



**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E
OMNILATERALIDADE**

CERES – GO
2024

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E OMNILATERALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como parte dos requisitos para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Coorientador: Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano

M559e
Meireles, Cássia de Sousa Fonseca.
O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas pedagógicas e omnilateralidade [manuscrito] / Cássia de Sousa Fonseca Meireles. -- Ceres, GO: IF Goiano, 2024. 132 fls. : tabs.
Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, 2024.
1. Educação Profissional. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Formação omnilateral. 4. Práticas pedagógicas. I. IF Goiano - Câmpus Ceres. II. Cardoso, Flávio Manoel Coelho Borges. III. Título.
CDU 37.02:377(81)

Ficha elaborada por Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário/CRB 1 nº 2376

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

/ /

Documento assinado digitalmente
 **CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES**
Data: 06/09/2024 15:01:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO MANOEL COELHO BORGES CARDOSO**
Data: 07/09/2024 09:02:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

/ /



Documento assinado digitalmente

CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

Data: 06/09/2024 15:01:03-0300

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

Local

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:



Documento assinado digitalmente

FLAVIO MANOEL COELHO BORGES CARDOSO

Data: 07/09/2024 09:02:38-0300

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



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 45/2024 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

ATA Nº/ 088 DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte quatro, às 19:00 (dezenove horas), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof. Dr Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso (orientador), Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa (Coorientador), Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (avaliador interno) e Prof. Dr. Cleidson Nogueira Dias (avaliador externo), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada de forma online por via Webconferência (Teams), para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Cássia de Sousa Fonseca Meireles**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Observações:

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa

Coorientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza

Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Cleidson Nogueira Dias

Avaliador Externo
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Cleidson Nogueira Dias, Cleidson Nogueira Dias - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 29/08/2024 06:24:19.
- Marcos de Moraes Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 22:18:14.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 21:44:14.
- Flavio Manoel Coelho Borges Cardoso, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 21:33:32.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/08/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 621029

Código de Autenticação: 8ecfcc9c5e



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000

(62) 3307-7100



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 21/2024 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OMNILATERALIDADE

Autora: Cássia de Sousa Fonseca Meireles

Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Coorientador: Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 28 de agosto 2024.

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa

Coorientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza

Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Cleidson Nogueira Dias

Avaliador Externo
Universidade Federal de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- Cleidson Nogueira Dias, Cleidson Nogueira Dias - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Goiás (01567601000143), em 29/08/2024 06:21:52.
- Marcos de Moraes Sousa, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 22:17:18.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 21:52:23.
- Flavio Manoel Coelho Borges Cardoso, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 28/08/2024 21:43:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/08/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 621053
Código de Autenticação: 45acf696f2



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E OMNILATERALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Ceres do Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de agosto de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Orientador

Prof. Dr. Marcos de Mores Sousa
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Coorientador

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Cleidson Nogueira Dias
Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS COM FOCO NA OMNILATERALIDADE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Ceres do Instituto Federal Goiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 28 de agosto de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Orientador

Prof. Dr. Marcos de Mores Sousa
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
Coorientador

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. Cleidson Nogueira Dias
Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás

Dedico este trabalho aos meus colegas docentes da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, pelo compromisso social de fazer da educação um espaço de melhoria para a sociedade, onde vivemos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a oportunidade de cursar um mestrado na área da minha profissão, ofertado na cidade onde resido. Também por ter me fortalecido intelectual e fisicamente, nos momentos em que fraquejei.

Ao meu orientador e coorientador, por terem me ensinado os caminhos a serem percorridos nessa jornada de aprendizagem que é a pesquisa científica.

Agradeço a minha família pela compreensão e apoio, nos momentos em que me ausentei de nossa convivência, priorizando estudos e pesquisas.

A alguns colegas de trabalho que me auxiliaram profissionalmente, quando precisei de ajuda para cumprir todas as atribuições da minha função e o tempo disponível não era suficiente.

À gestora, coordenadores e docentes do Colégio Estadual Virgílio do Vale que me receberam tão prontamente para a apresentação do projeto de pesquisa e seus desdobramentos.

Ao ProfEPT, por tornar acessível reflexões sobre uma educação integrada que reconhece a inseparabilidade entre trabalho e educação.

Ao professor de Bases Conceituais que me inspirou a pesquisar a temática escolhida, com suas aulas reflexivas e indicações de leituras.

Ao IF Goiano - Campus Ceres, pela oportunidade de realização desse curso e apoio recebido durante todo o percurso do mestrado e realização da pesquisa.

“A educação é a arma mais poderosa que você
pode usar para mudar o mundo”.
Nelson Mandela

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), historicamente demarcada como um arranjo escolar destinado à classe trabalhadora, sempre voltada para as demandas do trabalho. Denota-se que a partir da segunda metade do século XX e nesse início de século XXI, mediante novas demandas produtivas e socioeconômicas de desenvolvimento do país, várias propostas legais de aprimoramento foram apresentadas para a EPT, como resposta a uma sociedade que clamava por igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem social. Nesse contexto, surge o Ensino Médio Integrado (EMI), modalidade de ensino que procura integrar o ensino médio regular à educação profissional e tecnológica de modo que a formação dos estudantes seja ofertada de forma completa, dando-lhes distintas oportunidades de escolher seu futuro profissional e ocupar seu espaço na sociedade. Assim, o EMI torna-se um importante campo de pesquisa das ciências sociais, pois nele estão imbuídas novas tentativas de melhoria para a educação, a exemplo de uma formação *omnilateral* capaz de levar à emancipação socioeconômica e cultural dos estudantes. Nesse interim, essa pesquisa teve como objetivo geral comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* desenvolvidas no EMI, no município de Ceres (GO), investigando como os docentes de duas instituições que ofertam o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, apreendem essa modalidade de ensino enquanto proposta educativa que vislumbra a omnilateralidade dos estudantes. Nesse objetivo, foram investigadas três categorias relacionadas ao EMI, sendo elas: concepções de EMI, práticas pedagógicas que favoreçam à omnilateralidade e possibilidades de formação *omnilateral*, materializadas no curso e município investigados. Para cumprir esse percurso investigativo, foram realizadas três fases na pesquisa, sendo a primeira uma Revisão de Literatura utilizando-se quatro distintas plataformas digitais de pesquisa, compreendendo o período de 2013 a 2023. A segunda fase foi a de coleta dos dados primários, os quais foram realizados junto a docentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertados pelas duas instituições de ensino, sendo uma delas pertencente à rede Estadual de Educação do estado de Goiás e a outra à rede Federal. Os dados coletados foram organizados e categorizados para a análise, que se deu por meio de procedimentos metodológicos de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se a Análise Qualitativa Comparativa (*Qualitative Comparative Analysis - QCA*) aliada às técnicas de categorização do Materialismo histórico-dialético. A terceira fase compreendeu a elaboração do Produto Educacional (PE) intitulado “Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade”. Esse PE está na categoria das propostas de ensino, denominada como Sequência Didática, tendo sido avaliado e validado por oito docentes participantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que existe possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes no EMI, do município pesquisado, se observados os critérios de perfil docente, conhecimento sobre legislação e concepção pedagógica que regem a EPT/EMI e ainda utilização de práxis pedagógicas integradoras.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Práticas Pedagógicas. Omnilateralidade.

ABSTRACT

Professional and Technological Education (EPT) is an educational modality provided by National Education Guidelines and Bases Law (LDB), historically demarcated as a school arrangement aimed at the working class, always focused on the demands of work. It is noticed that from the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century, through new productive and socioeconomic demands for the country's development, several legal improvement proposals were presented for the EPT, as a response to a society that asked for equality opportunities for all students, regardless of their social status. In this context, Integrated Secondary Education (EMI) emerges, a teaching modality that seek to integrate regular secondary education with professional and technological education so that students training is offered in a complete manner, giving them different opportunities to choose their professional future. and occupy their space in society. Thus, EMI becomes an important field of social science research, as it contains new attempts to improve education, such as an omnilateral training capable of leading to the socioeconomic and cultural emancipation of students. In the meantime, this research had the general objective of comparing the conceptions, political-pedagogical practices and possibilities for materializing omnilateral training developed at EMI, in the of Ceres (GO), investigating how teachers from two institutions that offer the technical course in Informatics Integrated into High School, they understand this teaching modality as an educational proposal that envisions the omnilaterality of students. With this objective, three categories related to EMI were investigated, named: conceptions of EMI, pedagogical practices that favor omnilaterality and possibilities for omnilateral training, materialized in the course and municipality investigated. To fulfill this investigative path, three phases of research were carried out, the first being a Literature Review using four different digital research platforms, covering the period from 2013 to 2023. The second phase was the collection of primary data, which was carried out with teachers of the IT Technician course Integrated into Secondary Education, offered by the two educational institutions, which one of them belongs to the State Education network of the state of Goiás and the other to the Federal network. The collected data were organized and categorized for analysis, which took place through methodological procedures of a qualitative nature, of the case study type, using Qualitative Comparative Analysis (QCA) combined with the categorization techniques of Materialism historical dialectic. The third phase included the preparation of the Educational Product (EP) entitled "Discussion on Integrated Secondary Education: conceptions and pedagogical practices with a focus on omnilaterality". This NP is in the category of teaching proposals, called Didactic Sequence, having been evaluated and validated by eight teachers participating in the research. The research results showed that there is the possibility of omnilateral training of students in the EMI, in the researched municipality, if the teaching profile criteria, knowledge of legislation and pedagogical conception that govern EPT/EMI and also the use of integrative pedagogical praxis are observed.

Keywords: Integrated High School. Pedagogical practices. Omnilaterality.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

CAPÍTULO I

QUADRO 1. ESTRUTURA DA PESQUISA E PRODUTOS.....	21
--	-----------

CAPÍTULO II

QUADRO 1. RESUMO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA POR CATEGORIAS E PLATAFORMA	24
---	-----------

CAPÍTULO III

QUADRO 1. ELEMENTOS INVESTIGADOS	46
QUADRO 2. RESULTADO DAS VARIÁVEIS PESQUISADAS	49
TABELA 1. TABELA VERDADE - INSTITUIÇÃO 1	52
TABELA 2. TABELA VERDADE - INSTITUIÇÃO 2	52
TABELA 3. TABELA VERDADE - COBERTURA E CONSISTÊNCIA	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Análise de Componentes Principais

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MHD – Materialismo Histórico-dialético

N&S – Necessidade e Suficiência

PPI – Práticas Pedagógicas Integradoras

QCA - Análise Qualitativa Comparativa

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
Objetivos	19
Descrição dos estudos	20
Relevância da pesquisa	21
2 REVISÃO DA LITERATURA - O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação <i>omnilateral</i>	23
2.1 Introdução	23
2.2 Metodologia	24
2.3 Resultados e discussão	25
2.3.1 Ensino Médio Integrado: do princípio à atualidade	26
2.3.2 Práticas Pedagógicas para um projeto de omnilateralidade	31
2.3.3 Por uma formação <i>omnilateral</i> : constructos do Ensino Médio Integrado	33
2.4 Considerações finais	36
3 PESQUISA EMPÍRICA - O Ensino Médio Integrado e as possibilidades de formação <i>omnilateral</i>: uma análise comparativa qualitativa	39
3.1 Introdução	39
3.2 Referencial Teórico	41
3.3 Procedimentos Metodológicos	44
3.4 Resultados	48
3.5 Discussão	50
3.5.1 Concepções de Ensino Médio Integrado	50
3.5.2 Práticas pedagógicas integradoras da teoria com a prática e dos eixos trabalho, ciência e cultura	52
3.5.3 Possibilidades de Formação <i>Omnilateral</i>	54
Considerações Finais	59
4 PRODUTO EDUCACIONAL	61
4.1 Elaboração do Produto Educacional	61
4.2 Validação do produto	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64

REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	73
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PE	113
APÊNDICE C – CARTA CONVITE	116
APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO.....	117
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	118
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS	123
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	128

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Cássia de Sousa Fonseca Meireles, sou professora efetiva da rede Estadual de Educação do estado de Goiás há 25 anos, exercendo concomitantemente, funções de docência, coordenação pedagógica e gestão escolar, nessa rede educativa. Sou Graduada em Licenciatura Plenas em Letras, pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga (GO), hoje Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Planejamento Educacional e Literatura Brasileira, pela Universidade Salgado de Oliveira. Realizei ao longo de minha carreira, muitos cursos de formação continuada, em sua maioria, ofertados pela Secretaria Estadual de Educação, do estado onde atuo, por acreditar que um profissional docente precisa investir em sua autoformação de maneira constante.

Minha trajetória acadêmica, do ensino fundamental ao ensino superior, ocorreu em instituições de ensino público, fato que me deu maior motivação para ingressar em um programa de mestrado, também ofertado por instituição pública. Isso porque participar de um mestrado, ofertado por instituição pública, especialmente na rede federal, me traria privilégios e benefícios significativos que não são encontrados nas outras redes.

A rede federal de educação, no caso específico do Instituto Federal Goiano, é reconhecida pela sua excelência acadêmica e rigor científico dos programas de mestrado, sendo esses programas avaliados e credenciados por órgãos de controle de qualidade, como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ligada a essa qualidade dos programas de mestrado, o IF Goiano ainda oferece aos mestrandos, benefícios significativos para a realização do curso, como bibliotecas bem equipadas, laboratórios avançados e acesso a uma vasta gama de bases de dados e recursos acadêmicos.

Outrossim, professores e pesquisadores dessa rede são, em sua maioria, doutores e mestres com vasta experiência acadêmica e profissional, o que proporciona uma orientação de alta qualidade aos mestrandos. Além disso, os programas de mestrado em educação profissional e tecnológica (EPT), frequentemente incentivam a integração de diferentes áreas do conhecimento, promovendo reflexões inovadoras e interdisciplinares que são cruciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação profissional e tecnológica.

Ainda, participar de um programa de mestrado nessa rede me permitiria desenvolver uma valiosa rede de contatos, incluindo colegas, professores e profissionais da área. Assim, ao ingressar nesse programa de mestrado em EPT, estaria melhor capacitada para contribuir de maneira significativa com a melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, na sociedade onde vivo.

Todos esses benefícios citados, fazem do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica na rede federal, uma excelente oportunidade para aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos, desenvolver habilidades críticas e contribuir para a melhoria da educação no Brasil, como é o meu caso, já que sou docente em exercício da profissão há 25 anos.

E, foi partindo das minhas experiências docentes que percebi a importância de pesquisar e refletir sobre a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, pois, essa modalidade de ensino ainda está em desenvolvimento, na rede educacional, onde trabalho. Nesse contexto, senti a necessidade de pesquisar, refletir e trazer à tona discussões sobre os princípios e práticas pedagógicas que permeiam essa proposta educacional, pois assim, poderia contribuir para a melhoria do ensino ofertado nas instituições educacionais que aderem esse projeto de educação que vislumbra a omnilateralidade dos estudantes.

