



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA – CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TATIANA BIANCHINI FRAGA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POTENCIALIZAÇÃO
EMANCIPATÓRIA: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

Jaguari/RS

2026

TATIANA BIANCHINI FRAGA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POTENCIALIZAÇÃO
EMANCIPATÓRIA: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Linha de pesquisa: Práticas educativas em EPT

Macroprojeto: Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino da EPT

Orientador(a): Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher.

Co-orientador(a): Profa. Dra. Ana Cláudia de Oliveira da Silva.

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F811e Fraga, Tatiana Bianchini
A educação profissional e tecnológica como potencialização
emancipatória : vivências e representações / Tatiana Bianchini
Fraga. - Jaguari, 2026.
201 f. : il.

Orientador: Vantoir Roberto Brancher
Coorientadora: Ana Cláudia de Oliveira da Silva
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação
em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2026.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Farroupilha – Campus Jaguari. 2. Professores – Formação.
3. Ensino integrado. 4. Ensino médio. 5. Prática pedagógica.
I. Brancher, Vantoir Roberto, orient. II. Silva, Ana Cláudia
de Oliveira da, coorient. III. Título.

CDU: 377

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TATIANA BIANCHINI FRAGA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POTENCIALIZAÇÃO
EMANCIPATÓRIA: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 02 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Data: 01/06/2026 18:18:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº Dr. Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal Farroupilha - Orientador



Documento assinado digitalmente

ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA

Data: 02/06/2026 10:39:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dr. Ana Cláudia Oliveira da Silva

Instituto Federal Farroupilha - Co Orientadora

Profº Dr Ricardo Antonio Rodrigues

Instituto Federal Farroupilha



Documento assinado digitalmente

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Data: 02/06/2026 11:59:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Mariglei Severo Maraschin

Universidade Federal de Santa Maria

**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

TATIANA BIANCHINI FRAGA

**RODAS DE CONVERSA: TECENDO A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Jaguari, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 02 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

VANTOIR ROBERTO BRANCHER

Data: 01/06/2026 18:20:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profº Dr. Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal Farroupilha - Orientador



Documento assinado digitalmente

ANA CLAUDIA DE OLIVEIRA DA SILVA

Data: 02/06/2026 10:41:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dr. Ana Cláudia Oliveira da Silva

Instituto Federal Farroupilha - Co Orientadora

Profº Dr Ricardo Antonio Rodrigues

Instituto Federal Farroupilha



Documento assinado digitalmente

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN

Data: 02/06/2026 12:02:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra Mariglei Severo Maraschin

Universidade Federal de Santa Maria

Dedico este trabalho à minha filha, razão da minha esperança, e a todos os jovens que, através do conhecimento, acreditam e lutam por sua própria emancipação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força nos momentos de exaustão e por guiar meus passos em direção a este propósito.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pela oportunidade de qualificação e pelo compromisso com uma educação pública e transformadora.

Ao meu orientador, Dr. Vantoir Brancher, pela condução ética e brilhante deste trabalho. Sua experiência e diálogo foram fundamentais para que esta pesquisa ganhasse forma e profundidade.

A minha coorientadora, Dra. Ana Cláudia de Oliveira da Silva, pelo apoio técnico, pelas valiosas contribuições e pelo olhar atento que tanto enriqueceu este percurso.

Aos demais professores do programa, que compartilharam seus saberes e nos provocaram a pensar a educação para além dos muros da técnica, visando sempre a formação humana integral.

Aos meus pais, minha família, pelo suporte incondicional, pelos valores transmitidos e por serem o alicerce que me permitiu chegar até aqui. Sem o amor e o incentivo de vocês, este título não seria possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de uma farsa. (Freire, 1967)

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e inserida na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT e ao macroprojeto Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino da EPT, investigou a Educação Profissional e Tecnológica como potencialização emancipatória. Este estudo buscou compreender as vivências e representações de educação emancipatória de cinco docentes de dois Cursos Técnicos Integrados, oriundos do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do campus Jaguari/RS e as suas contribuições no que se refere ao conceito de educação emancipatória. Os objetivos específicos foram: mapear a produção científica acerca da educação emancipatória no Ensino Médio Integrado (EMI); compreender os trajetos formativos e a motivação profissional dos docentes para atuar no EMI; levantar as representações acerca das práticas educativas emancipatórias dos docentes; analisar as políticas institucionais (PDI; PPC; PPE) no que tange a emancipação; e sistematizar um produto educacional que colaborasse com a formação de docentes, tendo em vista a educação emancipatória. A proposta final constituiu na criação de um produto educacional que representou as principais abordagens no que tange o conceito de educação emancipatória na perspectiva dos participantes, o que possibilitou contributos para que a instituição ampliasse e aprofundasse o diálogo sobre as suas práticas educativas. Trabalharam-se com as narrativas das dificuldades e potencialidades apontadas pelos participantes no decorrer da pesquisa, com vistas a contribuir para a qualidade ofertada no processo de ensino em contexto de educação emancipatória no Ensino Médio Integrado. Caracterizou-se como uma pesquisa de campo exploratória, de abordagem qualitativa e teve como base na condução investigativa da coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi analisada por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que, embora existam práticas pedagógicas congruentes a uma perspectiva de educação emancipatória, estas se manifestam de forma pontual e, muitas vezes, tensionadas por limites estruturais e institucionais, tais como a fragmentação curricular. As narrativas dos docentes revelaram que a educação emancipatória é um processo coletivo, crítico e formativo, associado à autonomia intelectual dos estudantes, à leitura crítica da realidade e à articulação entre teoria e prática. A análise documental indicou que embora os documentos institucionais apresentem lacunas teóricas e traços de um "reducionismo técnico", a emancipação se materializa na práxis desses cinco docentes entrevistados. Como contribuição, a pesquisa sistematizou um produto educacional voltado à formação docente, estruturado em rodas de conversa, com o objetivo de promover a reflexão crítica sobre práticas educativas e fortalecer a construção de uma educação emancipatória no âmbito do Ensino Médio Integrado. Concluiu-se que a Educação Profissional e Tecnológica possui potencial para promover a educação emancipatória dos sujeitos, desde que sejam fortalecidas práticas pedagógicas críticas, integradoras e comprometidas com a formação humana integral, superando reducionismos tecnicistas e ampliando o papel social da educação.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Emancipatória; Ensino Médio Integrado; Práticas Educativas; Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Professional and Technological Education Graduate Program (ProfEPT) and part of the research line "Educational Practices in EPT" and the macro-project "Methodological Proposals and Teaching Resources in Formal and Non-Formal EPT Teaching Spaces", investigated Professional and Technological Education as an emancipatory enhancement: experiences and representations in the context of Integrated High School. Thus, this study sought to understand the experiences and representations of emancipatory education of five teachers from two Integrated Technical Courses at the Federal Institute of Education, Science and Technology/Jaguari Campus (RS), and their contributions regarding the concept of emancipatory education. The specific objectives were: to map the scientific production on emancipatory education in Integrated High School; to understand the formative paths and professional motivation of teachers to work in Integrated High School; to identify the representations of teachers' emancipatory educational practices; to analyze institutional policies (PDI, PPC, and PPE) regarding emancipation in Integrated High School; and to systematize an educational product that would collaborate with teacher training in view of emancipatory education. The aim was to provide a reflective analysis of the emancipatory representations that constitute the investigated educational space. The final proposal consisted of the creation of an educational product that represented the main approaches regarding the participants' emancipatory training, which enabled contributions for the institution to expand and deepen the dialogue on emancipatory educational practices in Integrated High School. The narratives of the difficulties and potentialities pointed out by the participants during the research were addressed, aiming to contribute to the quality offered in the teaching process within the context of emancipation in Integrated High School. It was characterized as an exploratory field research, with a qualitative approach, and was based on semi-structured interviews as the investigative conduct for data collection, which were analyzed through Content Analysis. The results showed that, although there are pedagogical practices congruent with an emancipatory education perspective, these manifest themselves occasionally and are often tensioned by structural and institutional limits, such as curricular fragmentation, pressure for results, and the predominance of a technicist logic. The teachers' narratives revealed that emancipatory education is understood as a collective, critical, and formative process, associated with students' intellectual autonomy, a critical reading of reality, and the articulation between theory and practice. The documentary analysis indicated that although institutional documents present theoretical gaps and traces of a "technical reductionism", emancipation materializes in the praxis of these five interviewed teachers. As a contribution, the research systematized an educational product focused on teacher training, structured in conversation circles, with the objective of promoting critical reflection on educational practices and strengthening the construction of an emancipatory education within the scope of Integrated High School. It was concluded that Professional and Technological Education has the potential to promote the emancipatory education of subjects, provided that critical, integrative pedagogical practices committed to integral human formation are strengthened, overcoming technicist reductionisms and expanding the social role of education.

Keywords: Professional and Technological Education; Emancipatory Education; Integrated High School; Educational Practices; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências das Comissões.....	66
Quadro 2 – Critérios para seleção das publicações.....	77
Quadro 3 – Banco de dados, descritores e registros localizados.....	78
Quadro 4 – Classificação dos trabalhos.....	79
Quadro 5 – Síntese dos trabalhos selecionados.....	80
Quadro 6 – Recorte do processo de construção das categorias iniciais e finais.....	84
Quadro 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite Roda 1.....	160
Figura 2 – Convite Roda 2.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Convidados para a 1ª Roda de Conversa.....	162
Tabela 2 – Convidados para a 2ª Roda de Conversa.....	162

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
IF	Instituto Federal
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Programa de Permanência e Êxito
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SUS	Serviço Único de Saúde
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
1.1 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A HISTÓRIA DA EPT NO BRASIL	18
1.2 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO	25
1.3 EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: algumas reflexões	33
1.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EPT: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EPT	45
1.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA	50
1.5.1 As tensões e contradições da EPT no Brasil	51
1.5.2 A educação como prática de liberdade à luz de Paulo Freire	52
1.5.3 Aproximações entre a EPT e a Pedagogia Freireana	53
1.5.4 Percursos para uma Educação Profissional transformadora	54
2 METODOLOGIA	55
2.1 LOCAL DE PESQUISA	56
2.2 SUJEITOS DE PESQUISA	57
2.3 FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	57
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	58
2.5 ASPECTOS ÉTICOS	59
2.5.1 Critérios de inclusão	60
2.5.2 Critérios de exclusão	61
2.5.3 Despesas e possíveis danos	61
2.5.4 Riscos	61
2.5.5 Benefícios	62
2.5.6 Desfecho Primário	63
3 PESQUISA DOCUMENTAL (PDI, PPC e Política Institucional de Permanência e Êxito)	64
3.1 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO	64
3.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2019- 2026	68

3.3 OS PPC's DOS CURSOS TÉCNICO INTEGRADO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL E TÉCNICO INTEGRADO EM AGRICULTURA	69
4 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	74
5 NARRATIVAS: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES NO QUE TANGE AO CONCEITO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	88
6 METODOLOGIA	91
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
7.1 EXPLORANDO O TRAJETO FORMATIVO E A MOTIVAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE	97
7.1.1 O professor como sujeito em permanente construção: identidade docente	98
7.1.2 Ensino Médio Integrado como exercício de autonomia e compromisso emancipatório	107
7.2 EXPLORANDO A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA NO EMI: narrativas docentes de autonomia	118
7.2.1 Práxis docente e emancipação na EPT: narrativas de diálogo, autonomia e formação humana	118
7.3 DA ANÁLISE DOCUMENTAL À PRÁTICA DIALÓGICA: Tecendo a Educação Emancipatória no Ensino Médio Integrado	142
8 PRODUTO EDUCACIONAL	159
8.1 RODAS DE CONVERSA - TECENDO A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	159
8.2 JUSTIFICATIVA	159
8.3 OBJETIVO GERAL	160
8.4 METODOLOGIA E IMPLEMENTAÇÃO	160
8.5 ESTRUTURA DO ENCONTRO	161
8.5.1 Descrição do produto	162
8.5.2 Discussão	163
8.5.3 Instrumento de validação do Produto Educacional	165
8.5.4 Discussão das Rodas de Conversa: Síntese das discussões	165
8.5.5 O Olhar dos Docentes: Análise e Validação do Produto Educacional	169
CONCLUSÃO	173

REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	187
APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTA DOCENTES:	187
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO ELETRÔNICO	193
APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	196
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO	197
APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	199

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por perspectiva central discorrer sobre o Ensino Profissional e Tecnológico como potencialização emancipatória, de modo a investigar quais são as representações e as vivências dos participantes da pesquisa, no que tange ao conceito de educação emancipatória. Busca-se compreender a escolarização juvenil no Ensino Médio Integrado (EMI) e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória através de práticas educativas.

Será abordada a categoria de emancipação humana aproximada aos conceitos de educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no tocante da EPT, alinhadas aos princípios do Ensino Médio Integrado. Os autores privilegiados são: Freire (1970;1996), Ramos (2014), Kuenzer (1989), Ciavatta (2005), Saviani (2011), entre outros. Acrescenta-se ainda que uma educação emancipatória é construída coletivamente, quando a sociedade civil em geral, bem como a comunidade escolar e as autoridades públicas, primam pela formação humana e omnilateral. Sob o pensamento de Ciavatta (2014), a expressão omnilateral está contextualizada à luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade, ao criticar a divisão entre trabalho operacional e trabalho intelectual.

Neste contexto, seria importante que os docentes percebessem que a formação omnilateral vai além da interdisciplinaridade, na perspectiva do entendimento e no domínio de todo o processo, e não minimizassem essa formação ao domínio da técnica e ao espaço operativo. A humanização articulada ao conhecimento científico-tecnológico e histórico crítico nos processos educativos pode possibilitar uma leitura ampla do mundo em que os estudantes vão atuar, um entendimento que vai além do domínio técnico das profissões.

Para mais, no que se refere à área do Ensino, é valiosa toda informação que minimize os riscos de opressão e alienação na perspectiva unicamente tecnicista e mercantilista do mundo capitalista. Com a apropriação das possibilidades que contribuem para o aprofundamento da aprendizagem, é importante ser instigado a aflorar o protagonismo durante a vida discente, que provavelmente se estenderá após a colação de grau, ou seja, na vida profissional, na educação continuada e demais aspectos da vida.

Propomos o engajamento com a comunidade institucional, que pode se beneficiar ao nível pedagógico e de gestão. Serão avistadas, portanto, no decorrer

deste estudo, as possibilidades para uma formação emancipatória no Ensino Profissional e Tecnológico no EMI; procurando aproximações a fim de demonstrar a pertinência da pedagogia histórico-crítica no tocante à EPT, alinhadas aos princípios do Ensino Médio Integrado; investigando a categoria de emancipação no sentido ontológico, filosófico e histórico, para além disso, abarcar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, ou seja, no sentido ético-político enquanto dever e direito.

Por consequência, o ponto “suleador”¹ do presente estudo implica em responder à pergunta: **Quais são as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória?** Neste sentido, é profícuo trazer à luz o pensamento de Freire (1989, p.9), de que “a leitura do mundo precede a [leitura da] palavra”. Em consonância com o autor e trazendo a citação supracitada para o contexto deste estudo, compreende-se que seja importante aprender a ler o mundo com apoio na realidade vivida em prol da construção do conhecimento.

Deste modo, ao propor-se pesquisar sobre a atuação dos docentes a partir de suas vivências e representações, faz-se uma leitura destes mundos particulares junto às concepções dos docentes, e, além disso, busca-se contribuir para a compreensão dos impactos da educação para estes últimos. A nível institucional, isto pode possibilitar refletir sobre as práticas educativas e, talvez, na atualização de novas ideias educacionais, que possam surgir a partir dos resultados da pesquisa.

Nessa premissa, o enfoque da pesquisa busca compreender as representações que se constituem no espaço educacional investigado. Assim, compreendemos que para a construção de uma educação emancipatória efetivamente participativa no âmbito da cidadania, se faz necessário o entendimento da sociedade e das forças que materializam a história.

A humanidade tem na educação emancipatória a possibilidade de promover a superação dos processos estruturais e constitutivos da sociedade capitalista, uma vez que a insciência criada pelo sistema culmina na naturalização da objetivação do sujeito no mundo do trabalho. A concepção do Ensino Profissional e Tecnológico está prevista na LDB (1996) para formar profissionais e cidadãos.

¹ O verbo *Sulear*, criado por Marcio D’Oliveira Campos e utilizado por Paulo Freire como uma “bússola” que aponta para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-o a outro verbo, *esperançar*. (SANTOS, 2021)
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000200287

Assim definimos o objetivo geral deste estudo: compreender quais são as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória. Esse objetivo alinha-se a outros, tais como: mapear a produção científica acerca da educação emancipatória na EPT, na modalidade do Ensino Médio Integrado - EMI; analisar as políticas institucionais acerca da emancipação na EPT (PDI, PPC e Política Institucional Resolução de Permanência e Êxito); compreender os trajetos formativos e a motivação profissional dos docentes para atuar na EPT; levantar as representações e práticas desenvolvidas pelos docentes no que tange a educação emancipatória; e sistematizar um produto educacional que colabore com a formação de docentes tendo em vista a educação emancipatória.

A educação tem um papel determinante neste sentido, porque é na educação que os sujeitos se preparam para os seus projetos de vida, adquirem a formação cidadã e isto está intrínseco à emancipação; não há como falar em educação libertadora sem pensar em emancipação. Ademais, o presente estudo busca ultrapassar o discurso e produzir contributos teóricos e metodológicos à área do Ensino Profissional e Tecnológico, trazendo luz a um mapeamento científico sobre a educação emancipatória na EPT do ponto de vista de estudiosos da temática.

Estas razões me motivaram a investigar como se dá o processo de emancipação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade do EMI, e o papel docente nesta direção, visto as transformações tecnológicas e na vida social. Sou bacharela em Serviço Social pela UFSM, uma profissão que possui um projeto ético-político que luta em prol da cidadania, democracia, emancipação dos sujeitos, entre outros. Acredito que trazer à luz estas vivências e representações de docentes enriquece o conhecimento de modo geral e está em consonância com os meus valores de vida, que primam pela educação emancipatória e transformadora.

Mediante o exposto, a educação tem o potencial de transformar o homem mediante processos educativos que despertem o pensamento crítico-reflexivo num modelo de sociedade que não impeça o desenvolvimento das pessoas e, também, que as reconheçam enquanto seres humanos capazes de transformar sua realidade.

Por fim, no que se refere à organização desta dissertação, o estudo estrutura-se em nove capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica, na qual discutem-se os principais referenciais que sustentaram a pesquisa, abordando a historicidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o currículo integrado,

as categorias de emancipação e hegemonia, entre outros. O segundo capítulo detalha os procedimentos metodológicos, compreendendo a abordagem da pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta e tratamento de dados. O terceiro capítulo dedica-se à análise documental, com foco no PDI, nos PPCs e na Política de Permanência do *Campus* Jaguari. No quarto capítulo, expõe-se o mapeamento científico acerca da educação emancipatória no Ensino Médio Integrado, situando o estado do conhecimento sobre o tema. O quinto capítulo fundamenta os percursos metodológicos específicos para a interpretação das narrativas docentes, enquanto o sexto capítulo apresenta os resultados e as discussões provenientes dessas falas. O sétimo capítulo é dedicado à apresentação e sistematização do produto educacional desenvolvido, seguido das considerações finais, nas quais retomam-se os objetivos e discutem-se as principais contribuições desta investigação e das proposições para trabalhos futuros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, buscou-se a fundamentação necessária às constatações futuras da investigação, principalmente, no tocante à interpretação de dados coletados. Pontuando acerca da educação emancipatória, definimos como importantes os estudos sobre a historicidade da EPT no Brasil; a investigação da categoria de emancipação no sentido ontológico, filosófico e histórico; a perspectiva do trabalho como princípio educativo; e as políticas institucionais acerca da EPT (PDI, PPC e Política Institucional de Permanência e Êxito).

1.1 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A HISTÓRIA DA EPT NO BRASIL

O referencial teórico do presente estudo é estruturado de modo a abordar, primordialmente, um apanhado histórico da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, com vistas a melhor compreensão dos principais avanços e retrocessos, de modo que, na sequência, é brevemente abordada a categoria de emancipação. De acordo com Ramos (2014, p.13), a historicidade da educação brasileira e sua legislação são abordadas e defendidas sempre a partir da ação dinâmica frente ao desenvolvimento econômico do país, junto às disputas debatidas em torno do projeto societário e da própria política de educação. Posto isso, a Educação Profissional

representa um movimento histórico e político que expressa a constituição do Estado brasileiro, além das mudanças ocorridas ao longo do século XX, decorrendo até a primeira década do século XXI.

A Educação Profissional no Brasil compreende a formação para o trabalho, de modo que é importante refletir acerca da dicotomia presente na história da educação brasileira que, em sua gênese, foi de cunho elitista, contexto em que o ensino técnico era direcionado aos menos favorecidos, enquanto o ensino superior era destinado à elite.

É proposital trazer esta memória ao se introduzir a presente discussão, porque a partir deste ponto é possível situar o sujeito num entendimento que perpetua até a atualidade, ou seja, a maioria das pessoas ao serem indagadas se desejam seguir a carreira de um curso técnico, logo associam às carreiras de menor status social, uma vez que o sonho de muitos é o Ensino Superior. Sobre isso, contribui a análise:

E é nessa precarização da vida, da luta pela sobrevivência desde criança, que se instala a EPT no Brasil, como uma alternativa para os desvalidos da fortuna e da sorte, que não foram incluídos nos novos contextos políticos, sociais e culturais prometidos pela República. A oportunidade dos filhos da classe trabalhadora empobrecida era a EPT, e mesmo assim, questionada pelos membros da elite da época do início da República, que ansiavam pela manutenção de uma sociedade efetivamente estratificada. O então presidente, Nilo Procópio Peçanha (1909-1910) defendeu e instalou as Escolas de Aprendizes Artífices, um esboço de uma política pública, mantida em certa medida, pela União, com a finalidade de afastar os menores dos vícios. (Silva e Marcelino, 2022, p. 4).

Tendo como base esta breve reflexão e em consonância com a proposta do trabalho, segue uma síntese, composta por alguns eventos históricos do âmbito da Educação Profissional até o ano de 2008, a fim de compreender melhor o processo histórico da EPT:

A formação para o trabalho no Brasil ocorreu desde o tempo da colonização. Durante o Brasil Império (1822 a 1889), o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. Em 1909, na República, foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, instituídas através do Decreto nº 7.566/1909, assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, destinadas ao Ensino Profissional no Brasil. Em 1927, o Congresso Nacional aprovou o projeto que tornava obrigatória a oferta do ensino profissional nas escolas primárias financiadas ou mantidas pela União. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação (MEC). Em 1937 é tratado na Constituição Federal como dever do Estado, definindo que as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera de sua especialidade. Em 1942 foi dado lugar às Escolas Industriais e Técnicas. Outros desdobramentos são: Criação do SENAI (Serviço Nacional

de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048/1942, bem como a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial através do Decreto- Lei nº 4.073/1942 com a definição de dois ciclos para este ensino. E as bases iniciais de organização da rede federal de estabelecimento de ensino industrial pelo Decreto-Lei nº 4.127/1942. Em 1943 foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto- Lei nº 6.141/1943) e em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946), criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decreto-Lei nº 8.621/1946). Em 1959 as Escolas Técnicas Federais foram instituídas como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 1961 a primeira LDB (Lei de Diretrizes de Base Nacional), passou a permitir que os concluintes do Ensino Profissional pudessem seguir no Ensino Superior (Ensino Propedêutico). A partir de 1978, as escolas técnicas transformaram-se em Centros de Educação Tecnológica, os CEFET's com a publicação da Lei nº 6.545/1978, interrompida por quinze anos e retomada a partir de 1993. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em dezembro de 2008 (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2024).

Ademais, é importante ressaltar que, na atualidade, o Ensino Profissional no Brasil abrange também o Ensino Superior, porém é perceptível que ainda há dúvidas ao pensar na EPT somente como Educação Básica. Isso pode estar atrelado à formação do trabalhador do Ensino Profissional brasileiro, já no começo caracterizado pelo desdouro da servidão, período em que ainda não existiam regulamentações e tampouco interferência governamental.

Até o século XIX existia uma educação propedêutica voltada para as elites brasileiras. No que tange ao campo de atuação da Educação Profissional, até o tempo mencionado, esta era inexistente, pois ainda não havia uma sistematização por meio de normas para este campo de atuação.

De acordo com Ramos (2014) os primeiros indícios que caracterizam a origem da Educação Profissional surgem a partir de 1908, com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI e das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, primário e gratuito, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, na gestão de Nilo Peçanha. No decorrer do século XIX, foram criadas várias instituições, como as Escolas de Primeiras Letras para o ensino das crianças pobres, entre outras, mas todas apresentaram viés assistencialista.

A autora destaca ainda que a LDB/96 incluiu a Educação Profissional enquanto modalidade educacional específica, sem necessariamente estar vinculada às etapas de escolaridade, desenvolvendo atributos para a vida produtiva. A Lei 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei 9.394/96 (LDB), com a finalidade de redimensionar, institucionalizar e integrar a educação técnica de nível médio, bem como a Educação

Profissional e Tecnológica, versa, no Art. 39, que:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

— de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; I — De educação profissional técnica de nível médio;

II — Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2008).

Sobre a educação profissional no Brasil contemporâneo, Ramos (2014) destaca que as expectativas de mudanças pautadas nos direitos constitucionais não foram contempladas plenamente. Porém, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) foram percebidos esforços significativos no sentido de valorizar a educação profissional brasileira, caracterizados com importantes marcos históricos em suas gestões de governo.

O primeiro avanço apontado por Ramos (2014) sobre este contexto, é compreendido pela reconstrução da política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, com a ampliação do debate entre as instituições e sociedade civil, corrigindo distorções, conforme aponta o documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004).

Os princípios que norteiam a educação profissional em articulação com a escola básica foram restabelecidos através da revogação do Decreto nº 2.208/97, realizado em 23 de julho de 2004 (o Decreto no 5.154/2004 revoga o antigo Decreto no 2.208/1997), que fortaleceu e reconheceu a Educação Profissional e Tecnológica como direito e necessidade do país. Porém, por um infortúnio, no aspecto jurídico a nova diretriz ético-política que favorece a formação da classe trabalhadora não ocorreu, dando sequência à fragmentação entre o ensino básico e o ensino profissional (RAMOS, 2014).

A partir da segunda metade do segundo mandato do presidente Lula, observou-se uma perspectiva de ações que visavam a integração do Ensino Profissional ao Ensino Médio, congruentes aos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais,

sociais e históricos da sociedade moderna. Dentre as medidas importantes, merecem destaque, segundo Ramos (2014), a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como a expansão da rede federal e apoio aos sistemas estaduais através do Programa Brasil Profissionalizado. Essas ações atingiram a totalidade da educação profissional pública, além do esclarecimento das metas de ordem física e financeira, documentados a partir de fundamentos, princípios, diretrizes, ações políticas e pedagógicas sob sua égide (RAMOS, 2014).

Manfredi (2017) traz uma abordagem panorâmica da estrutura e do desenvolvimento da EPT no Brasil a partir de uma compreensão crítica da institucionalização das políticas públicas concebidas nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011). A autora discorre sobre o impacto das mudanças incorporadas a tais políticas adotadas no sistema escolar brasileiro nos referidos períodos supracitados, como por exemplo, nas relações com os setores da sociedade civil (sindicatos, associações comunitárias, entre outros), o que enterneceu na redefinição das responsabilidades no âmbito de gestão, que envolvem também as questões sobre financiamento e execução.

Tais mudanças afetam diretamente os gestores, os profissionais de ensino e também os cidadãos em geral, pois culminam em rupturas e tensões no contexto da EPT no Brasil. Manfredi (2017) afirma, ainda, que as relações entre trabalho e escola não devem ser relacionadas apenas ao ideal de que os mais altos graus de escolaridade estão congruentes aos melhores empregos e profissões. Segundo a autora, esta questão é muito mais profunda e complexa e requer bastante reflexão, o fato de associar o trabalho sobre a relação com a escola pode trazer ambiguidades, como por exemplo a supervalorização da experiência e saberes adquiridos no mundo do trabalho em detrimento da relevância da escola.

Por outro lado, há uma noção de superestimação da escola como meio de formação profissional e de inserção no mundo do trabalho, mesmo que se abordem as diferenças entre o que é desenvolvido no âmbito escolar e os obstáculos a serem disputados no mundo do trabalho. O paralelismo entre empregabilidade e escolaridade na perspectiva de Manfredi, culmina em uma hermética trama de contradições sócio-históricas. A submissão econômica do Brasil à economia global incitou na redução do emprego industrial e na expansão do desemprego e da

informalidade (Bedê, 2012).

Frente a isso, Manfredi (2017) reconhece que o trabalho é uma atividade social central que garante a sobrevivência de homens e mulheres e que faz parte e contribui para o funcionamento e organização da sociedade, como no período primitivo, no qual a autora aponta a primeira divisão social do trabalho que se dava a partir da diferenciação sexual e de idade.

A autora também discorre que desde os primeiros períodos da humanidade, passando pelo período agrícola e chega nas corporações de ofício que é a base das futuras categorias socioprofissionais e na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se ampliaram com a grande indústria, quando surgem as primeiras especializações profissionais. A grande metamorfose no trabalho, segundo a autora, ocorre na transição de uma produção de bens materiais que apenas privilegia bens de uso e passa a priorizar bens a serem negociados e vendidos no mercado, neste momento o trabalho passa de autônomo a assalariado e sob a dependência do capital, modalidade corrente na atualidade.

Porém, a autora destaca que ainda prossegue o trabalho autônomo (trabalho liberal), em que o controle e os serviços são definidos pelo mercado e o trabalho doméstico (atividade doméstica não remunerada). Manfredi (2017) define o assalariamento como troca pela capacidade de trabalho, regido por contrato formal no qual são definidas as regras, jornadas de trabalho e outras regulamentações como direitos e obrigações que são legalmente assentadas.

A autora destaca que na década de 1970 no ápice da expansão industrial, 20% da população estava inserida no emprego da indústria, mas cerca de vinte anos depois este índice reduziu para 13% da totalidade das ocupações nacionais e também ocorreu um decréscimo no índice de trabalho assalariado. Frente a isso, a autora comenta que existem algumas constatações importantes no que se refere às relações entre trabalho, emprego e qualificação para o trabalho.

Para Manfredi (2017), há uma diferença entre emprego e trabalho, sendo que os tipos de trabalhos obedecem mais aos mecanismos de estrutura do que de processos educativos, sejam estes escolarizados ou não. Kuenzer (2014), por sua vez, destaca que o modo de relação entre teoria e prática, conhecimento científico e tácito define a forma que os trabalhadores são inseridos nas organizações de atribuições diferenciadas. Assim, quanto menor tal relação se dá, mais suscetível o trabalhador está de ser submetido a trabalhos precarizados.

Desta forma, embora não se altere a relação entre capital e trabalho, a inserção e permanência no mundo do trabalho se dá de forma mais qualificada, em pontos mais dinâmicos da cadeia produtiva, com o que o poder de negociação do trabalhador aumenta, bem como suas possibilidades de qualificação continuada e progressão na carreira. Da mesma forma, há evidências que este trabalhador participa de modo mais ativo nos espaços políticos e sindicais que permitem intervir, pela organização coletiva, nos processos de construção de sua emancipação enquanto classe. (Kuenzer, 2014, p. 24-25).

Portanto, para a autora supracitada é a partir de um trabalho pedagógico que é possível mediar teoria e prática e fazer as intervenções originárias das experiências na perspectiva da transformação da realidade, sendo esta a função da escola.

Outra questão importante levantada por Manfredi é que a educação, enquanto papel social, não gera nem trabalho e nem emprego, logo a ampliação dos postos de trabalho depende de políticas que regulam o funcionamento das economias capitalistas. Seguindo esta linha de raciocínio, a Educação Profissional enquanto prática social não é um condicionante de qualificação social para o trabalho e emprego. Bedê (2012) comenta que a autora afirma com pertinência que a Educação Profissional em si não estabelece de forma direta trabalho e nem emprego, pois estes últimos, na perspectiva de Manfredi está sujeito aos processos estruturais de produção.

Existe um movimento contraditório, apontado pela autora, que ao passo que há um avanço das tecnologias e da ciência, também há um acréscimo do desemprego, redução de empregos estáveis e aumento de empregos informais. Nesta perspectiva é possível aproximar essas reflexões ao pensamento de Marx na obra O Manifesto Comunista (1848) e em O Capital (1867), que possuem uma dimensão emancipadora de sua teoria crítica, segundo o qual o capitalismo só beneficia os donos dos meios de produção em detrimento da classe trabalhadora. A frase “Proletários de todos os países, uni-vos” (1848) declara a necessidade de união da classe trabalhadora, pois é na liberdade do ser humano do poder alheio que consiste a ideia de emancipação para o autor.

1.2 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

É de suma importância destacar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica junto à ampliação dos encargos para o Ensino

Superior, aliados à pesquisa e ao desenvolvimento científico-tecnológico, conforme vigora a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Frente a isso, Ramos (2014) ressalta que o Programa Brasil Profissionalizado apoia os programas estaduais na implementação da educação profissional integrada ao Ensino Médio por meio do Decreto nº 6.302/2007, frente à modernização e expansão do Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes estaduais.

Ramos (2014) aborda ainda que se tratando das redes federais, o fomento para a implantação do Ensino Médio Integrado é efetivado por meio da condicionalidade da exigência de que os Institutos Federais disponham de 50% de suas vagas nos cursos integrados. Ressalta-se a ótica da referida autora sobre a relevância de fortalecer a concepção desses cursos na perspectiva da educação tecnológica, pautada nos princípios científicos da produção social e que não se reduzam a uma perspectiva de formação que atenda somente ao mercado.

De acordo com Lottermann e Silva (2016, p.17), o conceito de currículo integrado surge a partir do pensamento crítico e marxiano no qual aborda o tema educação tomando como ponto de partida as suas interfaces com o mundo do trabalho, considerando as tensões contraditórias existentes entre educação escolar, currículo e sociedade. Segundo os autores, há várias teorias do currículo que foram sendo construídas no decorrer do século 20, tais concepções passam pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

Ainda para os autores supracitados o que caracteriza as teorias tradicionais é a concepção de currículo como algo específico da escola, ou seja, que não considera as transformações da sociedade no contexto em que ela está inserida. Ao contrário deste ideal, estão as teorias críticas e pós-críticas que negam a ideia de neutralidade próprias das teorias tradicionais, reconhecidas como teorias da aceitação e da adaptação.

De acordo com Ramos (2005), o currículo integrado é composto de conhecimentos de formação geral e específicos, que também se integram para o exercício profissional, mas não de modo tecnicamente instrumental, e sim na perspectiva da construção histórico-cultural ao desenvolver o conhecimento científico com objetivos produtivos. Para a autora supracitada, o currículo “desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (Ramos, 2005, p.04).

É importante ressaltar que, para os autores Lottermann e Silva, o determinante para a implementação de um currículo são as questões éticas que envolvem um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir e consolidar. Tal disputa implica em uma discussão a respeito dos projetos de currículo que possuem, por sua vez, natureza política, desejando-se portanto, uma formação que tenha como horizonte a perspectiva social, política e cultural, havendo um viés de discussão em torno da ênfase pelo método em si ou “centrado no sujeito e no aprender”. (Lottermann e Silva, 2016, p.19).

Carvalho (2020) reflete acerca da educação voltada para o fazer versus para o pensar, e resalta a necessidade de superar esta dicotomia em prol da integração dos conteúdos e não restrita às necessidades do capital e do mercado. Neste contexto, Gramsci propõe a escola unitária, que recomenda uma educação de qualidade para todos, de modo a sobrepujar a dualidade estrutural da sociedade, formação para o trabalho intelectual ou para o trabalho manual.

Para Ramos (2007), os conteúdos devem ser compreendidos de um modo amplo e não isoladamente; para ela, a concepção de ensino médio integrado deve assumir as perspectivas de uma educação unitária, politécnica e omnilateral pensa o “[...] conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se aprende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.” (Ramos, 2007, p.17).

Silva (1999) entende que o currículo reflete os interesses dos grupos dominantes e traz um debate sobre a natureza da modernidade desenvolvida pelo capitalismo, utiliza o discurso como premissa para refletir acerca das teorias do currículo, uma tendência à sistematização no modo de ver a realidade. O autor investiga os trabalhos norte-americanos do ano de 1920, no qual começaram os estudos sobre currículo, influenciados neste período, pelo estabelecimento da educação de massas.

Lottermann e Silva (2016, p. 20) compreendem que a causa para diferenciar as teorias do currículo depende do que se estabelece na relação entre educação e sociedade. Neste contexto, as teorias críticas de currículo seguem uma teoria crítica de sociedade, ao passo que nas teorias pós-críticas sua estrutura e organização toma como ponto de partida “a interpretação crítica da linguagem, currículo e subjetividade”. Ou seja, para os autores, o currículo não é somente um espaço de disputa ideológica, mas um lugar de formação de identidades.

A crise de identidade do ensino médio integrado atua na tentativa de se buscar uma estabilidade entre formação geral, humanística e técnica. Ana Nogueira e Brito (2020) afirmam que uma educação integrada é um contraponto à pedagogia de competências, pois a politecnia promove os princípios científicos e tecnológicos da produção e orienta os estudantes para as diversas preferências.

Lottermann e Silva (2016) explicam que o impacto das teorias pós-críticas consiste na dinâmica da linguagem e do poder, por exemplo, o currículo é uma seleção cultural no que tange os conteúdos propostos, determinando-se identidades entre o que é falso e verdadeiro e implica em pensar nas relações contraditórias entre educação e trabalho. Gramsci propôs a escola unitária, no qual pressupõe “a igualdade de acesso ao saber”, conforme mencionado pelos autores supracitados. Acesso este, que deve ser amplo, geral e humanístico, neste aspecto toma como concepção a ideia de currículo integrado que tem gênese no pensamento socialista.

Silva (1999) entende que o currículo é objeto preexistente da teoria e atua para descrevê-lo, explicá-lo. A teoria está implicada na produção do currículo, inseparável do arranjo linguístico, o currículo é compreendido como uma seleção de saberes. Qual o tipo de ser humano que se almeja para uma sociedade, envolve uma questão de identidade e subjetividade apontada pelo autor. Para Silva (1999), na perspectiva pós-estruturalista o currículo é uma questão de poder, ou seja, favorece um tipo de conhecimento e estão postos num campo epistemológico de disputas entre teorias, levando para junto das definições.

Marrafon (2023) discorre sobre as políticas de educação relacionadas à base curricular do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em específico as alterações mais relevantes contidas na Base Nacional Comum Curricular “BNCC”, sancionada pela Portaria nº 1.570 em 21 de dezembro de 2017, bem como as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, subscritas pela resolução CNE/CP nº1, em 5 de janeiro de 2021.

O Ensino Médio Integrado (EMI) possui uma relação intrínseca e orgânica à Educação Profissional, a modalidade tem como finalidade atender à classe trabalhadora, apesar da expansão da rede, na atualidade a classe trabalhadora está inserida majoritariamente nas redes estaduais. Antes de iniciar a discussão a autora supracitada questiona: formar para o mercado de trabalho?

A educação mercadológica atua somente na perspectiva de atender às necessidades do capitalismo, sem considerar as dimensões do conhecimento:

Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia, o que é uma contradição na formação humana e integral. O ideal que se almeja alcançar em prol da formação humana integral é formar para que os estudantes consigam apreender a realidade a partir da práxis histórica da produção da existência humana, ou seja, ensiná-los a refletir a partir do conhecimento sobre o mundo em que vivem, no qual se compreende o trabalho como princípio educativo.

Marrafon (2023) busca responder se as alterações curriculares colocadas a partir de 2017 para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional estão congruentes à perspectiva emancipatória dos estudantes.

Nesse sentido, a intenção deste artigo é responder à seguinte questão: as alterações curriculares propostas a partir de 2017 para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — EMIEP implica em favorecer os processos formativos numa perspectiva de emancipação do indivíduo ou se norteiam para uma adequação às demandas do mundo produtivo? (Marrafon, 2023, p. 03).

O estudo desenvolvido pela autora centra-se em dois documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Profissional e Tecnológica. Marrafon (2023) intenciona desvelar a efetividade de tais políticas educacionais no que tange às suas implementações, ao beneficiamento à adaptação, a conservação ou a transformação do ensino integrado, entendido aqui como uma etapa fundamental da escolarização dos jovens” (Marrafon, 2023, p. 03).

Considerando o processo de redemocratização frente à promulgação da Constituição Federal de 1988, urge a promoção de debates e muitas discussões acerca do contexto das políticas de educação, consolidando-se constitucionalmente a educação no âmbito do direito humano básico. Conforme Marrafon (2023), neste cenário é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 no ano de 1996:

Contudo, as proposições em questão parecem apontar para uma ruptura entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio, contrariando os princípios de uma educação emancipadora. Há uma tendência crescente em ampliar os cursos na modalidade de concomitância, que fragmenta a formação do aluno, visto que este cursa o ensino médio regular em uma escola e o ensino técnico em uma instituição dedicada exclusivamente ao ensino profissionalizante. (Marrafon, 2023, p. 05)

De acordo com a referida autora, o espaço para discussões no âmbito da

formação profissional de nível médio é expandido a partir de 2002, na perspectiva de articulação e integração a partir do Decreto nº 5.154 de 2004. Esse documento instituiu um Projeto Pedagógico de curso Unificado que culminou na aprovação da Lei nº 11.892/2008, visando reorganizar um novo formato de instituições e formar estudantes de nível médio mediante cursos com currículos integrados à educação profissional.

A autora observa que as medidas de alterações curriculares vêm passando por flexibilidades no que tange ao tempo de permanência dos jovens no ambiente escolar, no propósito de torná-la mais atrativa, além de outras motivações importantes.

A ampliação e a inclusão da formação técnica profissional como uma das possibilidades formativas para os alunos do ensino médio favorecem a expansão da oferta de cursos técnicos no formato de concomitância, especialmente em instituições de ensino profissional. Isso ocorre porque a maioria das escolas públicas de ensino médio não possui estrutura física e humana para oferecer cursos profissionalizantes. Dessa forma, as proposições expressas na lei 13415/2017 resultam na necessidade de readequação das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional vigente, a Resolução n.º 06 de 2012. (Marrafon, 2023, p. 07).

As argumentações sobre a Base Nacional Comum Curricular foram veiculadas via consulta pública nas duas versões, a primeira referente ao ano de 2015 e a segunda que se refere ao ano de 2016, emergindo um campo de intensa discussão, de forma sistematizada, entre professores, gestores e especialistas. No ano de 2017 é apresentada a terceira versão e na sequência despachadas ao Conselho Nacional de Educação - CNE, sendo o BNCC sancionado apenas em 04 de dezembro de 2018.

Neste contexto, surgem propostas de alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico e Tecnológico. Sobre isso, Marrafon (2023, p. 08) aponta que o enfoque mais expressivo de tais proposições estava direcionado e retificado às determinações dos setores de produção e ao ementário liberal. A autora reitera que frente ao contexto pandêmico de paralisação diante do COVID-19, houve celeridade na aprovação de tais diretrizes, sendo que “as diretrizes em questão representam um retrocesso em relação ao avanço rumo a uma escolarização mais igualitária, que busca superar o dualismo educacional existente” (Marrafon, 2023, p. 08).

Ainda Marrafon (2023, p. 08) diz que este anseio vivenciado no referido contexto resultou na Nota de Repúdio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2021). Quanto à implementação das diretrizes

curriculares e sua reorganização, a autora critica o viés mercadológico frente à materialização da política pública, sendo o Estado força motriz na determinação da vida social.

[...] a formação dos jovens deve progredir rumo à construção de um projeto societário genuinamente democrático, o qual pressupõe uma proposição pedagógica comprometida com o ideal de uma formação integral do aluno e que almeja a emancipação do indivíduo. (Marrafon, 2023, p. 10).

A autora defende que a formação não deve ter como perspectiva central o atendimento às demandas do mercado e compreende que para uma formação emancipatória é preciso que haja uma escolarização que abranja todas as áreas das ciências, definidas por ela, como fundamentais na construção do sujeito crítico, sendo contrária à flexibilização na oferta de algumas áreas do conhecimento. Neste sentido, a formação integral do aluno deve abarcar as dimensões trabalho, educação, cultura, ciência e tecnologia, tendo como foco preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

Se faz importante refletir se as políticas públicas e suas relações com a esfera escolar cumprem em sua integridade o direito inalienável da educação ou se priorizam as demandas dos grupos hegemônicos. Neste contexto, é profícuo trazer à luz o pensamento de Gramsci, que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Ou seja, a educação é um campo de disputa política e social, a construção de hegemonia também atua em um campo de disputa de ideias e valores de diferentes grupos sociais que culmina em um consenso que torna legítima a ordem existente.