Essa ideia inicial de tema para a pesquisa, foi potencializada no decorrer do programa de mestrado, pois, as aulas e leituras realizadas me proporcionaram reflexões teórico-críticas sobre os fundamentos, bases teóricas e metodológicas necessárias à EPT. Assim, ao explorar conceitos como a omnilateralidade, tive a oportunidade de refletir criticamente sobre práticas pedagógicas mais propícias para o EMI e, essa reflexão me permitiu identificar pontos fortes e pontos que merecem a atenção dos docentes, que atuam na EPT.

A partir da realização das pesquisas teóricas e de campo, abriu-se maiores possibilidades reflexivas acerca da implementação de *práxis* inovadoras, na sala de aula da EPT, e ao refletir sobre isso, acredito que educadores estarão mais preparados para fomentar um ambiente eficaz para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudante, conduzindo-os dessa forma à emancipação.

Dito isso, acrescento ainda que as reflexões teóricas realizadas a partir dos resultados encontrados nas pesquisas, poderão contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais robustas e alinhadas com os princípios de uma educação *omnilateral*. Então esse programa de mestrado certamente me proporcionou uma formação contínua e aprofundada, trazendo uma visão ampla e integrada da EPT, que vai além da instrução técnica, mas engloba aspectos culturais, éticos e políticos, essenciais para a formação dos estudantes.

Em suma, o Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), me fortaleceu profissionalmente, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e interdisciplinares, sendo essas essenciais para a melhoria do fazer docente daqueles que trabalham pela formação integral dos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, possui raízes que remontam ao período colonial, quando as primeiras iniciativas de formação profissional estavam ligadas aos ofícios artesanais e às atividades econômicas predominantes da época. Moura (2016), considera que durante o Brasil colonial, a educação voltada para o trabalho era realizada de maneira informal, através da aprendizagem dos ofícios diretamente com mestres artesãos.

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, houve uma tentativa de modernização do país, que incluiu a criação de instituições voltadas para a formação técnica e científica. Foi nesse contexto que se fundou a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro em 1810 e mais tarde, a Escola de Belas Artes. No entanto, essas iniciativas ainda eram bastante elitistas e restritas a uma pequena parcela da população, como assevera Saviani (2008), a educação brasileira historicamente reflete uma dualidade: enquanto a elite usufrui de uma educação de alta qualidade, os trabalhadores têm acesso a uma formação precária e insuficiente, perpetuando a desigualdade social.

A consolidação da República, em 1889, trouxe novas demandas econômicas e sociais, impulsionando a criação de instituições específicas para a formação profissional. A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, promulgada durante o Estado Novo, estabeleceu um marco importante para a educação técnica no Brasil, criando as bases para o desenvolvimento do ensino industrial e agrícola. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 foram passos significativos na institucionalização da educação profissional no Brasil.

O período da Ditadura Militar (1964-1985) marcou uma fase de expansão da educação profissional com a criação de escolas técnicas federais em diversas regiões do país, buscando atender às demandas de um mercado de trabalho em crescente industrialização. Com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos legais que redefiniram os rumos da educação profissional e tecnológica no Brasil, integrando-a ao sistema educacional nacional e buscando maior inclusão social e desenvolvimento econômico.

Nesse contexto histórico de institucionalização da EPT, a concepção de ensino médio integrado (EMI) surge como uma resposta às demandas de uma formação mais abrangente e completa, alinhada às necessidades do mundo contemporâneo, como assevera Ramos (2014), a proposta de EMI busca responder às exigências contemporâneas de uma formação humana integral, que não separe a formação técnica da formação geral, mas as articule de maneira

orgânica e indissociável. Para Ciavatta (2005), a ideia de integração parte do princípio de que a educação deve ser compreendida em sua totalidade, unindo saberes acadêmicos e técnicos para formar indivíduos aptos a atuarem em diversas esferas da sociedade.

Nessa linha pedagógico-formativa, a implementação de práticas pedagógicas integradoras apresenta-se como fundamental para o sucesso do EMI. Tais práticas visam promover uma formação *omnilateral*, que contempla o desenvolvimento integral dos estudantes, abarcando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e técnicos. Segundo Frigotto (2008), esse enfoque é crucial para a preparação dos jovens tanto para o mundo do trabalho como para o exercício pleno da cidadania. Para o referido autor a educação que se propõe a ser integral deve considerar o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e técnicas. Isso significa promover uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, integrando aspectos culturais, éticos e políticos que formam o sujeito como um todo, ou seja, uma formação integral que não se limite à aquisição de competências técnicas, mas que também inclua a compreensão dos processos sociais, econômicos e políticos que moldam a sociedade.

Nessa proposta didático-pedagógica de implementação de práticas integradoras que contribuam para a formação integrada dos estudantes, a interdisciplinaridade se apresenta com uma estratégia pedagógica essencial para que a integração dos conteúdos acadêmicos e profissionais aconteça, visto que, por meio de projetos interdisciplinares, os estudantes são incentivados a conectarem conhecimentos de diferentes áreas, aplicando-os na resolução de problemas reais. Ramos (2010) destaca que a contextualização do ensino, relacionando-o ao cotidiano dos alunos e às demandas do mundo do trabalho, é uma prática que potencializa a aprendizagem significativa e a formação integral.

A valorização do trabalho como princípio educativo é outra prática integradora fundamental para o desenvolvimento de uma educação integrada. Ao reconhecer o trabalho como um elemento central na formação dos sujeitos, as instituições de ensino promovem uma educação que não se limita à preparação para o trabalho, mas que fortalece a cidadania e o desenvolvimento humano. Frigotto (2008) argumenta que uma educação profissional e tecnológica de qualidade deve ser capaz de formar sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Desta maneira, a formação *omnilateral* dos estudantes, proposta pelos autores mobilizados, visa desenvolver todas as dimensões do ser humano, promovendo uma educação que transcenda os limites do conhecimento técnico e alcance a formação ética, política e estética, por meio da integração entre educação geral e profissional, aliada a práticas

pedagógicas inovadoras e inclusivas, que contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Observada essa trajetória da EPT no Brasil, revela-se no contexto histórico brasileiro, um processo contínuo de evolução e adaptação, dessa modalidade de ensino, às demandas sociais e econômicas do país. Assim, a apreensão das concepções de ensino médio integrado e a identificação de práticas pedagógicas integradoras representam, nesse estudo, avanços significativos para a promoção de uma formação *omnilateral*, que busca a preparação dos estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e para o exercício pleno da cidadania.

Nesta investigação, são discutidas apreensões acerca das concepções de EMI e tipos de práticas pedagógicas que possam corroborar para a e formação *omnilateral* dos estudantes. Assim, são analisados fatores internos e externos, ao campo educacional, que possam se apresentar como condições necessárias para que o EMI se materialize como proposta educativa que vislumbra a formação *omnilateral* dos estudantes.

Como lócus de pesquisa foi adotado o município de Ceres (GO), especificamente duas instituições educacionais que ofertam o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, utilizando-se como direcionamento da pesquisa a seguinte questão-problema: Quais concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral* podem ser evidenciadas no Ensino Médio Integrado, no município de Ceres (GO)? Na sequência, apresentamos os objetivos que direcionaram as investigações que buscaram responder ao questionamento mencionado.

O objetivo principal dessa pesquisa é comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ofertados no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e no Colégio Estadual Virgílio do Vale, sendo esse desdobrado em objetivos específicos que determinariam o percurso da pesquisa na busca pela resposta ao questionamento suscitado. São eles: identificar eventuais convergências e divergências existentes entre a concepção e as práticas pedagógicas que buscam a formação *omnilateral*, nas instituições selecionadas para a investigação; enumerar as possíveis variáveis que possam ter influenciado as concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral* apontadas por cada instituição educacional; analisar sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético eventuais propostas didático-pedagógicas que possam contribuir para a formação integral pretendida pelo Ensino Médio Integrado na instituição pesquisada e elaborar uma oficina de Formação Continuada a partir da concepção de Formação *Omnilateral* para docentes de instituições educacionais que ofertam o Ensino Médio Integrado.

Na busca pelos objetivos supracitados, essa dissertação foi estruturada em formato de artigo, composta por quatro capítulos, a saber: o primeiro capítulo, com caráter introdutório, apresenta a contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, percorrendo seu percurso de origem até a atual modalidade de ensino, denominada Ensino Médio Integrado. O segundo capítulo intitulado “O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação *omnilateral*”, apresenta a revisão da literatura que referencia os estudos recentes, sobre a temática pesquisada. Esse capítulo tem como objetivo examinar e sintetizar os conhecimentos existentes sobre o ensino médio integrado, com foco na identificação de concepções teóricas, práticas pedagógicas implementadas e possibilidades de oferta de uma formação *omnilateral* para os estudantes. Essa revisão nos proporcionou, respectivamente: identificar e analisar concepções teóricas, mapeando as teorias que fundamentam o ensino médio integrado; investigar práticas pedagógicas que têm sido implementadas em instituições de ensino médio integrado que possivelmente contribuam para uma aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes; explorar possibilidades de Formação *Omnilateral*, abrangendo aspectos cognitivos, técnicos, sociais e éticos, avaliando potencialidades e desafios desta proposta educativa, no contexto educacional brasileiro e, identificar lacunas na literatura existente e apontar direções para futuras pesquisas, considerando as necessidades emergentes do campo educacional e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

O terceiro capítulo intitulado “O Ensino Médio Integrado e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral*: uma análise comparativa qualitativa” apresenta o processo reflexivo de análise dos dados coletados. Aqui foram apresentadas as concepções e práticas pedagógicas observadas no Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática, das instituições pesquisadas, verificando se os dados coletados durante a investigação apontam para a efetivação de uma formação na perspectiva teórico-metodológica de formação *omnilateral*. Nesse capítulo, estão detalhados os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados revelados, a partir dos aportes teóricos adotados.

O quarto capítulo traz o Produto Educacional, intitulado “Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade”, apresentando o processo de elaboração e validação desse material.

E, na sequência são apresentadas as considerações finais proporcionando uma discussão sobre a proporção dos resultados encontrados, as limitações da pesquisa e sugestões de campos para futuras investigações sobre o tema, de forma a contribuir para a continuidade dos trabalhos acadêmicos sobre a temática pesquisada.

Abaixo, apresentamos o Quadro 1, com a estrutura da pesquisa e dos produtos:

QUADRO 1 - ESTRUTURA DA PESQUISA E DOS PRODUTOS

CAPÍTULO	PRODUTO	VEÍCULO PUBLICADO OU A QUE SERÁ SUBMETIDO
2	Artigo Revisão da Literatura	Publicado em 16 de abril de 2024, no periódico Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidade (PEMO), Fortaleza, v. 6, e12557, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12557/version/11554 . Qualis Capes A3
3	Artigo Empírico: O Ensino Médio Integrado e as possibilidades de formação <i>omnilateral</i> : uma análise qualitativa comparativa	Artigo a ser submetido na Revista Práxis Educativa, Qualis Capes A1. https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/about
4	Produto Educacional: DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade	Será submetido ao EduCAPES: https://educapes.capes.gov.br/ Transformado em artigo e submetido na revista: Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista- ENCITEC ou Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino- REPPE. Qualis Capes A4

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Pesquisar sobre o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica favorece explorar a confluência entre formação acadêmica e preparação técnica, um tema de grande relevância na contemporaneidade educacional, pois, a integração desses dois campos de ensino propicia uma formação mais completa, unindo saberes teóricos e práticos, essenciais para a construção de uma educação emancipadora. Frigotto (2008) atesta essa reflexão ao afirmar que o ensino médio integrado promove uma formação cidadã, capacitando os jovens não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o exercício pleno da cidadania. Na mesma direção, Ramos (2010), destaca a importância de uma perspectiva pedagógica que valorize o trabalho como princípio educativo, articulando o desenvolvimento das competências profissionais com a formação humana integral, visto que essa integração, representa um avanço significativo na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção da igualdade social.

Nesse interim, a relevância dessa pesquisa reside na sua capacidade de contribuir para a promoção de uma educação mais completa e inclusiva, que prepare os estudantes para os desafios do século XXI, auxiliando docentes e pesquisadores da educação com reflexões acerca do papel pedagógico-social vislumbrado para o ensino médio integrado e, como essa forma de

educação pode contribuir para transformações sociais, especialmente para aqueles grupos de estudantes, historicamente marginalizados pela educação dualista que fora ofertada, ao longo dos tempos.

Para localizar a importância desse campo político-educacional, a investigação realizou o trabalho de revisão da literatura, apresentada a seguir, pois, essa atividade é tida como essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos porque evita a duplicação de pesquisas ou, quando de outros interesses, proporciona a possibilidade do reaproveitamento e aplicação da pesquisa em diferentes escalas e contextos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação *omnilateral*¹

Resumo

Este texto discute o Ensino Médio Integrado enquanto modalidade de ensino que busca proporcionar uma formação *omnilateral* aos estudantes. Trata-se de uma revisão da literatura sobre a concepção do Ensino Médio Integrado, Práticas Pedagógicas integradoras e a possibilidade de Formação *Omnilateral*. A seleção foi realizada em quatro plataformas (*Scielo*, *ScienceDirect*, *Scopus* e Periódicos Capes), compreendendo o período de 2013 a 2023. Após os critérios de exclusão, foram selecionados 28 artigos científicos. Os resultados apontam que há uma compreensão acadêmica sobre a concepção de Ensino Médio Integrado, porém sua implementação prática ainda é incipiente, fato que aponta uma lacuna de pesquisa sobre o posicionamento de Instituições Educacionais na busca pela superação desse problema. Acerca de práticas pedagógicas integradoras, percebeu-se que essas não são prioridade. O que fortalece a tradição da disciplinaridade e mantém a pouca integração entre os eixos trabalho, ciência e cultura. Destarte, a formação *omnilateral* no EMI apresentou-se como uma possibilidade, porém no horizonte.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Práticas Pedagógicas. Formação *Omnilateral*.

1 Introdução

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que busca a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica (EPT). Nesse modelo educacional, propõe-se assegurar ao estudante o direito a uma formação geral ampla que contribua para o campo acadêmico e profissionalizante, buscando-se, portanto, integrar teoria e prática e preparar os estudantes para a vida em sociedade (Ramos, 2017).

Este estudo discute a legitimação do direito legado a todo estudante em acessar uma formação integral por meio de uma educação geral, integral e emancipadora. No entanto, essa abordagem traz consigo desafios que precisam ser discutidos em seus aspectos histórico-dialéticos, haja vista a educação ser um campo de interesses sócio capitalistas que determinaram, ao longo da história, a forma de se ofertar o ensino profissional e tecnológico no país. Após discutir concepções históricas, político-sociais e filosóficas que perpassam o modelo de EPT, materializada na proposta de EMI, buscaremos entender como aspectos pedagógicos podem contribuir para a proposta de formação *omnilateral* dos estudantes, conscientizando-os de seu papel na sociedade. Vale ressaltar que nesse estudo os termos formação *omnilateral* e formação integral apresentam-se como sinônimos.

Os procedimentos metodológicos adotados para essa revisão da literatura são de abordagem qualitativa e objetivaram mapear e resumir informações existentes dos últimos 10

¹ Artigo Publicado em 16 de abril de 2024, no periódico **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidade** (PEMO), Fortaleza, v. 6, e12557, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12557/version/11554>

anos sobre a temática pesquisada, de maneira direcionada e imparcial. Com essa finalidade, foi definido um plano de estudo, dividindo a temática em três categorias de pesquisa distintas: concepções, práticas e formação *omnilateral*. Salienta-se que todas as categorias foram tratadas nessa revisão e resultaram na materialização de uma breve retomada histórica sobre a EPT no Brasil, culminando na sua integração ao ensino médio que definiu o EMI. Na sequência, foram observadas reflexões sobre práticas pedagógicas que visam a formação integral dos estudantes, finalizando com discussões teórico-reflexivas sobre as possibilidades de formação *omnilateral* no EMI.

2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos que conduziram essa revisão de literatura são de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e buscaram apreender conhecimentos teóricos e revelar a produção nos periódicos científicos nos últimos 10 anos. Para tanto, foi definido um plano de estudo, dividindo a temática em três categorias de pesquisa, a saber: a categoria 1 investigou as concepções e definições de EMI, a categoria 2 buscou reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no EMI/EPT e a categoria 3 averiguou as possibilidades de Formação *Omnilateral* no EMI.

O plano de estudo foi pautado na pesquisa bibliográfica em quatro plataformas distintas - *Scielo*, *Science Direct*, *Scopus* e Periódicos Capes, conforme as categorias selecionadas, utilizando-se dos seguintes filtros e indicações para o direcionamento das buscas: artigos científicos; período de publicação de 2013 a 2023; com acesso aberto; revisado por pares; todos os tipos de periódicos; assuntos relacionados ao EMI ou EPT; do tipo artigos de revisão; idiomas: português, inglês e espanhol; descritores utilizados Concepções de EMI ou EMI, Práticas Pedagógicas Integradoras no EMI ou EPT ou Práticas Pedagógicas Integradoras, Formação *Omnilateral* no EMI ou EPT ou Formação *Omnilateral*. Essa busca inicial consolidou-se nos primeiros resultados, relacionados abaixo no Quadro 1:

QUADRO 1. RESUMO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA POR CATEGORIAS E PLATAFORMAS.

PLATAFORMAS	CATEGORIA 1 CONCEPÇÕES DE EMI	CATEGORIA 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	CATEGORIA 3 FORMAÇÃO OMNILATERAL
<i>SCIELO</i>	4	1	2
<i>SCIENCES</i>	21	46	2
<i>SCOPUS</i>	73	18	3
PERIÓDICOS CAPES	88	12	21
TOTAL	186	77	28

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

De posse desses resultados iniciais, foram adotados procedimentos para seleção, recorte e escolha dos artigos que atendessem aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a seleção foi iniciada com a leitura dos títulos e das palavras-chave de cada trabalho, priorizando a seleção daqueles com maior proximidade da temática pesquisada e que apresentassem relação específica com o EMI. Esse critério descartou grande parte da seleção sugerida pelas plataformas e reduziu o acervo geral a 78 artigos para a categoria 1, 43 para a categoria 2 e 22 para a categoria 3. A esses resultados secundários, foram aplicados um segundo filtro de seleção, priorizando aqueles com maior proximidade da temática de pesquisa e possibilidades reflexivas com os objetivos da proposta investigativa.

Aplicados então os critérios de exclusão, título e palavras-chaves distantes do contexto pesquisado, desvio contextual do foco temático, ausência de possibilidades reflexivas com os objetivos da pesquisa e carência de reflexões histórico-culturais, foram selecionados 28 (vinte e oito) artigos gerais que foram a base teórica para as reflexões a que nos propusemos. Vale ressaltar que, a essa seleção geral de artigos pesquisados, foram incorporados outros 6 artigos (Bizerro; Moura, 2023; Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019; Minuzzi; Baccin; Coutinho, 2019; Ramos, 2017; Ritter; Duarte, 2019; Santos; Santos, 2020) identificados em estudos anteriores que trariam mais sustentação às discussões, por ora apresentadas. Ressaltamos que, em grande parte dos artigos selecionados, as temáticas concepções de EMI, práticas pedagógicas e formação *omnilateral* aparecem interligadas e apresentam uma relação de interdependência entre si, pois foram discutidas de forma geral pelos autores. 5 Em virtude dos fatos mencionados, esse estudo materializa-se em três partes: inicia com uma breve retomada histórica sobre a EPT no Brasil culminando na concepção de EMI; na sequência, são apresentadas reflexões sobre práticas pedagógicas que visam a formação integral dos estudantes; finalizando com discussões teórico-reflexivas sobre as possibilidades de formação *omnilateral* no EMI.

3 Resultados e discussão

Apreender a formação *omnilateral* pressupõe reconhecer uma educação que busque a integração de diferentes aspectos da vida humana, incluindo a educação intelectual, o desenvolvimento de habilidades técnicas, teóricas e práticas, e principalmente, a compreensão do trabalho enquanto princípio da omnilateralidade é a defesa do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e (Baczinski, 2016, p. 235).

Buscar a omnilateralidade, implica colocar a educação e as ações pedagógicas no centro de reflexões sobre a formação humana integral. Assim, tomando como referência o materialismo-histórico-dialético, é possível aferir que uma formação para ser *omnilateral* precisa englobar os quatro grandes eixos formativos: Trabalho Produtivo, Educação Intelectual, Educação do Corpo e Educação Técnica, haja vista, esses eixos estarem interligados e se constituírem como partes integrantes dessa educação que pretende ser mais completa e emancipadora (Baczinski, 2016).

Destarte, a tríade educacional da omnilateralidade constitui-se na formação intelectual, física e tecnológica, de forma a proporcionar uma formação ampla do ser humano, promovendo a “[...] união entre o ensino e o trabalho, isto é, a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual” (Chisté; Della Fonte, 2021). Em suma, a omnilateralidade busca a emancipação humana, em seus aspectos sociopolítico-econômicos e culturais, pois proporciona aos sujeitos maior aproximação com os processos produtivos vigentes (Gomes; Rodrigues; Vasconcelo, 2022).

Em suma, a omnilateralidade busca a emancipação humana, em seus aspectos sociopolítico-econômicos e culturais, pois proporciona aos sujeitos maior aproximação com os processos produtivos vigentes (Gomes; Rodrigues; Vasconcelo, 2022). Feitas essas considerações, seguem algumas reflexões necessárias para a compreensão da proposta de EMI, enquanto modalidade educacional que vislumbra a omnilateralidade dos estudantes.

3.1 Ensino Médio Integrado: do princípio à atualidade

A origem da modalidade concebida como EPT no Brasil remonta ao período colonial, com a criação das primeiras instituições de ensino voltadas para a formação de artesãos e ofícios manuais. No entanto, foi a partir do século XX que a educação profissional começou a se consolidar como uma modalidade de ensino formal no país. No início desse século, ocorreu a implementação das primeiras escolas técnicas no Brasil, também conhecidas como Escolas de Aprendizes Artífices, que objetivavam formar mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização crescente (Moura, 2015).

Para o mesmo autor, a educação profissional no Brasil teve em sua origem um caráter assistencialista que visava apenas amparar os órfãos e desvalidos de sorte, de modo a inseri-los no mercado de trabalho, evitando-se assim problemas de ordem social. Nessa perspectiva, é possível inferir que a educação profissional não teve, em suas raízes, a proposta de formação integral/*omnilateral* dos estudantes, que considera o desenvolvimento intelectual, emocional,

físico, social e cultural dos estudantes, apontando uma possibilidade de emancipação sociopolítica-econômica e cultural. Além disso, não almejava uma formação para além do mercado de trabalho, pois, os estudantes dessa modalidade de ensino eram da classe trabalhadora e necessitam, desde muito cedo, estar inseridos no mundo do trabalho.

A educação profissional sempre esteve marcada pela relação de interesses entre as classes hegemônicas e trabalhadoras, visto que a dualidade histórica educacional é produto resultante da divisão dos homens em classes sociais, fato esse que deu origem à escola separada do trabalho, “[...] a institucionalização da educação é, ao mesmo tempo, o primeiro tipo de separação entre trabalho e educação, e se relaciona com o surgimento da sociedade de classes” (Ramos, 2017, p. 30). Nesse sentido, é notória a objetividade da educação profissional ter em suas raízes a formação unilateral dos estudantes, visto que almejava apenas a sua inserção no mercado de trabalho.

Em uma sociedade dividida em classes, onde as pessoas são categorizadas em posições sociais opostas, com base nas relações de produção e na herança educacional, essa divisão também se manifesta no acesso desigual à educação, levando a classe inferior a estudar apenas para trabalhar, dentro dos parâmetros do modo de produção existente (Carmo; Gonçalves, 2021). Notoriamente, esse tipo de estrutura social, pode perpetuar desigualdades e limitar a mobilidade social entre diferentes estratos da sociedade.

Vieira, Gouveia e Dias (2022) convergem na mesma linha afirmando que o sistema educacional no Brasil, especialmente o ensino médio, sempre foi caracterizado por uma divisão classicista, oferecendo uma formação geral e humanista à elite econômica, e uma preparação direta para o trabalho à classe trabalhadora. Essa divisão foi mantida ao longo do tempo, de forma a perpetuar a transmissão intergeracional do status social e econômico do país.

Nesse percurso dual vivenciado pela educação profissional no Brasil, várias foram as manifestações legais que propuseram a oferta de uma educação apenas profissionalizante destinada à classe trabalhadora. Entre elas, Silva e Arantes (2022) asseveram que a Lei 5.692/71, com sua abordagem técnica e produtivista, afastou uma abordagem de formação integral, ao mesmo tempo que restringiu o acesso ao ensino superior, especialmente para a classe trabalhadora. Na mesma direção, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, surpreendentemente, ao contrário do que se esperava no meio acadêmico, não conseguiu abrir caminho para uma educação verdadeiramente abrangente. Fato esse que culminou no Decreto 2.208/1997, que distribuiu um currículo separado e independente para a Educação Profissional, em relação ao ensino médio.

Contudo, tempos depois, segundo Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019, p. 253) “O EMI

se efetiva como uma política de estado nos anos 2000, [...] como uma possibilidade de contradição a dualidade histórica legitimada entre a escola denominada de propedêutica e a técnica ou de ensino profissionalizante”. Ademais, com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei n. 11.892/2008, o EMI passou a ser ofertado, majoritariamente, por essa instituição de ensino que tem como um de seus pilares “[...] a melhoria na vida da população que vive em seu entorno e, até mesmo, promover uma educação de caráter emancipatório e libertador” (Cavalcanti; Santos, 2022, p. 365).

Dito isso, a partir da primeira década do século XXI foram vislumbradas importantes conquistas para a EPT no Brasil, por meio do Decreto 5.154/2004 que proporcionou a integração do ensino médio à educação profissional e oportunizou a implementação do EMI, enquanto proposta de formação educacional que buscava a superação da dualidade histórica do ensino médio, dividido entre ensino propedêutico e/ou profissionalizante. Corroborando com essas conquistas, a Resolução nº 6, de setembro/2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, fixando-se, portanto, no cenário educacional a possibilidade de uma educação transformadora que superasse a divisão de classes sociais no patamar educativo (Silva; Arantes, 2022).

Moura (2013, p. 707) assevera que “[...] o ensino médio pode ser considerado o germe da formação humana integral, *omnilateral* ou politécnica”, visto que o objetivo buscado nessa modalidade de ensino, para a construção de uma sociedade mais justa “[...] é a formação *omnilateral*, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”. O autor ainda acrescenta que a formação *omnilateral*, integral ou politécnica tem em sua gênese ideias marxistas de uma sociedade mais igualitária e justa, amparando-se também na concepção de escola unitária defendida por Antonio Gramsci - aquela que proporciona direitos iguais a todos os estudantes. Ou seja, apresenta-se nessa proposta formativa a possibilidade de superação do dualismo educacional, emergente desde o Brasil colônia. No entanto, mesmo diante dessas possibilidades de melhoria quanto à oferta de uma educação que mais se aproximasse da realidade da classe trabalhadora, anos mais tarde, a publicação da Lei nº 13.415/2017, apresentada como proposta de reforma para o EMI, traz de volta o seu caráter tecnicista/produtivista e sugere manter-se a dualidade do ensino propedêutico/profissionalizante (Silva; Arantes, 2022). Para Ramos (2017), a Lei nº 13.415/2017 foi um ataque às conquistas anteriores e feriu o propósito de uma educação pública laica e de qualidade social.

Mota e Frigotto (2017) apresentam três aspectos de regressão trazidos por essa nova

reforma proposta. Eles afirmam que, com ela, voltamos à Reforma Capanema, que ocorreu durante a era da ditadura de Vargas. Naquela época, o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não oferecia uma equivalência adequada para a entrada no Ensino Superior. Também, a reforma retroage à Lei nº 5.692/1971, que representou a reforma educacional durante o período da ditadura militar, trazendo consigo uma profissionalização precária em relação às necessidades reais dos diferentes estados. Para os autores, não se tratava realmente de uma "escolha livre", como afirmavam os defensores da reforma, mas de uma escolha compulsória, pois apresentava-se apenas uma única maneira de cumprir a carga horária obrigatória nessa proposta de ensino. Além disso, a abordagem da nova reforma retoma ainda, de maneira mais problemática, o Decreto nº 2.208/1996, que já havia aprofundado a divisão estrutural entre a educação profissional e a educação básica.

No mesmo sentido, Oliveira (2023, p. 3) afirma que “A regressividade no ensino médio se expressa fundamentalmente por sua nova organização curricular, na qual tomou maior expressão a retirada de algumas disciplinas, além da subordinação da formação dos alunos à lógica da pedagogia das competências”. O autor ainda acrescenta que essa reforma teve um impacto direto sobre o ensino médio ao remodelar sua estrutura curricular. Isso resultou na desconexão entre a formação profissional e a educação geral, além de permitir uma maior "flexibilidade" na contratação de professores, sem a exigência de que esses tivessem frequentado cursos de licenciatura para lecionarem o currículo de formação técnica profissional. Em resumo, essa reforma criou uma restrição em relação ao que poderia ser considerado um projeto de formação integral para os jovens trabalhadores.

Segundo esses autores mobilizados, o EMI enfrentou e ainda enfrenta, no contexto histórico-político-educacional, vários desafios que dificultam sua implementação prática enquanto proposta de ensino que vislumbra uma formação integral aos estudantes. Isso ocorre porque a educação está sob a égide dos interesses capitalistas. Dentre esses desafios, é possível citarmos a necessidade de melhor infraestrutura e recursos financeiros para as instituições que ofertam essa forma de educação; melhor qualificação docente para atuação nessa proposta pedagógica de cunho emancipadora; maior articulação curricular que garanta a integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia; e políticas públicas que garantam acesso e permanência de todo e qualquer estudante (Araújo; Frigotto, 2015).