Os cadernos do cárcere de Gramsci se dividem em cadernos especiais e cadernos miscelâneos, sendo que os cadernos especiais, que tratam de temas bem específicos, foram escritos depois dos miscelâneos, estes últimos reúnem anotações de diversos assuntos. O caderno 12 aborda a história dos intelectuais, inicia com o seguinte questionamento: Os intelectuais são um grupo autônomo e independente ou cada grupo social tem sua categoria especializada de intelectuais? O problema é complexo por causa das várias formas que assumiu até agora o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais, não há uma única definição de intelectual (Coutinho, 2001, p.15).

Todo grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial

no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (Coutinho, 2001, p.15)

Temos, na citação acima, uma nova categoria que surge na própria classe, ou seja, os intelectuais orgânicos e também existe um outro grupo, os intelectuais preexistentes, todo grupo social emerge na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento de tal estrutura. Este grupo social encontrou categorias intelectuais preexistentes, sendo a mais típica a dos eclesiásticos, como por exemplo os intelectuais religiosos que são caracterizados por serem mais resistentes às mudanças sociais e representam os interesses mais conservadores.

Os eclesiásticos monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes, como a ideologia religiosa, a filosofia e a ciência daquele período através da escola, da instrução, da moral e da justiça, categoria organicamente ligada à aristocracia fundiária.

A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. (Coutinho, 2001, p.16)

O monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos não foi exercido sem lutas e por isso nasceram sob várias formas outras categorias favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, “assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos etc. (Coutinho, 2001, p. 17).

Neste contexto observa-se que existem os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais, os intelectuais orgânicos geralmente são oriundos da classe trabalhadora e atuam como porta-voz dos interesses de seu grupo, visando a transformação social a partir da organização política e do pensamento crítico. Já os intelectuais tradicionais estão vinculados a instituições históricas e culturais e não necessariamente ligados à luta de classes, podem defender os interesses de grupos específicos, como por exemplo a burguesia e o Estado.

De fato não podemos limitar a concepção de intelectual a uma atividade meramente teórica, sendo um erro afirmar que aqueles que não são intelectuais são aqueles desprovidos de conhecimentos teóricos. De acordo com Coutinho (2001), o operário não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais, nesta perspectiva, define-se o intelectual a partir das condições materiais, nas quais são realizadas as relações sociais.

Gramsci, no Caderno 12, afirma que não existe trabalho somente físico, pois sempre existe o mínimo de uma atividade intelectual criadora, o empresário por exemplo, deve possuir alguma qualificação intelectual, mas sua figura social é determinada pelas relações sociais gerais que determinam seu lugar na indústria. O grupo dominante exerce em toda a sociedade a função de hegemonia exercido pela sociedade política ou Estado e a sociedade civil, de domínio direto ou de comando, estas são funções cognitivas, já os intelectuais são os prepostos do grupo dominante e exerce as funções subalternas do governo político, ou seja, pelo consenso espontâneo que emerge das grandes massas da população e nasce da confiança do grupo dominante devido a sua posição e de seu posto no mundo da produção.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates) (Coutinho, 2001, p. 18).

O aparelho de coerção estatal sustenta legalmente a disciplina dos grupos, sendo este outro encargo dos intelectuais, na condução de comando dos momentos de crise, neste momento desaparece o consenso espontâneo. A concepção de um intelectual para Gramsci não é a mesma que geralmente se tem, de alguém letrado que cultiva belas artes, literatura ou está ligado a um tipo de saber, Gramsci amplia o conceito de intelectual.

Gramsci define o intelectual como alguém que exerce uma função diretiva no universo da cultura e da política, neste sentido, uma pessoa comum pode ser um intelectual, basta estar em um lugar de liderança e organizar politicamente e culturalmente uma comunidade ou localidade. Se fossemos pensar no tempo atual, os intelectuais orgânicos são os intelectuais ligados às mídias, à indústria, um administrador de empresas, um gerente, entre outros, pois são sujeitos que buscam

trazer um tipo de consciência acerca da gestão da produção e distribuem ideias dominantes e predominantes na sociedade.

Neste contexto, os intelectuais orgânicos são fundamentais para a construção de uma legitimidade política, pois abrangem diversos espaços, disseminam ideias e a partir disso a opinião pública vai sendo formada, a sociedade vai aderir ideias formadas por estes intelectuais. Na sala de aula também podemos pensar no papel do professor, pois é um intelectual que atua na formação de sujeitos e ao refletir sobre uma educação emancipatória, é possível visualizar o professor como alguém que empodera e conscientiza o aluno.

1.3 EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: algumas reflexões

Considero que a questão da filosofia não é sobre quem pronunciou primeiro certa palavra, mas que uso substancial, sistemático e bem apropriado do conceito foi pensado no horizonte filosófico. Compreender o fluir da história, o processo da evolução dos tempos, possibilita refletir acerca do que perdemos deste trajeto histórico e o que guardamos desta história, tal que para entendermos onde chegamos é preciso pensar muito em termos de nossa trajetória filosófica de horizonte social e pensamento sobre direito, justiça e emancipação.

Pretende-se discorrer sobre as categorias emancipação, educação e hegemonia a partir de importantes filósofos que abordam diferentes perspectivas, porém, tendo um ponto em comum, que é a noção de que se parte de um estado de consciência e racionalidade humana para alcançar a emancipação, tanto individual como coletiva.

O sentido da palavra emancipação aproxima-se à filosofia da história e transcorre neste universo. A busca pela emancipação humana emerge da consciência de liberdade e o conceito da palavra emancipação é carregado de sentido filosófico, histórico, social e político.

De modo geral, a categoria está presente entre as vertentes teóricas que defendem a autonomia humana, a liberdade, o pensamento crítico, a emancipação política, a autonomia intelectual e se apoiam na restituição da cidadania, na expressão das artes e da criatividade, na igualdade, nos direitos básicos de cidadania, na reflexão acerca das incertezas, entre outros.

O filósofo Platão é um dos precursores a refletir sobre a emancipação humana,

ao idealizar um Estado ideal, analisando como a política poderia se organizar, conforme exposto na sua obra “A República”. Silva (2014) observa um paralelo entre a educação e o conhecimento na parte da obra de Platão que descreve a Alegoria da Caverna:

Trata-se de um diálogo metafórico onde as falas na primeira pessoa são de Sócrates, e seus interlocutores, Glauco e Admanto, são os irmãos mais novos de Platão. A abordagem que irá ter destaque neste trabalho será o processo de conhecimento explicando como podemos nos libertar da condição de escuridão que nos aprisiona através da luz da verdade. (Silva, 2014, p.11).

Em consonância com o pensamento da autora supracitada, se busca desvelar a diferença entre o mundo sensível e o mundo supassensível, ou seja, entre as esferas que conseguimos ver e as dimensões que abrangem o intelecto, a essência, a consciência, sendo que esta última exige mais esforço, acessada por meio da sabedoria.

Para Platão, o bom uso da razão permite atingir a verdade, sendo esta amparada pela inteligência e não pelos sentidos, Platão defende a dialética porque a dialética liberta o homem dos sentidos. Neste aspecto, o diálogo funciona como uma função educativa no qual busca-se o aperfeiçoamento através da argumentação em momentos de sabedoria, capaz de elevar o homem à verdade divina e eterna.

Neste contexto, é possível pensar o bom uso da razão como instrumento ou ação, realizada através da dialética que potencializa o homem a exercer um bom governo de si mesmo, através da investigação racional para compreender o mundo à luz do saber. A Alegoria da Caverna pode ser pensada, em sala de aula, como exemplo de que os estudantes não podem se satisfazer com conhecimentos formados previamente, mas buscar incansavelmente novos conhecimentos.

Avançando na modernidade, a categoria de autonomia ganha contornos rigorosos em Kant (1985). Para o filósofo, a emancipação é definida como a saída do homem de sua “menoridade”, ou seja, da incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a guia de outrem. A autonomia kantiana é, fundamentalmente, ética e moral, pois o sujeito autônomo é aquele que age pelo dever, guiado por uma lei que ele próprio se atribui pela razão através do imperativo categórico. Assim, a ação não ocorre por medo de castigos ou busca de recompensas, mas pela adesão a uma máxima que o sujeito deseja ver convertida em lei universal.

Diferentemente do otimismo racionalista, Adorno (1995) identifica que, na sociedade contemporânea, a autonomia é asfixiada pela Indústria Cultural. A autonomia kantiana é, fundamentalmente, ética e moral, pois o sujeito autônomo é aquele que age pelo dever, guiado por uma lei que ele próprio se atribui pela razão através do imperativo categórico. Assim, a ação não ocorre por medo de castigos ou busca de recompensas, mas pela adesão a uma máxima que o sujeito deseja ver convertida em lei universal.

Essa dinâmica de dominação é ilustrada por Adorno e Horkheimer (1995) através da figura de Odisseu (Ulisses). Na *Dialética do Esclarecimento*, a autonomia não é apenas um conceito abstrato, mas uma astúcia. Odisseu precisa dominar seus próprios impulsos e desejos para não sucumbir à promessa mentirosa das Sereias. Assim, a razão, que deveria libertar, torna-se um instrumento de dominação dos sentidos e de si mesmo, revelando que a emancipação sob o capital é uma luta constante contra a manipulação da consciência."

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (Adorno, 1995, p.143).

Adorno era filho de um pai judeu, o autor viveu durante o século XX na Alemanha, vivenciou o grande avanço científico e tecnológico, mas também presenciou a perversidade ocorrida na segunda guerra mundial, que perseguiu inclusive o seu próprio povo. Adorno teve uma educação privilegiada, estudou em boas escolas, seu pai tinha boas condições de vida, o autor tinha um caráter inter transdisciplinar, estudava o ser humano por vários vieses, o que futuramente chamará de constelação de saberes.

O autor diz que o idealismo de uma educação emancipatória culmina na reprodução de discursos. Na verdade, é fundamental preparar os indivíduos para o mundo, adaptando-os conscientemente através da educação, de modo a superar a fragmentação científica e ampliar o conhecimento de toda sociedade. Denominado pelo autor como a "constelação de saberes", também se opõe à perpetuação da barbárie na educação e renúncia ao comportamento autoritário.

Para o Adorno(1995) o ser humano estava acima das ideologias, foi um pensador livre e acreditava que o fenômeno humano devia ser compreendido não

apenas por uma vertente, pois para ele não era possível, frente a complexidade humana. O pensamento do autor é extremamente relevante, pois nos faz pensar em olhar a sociedade a partir de várias perspectivas, não apenas pelo horizonte econômico, de modo a superar as visões fragmentadas.

Embora as perspectivas de Kant, Adorno e Gramsci partam de matrizes teóricas e tempos históricos distintos, elas convergem na busca por um sujeito capaz de pensar e agir por decisão própria. É necessário, contudo, hierarquizar essas nuances: enquanto a autonomia em Kant (1985) situa-se no plano da ética individual e da força do dever moral, em Adorno (1995) ela se torna uma estratégia de resistência subjetiva contra a alienação da Indústria Cultural.

Já em Gramsci (1999), essa mesma autonomia ganha uma dimensão estratégico-política, movendo-se da consciência individual para a formação de uma vontade coletiva capaz de desafiar a hegemonia posta. Assim, a emancipação não é um conceito estático, mas um processo que transita da moralidade pessoal (Kant) à crítica da cultura (Adorno) e, finalmente, à emancipação social e política (Gramsci).

Por outro lado, a perspectiva gramsciana desloca a autonomia para o campo da disputa política e social. Para Gramsci, a emancipação não ocorre apenas no foro íntimo ou na contemplação estética, mas na formação intelectual do trabalhador. A autonomia, neste sentido, é a capacidade da classe subalterna de construir sua própria visão de mundo, combatendo a hegemonia cultural das classes dominantes. É, portanto, uma autonomia conquistada coletivamente através da educação e da organização política.

É nesse sentido que o pensamento de Gramsci (1999) se torna “perigoso” para as estruturas de poder dominantes. O cerne de sua teoria reside na formação do intelectual, Gramsci defende que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade. Quando a educação se volta para a formação de “intelectuais orgânicos” dentro da classe trabalhadora, ela rompe o monopólio do saber. A hegemonia se mantém justamente pela ausência de reflexão e pela resistência das elites em permitir que o trabalhador pense criticamente sobre sua própria condição.

Essa tensão gramsciana é extremamente atual e ajuda a explicar o cenário contemporâneo de anti-intelectualismo. O ataque sistemático às universidades públicas e à figura de Freire no Brasil não é um mero desentendimento pedagógico, mas uma estratégia de preservação hegemônica.

Ao deslegitimar o pensamento crítico, as forças dominantes tentam impedir que a educação cumpra sua função emancipatória. Para Gramsci (1999), uma classe que não pensa por si mesma está condenada a ser dirigida por outra; logo, o combate à intelectualidade é, em última análise, um esforço para manter a subalternidade através da ignorância programada.

Portanto, a autonomia em Gramsci (1999) ganha um contorno de emancipação política e coletiva, essencial para o rompimento das amarras da hegemonia cultural. Embora partam de objetivos e formas diferentes, o que une esses autores é a preocupação com a produção de um ser capaz de pensar e tomar as próprias decisões. Essa convergência aponta para o papel central da educação: não como mera instrução técnica, mas como o terreno onde se cultiva a liberdade de julgamento e a resistência contra qualquer forma de heteronomia.

Adorno (1995) e Freire são considerados como autores importantes para discutirmos acerca da educação emancipatória. Rankings (2022) traz alguns pontos articulados entre os pensamentos dos autores, uma educação que contribui para um projeto de vida pautado na liberdade e na autonomia dos indivíduos.

Partindo de uma ontologia do ser humano inacabado e inconcluso, em processo de gestação do mundo com os outros, é possível compreender que uma das ideias-força de Freire, compartilhada por Adorno, consiste em conferir à educação o potencial de transformação consciente do ser humano e do seu mundo (p. 03).

De acordo com o autor supracitado, Adorno (1995) e Freire (1987) defendem a criticidade na educação. Para Adorno (1995), a educação não pode estar condicionada, mas alerta sobre o provimento da consciência do condicionamento social e suas contradições. Bem como para a falsa emancipação a partir da crítica cultural. Afirma que a cultura deveria resistir à comercialização e suscitar o pensamento crítico, a reflexão e a autonomia. Freire (1996) defende que a educação não deve ser neutra e que a liberdade reside no pensar e ver o mundo com criticidade, tal ação crítica pode levar o sujeito a sair da condição de oprimido, pois a educação que não é crítica sustenta a realidade opressora.

A dominação tecnológica da natureza cresce progressivamente, quase uma automatização total, neste sentido, se pensarmos o progresso somente como controle científico, torna-se cada vez mais próximo do totalitarismo e da dominação das massas. A dialética do esclarecimento de Adorno e Horkheimer foi escrita durante a

segunda guerra mundial, o esclarecimento conforme os autores, embora talhado para libertar os homens do medo e transformá-los em senhores, culmina numa nova forma de dominação e sofrimento.

Na busca pela desmistificação e domínio sobre a natureza, antagonicamente, desencanta o mundo e leva os homens a serem objetos de sua própria racionalidade: “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (1985, p. 17). O ponto principal é de que a ignorância e o medo caminham juntos, neste sentido, o esclarecimento promove o uso da razão, permitindo que os sujeitos tenham autonomia ao pensar por si mesmos, isso implicava em se tornar “senhor” de sua própria vida, porém Adorno e Horkheimer apontam para os importantes riscos e perigos do uso da razão como instrumento de dominação, conforme comentado anteriormente.

Essa lógica de controle encontra eco no conceito de “corpos dóceis” de Foucault (1975), em que o uso da razão nas instituições não visa à emancipação, mas ao adestramento dos sujeitos, tornando-os produtivos e politicamente submissos por meio da disciplina.

Assim, a ideia inicial do esclarecimento era a emancipação humana através da razão e do conhecimento, por meio da ciência e da filosofia, ao almejar o controle sobre a natureza, mas tal racionalidade em vez de libertar, acaba justificando a exploração da natureza e do próprio homem. “Os autores argumentam que o esclarecimento tem a função de promover os homens à condição de senhores da natureza, dominando-a e submetendo-a conforme seus interesses e necessidades.” (Santos e Eckstein, 2015, p.111). Frente a isso, podemos compreender que o esclarecimento não leva necessariamente ao progresso, pois para os autores, o domínio sobre a natureza pode culminar em um ciclo de dominação que em vez de libertar, pode levar à barbárie, afetando a própria razão.

A Indústria Cultural é o resultado da brecha pela ampliação da lógica do capital sobre a cultura, a conversão da arte em mercadoria, estuda-se o consumidor e se estabelece a mercadoria como representações dos consumidores. Conforme enfatiza Rankings, no pensamento de Adorno existe uma:

[...] crítica a sociedade industrial como um todo, considerando a lógica mercadológica que impulsiona a compulsão ao consumo, levando o sujeito social à coisificação, uma vez que a educação não crítica desfavorece o ato pedagógico emancipatório. A educação precisa ser problematizadora, de modo a levar adiante continuamente a sua crítica ao status quo. (Rankings,

2022, p. 08)

A aceitação deste estado sem resistência culmina no consumismo, neste sentido, não há uma ação de autonomia, mas um empobrecimento da reflexão crítica numa lógica de alienação, apenas ditando tendências, padrões de comportamento, o mesmo vale para uma educação emancipatória, pois esta, deve contribuir para o processo de autorreflexão da formação sobre o poder político dominador.

Adorno (1995) defendeu a autonomia cognitiva do educando. Segundo Rankings (2022), refletindo sobre o pensamento de Adorno afirma que ele acreditava que o estudante deveria se posicionar sobre a realidade, nos aspectos políticos, culturais, educacionais e ideológicos. Adorno e Horkheimer (1947) defendiam que no próprio processo do esclarecimento há um perigo interno, trocar a imaginação pelo saber, apagar os mitos, no programa do esclarecimento habitava o desencantamento do mundo.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa de esclarecimento era o desencantamento do mundo. (Adorno, Horkheimer, 1947, p.06).

O progresso, o desenvolvimento traz em si a possibilidade da barbárie, do recuo e do irracionalismo, a dialética do esclarecimento pode ser considerada como uma certa desconfiança da razão ou processo autodestrutivo contido no próprio esclarecimento. “No trajecto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade.” (Adorno, Horkheimer, 1947, p.06).

Para os autores, o iluminismo perdeu o carácter de desenvolvimento humano, já que na busca pela libertação dos seres humanos da ignorância e da opressão, acabou gerando uma sociedade alienada e autodestrutiva, pois procurou preservar somente o que gera lucro na sociedade contemporânea. Neste sentido, ao refletir sobre a indústria cultural, os autores fazem uma análise da Odisseia. “Assim como o episódio das sereias mostra o entrelaçamento do mito e do trabalho racional, assim também a Odisseia em seu todo dá testemunho da dialéctica do esclarecimento.” (Adorno, Horkheimer, 1947, p.24).

Os guerreiros gregos, depois de vencer a guerra de Tróia, retornam para casa,

entre eles estava Odisseu ou Ulisses, idealizador do famoso cavalo de Tróia, esta ideia possibilitou a vitória dos gregos. Ulisses ao retornar, recebeu um castigo por ter ferido um Ciclope no qual era filho do Deus dos mares, razão que levou ao naufrágio de seu navio, tal fato levou-o a ficar preso na Ilha de Circe, Ulisses passou por muitos desafios, mas conseguiu deixar o local.

Ulisses se prepara para voltar para a sua terra natal, Ítaca, onde sua mulher o esperava, para isso ele deveria atravessar o território das sereias, vencer as sereias significava superar uma batalha contra si mesmo. “A viagem errante de Tróia a Ítaca é o caminho percorrido através dos mitos por um eu fisicamente muito fraco em face das forças da natureza e que só vem a se formar na consciência de si.” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.56).

As sereias têm um canto irresistível, “a astúcia, porém, é o desafio que se tornou racional. Ulisses não tenta tomar um caminho diverso do que passa pela ilha das Sereias” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.64). Tal canto é capaz de hipnotizar e levar a cair no mar e acabar sendo devorado pelas Sereias, portanto, é ensinado a Ulisses como passar pelas sereias, Ulisses deveria derreter um bloco de cera ao sol para tampar seus ouvidos, mas não resiste a ouvir o canto das Sereias, então pede que os marinheiros o prendam no mastro principal do navio.

Ele se apequena, o navio toma a sua rota predeterminada e fatal, e ele se dá conta que continua como ouvinte entregue à natureza, por mais que se distancie conscientemente dela. Ele cumpre o contrato de sua servidão e se debate amarrado ao mastro para se precipitar nos braços das corruptas. [...] Ulisses reconhece a superioridade arcaica da canção deixando-se, tecnicamente esclarecido, amarrado. (Adorno, Horkheimer, 1985, p.64)

Ao ouvir o canto das Sereias, Ulisses tenta se libertar das cordas que o amarravam para ir de encontro às Sereias, porém não conseguiu, então a viagem segue pelo mar onde habitavam as Sereias. Adorno e Horkheimer (1985) relacionam este trecho a situação do homem contemporâneo, para os autores o canto da Sereia representa a arte, a cultura, o conhecimento e o pensamento crítico. O canto representa a força da arte, do cinema, da cultura, do conhecimento, tal força é capaz de tirar o homem do conforto através de experiências estéticas.

Portanto, para Adorno, a arte apresenta-se como uma forma de saber totalmente diferente do saber da racionalidade administrada ou instrumental. Em Adorno, a arte, não sendo assimilável conceitualmente e devido a seu caráter de obscuridade, coloca-se como uma instância ininteligível,

possuindo um valor eminentemente crítico, apresentando a possibilidade de uma experiência que tenha um sentido em si mesma, não submetida às regras da indústria cultural. (Danner, 2008, p. 12)

Ulisses acaba sendo obrigado a cuidar mais do que está fora de si, do que concentrar-se na própria forma interna de emancipação, na luta contra os poderes místicos da natureza. Como observam Adorno e Horkheimer (1985, p. 54): “O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo.”

Ulisses ao reprimir seus anseios e impulsos representa de certa forma a renúncia da humanidade, conforme observa o autor:

O que a alegoria procura mostrar de forma contundente é a renúncia do homem moderno de sua própria felicidade. O indivíduo é mutilado em sua própria essência, uma vez que sua liberdade é subtraída. Desse modo, a renúncia não é apenas do trabalhador, que está preso à labuta do dia a dia, em busca de sua autopreservação; mas é também do capitalista, que não precisa se sacrificar em um trabalho árduo na linha de produção. (Dias, 2020)

Conforme o autor supracitado, nesta alegoria entretecem mito, dominação e trabalho e faz uma analogia interessante, ao relacionar os homens da tripulação aos trabalhadores do sistema de produção, pois estes, sacrificam sua liberdade. Já Ulisses, compreendido como o senhor das terras, representaria o homem burguês “que apesar de poder fruir da cultura, está preso e subjugado pelos seus negócios, recusando a felicidade individual para manter o seu poder.” (Dias, 2020).

A partir de Marx, a categoria emancipação possui sentido político e social. A dignidade da pessoa humana, para o autor, atua em um contexto que promove o pleno desenvolvimento humano, capaz de superar obstáculos que se opõem à emancipação a partir da ação coletiva e organizada socialmente que conhece e exerce controle sobre a natureza e as condições concretas e reais de produção.

No *Dicionário do pensamento marxista* encontramos a concepção de emancipação a partir de uma contraposição entre a visão liberal de liberdade, enquanto ausência de interferência e de coerção, e a visão mais ampla de liberdade como autodeterminação, que tem sua origem no humanismo e no Iluminismo, e que é compartilhada pelo marxismo. (Beltrame, 2019).

De acordo com Ambrosini (2012), Immanuel Kant defende a racionalidade, uma sociedade esclarecida ou emancipada que supera a menoridade com o uso da razão,

sem dissociar a fundamentação da moralidade que está presente desde o Iluminismo pós Revolução Francesa (1789).

[...] a autonomia do sujeito é um princípio muito importante. Isso porque o sujeito, fazendo bom uso de sua racionalidade, pode superar a menoridade e construir o conhecimento científico, sem influência de crenças ou preconceitos, a fim de dominar e quantificar toda a realidade. (Ambrosini, 2012).

Gramsci (2006) refletiu acerca das forças hegemônicas, dedicou-se profundamente contra todos os tipos de dominação no período em que os governos autoritários reemergiram na história, especialmente contra o fascismo. O pensamento gramsciano é extremamente importante para os dias atuais, apesar de se tratar de tempos distintos, a crise é comum, considerando como ponto crucial a luta de classes entre capital e trabalho.

Assim como Marx, Engels, Rosa, Lênin, também Gramsci produz sob forte influxo cultural do seu meio, da história da Itália, de alguns de seus notáveis intelectuais do passado, como Maquiavel, ou do seu tempo, como Labriola e Croce. Com esse cabedal, Gramsci mostrou todas as condições para dialogar com os mais importantes intelectuais da contemporaneidade e fazer uma inflexão e um salto na tradição iniciada com Marx, que havia sofrido intrusões da ideologia burguesa, nas variantes positivistas e neokantianas, e assim se “vulgarizado”, mesmo que bastante mais difundido. (Aliaga, 2021, p.15-16).

Esta reflexão, ao fazer alusão mais especificamente a Marx, neste contexto expressa-se no sentido de aproximar o pensamento de Gramsci ao marxismo, visto que Gramsci (2006) repensou o materialismo sem considerá-lo como ponto de partida, conforme Marx, mas a partir da práxis, como filosofia da práxis, no que Gramsci escolheu cuidadosamente os livros de Marx, que proporcionaram elementos importantes para o ponto de partida de sua reflexão, tais como o “Prefácio para a crítica da economia política”, e inscreve com teoria da História e da Historiografia.

Para Gramsci (2006) a hegemonia atua na virtude de direção intelectual e moral, a classe dominante é aceita como classe dirigente sob a aprovação ou passividade da maior parte da população, por meio do conjunto das estruturas materiais que formam a sociedade civil. Gramsci pensou a sociedade civil conforme a releitura de Marx e Hegel no Caderno do Cárcere, que possibilitou fundamentar e conceituar a sociedade civil e suas relações de poder dos mecanismos privados de hegemonia.

Os aparelhos privados de hegemonia representam a legitimidade de interesses

da classe dominante, são organizações da sociedade civil, são autônomas para manifestar sua própria base material. É no Estado e na sociedade civil que emerge e ocorre a possível hegemonia, de acordo com Lima (2013), o diálogo entre Hegel e Gramsci está presente nos Cadernos do Cárcere e tem como fundamento a crítica ao poder e ao Estado contemporâneo, escreveu cartas que citavam temáticas tratadas por Hegel, religião, educação, escola, entre outros.

Lima (2013) aponta a relevância do papel de Hegel, na unidade da história, ao pensar o marxismo como filosofia da práxis, e na unidade da natureza que o fez pensar acerca das contradições efetivas na sociedade, neste aspecto, o materialismo histórico torna-se a expressão das contradições históricas. O autor reflete à luz de Hegel no âmbito das relações econômicas e regulação do Estado:

O Estado como sujeito da história universal, o momento final do espírito objetivo, superando as contradições que se manifestam na sociedade civil. Em Marx o Estado não passa dos reflexos dessas contradições, não sendo sua superação, mas sim sua perpetuação. (Lima, 2013, p. 25).

Aliaga (2021, p. 95-96) enfatiza que a luta política entre as classes é a via principal em que a hegemonia é consolidada, de modo conclusivo, se faz importante esclarecer que a filosofia das práxis é a concepção de mundo revolucionária, articulando teoria e prática na concretude da história e no âmago da luta das classes subalternas pela própria autonomia.

O Estado para Hegel é um organismo de moralidade objetiva que possui uma finalidade ética; conforme aponta Lima (2013), no pensamento hegeliano o Estado é substancial e universal, sendo a constituição sua base segura, e não um mecanismo neutro. Em contraposição a essa visão, para Marx e Engels, o Estado não busca o bem comum, mas constitui-se como o 'quartel-general da classe burguesa ou a violência concentrada e organizada da sociedade' (LIMA, 2013, p. 30), funcionando como um aparelho de dominação de classe.

A análise da autonomia no espaço público exige compreender a tensão entre o indivíduo e o Estado. Em Hegel (1985), o Estado é concebido como a encarnação da “racionalidade absoluta”, o estágio supremo onde a liberdade se realiza através das leis e das instituições. Para o filósofo alemão, a burocracia estatal e a organização social são elementos positivos de coesão, garantindo que a ordem se mantenha acima dos interesses particulares.

Contudo, é na resposta de Gramsci (1995) que essa visão de Estado é problematizada. Enquanto Hegel enxerga o Estado como um garantidor da harmonia, Gramsci o identifica como o aparato que sustenta a hegemonia das classes dominantes.

Para Gramsci, a escola não deve ser um instrumento de reprodução da subserviência ao Estado, mas o espaço onde o cidadão desenvolve as ferramentas intelectuais para questionar essa mesma ordem. Assim, a educação deixa de ser um processo de adaptação à “racionalidade” de Hegel para tornar-se o ponto de partida da resistência política e da autonomia de classe.

O Estado é fundamental na reprodução capitalista na formação dinâmica das relações sociais, conforme Gramsci (2006, p.139) o Estado é “todo conjunto das atividades práticas e teóricas através das quais a classe dirigente justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governantes.” Neste aspecto, o Estado é compreendido como força e consenso, nas palavras de Gramsci, de dominação e de hegemonia, também de violência e de civilização, duas superestruturas, a sociedade civil e a sociedade política.

A formação para a autonomia exige que a educação supere a lógica da mera reprodução de discursos. Se o ensino se limita a servir como instrumento de propagação de um partido, de uma religião ou de uma ideologia estatal, ele falha em sua missão emancipatória, produzindo apenas “prepostos”, indivíduos que reproduzem ordens e valores sem submetê-los ao crivo da razão.

Neste ponto, a tese de Gramsci (1999) sobre o papel do intelectual encontra solo fértil na ética de Kant (1985). A maioria intelectual kantiana só é plenamente atingida quando o sujeito possui a autonomia necessária para reger a própria vida, desafiando a lógica da obediência cega. Formar um intelectual não significa apenas acumular conhecimento, mas desenvolver a capacidade crítica de não aceitar tutelas externas impostas pelo medo ou pela conveniência.

De modo conclusivo, embora partam de objetivos e formas diferentes, o que une esses autores é a preocupação com a produção de um ser capaz de pensar e tomar as próprias decisões. Essa autonomia, contudo, é constantemente ameaçada por modelos educativos que servem apenas a dogmas partidários ou religiosos, os quais impedem a “maioridade” ao exigir obediência em vez de reflexão. Portanto, a educação emancipatória aqui defendida é aquela que habita o sujeito para que ele deixe de ser um receptor passivo e passe a ser o autor de sua própria trajetória

histórica.

1.4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EPT: REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EPT

O trabalho como princípio educativo é uma temática valiosa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, carregada de relevante complexidade, pois se trata de uma discussão inesgotável, a qual pretende-se abordar de modo introdutório neste primeiro momento da discussão. O trabalho como princípio educativo sintetiza a ação da teoria e da prática, bem como do conhecimento humanista e o conhecimento científico-tecnológico.

Kuenzer (1989) enfatiza a heterogeneidade dos ensinos de 2º Grau no Brasil. A autora compreende que as escolas atendem as demandas de acordo com suas clientelas, ou seja, pela diferença de classes, este fenômeno é estrutural, compreende-se como a divisão social e técnica do trabalho. Os projetos pedagógicos de cada período histórico estão articulados ao trabalho, este está inserido no âmbito das forças de produção relacionadas com a sociedade no contexto do projeto hegemônico vigente no âmbito político.

Assim, Kuenzer (1989) compreende que se a categoria trabalho e os projetos pedagógicos estão submetidos às forças de produção da superestrutura, por isso os mesmos não se enraízam, o projeto pedagógico se cumpre a partir da hegemonia do capital, o que é um retrocesso no contexto democrático, assim, a autora compreende que é a partir da base material que devem ser construídos os projetos pedagógicos.

Ao constatar-se que a maioria dos trabalhadores não têm acesso ao saber socialmente produzido de qualquer espécie, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se e atuar como cidadão, quer ao saber que lhe permitirá reconhecer-se como profissional, a necessidade de se repensar o 2º Grau torna-se ainda mais presente (Kuenzer, 1989, p. 25).

A autora defende que o trabalhador deve ser resgatado como sujeito de sua história. Quanto à politecnia, Kuenzer (1989) não acredita que a mesma seja viabilizada no imperativo da plenitude do saber científico, tecnológico e histórico crítico, pois ela representa a superação da dualidade estrutural, condição que não interessa ao capitalismo. A autora baseia-se na perspectiva gramsciana para expor o seu pensamento sobre as diretrizes concretas para a base curricular que contemple

os pilares mencionados acima, tais como seguem:

- aquisição dos princípios teóricos-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporâneas;
- a apropriação dos conteúdos históricos-críticos, que permitam a compreensão das relações sociais em seu conjunto;
- o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação. (Kuenzer, 1989, p.25)

Conforme a autora, essas diretrizes vão ao encontro dos interesses da classe trabalhadora que, deste modo, apropria-se do trabalho como princípio educativo que reúne cultura e produção. Defende que os conteúdos devem ser trabalhados de modo a caracterizar a modernidade, na premissa da cientificização da vida social, promovendo, além das habilidades instrumentais, o conhecimento histórico-crítico, a fim de “formar um intelectual de novo tipo” (Kuenzer, 1989, p. 26). De modo conclusivo, neste primeiro momento, ao que tange o trabalho como princípio educativo, eleva-se a contribuição de Ramos (2014), defende que na perspectiva do reconhecimento dos saberes, é importante refletir acerca de formas de processos educativos que estejam em congruência com as linguagens do mundo do trabalho e instigar sobre o modo com que os trabalhadores produzem suas vidas e interpretam seus conhecimentos.

A educação profissional surgiu no Brasil em 1909, caracterizada pela separação entre uma educação propedêutica para as elites e, por outro lado, uma educação profissional e técnica para os mais pobres. Dentre tantos contextos educacionais históricos, várias transformações ocorreram, considerando um marco relevante, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no qual instituiu a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme tal legislação, os institutos federais são obrigados a ofertar 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado (Instituto Federal Farroupilha, 2020, p. 35).

No que se refere à formação profissional e tecnológica, três conceitos passam a fazer parte da formação: Formação Humana Integral; Unitária e Omnilateral. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura são dimensões estruturantes. O estudante é visto em sua integralidade e que supere o dualismo estrutural da sociedade:

(...) essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de

classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta, 2014, p. 197).

Ao criticar a divisão entre trabalho operacional e trabalho intelectual, a autora defende que o estudante tem que ser motivado a entender o âmago da atividade laboral. Neste contexto, seria importante que os docentes percebessem que a formação omnilateral vai além da interdisciplinaridade, na perspectiva do entendimento de todo o processo e no domínio do todo e não minimizar apenas o espaço operativo

Acerca da formação de professores na EPT é importante refletir sobre a diferença entre o Ensino Médio Integrado e o Ensino Médio Comum, principalmente em razão da intencionalidade das suas políticas públicas. Atualmente, no Brasil, o Ensino Médio Comum ainda vaga entre formar para a universidade e formar para a cidadania como se ambas não dialogassem entre si, como se o mundo do trabalho não fizesse parte da formação para a cidadania (Instituto Federal Farroupilha, 2019, p. 20). No EMI, ainda que haja muitos desafios para a sua efetividade, a intenção política é distinta do Ensino Médio Comum. O EMI oferta o ensino médio ao trazer a discussão sobre o mundo do trabalho, a alienação que isso pode causar, a questão da consciência de classe, elementos importantes para se pensar o exercício da cidadania. Este é um contexto que suscita a relevância do papel do professor na EPT, e desafiador também, porque a articulação dos saberes entre as áreas, na EPT, é um pressuposto. Com esta percepção, os autores destacam:

Por esse viés, o professor precisa entender como promover o processo de ensino-aprendizagem, visto que o perfil esperado do docente que atua na EPT vai além da mera transmissão de conteúdos fragmentados. Ele deve levar em consideração as especificidades locais, a contextualização do ensino e a relação teoria e prática, promovendo a emancipação do educando e formas alternativas de resolução de problemas que poderão ser enfrentados no mundo do trabalho pelo aluno. (Teixeira, Santos e Machado, 2017, p. 60).

A formação continuada é consideravelmente importante para o professor que atua na EPT. Neste ponto, os autores supracitados corroboram com a ideia de que "não se pode pensar a formação continuada desconexa daquilo que o professor necessita compreender para aprimorar sua prática, daquilo que ele produz significado" (Teixeira *et al.*, 2017, p. 66).

Com base na posição dos autores, a formação continuada para docentes da

EPT deve ser construída de modo a considerar as vivências dos professores frente à interação com os sujeitos e suas diferenças e especificidades, como os estudantes, os pais, até os gestores e colegas de trabalho (Instituto Federal Farroupilha, 2021, p. 10). Sobre este olhar mais humanizado, Freire afirma que ensinar é uma especificidade humana, com a intenção de promover o desenvolvimento do outro a partir de um cuidado intencional, e não instintivo, ou seja, por meio dos sentimentos que somos capazes de manifestar, colocamos a nossa intenção no que fazemos.

Paulo Freire (1970), ao discorrer sobre a Educação como Prática da Liberdade, aponta uma preocupação a respeito da inconclusão a nível de consciência no processo de humanização e desumanização. Freire (1970) defende a luta pela desalienação, pela não objetificação do sujeito, pela esperança, diálogo. O autor fala sobre a importância do estado de consciência que o ser humano tem que possuir nos processos históricos e sociais, a exemplo da questão do medo inconsciente por liberdade. Freire diz que as pessoas buscam por liberdade, mas se apoiam em quaisquer justificativas para negá-la.

Freire (1970) fala que, de um lado, o homem busca por liberdade e justiça na luta dos oprimidos e, por outro, percebe uma vocação negada na injustiça, exploração e opressão, "resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores" (Freire, 1970, p. 19). A contradição entre opressores e oprimidos é perceptível no âmbito das políticas educacionais neoliberais, no reducionismo do papel do Estado, que atende aos princípios dos organismos internacionais. A exemplo, a aprendizagem flexibilizada que serve ao mercado, no formato de cursos rápidos, longe do ideário de uma educação humanizadora, forma pessoas para abastecerem a lógica capitalista com mão-de-obra barata.

Destarte, Freire (1970) reflete que a libertação é um parto doloroso e que o homem novo só é possível de ser viavelmente gerado através da superação entre opressores-oprimidos:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de "mundo fechado" (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1970, p. 23).

Ciavatta (2005) reflete sobre o trabalho e a escola enquanto espaços de memória e identidade, e discorre sobre o sentido da formação integrada como potência legítima para gerar novos discursos e novos fatos, assim como as leis que possuem força política para novos discursos, mas podem ser interpretadas de diversas formas. Essa polêmica se constitui para tornar efetiva a prática. Ciavatta (2005) faz questionamentos sobre a memória que se tem da escola frente às mudanças e transformações do mundo:

À vista disso, a autora problematiza o sentido da formação integrada extraída do corpus da lei que versa sobre o decreto que prevê a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, com enfoque no trabalho como princípio educativo. 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. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 3).

Ciavatta (2005) faz referência sobre a memória que se tem da escola frente às mudanças e transformações do mundo.

Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico? Como professores e alunos se reconhecem em meio às contradições entre o que esperam, o que desejam e o que conseguem fazer? (Ciavatta, 2005, p. 11).

É importante esta reflexão apontada pela autora na construção da identidade, se fazendo pertinente frente aos sujeitos que emergem do processo de formação técnica e que inevitavelmente carregam consigo as impressões e aprendizados construídos durante o curso. Ciavatta (2005) reconhece os interesses de produtividade e a educação acaba sendo submetida a esses interesses. O fato é que a educação, conforme a autora, não pode ser minguada apenas aos interesses de mercado, mas com parâmetros norteadores como a justiça social e o desenvolvimento econômico.

Uma educação que supere o tecnicismo pragmático não pode ser uma utopia, mas uma possibilidade. O objetivo do presente estudo é desvelar as impressões de docentes da EBPT, espaço em que há incentivo para que os processos educativos gerem também trabalho e renda e a emancipação do cidadão, sendo de especial interesse os Institutos Federais. Diante do exposto, o propósito do desenvolvimento

e continuidade do estudo tem embasamento nos estudos exploratórios que terão sequência no decorrer da pesquisa, fazendo uma ressalva quanto ao papel social que a educação ocupa, não enquanto salvadora, mas como possibilidade de conquista para a autonomia.

1.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: FORMAÇÃO HUMANA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

A Educação Profissional e Tecnológica - EPT tem sido historicamente marcada, no Brasil, por tensões entre a formação para atender às necessidades do capital e a busca por uma formação integral, crítica e humanizadora. Posta em um sistema educacional tradicionalmente caracterizado pela dualidade estrutural, que destina à classe trabalhadora uma educação voltada ao saber técnico, ao passo que destina às elites uma formação voltada ao saber científico, a EPT precisou(a) reformular-se conceitualmente.

Kuenzer (2009, p. 145) debate sobre a necessidade de superar a dualidade e construir uma formação integrada:

A dualidade estrutural continua a marcar a educação brasileira, ao separar a formação geral, destinada às elites, da formação profissional, destinada aos trabalhadores. Essa separação compromete a construção de uma educação básica unitária e politécnica, que possibilite ao jovem trabalhador a compreensão das bases científicas e tecnológicas da produção e de sua inserção social.

A autora chama atenção para a permanência da dualidade estrutural na educação brasileira, que se manifesta na separação entre a formação acadêmica geral (propedêutica), voltada às elites, e a formação profissional (técnica), direcionada aos trabalhadores. Tal cisão não é apenas pedagógica, mas também social e política, pois reproduz as desigualdades históricas do país: de um lado os que têm acesso a uma formação ampla, crítica e cultural; e de outro, os que recebem uma formação instrumental, reduzida ao atendimento imediato das demandas do mercado.

Neste cenário, a pedagogia de Paulo Freire surge como horizonte teórico e ético, capaz de tensionar a função social da EPT. Freire (1967) nos estimula a compreender a educação como prática de liberdade, que reconhece o sujeito enquanto protagonista de sua história e o saber como resultado da leitura crítica do

mundo. Para superar a formação tecnicista, voltada unicamente para o trabalho, é fundamental formar sujeitos emancipados e isto implica em promover a conscientização, a autonomia e o diálogo como fundamentos do processo formativo.

A proposta deste escrito é fazer uma reflexão sobre a possibilidade de construção de uma Educação Profissional e Tecnológica que, baseada na pedagogia freiriana, colabore para a formação de sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Para tanto, partimos do entendimento de que a EPT no Brasil, quando articulada aos princípios de uma educação problematizadora, é potencialmente um lócus de libertação e não de mera adaptação ao mercado.

Portanto, serão abordados aspectos históricos e políticos da EPT no Brasil, os fundamentos da pedagogia freireana e as possíveis conexões entre ambos. Por fim, serão apontados caminhos pedagógicos que buscam superar e romper a lógica tecnicista e bancária, tratando a EPT como um campo profícuo para o esperar freiriano.

1.5.1 As tensões e contradições da EPT no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tradicionalmente, tem sido traçada dentro de uma lógica dual no Brasil, em que a classe trabalhadora se dirige à formação prática e instrumental, enquanto às elites formula-se uma educação voltada à criação do conhecimento científico (Kuenzer, 2007). Essa estrutura dual tende a reproduzir desigualdades sociais e epistemológicas, porque reforça a segmentação entre o “fazer” e o “pensar”, e limita a EPT à mera capacitação para o trabalho.

Contudo, tal concepção pode e deve ser tensionada à luz de horizontes pedagógicos que entendem a educação como um processo formador de sujeitos históricos, críticos e autônomos. Saviani (2007) afirma que a educação profissional não deve estar restrita à preparação para o trabalho, mas articulada com a formação humana integral com vistas à emancipação dos sujeitos. Para isso, é necessário reconhecer o trabalho como princípio educativo, como propõe Frigotto (2001), pois tal perspectiva possibilita a superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, ao integrar ciência, tecnologia e cultura.

Deste modo, ultrapassando uma preparação para o trabalho, a EPT deve se tornar um espaço para uma formação omnilateral, em que os alunos tenham acesso e compreendam os fundamentos científicos, históricos e culturais do trabalho

(Ciavatta, 2005). Tal proposta exige o rompimento com práticas pedagógicas que somente reproduzem as perspectivas bancárias criticadas por Freire, abrindo espaço às vivências educativas capazes de promover a autonomia, a reflexão e a criticidade.

1.5.2 A educação como prática de liberdade à luz de Paulo Freire

A pedagogia de Paulo Freire presta contribuições indispensáveis para refletir acerca da EPT enquanto espaço de formação emancipadora. Freire propõe uma pedagogia problematizadora, que considera a autonomia dos sujeitos ao assumir a construção do conhecimento como agentes históricos de sua própria libertação. Nas palavras deste educador brasileiro: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47).

Neste transcurso, o diálogo assume um papel crucial, pois não se trata de uma relação verticalizada entre quem sabe e não sabe, e sim de uma prática educativa horizontal, que se realiza “de A com B, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p. 68). Deste modo, a educação pode se tornar um meio de transformar a realidade e não um mero processo de adaptação do sujeito ao mundo.

A noção de conscientização, tão valiosa a Freire, é também imprescindível neste contexto. O autor defende que “a conscientização é um processo permanente e não um estágio a ser atingido. Supõe a práxis: ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Freire, 1987, p. 40). Tal práxis é o que torna possível à EPT superar os limites do tecnicismo, correlacionando-o ao significado ético-político-social do trabalho.

Desta maneira, a proposta pedagógica freireana, ao perceber a educação de uma forma ampla, se aproxima da ideia de uma EPT transformadora, pois considera a educação como um ato político capaz de realizar e mobilizar os sujeitos envolvidos. Portanto, não se trata de formar operários, mas cidadãos críticos que sejam capacitados a transformar o mundo. Conforme Saviani (2007) defende, para que haja uma pedagogia libertadora pautada na justiça social, é preciso articular educação técnica e formação integral.

1.5.3 Aproximações entre a EPT e a Pedagogia Freireana

É perceptível a consonância de ideias que existem entre a educação profissional e tecnológica com a pedagogia de Paulo Freire. Ambas possuem a potência para cooperar com a formação de sujeitos históricos, ao abrir espaço para o diálogo, desafiar as certezas e mobilizar para a reflexão através de uma prática de investigação permanente, rompendo com o tecnicismo e reconhecendo o educando como protagonista do seu processo de formação.

Freire defende a educação como um ato político, que não é, obviamente, neutra, pois está intimamente ligada a valores e a um projeto societário capaz de romper com a educação tradicional. Nesse sentido, sua perspectiva educacional propõe a conscientização e a transformação social, sendo a educação um ato revolucionário, resistente e libertador, e também um espaço de alegria e satisfação.

A concepção de formação omnilateral, defendida por Marx, revisitada por autores como Saviani (2007) e Frigotto (2001), se aproxima também do princípio freiriano de integralidade do ser humano, pois visa uma formação que promove a leitura crítica do mundo e a atuação transformadora. Neste contexto, a pedagogia freiriana dispõe de bases sólidas para se pensar sobre as práticas educativas na EPT, por possibilitar a articulação entre o saber técnico e a reflexão crítica, de modo a superar a fragmentação curricular e a dicotomia entre trabalho e conhecimento. Quando o trabalho é compreendido como princípio educativo, a dimensão formadora torna-se um espaço de construção do conhecimento e da consciência de classe, pois vai além da perspectiva empregadora.

1.5.4 Percursos para uma Educação Profissional transformadora

A construção de uma educação profissional e tecnológica compromissada com o fortalecimento do processo de inserção cidadã dos estudantes, bem como com a formação de sujeitos emancipados, exige práticas pedagógicas que superem a mera transmissão de conhecimentos e o autoritarismo, e possibilitem aos alunos o acesso às conquistas científicas e tecnológicas. A partir de Freire, compreende-se que a educação humaniza e profissionaliza, sendo o educador um mediador crítico que capacita o estudante à reflexão sobre sua realidade através de um mergulho que culmina na extração e na problematização do vivido. Para o educador brasileiro, a problematização é

[...] processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais (Freire, 2011, p. 251).

Isso significa que Freire adota uma perspectiva sociocultural, pois considera a realidade local do sujeito ao questionar os desafios desse entorno, a fim de estimular a criticidade do estudante e incentivá-lo a transformar sua realidade sob a perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Para esse fim, é necessário adotar metodologias dialógicas que vão de encontro ao debate que problematiza, que incentiva a pesquisa, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade. (Freire, 1996, p.32)

No escrito supracitado, se percebe que a pesquisa aparece como um princípio educativo fundamental, inseparável do ato de ensinar e aprender. Para o autor, o processo educativo não pode se limitar à transmissão de conteúdos prontos, mas ser compreendido como uma prática investigativa, em que ambos, educador e educando, construam juntos novos saberes. Nesse sentido, a conduta do educador freiriano é ética e política, pautada no respeito e na transformação das condições opressoras.

Outro ponto essencial para a construção de uma EPT emancipadora é a interdisciplinaridade, que articula os componentes curriculares com o mundo do trabalho, através de currículos integrados e contextualizados. Estes favorecem a leitura do mundo e rompem com a fragmentação dos saberes, possibilitando ao estudante reconhecer o conhecimento a partir de uma perspectiva histórica e social. Nesse sentido, nos aproximamos de Ciavatta (2005) quando defende que a formação integral exige a apropriação crítica dos fundamentos científicos, históricos e culturais do trabalho, ultrapassando o domínio técnico.

Por fim, é fundamental enfatizar o papel do esperar, um conceito muito valioso na pedagogia freireana. Esperar não é o mesmo que uma espera passiva, mas é uma ação em busca de um mundo mais justo e igualitário. “Esperar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir” (Freire, 1996, p. 71). Uma EPT emancipadora tem o compromisso de cultivar essa esperança em cada estudante,

formar sujeitos capazes de construir outras realidades, como um ato de fé, de crença na capacidade humana de mudar a realidade, buscando uma construção mais justa e equitativa.

2 METODOLOGIA

Os sujeitos desta pesquisa foram cinco docentes atuantes em dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Curso Técnico Integrado em Agricultura e Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Jaguari, localizado no estado do Rio Grande do Sul. A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando critérios previamente estabelecidos, com o objetivo de garantir a pertinência dos dados em relação ao problema de pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram considerados docentes que atuavam diretamente no Ensino Médio Integrado, com experiência em práticas pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, e que apresentavam disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Buscou-se, ainda, contemplar docentes de diferentes áreas do conhecimento, a fim de ampliar a diversidade de perspectivas sobre a educação emancipatória no contexto investigado.

A seleção dos participantes foi realizada a partir de contato institucional e indicação interna, considerando profissionais que atendiam aos critérios definidos e que pudessem contribuir significativamente com suas vivências e representações acerca da temática. Esse processo não teve caráter probabilístico, mas sim qualitativo, conforme preconizado em pesquisas de abordagem qualitativa, nas quais a profundidade das informações é priorizada em detrimento da representatividade numérica.

A definição do número de cinco participantes justificou-se pelo caráter qualitativo da pesquisa, que buscou a compreensão aprofundada das experiências e significados atribuídos pelos sujeitos, e não a generalização estatística dos resultados. Nesse sentido, o número de participantes mostrou-se adequado para alcançar a saturação dos dados, permitiu identificar recorrências, convergências e divergências nas narrativas, sem comprometer a densidade analítica necessária à investigação.

No que se refere ao contexto institucional, a pesquisa foi desenvolvida em um

Instituto Federal que integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cuja proposta pedagógica foi orientada pelos princípios da formação humana integral e da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os cursos que foram investigados correspondem ao Ensino Médio Integrado, modalidade que busca superar a fragmentação entre formação geral e formação técnica, constituindo-se como um espaço privilegiado para a análise de práticas educativas com potencial emancipatório.

2.1 LOCAL DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal Farroupilha. Pretendeu-se pesquisar os docentes do EMI oriundos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Sistemas de Energia Renovável e do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agricultura. Justificou-se a escolha destes cursos por estarem inseridos na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI), parte do público-alvo desta pesquisa, estes são os dois cursos ofertados, neste perfil, da instituição que foram pesquisados, implantados no município de Jaguari/RS.

O Campus situa-se no interior do município, na localidade do Chapadão e possui como objetivo atender a comunidade do Vale do Jaguari, compreendeu-se que tais cursos foram implantados em congruência com a realidade econômica e social do município, o que tornou este estudo pertinente para a investigação no que tange o impacto da educação na vida destes jovens.

2.2 SUJEITOS DE PESQUISA

A população investigada está inserida no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situado no município de Jaguari, no estado do Rio Grande do Sul. A instituição é caracterizada como um órgão de natureza jurídica de autarquia, que lhe confirma autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógica e disciplinar.

Segundo o site institucional, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino. Com relação aos sujeitos da pesquisa, fazem parte da mesma, os docentes do EMI oriundos do Curso

Técnico Integrado ao Ensino Médio em Sistemas de Energia Renovável e do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agricultura.

Trabalharam-se com cerca de cinco docentes, sendo três oriundos do Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável e três procedentes do Curso Técnico Integrado em Agricultura: totalizando cerca de seis docentes vinculados aos cursos participantes, pertencentes à instituição pesquisada. Compreendeu-se que este é um número expressivo e não exagerado.

2.3 FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A fim de alcançar os objetivos propostos, como procedimento técnico para a coleta de dados, foi prevista a coleta piloto e a validação de instrumentos após a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa, bem como a devolutiva das gravações aos entrevistados.

No primeiro momento, os/as participantes foram convidados a aceitar participar da investigação formalmente, mediante assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido), Termo de Confidencialidade e do Termo de Consentimento Eletrônico, em duas vias, idênticas em conteúdo e forma, sendo uma de responsabilidade da pesquisadora e outra do/a participante da pesquisa, os/as participantes foram convidados/as a responder a uma entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante agendamento prévio e acordo entre a pesquisadora e o/a participante em formato virtual. As reuniões tiveram duração de aproximadamente uma hora realizadas por meio de uma vídeo chamada on-line do Google Meet.

A entrevista foi conduzida pela pesquisadora, que gravou, transcreveu, devolveu aos participantes e analisou os dados posteriormente.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977), é entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 1977, p. 37).

O instrumental de pesquisa Análise de Conteúdo, defendida por Bardin (2016), é composto por três fases:

- Pré-análise;
- Exploração do material, categorização e codificação;
- Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A pré-análise foi a primeira fase, compreendida como o período de estruturar as ideias introdutórias, conforme os objetivos da pesquisa, e organizar o material para ser oportuno à pesquisa. A sondagem do material foi o momento em que foram realizados os delineamentos e categorizações conceituais das contínuas repetições de palavras e argumentos para que na sequência fosse possível a interpretação dos dados. A segunda etapa metodológica foi a exploração do material com o recebimento das falas dos/as participantes, em que foi realizada a categorização e a codificação na pesquisa.

As categorias foram compreendidas e agrupadas através da técnica de Bardin (2016), como o levantamento dos elementos constitutivos que estavam em harmonia relevante com a pesquisa. O desmembramento e posterior agrupamento das categorias foram pré-definidos em analogia significativa para a pesquisa.

A terceira fase foi o tratamento dos resultados obtidos na pesquisa. Busquei compreender e interpretar a essência das falas; esta foi a etapa de analisar de forma crítica e reflexiva. Este estudo foi debruçado pela investigação a partir do conceito de educação emancipatória, deste modo, busquei identificar as dimensões da categorização e codificação que possibilitaram as interpretações.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS

Para respaldo legal e ético e para garantir que a pesquisa pudesse contribuir legitimamente para a ética, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética do Instituto Federal Farroupilha e a primeira condição para o início da pesquisa se deu após a aprovação. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE encontra-se registrado sob o número 79062424.3.0000.5574.

Ademais, antes de enviar a primeira versão do projeto ao CEP, foi solicitado autorização institucional no Campus e na Reitoria para poder dar início a pesquisa.

Na sequência, após a aprovação do Comitê Institucional de Pesquisa, foi realizado contato telefônico com a secretaria da instituição, a fim de obter os endereços de e-mail dos cursos participantes, e a partir desta ação, foi viável obter as informações dos possíveis participantes.

Assim, a proposta deste estudo foi formalmente apresentada aos participantes, inteirando os princípios metodológicos e éticos. A oportunidade ocorreu concedida por meio de um convite individual, enviado por uma remetente (pesquisadora) e um/a destinatário/a (potencial participante) através de e-mail, para se juntar ao grupo amostral e, em seguida, caso o convite fosse aceito, solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o início das atividades de coleta, do Termo de Consentimento Eletrônico e também do Termo de Confidencialidade, que respalda pelo sigilo das informações fornecidas e o anonimato dos participantes (os documentos citados integram o apêndice deste texto), os/as participantes foram orientados/as a guardar uma cópia dos documentos eletrônicos supracitados em seus arquivos.

O convite para a participação na pesquisa não permitiu a identificação dos convidados, nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc.) por terceiros. O/a participante da pesquisa teve o direito assegurado de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação e justificativa, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

As entrevistas foram gravadas de modo digital, degavadas imediatamente e enviadas aos entrevistados/as para sua respectiva revisão antes da realização das análises, os dados coletados foram armazenados em arquivo físico, pendrive, sob guarda da pesquisadora. Uma vez concluída a coleta de dados, a pesquisadora realizou o *download* dos dados para um dispositivo eletrônico local, apagou todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Por se tratar de pesquisa realizada em ambiente virtual, existem alguns riscos característicos, de modo que há limitações para assegurar total confidencialidade em função das limitações das tecnologias utilizadas, no entanto, foram adotadas todas as precauções para minimizar os potenciais riscos, como o uso de computador próprio da pesquisadora, o que me conferiu o controle pessoal sobre o banco de dados, além da apropriação de armazenamento em pendrive sob a guarda da pesquisadora, sistema de proteção antivírus “Norton 360” instalado no computador pessoal, além disso, os endereços de e-mail dos/as participantes foram salvos em arquivo separado

das respostas da entrevista; em ambos os arquivos o participante foi identificado por codinome.

Os/as participantes puderam, a qualquer tempo, solicitar o desligamento da pesquisa sem qualquer sanção ou prejuízo, nesta situação a pesquisadora ficou obrigada a enviar ao participante a resposta de ciência do interesse do/a participante da pesquisa de retirar seu consentimento. Os dados ficaram sob responsabilidade da autora do trabalho por eventual transvio ou descaminho de informações confidenciais e ficarão sob sua responsabilidade por um período de até 5 anos armazenados em pendrive, sob a guarda da pesquisadora.

2.5.1 Critérios de inclusão

Para a seleção dos potenciais participantes foram adotados critérios de inclusão e critérios de exclusão, alinhados aos objetivos deste estudo. Os critérios de inclusão para a participação nesta pesquisa, são apresentados a seguir:

1º) Possuir vínculo com o Instituto Federal Farroupilha como professor (a) dos cursos participantes desta pesquisa: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agricultura e Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Sistemas de Energia Renovável);

2º) Ter experiência como docente dos cursos participantes há pelo menos 1 ano.

2.5.2 Critérios de exclusão

Como critérios de exclusão, compreenderam-se os potenciais participantes que, apesar de atenderem aos critérios de inclusão, apresentaram impedimentos específicos que inviabilizaram sua permanência na pesquisa

1º) Não ter atuado como docente em disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos Técnico Integrado em Sistema de Energia Renovável e Técnico Integrado em Agricultura dos potenciais participantes.

2.5.3 Despesas e possíveis danos

A participação neste evento não acarretou custos ou despesas, nem dano

moral ou risco aos participantes. Assim como os/as participantes não incorreram em nenhum custo, também não receberam qualquer compensação financeira pela sua participação no estudo. O/a participante teve o direito assegurado a indenização ou reembolso de custos em caso de danos. O custo de participação no estudo foi suportado pela autora da pesquisa.

Em relação aos danos, cabe ressaltar que abordamos apenas as falas dos/as participantes, compreendidos como vivências e representações, com ênfase no estudo das práticas pedagógicas propostas pelos docentes no tocante à educação emancipatória. No entanto, em caso de emergência, todos os danos foram compensados conforme as leis e regulamentos vigentes.

2.5.4 Riscos

Este estudo foi classificado como de risco baixo (mínimo). No entanto, por conter questões que poderiam causar certo desconforto, algumas delas desencadearam lembranças e reflexões sobre a trajetória narrativa, vida pessoal e profissional dos participantes, o que pôde torná-los emocionalmente sensíveis. Nesse aspecto, o estudo esteve pautado na Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, que estabelece os riscos de pesquisa como a possibilidade de danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural do ser humano em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

Caso ocorresse algum desconforto, a pesquisadora esteve à disposição para sanar qualquer dúvida que surgisse. Caso isso acontecesse, a pesquisadora perguntava (ou *perguntou*) ao participante se desejava continuar ou interromper a entrevista naquele momento. Caso a entrevista tivesse sido interrompida, foi oferecido outro horário conforme a disponibilidade do/a participante

Caso os/as participantes sentissem a necessidade de intervenções de saúde relacionadas a tratamento médico e psicológico ou necessitasse de apoio emocional, a investigadora assumiu total responsabilidade por fornecer apoio em caso de complicações e lesões que representassem riscos previsíveis. Ficou estabelecido que, se fosse necessária assistência médica profissional, os/as participantes seriam encaminhados ao Serviço Único de Saúde (SUS) ou serviço de sua preferência. Ressalta-se que, durante a realização da pesquisa e do trabalho de campo, não houve o registro de intercorrências, lesões ou necessidade de suporte médico ou psicológico

por parte dos participantes

2.5.5 Benefícios

Os benefícios da pesquisa à sociedade foram a produção de conhecimento científico sobre o tema abordado e a divulgação dos resultados encontrados em veículos e eventos científicos da área da Educação, contribuindo para a área da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, a pesquisa contribuiu para a formação de professores que atuam na EPT, especificamente no que tange à educação emancipatória.

Em termos de retorno ao participante, compreendeu-se que o processo permitiu que eles se auto percebessem diante dos desafios enfrentados e das potencialidades vivenciadas, possibilitando que suas experiências contribuíssem com a comunidade escolar.

Em termos de retorno ao participante, compreendeu-se que ele pôde se auto perceber diante dos desafios enfrentados e das potencialidades percebidas e contribuísse com suas experiências junto à comunidade escolar.

As contribuições científicas foram produzidas com a investigação/formação como discussões sobre o ensino enquanto potencialização que aproximou conhecimento; confiança e reflexão na educação profissional científica e tecnológica; A pesquisa proporcionou visibilidade do modo de gestão e políticas dos institutos federais; reflexões sobre o currículo integrado e mundo do trabalho; e gerou subsídios para a área da Educação Profissional e Tecnológica no que tange à educação emancipatória.

As pessoas que acompanharam os procedimentos desta pesquisa foram os pesquisadores Tatiana Bianchini Fraga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); o orientador, Dr. Vantoir Roberto Brancher, e a co-orientadora, Dra. Ana Cláudia da Silva Oliveira, professores do Instituto Federal Farroupilha.

Esta proposta de projeto de pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFFarroupilha por meio da Plataforma Brasil, para garantir os requisitos éticos. Este estudo consistiu em uma pesquisa de natureza qualitativa que pretendeu compreender acerca das vivências e representações de docentes no que tange o conceito de educação emancipatória no Ensino Médio Integrado à Educação

Profissional e Tecnológica do IFFar - Campus Jaguari/RS.

2.5.6 Desfecho Primário

Com o conhecimento elaborado neste estudo contemplou-se os seguintes resultados: divulgação do conhecimento produzido em artigos, capítulos de livro e eventos científicos. Outro resultado alcançado foi a criação do produto educacional desenvolvido ao longo da análise dos dados. Em consonância com as normas institucionais e visando a ampla difusão dos conhecimentos produzidos, os resultados desta pesquisa foram estruturados no formato de artigos científicos. Esta estrutura permitiu que cada eixo temático identificado na análise dos dados fosse discutido com a profundidade necessária, facilitando o diálogo com a produção acadêmica contemporânea sobre o ensino médio integrado e as práticas emancipatórias.

3 PESQUISA DOCUMENTAL (PDI, PPC e Política Institucional de Permanência e Êxito)

Após investigar as dimensões da práxis e as marcas formativas que orientam o fazer docente, esta seção dedica-se à análise da dimensão prescrita. Compreender os documentos norteadores como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a Política de Permanência e Êxito (PPE) é fundamental para desvelar as intenções políticas e pedagógicas que sustentam a arquitetura institucional do Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

A análise documental aqui empreendida não busca apenas descrever normas, mas identificar como os conceitos de emancipação, acesso e permanência são traduzidos em diretrizes operacionais. É no confronto entre o vivido pelos docentes e o prescrito por estes documentos que se revelam as contradições e as potências da Educação Profissional e Tecnológica.

3.1 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

O Programa de Permanência e Êxito (PPE) foi criado e aprovado no ano de 2014 através do Documento Orientador da SETEC, e regulamentado pela Resolução

do Conselho Superior (Consup) nº 70/2023, implantado nas unidades através de um plano de ações no ano seguinte. O objetivo do programa é a implementação de ações que visam promover estratégias de intervenção que reduzam as situações de retenção e/ou abandono escolar e garantam a permanência e êxito dos estudantes em prol do fortalecimento de pertencimento do IFFar, na perspectiva de prevenção das situações acima mencionadas. De acordo com Art. 2º, o documento tem por objetivos:

- I. Promover ações visando à permanência e ao êxito dos estudantes;
- II. Propor e desenvolver ações específicas que minimizem a influência dos fatores responsáveis pelo processo de evasão e retenção dos estudantes;
- III. Atuar de forma preventiva nas causas de evasão e retenção dos estudantes;
- IV. Fortalecer a representação estudantil como estratégia para a consolidação da identidade institucional;
- V. Fortalecer as ações contínuas de acolhimento e de ensino, pesquisa e extensão que promovam o pertencimento dos estudantes ao IFFar.

Através de um Plano de Ações Institucional, o PPE é planejado e executado por meio de metas estabelecidas em ações estratégicas e operacionais e cada campus se responsabiliza por construir um Plano de Ações Local, no qual terá vigência para um período de dois anos, deve-se contemplar em tal plano, todas as metas e ações estratégicas e operacionais.

A avaliação do Plano de Ações Institucionais e dos Planos de Ações Locais do PPE ocorre uma vez ao ano, podendo ser atualizados, caso haja necessidade. Ressaltando que o Plano da Ação Institucional serve de subsídio para a organização e proposição dos Planos de Ações Locais, e devem dar prioridade aos fatores determinantes pelo processo de evasão e retenção dos estudantes dos campi e os respectivos cursos, previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Serão elaborados Relatórios de Ações Locais do PPE pelas Comissões de Gestão Local, os quais devem ser reunidos ao Relatório de Ações Institucionais do PPE pela Comissão de Gestão Institucional do programa. No que tange à gestão institucional do PPE, sua realização é executada pela Comissão de Gestão Institucional do PPE, instituída através de portaria e composta por:

- I. Pró-reitor (a) de Ensino (coordenador da comissão institucional);
- II. Um representante dos Diretores de Ensino dos campi;
- III. Presidentes do PPE dos campi;
- IV. Representantes das Pró-Reitorias do IFFar .

Sobre a gestão nos campi, a responsabilidade é da Comissão de Gestão Local do PPE, que também será instituída por portaria por meio da seguinte composição:

- I. Presidente do PPE (coordenador da comissão local);
- II. Diretor (a) de Ensino;
- III. Diretor (a) de Pesquisa, Produção e Extensão;
- IV. Diretor (a) de Administração;
- V. Diretor (a) de Planejamento e Desenvolvimento Institucional;
- VI. Um representante das coordenações dos cursos técnicos integrado ou dois representantes, caso o campus tenha a oferta de curso na modalidade EJA/EPT;
- VII. Um representante das coordenações dos cursos técnicos subsequentes;
- VIII. Um representante das coordenações dos cursos de graduação;
- IX. Um representante das coordenações dos cursos de pós-graduação;
- X. Um representante discente dos cursos nível médio integrado ou dois representantes, caso o campus tenha a oferta de curso na modalidade EJA/EPT;
- XI. Um representante discente dos cursos subsequentes;
- XII. Um representante discente dos cursos de graduação;
- XIII. Um representante discente dos cursos de pós-graduação.

Acerca das competências de ambas as Comissões de Gestão, tanto a Institucional, como a Local do PPE, são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências das Comissões

Comissão de Gestão Institucional	Comissão de Gestão Local
Realizar a gestão macro do PPE;	Realizar a gestão do PPE no campus;
Formular o Plano de Ações Institucional do	Formular o Plano de Ações Local do PPE a

PPE a cada dois anos, em consonância com as metas estabelecidas pelo PDI Institucional vigente;	cada dois anos, em consonância com o Plano de Ações Institucional do PPE vigente;
Reavaliar anualmente o Plano de Ações Institucional do PPE;	Promover ações articuladas com o Plano de Ações Local do PPE;
Promover eventos anuais de socialização das ações das Comissões de Gestão Local do PPE;	Reavaliar anualmente o Plano de Ações Local do PPE;
Reunir, bianualmente, os Relatórios de Gestão Locais, sistematizando-os para o formato de Relatório Institucional das Ações do PPE.	Promover eventos anuais de socialização das ações do PPE.

Fonte: Elaborado pela autora

O Documento Orientador da SETEC (do qual surgem os PPE's do IFFar) apresentou alguns conceitos, em seu tempo, acerca dos termos evasão e retenção escolar, suscito de tal documento a evasão escolar é compreendida como:

A saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso e a evasão de instituição é entendida como o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. É entendida como evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino de modo geral. (Brasil, 2014, p. 16).

No que tange à retenção escolar, esta “consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão” (Brasil, 2014, p. 20). Já o acesso é compreendido como o ingresso do estudante à escola, e que possa ser acessado em igualdade de condições, independente de classe social, raça, gênero, sexualidade, origem étnica ou deficiência física e mental.

Sobre a permanência escolar, Santos (2017) afirma a relevância da articulação entre os agentes sociais envolvidos no processo pedagógico para a efetivação da permanência dos estudantes, a autora traz a seguinte compreensão:

A permanência dos estudantes pode ser fortalecida com o apoio institucional, com a qualidade do trabalho docente, com o acolhimento, com a qualidade da estrutura da instituição e do serviço de assistência ao estudante, com práticas pedagógicas e didáticas mais capazes de preocupar-se com o educando em processos de aprendizagem e em sua lógica de enfrentamento

das dificuldades já inventariadas por diversas pesquisas. (Santos, 2017, p. 91).

O êxito, segundo o dicionário, traz o sentido de sucesso, de resultado gratificante, e de acordo com o Documento Orientador do PPE, é “a situação em que o estudante concluiu todos os componentes curriculares do curso, inclusive prática profissional/estágio (mesmo o não obrigatório) e está apto a ser diplomado ou certificado” (Brasil, 2014. p. 21).

De modo conclusivo, percebe-se a importância de acompanhar o PPE para que a instituição tenha um melhor entendimento sobre o monitoramento, a avaliação, bem como a atualização dos termos que incorporam o programa, elencados como acesso, permanência e êxito.

3.2 BREVE APRESENTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) 2019- 2026

Está em vigência o terceiro PDI do IFFar, sendo que o primeiro PDI ocorreu no ano de 2009 e abrangeu o período entre 2009 e 2013, quando havia quatro campi em funcionamento: Alegrete, Júlio de Castilhos, Santo Augusto e São Vicente do Sul.

A Resolução CONSUP Nº 28, de 11 de setembro de 2014, aprovou o 2º PDI 2014 – 2018. Já o PDI que embarca o período de 2019 a 2026 é o terceiro documento, sendo caracterizado pelo amadurecimento da instituição. Ele contou com a participação coletiva, interna e externa, através de consulta pública nas unidades do IFFar. O planejamento do futuro da instituição se deu através do engajamento de alunos, gestores, professores, técnico-administrativos e membros da sociedade civil.

O PDI é o Plano de Desenvolvimento Institucional, documento elaborado para um período de oito anos, que apresenta a filosofia de trabalho, missão e diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e atividades acadêmicas a serem desenvolvidas ao longo desse período. Segundo o PDI do IFFar (2019), os Institutos Federais primam pela formação cidadã e pelo desenvolvimento sustentável, além de ter como visão “obter excelência na formação de técnicos de nível médio, professores para a educação básica e demais profissionais de nível superior, por meio da pesquisa, da extensão e da inovação”.

Além de estabelecer a caminhada que a instituição quer para si, de forma coletiva e participativa, durante um determinado período de tempo, o documento

vigente define algumas perspectivas, relacionando-as à proposta deste estudo. Dentre elas destaca-se a relação entre aluno e sociedade, sendo os alunos o público matriculados nos cursos da instituição, e sociedade as pessoas e entidades relacionadas à área de abrangência do IFFar.

Nesta premissa, podemos compreender que a proposta deste estudo contribui na relação aluno e sociedade, no sentido de colaborar para esta construção, no que tange a compreensão das representações da comunidade acadêmica com foco na formação integral do cidadão.

As ações planejadas têm como premissa a prevenção da dispersão de esforços e recursos, tal elaboração é um processo formal, o qual define os objetivos de longo prazo, bem como as estratégias de organização. Os dados e as informações importantes advindas do trabalho de muitas ações articuladas, a constância de padrões de qualidade, e, quando for o caso, de orçamento, servem como subsídio, para a análise de mérito da proposta e permitem o monitoramento e a identificação do cumprimento das metas institucionais frente ao MEC e à IES.

A elaboração do PDI tem como expectativa a contingência de avaliação institucional e possui a finalidade de definir “sua missão (razão de ser), visão (onde quer chegar), valores, objetivos estratégicos e, finalmente, dar subsídios para formulação de indicadores de desempenho institucionais” (PDI, 2019-2026).

Como se trata de um planejamento de longo prazo, a aprovação da proposta, a organização do documento e a sistematização das informações que o constituem são acompanhadas e reavaliadas anualmente pela sociedade civil e comunidade acadêmica, observando a pertinência dos compromissos e de suas metas em relação ao cenário de atuação do IFFar.

Neste cenário, o PDI é um documento que visa atender à realidade dos campi e comunidades em que atuam, e apresenta as informações primordiais das políticas institucionais de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, as quais envolvem o orçamento, os aspectos físicos e as diretrizes institucionais.

O IFFar atua para garantir a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, nos níveis médio e superior, desenvolvendo ações de ensino, extensão, pesquisa e inovação tecnológica, prezando pelos valores sociais de inclusão e desenvolvimento humano, compreendendo um dos 41 Institutos Federais no Brasil. Como Instituição de Ensino, divide-se em nove unidades, localizadas nas cidades de Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo

Ângelo, Santo Augusto e São Vicente do Sul.

3.3 OS PPC's DOS CURSOS TÉCNICO INTEGRADO EM SISTEMAS DE ENERGIA RENOVÁVEL E TÉCNICO INTEGRADO EM AGRICULTURA

A oferta da Educação Profissional e Tecnológica no IF Farroupilha se dá em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, propostas pela Resolução CNE/CEB N° 06 de 20 de setembro de 2012. No ano de 2016 foram ofertadas as primeiras turmas do curso técnico integrado em sistemas de energia renovável no Campus Jaguari. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável e Técnico Integrado em Agricultura, o objetivo geral do curso é “formar profissionais capacitados a realizar o projeto, instalação, operação, montagem e manutenção de sistemas baseados em fontes de energia renovável.” (IF Farroupilha, 2016, p. 15).

O perfil do egresso estabelecido no PPC apresenta as seguintes competências:

Colaborar em atividades de utilização e conservação de energia e fontes alternativas (energia eólica, solar, hidráulica e biomassa);
Realizar o projeto e a instalação de sistemas de geração de energia elétrica provenientes de recurso eólico, solar, hidráulico e de biomassa;
Aplicar medidas de eficiência energética, sendo capaz de fornecer soluções baseadas em energias renováveis além de promover gestão energética e ambiental;
Seguir diretrizes técnicas e de segurança;
Utilizar seus conhecimentos de forma independente e inovadora, com ética e iniciativa empreendedora, visando a melhoria das condições de vida da sociedade de forma sustentável;
Processar informações, ter senso crítico e impulsionar o desenvolvimento social e econômico da região, integrando formação científica e técnica à cidadania. (IF Farroupilha, 2016, p. 16).

A partir da organização didático-pedagógica do PPC do curso, o técnico em Sistemas de Energia Renovável é qualificado para realizar projeto, instalação, operação, montagem e manutenção de sistemas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica de fontes renováveis. Outra possibilidade está na coordenação de atividades que envolvem a utilização e conservação de energia e fontes alternativas. O profissional também está apto a aplicar medidas para a

utilização eficiente de energia elétrica e na identificação de problemas de gestão energética e ambiental. O PPC do curso destaca a importância deste profissional para a melhoria das condições de vida da sociedade ao contribuir para a sua sustentabilidade, com a possibilidade de aplicar seus conhecimentos de modo independente e inovador. Para além disso, o profissional deve possuir senso crítico e “impulsionar o desenvolvimento social e econômico da região, integrando formação científica e técnica à cidadania.”

Quanto à formação de profissionais, o IF Farroupilha, nos seus cursos, prioriza para que seja integrado em seus processos formativos, profissionais capazes de:

Atuar na sociedade de forma comprometida com o desenvolvimento regional sustentável;
 Agir com base em princípios éticos, democráticos e solidários, respeitando e valorizando as diversidades e as diferenças individuais;
 Reconhecer a importância do conhecimento científico, em suas diversas áreas, para a construção de soluções inovadoras com vistas na melhoria das condições de vida;
 Identificar o trabalho como atividade humana voltada a atender as necessidades subjetivas e objetivas da vida em sociedade;
 Analisar criticamente as relações estabelecidas no mundo do trabalho de forma a identificar seus direitos e deveres como trabalhador, exercendo plenamente sua cidadania;
 Reconhecer-se como sujeito em constante formação, por meio do compartilhamento de saberes no âmbito do trabalho e da vida social

A implementação e oferta do curso Técnico Integrado em Agricultura do Campus de Jaguari se justifica, dentre outros, pela tradição produtiva alicerçada na agropecuária e na Agricultura Familiar. Nesse sentido, de acordo com o PPC do curso, “há que se atuar com atividades de ensino, pesquisa e extensão que vão ao encontro tanto da via de desenvolvimento da região, posto nas cadeias produtivas, como aos pressupostos básicos do desenvolvimento local.”

O objetivo geral do curso, de acordo com o respectivo PPC, compreende: Formar profissionais com sólida base científica e tecnológica, com capacidade crítica e ampla visão política e social, aptos a atuar com competência técnica e empreendedora (conhecimentos, habilidades e valores) na gestão da organização da produção agrícola e agroindustrial economicamente viável e de menor impacto ambiental, visando à sustentabilidade dos sistemas produtivos desenvolvidos na agricultura, especialmente na agricultura de base familiar (IF FARROUPILHA, 2016, p. 11).

Acerca dos objetivos específicos, o referido documento apresenta as seguintes diretrizes:

- Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;
- Estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho;
- Possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;
- Atender à demanda de profissionais qualificados para atuar na área da agricultura, especialmente no âmbito da agricultura familiar com ênfase na produção agroecológica;
- Formar profissionais capacitados para atuar na gestão da unidade de produção agrícola, orientando técnica e gerenciamento os agricultores na tomada de decisões estratégicas a fim de garantir a reprodução social familiar;
- Promover qualificação técnica nos processos de produção agrícola contribuindo para o desenvolvimento sustentável dos arranjos produtivos locais e regionais;
- Preparar profissionais para atuar de forma efetiva no planejamento, execução e avaliação das políticas na sua área de atuação profissional;
- Possibilitar formação visando a interação com os agricultores e suas comunidades, respeitando as diferenças etnoculturais e auxiliando na organização e participação social no que se refere a cooperativas, associações de agricultores, feiras de comercialização e agroindústrias;
- Contribuir para o desenvolvimento sustentável dos arranjos produtivos de sua área de atuação profissional;
- Promover o conhecimento e desenvolvimento de tecnologias sustentáveis que possibilitem o aumento de produtividade com redução de custos de produção;
- Orientar a correta utilização de máquinas e implementos agrícolas empregados na agricultura;
- Utilizar a informática como ferramenta indispensável para a otimização dos processos de planejamento, execução, controle e avaliação das atividades agrícolas desenvolvidas nas unidades de produção;
- Estimular o desenvolvimento de práticas empreendedoras como alternativa para o desenvolvimento local e regional;
- Promover a integração de tecnologias de gestão e proteção do meio ambiente, respeitando as particularidades regionais e das populações do campo;
- Dominar as normas reguladoras das atividades agrícolas (IF FARROUPILHA, 2016, p. 11-12).

De acordo com a organização didático-pedagógica de tal documento, o profissional Técnico em Agricultura está habilitado para o planejamento, execução e monitoração das etapas da produção agrícola. Para além disso, este profissional está apto a planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita das principais culturas. O PPC do curso também indica que o egresso pode auxiliar com a implantação e gerenciamento de sistemas de controle de qualidade na produção agrícola. Identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos.” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2018, p. 16). E tais habilidades se estendem na elaboração de laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos. Dentre outros, está a possibilidade de ofertar treinamento de equipes de instalação, assistência

técnica na aplicação e comercialização, manejo e regulação de máquinas, a identificação de processos simbióticos, seleção de métodos de erradicação e controle de vetores e pragas.

Acrescenta-se que, de acordo com o respectivo documento, o IF Farroupilha, nos seus cursos, tem como premissa priorizar a formação de profissionais que:

- Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação;
- Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável;
- Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica;
- Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável;
- Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes;
- Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos (IF FARROUPILHA, 2016, p. 24).

Acerca da organização curricular dos Cursos Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado e Técnico Integrado em Agricultura, é pressuposto que haja a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, os diferentes saberes construídos nas diversas disciplinas com a prática real do trabalho, possibilitando a flexibilização curricular e a expansão da interação entre as diferentes áreas de formação. Quanto à assistência estudantil, os programas, assim como os projetos e ações, o respectivo documento versa que “são concebidos como um direito do estudante, garantido e financiado pela Instituição por meio de recursos federais, assim como pela destinação de, no mínimo, 5% do orçamento anual de cada campus para este fim” (IF Farroupilha, 2016, p. 89).

O PPE destaca a preocupação institucional com o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, promovendo ações sistemáticas, preventivas e coordenadas para enfrentar as causas de evasão e de retenção escolar. Essa política está em consonância com as diretrizes do PDI 2019–2026, que orienta o planejamento estratégico do instituto e reafirma seu papel social na oferta de uma educação pública, inclusiva e de qualidade, construída com participação coletiva.

Os PPCs analisados também traduzem essas diretrizes na prática dos cursos ao oferecer propostas curriculares que integram formação científica, técnica, humana e tecnológica, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na cidadania, na ética e na sustentabilidade. Tanto no curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável quanto no Técnico Integrado em Agricultura, observa-se o objetivo de

formar profissionais críticos e capazes de atuar na realidade social e produtiva da região, alinhados aos arranjos produtivos locais e às demandas ligadas à agricultura familiar e às energias renováveis.

A análise integrada desses documentos revela que as políticas institucionais do IFFar não são fragmentadas, mas sim parte de um conjunto coeso de ações e princípios que buscam estreitar os laços dos estudantes com a instituição, apoiar suas trajetórias acadêmicas e fomentar o sucesso formativo. Deste modo, o acompanhamento e a avaliação contínuos da implementação dessas políticas mostram-se fundamentais para que os objetivos estabelecidos se concretizem no cotidiano institucional, colaborando efetivamente para a redução de evasões e o fortalecimento e consolidação da missão social do Instituto Federal Farroupilha.

A análise dos documentos institucionais: PDI, PPC e PPE, permitiu compreender as diretrizes normativas e as intenções pedagógicas que balizam a atuação do *Campus* Jaguari no que tange à educação emancipação. Todavia, para que se possa apreender se tais diretrizes dialogam com o panorama educacional mais amplo, faz-se necessário confrontar essa realidade local com a produção acadêmica recente. Desse modo, o próximo capítulo apresenta o mapeamento científico sobre a educação emancipatória, situando a problemática desta pesquisa no debate nacional e identificando as tendências e lacunas teóricas que cercam o Ensino Médio Integrado.

4 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Em consonância com as normas institucionais e visando a ampla difusão dos conhecimentos produzidos, os resultados desta pesquisa foram apresentados no formato de artigos científicos. Esta estrutura permitiu que cada eixo temático identificado na análise dos dados fosse discutido com a profundidade necessária, facilitando o diálogo com a produção acadêmica contemporânea sobre o ensino médio integrado e as práticas emancipatórias.

CURRÍCULO INTEGRADO NO EMI: HORIZONTES PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS

INTRODUÇÃO

A superação do dualismo estrutural da sociedade divide a educação entre uma formação intelectual e outra operacional, focada apenas no saber técnico. De acordo com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, o currículo integrado deve abarcar as dimensões trabalho, educação, cultura, ciência e tecnologia, sendo importante que as comunidades escolares percebam que a formação omnilateral do estudante vai além da interdisciplinaridade, na perspectiva do entendimento de todo o processo e no domínio do todo e não apenas do espaço operativo. Nessa perspectiva, o foco é preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade a partir de uma perspectiva crítica.

O currículo integrado, de acordo com Ramos (2009), é articulado através da formação geral, técnica e política, uma vez que os conhecimentos específicos são compreendidos na perspectiva da construção histórico-cultural. Nessa perspectiva, os conteúdos não podem ser abordados de modo instrumental e nem técnico, ou focados no desenvolvimento da ciência para uma finalidade produtiva. Da mesma forma, a formação também não pode estar articulada apenas aos conhecimentos gerais, pois estrutura objetivos de produção. Para a autora, nenhum conceito pode ser desarticulado das ciências e das linguagens.

De acordo com Ciavatta (2014), o ensino médio integrado não se reduz à integração do ensino médio à educação profissional, mas visa a construção de um processo formativo que incorpore as dimensões estruturantes da vida, como o trabalho, a ciência e a cultura. Em outras palavras, um tipo de formação integrada e plena, que possibilite ao educando compreender as partes no seu todo, tratando a educação como uma totalidade social sob as múltiplas mediações históricas.

Frente a isso, o presente artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas emancipatórias na Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Ensino Médio Integrado. A pesquisa considerou publicações acadêmicas brasileiras entre os anos de 2018 a 2024, selecionadas no Portal de Periódicos da Capes e no Google Scholar.

A metodologia utilizada é a revisão sistemática da literatura (RSL), com base nas fases indicadas por Okoli (2019): planejar, selecionar e realizar a extração dos dados. Foram analisados o quantitativo de 17 estudos, cujos resultados indicam que é fundamental a implementação de uma política de formação continuada para servidores, docentes e técnicos-administrativos em educação dos IFs, como uma

decisão institucional que sustenta as bases conceituais, políticas, pedagógicas e organizacionais do EMI, uma vez que os IFs são reconhecidos enquanto locus privilegiado para desenvolver um projeto politécnico emancipatório, apesar de todos os desafios internos presentes.

O objetivo geral deste estudo é levantar e discutir sobre as práticas pedagógicas no contexto de emancipação dos sujeitos no âmbito do Ensino Médio Integrado. Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: Quais as possíveis práticas pedagógicas emancipatórias no ensino médio integrado? A partir deste questionamento central, este estudo tem a intenção de colaborar para a compreensão dos processos formativos que adotam práticas educativas emancipatórias no EMI, como a autonomia, a cidadania, o pensamento crítico-reflexivo e outras práticas docentes que permitem colaborar para a emancipação dos estudantes, proporcionando subsídios para pesquisadores, professores e outros profissionais da educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho assenta-se sobre a premissa de que a educação, enquanto processo dinâmico deve transcender o dualismo estrutural que historicamente separou a formação intelectual daquela de cunho técnico. Na busca pela formação humana e omnilateral, o conceito de currículo integrado, no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), emerge como o principal horizonte teórico para este trabalho. Tal concepção, entendida como um arcabouço que articula as dimensões do trabalho, da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, permite que os saberes específicos sejam concebidos na perspectiva da construção histórico-cultural (Ramos, 2009). Ciavatta (2014), por sua vez, complementa essa perspectiva, ao sugerir que a modalidade do EMI visa um processo formativo no qual o educando apreende o todo por meio de suas partes, concebendo a educação como uma totalidade social influenciada por múltiplas mediações históricas.

A politecnia e a formação omnilateral despontam como pilares conceituais que sustentam a perspectiva de um currículo integrado de natureza emancipatória. Saviani (2007) concebe a politecnia não como um mero saber técnico, mas como a apropriação dos fundamentos científicos que subjazem às diversas técnicas modernas. Essa apropriação, que se manifesta pela conexão entre teoria e prática,

possibilita o desenvolvimento de múltiplos saberes. Esse referencial teórico, em sua essência, distingue-se da fragmentação e da hierarquização do conhecimento, notadamente presentes em propostas de reforma educacional que alinham a formação a um viés mercadológico. Desse modo, a busca pela emancipação humana demanda uma prática pedagógica de cunho crítico, que seja intrinsecamente contextualizada e interdisciplinar, alinhando-se à visão de uma educação que, em vez de preparar para o mercado, prepara para o mundo do trabalho.