Convergindo com os autores nessa discussão, Ciavatta (2014, p. 190) afirma que foram muitos os desafios enfrentados na implementação de uma formação integrada, no Brasil, pois “[...] ao longo de três décadas, muitos foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000”.

Para Bizerro e Moura (2023), o EMI sempre foi um campo de disputas de lados antagônicos, onde o capital apresenta um projeto hegemônico e a sociedade questiona numa luta contra-hegemônica o seu direito a uma formação integral que una os conhecimentos gerais aos específicos, de modo a contemplar tanto a formação básica quanto a profissional. Logo, “O EMI dentro do projeto contra-hegemônico apresenta-se como uma alternativa para o rompimento da dualidade educacional entre o ensino propedêutico e o profissional [...]” (Bizerro; Moura, 2023, n.p.).

É nesse cenário contraditório de construções e desconstruções político-sociais, de lutas de classes e enfrentamentos socioeducacionais que sobrevive o atual EMI, definido por Silva e Ramos (2018, p. 569) como “[...] umas das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral [...]”.

Postas essas considerações, para uma maior reflexão sobre as concepções de EMI é interessante nos atentarmos para o sentido que o termo “integração” significa, nessa modalidade de ensino, discussão essa que será apresentada na próxima seção.

3.1.1. O sentido da integração no Ensino Médio Integrado

O EMI busca articular a educação básica com a formação profissional, tendo como base três conceitos fundamentais: o primeiro refere-se a indissociabilidade entre educação básica e profissional - esse conceito destaca a importância de não separar os conhecimentos de formação geral daqueles do campo profissionalizante (Moraes, 2021). O segundo conceito refere-se à formação humana integral - esse significa uma educação que abrange os aspectos éticos, o exercício da cidadania, a construção de valores, a capacidade crítica e reflexiva, o respeito à diversidade e a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. O terceiro conceito refere-se à integração de conhecimentos gerais e específicos na perspectiva de totalidade - esse conceito ressalta a importância da compreensão de que os diferentes campos do conhecimento não são isolados, mas interconectados e relacionados entre si. Depreende-se, então, que a formação integrada pressupõe que o estudante seja capaz de estabelecer conexões e articulações entre os conhecimentos gerais e específicos adquiridos, aplicando-os de forma contextualizada e crítica para a compreensão e solução de problemas da realidade social (Moraes, 2021).

Dessa forma, o EMI busca proporcionar uma formação mais ampla e significativa, preparando os estudantes para uma vida acadêmica, profissional, cultural e cidadã, promovendo

uma visão mais integrada e contextualizada do conhecimento, indo além do aspecto formal de integração entre as finalidades formativas (Silva; Ramos, 2018). Ainda, Moraes (2021) acrescenta alguns aspectos do termo integração: o aspecto filosófico faz com que a base filosófica resida na compreensão do ser humano e da sociedade como processos histórico-sociais, capacitando o indivíduo a entender, questionar e transformar esses processos; o aspecto político está na conexão inseparável entre educação profissional e educação básica; no aspecto epistemológico os conhecimentos devem ser ensinados não apenas em seus campos científicos originais, mas também como parte de um sistema de relações que refletem a totalidade da sociedade; e por fim, o sentido pedagógico que diz respeito à maneira como os conteúdos são selecionados, organizados e ensinados.

Esses mesmos aspectos foram discutidos por Ramos (2017), que em suas considerações, afirma estar na concepção de EMI a abordagem educacional que vai além da preparação dos estudantes para o desempenho acadêmico ou para o mercado de trabalho. Em vez disso, buscase, nessa modalidade de ensino, proporcionar uma formação humana plena, incorporando as três dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura.

A partir dessas reflexões, tornou-se possível inferir que o termo integrar no contexto do EMI, pressupõe o sentido de tornar inteiro aquilo que por ora, apresentava-se fragmentado, ou seja, integrar assume o sentido de completude, de inteireza. Destarte, foi plausível projetarmos a concepção de EMI, afirmando que se trata de uma proposta de formação integral para todo estudante, independente de sua classe social. Essa concepção está fundamentada na superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, reconhecendo que ambas são complementares e articuladas, pois a formação geral contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, éticas e sociais dos estudantes, enquanto a formação profissional proporciona-lhes conhecimentos e habilidades específicas para o exercício de uma profissão (Ramos, 2017; Silva; Ramos, 2018; Moraes, 2021; Oliveira, 2023).

Nesse contexto reflexivo, de concepção da proposta educacional do EMI e dos sentidos assumidos pelo termo integração, apresentaram-se os desdobramentos a que nos propusemos refletir inicialmente, como a implementação de práticas pedagógicas que proporcionem a possibilidade da formação *omnilateral* para os estudantes nessa modalidade de ensino.

3.2. Práticas Pedagógicas para um projeto de omnilateralidade

O EMI, enquanto proposta de educação articuladora do fazer e do pensar, orientado por um projeto societário de formação integral ou *omnilateral*, requer o desenvolvimento de

práticas pedagógicas integradoras (PPI) que possam contribuir para a formação de sujeitos autônomos e emancipados socialmente. Portanto, compreender o que são PPI torna-se relevante para essas reflexões pretendidas. Paula, Sá e Andrade (2017, p. 144) definem práticas integradoras como “ações educativas que mobilizam a integração dos sujeitos, dos saberes e das instituições”. Nesse contexto, pode-se considerar como PPI toda e qualquer atividade que vise à integração, seja entre a teoria e a prática dos conteúdos, entre os conhecimentos gerais e os específicos, entre a educação, o trabalho, a ciência e a cultura, ou ainda entre as disciplinas que compõem a Base Curricular do EMI (base comum e base técnica).

Apoiados nas reflexões de Franco (2016) e Pena (2016), podemos definir a expressão “Práticas Pedagógicas” como estratégias e métodos utilizados pelos educadores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essas práticas englobam todas as ações e abordagens empregadas em sala de aula ou em outros contextos educacionais, incluindo uma série de técnicas, recursos e atividades que envolvam os estudantes de forma ativa nas atividades propostas, promovendo sua participação, reflexão e, assim, a construção do conhecimento.

A partir dessa colocação, discorreremos sobre os aspectos práticos que perpassam a utilização de PPI no ambiente de ensino-aprendizagem, no EMI. Em um primeiro momento, faz-se necessário esclarecermos que não existe um modelo a ser adotado para a implementação de PPI, pois as práticas pedagógicas são vivas, objetivas e intencionais, portanto, precisam estar em conformidade com o ambiente educacional e o público destinado. Nas palavras de Franco (2016, p. 536) “[...] uma prática pedagógica, configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”, por sua vez, essas são aderidas pelos docentes para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades do projeto pedagógico, das instituições educacionais.

Segundo Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019), para que as PPIs se efetivem, é necessário que os docentes trabalhem de forma conjunta, pensando e articulando sua práxis segundo o princípio da indissolubilidade entre teoria e prática. Porém, além da integração entre a teoria e a prática, as PPIs precisam estar contextualizadas com a realidade vivenciada pelos estudantes. Desta forma, pode-se inferir que a implementação de PPI exige posicionamento docente, atitude, disponibilidade para planejar e enfrentar o novo, abertura para o trabalho em grupo e, principalmente, o conhecimento e a conscientização acerca da proposta de formação *omnilateral*, pretendida pela EPT no âmbito do EMI (Silveira; Martins, 2019).

Na percepção reflexiva dos autores discutidos, várias são as possibilidades de materialização de PPI que possam contribuir para o processo de formação integral dos

estudantes no EMI, destacando-se aquelas que primam pela intencionalidade, interdisciplinaridade, integração curricular, contextualização com a realidade dos estudantes, relação teoria e prática. Em contraponto aos possíveis benefícios obtidos com a implementação de PPI no contexto do EMI, surgem alguns desafios para essa implementação, que vão desde a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem da forma integrada, consoante à proposta prevista para o EMI, até a organização de currículos integradores que pressuponham o princípio da contextualização, interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social (Paula; Sá; Andrade, 2017; Carmo; Gonçalves, 2021).

A esses desafios, Pena (2016) ainda acrescenta que não há na legislação brasileira exigências e ou requisitos para a atuação docente na EPT. Na prática, a maioria dos profissionais que atuam na parte técnica profissionalizante não possui formação voltada para o ensino e busca na docência uma alternativa à sua profissão de origem. Esse fato dificulta o processo de integração entre as diferentes áreas do conhecimento (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019).

Sendo o EMI uma concepção pedagógica que busca a formação integral dos estudantes por meio do entrelaçamento dos fundamentos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, faz-se necessário que os conhecimentos estejam organizados de forma a se completarem mutuamente (Castro; Duarte Neto, 2021). Além disso, os conhecimentos precisam ser compreendidos em sua totalidade e apontar para a sistematização de uma proposta pedagógica que vise à omnilateralidade. Contudo, embora as PPIs traduzam a integração curricular sob distintos aspectos teóricos, é o currículo integrado que subsidia a execução de todas as propostas pedagógicas e é que quem aponta o percurso a ser trilhado nessa busca pela formação integral e *omnilateral* (Silveira; Martins, 2019).

3.3 Por uma formação *omnilateral*: constructos do Ensino Médio Integrado

O termo *omnilateral* tem suas raízes nas ideias marxistas e aparece pela primeira vez nas obras de Marx, ligado à formação humana, nos “Manuscritos econômicos-filosóficos” de 1844, e remete à ideia de formar um homem completo em suas capacidades física, intelectual e tecnológica, pressupondo-se para esse tipo de formação a união entre ensino e trabalho, teoria e prática e trabalho intelectual e manual, de forma a superar a histórica dualidade de formação unilateral em conhecimentos fragmentados e limitantes a atuação, em uma única esfera da vida produtiva (Chisté; Fonte, 2021).

Nessa concepção, a formação *omnilateral* depreende reconhecer o trabalho como elemento fundamental do ser social, pois se constitui como uma unidade criadora da vida

humana social, configurado como dever e direito de todos. Nesse interim, a preparação para o mundo do trabalho torna-se parte elementar para uma formação integral, não podendo, contudo, ser o seu principal objetivo (Ritter; Duarte, 2019).

Todavia, sendo o trabalho elemento primordial para a vida em sociedade e sendo por meio dele que se busca uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso requerer a compreensão de que “Conceber a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura é compreender o trabalho enquanto princípio educativo” (Cavalcanti; Santos, 2022, p. 357). Dessa maneira, o trabalho sempre estará vinculado a um projeto de formação *omnilateral*.

No intuito de esclarecermos o sentido assumido pela categoria trabalho, recorreremos as considerações de Ramos (2023, p. 5), para uma definição mais assertiva acerca do trabalho enquanto princípio educativo, assumida no EMI, a saber: o princípio educativo do trabalho no EMI pressupõe que o processo histórico da humanidade e as contradições que vivemos atualmente, em termos da produção material e cultural, são aspectos que devem compor a educação de novas gerações.

Nessas colocações, acrescentamos que, segundo Baczinski e Comar (2019), a definição marxista de formação *omnilateral* traz consigo a concepção do trabalho como princípio educativo, o qual aparece ligado a outros três eixos formativos, que, juntos, compõem o processo da formação integral aqui discutido: a educação intelectual, a educação física (corporal) e a educação tecnológica. Nesse contexto de definição dos eixos que se apresentam interligados e direcionam a formação *omnilateral*, Castro e Duarte Neto (2021) incluem que a formação *omnilateral* é uma abordagem da educação que se desenvolve considerando as condições objetivas e subjetivas necessárias para o desenvolvimento histórico do estudante. Isso inclui a educação intelectual, política, cultural, afetiva, psicossocial, estética e lúdica, abrangendo, assim, todos os aspectos humanos que podem ser moldados e enriquecidos por meio da interação social.

Associada à ideia de formação integral ou *omnilateral*, por vezes, apresenta-se o termo politecnia que etimologicamente significa “muitas técnicas”. No entanto, Moura *et al.* (2015) assevera que nos escritos de Karl Marx, há a sugestão de que a educação politécnica está associada à ideia do homem desenvolvido integralmente, pois, seria por meio desse tipo de educação que se dariam, concomitantemente, a formação intelectual, física e tecnológica que fundamenta a concepção de formação *omnilateral*.

Diante desse contexto reflexivo de formação *omnilateral*, Castro e Duarte Neto, (2021, p. 5) afirmam que “A formação politécnica não é entendida no sentido do ensino das muitas técnicas, mas no domínio dos fundamentos históricos, científicos e tecnológicos,

proporcionando aos estudantes a possibilidade de escolha de sua trajetória”. Na mesma direção Ramos (2023) assevera que a educação politécnica consiste em assimilar o conhecimento historicamente construído pela humanidade, tornando os alunos capazes de compreender os processos de produção e vê-los como parte integrante da sociedade como um todo. Assim, o conceito de educação politécnica está intimamente ligado à formação *omnilateral* e se alinha com a visão de uma escola unificada que busca superar a divisão educacional, eliminando campos de ensino distintos para diferentes classes sociais. Dessa forma, omnilateralidade, formação integral e politecnicidade representam, nesse estudo, o mesmo sentido de integração, pretendido pela educação transformadora que busca estreitar a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.

Percorrida a história da Educação Profissionalizante no Brasil, foi possível perceber que o objetivo dessa modalidade educacional sempre esteve ligado a formar mão de obra para o mercado de trabalho, especialmente naquelas atividades que envolviam esforço físico. Logo, esse objetivo remeteu a uma visão utilitarista da educação profissional, onde a formação voltava-se, principalmente, para o suprimento das deficiências do setor produtivo, conforme as necessidades de cada período histórico (Vieira; Vieira, 2019). No entanto, convém lembrar que pesquisas gerais acerca da EPT e do EMI, apontam que essa concepção restritiva de Educação Profissional vem sendo questionada e discutida por estudiosos, como Maria Ciavatta, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani, dentre outros.

Além disso, no âmbito das discussões do EMI, apresenta-se uma proposta de educação que promova a cidadania, a inclusão social e a igualdade de oportunidades, pois o objetivo pretendido nessa etapa final da educação básica seria formar estudantes para a vida em sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Dessa maneira, buscamos a oferta de uma educação transformadora capaz de emancipar os estudantes, tornando-os livres para escolherem seu futuro (Silva, 2021).

Refletindo sob a perspectiva de caráter marxista, defendida por Gomes, Rodrigues e Vasconcelo (2022), o trabalho não deve ser visto apenas como uma forma de subsistência ou meio de produção de mercadorias, mas também como uma fonte de autorrealização e emancipação. No entanto, sob o sistema capitalista, o trabalho se torna alienado: os trabalhadores são separados do produto de seu próprio trabalho, das condições de trabalho e do controle sobre o processo de produção, o que gera uma perda da autonomia e do significado do trabalho, resultando em uma alienação dos sujeitos em relação a si mesmos e à sociedade.