O percurso metodológico, estruturado como uma revisão sistemática da literatura, encontra sua base teórica no método da análise de conteúdo. Bardin (2011) concebe essa análise como um conjunto de técnicas que se propõe a desvelar núcleos de sentido intrínsecos à comunicação, ultrapassando a mera superfície da mensagem. Essa abordagem teórico-metodológica possibilita a interpretação dos temas, a categorização de significados e a identificação de padrões relevantes nas pesquisas examinadas, o que assegura um elevado rigor e a coerência necessária ao estudo. Ao adotar os critérios predefinidos, a pesquisa adquire o caráter sistemático, explícito e reproduzível, o que, por sua vez, confere cientificidade e solidez ao trabalho.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de revisão de literatura, conforme disserta Fink (2005), é compreendida como um método sistemático que permite identificar, avaliar e sintetizar trabalhos produzidos por pesquisadores. É um percurso metodológico que possibilita a descrição de um conhecimento, bem como identificar falhas e buscar responder à questão central da pesquisa. As principais características exigidas de uma revisão sistemática, fundamentada por Fink (2005), adotada por Okoli e Schabram (2010, p.3), é: *A systematic, explicit and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners.*²

A citação supracitada destaca as principais características de uma revisão sistemática, como seguir um processo planejado e estruturado, assim como adotar procedimentos que devem ser claramente descritos e buscar cobrir uma literatura

² “um método sistemático, explícito e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o conjunto existente de trabalhos concluídos e registrados produzidos por pesquisadores, acadêmicos e profissionais” (OKOLI; SCHABRAM, 2010, p.3, tradução nossa)

relevante, sendo possível ao pesquisador replicar o processo.

Tendo como base os estudos de Okoli (2019), empregamos as etapas de planejamento, seleção e extração de dados. O planejamento é de suma importância, pois é uma fase que permite definir a pergunta da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, a estratégia de busca, o protocolo de revisão, a avaliação da qualidade dos estudos e a síntese dos dados.

Como já mencionado, o objetivo geral deste estudo é analisar as possíveis práticas pedagógicas emancipatórias no âmbito do ensino médio integrado, no período de 2018 a 2024. Para dar conta deste propósito, delineamos três objetivos específicos: a) verificar como a temática das práticas pedagógicas emancipatórias são exploradas nos estudos acadêmicos brasileiros; b) identificar se, nos estudos levantados, há concepções de práticas pedagógicas emancipatórias que abrangem a perspectiva de currículo integrado baseado nos conceitos da EPT; c) enumerar os tipos de ações que são discutidas para a atuação docente no contexto de emancipação no ensino médio integrado.

Na construção da RSL, buscamos focar em pesquisas publicadas em artigos desenvolvidos no Brasil. Para tal, foram estabelecidas algumas palavras-chaves, ficando assim definidas: “emancipação”; “ensino médio integrado”; “docente”; “currículo integrado”; “educação”. A seleção e extração dos dados consideraram os estudos que deveriam fazer parte da pesquisa a partir de critérios práticos, afeiçoando-se ao objetivo do estudo. A partir desta definição, foram determinados os critérios de inclusão e exclusão, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 2 - Critérios para seleção das publicações

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Seleção de estudos de acordo com a temática	Não contempla o tema da pesquisa e/ou não trate de pesquisa no Curso do Ensino Médio Integrado
Publicações disponibilizadas em português.	Publicações em línguas estrangeiras.
Período de 2018 a 2024.	Publicações em duplicidade

Disponibilidade na versão integral	Artigo com menos de quatro páginas
Artigos completos	Teses, dissertações, livros, capítulos de livros.

Fonte: Os autores (2025).

Na etapa da seleção, após a definição das palavras-chaves, das fontes, bem como dos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, o primeiro passo foi a busca nas fontes. Para a composição no banco de dados da pesquisa, optou-se pelas fontes Periódicas da Capes e Google Scholar. Nesta fase foram identificados os estudos, constituindo uma lista a partir da consulta das fontes.

O acesso ao portal de Periódicos Capes ocorreu via acesso institucional CAFE – Comunidade Acadêmica Federada. Os bancos de dados Google Scholar, via acervo: Lista de bases. Para o Google Scholar o acesso é do tipo “ferramenta de busca”, sendo redirecionado para acesso aberto em <https://scholar.google.com/>. E o Periódicos Capes foi acessado via acervo: buscar assunto.

Em todas as buscas foi realizado refinamento temporal, no período de 2018 a 2024. Foram testadas as palavras-chaves na língua portuguesa e classificadas as particularidades de cada banco, no intuito de ampliar o banco de busca. As pesquisas foram realizadas entre os dias 01 e 17 de julho de 2025.

O banco de dados, composto dos trabalhos selecionados, levou em consideração os critérios de inclusão e exclusão e as palavras-chaves, conforme as variações demonstradas no Quadro 2.

Quadro 3 – Banco de dados, descritores e registros localizados

Fonte	Descritor	Registros
Google Scholar	“emancipação”; “ensino médio integrado”; “docente”; “currículo integrado”.	132
Periódicos Capes	“Currículo integrado”; “educação”; “emancipação”	22
Total		156

Fonte: Os autores (2025).

Na sequência realizou-se o primeiro filtro, com a leitura do título, palavras-

chave e resumo dos 132 trabalhos no Google Scholar e dos 22 trabalhos nos Periódicos da CAPES. O Quadro 3 apresenta a classificação desses trabalhos.

Quadro 4 – Classificação dos trabalhos

Banco de dados	Publicações localizadas	Publicações excluídas	Publicações aceitas
Google Scholar	132	120	12
Periódicos Capes	22	17	05
TOTAL	156	139	17

Fonte: Os autores (2025).

Quanto aos trabalhos excluídos do escopo amostral, o número é considerável, foram 137 ocorrências, em grande medida por serem estudos que não atendiam ao problema da pesquisa, apresentando ora foco no PROEJA ora no ensino médio regular, também foram encontradas publicações com enfoque no ensino fundamental e ensino infantil. Estas exclusões foram realizadas na etapa de composição amostral, após a leitura dos resumos.

Dessa forma, na etapa da extração, organizou-se a lista com os 17 trabalhos selecionados. Na próxima seção, serão discutidos os resultados construídos a partir da análise dos estudos selecionados, à luz do problema e dos objetivos de pesquisa.

ANÁLISES E RESULTADOS

Ao realizar a leitura das produções científicas que tem como enfoque central as práticas educativas emancipatórias no contexto do Ensino Médio Integrado, constatamos diferentes práticas pedagógicas que cumprem tal propósito em distintas áreas do conhecimento. Durante a extração de dados, todas as pesquisas foram analisadas na totalidade, com o intuito de garantir a qualidade da seleção em relação à adequação dos temas e à concordância com o objetivo estabelecido.

Portanto, baseou-se nas três questões de suporte ao problema da pesquisa, formuladas no protocolo e aqui retomadas, a saber: 1. Como a temática das práticas pedagógicas emancipatórias são exploradas nos estudos acadêmicos brasileiros?; 2. Nos estudos levantados, há concepções de práticas pedagógicas emancipatórias que abrangem a perspectiva de currículo integrado baseado nos conceitos da EPT? e 3. Que tipos de ações são discutidas para a atuação docente no contexto de

emancipação no ensino médio integrado?

Dessa forma, para sistematizar os achados e dar início à análise procedemos à construção de um quadro com a síntese das pesquisas selecionadas.

Quadro 5 – Síntese dos trabalhos selecionados

Nº	Ano	Título do Artigo	Autoria	Palavras-chave
1	2025	Ensino Médio Integrado: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004-2024).	Souza	Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Politécnica; Currículo.
2	2024	O ensino de direitos humanos e a formação omnilateral no Ensino Médio Integrado: uma revisão bibliográfica (2019-2023).	Neves e Scherer	Direitos Humanos; Formação Omnilateral; Educação Profissional.
3	2024	O ensino jurídico ou do direito na Educação Profissional e Tecnológica: recorte bibliográfico sobre o direito social à educação com foco no aspecto trabalhista.	Neto et al.	Ensino do Direito; Ensino Jurídico; Direito Social à Educação; Normas Trabalhistas; Ensino Técnico; Educação Profissional e Tecnológica.
4	2024	A formação integral e a formação por competências: diálogos e conflitos no Ensino Médio Integrado.	Barbosa e Nascimento	Formação integral; Competências; Ensino médio integrado; Educação Profissional e Tecnológica.

5	2024	Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os desafios contemporâneos.	Cesar et al.	Formação pedagógica de professores; Formação continuada; Educação Profissional e Tecnológica.
6	2023	Um estado da arte sobre o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: tensionamentos e proposituras nos Institutos Federais.	da Silva e Mocarzel	Ensino Médio Integrado à Educação profissional e Tecnológica; Institutos Federais; Formação continuada em serviço; Análise Textual Discursiva.
7	2023	Ensino Médio Integrado e a avaliação como instrumento de emancipação.	Neto e Castro	Educação profissional e tecnológica; educação profissional integrada; avaliação da aprendizagem; metacognição.
8	2023	O currículo oculto e negação dos conflitos hegemônicos na construção curricular do ensino médio integrado ao mercado de trabalho.	Wurzler	Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Prática Pedagógica; Formação Humana.
9	2023	Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma educação emancipatória.	Oliveira	Ensino Médio Integrado; Reforma do Ensino Médio; Educação.
10	2022	Ensino Médio Integrado e a educação matemática crítica como possibilidade para uma formação democrática e emancipatória.	Mota e Carvalho	Educação crítica; Ensino multidisciplinar; Democracia.

11	2021	A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente.	Volante et al.	Educação inclusiva; Formação continuada do professor; Instituto Federal.
12	2021	Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente.	Dornelles et al.	Educação profissional; Formação de professores; Desafios na formação docente.
13	2021	Ensino Médio Integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre currículo integrado e a prática pedagógica docente.	Santos e Neto	Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Prática Pedagógica; Formação Humana.
14	2020	Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação integral?	Silva e Souza	Ensino Médio Integrado; Educação Profissional; Formação Docente.
15	2020	A busca por uma educação profissional e tecnológica além da formação para o mercado de trabalho.	Palmeira et al.	Ensino Médio Integrado; Formação Humana Integral; Trabalho.
16	2020	Politecnia e Currículo Integrado na rede federal de ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica de nível médio.	Cunha et al.	Politecnia; Ensino integrado; Ensino Profissional e Tecnológico; educação Profissional Técnica de Nível Médio.
17	2019	A pesquisa como princípio educativo no currículo integrado.	Pasquali et al.	Currículo Integrado; Pesquisa como Princípio Educativo; Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Os autores (2025).

A partir da leitura dos artigos selecionados e à luz das questões de suporte à pesquisa foram possíveis alguns achados investigativos, dos quais se destacam a recorrência da necessidade do fortalecimento do currículo integrado a partir da articulação das dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia; a necessidade de uma formação docente para a consolidação do EMI à EPT e na necessidade de fortalecer as políticas públicas de integração curricular.

Laurence Bardin, em sua obra “Análise de Conteúdo” (2011), apresenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações, no qual busca compreender sentidos que vão além da superfície da mensagem. Optamos pela análise de conteúdo por semântica, neste contexto, a autora supracitada baseia-se no sentido (significado) das palavras, frases ou mensagens. A análise semântica busca interpretar os temas, categorias de significados e conteúdos latentes presentes nos discursos.

A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (Bardin, 2011, p. 135).

Neste sentido, a categorização semântica é uma técnica vigorosa para organizar e interpretar dados textuais, permitindo a identificação de temas e padrões relevantes para a pesquisa. Ao seguir os critérios estabelecidos por Bardin (2011), seguimos as seguintes etapas: 1) determinamos as partes dos textos analisados (unidades de registro) a partir dos resultados das pesquisas; 2) identificamos as unidades de codificação; 3) elaboramos as categorias (agrupamento das unidades de codificação); 4) Codificamos os dados e atribuímos as categorias às unidades de registro; 5) interpretamos os resultados.

Para melhor compreensão das categorias encontradas neste estudo, apresentamos o quadro 5, cujo objetivo é sintetizar o processo que culminou nas categorias finais, para posteriormente comunicar a compreensão dos 17 artigos selecionados.

Quadro 6 - Recorte do processo de construção das categorias iniciais e finais

Categorias iniciais
Formação docente
Práticas pedagógicas
Currículo integrado e políticas públicas
Metodologias

Fonte: Os autores (2025)

No que tange às formas de como as práticas pedagógicas emancipatórias são exploradas nos estudos acadêmicos, os 17 estudos reconhecem a necessidade do fortalecimento do currículo integrado a partir da articulação das dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A articulação entre a formação geral e a formação técnica que incorpora o currículo integrado é inspirado na politecnia. Para Saviani (2007, p.161), a politecnia significa uma “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, ou seja, o desenvolvimento de múltiplos saberes técnicos através da conexão de teoria e prática.

A necessidade de uma formação docente para a consolidação do EMI à EPT foi defendida em cinco artigos científicos, dentre eles: Silva e Mocarzel (2023); da Silva e Souza (2020); Dornelles et al (2021); Cesar et al (2024); e Volante et al (2021). Para eles o educador da/na EPT precisa compreender a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a formar sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho sem reduzir a educação à mera preparação para o mercado. Tal perspectiva requer uma prática pedagógica crítica, interdisciplinar e contextualizada, que esteja em consonância com a educação emancipatória defendida por autores como Paulo Freire. Portanto, a formação docente para a EPT não apenas assegura a qualidade de ensino e aprendizagem, mas também garante que o projeto educacional cumpra sua função social de promover inclusão, cidadania e emancipação humana, superando visões reducionistas que limitam a EPT ao tecnicismo.

Um quantitativo de sete estudos direcionou um enfoque maior na necessidade de fortalecer as políticas públicas de integração curricular. Os autores que defendem esta perspectiva também apontam a reforma do ensino médio como um obstáculo que dificulta a integração curricular, por hierarquizar e flexibilizar as áreas do conhecimento e tratar a educação a partir de um viés mercadológico, a fim de atender as necessidades da capital. Entende-se que todas as ciências são importantes para melhor compreensão do mundo, fundamental na formação que articule trabalho,

cultura, ciência e tecnologia, pois supera a divisão entre trabalho intelectual e trabalho técnico, conforme sugere a politecnia. Tais estudos foram elaborados por: Souza (2015); Oliveira (2023); Barbosa e Nascimento (2024); Palmeira et al (2020); Santos e Neto (2021) e Wurzler (2023).

Esses autores entendem que fortalecer políticas que efetivamente integrem o currículo na Educação Profissional e Tecnológica é necessário, pois o currículo integrado é o eixo que diferencia esta modalidade de ensino. Mais que uma justaposição de disciplinas, o currículo integrado busca articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a superar a histórica fragmentação entre formação geral e formação específica. Entretanto, sem políticas públicas consistentes, o currículo integrado pode se tornar apenas um ideal formativo, sem efetividade no cotidiano escolar e a educação omnilateral, humana e integral que defende o sujeito em sua totalidade e não o prepara para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho, acaba ficando ainda no horizonte.

No que tange às práticas pedagógicas, Neves e Scherer (2024) defendem a importância do ensino em direitos humanos para uma formação humana e cidadã. A metacognição colabora para uma atuação mais ativa e consciente por parte do estudante, pois segundo Neto e Castro (2023), tem potencial de gerar benefícios no processo de ensino e aprendizagem e outros aspectos da vida.

Conforme Neto et al. (2024), é preciso garantir que os discentes compreendam seus direitos no contexto profissional. Os autores observam que há ausência de uma abordagem interdisciplinar sobre o tema e a necessidade de formação pedagógica específica dos docentes da área jurídica na EPT. Pasquali et al (2019) defende a pesquisa como princípio educativo, pois permite a construção da autonomia e da emancipação dos estudantes. Já Mota e Carvalho (2022) afirmam que a educação financeira pode e deve ser abordada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio para uma formação crítica e emancipatória.

No que se refere aos percursos metodológicos das produções científicas, quatro artigos científicos se amparam em estudos bibliográficos com abordagem qualitativa e a partir do materialismo histórico-dialético, são eles: Netto e Castro (2023), Dornelles et al. (2022), Palmeira et al (2020) e Barbosa e Nascimento (2024). Dez estudos, também de abordagem qualitativa, se apropriaram de revisão bibliográfica: Neto et al. (2024); Neves e Scherer (2024); Volante et al. (2021); da Silva e Souza (2020); de Oliveira (2023); Wurzler (2023); Cesar et al (2024); Cunha et al

(2020); Mota e Carvalho (2022) e Pasquali et al. (2019). Dois artigos científicos de abordagem qualitativa tiveram como base metodológica a revisão bibliográfica e documental: Castro e Neto (2021) e Souza (2025). Um estudo, também de abordagem qualitativa, baseou-se em revisão de literatura e aplicou análise textual discursiva a partir dos resumos das teses: Silva e Mocarzel (2023).

Com destaque à historicidade da Educação Profissional e Tecnológica, de um modo geral, os estudos mostraram os avanços e os retrocessos da EPT no Brasil, discutindo o contexto histórico, social e político de cada período, desde a gênese até a contemporaneidade.

Por outro lado, também é válido destacar que o currículo integrado pensado com base na politecnia é considerado, a partir de alguns estudos selecionados, como um desafio quanto à implantação e efetivação. Silva e Mocarzel (2023) abordam que é preciso mais engajamento dos profissionais, pois, embora os professores possuam uma elevada formação acadêmica, é observada a necessidade de uma formação pedagógica para a educação profissional e tecnológica devido à dificuldade de articular as áreas da educação básica com a técnica, seja pela falta engajamento com outros professores seja pela falta de clareza em realizar isso.

A falta de tempo hábil para os docentes desenvolverem projetos de extensão é apresentado como desafio por Silva e Mocarzel (2023). Também foi observado neste estudo que alguns professores não possuem uma compreensão política que possibilita o entendimento das bases conceituais da EPT. No que se refere aos tipos de ações discutidas para a atuação docente no contexto de emancipação no Ensino Médio Integrado, à formação humana integral é o horizonte a ser alcançado, por desenvolver a autonomia, a criticidade, a capacidade de solucionar problemas e de conhecer o mundo em que o educando atua enquanto cidadão e sujeito de direito.

CONCLUSÃO

O Ensino Médio Integrado tem como horizonte a educação omnilateral que supere o conhecimento técnico, ao abranger aspectos culturais, sociais e éticos de modo a preparar o estudante para atuar de forma crítica e consciente na sociedade. A formação técnica não deve ser separada da formação básica e sim como um processo integrado, no qual se complementam e enriquecem mutuamente, permitindo que os estudantes compreendam as relações entre os diversos campos do saber.

Nesse sentido, o fundamento é que eles percebiam a relevância de cada um na construção do conhecimento e na resolução de problemas, para a atuação como cidadãos ativos e responsáveis, com capacidade de contribuir para o desenvolvimento social e na construção de uma sociedade mais justa.

Porém ainda enfrentam-se contradições na efetivação de tal política, pois, apesar da proposta de integração, ainda persiste a ideia de que a área técnica é prática e a área propedêutica é teórica, o que dificulta a articulação de ambas. A formação de docentes para atuação no Ensino Médio Integrado mostra-se ainda como um desafio, principalmente no que tange a integração entre formação geral e formação técnica. A atualização constante sobre as novas tecnologias, metodologias e práticas pedagógicas é fundamental, além da criação de novas diretrizes para a formação de professores para responder aos desafios da integração entre o ensino técnico e o básico, conforme foi apontado nos estudos.

De modo conclusivo, a formação de professores para o Ensino Médio Integrado mostrou-se como um processo complexo e desafiador, mas apesar disso, o ensino médio integrado também é visto como uma modalidade de ensino potente na formação integral de jovens, na formação da cidadania, na formação crítica e consciente e na articulação com o mundo do trabalho.

5 NARRATIVAS: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES NO QUE TANGE AO CONCEITO DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esta seção dedica-se a explorar as subjetividades e os saberes docentes que emergem do cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito do Ensino Médio Integrado. Por meio de uma abordagem qualitativa fundamentada em narrativas, buscou-se desvelar como o conceito de educação emancipatória deixa de ser uma abstração teórica para se converter em práxis no Ensino Médio Integrado.

Dada a densidade dos achados e a relevância das categorias analíticas identificadas, os resultados deste estudo foram sistematizados e apresentados no formato de artigos científicos. Esta opção metodológica visou conferir maior visibilidade às reflexões sobre a autonomia intelectual, a formação omnilateral e os desafios da atuação docente frente à dualidade estrutural do ensino. A seguir,

apresenta-se a introdução que fundamenta os marcos teóricos dessas produções, seguida pelas análises das vivências dos professores participantes.

INTRODUÇÃO

A educação emancipatória tem como horizonte formar indivíduos críticos, conscientes de seu papel na transformação da sociedade, ao romper com uma educação puramente tecnicista. Em um cenário de desigualdades sociais, essa abordagem é fundamental. A EPT, em sua concepção crítica emancipatória, defende a educação omnilateral que busca a superação da fragmentação entre a formação geral e a formação profissional. Ao adotar tal perspectiva, o educando não se limita à formação técnica, mas uma formação integral e crítica do sujeito, promovendo diálogo, reflexão e ação transformadora.

Ciavatta (2014) articula os conceitos de ensino integrado, politécnica e educação omnilateral, não como sinônimos, mas como expressões convergentes de um mesmo projeto formativo no âmbito do ensino médio e da educação profissional, no qual a premissa é a superação da dualidade estrutural da sociedade, ou seja, da fragmentação entre trabalho operacional e trabalho intelectual. Tal compreensão é fundamental sobretudo para aqueles que, além de pesquisadores, se assumem militantes da defesa de uma educação de qualidade como direito da classe trabalhadora e de seus filhos.

Nesse sentido, a luta por concepções e práticas educativas emancipatórias não é recente, pois remonta ao ideário da educação socialista revolucionária que visava elevar as massas ao mesmo patamar de conhecimento historicamente reservado às elites. Aderir a esse projeto implica ir além da apreensão conceitual, exigindo a análise concreta da realidade educacional e o compromisso ético-político com sua transformação.

Congruentes ao materialismo histórico que orienta a crítica da sociedade capitalista, recupera-se a XI tese sobre Feuerbach, segundo a qual “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1979, p. 14). Tal perspectiva fundamenta a necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de influenciar e promover mudanças, proposta que se complexifica no contexto brasileiro, em que grande parte da população convive com urgências básicas como alimentação e moradia, o que,

tensiona e desafia qualquer projeto educativo emancipatório.

A educação emancipatória busca superar modelos opressivos e utilitários, valorizando o ser humano em sua totalidade e na sua capacidade de intervir na realidade. Conforme Adorno (1995) a educação emancipatória converge na compreensão de que o processo educativo deve promover a libertação do ser humano das formas de dominação, alienação e opressão, para o autor, a emancipação está relacionada à superação da *semiformação* (Halbbildung)³ e ao desenvolvimento da autonomia intelectual, entendida como resistência à barbárie e à adaptação irrefletida às estruturas sociais.

O conceito de Halbbildung revela a preocupação do autor supracitado com os limites da formação moderna, marcada pela perda do sentido crítico e pela submissão da educação às exigências do sistema econômico. Ao reduzir-se à instrumentalização do saber, a formação deixa de promover a autonomia e se converte em um mecanismo de adaptação social.

Ao relacionar este conceito à EPT é possível discutir criticamente os riscos de uma educação tradicional, tecnicista e acrítica que prioriza as demandas do capital em detrimento da formação humana integral. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a educação emancipatória é ainda mais relevante, pois integra o conhecimento técnico com o saber social, ético e político, permitindo que o estudante não apenas domine técnicas, mas compreenda criticamente o mundo laboral e aja de forma cidadã e transformadora.

Os Institutos Federais desempenham um papel importante na promoção de uma formação crítica ao articular educação profissional e tecnológica com uma concepção ampliada de cidadania. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas contextualizadas, os IFs possibilitam que os seus educandos compreendam a realidade social sobre as contradições do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Deste modo, os Institutos Federais não se limitam à mera qualificação técnica, mas incentivam a reflexão, a autonomia intelectual e a capacidade de intervenção social, aproximando-se de uma perspectiva de educação emancipadora

³ Adorno utiliza o termo alemão Halbbildung para designar a “semiformação”, uma forma de educação superficial e instrumental, que transmite informações, mas não promove reflexão crítica nem autonomia intelectual. Trata-se de uma formação voltada à adaptação do indivíduo ao sistema, em vez de à sua emancipação. (ADORNO, p. 141 - 160, 1995)

comprometida com um trabalho socialmente útil. As práticas educativas emancipatórias no Ensino Médio Integrado têm como horizonte superar a divisão entre a formação geral e a formação técnica, promovendo uma educação que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia sob uma perspectiva crítica e humanizadora.

Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem é visto como um ato político e libertador, em que o estudante assume o papel de protagonista na construção do conhecimento, deixando de ser apenas um receptor de conhecimentos. Tais práticas destacam a importância do diálogo, da problematização e da reflexão sobre a realidade social, permitindo que o aluno compreenda o significado do que aprende e relacione o conhecimento técnico com as dimensões éticas, sociais e históricas da vida.

Inspiradas na concepção da educação omnilateral, tais práticas visam formar indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo do trabalho e a sociedade, reforçando o caráter integrador, crítico e emancipador da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a ambos, gerando visões daquele mundo que, a partir de encontros e desencontros, de A com B, em torno de fatos, de suas ocorrências, de A com B, em seus 'actings' (atuações), os levam a uma visão mais e mais crítica do mundo, numa permanente e, para A e B, indissociável, práxis. (FREIRE, 1987, p. 78).

Nesta citação é reforçada a ideia de que o processo educativo pode ser dialógico, participativo e transformador, em que o professor e o aluno constroem junto o conhecimento ao refletir criticamente a realidade. O contexto do Ensino Médio Integrado está respaldado no princípio da integração entre o conhecimento e a formação do sujeito capaz de atuar de forma consciente e emancipadora no mundo do trabalho e na vida social.

No entendimento de Freire (1987), as práticas de ensino devem ser baseadas na problematização da realidade vivida pelos educandos. Isso significa que o processo de aprendizagem começa pelas vivências reais dos estudantes, reconhecendo nelas o ponto de partida para a construção de um conhecimento mais crítico e significativo. Eles podem refletir sobre suas próprias condições de vida e pensar em maneiras de mudá-las, permitindo-lhes refletir criticamente sobre sua

própria existência e contexto social.

Diante destes pressupostos, por meio da análise das narrativas, buscamos compreender, ao longo deste texto, as vivências e representações dos docentes no que tange ao conceito de educação emancipatória, no âmbito do Ensino Médio Integrado, ofertado pelo Instituto de Educação Profissional e Tecnológica do Campus Jaguari/RS. Visou-se também compreender os variados enfoques das manifestações de práticas pedagógicas emancipatórias dos docentes participantes em dois cursos técnicos integrados: Agricultura e Sistemas de Energia Renovável, para tanto, apresenta-se, na sequência, o percurso metodológico que orientou a interpretação do material narrativo.

6 METODOLOGIA

Na análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), que enfatiza a importância de revelar os sentidos implícitos nos discursos. Essa abordagem foi escolhida por permitir interpretar e descrever a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais profunda dos significados presentes nas falas analisadas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas a partir de um roteiro de perguntas alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em encontros previamente agendados, realizados por videochamada no Google Meet, e a transcrição das falas foi auxiliada pela ferramenta *Tactiq*, extensão do Google Chrome. A seguir, apresenta-se o Quadro 6, que sistematiza parte dos trajetos formativos dos docentes participantes da pesquisa, considerando formação, tempo de atuação e área de atuação profissional:

Quadro 7 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Tempo de Experiência Docente	Experiência na EPT/EMI	Cursos em que Atua / Atuou

Entrevistado 1	≈ 20 anos	Ingressou na EPT/EMI em 2011.	Técnico Integrado em Administração.
Entrevistado 2	23 anos no Ensino Superior e 3 anos no EMI.	Ingressou na EPT/EMI em 2022.	Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável; Técnico Integrado em Agricultura.
Entrevistado 3	≈ 1 ano no EMI.	Ingressou na EPT/EMI em 2024.	Técnico Integrado em Administração.
Entrevistado 4	≈ 14 anos na docência e 3 anos no EMI.	Ingressou na EPT/EMI em 2022.	Técnico Integrado em Agricultura e Sistemas de Energia Renovável.
Entrevistado 5	24 anos e 15 no EMI.	Ingressou na EPT/EMI em 2010.	Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável;

Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil dos sujeitos entrevistados revela a configuração de uma docência que se recusa à mera tecnicidade, situando-se no campo da resistência pedagógica. Ao reconhecerem que a trajetória formativa transborda os limites da academia e se consolida na vida e na práxis, esses educadores personificam a busca pela formação omnilateral defendida por Ramos (2008).

Para a autora, a formação integral exige a superação da dicotomia entre o fazer manual e o pensar intelectual, nas narrativas, essa superação é nítida quando os docentes articulam, por exemplo, o ensino de línguas ou de técnicas agrícolas à leitura crítica da realidade social e política. Percebe-se, portanto, um perfil de intelectual crítico que tensiona o cotidiano escolar para converter o ensino técnico em um instrumento de emancipação humana, compreendendo o trabalho como princípio educativo e direito à totalidade do saber.

Este grupo de docentes é composto por profissionais que transitam entre diferentes campos do saber, das áreas técnicas às linguagens, o que permite uma visão multifacetada sobre a integração curricular. Mais do que meros executores de currículos, esses docentes revelam-se como intelectuais em constante processo de conscientização, cujas identidades foram forjadas tanto na experiência cotidiana da

sala de aula quanto no tensionamento teórico proporcionado pela pós-graduação.

Ao longo das narrativas, observa-se que os docentes entrevistados compartilham uma postura reflexiva e, por vezes, de resistência, demonstrando plena clareza das contradições entre o discurso institucional contido nos documentos e a realidade das práticas pedagógicas, posicionando-se como sujeitos ativos na construção de uma educação efetivamente emancipatória.

O sistema de categorização foi construído a partir de critérios específicos, tais como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade. Conforme orienta Bardin (2016), tais critérios não apenas organizam o corpus, mas também conferem rigor e consistência ao processo analítico.

A exclusão mútua garante que cada unidade de registro seja atribuída a uma única categoria, prevenindo assim interpretações duplicadas. A homogeneidade assegura a consistência interna de cada categoria, respeitando a lógica conceitual que a fundamenta.

A pertinência assegura que as categorias se relacionem diretamente com os eixos teóricos e os objetivos da pesquisa, o que, no contexto da EPT, envolve considerar aspectos como trabalho, formação integral do ser humano e a integração entre teoria e prática (Ciavatta, 2012; Moura, 2010). A objetividade busca reduzir ambiguidades, permitindo que outros pesquisadores entendam e reproduzam o processo de categorização.

Por último, a produtividade refere-se à habilidade das categorias de produzir interpretações ricas e esclarecedoras, o que é especialmente relevante na EPT, onde a análise deve captar as tensões entre práticas pedagógicas, políticas públicas e as diferentes concepções de formação.

Dessa forma, a implementação desses critérios vai além de uma mera formalidade metodológica, transforma-se em uma ferramenta que garante que a análise destaque as particularidades do campo da Educação Profissional e Tecnológica. Isso ajuda a evitar simplificações excessivas e a propiciar interpretações críticas sobre as maneiras como os indivíduos entendem e experienciam sua formação profissional.

Nas etapas de análise, realizamos a pré-análise como fase inicial de aproximação dos dados construídos. Essa etapa teve como objetivo explorar as narrativas mais significativas, identificando semelhanças recorrentes nos discursos dos participantes. Além disso, o processo contribuiu para a definição das categorias

analíticas, estabelecendo critérios mais claros e consistentes para o desenvolvimento da análise.

Esse processo inicial de análise correspondeu à fase de pré-análise, na qual foi realizada a organização do material coletado, incluindo a estruturação das transcrições. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, por meio de uma leitura inicial do corpus, com o intuito de sistematizar as narrativas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, tomando como referência o roteiro da entrevista semiestruturada.

A construção das categorias de análise possibilitou uma compreensão mais profunda e reflexiva das narrativas presentes nos discursos, servindo como guia interpretativo e fonte de novos significados para a pesquisa. Além disso, essas categorias foram elaboradas com o propósito de atender aos objetivos propostos neste estudo, tornando-se elementos fundamentais que serão retomados e aplicados nas seções subsequentes.

Os estudos de Bardin (1977) evidenciam a relevância de adotar procedimentos e critérios bem definidos na estruturação e condução da análise de conteúdo, abrangendo todas as suas etapas, desde a organização inicial dos dados até a interpretação final. A autora destaca que essa sistematização é essencial para assegurar a qualidade e a confiabilidade dos resultados obtidos por meio dessa abordagem metodológica.

Assim, ao estabelecer critérios claros, definir categorias de análise e documentar cada fase do processo, tornou-se possível obter resultados consistentes e discussões fundamentadas, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as respostas dos docentes, por meio da análise de conteúdo, trabalhamos com algumas categorias a priori: quais sejam: trajetos formativos e a motivação profissional dos docentes para atuar na EPT; representações acerca das práticas educativas emancipatórias dos docentes, políticas institucionais (PDI, PPC, PPE) no que tange a emancipação na EPT. A compreensão do percurso formativo e das motivações que conduzem os sujeitos participantes à docência constitui um elemento central para a análise da prática educativa e da identidade profissional dos

professores.

Nesse sentido, o tópico subsequente dedica-se a explorar as narrativas dos docentes participantes da pesquisa, buscando apreender como as suas trajetórias de formação, experiências de vida e vivências profissionais influenciaram a escolha pela profissão docente e a atuação no Ensino Médio Integrado. A partir da análise das narrativas produzidas por meio de entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar aspectos significativos relacionados aos caminhos percorridos na formação inicial e continuada, bem como aos contextos institucionais e sociais que marcaram o desenvolvimento profissional dos docentes participantes.

Tais narrativas revelaram não apenas os saberes construídos ao longo do tempo, mas também os sentidos atribuídos à docência, evidenciando a profissão como um processo dinâmico, permeado por escolhas, desafios e aprendizagens contínuas. Ao dar voz aos docentes, este estudo reconhece a importância das vivências pessoais e profissionais na constituição do “ser professor”, compreendendo que a motivação para a docência não se limita a fatores pontuais, mas emerge da articulação entre trajetórias individuais, referências formativas e o compromisso com a educação. Dessa forma, a análise dos relatos possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos processos que sustentam a prática pedagógica e a identidade docente no contexto do Ensino Médio Integrado.

Mesmo com trajetos diversos, vindos da pesquisa, da gestão e de outras áreas, os docentes compartilharam a percepção de que sua formação enquanto educadores se consolidou, sobretudo, a partir sua inserção nos cotidianos escolares, dos desafios das realidades, do contato com os educandos e da necessidade de ressignificar suas próprias compreensões sobre ensinar e aprender.

Destacamos esses relatos como fatores importantes no processo de categorização, para a reflexão e compreensão das análises das narrativas, diante do contexto de como os docentes participantes se reconhecem como educadores e como sujeitos que se constituem nas relações, vivências e aprendizagens ao longo da vida:

Entrevistado 1: [...] Minha trajetória como educador começou muito antes da sala de aula. Foi na vida, nas experiências que me fizeram querer ensinar. No início, eu via o ensino apenas como transmissão de conteúdo. Com o tempo, percebi que ensinar é aprender junto.

Entrevistado 5: [...] Fiz Letras...sou uma credora da educação como potencial emancipador. [...]Sempre busquei formação permanente... capacitações dentro e fora da instituição.

Segundo Peres (2006), um aspecto fundamental é que o professor não se limita apenas ao curso de licenciatura, nem tampouco no primeiro dia de sala de aula. Há um consenso de que a formação professoral começa muito antes disso, na vida cotidiana, e continua ao longo de sua existência. De acordo com a autora, ao abordar o aspecto narrativo do desenvolvimento docente, ela ressalta que muito antes de entrar formalmente na escola, a criança já se dedica a observar práticas educativas, observando comportamentos, modelos de autoridade, modos de ensinar e aprender, “que vai se acumulando em nós, mesmo que não o saibamos, sendo o vetor das nossas ações” (Peres, 2006, p. 9).

Tais vivências vão formar uma espécie de um conjunto de experiências prévias, ainda que não reconhecida como tal, ou seja, antes mesmo de ser aluno, o futuro professor é um aprendiz do mundo, ele observa a mãe ensinando o irmão, o avô contando histórias, alguém explicando como fazer algo e tudo isso constituem elementos do vir-a-ser docente.

As narrativas têm como inventário os ‘saberes pessoais’ [...] no que tange à memória e à presentificação de lembranças sobre a criança que as alunas em formação foram, bem como as experiências de aprendizado [...] assimiladas nos primeiros anos escolares (séries iniciais). (Peres, 2006, p. 3)

É essencial entender que a prática de ensinar não começa na formação acadêmica, mas é precedida por diversas experiências, observações e aprendizados que se acumulam ao longo da vida. Isso forma o que diversos autores chamam de memória pedagógica, mesmo que a autora não utilize essa expressão de forma direta. Dessa maneira, a autora ajuda a esclarecer que a jornada para se tornar um professor é moldada por recordações, ações e interações que ocorrem muito antes do início da formação inicial.

Oliveira (2003) apresenta algumas reflexões oriundas de um conjunto de pesquisas desenvolvidas ao longo de quatro anos, através de uma rede de pesquisadores de universidades do Rio Grande do Sul, cujo foco são as temáticas relacionadas ao imaginário docente, às histórias de vida, aos processos formativos e à produção de subjetividades no campo da docência. A partir de um banco de imagens, construído pelos dados provenientes das narrativas e registros dos docentes participantes, tal sistematização resultou na identificação dos resultados.

7.1 EXPLORANDO O TRAJETO FORMATIVO⁴ E A MOTIVAÇÃO PARA A PROFISSÃO DOCENTE

As narrativas ocorreram a partir do processo de categorização cujo objetivo foi aprofundar nossa compreensão das mensagens presentes nos discursos, contribuindo para novos significados e conhecimentos ao longo do processo da pesquisa. Partimos para as análises das narrativas que expressaram a forma como os participantes se reconhecem enquanto profissionais da educação, revelando aspectos de seu trajeto formativo, as motivações que os levaram à docência e os sentidos que atribuem à própria prática educativa. No primeiro momento, relacionado ao contexto do objetivo de compreender os trajetos formativos e a motivação profissional dos docentes para atuar no Ensino Médio Integrado, deparamo-nos com narrativas de trajetos formativos e motivações para a docência. Para a construção de dados, com o intuito de atingir este objetivo por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionamos nossa investigação para a compreensão da atuação docente nos diversos espaços em que desenvolveram suas práticas ao longo da vida, revelando como construíram conhecimentos e significados sobre o fazer educativo.

Por meio desses relatos, foi possível identificar os processos que marcaram a formação de cada docente participante, as vivências que contribuíram para o seu trajeto profissional e as inspirações para suas escolhas. Assim, a análise dessas histórias evidenciou que o tornar-se docente é um percurso contínuo de aprendizagem, no qual se entrelaçam vivências, referências e motivações que conferem sentido à escolha pela área da educação e à prática pedagógica construída ao longo do tempo.

7.1.1 O professor como sujeito em permanente construção: identidade docente

As narrativas dos docentes participantes, ao responderem ao primeiro questionamento da entrevista semiestruturada: **(questionamento 1) “Quem é o(a)**

⁴ Em Mizukami, a formação docente é compreendida como um processo contínuo, não linear e situado, construído a partir da reflexão sobre as experiências vividas no exercício da profissão. Nessa perspectiva, o *trajeto formativo* diz respeito ao movimento pelo qual o professor aprende a ensinar ao interpretar, ressignificar e integrar saberes oriundos da prática, das interações profissionais e dos contextos institucionais, constituindo-se como sujeito da própria formação (MIZUKAMI et al., 2002).

professor(a)?”, revelam uma concepção de docência que se distancia de definições fixas ou meramente institucionais. O professor emerge como um sujeito em permanente construção, cuja identidade profissional é constituída, sobretudo a partir das vivências, das relações estabelecidas no cotidiano escolar e da reflexão sobre a própria prática. Tal compreensão evidencia que a docência não se esgota na formação inicial, mas se configura como um processo contínuo de aprendizagem, ressignificação e produção de sentidos

A maioria dos docentes, em diferentes formas, revela que seu processo formativo e sua identidade docente foram formados mais pela vivência prática, tanto dentro quanto fora da sala de aula, do que apenas pela formação acadêmica formal. A experiência profissional, nesse contexto, assume um caráter formativo, uma vez que possibilita ao docente ressignificar seus conhecimentos, desenvolver uma compreensão crítica da realidade educacional e integrar os saberes específicos da área técnica aos fundamentos pedagógicos e humanísticos. Assim, o saber da experiência torna-se constitutivo da identidade docente na EPT, contribuindo para uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes e com os princípios do Ensino Médio Integrado. .

É importante trazer à luz o estudo da autora supracitada para o contexto desta discussão, pois destaca que o trabalho com histórias de vida e com o imaginário social revelam os sentidos que os docentes atribuem às suas práticas e como esses sentidos se relacionam com processos mais amplos de constituição identitária. A autora entende que as narrativas operam como meio de compreender os saberes docentes, não se limitando apenas sobre conteúdos ou técnicas, mas como construções subjetivas, situadas no percurso de vida, nas memórias e nas interações sociais.

Nesta perspectiva, a história de vida, de acordo com Oliveira (2008, p.02):

[...] reconstrói aspectos individuais e singulares de cada sujeito, mas, ao mesmo tempo, ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que precisa ser hermeneuticamente reconstituído pelo pesquisador.

É possível compreender, na ótica da autora supracitada as histórias de vidas enquanto perspectiva teórico-metodológica, ultrapassa o plano meramente individual e assume uma dimensão coletiva e social, pois ao narrar sua vida, o indivíduo não

apenas ressignifica suas vivências pessoais, mas revela marcas do contexto histórico, cultural e institucional no qual está inserido e, muitas vezes, (re)significa-o. Deste modo, as histórias de vida representam dispositivos potentes para a compreensão das práticas professorais, quando percebemos que as narrativas são expressões de processos sociais mais amplos e permitem o entrelace entre subjetividade e o contexto na produção do conhecimento.

Peres (2006) destaca que o professor está sempre em processo de formação, porque está continuamente ressignificando suas vivências e experiências, cada situação vivenciada, seja de tensões, conflitos, reconhecimento ou fracasso produzem saberes formativos. Oliveira (2003) complementa que a vida do professor é também material de estudo, porque atravessa sua prática e reorganiza seus modos de ensinar. As escolhas pedagógicas não surgem apenas do conhecimento técnico, mas também das experiências pessoais, afetivas e sociais, assim, a formação docente é vista como trajeto, não como etapa.

Peres (2006) e Oliveira (2003) defendem que a formação docente começa antes de qualquer vivência escolar formal porque ela nasce da cultura, das experiências familiares, da linguagem e das interações cotidianas. Ao mesmo tempo, afirmam que essa formação é contínua, pois o professor transforma permanentemente seus saberes ao longo de seu trajeto de vida, não apenas em momentos institucionais

Oliveira (2003) ressalta que a narrativa seja ela oral ou escrita, atua como uma espécie de instrumento potente, pois reorganiza seus modos de ensinar, na medida em que possibilitam reflexão, ao desvendar os processos de decisão, os significados atribuídos ao trabalho e os conhecimentos que se formam na jornada pessoal e profissional do docente. Ao descrever suas vivências, o professor não se limita a relatar, mas também gera conhecimento sobre si mesmo, reestruturando a lógica que estrutura suas práticas e revelando conhecimentos que frequentemente permanecem ocultos no ambiente escolar.

Essa percepção é particularmente pertinente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em que muitos docentes começam a lecionar a partir de formações técnicas e bacharelados, trazendo consigo conhecimentos do ambiente laboral e da experiência profissional, mas nem sempre equipados com uma formação pedagógica estruturada. Neste cenário, as histórias de vida e de prática proporcionam uma via para entender como esses indivíduos vão construindo referências, significados e práticas pedagógicas, frequentemente adquiridas através de suas

vivências, da observação de outros professores ou da necessidade de lidar com desafios reais da sala de aula.

Portanto, os caminhos formativos vão além da formação inicial, expondo um processo constante de formação identitária que abrange memórias, sentimentos, expectativas e embates com a realidade institucional. Peres (2006), ao discutir os “caminhos e desassossegos de tornar-se professor(a)”, reforça essa perspectiva ao destacar que as primeiras vivências docentes, especialmente o estágio e os primeiros anos de atuação, são marcadas por tensões identitárias, incertezas e confrontos entre idealizações formativas e condições reais de trabalho.

Na EPT, esses desassossegos podem se intensificar, já que o professor navega entre o domínio técnico-específico e a exigência pedagógica de traduzir saberes práticos em conhecimentos ensináveis, ao mesmo tempo em que enfrenta estruturas rígidas, pressões produtivistas e identidades profissionais que nem sempre reconhecem a docência como núcleo do trabalho. Tais conflitos são momentos formativos cruciais em que o docente reestrutura seus conhecimentos, reestrutura sua atuação e atribui um novo significado à sua decisão de carreira.

Assim, compreender os trajetos da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer que o processo de se tornar um educador é dinâmico, cheio de histórias, experiências, rupturas e reconstruções constantes. Oliveira (2003) ressalta como a narrativa possibilita a evidência dos fundamentos subjetivos dessa jornada; em contrapartida, Peres (2006) aborda os desafios e as inquietações que a constituem.

Juntas, essas abordagens auxiliam na compreensão de que a formação de docentes na EPT não segue uma linha reta, nem é exclusivamente institucional, mas constitui uma rede complexa de conhecimentos de vida, conhecimentos profissionais e saberes que surgem da prática diária, fatores essenciais para refletir sobre políticas formativas e abordagens pedagógicas que levem em conta a particularidade desse campo.

Os caminhos para a capacitação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se limitam apenas aos cursos de graduação ou aos programas de capacitação pedagógica que muitos profissionais concluem tardiamente. Eles começam bem antes, na conexão entre a história de vida, vivências pré-profissionais e representações formadas pelos indivíduos ao longo de sua própria jornada educacional.

Ao considerar que os professores “constroem” e “reconstroem” representações sobre suas escolhas e trajetórias pessoais e profissionais, Oliveira (2004, p. 03) evidencia que os saberes docentes não são estáticos, mas emergem da experiência vivida:

A narrativa, na modalidade escrita e oral, tem se constituído num dispositivo potente para conhecimento das representações que os professores construíram/constróem a respeito dos seus processos de escolha e de vida pessoal e profissional, além dos saberes que são explicitados nas Histórias de Vida.

A afirmação da autora destaca a narrativa como um recurso formativo capaz de revelar dimensões profundas da docência, as Histórias de Vida, portanto, tornam-se um espaço privilegiado para explicitar conhecimentos que muitas vezes não aparecem em documentos formais ou discursos técnicos, mas que orientam práticas, valores e modos de ser professor. Assim, a narrativa funciona simultaneamente como instrumento de autocompreensão e como dispositivo de produção de saberes, reforçando a perspectiva de que o professor é sujeito ativo de sua formação e não mero aplicador de teorias externas.

Diante dos relatos apontados nas narrativas dos docentes participantes **Entrevistado 1 e do Entrevistado 5**, observamos que o trajeto docente é marcado por um processo contínuo de construção e resignificação, que ultrapassa os limites da sala de aula e se enraíza nas experiências e vivências. O educador reconhece que ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos, configurando-se uma relação dialógica e aprendizado mútuo. A formação inicial em Letras e o comprometimento da educação como prática emancipadora evidenciam uma postura crítica e reflexiva.

Além disso, a busca constante por formação continuada, dentro e fora da instituição, demonstra o empenho em aperfeiçoar-se e ampliar suas práticas pedagógicas, reafirmando o papel dinâmico e transformador da docência. Imbernón (2000) contribui significativamente para expandir essa compreensão ao questionar a noção tradicional de formação continuada, propondo a formação permanente como base fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Para o autor, a formação continuada, frequentemente materializada em cursos, oficinas, encontros e capacitações posteriores à formação inicial, tende a assumir um caráter técnico e pontual, voltado à atualização profissional, muitas vezes

desvinculado das reais condições de trabalho e da prática cotidiana do professor. Já a formação permanente é um princípio mais profundo, diz respeito à ideia de que o professor se forma na e pela prática, no cotidiano, nos conflitos, nos desafios e nas relações que estabelece no trabalho escolar.

Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (Imbernón, 2000, p. 49).

Trata-se de uma formação que emerge da experiência real e que exige reflexão sistemática e crítica sobre si, sobre o coletivo e sobre o contexto institucional. O autor supracitado ressalta que a formação permanente não pode ser reduzida a programas oferecidos de cima para baixo, pois implica autonomia, investigação sobre a própria prática, colaboração e uma postura reflexiva contínua e está intrínseco ao desenvolvimento humano e ético do docente.

A partir dessa compreensão ampliada de formação, torna-se fundamental articular os conceitos de formação continuada e formação permanente, entendendo-os não como instâncias paralelas, mas como dimensões complementares do desenvolvimento profissional. Imbernón (2000) contribui significativamente para expandir essa compreensão ao questionar a noção tradicional de formação continuada, defendendo uma concepção de formação vinculada à prática reflexiva e à práxis, que mais tarde será sistematizada pelo autor como formação permanente, esta última depende de um vínculo com a práxis, ou seja, é um processo contínuo e dinâmico.

Nesse sentido, a formação não se limita à licenciatura, mas se estende por toda a trajetória pessoal e profissional. Como afirma Imbernón (2000, p. 63), “o termo ‘desenvolvimento do conhecimento profissional’ sugere que a metodologia formativa deve envolver experiências diversas, que promovam reflexão sobre a educação e a realidade social, articulando o cognitivo e o afetivo no processo de aprendizagem do professor.

Assim, a formação de professores é vista como uma prática dinâmica, onde ensinar e aprender se entrelaçam, o educador se desenvolve enquanto exerce sua função, refletindo sobre suas ações e promovendo mudanças. Essa perspectiva destaca que o saber profissional vai além do aspecto teórico, sendo construído

através da interação entre a experiência, a reflexão e a prática, possibilitando ao educador cultivar um pensamento crítico e embasado, que o ajude a tomar decisões pedagógicas que façam sentido dentro do contexto social e escolar em que está inserido.

A narrativa do docente participante **Entrevistado 1**, quando traz: “Com o tempo, percebi que ensinar é aprender junto”, reflete a compreensão freireana de que a docência é um processo de construção mútua e contínua, no qual ensinar é também aprender. Como afirma Freire (1996, p. 25), ressaltando a dimensão dialógica e transformadora do ato educativo.

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. E quem aprende, aprende, aprende alguma coisa de alguém. Daí o caráter dialógico do processo educativo. Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Esse olhar para a vida como espaço formativo demonstra uma consciência crítica do educador sobre sua própria trajetória, reconhecendo que o saber docente é produzido na relação com o outro, com o contexto e com a prática. Tal compreensão amplia a prática docente para além do conteúdo, reconhecendo a educação como ato político, ético e emancipador.

Entrevistado 3: Graduada em administração [...] fiz a formação especial ali para o PEG [...] quem quer seguir para a área da docência pode fazer essa. [...] foi agora no finalzinho do doutorado que eu ingressei no IF como professora.

As narrativas dos docentes participantes **Entrevistados 3 e 4** evidenciam que um dos desafios estruturais da docência na Educação Profissional e Tecnológica é a heterogeneidade das trajetórias formativas e a frequente ausência de formação pedagógica inicial. O docente participante **Entrevistado 4** revela ter realizado cursos pontuais de formação, mas não possui licenciatura ou uma formação docente sistematizada, o que reforça a constatação recorrente na literatura de que muitos profissionais chegam aos Institutos Federais com sólida formação técnica ou específica, porém com lacunas no campo pedagógico.

Já a docente participante **Entrevistada 3**, graduada em Administração e com trajetória acadêmica marcada por especialização e doutorado, só teve contato com a formação pedagógica ao realizar o PEG (formação especial para o magistério),

ingressando na docência apenas ao final do doutorado. A trajetória da docente participante **Entrevistada 3** evidencia um fenômeno amplamente discutido por autores da EPT, que é a dissociação histórica entre formação técnica/científica e formação pedagógica.

No caso analisado, o fato de a docente ter avançado até o doutorado sem contato sistemático com fundamentos da pedagogia demonstra aquilo que Moura (2008) chama de modelo fragmentado de formação do professor da EPT, que valoriza o domínio do saber específico, mas negligencia a dimensão pedagógica e humana do trabalho docente. Isso produz um profissional altamente titulado, porém ingressando na sala de aula, muitas vezes sem o conhecimento do sentido político que a EPT carrega.

Segundo Ramos (2017), essa ausência de formação pedagógica prévia reforça a concepção dual de educação, quando o domínio técnico é supervalorizado, enquanto a mediação pedagógica é vista como algo acessório ou complementar, quando na verdade constitui a base da docência. Desse modo, o percurso formativo dos docentes participantes não são casos isolados, mas sintoma de um sistema que ainda luta para consolidar uma formação omnilateral, na qual o conhecimento científico, técnico e pedagógico se articulem de modo integrado.

Pasqualli et al. (2023) destacam que a docência na EPT é marcada por uma complexidade própria, já que exige articular saberes científicos, pedagógicos, tecnológicos e do mundo do trabalho. Essa multiplicidade de competências demanda do professor uma atuação que ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo processos de mediação, integração curricular e compreensão crítica do papel social da educação. No relato do **Entrevistado 5**, “ [...] Fiz Letras...sou uma credora da educação como potencial emancipador. [...] Sempre busquei formação permanente... capacitações dentro e fora da instituição”, destaca-se que seu trajeto na educação evidencia uma prática fundamentada na interação entre saberes da vida, da cultura e do trabalho, em consonância com os princípios formativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que busca integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia como base indissociáveis da formação humana.

Ao afirmar-se como “*credora da educação como potencial emancipador*” e destacar sua busca constante por formação, dentro e fora da instituição, a docente participante evidencia um compromisso com a formação omnilateral, conceito defendido por Ciavatta (2005), que compreende a educação não como mera

qualificação técnica, mas como prática social voltada à emancipação e à autonomia dos sujeitos.

De acordo com Ciavatta (2002), as vivências docentes constituem um espaço de construção de saberes e identidades, produzidos nas relações entre o trabalho, a formação e a experiência cotidiana dos professores. A autora entende que o trajeto formativo do educador não se limita à formação institucional, mas é tecido nas práticas, nas interações e nas reflexões que o docente realiza ao longo de sua trajetória.

Deste modo, as vivências carregam marcas de suas histórias pessoais e profissionais, expressando o modo como o docente compreende o mundo, o ensino e o papel social de sua atuação. Nesse sentido, a autora valoriza a memória e a experiência como dimensões fundamentais para compreender a constituição do sujeito docente e o sentido emancipador da educação. “As memórias são portadoras de sentidos, experiências e significações que constituem o sujeito histórico, permitindo compreender o presente como continuidade e ruptura do vivido.” (CIAVATTA, 2002, p. 36)

Nesta afirmação, Ciavatta (2002) revela que a memória não se reduz a uma lembrança, mas uma maneira de compreender o próprio percurso, um elemento formador da identidade docente. A autora propõe olhar para as experiências e recordações como parte da construção dos saberes do professor. A memória ocupa um lugar central na constituição da identidade profissional, pois é através dela que o educador resgata vivências, afetos e aprendizagens que marcaram sua trajetória.

Assim, ao rememorar suas histórias, os docentes revelam não apenas o percurso formativo individual, mas também os processos coletivos e históricos que permeiam a docência. Ao narrar suas memórias, o docente reinterpreta sua prática, constrói significados e reafirma sua identidade docente.

Em diálogo com a educação emancipatória, ao recuperar suas memórias, o educador problematiza sua trajetória, identifica aprendizados e contradições, reconhece a dimensão emancipatória do próprio ato de ensinar e aprender. Conforme observamos nas falas dos docentes participantes abaixo:

Entrevistada 2: Estou formada já há bastante tempo... trabalhei com pesquisa, com extensão, fui coordenadora de curso muitos anos... nunca imaginei trabalhar com Educação Básica...[...] Confesso que foi bem desafiador... porque não era algo que eu imaginava fazer... já praticamente mais para o final da minha carreira... surgiu essa oportunidade e eu acabei

abraçando.

Entrevistado 3: [...] foi agora no finalzinho do doutorado que eu ingressei no IF como professora. Foi no início do ano passado [...] março de 2024. Na verdade, não foi uma escolha [...] eu não imaginava atuar no ensino médio. [...] quando fui chamada [...] foi uma surpresa. Me deixou apreensiva, mas hoje eu adoro.

Em consonância com a educação emancipatória, ao ressignificar suas memórias, o educador reflete sobre sua trajetória, identifica aprendizados e contradições, reconhecendo o caráter formador e libertador do ato de ensinar e aprender. As narrativas docentes evidenciam o processo reflexivo e autocrítico que, de acordo com Freire (1996), define a práxis educativa, a integração entre ação e reflexão voltada para a transformação. Desse modo, ao revisitar suas vivências, os docentes destacam como a trajetória profissional é também um espaço para (re)construção da identidade e para a conscientização acerca do papel social da profissão.

A partir da perspectiva biográfica, Momberger (2008) aprofunda a compreensão de como a experiência se transforma em formação e, consequentemente, em identidade docente. Para a autora, as narrativas de vida não apenas descrevem acontecimentos, mas operam como um trabalho reflexivo e simbólico por meio do qual o sujeito reorganiza e atribui sentido às suas vivências, configurando-se como um processo de biografização.

Nesse movimento, produzir a própria narrativa é produzir a si mesmo, uma vez que “as experiências formadoras são definidas [...] como aquelas que implicam uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p. 48). Ou seja, a formação ocorre quando a experiência é refletida e significada, há uma articulação consciente entre tais elementos, assim, a narrativa se constitui como um espaço de elaboração identitária, no qual o professor reinterpreta seu trajeto, reconhece aprendizagens e reinscreve sua identidade profissional a partir da relação entre experiência, reflexão e sentido.

A contribuição de Josso (2004) para a compreensão da identidade docente reside em sua concepção de formação como um processo permanente de elaboração de si, em que o sujeito configura e reconfigura sua trajetória por meio da narrativa das experiências vividas. Para a autora, as histórias de vida constituem-se em um dispositivo formativo que permite ao indivíduo interpretar acontecimentos, reconhecer aprendizagens e atribuir sentidos às escolhas realizadas ao longo do percurso,

possibilitando a construção de uma consciência reflexiva sobre si e sobre sua prática (JOSSO, 2004).

Nesse contexto, a identidade profissional, incluindo a docente, não é entendida como algo fixo, mas como uma construção dinâmica, resultante das interpretações que o sujeito faz de suas vivências, das relações que estabelece e dos significados que atribui à sua atuação. Assim, ao narrar seu trajeto, o professor reorganiza suas experiências, identifica continuidades e rupturas e reinscreve sua posição como sujeito da formação, produzindo e atualizando continuamente sua identidade docente.

De modo semelhante, o docente participante **Entrevistado 3** narra sua inserção recente no Instituto Federal, destacando a surpresa e o processo de ressignificação do trabalho docente. Ambos os depoimentos mostram que a docência, mesmo quando não planejada, pode transformar-se em um espaço de descoberta e emancipação, no qual o educador se reconhece como um sujeito em constante formação.

A transformação da docência não planejada em um espaço de descoberta pode ser compreendida através do conceito de "experiência" em Larrosa (2002), para quem a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Quando o Entrevistado 3 relata uma inserção na EPT que não foi fruto de um projeto de vida deliberado, ele descreve uma contingência que, ao ser atravessada pela reflexão crítica, transmuta-se em destino ético.

Portanto, o caráter não planejado da entrada na carreira não se traduz em precariedade, mas em potencialidade. A docência torna-se um "espaço de descoberta" porque é no encontro com as contradições do real entre o que se sabia e o que a sala de aula exige que o educador se produza como sujeito crítico.

Nesse contexto, a trajetória profissional é marcada por novas aprendizagens, desafios e reconfigurações que confirmam o poder transformador da prática educativa. Nessa perspectiva, Ciavatta (2002) ressalta que compreender os trajetos docentes implica reconhecer a educação como processo histórico e social, no qual os sujeitos constroem saberes a partir de suas experiências concretas.

7.1.2 Ensino Médio Integrado como exercício de autonomia e compromisso emancipatório

Ao narrar suas memórias e refletir sobre o caminho percorrido, os docentes

participantes reafirmam sua autonomia e atribuem sentidos à atuação no EMI que se articulam a uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral, evidenciando que a escolha pela docência nesse contexto se constrói na e pela prática, como expressão de um posicionamento pedagógico e político de caráter emancipador.

Ao serem questionados sobre sua escolha (**Questionamento 2: Fale um pouco da sua escolha em atuar na área do EMI**), observamos que, ao narrar suas memórias e refletir sobre o caminho percorrido, o educador reafirma sua autonomia e o sentido emancipador da educação que se faz na e pela prática, conforme observamos na narrativa a seguir:

Entrevistado 4: Quando eu cheguei aqui e vi que minha atuação seria apenas no médio, confesso que eu me preocupei no sentido se eu me adequaria, se eu realmente me sentiria realizada enquanto profissional. E te adianto que sim, eu estou feliz com a minha atuação atual no médio profissionalizante.

Freire (1996) compreende o ato de ensinar como um gesto de presença, testemunho e compromisso ético com o outro, no qual o professor inspira não apenas pelo conteúdo que transmite, mas sobretudo pela maneira como vive o que ensina. Para o autor, ensinar exige corporeidade, alegria, esperança e abertura ao encontro humano. Ao relacionar tal concepção com as práticas educativas nos Institutos Federais, compreendemos que:

No IF, os docentes ocupam o cargo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos IF. Embora tenham como locus de trabalho uma IES, atuam no ensino médio e técnico, cursos superiores, pós-graduação, em conteúdos ou disciplinas ligadas às áreas de formação. Atuam em diversas atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão e atendem públicos muito diferentes, que exigem posturas cada vez mais diferenciadas e sob a lógica gerencialista. São ainda responsáveis ou corresponsáveis pela implementação, execução e/ou supervisão de muitos programas. (Silva, 2017, p. 23)

Silva (2017) evidencia a singularidade institucional dos Institutos Federais, que se configuram como um modelo híbrido de Educação Profissional e Tecnológica, articulando diferentes níveis e modalidades de ensino sem se constituírem formalmente como universidades. Esse aspecto impõe aos docentes do EMI um campo de atuação ampliado e complexo, no qual o trabalho docente ultrapassa a sala

de aula e abrange atividades de ensino em distintos níveis, pesquisa, extensão, gestão e participação em programas institucionais.

Ao atender um público heterogêneo e atuar sob uma lógica gerencialista, esses profissionais são continuamente desafiados a adaptar suas práticas pedagógicas e identidades profissionais. Assim, as funções desempenhadas pelos docentes dos IF revelam um processo formativo permanente, no qual a integração entre trabalho, conhecimento e inovação tecnológica expõe o professor a demandas que excedem sua formação inicial, exigindo constante ressignificação de saberes e práticas.

Desse modo, a autora expõe que a verticalização do ensino, embora tenha potencial formativo e democrático, impacta diretamente a organização e a intensidade do trabalho docente, contribuindo para quadros de sobrecarga e exigindo políticas de formação continuada e apoio institucional que minimizem esses efeitos. Brancher (2019) evidencia uma questão central para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o professor como sujeito portador de um repertório complexo de saberes, construído ao longo de seu trajeto pessoal, formativo e profissional. O autor reafirma que o saber docente não é apenas técnico ou teórico, mas profundamente atravessado por dimensões experienciais e subjetivas, que precisam ser reconhecidas e sistematizadas.

Como primeira demarcação é preciso explicitar que compreendemos o professor como um indivíduo dotado de um repertório de saberes, repertório esse que precisa ser explicitado pelos próprios professores numa tentativa de modificabilidade e/ou visibilidade das práticas profissionais. Ou, ainda, na construção do que Gauthier (1998) denomina de saber da ação pedagógica. (Brancher, 2019, p. 40)

Parte-se do entendimento do professor como sujeito histórico, portador de um repertório de saberes que precisa ser explicitado, discutido e validado coletivamente, a fim de produzir novas significações para as práticas docentes. A crítica de Gauthier (1998) à “jurisprudência particular” dos professores, conhecimentos tácitos que funcionam, mas não são explicitados, reforça a concepção de Brancher (2019) sobre a necessidade de tornar visível o saber da ação pedagógica. A legitimação desses saberes depende de processos coletivos de reflexão, diálogo e formação, condição essencial para a profissionalização da docência, especialmente no contexto complexo dos IFs.

A análise das etapas da carreira docente tem se mostrado fundamental para compreender como os professores constroem sua profissionalidade ao longo do tempo.

Com base no modelo de ciclos de vida profissional proposto por Huberman (1995), Rossi e Hunger (2012) evidenciam que a trajetória dos docentes de Educação Física é marcada por fases que incluem a entrada na carreira, caracterizada pelo choque com a realidade e pela busca de sobrevivência; a estabilização, quando o professor consolida um estilo próprio de trabalho, a diversificação e o questionamento, momento em que emergem a reflexão crítica e o desejo de inovar; e etapas posteriores de serenidade ou conservadorismo, que podem culminar em diferentes formas de desinvestimento.

As autoras demonstram que tais fases não se desenvolvem de modo linear, mas constituem movimentos de avanços e refluxos influenciados pelas experiências vividas no cotidiano escolar. Esse entendimento dialoga com Tardif (2002) e Gauthier (1998), ao enfatizarem que os saberes docentes se constituem de forma plural e situados na prática, exigindo constante reelaboração.

Em consonância, Brancher (2019) destaca que a formação continuada deve reconhecer a experiência como espaço de produção de saberes e promover oportunidades de reflexão crítica que dialoguem com as necessidades específicas de cada etapa da carreira, assim, compreender os ciclos de vida docente permite interpretar o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, contextual e em permanente reconstrução.

No entanto, ao afirmar que hoje se sente feliz e realizada no Ensino Médio Integrado, a docente entrevistada evidencia um movimento de identificação com o projeto pedagógico da instituição, reconhecendo nesse espaço possibilidades de atuação significativas. Sua satisfação indica que o Ensino Médio Integrado pode constituir um campo fértil para práticas docentes que articulam formação geral, formação técnica e desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de uma identidade docente voltada à formação integral dos estudantes.

A noção de “prática docente como produção de sentido” pode ser pensada, a partir de Frigotto (2009), como a compreensão de que a práxis formativa está necessariamente vinculada a um projeto social mais amplo. Assim, o ato de formar não é neutro, nem meramente técnico, pois integra um horizonte educativo-político que orienta intencionalidades, valores e finalidades, o autor critica a neutralidade da

educação e se opõe a concepções tecnicistas e instrumentalizadas.

Seguindo nesta linha de raciocínio, toda prática pedagógica pode produzir sentidos, isso quando se conecta a construção de um determinado projeto de sociedade, essa fonte reforça que para o autor, acima mencionado, a educação profissional tem uma dimensão social profunda, não se limita à qualificação técnica, mas dialoga com a educação básica e com condições estruturais da sociedade. Professores comprometidos com projetos de cidadania não se limitam a cumprir a ementa; assumem uma prática pedagógica orientada para a formação humana integral.

Brancher (2019) também destaca que, no EMI, os docentes enfrentam desafios específicos, pois atuam em um espaço que integra ensino, pesquisa e extensão, articulando diferentes níveis e modalidades, o que exige uma identidade profissional mais ampla e flexível. Nessa perspectiva, reconhecer os saberes pessoais e profissionais, torna-se fundamental para compreender a singularidade de cada professor e sua constituição enquanto sujeito formador.

Seguindo nesta linha de raciocínio, Nóvoa (2006) na nota de apresentação, destaca a centralidade das narrativas como dispositivo formativo e epistemológico na compreensão dos saberes docentes. O autor defende que o conhecimento profissional do professor não se reduz a prescrições técnicas ou a saberes científicos externos à prática, mas se constrói na articulação entre experiência, reflexão e história de vida.

Brancher (2019) destaca que Gauthier (1998) e Tardif (2002) deixam transparecer que, se os professores registram as construções por eles vivenciadas, tais registros poderiam ser extremamente úteis na constituição de um repertório de saberes relacionados ao fazer docente. Para o autor, estabelecer um corpo de saberes profissionais não significa reduzir o trabalho docente à posse de um conjunto de saberes pedagógicos estáticos. Sua subjetividade é inerente ao fazer docente, assim como sua história pessoal se constitui como dimensão essencial da profissão. Desse modo, o autor propõe não apenas que o professor registre seus fazeres, mas que também disponha de tempo e espaço para refletir sobre esses registros e momentos.

Seguindo nesta linha de raciocínio, o fazer docente à luz das contribuições de Nóvoa (1999), pode ser compreendido como um processo complexo que ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se inscreve na construção contínua da identidade

profissional do professor. Para o autor, a docência não se limita à aplicação de métodos ou ao domínio de conteúdos, mas se constitui a partir da articulação entre saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos produzidos e ressignificados no cotidiano da prática educativa.

Nesse sentido, o fazer docente emerge como uma ação reflexiva, marcada pela história pessoal e profissional do sujeito, no qual cada escolha pedagógica expressa valores, concepções de educação e compromissos éticos. Além disso, a profissão docente se constrói de forma coletiva, no diálogo entre pares e na valorização da escola como espaço privilegiado de formação, o que reforça a relevância de práticas colaborativas e da reflexão compartilhada sobre a prática.

Brancher (2019) reconhece o potencial das narrativas de si no contexto da EBPT, ao dialogar com a perspectiva de Oliveira (2006), para quem tais narrativas possibilitam dar visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos de formação docente, bem como aos saberes construídos sobre a docência e sobre as dimensões pedagógicas e sociais da profissão. Nessa perspectiva, o autor compreende o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, ancorado na formação continuada e na reflexão sobre a prática.

Nesse horizonte, Brancher (2019) considera fundamental estudar os ambientes de formação e atuação docente, buscando compreender suas culturas, processos de ensino e de aprendizagem e práticas cotidianas. O autor defende que o desenvolvimento docente não deve ser entendido como processo mecânico ou solitário, nem como simples criação de novas ideias, mas como prática que expressa tomadas de decisão e concepções sobre a ação pedagógica, considerando o lócus institucional, as culturas profissionais, as práticas cotidianas e os processos de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1996), a formação docente se constrói na práxis, compreendida como ação e reflexão crítica sobre a realidade, sendo inseparável do contexto social, histórico e cultural em que o docente atua. O autor concebe o processo de ensino e aprendizagem como uma construção situada, marcada pelo diálogo, pela valorização dos saberes da experiência e pela compreensão do professor como sujeito histórico, que aprende e se forma no exercício cotidiano de sua prática pedagógica.

Por fim, Brancher (2019) conclui reconhecendo os espaços de formação e atuação docente como lócus privilegiados de aprendizagem tanto para professores quanto para estudantes. Conhecer as aprendizagens realizadas pelos docentes

nesses e em outros espaços e instaurar a reflexão sobre seus momentos formativos possibilita qualificar as práticas educativas, inclusive no contexto da EBTT. Assim, trabalhar com os fazeres docentes, delineando-os por meio de narrativas orais, pode contribuir para um novo olhar sobre os dispositivos de formação, conferindo outra voz e outra perspectiva ao processo de formação permanente do professorado.

Ao serem questionados sobre a sua formação profissional, **(questionamento 3: Você realizou alguma formação pedagógica para atuar no Ensino Médio Integrado?)**, destacamos os seguintes relatos:

Entrevistado 4: Fiz um curso de formação para educação profissional e sim já participei de algumas palestras relacionadas ao tema.[...] Mas eu não tenho um curso de preparação para professor, nenhuma licenciatura nesse sentido de uma formação mais completa.

Um dos desafios centrais apontados é a formação docente, muitos professores ingressam nos IFs com sólida formação técnica ou específica, porém com pouca preparação pedagógica para atuar com os estudantes do Ensino Médio Integrado. Essa lacuna evidencia a necessidade de formação continuada que articule pedagogia, tecnologia e concepções críticas de trabalho.

Os IFs carregam um projeto político-pedagógico voltado à formação integral e emancipatória, mas convivem com pressões externas por resultados quantificáveis, produtividade, inovação tecnológica e atendimento às demandas imediatas do mercado. Essa contradição exige que o docente navegue entre diferentes racionalidades, buscando manter o compromisso com a formação humana sem reduzir o currículo à lógica instrumental.

Tais trajetórias revelam que o ingresso no Ensino Médio Integrado frequentemente ocorre a partir de competências técnicas ou acadêmicas, e não necessariamente por uma escolha ou formação voltada à docência desde o início. Essa condição gera demandas específicas no cotidiano dos professores, que precisam construir sua identidade docente paralelamente ao exercício do trabalho pedagógico.

Também torna evidente a importância da formação continuada, da institucionalização de programas pedagógicos e do apoio institucional para que esses profissionais consigam articular teoria, prática, currículo integrado e formação humana, pilares fundamentais da EPT. Assim, as narrativas reforçam que a docência

na EPT é um espaço de construção permanente, marcado por tensões entre saber técnico e saber pedagógico, entre formação específica e formação humanizadora.

De fato a EPT só cumpre um papel realmente emancipador quando articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma proposta de formação omnilateral, capaz de desenvolver não apenas competências profissionais, mas também criticidade, autonomia e inserção cidadã. Assim, os Institutos Federais, por exemplo, são apresentados como instituições com potencial para esta formação integrada, porém exige projeto institucional claro, compromisso com a formação omnilateral e superação de políticas que reduzem a educação ao atendimento imediato das demandas do capital.

Kuenzer (2006) analisa como o ensino médio profissional brasileiro, especialmente a partir das reformas dos anos 1990, passou a incorporar a lógica da cultura de mercado, orientando a formação dos jovens para se tornarem “cidadãos produtivos”. Para Kuenzer, essa noção de cidadania está diretamente vinculada aos interesses do setor produtivo e de políticas neoliberais que reduzem a escola ao papel de preparar trabalhadores flexíveis, adaptáveis e aptos às demandas imediatas do mercado de trabalho.

A autora argumenta que essa concepção de formação subordina o processo educativo a uma perspectiva economicista, esvazia a abrangência da cidadania e reforça a histórica dualidade educacional brasileira em que os filhos das classes trabalhadoras recebem uma educação voltada à instrumentalidade, enquanto as elites acessam formação ampla, crítica e culturalmente rica. Assim, o ensino profissional passa a enfatizar competências comportamentais, empreendedorismo, polivalência e empregabilidade, deslocando o foco da formação humana integral para a mera adequação às dinâmicas do capital.

Para ela, tal visão não reconhece as contradições do mundo do trabalho e reforça a culpabilização dos sujeitos. Além disso, a autora alerta que a cultura de mercado esvazia a dimensão pública, social e crítica da educação, transformando o “cidadão” em um agente competitivo, e não em sujeito histórico capaz de interpretar e transformar sua realidade.

Frente a isso, compreende-se que o ensino no contexto da EPT não é neutro, mas um espaço político porque está inserido em um espaço de disputas de projetos sociais: ao cidadão produtivo ou à formação omnilateral, a escolha é política. Quando o currículo enfatiza empreendedorismo, flexibilidade e polivalência, está reproduzindo

valores do neoliberalismo, quando articula trabalho, ciência, cultura e crítica social, está apoiando uma concepção de sociedade emancipadora, a prática docente é uma ação política, conforme podemos analisar na narrativa do docente participante abaixo:

Entrevistado 1: Aprendi que o ensino técnico não pode ser dissociado da formação humana. [...] O curso técnico mudou minha visão de mundo. Percebi que o saber técnico também é político.

O **Entrevistado 1** compreendeu que a EPT não se restringe ao domínio técnico-operacional, mas constitui um espaço de disputa de sentidos sobre o trabalho, a cidadania e o tipo de sociedade que se pretende formar. Assim, ao mesmo tempo em que pode reproduzir a lógica da cultura de mercado e a formação do “cidadão produtivo”, também pode se tornar um espaço de formação humana integral, crítica e emancipadora a depender do projeto pedagógico e das escolhas políticas que orientam a EPT.

Kuenzer (2006) critica a ideia de que o jovem deve ser responsabilizado individualmente por seu sucesso profissional, como se a escola técnica pudesse, isoladamente, garantir empregabilidade em um mercado estruturalmente excludente. Para ela, essa visão não reconhece as contradições do mundo do trabalho e reforça a culpabilização dos sujeitos, neste estudo a autora critica a lógica da “inclusão excludente”, ou seja, não assegura a efetiva mobilidade social ou empregabilidade real.

Além disso, a autora acima mencionada, alerta que a cultura de mercado esvazia a dimensão pública, social e crítica da educação, transformando o cidadão em um agente competitivo, e não em sujeito histórico capaz de interpretar e transformar sua realidade. Conforme analisamos na narrativa do docente participante abaixo:

Entrevistado 1: Aprendi que o ensino técnico não pode ser dissociado da formação humana. [...] A cada turma, me reinvento. Ser professor é estar sempre em formação.

A narrativa do docente participante **Entrevistado 1** evidencia uma compreensão ampliada do papel do professor na Educação Profissional e Tecnológica, articulando saber técnico e formação humana como dimensões indissociáveis do trabalho docente. Ao afirmar que o ensino técnico não pode se

separar da formação humana, o docente participante revela alinhamento com o projeto crítico da EPT, que compreende o processo educativo como prática social orientada para além da mera capacitação profissional.

A segunda parte da narrativa do docente participante “a cada turma, me reinvento”, reforça a ideia de docência como atividade dinâmica, marcada pela necessidade constante de adaptação, reflexão e criação de novas estratégias pedagógicas. A noção de que “ser professor é estar sempre em formação” ecoa com a perspectiva freireana, que entende a docência como processo contínuo de aprendizagem, e dialoga diretamente com as discussões sobre identidade docente nos Institutos Federais.

Assim, esse depoimento revela um movimento de autoconstrução profissional, no qual o professor reconhece tanto a dimensão política e humana da EPT quanto o caráter permanente da formação docente. Este conceito reforça a importância de investir em processos contínuos de formação docente que articulem saberes técnicos, pedagógicos e humanos, permitindo ao professor atuar de forma crítica e integrada na Educação Profissional e Tecnológica.

Diante deste contexto apresentado, torna-se necessário refletir e aprimorar as práticas pedagógicas, buscando estratégias que articulem o saber técnico, formação humana e desenvolvimento crítico dos estudantes. Considerando as diversas fundamentações, reflexões e argumentações apresentadas anteriormente sobre a trajetória formativa e motivação para a profissão docente destacam-se as possibilidades e potencialidades, bem como desafios encontrados no processo de categorização da pesquisa.

A análise dessas narrativas revelam contribuições significativas para a reflexão sobre os processos e abordagens de ensino e aprendizagem diante a educação emancipatória no contexto do EMI. A partir do que foi exposto até este momento, torna-se possível compreender que a investigação das vivências e representações dos docentes na Educação Profissional e Tecnológica não se limita à descrição de trajetos individuais, mas constitui um movimento de análise que busca revelar os sentidos que orientam suas práticas, escolhas e modos de compreender a formação humana.

Ao considerar que a identidade docente se constrói no entrelaçamento de experiências, vivências, narrativas e processos de autoformação, abre-se espaço para interpretar como esses professores significam a própria atuação e como

articulam seus percursos ao ideal de uma educação emancipatória. Assim, explorar suas histórias, memórias e representações permite evidenciar tensões, potencialidades e deslocamentos que atravessam o cotidiano da EPT, mostrando que a emancipação não é um dado, mas um horizonte construído na relação entre vivência, reflexão e prática pedagógica.

Desse modo, este estudo busca compreender em que medida tais vivências narradas pelos docentes revelam processos formativos capazes de sustentar perspectivas emancipadoras, contribuindo para a produção de um olhar crítico e transformador sobre a EPT e sobre a própria docência nesse campo.

7.2 EXPLORANDO A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA NO EMI: narrativas docentes de autonomia

Nesta seção, a análise mergulha no território da práxis docente para investigar como a autonomia e a emancipação deixam de ser conceitos abstratos e se revelam na materialidade do cotidiano escolar. O foco recai sobre as intencionalidades pedagógicas e sobre a dimensão do vivido, explorando como as trajetórias e percepções dos educadores dão vida aos ideais de criticidade e formação integral.

Busca-se aqui compreender a docência como um espaço de criação e resistência, onde o professor, como sujeito histórico, mobiliza saberes e afetos para construir uma educação que emancipa a vida social e política. Para tanto, as narrativas a seguir revelam como o diálogo e o protagonismo discente são tecidos na prática, muitas vezes inspirados por figuras referenciais que marcaram suas próprias formações.

7.2.1 Práxis docente e emancipação na EPT: narrativas de diálogo, autonomia e formação humana

As narrativas docentes analisadas na sequência foram compreendidas como produções sociais que expressam modos de pensar e viver a docência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Ensino Médio Integrado. Ao narrar suas vivências, os professores revelaram práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar, marcadas pela articulação entre reflexão e ação, pela valorização do diálogo e pela busca da formação crítica e autônoma dos estudantes.

Essas narrativas permitiram compreender tanto as possibilidades quanto às

tensões presentes na construção de práticas pedagógicas emancipadoras, situadas em condições institucionais específicas. Como estratégia de evocação das trajetórias formativas, os docentes foram questionados sobre a presença de um professor ou professora marcante em suas vidas, cuja atuação tivesse deixado impactos significativos em sua forma de compreender e exercer a docência. **(Questionamento 5: É comum termos um professor inesquecível na nossa vida, na sua opinião como seria a representação deste professor? Fale um pouco sobre ele).**

Iniciou-se a análise a partir da narrativa de um docente participante que reconhece, em sua trajetória formativa, a influência significativa de uma professora orientadora de extensão, cuja atuação deixou marcas que se projetam em sua prática docente: **Entrevistado 1:** “A minha professora orientadora de extensão sempre foi uma pessoa muito pra frente nas ideias... acabei reproduzindo práticas dela.”

A narrativa do **Entrevistado 1** evidencia o papel da formação docente mediada pela prática e pela convivência pedagógica, este aspecto é muito discutido na EPT. Trata-se de um relato que dialoga diretamente com Freire (1996), ao defender que a formação do educador é efetivada na práxis, ou seja, na articulação entre ação e reflexão.

Ao observar e reproduzir as práticas inovadoras de sua orientadora, o sujeito em formação não apenas copia, mas reelabora criticamente tais práticas a partir de sua realidade, confirmando a ideia freireana de que “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 26). O autor nos ensina que o processo de ensino-aprendizagem é uma experiência dialética, também é recíproca e tem continuidade, ensinar e aprender são processos indissociáveis através de participantes ativos (docente e educando) e ambos estão em um processo de construção do conhecimento.

Também podemos fazer uma aproximação com Nóvoa (1992), pois o autor entende a formação docente como um processo relacional e identitário, construído no contato com outros professores. Aqui, a orientadora apontada pelo docente participante, atua como uma referência profissional, influenciando modos de pensar, agir e inovar a prática pedagógica, especialmente em espaços como a extensão, onde teoria e prática se encontram.

Já no campo específico da EPT, a respectiva narrativa dialoga com Frigotto (2006), ao evidenciar práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com uma formação que ultrapassa o tecnicismo. A postura “para frente nas

ideias” da orientadora, sugere uma atuação alinhada à concepção de educação crítica, omnilateral e socialmente referenciada, central no debate da EPT.

Para o autor supracitado, a educação deve estar enraizada na realidade social e histórica, crítico veemente do tecnicismo, defende o desenvolvimento da consciência crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas em que os estudantes estão inseridos. Seguindo nesta linha de pensamento, ao tratar o conhecimento como construção histórica e social, marcada por contradições, referenciamos outro relato de um docente participante que afirma uma concepção alinhada ao método dialético, quando questionada sobre o professor (a) inesquecível, a **Entrevistada 2** diz:

Eu penso na minha alfabetizadora... e também numa professora da graduação que me convidou para trabalhar com pesquisa... mudou completamente minha trajetória. Ela era defensora do método dialético... nos lançava a investigar, pesquisar o conhecimento.

A narrativa “Ela era defensora do método dialético... nos lançava a investigar, pesquisar o conhecimento”, dialoga diretamente com a tradição marxista e histórico-dialética, em Frigotto (2006), o método dialético é compreendido como essencial para apreender as contradições entre trabalho, educação e sociedade, permitindo que o sujeito supere a aparência dos fenômenos e entenda a sua totalidade. Ao incentivar a investigação e a pesquisa, a orientadora promove uma formação que rompe com o ensino instrumental, ao analisar criticamente as relações sociais capitalistas e suas implicações nas políticas educacionais, opondo-se a visões fragmentadas e idealistas.

À luz do pensamento de Oliveira (2006), essa experiência é compreendida como um marco formativo constitutivo da docência, atravessado pela dimensão relacional, investigativa e emancipatória da formação. A autora supracitada enfatiza que a formação docente não se dá apenas pela transmissão de conteúdos ou técnicas, mas, sobretudo, pelas experiências significativas vividas com professores que mobilizam o sujeito a pensar, problematizar e produzir sentido sobre o conhecimento e sobre si mesmo.

Nesse sentido, tanto a alfabetizadora quanto a professora da graduação aparecem como figuras mediadoras, que atuam na constituição da sua trajetória intelectual e profissional. Ao “lançar” os estudantes à investigação e à pesquisa, a professora da graduação materializa o que a autora chama de formação como

processo dialógico, reflexivo e crítico, no qual o sujeito deixa de ser mero receptor e passa a ser autor de perguntas, interpretações e saberes.

A defesa do método dialético, nessa perspectiva, não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura epistemológica e pedagógica, compreender o conhecimento como construção histórica, contraditória e em permanente movimento. Oliveira (2006) também destaca que essas experiências produzem o que ela denomina de marcas formativas, isto é, aprendizagens que permanecem e orientam práticas futuras.

Quando a docente participante **Entrevistada 2** afirma que “mudou completamente minha trajetória”, isso dialoga diretamente com a ideia de que certos encontros pedagógicos reconfiguram projetos de vida, modos de pensar e de agir na docência, gerando processos de identificação e de reprodução crítica dessas práticas no exercício profissional. Em Ciavatta (2005), a memória constitui-se como um elemento central na construção das identidades e das trajetórias formativas, de modo que permite ao sujeito atribuir sentido às vivências e ressignificá-las com o decorrer do tempo.

As lembranças de professores marcantes não se caracterizam apenas como recordações afetivas, mas como parâmetros de formação que orientam modos de pensar, agir e compreender a prática educativa. Nessa perspectiva, a lembrança de um docente memorável constitui um referencial pedagógico, unindo as trajetórias individual e profissional do educador e orientando suas futuras decisões didáticas.

A análise que se segue toma como ponto de partida a narrativa de um docente participante que rememora a atuação de um professor marcante em sua trajetória formativa, destacando uma experiência concreta vivida em contexto de aula prática. Quando questionado sobre a memória de um professor (a) inesquecível, a docente participante **Entrevistada 3** relata: “Tinha um professor que pegou um estudante pela mão e levou para dentro do laboratório... mostrou o resultado da aula prática... Isso me marcou muito. E eu confesso que eu procuro copiar isso dele.”

Em Freire (1996), a práxis é compreendida como unidade entre ação e reflexão, sendo por meio dela que o educador cria condições para a produção do conhecimento pelo educando. Além disso, Tardif (2012) destaca que os saberes docentes são construídos no cotidiano da profissão, a partir da experiência, da observação e da incorporação de práticas de outros professores, configurando os chamados saberes experienciais.

Nessa perspectiva, a experiência narrada assume o caráter de marca formativa, na medida em que o docente participante afirma reproduzir tal prática em sua atuação, evidenciando um processo de apropriação e ressignificação de modelos pedagógicos vivenciados ao longo de sua trajetória.

A narrativa evidencia uma prática pedagógica fortemente ancorada na dimensão formativa da experiência concreta, característica central da Educação Profissional e Tecnológica. Ao relatar o gesto do professor que conduz o estudante ao laboratório e torna visível o resultado da aula prática, o docente participante destaca a importância da articulação entre teoria e prática como elemento estruturante do processo educativo.

No âmbito da EPT, essa dinâmica reforça a concepção de formação integral, na qual o fazer pedagógico se constrói na vivência, na observação e na incorporação crítica de práticas que valorizam o protagonismo do estudante, o contato com situações reais de trabalho e a construção de saberes contextualizados, contribuindo para uma formação que ultrapassa o tecnicismo e se orienta por princípios formativos mais amplos. A afirmação do docente participante de que procura reproduzir a prática vivenciada com seu antigo professor pode ser compreendida, à luz de Kuenzer (2002), como expressão de um processo formativo que articula a formação técnica e a formação humana mais ampla.

Ao incorporar em sua prática pedagógica uma experiência que integrou o estudante ao espaço do laboratório de forma mediada e contextualizada, o docente participante evidencia a superação de uma concepção fragmentada de ensino, na qual teoria e prática aparecem dissociadas. Sob essa ótica, a reprodução da prática não se caracteriza como uma simples imitação, mas sim como um processo de apropriação e ressignificação de uma vivência pedagógica que foi determinante em sua construção identitária, tanto na esfera profissional quanto docente.