Em decorrência disso, a proposta de educação transformadora discutida aqui reside na possibilidade de superação da alienação no trabalho. Isso só se torna possível por meio de uma

transformação na sociedade que passe a enxergar o trabalho como uma expressão livre e consciente da capacidade humana de criar e produzir. Assim, o trabalho, como princípio educativo, na perspectiva da formação *omnilateral*, implica que a atividade produtiva não deve ser alienante, mas sim permitir o desenvolvimento pleno das capacidades humanas e a construção de relações sociais igualitárias, mais justas e emancipadoras (Santos; Santos, 2020).

Dessa maneira, uma proposta educacional que busque a formação *omnilateral* precisa estar vinculada a um projeto de transformação social, preparando os estudantes para a vida em sociedade onde, “[...] a ciência e o trabalho convivam em plena harmonia e pertençam a todos os indivíduos, caracterizando assim uma ruptura com o modo como é concebida a educação e o trabalho nesta sociedade capitalista, dando fim na divisão, fragmentação do trabalho e da educação” (Santos; Santos, 2020, p. 71).

Lima e Colares (2023) discutem a importância da educação integral em um contexto de mudanças na sociedade capitalista, enfatizando a necessidade de uma educação que desenvolva plenamente as potencialidades, promova a justiça social e atenda aos princípios dos direitos humanos. Vale lembrar que no contexto do Estado brasileiro, a implementação da formação humana *omnilateral* enfrenta desafios, pois o capitalismo, em sua busca por maximizar ganhos e manter relações de poder, prioriza a formação e a educação para a classe dominante, ajustando-se às necessidades do sistema econômico, em vez de uma abordagem mais holística e humana (Franklin *et al.*, 2021).

Como repercussão desse estudo, torna-se possível inferir que há possibilidades para a omnilateralidade no EMI, mesmo que no horizonte, pois essa proposta de educação emancipadora traz consigo a pretensa superação da histórica separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. No entanto, para que isso possa se materializar é necessário conclamar por escolas comprometidas com esse tipo de ideário formativo.

4 Considerações finais

Refletir sobre o EMI como uma modalidade de ensino capaz de proporcionar uma formação *omnilateral* aos estudantes foi uma tarefa desafiadora, requerendo a compreensão de todo o contexto histórico acerca da EPT no Brasil, haja vista fatores sociopolíticos e econômicos exercerem grande influências no campo educacional. No entanto, as análises dos artigos selecionados apontaram que essa temática, de modo geral, tem sido objeto de estudo e reflexão de muitos pesquisadores, o que nos proporcionou um acervo teórico, significativamente expressivo. Assim, podemos afirmar que em cada categoria selecionada para essa pesquisa, foi possível a apreensão de importantes conceitos e discussões crítico-reflexivas

para a análise proposta.

A primeira categoria analisada, definida como “Concepções do EMI” apontou que no meio acadêmico existe uma definição para essa modalidade de ensino, vinculada à ideia de uma modalidade educacional que visa ofertar uma formação integral para os estudantes. Isso ocorre por meio do entrelaçamento entre os eixos educação, trabalho, ciência e cultura, com base nos princípios e perspectivas de superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, de forma a contribuir para a emancipação dos estudantes.

No entanto, no interior das análises dos diferentes autores, foi identificada uma lacuna que merece ser discutida sob a ótica do materialismo histórico-dialético. Essa lacuna se refere às causas-raízes do conhecimento incipiente apresentado sobre o objetivo político-pedagógico da EPT. Com isso, abre-se uma oportunidade investigativa para as seguintes questões: Como envolver os docentes nessa luta político-social, travada no interior do EMI, pela superação da dicotomia educação propedêutica e educação profissional? O que pode ser feito pela Instituição Educacional para que todos os docentes atuantes na modalidade de EMI/EPT tenham um conhecimento político pedagógico acerca dos objetivos vislumbrados nessa modalidade de ensino? Exercer a docência no EMI/EPT requer um conhecimento/comprometimento sociopolítico e científico-cultural diferenciado das demais modalidades de ensino?

Espera-se que, a partir da indicação investigativa apresentada aqui, outros pesquisadores possam se atentar para esses questionamentos e produzirem conhecimentos científicos que contribuam para o aprimoramento da qualidade de ensino, ofertada na EPT integrada ao Ensino Médio.

A análise dos artigos que compuseram a segunda categoria, denominada “Práticas Pedagógicas para a EPT/EMI”, mostrou-se um tanto expressiva, considerando terem sido abordadas nesses textos, distintas discussões sobre a temática e em diferentes cursos e contextos ligados à EPT. Essa análise sinaliza um claro entendimento do termo PPI como toda e qualquer atividade que vise a integração e o reconhecimento de sua importância no contexto educacional discutido.

Os autores analisados apresentam discussões favoráveis à utilização de práticas pedagógicas que coloquem o estudante como centro do processo de ensino aprendizagem, utilizando técnicas e procedimentos que levem esse estudante à construção de uma aprendizagem significativa, por meio da união entre teoria e prática. Nesse contexto, foi ressaltada a importância da utilização de práticas pedagógicas que se orientam pela intencionalidade, interdisciplinaridade, integração curricular, ensino baseado em pesquisas, contextualização com a realidade dos estudantes, e que mantenham a relação entre teoria e

prática. Porém, analisadas as considerações finais dos autores, percebeu-se que, embora tenham sido apontadas possíveis causas que justifiquem alguns docentes não trabalharem com PPI e/ou práticas mais apropriadas para essa forma de ensino que é a EPT, não foram evidenciadas ações propostas pelas instituições educacionais que apontem preocupação para a resolução do problema. Logo, isso se faz inerente também ao campo investigativo, pois, assim como os docentes precisam estar comprometidos com o projeto de educação emancipadora vislumbrado no EMI/EPT, as instituições educacionais também precisam repensar sua atuação teórico-prática para combater a tradicional disciplinaridade ainda instalada no interior dos cursos integrados.

Na terceira categoria delimitada como “Possibilidade de Formação *Omnilateral* no EMI” foram apresentadas possibilidades de uma formação integral nessa modalidade, embora essa possibilidade sempre apareça dependente de outros elementos que circundam a EPT e se tornam elementos desafiadores a serem superados para que a formação integral possa deslanchar e atingir seus objetivos. Enfim a “[...] EPT, na perspectiva de formação *omnilateral* enfrenta uma séria de obstáculos de cunho material, estrutural, normativo, político, didático-pedagógico” (Sousa; Maciel, 2023, p. 4). Contudo, os autores analisados assumem que existe uma possibilidade de formação *omnilateral* no EMI, embora esta ainda esteja no horizonte.

Apesar disso, os autores asseveram que a trajetória percorrida no EMI é oportuna e relevante para alcançarmos, em um futuro próximo, a verdadeira e eficaz educação politécnica, emancipadora e transformadora da sociedade, que almejamos. Será nesse contexto de superação dos desafios que impedem a materialização da formação *omnilateral* no EMI, e movidos pela dialética, que acreditamos que o crescimento de pesquisas científicas com essa temática pode contribuir de maneira significativa para que a educação deixe de ser objeto de interesse capitalista e passe a exercer sua função política de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres junto à sociedade. Dessa forma, esses cidadãos poderão contribuir para o trabalho produtivo na sociedade e usufruir dos benefícios dele originados.

3 PESQUISA EMPÍRICA

O Ensino Médio Integrado e as possibilidades de formação *omnilateral*: uma análise qualitativa comparativa

RESUMO

Esse estudo objetiva analisar concepções e práticas pedagógicas apreendidas no Ensino Médio Integrado (EMI) ao Curso Técnico em Informática, em duas instituições educacionais localizadas no interior do estado de Goiás, Brasil, observando se esses dados apreendidos no percurso investigativo permitem constatar a efetivação de uma formação constituída na perspectiva teórico-metodológica *omnilateral*. A amostra consiste em 24 docentes que atuam nessa modalidade de ensino, há mais de um ano no exercício da profissão. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado e os procedimentos metodológicos são de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando métodos mistos, tendo como técnicas de análise a Análise dos Componentes Principais, combinada com a Análise Qualitativa Comparativa (QCA) para dados transversais e Materialismo Histórico-dialético (MHD) para as respostas discursivas. Os resultados dessa análise elucidam que existe uma concepção teórico-política formalizada para a proposta de EMI, enquanto modalidade de ensino que busca a união do ensino profissionalizante com o ensino propedêutico, no entanto, de forma geral, essa concepção apresenta-se incipiente entre docentes que atuam no EMI. Acerca da materialização de práticas pedagógicas de cunho integrador, evidencia-se que elas estão presentes na práxis docente, o que aponta para a possibilidade de integração dos eixos ciência, trabalho, cultura e tecnologia, nas instituições pesquisadas. Nessa pesquisa, os dados revelaram que existe possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes no EMI, observados os critérios de perfil docente, conhecimento sobre a legislação e concepção pedagógica que regem a EPT/EMI e utilização de práxis pedagógicas integradoras.

Palavras-chaves: Ensino Médio Integrado. Práticas Pedagógicas Integradoras. Formação *Omnilateral*. Políticas Públicas de Educação Profissional e tecnológica.

1 Introdução

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que busca a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica (EPT), assegurando aos estudantes o direito a uma formação geral e ampla que contribua tanto para o campo acadêmico como para o profissionalizante, conforme pressupõe Ramos (2017), pois, esses estudantes têm o direito a uma formação integral que contribua para a vida em sociedade.

Apesar dessa definição veemente da autora, sobre o EMI, o debate teórico em torno de sua implementação prática apresenta-se como objeto reflexivo que merece ser discutido, haja vista o EMI configurar-se como modalidade de ensino que busca, além da superação da histórica dualidade educacional, a articulação entre a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia. Contudo, essa articulação capaz de promover uma formação integral que leve à emancipação dos estudantes, enfrenta desafios em sua implementação prática, por apresentar-se enredada em distintos confrontos político-sociais que podem interferir em sua materialização, enquanto educação emancipadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Assim, para Moura (2007), a forma eficaz de se atribuir sentido teórico-prático a essa etapa final da educação básica que é o ensino médio, está na sua integração com a educação profissional, de forma que a união entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, possam

ampliar a qualidade do ensino ofertado, como forma de sedimentar as bases educacionais para consolidar, no futuro, uma perspectiva de educação integral com caráter emancipador. Nesse sentido, o EMI traz consigo o desafio de ofertar uma educação que promova transformações sociais, a partir da emancipação dos estudantes, logo, o desafio é garantir que o ensino médio seja acessível a todos, mantendo a qualidade teórica, técnica e política (Frigotto, 2007).

Estudos de autores como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Dante Moura, dentre outros, apontam que o EMI, apresenta em sua essência o germe de uma formação humana *omnilateral*, uma vez que é nessa modalidade de ensino que estão vislumbradas as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, onde o trabalho possa ser compreendido em seu princípio educativo, ou seja, como direito e dever de todos.

Nesse contexto de apreensões acerca das concepções de EMI, nos propusemos a discutir práticas pedagógicas que possam corroborar para a possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes, nessa modalidade de ensino. Desse modo, esse estudo procura analisar fatores internos e externos ao campo educacional que possam se apresentar como condições e/ou variáveis para que o EMI se materialize como proposta educativa que vislumbra a formação *omnilateral* dos estudantes.

Com esse fim, o campo de pesquisa adotado, para esse estudo, foi o município de Ceres (GO)², especificamente duas instituições educacionais que ofertam o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sendo uma dessas instituições pertencente à rede Estadual de Educação e a outra à rede Federal.

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados são de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, adotando-se para a análise, o método denominado Análise Qualitativa Comparativa (*Qualitative Comparative Analysis - QCA*). Esse método fornece distintas possibilidades de comparação entre os dados coletados, desvendando a complexidade das causas, haja vista sua probabilidade em combinar pontos fortes dos métodos quantitativos e dos qualitativos, simultaneamente (Betarelli Junior; Ferreira, 2018).

Para a análise reflexiva das questões semiabertas, utilizou-se para as discussões críticas sobre os comentários dos participantes, três categorias gerais do Materialismo Histórico-

² Ceres é um município localizado no estado de Goiás, na região Centro-Oeste do Brasil. Especificamente, Ceres pertence à Mesorregião do Centro Goiano. A população é de aproximadamente 20.392 habitantes, conforme estimativa do IBGE para 2021. Os arranjos produtivos que se destacam no município são a agricultura, com ênfase no cultivo de soja, milho e cana-de-açúcar, além da pecuária e da indústria alimentícia. Essa diversidade produtiva contribui significativamente para a economia local e regional.

dialético (MHD)³ : contradição (unidade dos contrários), totalidade (tudo se relaciona) e movimento (tudo se modifica continuamente) (Cury, 1995). Vale esclarecer que o MHD como método de análise, não se constitui com uma sequência de passos, mas “o método se constrói como mediação para apreender a realidade, de modo que é determinado pelo contexto que será objeto de investigação” (Stadler; Marques; Lambach, 2022, p. 580). Ressaltamos que apenas a minoria dos participantes, cerca de 20%, responderam às questões semiabertas, o que limitou nossas possibilidades refletivas nessa parte.

Observando esse baixo número de respostas discursivas, recorreremos à perspectiva de Bourdieu (2008) para compreender a linguagem como um campo de disputas. Para o autor e sociólogo, a linguagem não se limita à expressão de pensamentos e sentimentos, mas também é um espaço de disputa por poder e reconhecimento social. Assim, os participantes ao se silenciarem, evitam-se essas disputas, perpetuando as relações de poder existentes, pois o *habitus* linguístico, conjunto de disposições e esquemas incorporados pela socialização é o elemento responsável por moldar nossas formas de falar e revelar as dinâmicas sociais subjacentes.

Feitas essas considerações, ressaltamos que esse estudo pode contribuir com a criação de conhecimento sobre as condições internas e externas que possam interferir na possibilidade de formação *omnilateral*, nessa modalidade de ensino, apreendida teoricamente como proposta formativa com possibilidades de superação do dualismo educacional, emergente no Brasil, desde o período colonial.

Nessa finalidade, o objetivo deste estudo é analisar concepções e práticas pedagógicas apreendidas no Ensino Médio Integrado (EMI) ao Curso Técnico em Informática, em duas instituições educacionais localizadas no interior do estado de Goiás, Centro-Oeste do Brasil.

2 Referencial Teórico

A Educação Profissional no Brasil, apresenta-se historicamente como perspectiva educacional destinada à classe trabalhadora, tendo em suas origens o caráter assistencialista do preparo de jovens - com condições sociais menos favorecidas - para o ingresso e a atuação no mercado de trabalho. Em virtude disso, essa forma de educação sempre esteve separada daquela destinada à classe social de elite, isso porque a educação profissional mantinha seus objetivos

³ MHD é uma concepção teórico-metodológica desenvolvida pelos pensadores alemães no século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels. Esse método trabalha com noções de interesses econômicos de uma classe que produz contradições na realidade falseando determinadas aparências, e assim, cria uma alienação na classe antagônica. É, portanto, uma filosofia que pensa o sujeito e suas relações a partir de sua materialidade.

na atuação prática e manual do trabalho, enquanto a educação propedêutica, destinada à elite, voltava-se para a formação teórica daqueles que exerciam o trabalho intelectual (Moura, 2007). À vista disso, apresenta-se como principal desafio, para o ensino médio integrado à educação profissional, o rompimento dessa dualidade educacional, existente desde o Brasil colônia (Moura, 2007; Vieira; Vieira, 2019).