Tal dinâmica dialoga com a concepção de formação integral defendida por Kuenzer (2002), ao evidenciar a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e dimensões formativas mais amplas, favorecendo a construção de uma identidade docente comprometida com uma educação que ultrapassa o tecnicismo e se orienta pela compreensão crítica dos processos de trabalho e de formação, superando a fragmentação curricular e a lógica meramente adaptativa às demandas do mercado. Nessa perspectiva, a formação integral implica a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando ao sujeito compreender os

fundamentos dos processos produtivos e das relações sociais, desenvolvendo capacidades críticas, intelectuais e técnicas de forma indissociável.

A questão que se coloca a seguir consiste em problematizar o caráter emancipatório das aulas ministradas pelo professor referido na narrativa, buscando compreender em que medida suas práticas pedagógicas contribuíram para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir em sua realidade. Ao serem questionados: **(Questionamento 6: As aulas ministradas por ele podem ser consideradas emancipatórias? Por quê?)**

Para aprofundar a discussão acerca do caráter emancipatório das práticas pedagógicas, destaca-se, como especialmente relevante, a narrativa de um docente participante que explicita sua compreensão de emancipação articulada à promoção da autonomia discente e à redefinição do papel do professor no processo educativo, conforme relata o **Entrevistado 3**: “Eu entendo como emancipação dar autonomia [...] para que eles aprendam a se virar por si só. O professor como um guia [...] não é o detentor de todo o conhecimento.”

Ao afirmar que “entendo como emancipação dar autonomia [...] para que eles aprendam a se virar por si só” e ao caracterizar “o professor como um guia [...] não o detentor de todo o conhecimento”, o docente participante **Entrevistado 3** explicita uma concepção de ensino que desloca o foco da centralidade do docente para a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Tal compreensão é particularmente significativa para a análise, na medida em que evidencia uma concepção pedagógica alinhada a princípios formativos que valorizam o protagonismo discente, a mediação pedagógica e a construção da autonomia, elementos centrais para a discussão da emancipação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao destacar a autonomia, em Freire (1996), como base para a expressão criadora, Didier (2020), afirma que a autonomia caracteriza-se como um processo formativo que envolve a tomada de decisões, o exercício da liberdade e a construção da autoria do sujeito sobre seu próprio percurso, o que fortalece práticas pedagógicas orientadas para a participação ativa, a criticidade e a emancipação. Nessa perspectiva, a prática docente que estimula o estudante a “se virar por si só” e reconhece o professor como mediador do conhecimento evidencia uma concepção de ensino alinhada à formação de sujeitos autônomos, capazes de criar, expressar-se e assumir responsabilidades no processo educativo.

Seguindo nesta linha de pensamento, em Freire (1996), contudo, observa-se

uma questão mais estreita à noção de que a conquista da autonomia diante do mundo dialoga com a compreensão de que somos, concomitantemente, parte deste mundo e sujeitos constituídos nas relações de dependência, interação e coletividade. Neste sentido, a emancipação, na perspectiva freireana, assume uma dimensão mais ampla de libertação, fundamentada em um processo de conscientização que implica o desvelamento crítico da realidade e o agir transformador no mundo.

A partir das contribuições da Teoria Crítica, a noção de emancipação é pensada em seus usos mais recorrentes, especialmente em situações em que é apropriada de maneira fora do contexto ou sem aproveitar o seu potencial crítico. Nesse horizonte, autores como Adorno (1995) problematizam a transformação da emancipação em um discurso formal, ao desmascarar o seu esvaziamento, dissociados das condições históricas e sociais concretas que a tornam possível, ou, ao contrário, a inviabilizam, ou seja, limitam a sua efetivação.

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (Adorno, 1995, p. 181).

Ou seja, para o autor, não basta proclamar a emancipação como um ideal bonito ou como um slogan político-pedagógico. O autor supracitado, está chamando atenção ao caráter histórico, social e estrutural da dominação. A emancipação, neste sentido, não depende apenas da vontade individual ou de boas intenções educativas, mas esbarra em mecanismos arraigados do capitalismo, da indústria cultural, das formas de racionalidade instrumental e das relações de poder que moldam a subjetividade.

Ao aproximar tal reflexão à luz de Nóvoa (1992), a emancipação não deve ser vista como uma afirmação abstrata ou apenas retórica, mas como um processo que integra as condições reais da profissão docente e das culturas profissionais. Segundo o autor, a formação é construída na inserção de trajetórias pessoais e contextos institucionais e coletivos de professores. Isso significa reconhecer as limitações e condicionantes impostas pelas políticas educacionais, pelas formas de regulação do trabalho docente e pelas lógicas de performatividade (lógicas de regulação).

A partir das considerações apresentadas, a fala do docente participante

Entrevistado 3 demonstra uma percepção de emancipação que está intimamente ligada à autonomia pessoal e ao protagonismo dos alunos, refletindo assim avanços significativos em comparação com modelos educativos que priorizam a simples transmissão de conhecimento e a autoridade do professor como único detentor do saber. Essa visão se alinha com as ideias de Freire (1987; 1996), ao reconhecer o educando como um participante ativo na educação e ao designar ao professor a função de facilitador.

No entanto, a partir da Teoria Crítica e das reflexões de Nóvoa (1992), torna-se claro que essa interpretação muitas vezes se restringe a um plano mais pedagógico e individual, podendo ocultar as influências históricas, institucionais e estruturais que moldam tanto a atuação dos educadores quanto às reais oportunidades de emancipação dos indivíduos. Assim, a narrativa revela uma tensão fundamental entre uma ideia de autonomia baseada na capacidade de "*se virar sozinho*" e uma visão mais ampla de emancipação, que requer a consideração das relações de poder, das condições reais de trabalho e das mediações sociais que permeiam o processo educativo.

Nesse contexto, a análise sugere que é essencial entender a emancipação na Educação Profissional e Tecnológica não apenas como a aquisição de habilidades individuais, mas como um processo coletivo, crítico e contextualizado historicamente, que integra formação, trabalho e transformação social.

A narrativa a seguir evidencia a complexidade dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências escolares, ao deslocar a compreensão da emancipação de uma associação direta com metodologias pedagógicas consideradas inovadoras. Ainda dentro do mesmo questionamento: **(Questionamento 6: As aulas ministradas por ele podem ser consideradas emancipatórias? Por quê?)**

O docente participante **Entrevistado 2** faz a seguinte reflexão: "Era completamente tradicional, mas eu penso que foi emancipatório porque eu aprendi a ler." Ao caracterizar a prática como "completamente tradicional", o docente não nega tal enquadramento pedagógico, mas reconfigura seu significado ao atribuir à experiência um caráter emancipatório em função de seus efeitos concretos em sua trajetória, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura. Essa introdução prepara a análise de uma concepção de emancipação construída a partir da vivência do sujeito, ancorada menos no rótulo metodológico e mais nas transformações efetivas produzidas em sua relação com o conhecimento.

A narrativa “Era completamente tradicional, mas eu penso que foi emancipatório porque eu aprendi a ler” evidencia que a experiência formativa é significada pelo sujeito a partir de seus efeitos concretos sobre sua relação com o mundo. Ainda que a prática seja caracterizada como tradicional, a aprendizagem da leitura é compreendida como um marco emancipatório, na medida em que amplia o acesso à cultura escrita e às possibilidades de participação social.

Essa compreensão intenta leituras simplificadoras que associam, de forma automática, metodologias inovadoras à emancipação, aproximando-se da crítica adorniana ao uso retórico do termo, ao ancorar o sentido emancipatório em uma transformação efetiva da condição do sujeito (ADORNO, 1995). Na perspectiva de Nóvoa (1992; 2017), tal experiência também pode ser compreendida como parte de uma trajetória formativa singular, na qual os sentidos atribuídos à formação são construídos a partir das vivências concretas e de seus impactos reais na constituição do sujeito e de sua relação com o conhecimento, ou seja, a verdadeira emancipação exige uma transformação real na vida e na capacidade crítica do aluno.

À luz do pensamento de Frigotto (1984), a afirmação “era completamente tradicional, mas eu penso que foi emancipatório porque eu aprendi a ler”, pode ser compreendida como expressão de uma contradição própria das experiências formativas vividas no interior de uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e educacionais. Para o autor, a educação está historicamente atravessada pelas determinações do modo de produção capitalista, o que faz com que práticas pedagógicas tradicionais, possam representar, para determinados sujeitos, uma mediação concreta de acesso a bens culturais fundamentais, como a alfabetização, especialmente em contextos de negação histórica de direitos.

Ou seja, para Frigotto (1984) a educação, embora seja um processo de contradições, o autor não a percebe como uma mera reprodução (mecanicismo) e entende que até mesmo práticas educativas mais tradicionais podem ser sim um instrumento de luta para a emancipação dos sujeitos. A educação em uma escola tradicional, pode ser paradoxalmente uma leitura de mundo que ultrapassa a natureza restritiva da instituição.

Em Adorno (1995), a verdadeira emancipação não se baseia apenas em novas técnicas, mas na habilidade de autorreflexão crítica e em uma mudança real na condição do sujeito. Em resumo, a narrativa do **Entrevistado 2** propõe que a educação emancipatória não é algo automático ou tecnológico, mas uma experiência

formativa significativa, reflexiva e contextualizada na história pessoal do indivíduo.

O próximo questionamento direciona o olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos integrados, buscando compreender de que modo os docentes participantes percebem e significam a promoção da emancipação dos discentes em suas aulas. Ao deslocar a análise do plano conceitual para o campo das práticas concretas, **(questionamento 7: Nos cursos integrados, como você promove a emancipação dos discentes em suas aulas? Em caso de afirmativa negativa, comente)**

Tal questão, permite apreender como os docentes participantes articulam intencionalidades formativas, escolhas metodológicas e concepções de educação na construção de experiências e vivências que possam ser compreendidas como emancipadoras. Além disso, ao admitir a possibilidade de respostas negativas, o questionamento também abre espaço para que emergjam tensões, limites e contradições vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para uma compreensão mais crítica e situada das condições de possibilidade da emancipação no contexto dos cursos integrados.

A narrativa a seguir evidencia uma experiência pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula e se inscreve em práticas formativas que valorizam a expressão, a leitura crítica da realidade e o protagonismo discente, conforme relata o docente participante **Entrevistado 1**: “A gente criou no curso um festival de cinema de curtas-metragens... os alunos falavam sobre a sua realidade e como ela poderia ser transformada por eles.”

Ao relatar a criação de um festival de cinema de curtas-metragens no curso, o docente participante **Entrevistado 1** destaca uma proposta que possibilita aos estudantes narrar suas próprias vivências, problematizar suas condições concretas e projetar possibilidades de transformação. Essa introdução antecipa uma compreensão de emancipação associada à construção de espaços pedagógicos nos quais os discentes assumem a condição de sujeitos de sua própria história, produzindo sentidos sobre sua realidade e sobre as possibilidades de intervir nela.

Em Freire (1996), a formação emancipatória está ancorada na leitura crítica do mundo, na qual os sujeitos, ao tematizar suas vivências concretas, constroem consciência crítica e se reconhecem como protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, o festival de cinema configura-se como um espaço pedagógico que favorece processos de conscientização, ao possibilitar que os discentes não apenas

expressem suas experiências, mas também problematizam as condições sociais que as produzem, projetando-se como sujeitos capazes de intervir na realidade, em consonância com a perspectiva freireana.

A experiência relatada também pode ser compreendida à luz de Tardif (2014), ao evidenciar a articulação entre os saberes escolares e os saberes experienciais dos discentes. Ao propor a produção de curtas-metragens ancoradas na realidade dos estudantes, o docente legitima conhecimentos construídos a partir das vivências concretas, reconhecendo-os como parte constitutiva do processo educativo.

Nessa perspectiva, o festival de cinema configura-se como um espaço de mediação entre diferentes tipos de saberes, no qual os saberes disciplinares e curriculares se entrelaçam com os saberes da experiência, produzindo aprendizagens situadas e socialmente significativas. Tal movimento reforça a compreensão de que o trabalho docente se constrói na relação com os contextos e com os sujeitos, em consonância com a concepção de Tardif (2012) sobre a pluralidade dos saberes que fundamentam a prática pedagógica, ou seja, a natureza plural do saber docente.

Nesse sentido, o cinema deixa de operar apenas como representação e passa a funcionar como forma de pensamento, possibilitando que os sujeitos produzam sentidos sobre sua própria realidade. Além disso, ao possibilitar que os estudantes falem de sua realidade e projetem formas de transformação, a prática dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade, na medida em que articula leitura do mundo e leitura da palavra, favorecendo processos de conscientização e de problematização crítica da realidade.

O festival de curtas-metragens configura-se, assim, como um espaço de autoria, expressão e produção de narrativas próprias, fortalecendo o protagonismo discente e a construção de uma consciência histórica situada. Desse modo, a experiência relatada ultrapassa o uso instrumental do cinema como mera estratégia motivacional, constituindo-se como uma prática que articula estética, ética e política, ao criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar, narrar e intervir simbolicamente sobre o mundo.

Tal articulação amplia o sentido de emancipação, deslocando-o do plano estritamente individual para uma dimensão coletiva, crítica e culturalmente situada. A experiência relatada pelo docente, ao criar um festival de cinema como dispositivo pedagógico, pode ser compreendida à luz de Nóvoa (2017; 2019) como uma ação que fortalece a autoria docente e a construção de contextos formativos inscritos nas

culturas profissionais, ou seja, projetos que emergem a partir das necessidades da escola e produzem sentidos .

Ao instituir um projeto que emerge do contexto escolar e das necessidades formativas dos estudantes, o professor afirma a profissão por meio da criação de aparatos que promovem a reflexão, a participação e a produção de sentidos sobre a realidade. Nessa perspectiva, o festival de cinema configura-se como um espaço de formação que ultrapassa a lógica da mera aplicação de metodologias, inscrevendo-se em processos de construção coletiva do trabalho docente e de valorização do protagonismo discente, em consonância com a concepção do autor acima mencionado, sobre a centralidade da profissão e da criação de espaços institucionais que sustentem práticas formativas com potencial transformador.

A narrativa do **Entrevistado 1**: “A gente criou no curso um festival de cinema de curtas-metragens... os alunos falavam sobre a sua realidade e como ela poderia ser transformada por eles.” evidencia uma experiência pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula e se inscreve em práticas formativas que valorizam a expressão, a leitura crítica da realidade e o protagonismo discente. Ao relatar a criação de um festival de cinema de curtas-metragens no curso, o docente participante destaca uma proposta que possibilita aos estudantes narrar suas próprias vivências, problematizar suas condições concretas e projetar possibilidades de transformação. Dessa forma, a experiência antecipa uma compreensão de emancipação associada à construção de espaços pedagógicos nos quais os discentes assumem a condição de sujeitos de sua própria história.

A narrativa a seguir desloca a noção de emancipação para o campo da formação para o trabalho, ao evidenciar a preocupação do docente participante **Entrevistado 3** em ampliar o repertório dos estudantes acerca de seus direitos e de sua inserção no mundo laboral, ao ser questionado: **(questionamento 7: Nos cursos integrados, como você promove a emancipação dos discentes em suas aulas? Em caso de afirmativa negativa, comente)**, o respectivo docente participante relata: “Eu falo muito sobre direitos trabalhistas [...] porque eles nunca ouviram isso. Eles vão sair do técnico direto para o mercado de trabalho [...] precisam saber se posicionar.”

Ao enfatizar a abordagem de temas relacionados aos direitos trabalhistas e à necessidade de saber se posicionar no mercado de trabalho, o docente participante explicita uma concepção de formação que ultrapassa o domínio técnico, incorporando dimensões éticas, sociais e políticas da educação profissional. Dessa forma, a fala

antecipa uma compreensão de emancipação vinculada ao acesso à informação, ao fortalecimento da autonomia e à construção de condições para uma inserção mais crítica e consciente dos discentes no mundo do trabalho.

A utilização do termo *mercado de trabalho* na narrativa do docente participante **Entrevistado 3** revela uma concepção de inserção profissional fortemente marcada por uma racionalidade instrumental, centrada na lógica da empregabilidade e da adaptação às demandas do capital. No campo da Educação Profissional e Tecnológica, contudo, a categoria “mundo do trabalho” amplia essa compreensão ao situar o trabalho como uma dimensão histórica, social e política da vida humana, atravessada por relações de poder, conflitos, direitos e formas de resistência.

Nessa perspectiva, embora a ênfase do docente participante **Entrevistado 3** na abordagem dos direitos trabalhistas e no posicionamento dos estudantes aponte para um movimento em direção a uma formação mais crítica, a escolha terminológica evidencia tensões entre uma lógica de adaptação ao mercado e uma concepção formativa orientada para a compreensão crítica das condições concretas do trabalho, tal como defendida pelos referenciais da EPT. A utilização do termo “mercado de trabalho” na narrativa docente revela uma concepção de inserção profissional fortemente marcada por uma racionalidade instrumental, centrada na lógica da empregabilidade e da adaptação às demandas do capital. Para Figaro (2008),

O mundo do trabalho é uma categoria ampla, difusa e complexa, característica e fundamento da sociedade, pois lugar privilegiado que abriga grande parte da atividade humana. Ele é uma categorização ampla, porque possibilita congrega conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação (Figaro, 2008, p. 93).

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, a categoria mundo do trabalho amplia essa compreensão ao situar o trabalho como uma dimensão histórica, social e política da vida humana, atravessada por relações de poder, conflitos, direitos e formas de resistência. percebe-se que ele não se restringe à técnica, mas é um campo de sociabilidades e cultura. Essa perspectiva reforça a importância das narrativas docentes, afinal, se o trabalho é o “lugar privilegiado” que abriga a atividade humana.

A partir da perspectiva de Ciavatta (2011), a relação entre educação e trabalho

deve ser compreendida no marco dos direitos sociais, historicamente negados à classe trabalhadora. A autora problematiza o modo como a formação destinada aos trabalhadores, ao longo da história, esteve subordinada às demandas do capital, limitando o acesso a uma formação humana integral e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania e dos direitos sociais, entre eles o direito ao trabalho e à educação.

Segundo Ciavatta (2012), o universo laboral deve ser entendido além da simples noção de emprego ou das necessidades imediatas do mercado, constituindo um cenário histórico e social mais amplo, em que estão interligadas as condições de vida, relações de poder, processos formativos, identidades e as batalhas da classe trabalhadora. Ao investigar o trabalho através da memória, história e imagens fotográficas, a autora destaca que esse domínio é também um campo de disputas simbólicas, onde são criadas narrativas que frequentemente desconsideram os trabalhadores ou os submetem a representações funcionalistas sobre progresso e produtividade.

Essa análise crítica se relaciona diretamente com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, que vê o trabalho como um elemento educacional e uma categoria ontológica, em contraste com a redução do trabalho à lógica mercadológica. Nessa abordagem, a formação se direciona não apenas para a inserção no mundo de trabalho, mas para uma compreensão crítica das condicionantes sociais do trabalho, promovendo processos educativos que integram consciência histórica, emancipação e análise crítica do mundo laboral.

Nesse sentido, Ciavatta (2011) evidencia que as políticas educacionais e de formação profissional, quando orientadas por uma lógica instrumental, tendem a reforçar processos de precarização e de fragilização dos direitos, ao invés de promoverem a emancipação dos sujeitos trabalhadores

Na sequência, o docente participante **Entrevistado 4** descreve práticas pedagógicas marcadas pelo diálogo, pela construção coletiva do conhecimento e pelo protagonismo discente, evidenciando uma organização didática que rompe com a lógica pedagógica tradicional:

Entrevistado 4: Aí eu fiz uma aula diferente do que eu tinha planejado. Uma aula bem dialogada [...] fui construindo a história no quadro [...] e fui intercalando esse diálogo com pedidos para que eles fossem resumindo e construindo no caderno o que tinha sido discutido. Chamo eles para o quadro

[...] peço para eles me ajudarem a construir alguma coisa [...] incentivo trabalhos em grupo [...] e sempre que possível eu levo esses meninos para ver os resultados dos projetos de extensão que a gente está desenvolvendo.

A narrativa do docente participante **Entrevistado 4**, ao descrever a realização de uma *aula bem dialogada*, na qual o conteúdo é construído coletivamente no quadro, mediado por resumos, participação dos estudantes, trabalhos em grupo e pela aproximação com os resultados concretos dos projetos de extensão desenvolvidos, evidencia uma prática pedagógica que se distancia de uma lógica transmissiva e se aproxima da concepção freireana de comunicação como relação dialógica entre sujeitos cognoscentes.

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1983) afirma que o conhecimento não se constitui na relação isolada entre um sujeito e um objeto, mas na intersubjetividade, ou seja, na comunicação entre sujeitos em torno do objeto cognoscível, mediada pelo diálogo. Nesse sentido, o professor não se limita a transmitir informações de forma mecânica, mas sim a facilitar a construção conjunta do conhecimento, promovendo uma interação dinâmica entre os alunos.

Esse processo de aprendizagem colaborativa, conforme destacado por Freire (1983), é mais do que um simples processo de "pensar", mas sim uma forma de "pensar juntos", que valoriza a co-participação e a co-construção do saber. Desse modo, a prática pedagógica descrita pelo docente participante expressa uma compreensão do ato educativo como processo comunicativo e coletivo, no qual os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e assumem o papel de sujeitos do conhecimento, o que reforça a dimensão emancipatória da prática pedagógica.

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos Institutos Federais, especialmente nas versões mais recentes (2024–2028; 2025–2029), a extensão é compreendida como um processo educativo, cultural e científico que articula, de forma indissociável, o ensino e a pesquisa, viabilizando uma relação transformadora entre a instituição e a sociedade. Nessa perspectiva, a extensão configura-se como uma via de mão dupla, marcada pela troca de saberes acadêmicos e populares, pela interação com a comunidade e pela intervenção crítica na realidade social, econômica, cultural e no mundo do trabalho.

Tal concepção reforça o caráter dialógico e formativo da extensão, aproximando-se da compreensão freireana de comunicação, na medida em que

pressupõe a participação ativa dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento, em oposição a práticas de caráter meramente assistencialista ou transmissivo. Conforme Moran (2015), às metodologias ativas constituem abordagens pedagógicas que buscam deslocar o estudante para uma posição de protagonismo no processo de aprendizagem, envolvendo-o em atividades práticas, projetos, resolução de problemas e desafios, de modo a articular teoria e prática.

Segundo o autor, tais metodologias favorecem a aprendizagem colaborativa e o engajamento dos estudantes, podendo ser implementadas por meio de estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido. Essa perspectiva tem sido amplamente incorporada em propostas pedagógicas nos Institutos Federais e na Educação Profissional e Tecnológica, ainda que necessite ser problematizada à luz da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

De acordo com Anastasiou e Alves (2004), o processo de ensino e de aprendizagem deve ser estruturado com estratégias de ensinagem que incentivem a participação ativa dos alunos e a construção de significados em relação aos conteúdos, indo além da simples transmissão. As autoras sustentam que o professor atua como mediador do processo de formação, encarregado de estabelecer as condições necessárias para que o estudante aprenda, por meio de ações que promovam a interação, a problematização e a reflexão. Apesar de não usarem o termo metodologias ativas de forma explícita, suas propostas apoiam práticas educacionais que colocam o aluno em um papel mais ativo no processo de aprendizagem, sendo bastante utilizadas no debate atual sobre inovação pedagógica.

A partir das narrativas dos docentes, observa-se que a prática pedagógica não se restringe aos conteúdos técnicos, mas incorpora, em diferentes níveis, temas relacionados à justiça social, cidadania, equidade e igualdade, compreendidos como dimensões constitutivas da formação integral dos estudantes. Essas questões emergem como elementos que atravessam o cotidiano escolar e as escolhas metodológicas, revelando concepções de educação comprometidas com a formação crítica e com a leitura das determinações sociais que permeiam o mundo do trabalho.

Nesse sentido, a próxima questão aprofunda essa discussão ao buscar compreender de que modo os docentes articulam tais temáticas com as práticas pedagógicas concretas e com os processos formativos desenvolvidos na Educação Profissional e Tecnológica: ***(questionamento 8: Na sua prática docente é possível***

abordar temas como justiça social, cidadania, equidade, igualdade? Se sim, como estas questões são desenvolvidas em sala de aula?)

As narrativas dos docentes participantes evidenciam que a abordagem de temas sociais, políticos e históricos constitui um eixo estruturante de suas práticas pedagógicas, especialmente no esforço de relacionar os conteúdos curriculares com problemáticas contemporâneas e com a realidade concreta dos estudantes. Ao mobilizar questões atuais e conflitos internacionais como objetos de problematização, os professores ampliam o escopo do ensino para além da dimensão conteudista, promovendo processos de reflexão crítica que favorecem a compreensão das determinações sociais, políticas e econômicas que atravessam os fenômenos estudados.

As falas a seguir ilustram como tais temáticas são incorporadas às práticas pedagógicas, contribuindo para a formação cidadã e para o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Frente a isso, destacamos a narrativa do docente participante ***Entrevistado 2***, no qual relata: “A geografia trabalha com questões sociais, políticas... eu sempre procuro relacionar com problemas atuais. Trabalhei conflitos na África e os alunos ficaram chocados... comecei a questionar a origem desses problemas.”

A partir desta narrativa, podemos observar uma prática educativa que se dedica a contextualizar criticamente os conteúdos ao potencializar a abordagem de conhecimentos do âmbito da geografia escolar com as questões sociais e políticas atuais ao associar conflitos na África a problemas contemporâneos, o educador ultrapassa uma abordagem puramente descritiva e incentiva os educandos a perceberem os fenômenos geográficos como construções históricas, influenciadas por dinâmicas de poder, desigualdades e legados coloniais. A resposta de “surpresa” dos estudantes revela o potencial educativo desta abordagem, porque instiga a curiosidade crítica, ao estimular a análise da origem destas questões, o docente participante promove um processo de problematização que enriquece a consciência sobre as interações globais, tratando o ensino de geografia a uma visão emancipadora que motiva os educandos a transcender os fatos superficiais e a procurarem explicações mais profundas para as desigualdades e conflitos.

Perrenoud (1999) afirma que a contextualização dos conteúdos escolares ocorre de modo mais efetivo quando o ensino é estruturado a partir de situações-problema, isto é, situações complexas e próximas da realidade, que exigem do estudante a mobilização de conhecimentos distintos para a sua resolução. Para o

autor, aprender não significa apenas acumular informações, mas ser capaz de aplicá-las de modo pertinente em contextos concretos, o que confere sentido ao conhecimento escolar .

Nesse enfoque, a contextualização não é um recurso ilustrativo, mas um princípio didático que integra teoria e prática, favorecendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, transformando o saber em uma ferramenta viva para a ação e para o desenvolvimento de competências reais. Para Perrenoud (1999), a contextualização não é tratada como um “enfeite” pedagógico, o autor enfatiza que o conhecimento só ganha vida quando o estudante precisa resolver um desafio que faça sentido fora do papel.

Na EPT, a contextualização dos conteúdos é defendida como princípio central para articular teoria, prática e a realidade social dos estudantes. Moura (2007) defende a superação da fragmentação entre conteúdos técnicos e gerais, ao promover um currículo integrado que aproxime trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de forma que possibilite um entendimento crítico e significativo da prática profissional. Acrescentando a essa perspectiva, Perrenoud (1999) propõe que o aprendizado se realize a partir de situações-problema, nas quais o aluno agrega conhecimentos diversos para solucionar questões próximas da realidade concreta, colaborando para a autonomia e a capacidade de aplicar o conhecimento de modo contextualizado.

A articulação entre a abordagem crítica de Moura (2007) e a orientação prática de Perrenoud (1999), permite um entendimento da contextualização como processo que é concomitantemente social, cognitivo e pedagógico. Vygotsky (1991), destaca que a aprendizagem ocorre no contexto social e cultural do estudante, sendo mediada através da interação com outras pessoas e com o ambiente.

Para Vygotsky (1901), o conhecimento não é adquirido de forma isolada, mas construído por meio da experiência compartilhada e do diálogo, o que evidencia a relevância de relacionar os conteúdos escolares à realidade vivida pelos alunos. Nesse sentido, ao abordar temas complexos como conflitos internacionais, o docente participante **Entrevistado 2** pode criar situações de aprendizagem que conectem eventos globais com questões locais ou com experiências prévias dos alunos, ao promover debates, estudos de casos e atividades colaborativas.

Desse modo, o ensino deixa de ser expositivo, para o autor supracitado, o aprendizado inicia nas relações sociais e não dentro do indivíduo. Todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível

social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, dentro da criança (intrapsicológica) (Vygotsky, 1991, p. 64).

Ou seja, o aprendizado é mediado pela linguagem (ferramentas culturais) ao transformar as interações sociais em funções mentais superiores e envolver os estudantes na construção ativa do conhecimento, permitindo que compreendam não somente os fatos, mas as implicações sociais, políticas e culturais. Assim, a aprendizagem deixa de ser puramente expositiva e se torna um processo dinâmico, crítico e colaborativo, capaz de desenvolver a compreensão do mundo e das relações humanas de forma mais profunda.

Diante do exposto, a prática pedagógica do docente participante demonstra que a contextualização crítica dos conteúdos, articulada a situações-problema e mediada pelas interações sociais, constitui uma noção potente para a formação integral dos estudantes. Tal perspectiva fortalece a autonomia intelectual, estimula a leitura crítica do mundo e contribui para uma formação emancipadora, na medida em que capacita os educandos a compreenderem as dinâmicas globais e locais de forma reflexiva, posicionando-se de maneira consciente e crítica frente às desigualdades, conflitos e desafios contemporâneos.

As narrativas dos docentes participantes evidenciam uma preocupação recorrente com a formação dos estudantes para além dos conteúdos estritamente técnicos, ao incorporar, por exemplo, em sua prática pedagógica, temas relacionados aos direitos trabalhistas e à compreensão das relações de trabalho. Conforme explorado na seguinte narrativa do docente participante **Entrevistado 3**

Eu falo sobre carteira assinada, demissão, FGTS, informalidade [...] porque muitos vão entrar direto no trabalho. É muito comum eles não entenderem o que é salário líquido, bruto [...] e isso ninguém ensinou. Essas são coisas fundamentais que podem transformar a vida profissional deles.

Ao abordar questões como carteira assinada, demissão, FGTS, informalidade e a diferença entre salário bruto e líquido, o docente participante sinaliza lacunas formativas que historicamente não têm sido contempladas de modo sistemático na trajetória escolar dos alunos. Tal movimento revela uma concepção de educação que reconhece o trabalho como dimensão estruturante da vida social e profissional, buscando instrumentalizar os estudantes para uma inserção mais crítica e consciente no mundo do trabalho, o que pode contribuir para a ampliação de sua autonomia e

para a transformação de suas trajetórias profissionais.

Para Antunes (1999) o sentido do trabalho é contraditório no sistema capitalista contemporâneo, para o autor, ao mesmo tempo que o trabalho é fonte de realização humana, sociabilidade e criação (dimensão positiva), também é fonte de exploração, alienação e sofrimento, quando subordinado à lógica do capital (dimensão negativa). Para o autor, existe uma crise em torno do trabalho assalariado típico, pelo fato de ser substituído por meios precários, flexíveis e instáveis (terceirização, informalidade, uberização).

A uberização do trabalho em Antunes (1999) consiste em uma nova forma de precarização extrema do trabalho no capitalismo contemporâneo, é quando o trabalhador parece autônomo, mas na prática está integralmente subordinado às empresas-plataforma (Uber, IFood, Rappi, etc.), sem direitos trabalhistas, sem estabilidade e assumindo todos os riscos, ou seja, é revelada uma falsa autonomia, seja pela falta de direitos, onde o trabalhador paga pelos meios de trabalho, além do controle algorítmico (a empresa que controla o ritmo).

A preocupação do docente participante **Entrevistado 3** em discutir e ensinar os conceitos básicos como salário líquido/bruto, FGTS e direitos trabalhistas respondem diretamente à crise do trabalho assalariado típico e à expansão da precarização extrema e da informalidade. A narrativa do **Entrevistado 3** também evidencia a materialização do trabalho como princípio educativo, ao converter a realidade imediata das relações laborais em objeto de reflexão pedagógica.

Ao abordar temas como FGTS, seguridade social e a distinção entre salário bruto e líquido, o docente rompe com a dualidade estrutural historicamente denunciada por Frigotto (1984), que separa o fazer manual do pensar intelectual. Essa prática pedagógica alinha-se à perspectiva da formação omnilateral, pois não se limita à instrução técnica para o mercado, mas busca a instrumentalização política e social do estudante.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1991), ao “desocultar” as engrenagens da informalidade e dos direitos trabalhistas, a escola cumpre sua função social de socializar o saber elaborado, transformando o que seria apenas uma experiência empírica em consciência crítica. Assim, o trabalho deixa de ser apenas uma finalidade econômica e passa a ser, conforme os preceitos de Gramsci (1929-1935), o eixo estruturante de uma “escola unitária” que visa a autonomia e a emancipação do sujeito frente à lógica do capital.

A análise da narrativa do **Entrevistado 3** permite concluir que a integração do trabalho e da pesquisa como princípios educativos não constitui apenas uma estratégia didática, mas um posicionamento político frente à função social da escola. Ao preencher as lacunas sobre FGTS, informalidade e a estrutura salarial, o docente retira o estudante da condição de espectador passivo das dinâmicas do capital e o coloca na posição de sujeito de sua própria trajetória.

Nesse contexto, o trabalho deixa de ser um "destino inevitável" de sobrevivência e passa a ser compreendido como uma categoria social complexa. A pesquisa, por sua vez, atua como o motor que impulsiona o aluno a investigar, questionar e desnaturalizar as desigualdades e a falta de direitos.

A união desses princípios, conforme preconizado por Saviani (1991) e Frigotto (1984), promove uma formação omnilateral, capaz de munir o jovem não apenas de competências operacionais, mas de consciência crítica. Em última instância, o movimento realizado pelo docente sinaliza que uma educação profissional verdadeiramente emancipatória é aquela que reconhece que o conhecimento técnico, quando isolado da compreensão social e da atitude investigativa, é incompleto.

A transformação das trajetórias profissionais mencionada pelo entrevistado é, portanto, o resultado direto de uma práxis pedagógica que vê na escola um espaço de desvelamento da realidade e de conquista da autonomia intelectual e social. A pesquisa é ato formativo e libertador, ou seja, o aluno aprende a buscar, pensar e produzir conhecimento.

“Ensinar exige que se parta da curiosidade, da necessidade de compreender o mundo; ensinar é estimular o aluno a investigar, refletir e reconstruir criticamente a realidade, tornando-se sujeito de sua aprendizagem.” (Freire, 1996, p. 63).

Em complemento ao exposto, destacamos a narrativa do docente participante **Entrevistado 2** ao trazer um desafio importante no âmbito escolar, que é o uso de inteligência artificial para a realização de atividades que exigem, por exemplo, criticidade numa construção textual, ao distanciar-se do senso comum, e instigar a capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de forma fundamentada e questionadora, conforme a fala do **Entrevistado 2**: “Eu fiz eles pesquisarem nos livros, sem usar a internet ou o chat. Eles tiveram que ler, selecionar e construir o próprio texto.”

O uso indiscriminado de Inteligência Artificial ou buscas superficiais na internet pode gerar o que Demo (1992) chama de educação formal ou instrução, em oposição

à educação política e à pesquisa, o autor denomina tal fenômeno como instrucionismo ou educação formal reprodutiva. Para o autor, a tecnologia e a informação são bem recebidas, porém se o estudante não sabe se posicionar como autor de sua própria aprendizagem, ou seja, produzir, pesquisar e elaborar, ele estará preso ao instrucionismo que não visa a emancipação do cidadão.

Para Foucault (1969, p. 265), o autor não é a fonte original de significado, mas sim uma função de discurso:

O autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus.

Esta fala do autor, toca no cerne da sua discussão sobre como a autoria não é algo natural, mas uma construção do sistema de saber e poder. O docente, ao exigir o uso de livros e a escrita manual, tenta garantir que a operação crítica da escrita pertença ao estudante, assegurando que o *opus* (a obra) seja fruto do esforço intelectual dele.

Ao refletir sobre as incertezas do *opus* e a complexidade da atribuição de autoria, Foucault (1969) nos alerta que o autor é resultado de construções críticas deliberadas. No contexto da narrativa do **Entrevistado 2**, a resistência ao uso da inteligência artificial justifica-se pela necessidade de preservar essa operação crítica na figura do estudante.

Se, para Foucault (1969), a autoria é o que dá coerência ao discurso, à delegação da escrita a algoritmos generativos fragmenta a responsabilidade intelectual, tornando a autoria incerta e a criticidade inexistente. O docente, ao retornar aos livros físicos e ao texto manuscrito, busca restaurar o sujeito por trás da palavra, garantindo que o conhecimento produzido seja, de fato, uma apropriação do aluno e não uma simulação técnica.

A postura do **Entrevistado 2** ao restringir o uso de inteligências artificiais e retomar a centralidade da leitura física e da construção textual autônoma converge com o pensamento de Nussbaum (2017) sobre a urgência das humanidades. Para a autora, a educação contemporânea enfrenta uma crise ao priorizar competências técnicas voltadas exclusivamente ao mercado e à lucratividade, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico.

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional. (Nussbaum, 2017, p. 33)

Para a autora, a educação não deve apenas fornecer dados, mas “educar os sentimentos”, quando o educador retira a facilidade da IA (Inteligência Artificial) ao propor o esforço da leitura, o docente está cultivando a paciência intelectual, ou seja, uma leitura cuidadosa e reflexiva, e a responsabilidade moral, que são, segundo a autora, sentimentos fundamentais para que o aluno se torne um cidadão que raciocina e faz escolhas adequadas.

O esforço, segundo Nussbaum (2017) atua na perspectiva da educação dos sentimentos morais, onde o estudante enfrenta sua vulnerabilidade intelectual e passa a construir com sua própria voz, por isso é uma prática de cidadania, porque o aluno não está submetido à passividade do senso comum e consolida-se como um sujeito capaz de intervir de modo fundamentado na esfera pública.

Já à luz de Lévy (1999) o foco se dá na relação simbiótica entre humano e máquina, o autor defende que o ciberespaço deveria favorecer a inteligência coletiva, na qual a tecnologia ampliaria a memória e a capacidade de processamento do ser humano.

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p.17).

O que o docente participante **Entrevistado 2** está fazendo não é uma luta contra a tecnologia, mas uma intervenção na cibercultura. O autor supracitado diz que o ciberespaço é um “universo oceânico de informações”, o problema apontado pelo docente, o uso do Chat GPT é que o aluno “se afoga” ou apenas “surfa na superfície” desse oceano. Quando o docente exige que os estudantes leiam livros e selecionem as informações, está estimulando a técnica intelectual de navegação crítica.

Ao cruzarmos as narrativas dos entrevistados com o aporte teórico mobilizado, evidencia-se que a educação profissional e tecnológica transita em uma zona de tensão entre a funcionalidade técnica e a emancipação humana. Se, por um lado, o **Entrevistado 3** resgata o trabalho como princípio educativo ao desvelar a realidade dos direitos sociais (Saviani, 1991), o **Entrevistado 2** complementa essa trajetória ao defender a pesquisa como princípio de autoria contra a automatização do pensamento.

Sob as lentes de Nussbaum (2017) e Lévy (1999), a proibição do uso acrítico de inteligências artificiais não se configura como uma aversão à técnica, mas como uma defesa da “educação para gente” um esforço para que a tecnologia atue como extensão da inteligência e não como substituta da reconstrução de sentido (Lévy, 1999, p. 160). Em última análise, o que os docentes buscam é garantir que o estudante não seja apenas um operador eficiente do sistema, mas o autor de sua própria história profissional e cidadã, dotado da criticidade necessária para navegar tanto no “universo oceânico” da cibercultura quanto nas complexas engrenagens do mundo do trabalho.

Em suma, as narrativas analisadas revelam que a práxis na Educação Profissional e Tecnológica, no contexto do EMI, se constitui no tensionamento entre a herança de modelos pedagógicos e a busca por uma autonomia que responda aos desafios contemporâneos. Ao associarem a emancipação tanto à alfabetização e ao domínio dos direitos trabalhistas (Saviani, 1991; Frigotto, 1984) quanto à capacidade de “se virar por si só” frente às novas mediações tecnológicas, os docentes reafirmam a educação como um processo de reconstrução de sentido (Lévy, 1999).

Essa trajetória, que vai do gesto concreto no laboratório à criação estética no cinema, demonstra que a formação humana integral só se efetiva quando o estudante deixa de ser um mero espectador da técnica ou um objeto do mercado para tornar-se sujeito de sua própria linguagem e história (Foucault, 1969; Nussbaum, 2017). Assim, a emancipação na EPT consolida-se não como um fim abstrato, mas como o exercício cotidiano de transformar a informação em conhecimento e o trabalho em ato de liberdade.

7.3 DA ANÁLISE DOCUMENTAL À PRÁTICA DIALÓGICA: Tecendo a Educação Emancipatória no Ensino Médio Integrado

Antes de adentrarmos nas narrativas dos docentes participantes desta

pesquisa, fez-se necessário fazer uma breve análise dos instrumentos que formalizaram a intenção educativa institucional, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos Cursos Técnicos Integrados participantes. Nesta seção, examinamos como os objetivos dos cursos participantes Técnico Integrado em Agricultura e Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável dialogam com a perspectiva da emancipação, um maior aprofundamento dos respectivos documentos institucionais estão abordados na seção 3 deste estudo.

Embora operem em eixos distintos, ambos os documentos carregam a responsabilidade de equilibrar a técnica rigorosa com a formação humana integral. No PPC do Curso Técnico Integrado em Agricultura, a emancipação é apresentada através de um viés sociopolítico claro. A intencionalidade emancipatória do Curso Técnico Integrado em Agricultura evidencia-se em seu Projeto Pedagógico, especialmente ao definir como objetivo geral a formação de profissionais que transcendam o domínio meramente técnico. Conforme o documento, busca-se:

Formar profissionais com sólida base científica e tecnológica, com capacidade crítica e ampla visão política e social, aptos a atuar com competência técnica e empreendedora (conhecimentos, habilidades e valores) na gestão da organização da produção agrícola e agroindustrial economicamente viável e de menor impacto ambiental, visando à sustentabilidade dos sistemas produtivos desenvolvidos na agricultura, especialmente na agricultura de base familiar. (IFFAR, 2018, p. 11).

O documento não visa apenas a produtividade, mas a reprodução social da agricultura familiar. Ao elencar a agroecologia como eixo central, o texto projeta um técnico capaz de intervir na realidade local com autonomia, ética e respeito às diferenças etnoculturais, transformando o conhecimento técnico em ferramenta de resistência e desenvolvimento sustentável.

Percebe-se, portanto, que a categoria de emancipação aqui se materializa na busca pela capacidade crítica e pela visão política, elementos fundamentais para que o egresso atue de forma autônoma e consciente, especialmente no contexto da agricultura familiar.

Já no Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável, a trajetória para a emancipação inicia-se no domínio da ciência e da tecnologia de ponta, busca-se no objetivo geral do curso: “Formar profissionais capacitados a realizar o projeto, instalação, operação, montagem e manutenção de sistemas baseados em fontes de

energia renovável.” (IFFAR, 2020, p. 12).

Enquanto o Curso Técnico em Agricultura já traz o sentido político no objetivo geral, o Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável parece sofrer do que chamamos na literatura de “reducionismo técnico” em sua meta principal, deixando a dimensão humana e social “escondida” nos objetivos específicos (IFFAR, 2020, p.12):

Colaborar em atividades de utilização e conservação de energia e fontes alternativas (energia eólica, solar, hidráulica e biomassa).
Realizar o projeto e a instalação de sistemas de geração de energia elétrica provenientes de recurso eólico, solar, hidráulico e de biomassa.
Aplicar medidas de efficientização energética, sendo capaz de fornecer soluções baseadas em energias renováveis além de promover gestão energética e ambiental.
Seguir diretrizes técnicas e de segurança.
Utilizar seus conhecimentos de forma independente e inovadora, com ética e iniciativa empreendedora, visando a melhoria das condições de vida da sociedade de forma sustentável
Processar informações, ter senso crítico e impulsionar o desenvolvimento social e econômico da região, integrando formação científica e técnica à cidadania.

De modo contrário do Curso Técnico Integrado em Agricultura, o PPC do Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável apresenta um objetivo geral marcadamente tecnicista, centrando-se na tríade “projeto, instalação e manutenção”. Observa-se uma fragmentação na formação, enquanto a técnica ocupa o cerne do documento, as dimensões da emancipação e da cidadania são deslocadas para os objetivos específicos.

Tal estrutura curricular levanta um questionamento fundamental, até que ponto a formação humana integral é priorizada quando o senso crítico e a ética aparecem como complementos e não como o eixo norteador da prática profissional? Ao relegar a integração entre formação científica e técnica à cidadania a um plano secundário, o PPC corre o risco de promover uma instituição funcionalista, distanciando-se do ideal de um sujeito historicamente emancipado.