Frigotto (2007) assevera que a junção do ensino médio com a educação profissional, pode proporcionar a implementação de uma educação básica pública, gratuita, laica de concepção unitária, ou seja, uma educação integrada, que combine cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como um direito universal e base para a cidadania e democracia plenas, conforme regulação indicada pelo Decreto 5.154, Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (Brasil, 2004).

Contudo, a gestão educacional brasileira, configura-se como desafio político, pois a descontinuidade de projetos e programas que desestabilizam o instituído, interferem na materialidade e na organização das instituições educacionais, quando não consideram que o campo educacional “[...] é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais [...]”, então torna-se essencial compreender a educação como um espaço abrangente de socialização da cultura, que foi historicamente criada pela humanidade. Assim, a escola deve ser vista como um local privilegiado para a produção do conhecimento, onde as políticas, a gestão e os processos estejam organizados com o objetivo de alcançar a formação integral almejada” (Dourado, 2007, p. 926).

Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado (EMI) traz consigo distintos desafios socioculturais, dentre eles, o de superar a dualidade de formação para o trabalho manual ou intelectual, o que torna necessária uma especial atenção ao significado atribuído ao termo integração, nesse contexto. Integrar aqui, pressupõe unir todas as dimensões da vida ao processo formativo, isso significa integrar o trabalho, a ciência e a cultura, de forma que essa união corrobore para uma formação integral dos estudantes, como assevera (Ramos, 2023).

Concordando com a análise da autora mencionada anteriormente, é possível ainda acrescentar que:

[...] a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino,

condições materiais, hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (Costa, 2012, p. 38).

Nessas colocações, tem-se o EMI como um projeto que, embora possua princípios e objetivos unificados, oferece diversas oportunidades formativas que atendam às variadas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos estudantes (Ramos, 2008).

Ligado ao termo integração, por vezes evidencia-se a expressão escola unitária que tem sua fundamentação teórica nas ideias de Antonio Gramsci⁴ que acreditava na possibilidade de transformação da sociedade por meio do acesso à educação e à cultura e designava como papel da escola proporcionar uma formação geral e humanista, equilibrando de maneira justa o desenvolvimento tanto das habilidades manuais (técnicas e industriais) quanto das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1988). Mas, embora esse autor reconhecesse que nenhum tipo de escola por si só, conseguiria romper os impasses existentes no interior de uma sociedade capitalista e reprodutora de desigualdades sociais, ele defendia que nesse modelo educacional reside a possibilidade de um ensino integrado capaz de promover transformações sociais que contribuam para a formação *omnilateral* dos estudantes.

Por conseguinte, nesse estudo, a omnilateralidade representa o ser humano que ultrapassa as restrições de uma experiência limitada, desenvolvendo novas maneiras de dominar a natureza, recusando-se a se restringir a funções específicas como relojoeiro, barbeiro ou ourives, e aspirando a atividades mais elevadas, ou seja, entende-se a formação *omnilateral* como libertação dos sujeitos dos determinantes socioeconômicos-culturais impostos pela origem da classe social, assim, omnilateralidade apresenta-se como sinônimo de emancipação socioeconômica e cultural dos estudantes (Manacorda, 2007).

Dito isso, torna-se propícia uma discussão acerca de práticas pedagógicas, desenvolvidas no EMI, que apontem possibilidades direcionadoras ao processo de ensino e de aprendizagem que vislumbra uma formação *omnilateral*. Araújo e Frigotto (2015), afirmam que existem práticas pedagógicas mais apropriadas para um projeto de ensino integrado que se assemelha à ideia gramsciana de escola unitária e que essas práticas devem se aproximar da realidade vivenciada pelos estudantes.

Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas são definidas como atividades realizadas para organizar, potencializar e interpretar as intenções de um projeto educativo, logo,

⁴ Antonio Gramsci foi um filósofo, teórico político e marxista italiano, conhecido por suas contribuições à teoria da hegemonia cultural. Ele argumentava que a classe dominante mantém seu poder não apenas pela força, mas também através da ideologia, controlando instituições culturais e educativas para promover valores e crenças que sustentam o status quo (Gramsci, 2001).

essas precisam ser intencionais e direcionadoras do processo de ensino-aprendizagem, pois, elas são responsáveis por integrar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento que ainda se apresentam fragmentados.

Nesse contexto de discussão sobre práticas pedagógicas mais apropriadas para o projeto de ensino médio integrado, destacam-se aqueles que primam pela interdisciplinaridade e pela intencionalidade integradora, isso porque, o EMI enquanto proposta de educação articuladora do fazer e do pensar, orientado por um projeto societário de formação integral ou *omnilateral*, requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de integrar os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Desse modo, as práticas pedagógicas integradoras se apresentam como essenciais na recuperação da perspectiva de totalidade ou complexidade, pois elas abarcam os conhecimentos especializados e suas relações com o conjunto, e isso possibilita a superação da fragmentação disciplinar (Sousa; Maciel, 2023). Nesse interim, as práticas pedagógicas integradoras foram consideradas nesse estudo, sob uma perspectiva direcionadora para o processo de formação *omnilateral* dos estudantes, no EMI.

3 Procedimentos Metodológicos

Este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, utilizando métodos mistos, tendo como técnicas de análise a Análise dos Componentes Principais, combinada com a Análise Qualitativa Comparativa (QCA), para dados transversais e Materialismo Histórico-dialético (MHD) para as respostas discursivas. O lócus de pesquisa, são duas instituições que ofertam o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, sendo uma instituição pertencente à rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e a outra pertencente à rede Federal de Educação⁵.

A primeira técnica utilizada foi a Análise dos Componentes Principais (ACP), que é uma técnica estatística que permite a reorientação dos dados de variáveis correlacionadas por meio de associações, para equilibrar as variâncias e reduzir as variáveis numa mesma unidade de medida (Lattin; Carroll; Green, 2011). Assim, foi aplicada a ACP em cada categoria do questionário buscando reorientar as perguntas e criar um índice para cada uma das referidas categorias. Desta forma, foram definidas as faixas de valores do resultado da ACP para avaliar cada categoria, sendo elas: (0) Ausente para os índices ($X < 0$) e (1) Presente para os índices ($X \geq 0$).

⁵ Visando atender às questões éticas de garantia da preservação dos dados internos das instituições pesquisadas, seus nomes não serão apresentados formalmente. Em vista disso, serão utilizados os termos: instituição “1” e instituição “2”.

Em seguida, para a análise dos dados foi adotada o método QCA (*Qualitative Comparative Analysis*). Nesta técnica, por meio de lógica booleana, realiza-se uma comparação de casos, avaliando a relação causal de forma complexa, demonstrando como um conjunto de condições podem chegar a um resultado investigado (Ragin, 1987, 2009). Esse método fornece distintas possibilidades de comparação entre os dados coletados, desvendando a complexidade das causas, haja vista sua probabilidade em combinar pontos fortes dos métodos quantitativos e dos qualitativos, simultaneamente (Betarelli Junior; Ferreira, 2018).

A forma de análise utilizada pela QCA, adotada nesse estudo, foi a técnica *crisp set* e o software utilizado foi o fsQCA, (versão 4.1) (Ragin, 2018). Essa forma denominada de *crisp set* “[...] corresponde a um conjunto binário convencional com apenas duas categorias de informação (0 ou 1)”, assim a “[...] Teoria de Conjuntos nessa variante (csQCA) traz consigo uma noção dicotômica fundamental: pertencer ou não pertencer” (Betarelli Junior; Ferreira, 2018, p. 21). Nesses termos, o objetivo principal da utilização da QCA, como técnica de análise de dados, nesse estudo, é determinar as condições, ou combinações de condições, de necessidade e/ou suficiência para que um determinado resultado seja obtido.

Toshkov, (2016, p. 270) define condições necessárias e suficientes (N&S) como: “[...] para que uma condição seja causalmente necessária para um resultado, o resultado não deve ocorrer na ausência da condição. [...] Para que uma condição seja causalmente suficiente para um resultado, o resultado deve sempre ocorrer quando a condição estiver presente”.

Os dados para esse estudo, foram coletados por meio de questionário semiestruturado, validado por 5 (cinco) especialistas em pesquisas científicas nas Ciências Sociais (utilizando-se para avaliação do instrumento os seguintes critérios de avaliação de conteúdo de cada item proposto no questionário: 1) pertinência, 2) objetividade, 3) clareza, 4) facilidade de compreensão, 5) garantias éticas aos participantes e 6) sugestão para aprimoramento). Após a realização da primeira rodada avaliativa, foram realizados os ajustes sugeridos pelos 5 (cinco) avaliadores, e posteriormente o instrumento foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), sob o Parecer Consubstanciado do CEP de número 6.066.695.

Na coleta dos dados foram obtidas no total, respostas de 24 (vinte e quatro) participantes, sendo 13 (treze) respondentes da instituição “1”⁶, os quais receberam um código, variando de “1A” a “1M” o que gerou 13 (treze) casos para essa instituição. Já para a instituição “2”⁷ foram

⁶ Instituição de ensino, localizada no município de Ceres (GO). É uma instituição de ensino público pertencente à rede Estadual de Educação do estado de Goiás que oferece a educação básica de nível médio.

⁷ Instituição de ensino Federal, também localizada em Ceres (GO). Oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação, atendendo à demanda por educação profissional e tecnológica na região.

registrados 11 (onze) casos, ou seja, 11 (onze) respondentes, os quais receberam seus códigos variando de “2A” a “2K”.

Desse modo, os dados coletados foram divididos em três categorias investigativas, a saber: a categoria 1 analisou o conhecimento dos docentes acerca das concepções teórico-pedagógicas de EMI – nessa categoria foi investigado se os participantes têm uma visão clara de educação transformadora, que busca ofertar uma formação integral aos estudantes, haja vista nesse tipo de formação ser necessária a integração dos eixos educação, trabalho, ciência e cultura e a superação da dualidade educacional; a categoria 2 analisou a adoção/utilização de práticas pedagógicas propícias ao projeto de educação emancipadora, vislumbrado no EMI – aqui foi verificado se os participantes utilizam em sua práxis, atividades pedagógicas que consideram o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, empregando técnicas e métodos que promovam a construção de uma aprendizagem significativa e propicie a integração da teoria com a prática; já na categoria 3, foram averiguadas as possibilidades de formação *omnilateral* materializadas no EMI, a partir dos resultados encontrados, nas duas categorias analisadas anteriormente, observando se a perspectiva de formação *omnilateral*, mesmo enfrentando obstáculos de cunho material, estrutural, normativo, político e didático-pedagógico pode se materializar no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no município pesquisado (Meireles; Cardoso, Sousa, 2024).

Para a construção da Tabela Verdade⁸ foram utilizadas 1 (um) elemento como resultado e 8 (oito) condições, identificadas e definidas pelo aporte teórico adotado nesse estudo, sendo as condições de 1 (um) a 5 (cinco) complementares para a definição do perfil docente dos participantes que atuam no EMI, e as condições de 6 (seis) a 8 (oito) essenciais para a identificação das concepções e práticas pedagógicas que possam contribuir para a omnilateralidade, conforme Quadro 1, apresentado abaixo:

QUADRO 1. ELEMENTOS INVESTIGADOS

CÓDIGO	RESULTADOS	ATRIBUTOS E VALORES ESCALARES
FORM_OMN	Possibilidades da formação <i>omnilateral</i> no EMI.	Ausente ou muito pouco presente (0) Presente, em parte ou na maioria (1)
CÓDIGO	CONDIÇÕES	ATRIBUTOS E VALORES ESCALARES
VÍNCULO	1. Vínculo empregatício com a instituição educacional.	Servidor não efetivo (0) Servidor efetivo (1)
FOR_LICENC	2. Graduação em licenciatura.	Graduação sem licenciatura (0)

⁸ Ferramenta analítica essencial que organiza as combinações de condições e resultados para facilitar a identificação de padrões causais complexos, permitindo uma análise mais robusta e sistemática dos dados qualitativos.

		Graduação com licenciatura (1)
NIVEL_FORM	3. Nível de formação educacional.	Somente graduação (0) Com pós-graduação (1)
ATUA_DOCE	4. Média em anos atuando na docência.	Até 5 anos (0) Mais de 6 anos (1)
QUANT_MOD	5. Quantidade de modalidades/ níveis educacionais distintos, que atua no momento (ensino médio regular, ensino médio integrado, ensino superior, pós-graduação etc.).	1 a 2 modalidades (0) 3 ou mais modalidades (1)
CONCEP	6. Concepções de ensino médio integrado.	Ausente ou muito pouco presente (0) Presente, em parte ou na maioria (1)
PRATIC	7. Práticas vivenciadas no ensino médio integrado.	Ausente ou muito pouco presente (0) Presente, em parte ou na maioria (1)
PAPEL_PED	8. Papel pedagógico de integrar as dimensões, ciência, cultura e trabalho à educação.	Ausente ou muito pouco presente (0) Presente, em parte ou na maioria (1)

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

A partir da definição desses elementos, a ferramenta fsQCA (versão 4.1) foi utilizada para analisar possíveis combinações que apontariam para a possibilidade (1) ou não (0) de uma formação *omnilateral*, no EMI, ou seja, a presença do resultado objeto desta pesquisa.

Relembramos que foi obtida uma taxa de resposta das perguntas de teor discursivo (semiabertas) de apenas 20% dos docentes. Esse corpus de respostas discursivas foi organizado em planilha e analisado sob a ótica dos pressupostos do método materialista histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem o modo de produção e organização dos homens em sociedade, conforme preconizado por Antunes (2015), Moura (2013) e Saviani (2007). Essa análise discursiva contribuiu significativamente para reflexões sobre os resultados encontrados na pesquisa.

Para a análise das respostas discursivas, inicialmente foram selecionados os discursos dos participantes que se apresentavam relevantes para a análise. Na sequência foi realizada uma leitura crítica dos materiais teóricos, buscando identificar temas, contradições e elementos que refletissem as relações sociais e históricas presentes naquele contexto, também foram analisadas possíveis contradições e/ou tensões internas nos resultados analisados, ou mesmo contradições entre a teoria e a prática declarada pelos participantes. Feitas essas análises crítico-reflexivas, passou-se para a contextualização histórica e social das duas instituições pesquisadas, utilizando o MHD para analisar as relações subjacentes aos discursos e textos

estudados.

Essa análise crítico-reflexiva, sob a ótica do MHD foi embasada em três categorias gerais, denominadas de contradição, totalidade e movimento, conforme as seguintes definições: a categoria “contradição” refere-se à reflexão sobre os conflitos e oposições inerentes às relações sociais e econômicas existentes dentro de uma sociedade. Isso porque para o MHD, as sociedades têm classes sociais com interesses opostos, e essas contradições internas impulsionam mudanças sociais e históricas; a categoria "totalidade" analisa as relações sociais como um sistema interligado e complexo, onde as contradições não aparecem isoladas, mas fazem parte de um conjunto integrado de interações sociais, econômicas e políticas; e a categoria "movimento" refere-se à ideia de que a realidade está em constante mudança e desenvolvimento, impulsionada pelas contradições internas e externas, o que leva ao progresso e a transformação das condições sociais e históricas (Bressan; Brzezinski, 2022).

Assim, de forma geral, sob a ótica do MHD os questionamentos propostos foram analisados observando-se, os perfis dos docentes participantes, a realidade profissional por eles declarada, a práxis pedagógica utilizada no EMI e o contexto geral de cada uma das instituições de ensino pesquisadas, o que nos proporcionou maiores possibilidades teórico-reflexivas.

Por último, como método de exposição dialogada, por se apresentar esta ferramenta indispensável à aproximação do conhecimento entre docentes e discentes, bem como a teoria e a prática, apresentamos os resultados das concepções e práticas pedagógicas identificadas no EMI, no município Ceres (GO), articulando achados teóricos e empíricos como forma de reflexão sobre as possibilidades da formação *omnilateral*, no Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática, das duas instituições educacionais pesquisadas.

4 Resultados

O Ensino Médio Integrado (EMI) constitui-se como campo importante de investigação para estudiosos da educação, por apresentar-se como um campo de disputas político-sociais no que diz respeito à integração do ensino médio à educação profissionalizante, isso porque historicamente no Brasil, a educação sempre esteve separada em formação geral ou formação para o trabalho (Moura, 2015; Ramos, 2017).

Observada essa definição de EMI e objetivando a identificação de um perfil docente, dos participantes dessa pesquisa, foram definidas, a partir do referencial teórico, variáveis condicionantes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na EPT, mais especificamente para o EMI, visto que essa modalidade de ensino se apresenta como proposta formativa capaz de

promover a integração dos eixos trabalho, ciência e cultura, bem como estreitar a relação teoria e prática.

Para essa identificação de perfil mencionada, foram adotadas variáveis-condição que permeiam o processo pedagógico desenvolvido na EPT/EMI, estabelecendo alguns critérios investigativos, como: vínculo empregatício (contratado temporariamente ou efetivo), tipo de formação (licenciatura ou demais formações), nível de formação (graduação ou pós-graduação) e tempo de atuação na docência, quantidade de modalidades distintas onde o docente atua (ensino médio regular, ensino médio integrado, ensino superior, pós-graduação, etc.).

Na sequência foram definidas também, a partir da literatura adotada, as variáveis-condições que relacionadas ao perfil docente, apontariam as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* dos estudantes, no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, das instituições pesquisadas. Assim, apresentamos a seguir, no Quadro 2, os resultados encontrados:

QUADRO 2. RESULTADO DAS VARIÁVEIS PESQUISADAS

VARIÁVEIS DO PERFIL DOCENTE	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2
	Participantes = 13	Participantes = 11
Vínculo efetivo	3 = 23,1%	11 = 100%
Formação em Licenciatura	11 = 84,6%	8 = 72,7%
Nível de formação superior a graduação	11 = 84,6%	11 = 100%
Tempo de atuação na docência superior a 5 anos	9 = 69,2%	11 = 100%
Quantidade de modalidade de atuação docente superior a 2	1 = 7,7%	5 = 45,5%
VARIÁVEIS INDEPENDENTES		
Domínio sobre concepções legais e pedagógicas da EPT/EMI	9 = 69,2%	9 = 81,8%
Utilização de práticas pedagógicas integradoras no EMI	12 = 92,3%	7 = 63,6%
Desenvolvimento do papel pedagógico de integração dos eixos trabalho, ciência e cultura e da relação teoria e prática	7 = 53,8%	8 = 72,7 %

Fonte: elaborado pelos autores, a partir dos dados dicotomizados pela QCA, 2024.

Feita essa exposição inicial e no intuito de promovermos reflexões teórico conceituais acerca dos resultados encontrados, nos propusemos a discutir os dados por categoria investigada, pois assim, nossas proposições reflexivas tornam-se mais claras e objetivas.

5 Discussão

A análise investigativa das variáveis de perfil docente, demonstrou que na instituição “1”, dentre os 13 (treze) participantes, 23,1% dos docentes são efetivos, 15,3% não tem formação em licenciatura, 15,3% têm apenas curso de graduação e 30,8% têm menos de 5 anos de atuação prática na docência, em suma, grande parte dos docentes que atuam no EMI dessa instituição, não agregam experiência teórico-prática como requer uma proposta de ensino que vislumbra transformação social. Esses dados nos remetem às contradições que ainda perpassam o cenário da EPT, pois, existem simultaneamente, dois projetos societários que convivem em disputa, sendo um o interesse do capital e o outro a necessidade de superação da dualidade educacional (Moura, 2014);

Já na instituição “2”, 100% dos participantes são efetivos, 27,3% dos docentes têm formação em licenciatura, 100% têm pós-graduação, 100% têm mais de 5 (cinco) de atuação na docência e 45,5% dos docentes atuam em outras modalidade de ensino, sendo elas cursos de graduação ou pós-graduação, ou seja, a maioria dos docentes detêm uma bagagem teórico-prática fortalecida, que aponta para melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, onde esses docentes atuam. Isso porque, segundo Moura (2014), o professor não é uma construção apenas de formação inicial e continuada, mas ele é formado pelo conjunto de elementos teórico-prático-sociais, que imbricados entre si e unidos à totalidade social da instituição educacional e à realidade dos estudantes, formam a sua imersão profissional.

Consolidada essa análise de perfil, passaremos para a próxima fase reflexiva de análises por categorias. Desse modo, a primeira categoria investigou a concepção de EMI, junto aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, averiguando se esses conhecem a proposta político-pedagógica destinada a essa forma de educação ofertada, que prevê a união do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante, culminando no conhecimento da legislação da atual modalidade de ensino, conhecida como Ensino Médio Integrado (EMI).

5.1 Concepções de Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado (EMI) se configura como germe de uma educação libertadora, impulsionando uma omnilateralidade dos estudantes, pois, essa modalidade de ensino conecta organicamente a educação básica à profissional. Assim, essa modalidade de ensino se ergue como um brado pela conquista de uma formação humana integral, onde o trabalho é entendido como princípio educativo e a relação entre trabalho, ciência e cultura é

reconhecida como elemento essencial para a formação *omnilateral*, isso porque a concepção de EMI está fundamentada pela união entre trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2017).

Nessa primeira categoria foi observado, na instituição “1” que 69,2% dos docentes que atuam no EMI, conhecem a legislação/concepção político-pedagógica, dessa modalidade de ensino, e 30,8% não conhecem, o que aponta fragilidade na teorização-prática da proposta emancipadora, prevista para esse tipo de educação. Isso porque conforme Saviani (2009), o processo de formação docente revela, historicamente, um quadro de descontinuidade e isso aponta a ausência de políticas educacionais sólidas, marcada por mudanças frequentes, que não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para enfrentar os desafios da educação escolar no Brasil.

Ainda, no que tange à EPT, esse problema torna-se mais evidente, haja vista não existir na legislação brasileira, exigências e ou requisitos para a atuação docente nessa modalidade de ensino, logo, “Na prática, a maioria dos profissionais que atuam na parte técnica profissionalizante não possui formação voltada para o ensino e busca na docência uma alternativa à sua profissão de origem [...]” (Meireles; Cardoso; Sousa, 2024, p. 14).

Na mesma linha reflexiva, observando que Silva e Ramos (2018) conceituam o EMI como uma forma educacional de integrar a educação profissional técnica ao ensino médio, com o compromisso ético e político de garantir aos estudantes, em um currículo único, tanto a formação profissional quanto a formação geral, sem que uma substitua a outra, elucidamos que esses dados apontam fragilidade para a instituição educacional, apresentando-se como um ponto de atenção que merece atenção.

Já na instituição “2”, dos 11 (onze) participantes da pesquisa, apenas 18,2% não conhecem a legislação/concepção político-pedagógica do EMI, o que, segundo Moura (2013, p. 715), define maiores possibilidades de materialização de uma educação emancipadora, pois,

[...] a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Moura, 2013, p. 715).

Observados os resultados das duas instituições e comparando-os de forma geral, conclui-se que nessa categoria, apesar de haver docentes que conheçam a legislação/concepção político-pedagógica do EMI, ainda faz-se necessário maiores esforços educacionais no sentido de tornar o conhecimento teórico da legislação/concepção político-pedagógica, mais acessível a todos os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, porquanto, sendo o EMI uma proposta de educação articuladora da teoria com a prática e que almeja um projeto societário

de formação *omnilateral* dos estudantes, faz-se condição necessária que todos os docentes que atuam nesse projeto, tenham conhecimento sobre a estrutura legal e pedagógica que direciona essa modalidade de ensino.

Apresentamos abaixo, uma adaptação da Tabela Verdade, de cada instituição educacional pesquisada, a qual possibilitou a análise dos resultados dessa categoria 1 e direcionará as análises das categorias 2 e 3, respectivamente. Na sequência, apresentamos a segunda categoria investigada.

TABELA 1. TABELA VERDADE - INSTITUIÇÃO 1

CASOS	VINC	FOR_ LICENC	NIVEL FORM	ATUA DOC	QUANT _MOD	CON CEP	PRA TIC	PAPEL PED	FORM_ OMN = 1	FORM _OMN = 0	Consis tência
1 caso	0	0	1	0	0	0	1	0	1E	-	1.0
1 caso	0	0	1	0	0	1	1	1	1M	-	1.0
1 caso	0	1	1	0	1	0	1	1	1A	-	1.0
1 caso	0	1	1	0	0	1	1	1	1B	-	1.0
3 casos	1	1	1	1	0	1	1	0	1C e 1I	1J	0.6667
2 casos	0	1	1	1	0	0	1	1	1D	1K	0.5
2 casos	0	1	1	1	0	1	1	0	-	1F e 1G	0.0
1 caso	0	1	0	1	0	0	0	1	-	1H	0.0
1 caso	0	1	0	0	0	0	1	1	-	1L	0.0

Fonte: adaptada pelos autores, (2024), a partir dos dados originais gerados pelo *Software fsQCA*, versão 4.1.

TABELA 2. TABELA VERDADE - INSTITUIÇÃO 2

CASOS	VINC	FOR_ LICENC	NIVEL FORM	ATUA DOC	QUANT _MOD	CON CEP	PRA TIC	PAPEL _PED	FORM_ OMN = 1	FORM _OMN = 0	Consis tência
3 casos	1	0	1	1	1	1	1	1	2A, 2D e 2J	-	1.0
2 casos	1	1	1	1	0	0	0	1	2C e 2H	-	1.0
2 casos	1	1	1	1	0	1	1	1	2G e 2K	-	1.0
1 caso	1	1	1	1	0	1	1	0	2B	-	1.0
1 caso	1	1	1	1	1	1	1	0	2E	-	1.0
1 caso	1	1	1	1	1	1	0	1	2F	-	1.0
1 caso	1	1	1	1	0	1	0	0	-	2I	0.0

Fonte: adaptada pelos autores, (2024), a partir dos dados originais gerados pelo *Software fsQCA*, versão 4.1.

5.2 Práticas pedagógicas integradoras da teoria com a prática e dos eixos trabalho, ciência e cultura

Podemos definir práticas pedagógicas como atividades e ou/estratégias adotadas e desenvolvidas, em sala de aula, que visam o desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse conceito, para que uma prática pedagógica tenha um caráter emancipador, como prevê a proposta político-pedagógica do EMI, “[...] ela deve estar vinculada a um projeto

educativo que vise à superação da dualidade formativa – tanto em termos ideológicos quanto em termos curriculares e didáticos – e à transformação da realidade social concreta”, ou seja, toda prática pedagógica utilizada na EPT precisa estar em consonância com esse objetivo de formar omnilateralmente os estudantes (Sousa; Maciel, 2023, p. 5).

Essa segunda categoria investigou a adoção/utilização de práticas pedagógicas mais apropriadas para um projeto de educação emancipadora, visto que, como asseveram Araújo e Frigotto (2015), um ensino integrado requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto desse projeto integrador.

Na instituição “1”, 92,3% dos docentes afirmam que trabalham com práticas pedagógicas integradoras. A partir dessa constatação, nos embasamos nas três categorias gerais do MHD contradição, totalidade e movimento, para discutir esse resultado, o que tornou possível explicitar que os docentes estão preparados para atuarem nessa modalidade de ensino que busca a integração entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, pois, “Uma proposta curricular integrada exige uma prática curricular integrada” (Ramos, 2023, p. 9).

Contudo, nessa constatação, apresenta-se um fato intrigante, se comparado esse resultado com a análise da primeira categoria, que investigou o conhecimento das concepções/legislação do EMI, na instituição “1”. Isso porque, os resultados da categoria 1 mostraram-se fragilizados, pois, 30,8% dos docentes pesquisados não conhecem as concepções/legislação do EMI, enquanto na categoria 2, que teoricamente deveria estar relacionada diretamente com a categoria 1, os dados se apresentaram contrários, ou seja, a categoria 2 apresentou-se com maior positividade declarada.

No entanto, essa contradição pode ser explicada sob a ótica do MHD, conforme pressupõe Bressan e Brzezinski (2022, p. 6), a teoria por si só é irrealizável, ou seja, é na prática que se encontra a verdade dos fatos, isso porque a consciência humana ao encontrar um problema, cria estratégias diferentes de trabalho na tentativa de resolvê-lo, ou seja, “A práxis transforma as necessidades humanas que perpassam do plano teórico ao prático”.

Desse modo, a partir dessa discussão pode-se apreender que embora parte dos docentes tenham declarado desconhecerem as concepções político-pedagógicas do EMI, a maioria deles, trabalha com estratégias integradoras que possam promover a integração dos conhecimentos gerais aos específicos, ou seja, a relação entre a teoria e a prática e a relação entre os eixos que fundamentam o EMI (trabalho, ciência e cultura) estão presentes mais especificamente na práxis dos docentes pesquisados, do que na teoria questionada.

Na instituição “2”, 63,6% dos 11 (onze) participantes afirmaram que trabalham com essas práticas integradoras e apenas 36,4% disseram que não. Embora a maioria desses docentes

tenha declarado em seu discursos (nas questões semiabertas) que o planejamento integrado e interdisciplinar não é um ponto forte entre as políticas pedagógicas, nessa instituição, como expressa o docente 2C: “*As áreas não dialogam, os projetos são em sigilo e vez ou outra os conteúdos repetidos desarticuladamente*”.