O incentivo à autonomia aparece vinculado à capacidade de inovação e ao empreendedorismo ético. Aqui, o documento busca formar um profissional que não apenas instale sistemas, mas que possua o “senso crítico” necessário para impulsionar o desenvolvimento econômico regional de forma independente, democratizando o acesso ao saber tecnológico.

A análise comparativa dos PPCs dos cursos participantes supracitados, revela

um esforço institucional para cumprir os pressupostos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a análise das narrativas a seguir buscará identificar se esses objetivos de formação crítica e atuação ética conseguem romper a barreira do texto documental para se tornarem práticas emancipatórias reais no cotidiano do cotidiano da instituição pesquisada.

Ao confrontarmos os objetivos detalhados nos PPCs com a realidade da sua construção, emerge uma lacuna crítica apontada pelos docentes participantes da pesquisa. Quando questionados sobre o incentivo à emancipação nos documentos dos cursos participantes em que atuam, destacamos, de início, a narrativa do docente participante **Entrevistado 1** (Questionamento 10. **Você percebe incentivo à emancipação nos PPC 's dos cursos que você atua?**)

O docente participante **Entrevistado 1** expõe uma fragilidade na gênese desses projetos: “Nos PPCs às vezes alguns deles ainda se confundem... o que significa que quem elabora o PPC não tem clareza sobre a educação profissional e tecnológica.”

A narrativa do docente participante **Entrevistado 1** é reveladora pois sugere que, embora os documentos analisados anteriormente utilizem termos como formação crítica, ética e sociedade sustentável, a apropriação desses conceitos por parte dos elaboradores pode ser superficial ou puramente burocrática. A confusão mencionada pelo docente participante **Entrevistado 1** indica que o incentivo à emancipação pode estar comprometido na base. Se quem redige o PPC não domina a identidade da EPT que pressupõe o trabalho como princípio educativo e a formação integral, o documento corre o risco de se tornar uma colcha de retalhos, de um lado, conteúdos propedêuticos (gerais), de outro, conteúdos técnicos instrumentais, sem uma integração real que permita ao aluno a leitura crítica do mundo.

A concepção fragmentada de formação, sem a clareza teórica da EPT, acaba sendo apenas um ajuste para atender à legislação, mantendo o estudante preso à execução técnica. A crítica do docente participante **Entrevistado 1** sobre a ausência de domínio da identidade da EPT dialoga com a distinção que Frigotto (2010) faz entre formação para o mercado (reducionista) e formação para o mundo do trabalho (emancipatória).

Para o autor, o trabalho como princípio educativo não é ensinar uma profissão, mas ensinar como o homem produz a realidade. Se o elaborador do PPC confunde este princípio com um mero treinamento, ele aborta com a possibilidade de

emancipação na gênese. Portanto, para Frigotto (2010), a ausência de uma base sólida sobre omnilateralidade (formação integral) faz com que os documentos curriculares se tornem instrumentos de adestramento técnico, impedindo que o trabalho seja, de fato, o princípio educativo que conduz à emancipação.

A confusão e a falta de clareza apontadas pelo docente participante **Entrevistado 1** na gênese dos PPCs dialogam diretamente com o que Ramos (2011) define como o desafio da integração curricular. Segundo a autora, a integração não se efetiva pela simples reunião de disciplinas em um mesmo documento, mas pela compreensão do trabalho como princípio educativo.

Ao descrever o documento como uma “colcha de retalhos”, a narrativa docente participante **Entrevistado 1** enfatiza o que Ramos (2011) identifica como a justaposição de conteúdos, onde as dimensões técnica e propedêutica coexistem sem unidade.

Em razão disto, no “currículo integrado” nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (Ramos, 2005, p. 79).

Para a autora, essa fragmentação é um impedimento à emancipação, pois priva o estudante de uma compreensão totalizante da realidade. Sem que o elaborador do PPC domine a identidade da EPT, o currículo falha em sua missão de superar a dualidade histórica entre o fazer e o pensar, mantendo a formação restrita a um caráter instrumental.

Na sequência, destacamos a narrativa do docente participante **Entrevistado 2**, que aponta para as dificuldades práticas e estruturais que permeiam o cotidiano da construção curricular. Ao ser questionado sobre o incentivo à emancipação nos PPCs, o docente afirma que, ainda sobre esta questão, (**Questionamento 10. Você percebe incentivo à emancipação nos PPC's dos cursos que você atua?**), afirma que “A carga horária e as exigências dificultam pensar o currículo com calma, Nem todos os professores entendem a proposta do ensino integrado.”

A narrativa do docente evidencia que a construção de um currículo emancipador enfrenta barreiras que transcendem a redação do documento. Ao mencionar que “a carga horária e as exigências dificultam pensar o currículo com calma”, o docente participante **Entrevistado 2** expõe o que Ramos (2011) descreve

como as condições objetivas de trabalho que sufocam a dimensão intelectual da docência.

Para a autora, o currículo integrado exige um planejamento coletivo e dialógico, sem esse espaço-tempo, a prática pedagógica tende a retroceder ao isolamento disciplinar. Além disso, a afirmação de que “nem todos os professores entendem a proposta” confirma o alerta de Ramos (2011) sobre a carência de uma formação docente voltada especificamente para a EPT.

Segundo a autora, muitos professores atuam na educação profissional transpondo modelos do ensino propedêutico ou do treinamento técnico, sem compreender a integração como uma unidade de ciência, cultura e trabalho, o que torna a emancipação dos sujeitos uma meta distante da realidade da sala de aula.

A dificuldade de “pensar o currículo com calma”, mencionada pelo docente participante **Entrevistado 2**, não pode ser dissociada do cenário de intensificação do trabalho docente no Brasil. Como destaca Oliveira (2004, p. 1140):

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Essa reestruturação, entretanto, ao não ser acompanhada das devidas adequações de tempo e suporte, resultou em processos de precarização. No contexto da EPT, isso se manifesta na sobrecarga docente, exige-se do professor a construção de um currículo integrado e emancipador (que requer alta participação e autonomia), porém, dentro de uma estrutura que prioriza o cumprimento burocrático de metas.

O resultado, como apontado na narrativa do docente participante **Entrevistado 2**, é uma proposta pedagógica que *nem todos entendem* e que se fragmenta diante da impossibilidade de um fazer coletivo consciente, transformando o ideal de emancipação em mais uma exigência normativa desprovida de condições reais de efetivação. Como adverte Oliveira (2004, p. 1140), valores democráticos como autonomia e participação foram reinterpretados pelas administrações públicas e transformados em procedimentos normativos que reestruturaram o trabalho pedagógico.

Essa precarização e o ritmo acelerado impostos à docência conduzem ao que

Pinto (2005) identifica como a predominância da técnica sobre a reflexão. Para o filósofo, a educação só é emancipadora quando permite a transição da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”.

No entanto, o estado de choque provocado pela sobrecarga de exigências institucionais, apontado pelo docente participante **Entrevistado 2**, impede a pausa necessária para a práxis, reduzindo o fazer docente a um ativismo burocrático que aliena o professor de sua capacidade de converter a técnica em instrumento de libertação.

Na próxima narrativa, a “falta de amarração” mencionada pelo docente participante **Entrevistado 3** é o sintoma visível de um currículo que, privado de tempos e espaços para a reflexão coletiva, desmorona em disciplinas estanque e descontextualizadas. Ainda sobre esta questão: **(Questionamento 10: Você percebe incentivo à emancipação nos PPC's dos cursos que você atua?)**, consideramos, outro aspecto relevante, apontado pelo docente participante **Entrevistado 3**, a impossibilidade de “pensar o currículo com calma” aniquila a dimensão dialógica da docência, resultando em uma fragmentação onde as disciplinas coexistem sem se tocar, evidenciando que a integração curricular exige, antes de tudo, a integração dos sujeitos que a constroem, frente a isso, segue a narrativa do docente participante **Entrevistado 3**: “A intenção do PPI é boa, mas falta amarração entre as disciplinas.. Falta troca entre professores... não temos momentos para refletir juntos.”

Ao deslocar sua crítica do plano documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para a execução do Projeto Prático Integrador (PPI), o docente participante evidencia que a integração curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se consolida apenas na prescrição, mas na materialidade das ações pedagógicas. A narrativa aponta para um “vazio comunicativo”, na qual a intenção integradora do PPI sucumbe à fragmentação do trabalho docente, revelando que a ausência de espaços institucionais de reflexão coletiva impede que o projeto se torne o elo de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Assim, a *falta de amarração* mencionada não é apenas metodológica, mas sim um sintoma do isolamento disciplinar que ainda resiste às tentativas de superação do binarismo entre saber técnico e saber propedêutico no Ensino Médio Integrado (EMI). Neste aspecto, Frigotto e Ciavatta (2005, p. 1090) afirmam que:

Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de

educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM)." (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1090).

A crítica dos autores aos programas focais e contingentes revela uma contradição fundamental entre o discurso e a prática na EPT. Enquanto o projeto político-pedagógico do Ensino Médio Integrado (EMI) aponta para a universalidade e para a formação omnilateral, a execução governamental, segundo os autores, acabou por fragmentar essa intenção em ações isoladas e emergenciais.

A *falta de amarração* entre as disciplinas, enfatizada pelo docente, não representa apenas uma lacuna didática, mas é o sintoma de um isolamento disciplinar que resiste às tentativas de superação da dualidade educativa. Para Ramos (2008), a integração curricular no EMI pressupõe a compreensão do trabalho como princípio educativo, o que exige que as disciplinas deixem de ser compartimentos estanques para se tornarem dimensões de uma totalidade.

No entanto, como adverte Frigotto (2012), o binarismo entre o saber técnico e o saber propedêutico é uma marca estrutural da sociedade de classes, que historicamente separou o fazer do pensar. Assim, a fragmentação relatada pelo docente participante **Entrevistado 3** revela que, na ausência de espaços de diálogo e planejamento comum, o currículo acaba por mimetizar a divisão social do trabalho, em que a técnica é ensinada despojada de sua base científica e a teoria permanece alienada de sua aplicação social, distanciando o projeto pedagógico do horizonte da formação humana integral.

A desarticulação mencionada anteriormente não se restringe ao plano das disciplinas, mas estende-se à relação entre as instâncias gestoras e a realidade do chão da escola. Ao abordar o processo decisório e as capacitações institucionais, o docente participante **Entrevistado 5** sinaliza um distanciamento entre o que é planejado centralizadamente e o que é vivido na execução do curso:

As formações que o Instituto oferece são boas, mas às vezes não dialogam com o que enfrentamos na ponta...Senti dificuldade em participar de decisões, porque muitas vezes elas já vêm prontas...A gente se desdobra para dar conta, mas falta reconhecimento e estrutura.

A narrativa sugere que as formações oferecidas pelo Instituto muitas vezes assumem um caráter meramente instrumental ou normativo, falhando em dialogar

com os dilemas reais enfrentados “na ponta”. Essa lacuna reforça a tese de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sobre como o aligeiramento e a falta de participação nas decisões transformam o professor em um mero executor de políticas concebidas externamente à sua realidade.

Ao afirmar que “a gente se desdobra para dar conta, mas falta reconhecimento e estrutura”, o docente participante **Entrevistado 5** evidencia o processo de intensificação do trabalho docente. Esse “desdobrar-se” representa a tentativa individual de suprir as lacunas de um projeto que, conforme apontado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), muitas vezes se sustenta em programas focais sem a devida base material.

Para os autores, a integração não ocorre no vazio, mas ela exige condições objetivas que permitam ao professor ser o sujeito de sua prática. Quando a instituição falha em oferecer essa estrutura e o reconhecimento necessário, a carga do “fazer o EMI acontecer” é transferida para a saúde e o esforço pessoal do docente, transformando o que deveria ser uma construção coletiva e emancipatória em uma jornada de sobrecarga e invisibilidade.

Ao relatar que “a gente se desdobra para dar conta, mas falta reconhecimento e estrutura”, o docente participante **Entrevistado 5** materializa o que Mancebo (2007) define como implicação, para a autora, esse fenômeno ocorre quando a subjetividade e o compromisso ético-afetivo do professor são capturados por uma lógica de “sobretabalho”, em que o prazer em lecionar atua como uma armadilha que o mantém em atividade ininterrupta, mesmo diante da precariedade institucional.

Deste modo, o esforço individual para *dar conta* da integração curricular (o EMI) acaba por mascarar as deficiências estruturais da instituição, transformando o que deveria ser uma política pública de formação humana em um fardo subjetivo. Conforme adverte Mancebo (2007), tal dinâmica gera uma “sociedade da urgência” dentro da instituição, na qual a falta de tempo para a reflexão coletiva já mencionada pelo docente participante sobre a *falta de amarração* é substituída por um ativismo pragmático que consome a saúde do professor e torna sua luta por uma educação emancipatória uma jornada solitária e invisível.

E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a

derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. (Mancebo, p. 77, 2007)

Essa "derrubada de barreiras" mencionada pela autora explica a face invisível da *falta de estrutura* citada pelo docente participante **Entrevistado 5**. No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), a exigência de um currículo que demanda constante amarração e articulação, quando não amparada por momentos institucionais de planejamento coletivo, acaba por colonizar o tempo privado do professor.

Assim, o esforço para que a educação emancipatória não sucumba à fragmentação institucional é transferido para o ambiente doméstico, em que o docente utiliza recursos próprios e seu tempo de descanso para viabilizar um projeto que a instituição, por vezes, entrega de forma "pronta" e desarticulada.

Outra contradição fundamental emerge das narrativas, a distância entre o que está prescrito no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) e as condições reais de sua execução, o docente participante **Entrevistado 1** fala sobre a ferida central da educação profissional no Brasil, ou seja, na distinção entre Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho, é o que separa uma formação humana integral de um mero treinamento de mão de obra, focado apenas às necessidades do capital.

Quando questionados, ainda sobre a questão (**Questionamento 10. Você percebe incentivo à emancipação nos PPC 's dos cursos que você atua?**), o docente participante **Entrevistado 1** adverte: "Discursivamente o PPC defende o mundo do trabalho, mas na prática ele se confunde com o mercado de trabalho."

Observa-se um descompasso entre a dimensão discursiva do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e a sua materialidade cotidiana, enquanto o documento se ancora na categoria ética do mundo do trabalho, compreendido como práxis humana e do trabalho como princípio educativo, a prática relatada pelo respectivo docente participante desta pesquisa, revela uma subordinação às lógicas do mercado de trabalho. Tal confusão terminológica e prática não é ingênua, ela reflete o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) denominam como a disputa de hegemonia no campo da educação profissional.

Ao reduzir o horizonte formativo às demandas imediatas das empresas sob a roupagem da integração, o currículo acaba por promover uma modernização do arcaico, em que a tecnologia é ensinada como ferramenta de execução, e não como conhecimento científico passível de transformação social. Ciavatta (2005) diferencia a atividade laboral restrita da perspectiva educativa ampliada que o EMI deveria ter:

Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica [...] podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano. (Ciavatta, 2005, p. 8)

Embora o texto do PPC aponte para o mundo do trabalho, a prática pedagógica sucumbe ao mercado, incorrendo no que Ciavatta (2005, p. 8) define como uma enorme simplificação, na qual o ensino se restringe às atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações.

O docente participante **Entrevistado 1** relata sobre a redução da prática ao mercado de trabalho, tal observação revela o esvaziamento do que deveria ser o núcleo da formação integrada. Ao contrário da visão mercadológica, que enxerga o trabalho apenas como emprego, Manacorda (2007, p. 136) esclarece que o fundamento dessa proposta reside na concepção de trabalho como:

Gramsci, na verdade, coloca o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo imanente da escola elementar; e esse enfatizar ao mesmo tempo o momento conceitual e o fático, o momento teórico e o prático, já se reporta a Marx. Porém, Marx se refere, sobretudo, à concepção que tem do trabalho como uma relação imediatamente instituída entre a sociedade e a natureza, para transformar a natureza e socializá-la, e que fundamenta o equilíbrio entre ordem social e ordem natural: uma concepção que sintetiza todos os termos marxianos da história da indústria como relação real entre homem e natureza, e como processo de humanização da natureza.

Essa percepção docente revela que a escola, ao focar na empregabilidade imediata, acaba por ocultar a historicidade do trabalho, distanciando-se da formação humana integral pretendida pelo Projeto Político-Pedagógico. Ao negligenciar esse processo de humanização da natureza e de compreensão histórica da indústria, o currículo praticado, segundo o docente, deixa de ser educativo em sentido pleno (imanente) para ser apenas instrumental. O trabalho deixa de ser o elo entre o homem e a transformação do mundo para se tornar o elo entre o aluno e a sua subordinação ao capital.

Quando o currículo se omite e permite que a prática seja capturada pela lógica do mercado, ele nega ao aluno a percepção de que a tecnologia é um produto da cultura e do esforço coletivo humano, e não uma força autônoma a qual ele deve

apenas se adaptar. Portanto, o desdobramento relatado pelo docente participante **Entrevistado 1** configura-se como um ato de resistência pedagógica na tentativa solitária do docente de devolver ao ensino o seu caráter de práxis, buscando reintegrar o pensar ao fazer em um cenário onde a urgência do capital tenta reduzir a educação ao silenciamento da técnica e à formação de consciências meramente ingênuas e produtivas.

Se a emancipação humana é o horizonte do Ensino Médio Integrado, a sua viabilização depende de condições objetivas que permitam ao docente transcender o isolamento da sala de aula. Ao ser questionado sobre as ações necessárias para fortalecer essa perspectiva nos trajetos formativos, o docente participante **Entrevistado 3** desloca o foco do currículo prescrito para a urgência do trabalho coletivo, revelando uma lacuna institucional, quando questionados: **(Questionamento 12. Na sua percepção, quais ações e práticas educativas seriam necessárias para discutir a educação emancipatória nos trajetos formativos dos alunos do EMI?)**, o docente participante **Entrevistado 3** relata:

O que eu sinto falta hoje é mais integração entre docentes [...] momentos de troca para discutir práticas. Temos reuniões, mas pouco se compartilha o que está funcionando em termos emancipatórios. A gente precisa de qualificação, reflexão em conjunto, repensar o fazer docente.

Para este docente participante, a burocratização dos momentos de reunião impede que a reflexão do fazer emancipatório se materialize, tornando o planejamento um ato meramente administrativo, e não pedagógico. A angústia do docente participante **Entrevistado 3** evidencia o que Ramos (2008) define como o desafio de superar a interdisciplinaridade meramente formal.

Para a autora, a integração exige que os docentes se reconheçam como parte de um projeto comum, o que é inviabilizado quando as reuniões são esvaziadas de conteúdo pedagógico. Sem espaços de reflexão em conjunto, o currículo permanece fragmentado, e a emancipação torna-se um esforço isolado de cada professor, e não um eixo estruturante do curso.

O relato do docente participante **Entrevistado 3** sobre a vacuidade das reuniões pedagógicas reflete o que Boechat e Freitas (2022, p. 383) denominam como as barreiras que impedem a apropriação dos sentidos da integração. A burocratização citada pelo docente evidencia a vitória da razão instrumental sobre a práxis

pedagógica, enquanto a instituição prioriza fluxos administrativos, o repensar o fazer docente é relegado ao campo do desejo individual.

Tal carência de integração coletiva fere o princípio de Ramos (2008) de que a educação integrada pressupõe uma escola unitária. Sem o intelectual coletivo para articular ciência, trabalho e cultura, a emancipação deixa de ser um projeto institucional e torna-se um ato de resistência solitária, fragilizando o percurso formativo do discente e a própria identidade profissional do educador.

A angústia do docente participante **Entrevistado 3** sobre a falta de compartilhamento nas reuniões encontra eco em Pimenta (2002), que assevera que a identidade docente é construída na reflexão sobre a prática. Para a autora, o isolamento em sala de aula e a burocratização do tempo escolar impedem que o professor analise criticamente o seu fazer.

Sem espaços de troca e reflexão em conjunto, o docente fica privado da mediação com seus pares, o que é essencial para que ele se reconheça como um sujeito intelectual capaz de promover a emancipação. Assim, a falta de integração relatada não é apenas um problema de agenda, mas um obstáculo à própria constituição da identidade profissional do educador no Ensino Médio Integrado.

Dando continuidade à percepção sobre as carências de integração institucional, o docente participante **Entrevistado 4** amplia o debate ao tratar da relação entre a produção de conhecimento e o chão da escola. Para o docente, a educação emancipatória nos trajetos formativos do EMI também depende da circulação das pesquisas desenvolvidas sobre a própria instituição.

Ao sugerir que a academia proporcione momentos de discussão dos resultados dos trabalhos com o nosso meio acadêmico, o docente entrevistado adverte sobre o isolamento dos saberes produzidos, defendendo que a devolutiva dessas investigações é fundamental para que o corpo docente se reconheça e reflita sobre sua própria realidade, conforme relata o docente participante **Entrevistado 4**:

Eu acho que vocês geram material riquíssimo e pouco divulgado [...] minha sugestão é que fosse proporcionado momentos de discussão dos resultados dos trabalhos com o nosso meio acadêmico. Seria muito bacana ter esse retorno amplamente divulgado e discutido.

A fala do docente participante **Entrevistado 4** converge com o conceito de dialogicidade de Freire (1987). Para o autor, o conhecimento não é uma doação de

quem se julga sábio a quem julga nada saber, mas uma construção coletiva. Quando o docente solicita que os resultados das pesquisas retornem ao meio acadêmico da instituição para discussão, ele está reivindicando que o conhecimento deixe de ser um objeto estático (o material pouco divulgado) para se tornar uma ferramenta de transformação da práxis pedagógica.

Essa demanda por momentos de discussão coletiva encontra amparo em Nóvoa (1992), que defende a escola como um espaço de produção de conhecimento. Para o autor, a formação docente deve estar centrada na análise da prática e na troca de experiências entre os pares.

O desejo do docente participante **Entrevistado 4** por um retorno amplamente divulgado reforça a ideia de que a pesquisa acadêmica só atinge seu potencial emancipatório quando se torna objeto de reflexão crítica para os próprios sujeitos que foram alvo do estudo, permitindo que o grupo se auto avalie e repense seus trajetos formativos.

Ainda sobre a indagação: **(Questionamento 12. Na sua percepção, quais ações e práticas educativas seriam necessárias para discutir a educação emancipatória nos trajetos formativos dos alunos do EMI?)**, o docente participante **Entrevistado 1**, entende que “a educação emancipatória precisa estar em todos os setores da instituição do registro acadêmico ao acompanhamento do egresso.”

Essa fala do docente participante **Entrevistado 1** é fundamental, pois ela retira a emancipação da exclusividade da sala de aula e a coloca como uma cultura institucional. Ele sugere uma visão sistêmica, para que o aluno seja emancipado, a instituição inteira precisa operar sob essa lógica.

A compreensão da educação emancipatória, na percepção do **Entrevistado 1**, transcende as fronteiras do currículo e da relação pedagógica direta entre professor e aluno. Ao sugerir que: “a educação emancipatória precisa estar em todos os setores da instituição, do registro acadêmico ao acompanhamento do egresso”, o docente defende uma perspectiva de integração total.

Para ele, a emancipação não é um conteúdo isolado, mas um princípio ético-político que deve orientar toda a estrutura organizacional da escola, desde o acolhimento administrativo até o vínculo posterior do estudante com o mundo do trabalho. Ao incluir o acompanhamento do egresso no horizonte emancipatório, o docente participante **Entrevistado 1** reforça a tese de Frigotto (2005) sobre o

compromisso social da educação profissional.

A emancipação não se encerra com a entrega do diploma, ela se concretiza na capacidade do sujeito de intervir na realidade social. Uma instituição que acompanha seu egresso demonstra que seu objetivo não era apenas o mercado, mas entender como aquele jovem está se inserindo no mundo do trabalho como sujeito histórico e cidadão crítico.

O docente participante **Entrevistado 1** propõe uma visão de totalidade que desafia a fragmentação administrativa das instituições de ensino. Para este docente participante, a emancipação deve se configurar como uma cultura institucional onipresente, onde cada setor contribui para a formação do sujeito crítico.

A fala do docente dialoga diretamente com a concepção de Ramos (2008) sobre a integração como uma relação entre parte e totalidade. Se a proposta do EMI é formar o homem em sua completude, essa integração deve refletir-se na gestão.

Quando o setor de registro acadêmico ou o atendimento ao aluno operam de forma puramente burocrática ou autoritária, eles contradizem o discurso emancipador da sala de aula. Para a autora supracitada, a escola unitária exige que todos os espaços e tempos escolares sejam educativos, deste modo, o registro acadêmico deixa de ser apenas um controle de dados para se tornar um espaço de garantia de direitos e acolhimento do sujeito.

De acordo com Frigotto (2005), a educação profissional vinculada à emancipação não se encerra com a certificação técnica. O compromisso da instituição com o mundo do trabalho exige saber como esse egresso está intervindo na sociedade, o acompanhamento, portanto, não deve ser uma métrica estatística de empregabilidade, mas um indicador de como a formação recebida permitiu ao sujeito atuar de forma autônoma e transformadora em sua realidade.

Deste modo, o docente participante **Entrevistado 1** identifica que a emancipação no EMI corre o risco de ser anulada se ficar restrita ao momento da aula, o docente participante reivindica uma coerência institucional, os setores administrativos devem atuar na lógica do direito e da transparência (pedagogia da gestão). Quanto ao acompanhamento do egresso, deve servir como retroalimentação para que a escola repense se está efetivamente formando para o mundo do trabalho ou apenas atendendo às necessidades do capital.

Em suma, a fala do docente participante **Entrevistado 1** alerta para o fato de que uma estrutura organizacional opressora ou meramente funcionalista é incapaz de

sustentar um projeto pedagógico emancipador. Como assevera Saviani (2003), a educação é um ato produzido coletivamente; logo, a emancipação é uma tarefa que convoca não apenas o professor, mas o técnico-administrativo, o gestor e o próprio sistema de acompanhamento pós-formativo.

A necessidade de romper com o isolamento disciplinar é reiterada pelo docente participante **Entrevistado 2**, que identifica na ausência de canais de interlocução um dos principais entraves para a consolidação do Ensino Médio Integrado. Em sua análise, a falta de integração não reside apenas nos documentos, mas na carência de uma cultura de compartilhamento entre o corpo docente.

Em última análise, destacamos a fala do docente participante **Entrevistado 2** “faltam espaços para dialogar sobre nossas práticas entre os professores”, o docente participante expõe a fragilidade de um modelo que, embora pretenda a totalidade do saber, ainda mantém seus agentes operando em células isoladas, apartados da reflexão coletiva necessária para uma prática verdadeiramente emancipatória.

Tal observação funciona como um arremate das angústias expressas pelos demais participantes. Se o docente participante **Entrevistado 1** clama por uma gestão sistêmica e o docente participante **Entrevistado 3** pela desburocratização das reuniões, o docente participante **Entrevistado 2** identifica o “nó” central, ou seja, a ausência de uma cultura dialógica.

Essa carência de interlocução revela a persistência do que Santomé (1998) denomina como cultura do individualismo, um resquício da fragmentação taylorista que ainda isola o docente em sua especialidade. O autor supracitado oferece uma crítica contundente sobre a cultura do individualismo:

A cultura do individualismo e do isolamento que caracteriza o trabalho docente é um dos maiores obstáculos para a inovação e para a melhoria da qualidade do ensino. O trabalho isolado do professor em sua sala de aula, sem comunicação com seus colegas, é o reflexo de uma organização escolar fragmentada, herdeira da divisão social do trabalho própria do taylorismo. (Santomé, 1998, p. 147).

Essa carência de interlocução revela a persistência do que Santomé (1998, p. 147) denomina como a cultura do individualismo, um resquício da fragmentação taylorista que ainda isola o docente em sua especialidade. Para o autor, esse isolamento é um dos maiores obstáculos para a inovação, pois reflete uma estrutura que impede a comunicação entre colegas. Ao encerrar este bloco de reflexões com a

fala do docente participante **Entrevistado 2**, fica evidente que sem romper com esse modelo de trabalho isolado em sala de aula, a escola unitária e a formação integrada permanecem obstaculizadas por uma organização escolar que ainda prioriza a divisão em vez da cooperação.

Somando-se à crítica do autor supracitado, Tardif (2002) reforça que o saber docente é, por natureza, um saber social. Para o autor, o professor não produz conhecimento no vácuo, seu saber nasce da experiência e deve ser submetido à validação de seus pares.

Quando o docente participante **Entrevistado 2** aponta a falta de espaços de diálogo, ele denuncia a interrupção desse fluxo de validação. Sem a troca, o professor perde a oportunidade de transformar sua vivência individual em um saber profissional coletivo. Para Tardif (2002), a ausência desses espaços de interlocução empobrece a prática pedagógica, pois impede que o corpo docente construa uma base de conhecimentos sólida e compartilhada, essencial para sustentar a complexidade de um currículo integrado e emancipador.

De modo conclusivo, a partir de tudo o que foi discutido neste tópico, a educação emancipatória no EMI exige uma reforma que vai além do texto curricular. O EMI demanda o que se poderia chamar de uma ecologia do diálogo institucional, ou seja, uma estrutura que garanta tempo para a reflexão, espaços para a troca de práticas, desburocratização das instâncias colegiadas e uma gestão que integre do registro ao egresso. Somente ao superar a solidão docente e a fragmentação administrativa será possível converter a integração de uma utopia documental em uma práxis educativa capaz de, efetivamente, emancipar os sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Últimos apontamentos

Foi identificável que na percepção dos docentes participantes deste estudo, existe uma certa tensão entre teoria e prática, a maioria relatou dificuldades em articular, no cotidiano, os princípios teóricos da educação emancipatória, crítica ou integrada com as práticas pedagógicas, devido a limitações institucionais ou falta de apoio estruturado.

Também foram identificados desafios institucionais e burocráticos, ou seja, foi recorrente a sensação de que a estrutura e a cultura institucional limitam ou dificultam

a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com os PPCs (Projetos Pedagógicos de Curso). Além disso, foi levantada a questão da falta de integração e coletividade docente, muitos docentes destacaram a ausência de espaços reais de troca, reflexão e integração entre pares, apontando a docência como um trabalho muitas vezes solitário e pouco colaborativo.

A questão do distanciamento entre currículo e realidade social também foi relatado como um grande desafio, houve forte percepção de que o currículo formal nem sempre contempla as vivências, demandas e contextos reais dos estudantes, o que dificulta a construção de uma práxis verdadeiramente crítica e transformadora.

E por fim, é observado a importância da formação continuada e reflexão crítica, mesmo diante dos desafios, os docentes evidenciaram a necessidade (e desejo) de espaços formativos permanentes que favoreçam o desenvolvimento de uma prática mais consciente, solidária e emancipatória.

Conclui-se que a emancipação no EMI não é apenas uma questão de mudança de conteúdo, mas de reestruturação da cultura escolar. Enquanto a instituição priorizar fluxos administrativos e o isolamento disciplinar, a educação integrada permanecerá como uma utopia documental. A superação dessas fragilidades exige que a escola se assuma como um espaço de diálogo permanente, em que a gestão, os servidores em geral e o corpo docente operem em uma mesma direção ética e política, ou seja, a formação humana integral.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

8.1 RODAS DE CONVERSA - TECENDO A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No decorrer das pesquisas vinculadas ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), realizam-se produções técnicas denominadas de Produtos Educacionais com orientação a uma aplicabilidade imediata. A elaboração do Produto Educacional desta pesquisa aconteceu a partir das necessidades apontadas nas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes do Ensino Médio integrado provenientes de um Instituto Federal e na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Construído a partir da pesquisa “A educação profissional e tecnológica como

potencialização emancipatória: Vivências e representações", este produto atendeu aos cursos técnicos integrados em Agricultura e Sistemas de Energia Renovável. Seu objetivo foi servir como ferramenta para a formação humana integral e a consolidação de uma educação de fato emancipatória.

8.2 JUSTIFICATIVA

A elaboração deste Produto Educacional justificou-se pela identificação de um "desassossego" docente (PERES, 2006) no cotidiano dos Institutos Federais, marcado pela fragmentação do ensino e pelo isolamento pedagógico. A análise das vivências docentes e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) revelou que o tecnicismo muitas vezes sobrepõe-se à formação humana integral, gerando uma lacuna no planejamento coletivo e na compreensão da identidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Assim, as Rodas de Conversa surgiram como uma estratégia metodológica essencial para romper com esse isolamento, promovendo um espaço dialógico onde o saber da experiência (TARDIF, 2014) pode ser compartilhado e teorizado. A urgência em distinguir o "Mundo do Trabalho" do "Mercado de Trabalho" e a necessidade de superar a dualidade entre formação geral e técnica fundamentaram a criação destes espaços como ferramentas de transformação e consolidação de uma prática educativa de fato emancipatória.

8.3 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste Produto Educacional foi promover espaços de interlocução e formação continuada para docentes do Ensino Médio Integrado, visando a resignificação de saberes sobre o currículo integrado e a relação entre educação e trabalho. Por meio de rodas de conversa virtuais, buscou-se fomentar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, superando a lógica mercadológica em favor do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral e emancipatória dos estudantes.

8.4 METODOLOGIA E IMPLEMENTAÇÃO

Segundo Mélo et al (2007), a dinâmica da roda cria um ambiente de

pensamento coletivo, permitindo a ressignificação de saberes a partir das experiências vividas, promovendo a percepção dos participantes como atores históricos, críticos e reflexivos. No contexto do Ensino Médio Integrado, esse método rompe com o isolamento pedagógico e permite que o saber da experiência (TARDIF, 2014) seja compartilhado e teorizado.

As Rodas de Conversa foram pensadas a partir dos apontamentos dos próprios docentes participantes, que manifestaram a necessidade de momentos de troca para discutir práticas emancipatórias. Entre as necessidades identificadas, destacaram-se:

- A necessidade de clareza teórica sobre a identidade da EPT nos PPCs;
- O desejo de superar a fragmentação entre a formação geral (humanística) e a técnica/profissional;
- A urgência em discutir a distinção entre "Mundo do Trabalho" e "Mercado de Trabalho";
- A busca por estratégias que promovam a autonomia e a criticidade dos estudantes.

Levando em consideração a relevância da pesquisa, esses apontamentos direcionaram a elaboração das Rodas de Conversa intituladas: Currículo integrado: Desafios e contribuições aos Institutos Federais e Educação e Mundo de trabalho: Contribuições e reflexões aos Institutos Federais, que estiveram estruturadas em duas mesas redondas virtuais, buscando atingir não apenas os participantes da pesquisa, mas a comunidade acadêmica e demais interessados no Ensino Médio Integrado.

8.5 ESTRUTURA DO ENCONTRO

A Roda de Conversa é um método que envolve a escuta e o envolvimento, sendo espaços compartilhados para a discussão e reflexão de temas variados. Segundo Moura e Lima (2014), as Rodas de Conversa são um “método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e a si mesmos pelo exercício reflexivo” (p. 28).

Sob esta perspectiva, diante da necessidade de mais reflexões acerca da formação humana integral, entende-se a importância de movimentos que proporcionem a construção coletiva de conhecimento. Assim, surgiu a proposta de criarmos Rodas de Conversa como Produto Educacional, pois esse método “permite

a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e argumentos pela escuta e pelo diálogo com os pares e consigo mesmo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

O público-alvo deste produto foram os docentes do Ensino Médio Integrado, gestores educacionais e comunidade acadêmica em geral. Contudo, por ser disponibilizado em formato de rede, o alcance estende-se a qualquer sujeito interessado na temática da educação emancipatória no âmbito do EMI.

Nesta mesa, discutiu-se a estrutura dos PPCs e a necessidade de superar a dualidade estrutural entre formação geral e formação técnica. Focou-se na integração real entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, buscando estratégias para que o documento institucional dialogasse com a prática docente cotidiana.

8.5.1 Descrição do produto

As Rodas de Conversa consistiram em um espaço participativo dividido em duas mesas temáticas:

Roda 1: Currículo Integrado: Desafios e contribuições aos Institutos Federais.

Figura 1 - Convite Roda 1



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=LUT6R4k4CyY>

Nesta Roda, discutiu-se a estrutura dos PPCs e a necessidade de superar a fragmentação curricular. Focou-se na integração real entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, buscando estratégias para que o documento institucional dialogasse com a prática docente cotidiana. A mesa foi composta por dois convidados docentes de um Instituto Federal, que atuam no Ensino Médio Integrado.

Roda 2: Educação e Mundo do Trabalho: Contribuições e reflexões aos Institutos Federais.

Figura 2 - Convite Roda 2



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Link de acesso <https://www.youtube.com/watch?v=5NsoudgmvxE>

A segunda Roda abordou a tensão entre a formação para o mercado (reducionista) e a formação para o mundo do trabalho (emancipatória), baseou-se nas críticas de Frigotto (2010) e Kuenzer (2006). Discutiu-se como o ensino profissional pode ser um espaço de disputa política e de formação de sujeitos históricos. Esta Roda de conversa foi composta por dois convidados docentes de um Instituto Federal, que atuam no Ensino Médio Integrado.

Foi organizado um grupo no aplicativo Whatsapp, um para os integrantes da Roda 1 e outro para os integrantes da Roda 2, para organizarmos as dinâmicas, para definirmos qual seria a melhor data e de que forma aconteceria nosso encontro. Após decidirmos sobre a organização da roda de conversa, a organização das falas e os títulos das duas rodas, em comum acordo, decidimos que a mesa 1, intitulada: Currículo integrado: desafios e contribuições aos Institutos Federais ocorreu dia 19 de março de 2026 às 19:30 e a Roda 2, intitulada: Educação e Mundo do trabalho: reflexões e contribuições aos Institutos Federais, ocorreu dia 25 de março de 2026 às 19:30, através do Google Meet.

Tabela 1: Convidados para a 1ª Roda de Conversa

Roda 1: Currículo Integrado: Desafios e Contribuições aos Institutos Federais

Convidado(a)	Tema	Apresentação (Resumo do Currículo)
<u>Adão Caron</u> <u>Cambraia</u>	Currículo Integrado	Doutor e Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Graduado em Informática (UNIJUÍ) e Pedagogia (UFSM). Atua como docente no IFFar desde 2011, com foco em informática educativa e currículo integrado.
<u>Sandra B.</u> <u>Nonenmacher</u>	Currículo Integrado	Mestre em Educação nas Ciências, doutora em Educação em Ciências pela UFRGS (2014) e graduada em Ciências Licenciatura Curtade 1 Grau (1985), graduação em Ciências Licenciatura Plena Habilitação em Física (1987) a, Docente do Campus Jaguari, com vasta experiência no ensino de ciências e fundamentos da educação profissional.

Tabela 2: Convidados para a 2ª Roda de Conversa

Roda 2: Educação e Mundo do Trabalho: Contribuições e Reflexões aos Institutos Federais

Convidado(a)	Tema	Apresentação (Resumo do Currículo)
<u>Lucas Martins</u> <u>Flores</u>	Mundo do Trabalho	Graduado em Letras (Português/Inglês). Mestrado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas - UCPEL (2014) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2020). Atua na coordenação de cursos técnicos integrados no Campus Jaguari.
<u>Josete Bitencourt</u> <u>Cardoso</u>	Mundo do Trabalho	Graduada em Letras (Português/Espanhol). Docente da educação profissional e tecnológica, Mestre em Práticas

8.5.2 Discussão

A Roda 1 funcionou como uma roda de conversa virtual de caráter formativo, centrada no tema do Currículo Integrado: Desafios e contribuições aos Institutos Federais, uma das demandas latentes identificadas nesta pesquisa. A metodologia previu uma mediação ativa da pesquisadora, que utilizou um roteiro prévio com uma introdução de apresentação, após uma breve introdução, os professores convidados, professor Dr Adão Caimbra e professora Dra Sandra Nonenmacher, realizaram suas falas seguidas de um debate livre e fluido. Todo o encontro foi gravado e hospedado no YouTube (do ProfEPT ou do grupo de pesquisa), servindo como um recurso educacional aberto para a comunidade acadêmica e como sustentação teórica para o produto final da dissertação.

A dinâmica da atividade estruturada como uma roda de conversa virtual mediada por mim, iniciou com uma apresentação e agradecimentos, após esta breve introdução, passei a palavra para os docentes participantes da Roda 2, que iniciaram uma problematização central baseada nos dados de pesquisa para situar o tema do mundo do trabalho sob uma perspectiva emancipatória. Na sequência, os professores convidados, Josete Cardoso e Lucas Martins Flores, realizaram exposições individuais livres, compartilhando suas expertises e reflexões contextuais. Após essas falas, eu conduzi um debate por meio de perguntas e provocações, integrando a participação da comunidade acadêmica por meio de uma transmissão ao vivo pelo YouTube, que ficou gravada como parte do produto educacional da dissertação.

8.5.3 Instrumento de validação do Produto Educacional

O Produto Educacional gerado a partir desta pesquisa, materializado sob a forma de roteiros para Rodas de Conversa, utilizou como instrumento de validação

um conjunto de questões norteadoras elaboradas a partir dos resultados emergentes da análise de dados. Este instrumento visou promover a reflexão coletiva e validar a aplicabilidade dos conceitos de educação emancipatória no cotidiano institucional.

É importante destacar que a sua aplicação prática como etapa final de validação social junto aos docentes foi programada para ocorrer no período que antecedeu a defesa desta dissertação. Tal estratégia permitiu que o produto fosse testado em seu ambiente real de aplicação, cujos resultados e percepções finais serão reportados e discutidos por ocasião da defesa pública deste trabalho.

Quanto à etapa de aplicação e validação: O roteiro aqui apresentado foi aplicado junto aos 5 docentes participantes deste estudo. A aplicação prévia teve como objetivo validar a eficácia das provocações propostas e coletar reflexões finais que serão integradas ao debate no dia da defesa.

Os roteiros validados para as referidas intervenções estão no Apêndice F deste estudo, também podem ser acessado através do link <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePYVJ2-hLvQ9HHf7z5xwdhHAV2d2zuxwAF0tBqo8OuFh3LGg/viewform?usp=sharing&oid=111547319954532113617>

8.5.4 Discussão das Rodas de Conversa: Síntese das discussões

A abertura das falas de ambas as rodas de conversa foi feita por mim, assim como a mediação. Iniciei fazendo agradecimentos à Coordenação do Programa - ProfEPT, fiz um agradecimento ao meu Orientador e a minha Coorientadora e um agradecimento aos convidados. Após, expliquei que essa Roda de Conversa faz parte de um Produto Educacional construído a partir da pesquisa de mestrado intitulada “A educação profissional e tecnológica como potencialização emancipatória: Vivências e representações”.

Também comentei que este Produto Educacional foi organizado com base nas entrevistas feitas com docentes dos cursos integrados do IFFAR - campus Jaguari e que nessas oportunidades foram apontadas necessidades de espaços de discussões e debates sobre o currículo integrado e mundo do trabalho. Apontamos que foram organizadas 2 Rodas de conversa e que a Roda 1 ocorreu no dia 19 de março de 2026, quinta-feira, às 19:30h, e a Roda 2, ocorreu no dia 25 de março, quarta-feira, às 19:30h, em momentos de troca de conhecimentos.

Na sequência, apresentei nossos convidados. A primeira Roda de conversa intitulada “Currículo integrado: Desafios e contribuições aos Institutos Federais” foi composta pelo professor Adão Caimbra e pela professora Sandra Nonenmacher, ambos docentes, o professor Adão é doutor em Educação nas ciências e está à frente da coordenação do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e a professora Sandra, também é doutora em Educação nas ciências e atua na docência e orientação no ensino superior, ambos vinculados ao IFFAR - campus Jaguari.

A segunda roda de conversa intitulada “Educação e Mundo do trabalho: Reflexões e contribuições aos Institutos Federais”, foi composta pela professora Josete Bitencourt Cardoso, Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social e pelo professor Lucas Martins Flores, Doutor em Letras, ambos são docentes do IFFAR - Campus Jaguari.

As duas rodas de conversa realizadas neste estudo constituíram um espaço de discussões, permitindo que docentes e pesquisadores refletissem sobre Currículo integrado e Educação e Mundo do Trabalho sob uma perspectiva crítica e emancipatória. A integração dos debates revelou um arco narrativo que parte da essência humana e culmina na crítica às políticas educacionais contemporâneas, evidenciando que a evolução da humanidade se dá pelo sentido atribuído ao fazer, pois, como bem pontuou a professora Josete, "a evolução do homem [...] se dá pelo desacomodar da cognição, ou seja, tem que fazer sentido primeiramente no campo mental".

Sob essa ótica, o trabalho não é uma mera repetição de tarefas, mas um ato de criação e registro, tal como o homem das cavernas que, ao deixar uma mensagem na parede, estava "atribuindo sentido ao seu fazer e dali nasce o homem pensante".

A professora Sandra destacou a importância de que o estudo não apenas descreva, mas que ganhe qualidade e relevância ao confrontar a teoria com a prática vivida no IFFAR. Ela enfatizou a necessidade de espaços de reflexão coletiva entre professores para que a educação emancipatória não seja apenas um conceito teórico, mas uma prática cotidiana.

Para o professor Adão o foco foi entender como essa integração ocorre nos diferentes momentos e espaços da escola para além do que está escrito nos documentos oficiais, ambos reforçam que o docente deve atuar como um intelectual orgânico, mediando o conhecimento para que o aluno desenvolva autonomia e não

seja apenas um receptor passivo.

Essa unidade entre o pensar e o fazer, entretanto, sofreu uma fratura histórica e social. A discussão evidenciou o incômodo com a separação entre "indivíduos da prática" e "indivíduos da cognição", uma divisão que se materializou no próprio nascedouro da escola pública. A professora Josete destacou que, embora a escola tenha sido uma reivindicação da classe operária, ela nasceu com uma bifurcação clara "uma escola para intelectualizar homens e uma escola para preparar homens para o trabalho". Essa dualidade educacional reflete uma divisão social mais profunda, onde a linguagem atua como um campo de força.

O professor Lucas Flores, fundamentado na Análise do Discurso, reforçou que essa organização social é mediada por signos linguísticos, alertando que "quando a gente diz mercado e diz mundo, de alguma maneira há aí uma perspectiva de divisão social do trabalho", o que provoca diferenças significativas no sentido da nossa construção histórica enquanto trabalhadores.

A disputa de sentidos entre "Mercado" e "Mundo" do Trabalho foi o ponto sensível das reflexões. Para Lucas, a escolha terminológica não é neutra, mas uma tomada de posição política, pois as palavras carregam ideologia e relações de poder. Ele argumenta que, ao utilizarmos a expressão "Mercado de Trabalho", adotamos uma lógica econômica onde "o trabalhador aparece como uma força de trabalho negociável" e descartável, focado na produtividade e competição.

Em contrapartida, a opção pelo "Mundo do Trabalho", termo defendido pela Rede Federal e pelo CONIF, amplia a formação para a cidadania e a cultura. Josete complementa essa análise ao afirmar que "o mercado engessado está posto, são vagas finitas. O mundo do trabalho é o que vem o porvir, é o produzir a vida", permitindo que a escola prepare o cidadão para pensar os problemas do futuro, e não apenas para reproduzir técnicas.

A crítica estendeu-se à Reforma do Ensino Médio de 2017, vista como uma "contrarreforma" que promove a fragmentação do conhecimento e a precarização do trabalho docente. Utilizando uma metáfora cotidiana, a professora Josete questionou a legitimidade dessas mudanças: "Vou fazer uma reforma na minha casa, você tem que convidar as pessoas que moram nesta casa", denunciando que os professores, principais "moradores" do sistema educativo, foram excluídos do processo.

O professor Lucas corroborou essa visão ao resgatar a identidade do professor como um trabalhador que precisa de respeito e cuidado, pontuando que as reformas

mexem com as bases da formação docente e geram ansiedade, pois o professor "não mais vai trabalhar do jeito que foi preparado pela graduação para trabalhar".

Ao final, as rodas de conversa convergiram para a defesa de uma formação omnilateral, que não nega a técnica, mas a integra à ciência e à consciência social. O professor Lucas provocou os docentes a refletirem sobre suas próprias práticas, sugerindo que, quando o professor coopera e propõe trabalhos coletivos, ele está "trabalhando na prática o mundo do trabalho no trabalho do professor".

O encerramento dos diálogos selou o compromisso com uma EPT que vai "muito além da técnica", fundamentada na ideia de que, como sintetizou a professora Josete, "é quando eu consigo pensar sobre o que eu faço, é que eu faço melhor". O convite final foi para que a comunidade acadêmica explorasse os múltiplos significados das palavras para não engessar o futuro trabalhador, garantindo que ele seja, antes de tudo, um sujeito capaz de produzir sua própria história.

Na sequência apresentaremos os gráficos correspondentes às respostas do formulário Google Forms que foi submetido aos docentes participantes deste estudo.

8.5.5 O Olhar dos Docentes: Análise e Validação do Produto Educacional

Após a imersão teórica e metodológica proporcionada pelas Rodas de Conversa, em que os conceitos de Mundo do Trabalho e Currículo Integrado foram debatidos em sua dimensão política e social, torna-se imperativo compreender, em última análise, se a proposta pedagógica desenvolvida atingiu seus objetivos principais e as expectativas dos docentes participantes deste estudo.

Sobre a contextualização do produto, que buscaram verificar se o conteúdo reflete as diretrizes do Ensino Médio Integrado e as necessidades dos docentes participantes, observamos os seguintes resultados, a partir das respostas dos docentes participantes desta pesquisa.

Quando questionados se as discussões propostas sobre o Currículo Integrado atendem às necessidades formativas atuais dos servidores e alunos da EBPT e se as temáticas abordadas sobre o Mundo do Trabalho refletem os desafios reais enfrentados por docentes e discentes no cotidiano do Ensino Médio Integrado, obtivemos os seguintes resultados.

A convergência total das respostas indicou que o produto educacional cumpre seu papel de transpor a teoria para a prática docente. No campo da EPT, essa

articulação é fundamental, pois o currículo não deve ser um conjunto de conteúdos isolados, mas uma totalidade. Segundo Ciavatta (2005), a integração curricular visa recuperar a unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, permitindo que o aluno (e o docente) compreenda o mundo para além da técnica manual.

A aprovação unânime nestes quesitos reforçou que as discussões propostas não são meramente técnicas, mas fundamentadas na indissociabilidade entre formação geral e profissional, no contexto do Currículo Integrado, a contextualização é a chave para que o conhecimento não seja fragmentado. Conforme afirma Ramos (2008), a integração curricular exige que as disciplinas se articulem em torno de um projeto unitário de formação humana, onde a ciência e a cultura são as bases para a compreensão da técnica.

Na sequência, os gráficos abordaram a Reflexão Crítica e a percepção sobre o Currículo integrado e Mundo do Trabalho, questionando se o roteiro estimulou a compreensão do trabalho como produtor de história e ciência, quando questionados se o roteiro da roda incentiva os participantes a se perceberem como sujeitos ativos, capazes de intervir e transformar sua realidade escolar e profissional, obtivemos os seguintes resultados:

A análise dos dados revelou que as rodas de conversa atingiram o objetivo de provocar o pensamento crítico. Ao debater o trabalho como prática social, o produto se alinha ao pensamento de Frigotto (2012), que defende o trabalho como princípio educativo. Para o autor, a educação deve proporcionar a compreensão das raízes da produção do conhecimento, combatendo a visão do trabalho apenas como "emprego" ou adestramento para o mercado.

Ao serem questionados se: O roteiro da roda é claro? Você percebe a aplicabilidade das narrativas no seu cotidiano ?

Observamos os seguintes resultados:

Quanto a linguagem utilizada nas propostas pedagógicas, coletamos os seguintes resultados:

A clareza na linguagem é um fator decisivo para a mediação pedagógica, quando o docente se identifica com a narrativa e percebe aplicabilidade no seu dia a dia, ele se torna sujeito do processo. Sobre o incentivo à inovação e autonomia, um dos participantes destacou que o produto "auxilia nas reflexões" para aquele que deseja repensar sua prática.

Essa perspectiva de mudança reside na proposta de uma formação

emancipatória. Conforme aponta Saviani (2007), a educação ganha sentido quando instrumentaliza o sujeito para intervir na realidade, transformando a prática pedagógica em um ato consciente e criativo.

Para além dos dados quantitativos, buscou-se compreender como a estrutura do produto educacional incentiva o docente e o técnico a repensarem sua prática pedagógica. Ao serem questionados sobre o caráter inovador e emancipatório da proposta:

A estrutura do produto educacional, como um todo, incentivou o docente/técnico a repensar sua prática pedagógica de forma criativa e emancipatória? Que pontos você considera que deveriam ser ajustados ?

Os validadores destacaram:

Creio que este repensar parte muito mais da disposição do docente do que do produto propriamente dito. Para aquele que deseja repensar, o produto auxilia nas reflexões.
Sim, observei incentivo.

Essa percepção de que o produto "auxilia nas reflexões" foi central para a consolidação do Currículo Integrado. A integração não ocorre de forma mecânica; ela exige a subjetividade do educador. Como afirma Ramos (2008), o currículo integrado requer um "intelectual orgânico" que compreenda a educação como ato político. O produto cumpre seu papel ao oferecer o suporte para essa travessia reflexiva, funcionando como um dispositivo de mediação.

Na pergunta de número 7, quanto aos pontos mais relevantes da proposta formativa, as respostas convergiram para a importância da coletividade: “Presença de profissionais com diferentes experiências na EPT; Relevância das temáticas e o diálogo e o debate.”

Os depoimentos reforçaram que a construção da EPT se dá na interdisciplinaridade e na troca de saberes. Segundo Ciavatta (2005), a formação humana integral acontece justamente no espaço onde diferentes visões de mundo se encontram para compreender a totalidade social. O foco no "diálogo e debate" sinaliza que o produto rompe com a lógica passiva do ensino profissional tradicional.

Por fim, na pergunta de número 8, o espaço para sugestões trouxe contribuições valiosas para o aprimoramento do material: “Rodas presenciais, incentivo ao maior engajamento do público alvo, divulgação ampla...” “Parabéns.”

Tais sugestões demonstram que o produto despertou o interesse pela construção coletiva e pela aplicabilidade presencial, elementos vitais para superar a fragmentação curricular. Ao sugerirem estratégias de engajamento, os validadores validam a urgência de espaços de fala na escola. Para Saviani (2007), a educação ganha sentido pleno quando instrumentaliza o sujeito para intervir e transformar sua realidade social e profissional, objetivo que as narrativas deste produto buscam impulsionar.

A partir dos dados coletados durante as Rodas de Conversa e da validação das duas etapas do Produto Educacional, ficou evidente que a proposta cumpriu o seu papel de mediadora entre a teoria e a prática docente no Ensino Médio Integrado. A aprovação unânime nos critérios de coerência teórica e contextualização demonstrou que o conteúdo, distribuído entre a discussão do Currículo Integrado e a análise do Mundo do Trabalho, está em plena sintonia com o que preconiza a formação humana integral.

Ficou claro, através das respostas dos participantes, que o produto não se limitou a um guia instrucional, mas constitui-se como um espaço de reflexão crítica. Ao abordarem o trabalho como produtor de ciência, cultura e história, as rodas de conversa permitiram que o docente se percebesse como sujeito ativo nesse processo.

Conforme defende Frigotto (2012), o trabalho como princípio educativo é o que dá sentido à formação humana integral, e os dados confirmam que o roteiro estimula essa visão ampla e desalienante. Além disso, a aplicabilidade e a clareza da linguagem foram pontos fortes destacados, sinalizando que a estratégia das narrativas e do diálogo é eficaz para o cotidiano escolar.

Embora os participantes tenham pontuado que o "repensar a prática" depende da disposição individual, o produto foi validado como um auxílio fundamental para essas reflexões. Como afirma Ciavatta (2005), a integração é uma construção histórica e social, portanto, ao promover o debate e a troca de experiências, este Produto Educacional se torna uma ferramenta de práxis, capaz de incentivar o engajamento e a transformação da realidade na Educação Profissional e Tecnológica.

A análise dos resultados e a própria vivência das Rodas de Conversa evidenciaram um abismo conceitual entre a prática cotidiana dos servidores e o domínio teórico das bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O "desassossego" identificado não é apenas cansaço, mas o sintoma de um distanciamento entre o fazer técnico e a compreensão do trabalho como princípio

educativo.

Nesse contexto, este Produto Educacional não se pretendeu apenas uma reunião de troca de experiências, mas uma provocação necessária. É preciso que o servidor deixe de aceitar a reprodução automática de currículos e práticas para se tornar um sujeito reflexivo sobre sua própria ação.

Por fim, cabe enfatizar que o Estado e as instituições de ensino só cumprem sua função social se forem operantes na produção da autonomia do sujeito. Uma educação que foca apenas na disciplinarização e no adestramento para o mercado falha em seu propósito público. O verdadeiro papel da EPT, como aqui defendido, é a emancipação: formar não apenas trabalhadores, mas cidadãos capazes de gerir suas próprias vidas e desafiar as hegemonias postas.

Portanto, as sugestões de maior divulgação e expansão para o formato presencial indicam que há uma demanda latente por espaços de formação coletiva que fujam do tradicionalismo, reafirmando a relevância desta proposta formativa para o fortalecimento da identidade do Ensino Médio Integrado.

CONCLUSÃO

Esta dissertação buscou responder quais são as representações e vivências de educação emancipatória de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI). A pesquisa revelou que, embora os documentos institucionais apresentem lacunas teóricas e traços de um "reducionismo técnico", a emancipação se materializa na práxis desses cinco docentes entrevistados. Suas vivências demonstram que a educação emancipatória no EMI não é um conceito estático, mas um movimento de resistência que transforma o ensino técnico em uma ferramenta de leitura crítica da realidade social.

Os objetivos propostos foram atingidos, com destaque para o mapeamento da produção científica acerca da educação emancipatória na EPT. Este levantamento consolidou-se por meio de um Estado do Conhecimento, cujos resultados foram sistematizados e publicados em formato de artigo científico, garantindo a difusão e a validação acadêmica do percurso investigativo. Além disso, logrou-se compreender as trajetórias dos cinco docentes entrevistados e analisar as contradições dos PPCs, o que fundamentou a criação do Produto Educacional: as Rodas de Conversa.

A metodologia de abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada permitiu

a profundidade necessária para a Análise de Conteúdo. Um ajuste metodológico importante ocorreu durante a coleta, percebeu-se que as narrativas orais dos docentes eram tão ricas em saberes experienciais que o Produto Educacional precisou ser desenhado especificamente como uma Roda de Conversa, priorizando o diálogo e a escuta em vez de uma formação técnica tradicional e unilateral.

Em suma, o estudo reafirmou que a formação emancipatória no EMI exige clareza sobre a omnilateralidade para superar a fragmentação curricular. O Produto Educacional gerado oferece ao IFFar um dispositivo metodológico para que a formação permanente não seja apenas burocrática, mas um espaço de construção de identidade docente. Sugere-se a aplicação dessas Rodas de Conversa em outros *campi* para fortalecer a cultura de integração e o compromisso ético-político da EPT.

A despeito da potência pedagógica da Rede Federal, a pesquisa evidencia que a implementação de uma educação de fato emancipatória enfrenta barreiras estruturais que não podem ser ignoradas. Existe uma distância crítica entre as diretrizes da SETEC e a realidade da “ponta”. Na prática cotidiana, a omnilateralidade é obstaculizada por um persistente déficit estrutural, raramente uma unidade possui o quadro funcional completo e estável necessário para sustentar a formação integral.

Soma-se a isso a crise de fixação dos servidores, a desvalorização da carreira tem provocado uma alta rotatividade, especialmente entre os Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs), que frequentemente buscam outros concursos. Esse movimento gera uma perda irreparável da memória institucional, fragmentando a continuidade de projetos pedagógicos e o fortalecimento da identidade da EPT, tal fragilidade é reflexo de uma política de expansão sem a devida consolidação, onde o crescimento quantitativo da rede nem sempre foi acompanhado pelo suporte necessário para manter a qualidade do que já existe.

Por fim, o estudo revelou que a solidão docente permanece como um entrave silencioso, apesar do discurso da integração curricular, o isolamento pedagógico ainda impera, impedindo o “olho no olho” e o planejamento coletivo indispensáveis para romper com a lógica tecnicista. Portanto, a emancipação aqui discutida não depende apenas de um esforço de consciência individual, mas de uma política de Estado que enfrente o sucateamento e garanta as condições materiais para que a escola deixe de ser um espaço de sobrevivência profissional e se torne, efetivamente, um espaço de criação coletiva.

De modo conclusivo, esta dissertação não foi escrita apenas com referências

bibliográficas, mas com a resiliência de um corpo que precisou redescobrir seus limites. No decorrer deste mestrado, fui atravessada por uma doença autoimune que resultou na perda da minha função renal. Vivenciar esse processo de adoecimento e a dependência de tratamentos de saúde me fez ressignificar, de forma profunda e dolorosa, o conceito de emancipação.

Enquanto investigava como a EPT pode emancipar sujeitos para o mundo, eu mesma buscava a minha emancipação diante da fragilidade física. Percebi que ser um sujeito emancipado também significa ter consciência da própria vulnerabilidade e lutar por dignidade e autonomia, mesmo quando o sistema (seja ele o biológico ou o social) impõe barreiras.

A luta pela educação emancipatória que descrevo nestas páginas passou a ser, para mim, uma extensão da minha própria luta pela vida. Compreendi que a formação humana integral deve considerar o sujeito em sua totalidade: em sua técnica, em sua crítica, mas também em sua humanidade e cuidado. Este trabalho é, portanto, o registro de uma dupla conquista, a de mestre e a de uma mulher que aprendeu que emancipar-se é, acima de tudo, resistir e persistir.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria **da semiformação**. In: Educação e Emancipação. 5. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra. 1995. p. 137-168.

AMBROSINI, T. F. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 378–391, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BARBOSA, Cristiane Santos Freire et al.. **A formação integral e a formação por competências: diálogos e conflitos no ensino médio integrado**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110555>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. reimp. Lisboa: Edições 70, 2016. 279 p.

BELTRAME, M. M. Sobre o conceito de emancipação humana em Karl Marx. **Revista Problemata**, João Pessoa-PB, v. 10, n. 01, p. 194-218, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7024004.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

BOECHAT, Lorena Temponi; FREITAS, Nathália Luiz de. **Concepções de integração no Ensino Médio Integrado: uma revisão de literatura**. *Vértices*, v. 24, n. 2, 2022.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Formação de professores nos IFs: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT**. In: SILVA SOUZA, Francisco das Chagas; OLIVEIRA, Albino Nunes (Org.) *Temas em educação profissional e tecnológica*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019. p. 39–52

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES; DAV, 2019a. 12 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf/view>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Políticas públicas de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. 71 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Produção técnica – Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf/view>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: out. 2023.

CASTRO, Angeline Santos; DUARTE NETO, José Henrique. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente**. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e 11088, 2021. DOI: 10.15628/rbp.2021.11088. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. In: MACHADO, Lucília R. de S. (Org.). *Políticas e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2002. (A informação exata pode variar ligeiramente dependendo da edição ou organização do livro/anais).

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. *Revista Trabalho Necessário* 3 (3). DOI: [10.22409/tn.3i3.p6122](https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122).

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia**. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 12, n. 1, p. 33–46,

jan./abr. 2012.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: ciência, técnica e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, 2004.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, [S./l.], v. 10, n. 29, p. 39–52, jan./abr. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BvjNzFLtPKZ4sf5SZjNw67n>. Acesso em: 31 jul. 2025

CIAVATTA, M. **A formação emancipatória de trabalhadores na educação profissional** (rede EPT). Vídeo on-line. (1h22m39s). Canal de Maria Ciavatta, publicado em 13 de out. de 2022. YouTube Streaming. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D7XyyqukJ4>. Acesso em: out. 2023.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Ed.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo, Cortez, pág. 83-105, 2005.

CIAVATTA, M. **Educação profissional e tecnológica: memória e identidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 1083-1102, 2005.

CIAVATTA, M. **Formação integrada: trabalho, ciência, cultura e cidadania**. In: Educação profissional e tecnológica. Rio de Janeiro: CEEP, 2014. p. 197.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CESAR, L. P. da S.; LINS, R. R. dos S.; MOI, R. S.; AZEVEDO, J. M. de. **Formação pedagógica de professores da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: breve histórico e os desafios contemporâneos**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 19, p. 1–16, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22730.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22730>. Acesso em: 24 jul. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 320 p.

CUNHA, Jessica de Almeida; SALAZAR, Deuzilene Marques; CAMPOS, Cácia Samira de Sousa; UMBELINO, Maria Lucilene Menezes; SILVA, Cirlande Cabral.

Politecnia e currículo integrado na rede federal de ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica integrada de nível médio.

Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 4, n. Especial, p. 55–76, 2020. DOI: [10.36524/profept.v4Especial.634](https://doi.org/10.36524/profept.v4Especial.634). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/634>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. HOLOS, Natal, ano 23, v. 2, 2007.

DA SILVA, Arthur Rezende; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. **Um estado da arte sobre o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: tensionamentos e proposituras nos Institutos Federais**. Jornal de Políticas Educacionais, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. DOI: 10.5380/jpg.v17i2.91863. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/91863>. Acesso em: 24 jul. 2025.

DA SILVA, Tiziana Seabra Marques; SOUZA, DAS CHAGAS, Francisco. **Docência no ensino médio integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação integral?** Humanidades e Inovação, 2020 - revista.unitions.br. Disponível em: <https://revista.unitions.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3287>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DIAS, E. F. **Hegemonia: racionalidade que se faz história**. In: DIAS, E. F. et al. (Orgs.). O Outro Gramsci. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996. 219 p. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/05/O-Outro-Gramsci.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DIDIER, Adriana Rodrigues. **Autonomia por Paulo Freire: uma base para a expressão criadora**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 6., 2020, Rio de Janeiro. *Anais do VI SIMPOM*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/10661>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente**. Rev. Exitus, Santarém, v.11, 20133, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100206. Acesso em 20 jul. 2025.

FÍGARO, Roseli. **Mundo do trabalho, comunicação e subjetividade**. Paidéia, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 89-103, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. (Trabalho original publicado em 1969).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6v8M4X9rX3Xk4G8Xy9Z9XjG/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva : um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista /** Gaudêncio Frigotto. — 9. ed. — São Paulo : Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; MARTINEAU, Stéphane., **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31–62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000. -(Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Núcleo de Memória do IFRS. 2024**. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/>. Acesso em: out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026**. Jaguarí: Instituto Federal Farroupilha, 2019. 125 p.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Jaguarí: Instituto Federal Farroupilha, 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Programa de Permanência e Êxito (PPE)**. Jaguarí: Instituto Federal Farroupilha, 2023.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Programa de Permanência e Êxito dos Alunos**. Jaguarí: Instituto Federal Farroupilha, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIRA NETO, A. J. de; CAVALCANTI, R. R. B.; SEIXAS, L. da R.; CARVALHO, R. S.; MELO, R. M. de; MELO FILHO, I. J. de. **O ensino jurídico na educação profissional e tecnológica: recorte bibliográfico sobre o direito social à educação com foco no aspecto trabalhista**. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e 8817, 2024. DOI: 10.54033/cadpe dv21n10-085. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8817>. Acesso em: 24 jul. 2025.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 21–28, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 28 ago. 2025.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Educação & Sociedade, 27 (96), 877-910, 2006.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional: a reforma do ensino médio sob o decreto 2.208/97**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 27

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional: desafios para a construção de um projeto unitário**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 145.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARRAFON, A. M. A. Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado: Análise das alterações curriculares propostas a partir de 2017. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e 023023, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16880>. Acesso em: dez. 2023.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. São Paulo: Global, 1979. p. 14.

MARX, K. **O capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, K. **Para crítica da Economia Política**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÉLLO, Ricardo et al. A produção de dados na pesquisa social: entre as entrevistas e os grupos focais. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, n. 8, p. 1821-1830, 2007. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 108 p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. eds. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 407 p.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOMBERGER, Christine Delory. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MOMBERGER, Christine Delory. **Histórias de vida e formação: narrativa, experiência e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. **A reinvenção da roda: roda de conversa um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 28-35, 2014. UFRJ.

MOURA, D. H. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: dilemas e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, 2008. Discutido quando se fala da ausência de formação pedagógica estruturada nos

docentes da EPT.

MOURA, D. H.; RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.

Trabalho e educação: fundamentos da formação integrada. Natal: UFRN, 2007.

MORAES, R. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MORAN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas.* In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

MOTA, Eduardo dos Anjos; CARVALHO, Marcos Pavani. **Ensino médio integrado e a educação matemática crítica como possibilidades para uma formação democrática e emancipatória.** Cadernos de Educação Básica, 2022 - portal.espiral.cp2.g12.br.

Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/2542>. Acesso em 20 jul. 2025.

NEVES, Juliane Laguna das; SCHERER, Renata Porsche. **O ensino de direitos humanos e a formação omnilateral no ensino médio integrado: uma revisão bibliográfica (2019-2023).** Anais do seminário de educação, diversidade e direitos humanos. [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01–18, 2024. DOI: 10.56579/sedh.v2i1.1132.

Disponível em:

<https://revistas.ceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1132>. Acesso em: 24 jul. 2025.

NETO, Otavio Patricio; Castro, Cloves Alexandre. **Ensino médio integrado e a avaliação como instrumento de emancipação.** Revista de estudos aplicados em Educação, 2023 - seer.uscs.edu.br.

Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/9220. Acesso em 20 jul. 2015.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 201-218, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. p. 33.

NUNES, R. H.; SILVA, K. **Ensino de língua portuguesa e gêneros discursivos:**

proposta de uma educação humanizadora em tempos pandêmicos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 22, n. 1, p. 71-86, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/z3kdbbtMtMGpKkqDKgJmVfB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão do trabalho docente: entre o produtivismo e a precarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1145, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, H. C.; DOS SANTOS, J. S. P. CORREIA CRUZ, E. F. **O mundo do trabalho: concepções e historicidade**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e desenvolvimento no século XXI, Anais [...] Universidade Federal do Maranhão; Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís MA, 28-30 de ago. 2007.

OLIVEIRA, R.; **Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-17, e 14688, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.,

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. ISBN 8574295051.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. *Educação em Revista (Marília)*, Marília, v. 1, n. 1, p. 213–225, 2003.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas como dispositivo de conhecimento de práticas professorais. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)**, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível em: PDF institucional da UFSM. Acesso em 14 dez. 2025.

OKOLI, C.; DUARTE, T. por:David W. A.; MATTAR, R. técnica e introdução: João. **Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura**. *EaD em Foco, [S. l.]*, v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.748. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 24 jul. 2025.

OKOLI, C., & SCHABRAM, K. (2010). **A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research**. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10 (26).

PALMEIRA, Alessandra Acioli; SANTOS, Juliane Costa de França; ANDRADE, Paula Danyelle Santana de. **A busca por uma educação profissional além da formação para o mercado de trabalho**. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.]*, v. 2, n. 19, p. e 10031, 2020. DOI: 10.15628/rbp.2020.10031. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10031>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PASQUALLI, Roberta; VIELLA, M. A. L.; VIEIRA, J. A. **Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 39, e

73172, 2023. Disponível em:

[https://www.scielo.br/j/er/a/JBS8tmBKd8gZhKNg8p6w68q/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/er/a/JBS8tmBKd8gZhKNg8p6w68q/?format=pdf(=pt). Acesso em: 17 nov. 2025.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Angela; SILVA, Vitor Gomes da. **A Pesquisa como Princípio Educativo no Currículo Integrado**. Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 509–522, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n24p509-522.

Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6294>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERES, L. M. V. **Narrativas na formação inicial de professoras: presentificação de saberes**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 13., 2006, Pernambuco. Anais... Pernambuco: UFPE, 2006. p. [1]-11. 1 CD-ROM.

PERES, Lúcia Maria Vaz. “Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)”. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. p. 49–65.

PINHEIRO VOLANTE, Daniele; UGALDE DA COSTA, Luana; RODRIGUES LEITE CORDEIRO, Suammy Priscila. **A rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre a formação continuada docente**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.113842.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113842>. Acesso em: 24 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino médio: construindo uma identidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Verbete Currículo Integrado. In **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. In: **CONGRESSO NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**, 2008, Maceió. Anais [...]. Maceió: CEFET-AL, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. Rio de Janeiro: SETEC/MEC, 2005.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121 p.

RAMOS, M. **Formação de professores para a EPT: bases teórico-metodológicas**. Brasília: MEC/SETEC, 2017.

RAMOS, M. **A educação profissional sob a ótica da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia**. In: MOLL, J. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes dimensões e concepções. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional e Tecnológica: o que é o currículo integrado?** In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RIBEIRO, G. M. F. **O Jogo do Tempo**: fundamento da liberdade no pensamento de Martin Heidegger. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **Formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira**. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfVTG/?format=pdf>. Acesso em: dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. R. da; MARCELINO, V. S. **Memórias da educação profissional e tecnológica em Campos dos Goytacazes**, Rio de Janeiro: A escola de aprendizes e artífices em foco. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 37, n. 119, p. e 13182, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13182>. Acesso em: out. 2023.

SILVA, D. C. A Verticalização do Ensino nos Institutos Federais: Uma Abordagem a partir da Percepção do Trabalho Docente no IFTM. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Portugal, 2017

SILVA, G. E. G. da. **O Mito da Caverna**: uma reflexão crítica para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino médio. 2014. 28 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Catolé do Rocha, 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hkEHK>. Acesso em: 07 fev. 2024.

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

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Ensino médio integrado: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004-2024)**. Paradigma, Maracay, v. 46, n. 1, p. e2025003, 2025. DOI: [10.37618/Paradigma.1011-2251.2025.2025003.id.1594](https://doi.org/10.37618/Paradigma.1011-2251.2025.2025003.id.1594). Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1594>. Acesso em: 24 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, F.; SANTOS, R.; MACHADO, S. Formação continuada de professores. São Paulo: Cortez, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WURZLER, D. **O currículo oculto e a negação dos conflitos hegemônicos na construção curricular do ensino médio integrado ao mercado de trabalho**. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1702–1718, 2023. DOI: [10.55905/rcssv12n4-009](https://doi.org/10.55905/rcssv12n4-009).

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTA DOCENTES:

Etapa	Objetivos	Questões a serem realizadas
1	Trajeto formativo e motivação para a profissão	1. Quem é o professor (a) ? 2. Há quanto tempo é professor (a) no EMI? 3. Fale da escolha em atuar no EMI, por que você escolheu a área de Energias Renováveis? (e Agricultura para o outro público alvo). 4. Você realizou alguma formação pedagógica para atuar no EMI? (participação em palestras, cursos, projetos de pesquisa ou de extensão, especialização entre outros cursos.)?
		Contribuições/observações da avaliadora: (Registre aqui suas percepções desta etapa do instrumento)

2	Levantar as representações e práticas desenvolvidas pelos docentes no que tange a educação emancipatória.	5. É comum termos um professor inesquecível na nossa vida, na sua opinião como seria a representação deste professor? (me fale um pouco sobre ele) 6. As aulas ministradas por ele podem ser consideradas emancipatórias? Por quê? 7. Nos cursos integrados, como você promove a emancipação dos discentes em suas aulas? (Em caso de afirmativa negativa, comente) 8. Na sua prática docente é possível abordar temas como justiça social, cidadania, equidade, igualdade, se sim, como estas questões são desenvolvidas em sala de aula? 9. Existe diferença na atuação de professores da área propedêutica e da área técnica profissional? Por quê? Contribuições/observações da avaliadora: (Registre aqui suas percepções desta etapa do instrumento)
3	Contribuições para a análise documental.	10. Você percebe incentivo a emancipação nos PPC 's dos cursos que você atua? 11 Em suas aulas você trabalha a criticidade, a perspectiva do trabalho e da pesquisa enquanto princípio educativo. (Comente)

		Contribuições/observações da avaliadora: (Registre aqui suas percepções desta etapa do instrumento)
4	Construir um produto educacional	Contribuições/observações da avaliadora: (Registre aqui suas percepções desta etapa do instrumento) 12.Na sua percepção, quais ações e práticas educativas seriam necessárias para discutir a educação emancipatória nos trajetos formativos dos alunos do EMI? 13.Gostaria de acrescentar mais algum elemento?
		Contribuições/observações da avaliadora: (Registre aqui suas percepções desta etapa do instrumento)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Tatiana Bianchini Fraga, sou mestranda do Programa de Pós graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha e estou realizando a pesquisa intitulada: “A Educação Profissional e Tecnológica como potencialização emancipatória: Vivências e Representações”, que está sendo desenvolvida por Tatiana Bianchini Fraga, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Polo IFFar, Campus Jaguari/RS, sob a orientação do orientador Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher e da coorientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Oliveira da Silva.

O presente estudo busca conhecer as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória. Neste trabalho, organizamos uma investigação à luz dos estudos das pesquisas qualitativas. Trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, entendendo-a como aquela que possibilita pesquisar a profundidade dos aspectos de subjetividade tanto dos participantes quanto do ambiente. Para a coleta de dados você será convidado/a a responder uma entrevista semiestruturada online aplicada por videochamada via Google Meet, o qual será encaminhado por e-mail e coletado de forma online, conforme estabelece as orientações da Carta Circular CNS nº. 01/2021. As entrevistas serão agendadas previamente em horários, conforme sua disponibilidade. Antes de dar continuidade à sua participação, você deverá ler e aceitar este Termo, informando um e-mail para contato, a fim de que possa receber uma devolutiva sobre a pesquisa e resolver, caso necessário, todas as dúvidas que possam surgir. Além disso, deverá guardar uma cópia das suas respostas (salvar em arquivo), para que tenha a segurança de que as condições explicitadas sejam garantidas.

Este estudo pretende trazer benefícios, como: discussões sobre o ensino enquanto potencialização que aproxime conhecimento; confiança e comportamento na educação profissional científica e tecnológica; visibilidade do modo de gestão e políticas dos institutos federais; reflexões sobre a juventude; contribuições com a pesquisa para a educação profissional e tecnológica no que tange a educação emancipatória. Além disso, contribuir na oportunidade de formação de professores para atuação na educação profissional e tecnológica no que tange a educação emancipatória.

Em termos de retorno ao participante, compreende-se que ele poderá se autoperceber diante dos desafios enfrentados e das potencialidades percebidas. Os benefícios da pesquisa à sociedade serão a produção de conhecimento científico sobre o tema abordado, pois se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em veículos e eventos científicos da área da Educação, para contribuir na área da educação profissional e tecnológica.

Os riscos da pesquisa são mínimos, dentre os quais ponderamos a possibilidade de surgir algum constrangimento ou emoção em responder a alguma pergunta contida na entrevista, neste caso, frente a estes riscos, a pesquisadora se compromete em garantir para os participantes a assistência integral e gratuita. É garantida a confidencialidade das identidades dos participantes. Somente a equipe de pesquisa terá conhecimento das suas identidades e as pesquisadoras comprometem-se a mantê-las em sigilo ao analisar e publicar os resultados, omitindo todas as informações que permitam identificá-lo (a). Garante-se também a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo aos entrevistados. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados no estudo.

É importante destacar que o/a participante não terá nenhum tipo de despesa ao responder desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso haja qualquer tipo de dano resultante da participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, o/a participante tem o direito a buscar indenização. Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o participante da pesquisa; e que dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda do pesquisador do projeto por 5 anos (cinco), em sua residência à Rua Rio Branco, 2760 - Bairro Pinheiro Machado – Santa Maria - RS. Depois desse prazo, eles serão destruídos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação nesta pesquisa, conforme segue:

Consentimento Pós-Informação

Confirmo que guardei 1 via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Diante disso, eu, _____, após a leitura deste

documento, declaro ter conhecimento das informações nele contidas e da forma de participação nesta pesquisa. Com base nisso, concordo em participar deste estudo e tenho conhecimento de que posso retirar minha concordância a 3 qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar.

Assinatura do (a) participante.

Pesquisadores:

Tatiana Bianchini Fraga. Endereço: Rua Rio Branco 2760, Bairro Pinheiro Machado, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 055-996462579. Orientador: Prof. Dr.

Vantoir Roberto Brancher. Endereço: Rua Marques do Herval, 102, apt. 101, Nossa senhora de Lourdes, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 055-999683751.

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia de Oliveira da Silva. Endereço: Rua Erly de Almeida Lima, 90, ap. 201, Camobi, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 55-991241834.

CEP/IFFar – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFFar – E-mail: cep@iffar.edu.br
Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores - CEP 97050-685 - Santa Maria - Rio Grande do Sul. 4 CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP 70719-040, Brasília-DF.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO ELETRÔNICO

TERMO DE CONSENTIMENTO ELETRÔNICO

Meu nome é Tatiana Bianchini Fraga, sou mestranda do Programa de PósGraduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha e estou realizando a pesquisa intitulada: “A Educação Profissional e Tecnológica como potencialização emancipatória: Vivências e Representações”, que está sendo desenvolvida por Tatiana Bianchini Fraga, mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Polo IFFar, Campus Jaguari/RS, sob a orientação do orientador Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher e da coorientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Oliveira da Silva.

O presente estudo busca conhecer as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória. Neste trabalho, organizamos uma investigação à luz dos estudos das pesquisas qualitativas. Trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, entendendo-a como aquela que possibilita pesquisar a profundidade dos aspectos de subjetividade tanto dos participantes quanto do ambiente.

Para a coleta de dados você será convidado/a responder um questionário eletrônico piloto online desenvolvido na plataforma Google Forms, na primeira etapa, bem como à entrevista semiestruturada online aplicada por videochamada via Google Meet, na segunda etapa, o qual será encaminhado por e-mail e coletado de forma online, conforme estabelece as orientações da Carta Circular CNS nº. 01/2021. As entrevistas serão agendadas previamente em horários, conforme sua disponibilidade. Antes de dar continuidade à sua participação, você deverá ler e aceitar este Termo, informando um e-mail para contato, a fim de que possa receber uma devolutiva sobre a pesquisa e resolver, caso necessário, todas as dúvidas que possam surgir. Além disso, deverá guardar uma cópia das suas respostas (salvar em arquivo), para que tenha a segurança de que as condições explicitadas sejam garantidas.

Este estudo pretende trazer benefícios, como: discussões sobre o ensino enquanto potencialização que aproxime conhecimento; confiança e comportamento na educação profissional científica e tecnológica; visibilidade do modo de gestão e políticas dos institutos federais; reflexões sobre juventude e mundo do trabalho; contribuições com a pesquisa para a educação profissional e tecnológica no que tange a educação emancipatória.

Em termos de retorno ao participante, compreende-se que ele poderá se autoperceber diante dos desafios enfrentados e das potencialidades percebidas. Os riscos da pesquisa são mínimos, dentre os quais ponderamos a possibilidade de surgir algum constrangimento ou emoção em responder a alguma pergunta contida na entrevista, neste caso, frente a estes riscos, a pesquisadora se compromete em garantir para os participantes a assistência integral e gratuita.

É garantida a confidencialidade das identidades dos participantes. Somente a equipe de pesquisa terá conhecimento das suas identidades e as pesquisadoras comprometem-se a mantê-las em sigilo ao analisar e publicar os resultados, omitindo todas as informações que permitam identificá-lo(a). Garante-se também a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo aos entrevistados. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados no estudo.

É importante destacar que o/a participante não terá nenhum tipo de despesa ao responder desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. No entanto, caso haja qualquer tipo de dano resultante da participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, o/a participante tem o direito a buscar indenização.

Informamos que este Termo de Consentimento Eletrônico é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o participante da pesquisa; e que dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda do pesquisador do projeto por 5 anos (cinco), em sua residência à Rua Rio Branco, 2760 - Bairro Pinheiro Machado – Santa Maria - RS. Depois desse prazo, eles serão destruídos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para a participação nesta pesquisa, conforme segue:

Consentimento Pós-Informação

Confirmo que guardei 1 via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Diante disso, eu, _____, após a leitura deste documento, declaro ter conhecimento das informações nele contidas e da forma de participação nesta pesquisa. Com base nisso, concordo em participar deste estudo e tenho conhecimento de que posso retirar minha concordância a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a serem realizados, dos possíveis danos ou riscos dele provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar.

Assinatura do (a) participante.

Pesquisadores:

Tatiana Bianchini Fraga. Endereço: Rua Rio Branco 2760, Bairro Pinheiro Machado, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 055-996462579. Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher. Endereço: Rua Marques do Herval, 102, apt. 101, Nossa senhora de Lurdes, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 055-999683751
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia de Oliveira da Silva. Endereço: Rua Erly de Almeida Lima, 90, ap. 201, Camobi, Santa Maria, RS. Telefone para Contato: 55-991241834.

CEP/IFFar – Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFFar – E-mail: cep@iffar.edu.br
Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores - CEP 97050-685 - Santa Maria - Rio Grande do Sul. 4 CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – SRTV 701, Via W 5 Norte, Lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP 70719-040, Brasília-DF.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

TATIANA BIANCHINI FRAGA, brasileira, CPF n.00124545084 e RG n. 70807679, assume o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa apresentado acima. Pelo não cumprimento do presente termo está ciente que responderei por possíveis consequências.

Local:
Data:
Pesquisador

Declaro que estou ciente e suficientemente informado(a) sobre todos os procedimentos desta pesquisa, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao objetivo do estudo. Estou suficientemente informado(a) e esclarecido(a) que a participação é voluntária e que posso retirar esse assentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Local:
Data:
Nome por extenso:

Assinatura do(a) participante:

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO



À(Ao) Senhor(a)

Pró-Reitor (a) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Ao cumprimentá-la(o) cordialmente, solicito sua autorização, por meio deste documento, para a realização da pesquisa ***“A Educação Profissional e Tecnológica como Potencialização Emancipatória: Vivências e Representações”***, sob coordenação do Professor Dr. Vantoir Roberto Brancher e Co-orientação da Professora Dra Ana Cláudia de Oliveira da Silva. A pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) na linha de Pesquisa em Práticas Pedagógicas em EPT e tem como objetivo: **conhecer as representações e as vivências dos participantes da pesquisa no que tange ao conceito de educação emancipatória.**

O estudo adota a metodologia qualitativa. Os questionários e entrevistas semiestruturadas serão organizadas em horários e espaços conforme a disponibilidade dos participantes, por meio de videochamada Meet online.

Pretende-se que o encontro dure cerca de uma hora para a entrevista. A coleta de dados será realizada pela pesquisadora que fará gravações e transcrições para análise.

Ao final do trabalho de análise e após a materialidade da investigação, se dará a criação de um produto educacional com intuito em colaborar com a EPT na perspectiva da educação emancipatória. As conclusões da pesquisa serão disponibilizadas aos participantes e apresentadas/publicizadas com a comunidade acadêmica, visando contribuir com o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional. Tomaremos os cuidados éticos para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações preservando a identidade dos (as) participantes conforme o Comitê de Ética. O custo de participação no estudo é suportado pela autora. Adicionalmente, o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha para garantir os requisitos éticos.

O mesmo não será concretizado enquanto não tivermos a respectiva

aprovação e validação. Toda e qualquer informação sobre os (as) participantes deste estudo serão confidenciais. Os (as) participantes não serão identificados em nenhum momento da apresentação de dados.

Agradeço pela disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente

Mestranda

Tatiana Bianchini Fraga

APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Link para o Formulário do Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKxEYlly9I_5jOG7x8SqJ98j0-IbUrVXyGnw0EdtO_4Ap_HA/viewform?usp=preview

Validação Produto Educacional : Rodas de Conversa. Mesa 1- Currículo Integrado: Desafios e contribuições aos Institutos Federais e Mesa 2 : Educação e Mundo do Trabalho: Contribuições e reflexões aos Institutos Federais.

Prezado (a) respondente:

Este formulário integra a etapa de validação do Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (**ProfEPT**), do Instituto Federal Farroupilha (**IFFar**) - Campus Jaguari, intitulada: "**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POTENCIALIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES**", sob orientação do Prof. Dr. Vantoir Brancher e coorientação da Profa. Dra. Ana Cláudia Oliveira da Silva. Esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº **79062424.3.0000.5574**.

O objetivo desta validação é coletar impressões e sugestões sobre a proposta de intervenção pedagógica que busca contribuir e refletir sobre os saberes acerca do **currículo integrado** e a relação entre **educação e trabalho**. Por meio de roteiros para rodas de conversa, o produto visa fomentar a reflexão crítica sobre as práticas docentes, buscando superar a lógica mercadológica em favor do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral.

Sua participação é essencial para avaliar a clareza, a relevância e a exequibilidade deste material no cotidiano escolar, contribuindo para que o produto atenda com excelência às necessidades da nossa comunidade acadêmica.

Ressaltamos que sua participação é **voluntária** e todas as respostas serão tratadas com total **confidencialidade**, sendo utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa científica.

1. **Coerência Teórica:** Congruência com a Educação Emancipatória e Omnilateralidade?

() Sim

() Não

2. **Contextualização:** Reflexão sobre a "colcha de retalhos" nos PPCs da EBPT?

() Sim

() Não

3. **Reflexão Crítica:** Distinção entre Mundo do Trabalho e Mercado?

() Sim

() Não

4. **Aplicabilidade:** Viabilidade das Rodas de Conversa no IFFar?

() Sim

() Não

5. **Linguagem:** O estilo narrativo facilita a identificação do docente?

() Sim

() Não

6. **Inovação:** Narrativas como disparadores são estratégias válidas?

() Sim

() Não

PARECER DESCRITIVO E SUGESTÕES

- Quais pontos você considera mais relevantes nesta proposta formativa?
-

-
- **Espaço para sugestões, críticas ou alterações para o aprimoramento do Produto Educacional:**
-
-
-