Diante dessa colocação, podemos nos valer das palavras de Silveira e Martins (2019) para esclarecer que a implementação de práticas pedagógicas integradoras depende, além da política educacional interna da instituição educacional (em organizar momento de encontro coletivo para que os docentes planejem de forma integrada) do compromisso docente individual com a mudança. Isso significa que o docente precisa ter uma postura engajada, estar disposto a aprender e se adaptar, colaborar com colegas e, principalmente, compreender a proposta de formação integral da EPT que busca a transformação social, e isso só será possível, por meio de um ensino que integre todas as áreas de conhecimento.

Isso porque, para o MHD, “o conceito do movimento é material e abrange as práticas cotidianas. Ele modifica-se em movimento transformador e contínuo da realidade”, ou seja, toda prática se transforma em contato com a realidade coletiva, nesse caso específico, a práxis docente precisa dialogar com outras teorias e áreas de conhecimento que estão envolvidas no projeto pedagógico do EMI (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 2).

Feitas, a apresentação dos resultados de perfil docente encontrados em cada instituição e as análises dos resultados das categorias 1 e 2, passaremos então para a análise das condições que se apresentaram, teoricamente, como necessárias para que a omnilateralidade aconteça no EMI, ou seja, a categoria 3.

5.3 Possibilidades de Formação *Omnilateral*

A formação *omnilateral* no EMI refere-se ao desenvolvimento integral dos estudantes, englobando tanto as dimensões técnicas e científicas quanto as culturais, sociais e políticas, visto que esse tipo de formação busca a emancipação dos estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania (Kuenzer; Grabowski, 2006).

Essa terceira categoria analisou as possibilidades de formação *omnilateral* materializadas no EMI, a partir dos dados encontrados nas categorias 1 e 2, respectivamente. Nessa análise foi observada a Tabela Verdade de Cobertura e Consistência da QCA, que expõe as condições necessárias para que os resultados pretendidos nessa categoria, sejam alcançados. Reafirmamos que para a análise com a QCA, o número 0 (zero) representa a ausência da condição e o número 1 (um) representa a presença da condição investigada.

Nessa categoria (possibilidades de formação *omnilateral* no EMI), foi realizada uma comparação e combinação dos dados das categorias 1 e 2, das duas instituições pesquisadas, de forma que essas combinações apontassem possibilidades ou não de formação *omnilateral*, no EMI, no município pesquisado. Para tanto foi aplicado o ponto de corte da consistência (*crisp-set*) de pelo menos (0,75) para que os resultados reais fossem apresentados, conforme Tabela Verdade, apresentada abaixo.

Vale destacar ainda que “a causalidade na QCA não é empiricamente definida como uma soma ponderada de influências determinísticas sobre a variável de resultado, mas como, pela própria natureza da técnica, uma relação entre conjuntos, validada pela relação de suficiência e necessidade” (Betarelli Junior; Ferreira, 2018, p. 24).

TABELA 3. TABELA VERDADE - COBERTURA E CONSISTÊNCIA

Premissas	Cobertura bruta	Cobertura única	Consistência
~VINCULO*NIVEL_FORM*~ATUA_DOCE*~QUANT_MOD*CONCEP*PRATIC*PAPEL_PED	0.117647	0.117647	1
VINCULO*FOR_LICENC*NIVEL_FORM*ATUA_DOCE*CONCEP*PRATIC*~PAPEL_PED	0.235294	0.0588235	0.8
VINCULO*FOR_LICENC*NIVEL_FORM*ATUA_DOCE*~QUANT_MOD*CONCEP*PRATIC	0.294118	0.117647	0.833333
~VINCULO*~FOR_LICENC*NIVEL_FORM*~ATUA_DOCE*~QUANT_MOD*~CONCEP*PRATIC*~PAPEL_PED	0.0588235	0.0588235	1
VINCULO*FOR_LICENC*NIVEL_FORM*ATUA_DOCE*~QUANT_MOD*~CONCEP*~PRATIC*PAPEL_PED	0.117647	0.117647	1
~VINCULO*FOR_LICENC*NIVEL_FORM*~ATUA_DOCE*QUANT_MOD*~CONCEP*PRATIC*PAPEL_PED	0.0588235	0.0588235	1
VINCULO*FOR_LICENC*NIVEL_FORM*ATUA_DOCE*QUANT_MOD*CONCEP*~PRATIC*PAPEL_PED	0.0588235	0.0588235	1
VINCULO*~FOR_LICENC*NIVEL_FORM*ATUA_DOCE*QUANT_MOD*CONCEP*PRATIC*PAPEL_PED	0.176471	0.176471	1
frequency cutoff: 1			
consistency cutoff: 0.75			
solution coverage: 0.941176			
solution consistency: 0.941176			

Fonte: originada pelo *Software fsQCA*, versão 4.1, 2024.

Observada a relação de necessidade e suficiência expressa pela combinação de variáveis-condição que apontam para possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes no EMI, é possível afirmar que os dados gerais sinalizam três combinações de dados que podem direcionar para possibilidades de formação *omnilateral*, a saber:

1ª Combinação: (VINCULO * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * QUANT_MOD * CONCEP * PRATIC * PAPEL_PED): se (o servidor é efetivo, possui pós-graduação, atua até cinco anos na docência, as concepções de ensino médio integrado estão presentes - em parte ou na maioria, as práticas vivenciadas no ensino médio integrado estão presentes - em parte ou na maioria, e o papel pedagógico de integrar as dimensões, ciência, cultura e trabalho à educação, estão presentes - em parte ou na maioria) as possibilidades da formação *omnilateral* no EMI estão presentes, em parte ou na maioria.

2ª Combinação: (VINCULO * FOR_LICENC * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * CONCEP * PRATIC * PAPEL_PED): ou se (o servidor é efetivo, possui graduação em licenciatura e pós-graduação, atua há mais de seis anos na docência, as concepções de ensino médio integrado estão presentes, em parte ou na maioria, as práticas vivenciadas no ensino médio integrado estão presentes, em parte ou na maioria, o papel pedagógico de integrar as dimensões, ciência, cultura e trabalho à educação estão presentes, estão ausentes ou muito pouco presentes), as possibilidades da formação *omnilateral* no EMI estão presentes, em parte ou na maioria.

3ª Combinação: (VINCULO * FOR_LICENC * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * QUANT_MOD * CONCEP * PRATIC); ou ainda se (o servidor é efetivo, possui graduação em licenciatura e pós-graduação, atua até cinco anos ou há mais de seis anos na docência, as concepções de ensino médio integrado estão presentes, em parte ou na maioria, e as práticas vivenciadas no ensino médio integrado estão presentes, em parte ou na maioria), as possibilidades da formação *omnilateral* no EMI estão presentes, em parte ou na maioria.

Em uma análise de dados com a QCA o que se tem são combinações causais, ou seja, efeitos não independentes e sim combinados, para o resultado. Logo, faz-se necessário refletirmos sobre essas condições combinadas, apresentadas na seção anterior.

Na primeira combinação apresentada (VINCULO * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * QUANT_MOD * CONCEP * PRATIC * PAPEL_PED), existe a possibilidade formação *omnilateral* dos estudantes, porque, segundo Pimenta e Lima (2006) o exercício da profissão de docência é uma atividade prática e isso faz com que esse profissional aprenda a exercer sua função por meio de observação e/ou reprodução de práticas já consagradas. Ou seja, o docente lança mão de experiências e saberes distintos, para materializar suas práxis pedagógica, logo, ser um profissional com vínculo efetivo na instituição onde atua, mesmo não tendo formação em licenciatura, proporciona-lhe a experiência de observação prática de outros profissionais docentes licenciados, o que o leva ao desenvolvimento de sua práxis cotidiana.

Do mesmo modo, Tardif e Moscoso (2018, p. 404), argumentam que a experiência prática de um docente “[...] não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão social”. Para os autores a prática docente é vista como uma fonte de conhecimento e entendimento em si mesma, e essa visão implica que os docentes aprendem e se desenvolvem através da própria experiência, observando e analisando suas ações e os resultados dessas ações no contexto educacional, de forma que a prática não se torna separada da teoria, mas ela afirma-se como um elemento ativo que contribui para a construção do conhecimento pedagógico.

Em relação ao fato de professores não-licenciados atuarem no EMI, Oliveira (2023) esclarece que não existe na legislação brasileira a exigência de que esses profissionais precisem ter frequentado cursos de licenciatura para lecionarem o currículo de formação técnica profissional, contudo, pedagogicamente o que se espera deles é que esses profissionais atuem como docentes que articulem práticas curriculares integradas que proporcionem a possibilidade da formação *omnilateral* dos estudantes.

Na segunda combinação (VINCULO * FOR_LICENC * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * CONCEP * PRATIC * PAPEL_PED), o perfil docente definido é de um servidor efetivo, com formação em licenciatura e pós-graduação, com experiência prática, conhecedor das concepções legais e pedagógicas de uma educação profissional e atuante com práticas pedagógicas integradoras, nesse perfil de docente, o papel pedagógico de integração das dimensões ciência, cultura e trabalho não se apresenta como variável-condição para que a omnilateralidade aconteça, ou seja, mesmo com a ausência desse eixo, há possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes, no EMI.

Para Ramos (2023, p. 14), o termo integração no seu sentido pedagógico, ainda enfrenta desafios, isto porque a desarticulação curricular predominante no EMI, impede que os docentes trabalhem de forma integrada ou interdisciplinar com as áreas de conhecimento, levando-os a manterem um trabalho fragmentado em forma de disciplinas. Para a referida autora “O desafio seguinte é construir relações que possibilitem reconhecer os conteúdos como mediações de particularidades que, conectadas, levem à reconstrução de totalidades sociais”, ou seja, integrar ciência, cultura e trabalho à educação persiste como um desafio prático-pedagógico, pois,

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1999, p. 27).

Convergindo a essas colocações, Saviani (2009, p. 151) assevera que a atuação docente, enfrenta dilemas em dois aspectos específicos, que são a forma de trabalho (práxis) e o conteúdo a ser trabalhado (currículo), e o ocorre na prática é uma desassociação de “[...] aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade”. Do ponto de vista das atividades que se definem como práticas integradoras, quando um docente trabalha com atividades pedagógicas de cunho integrador, inclui-se reflexões sobre a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, haja vista esses eixos estarem presentes na sociedade, pois, a própria sociedade é compreendida a partir da relação ciência-tecnologia (Moura, 2016). Nesse sentido,

[...] compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho [...] incluindo a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações implicadas sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção (Tavares *et al.*, 2016, p. 169).

Em suma, discussões sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura estão presentes nos pilares da proposta de desenvolvimento curricular no ensino médio, apresentando-se incorporadas no ambiente escolar como um diálogo contínuo, nas entrelinhas, das diversas áreas do conhecimento.

Por último, a terceira combinação (VINCULO * FOR_LICENC * NIVEL_FORM * ATUA_DOCE * QUANT_MOD * CONCEP * PRATIC), seguindo a mesma linha da segunda combinação anteriormente analisada, evidencia-se, novamente, que o papel pedagógico de integração das dimensões ciência, cultura e trabalho não se apresenta como variável-condição para a omnilateralidade.

Assim, reforçando as discussões anteriores realizadas na segunda combinação, Ciavatta (2016, p. 61) assevera que “O tema trabalho e educação envolve não apenas as relações de trabalho [...], mas, principalmente, a prática educativa nas instituições profissionais e técnicas/tecnológicas”. Nessa colocação da autora, reafirma-se que embora o papel de integração das dimensões ciência, cultura e trabalho não se apresente evidente na declaração dos docentes pesquisados, a práxis docente integradora se apresenta como condição suficiente para que a omnilateralidade aconteça.

Convergindo com as mesmas discussões, Moura (2014) comenta que muitos docentes que atuam no EMI, atuam igualmente em outras escolas de ensino médio, o que nos leva a pensar que essa experiência contribui para a consolidação de práxis mais integradoras, haja vista que esses docentes tendem a aproximar melhor a relação entre trabalho, educação, ciência e tecnologia, o que leva a maiores possibilidades de uma formação integrada dos estudantes.

Dito isso e findadas as análises por categorias e distintas combinações que refletiram sobre a possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes no EMI, explicitamos que, nessa pesquisa, se apresentaram como condições necessárias para que a Formação *Omnilateral* aconteça: o conhecimento docente sobre a legislação e concepções pedagógicas que regem o EMI e a utilização de práticas pedagógicas integradoras. Desse modo, os resultados da pesquisa apontam, de forma geral, que há possibilidades de formação *omnilateral* no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no município pesquisado.

Considerações finais

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar concepções e práticas pedagógicas apreendidas no Ensino Médio Integrado (EMI) ao Curso Técnico em Informática, em duas instituições educacionais localizadas no interior do estado de Goiás, buscando a identificação de variáveis influenciadoras desse processo de formação *omnilateral* dos estudantes.

A partir desse objetivo e para que pudéssemos discutir convergências e/ou divergências entre as concepções e as práticas pedagógicas presentes, nas duas instituições de ensino, foram definidas categorias de pesquisa, a partir da literatura pesquisada, que levaram em consideração o perfil e conhecimento docente acerca das concepções e legislação da EPT/EMI, somado à utilização de práticas pedagógicas integradoras.

Desse modo, foi realizada uma análise individual das instituições pesquisadas, o que tornou possível evidenciar que na instituição “1”, da rede estadual, existe menor possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes, isso porque o perfil dos docentes que ali atuam, não está incluso nos critérios de necessidade/suficiência, que combinados às demais variáveis-condição, apontam para a possibilidade de formação integral.

Já na instituição “2”, da rede federal, esses dados se mostraram mais consistentes o que aponta para maiores possibilidades de formação *omnilateral* dos estudantes. No entanto, como o objetivo geral dessa pesquisa manteve seu foco nas possibilidades gerais de formação *omnilateral* oferecidas pelo município de Ceres (GO), é possível dizer que a fragilidade dos dados da instituição “1” pode ser equilibrada pelos dados consistentes da instituição “2”, o que aponta resultados finais satisfatórios, de acordo com os métodos de análise adotados.

Contudo, devemos nos atentar para as particularidades individuais de ambas as instituições de ensino pesquisadas, tendo em vista que a pesquisa qualitativa valoriza a importância do contexto social de cada instituição para entender a realidade, assim como o papel dos sujeitos participantes, na criação dos significados.

Em um contexto generalizado, as duas proposições iniciais desta pesquisa - P1. A concepção de educação transformadora aliada às práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado pode colaborar para a formação *omnilateral* dos estudantes, dessa modalidade de ensino e, P2. Existe uma concepção teórica de formação *omnilateral* prevista para o Ensino Médio Integrado que pode se materializar na prática político-pedagógica dos sujeitos envolvidos - foram validadas pelos dados analisados, isso porque segundo os autores mobilizados nesse estudo, o papel do profissional docente não se limita ao trabalho com os conteúdos curriculares, mas acima de tudo, requer o compromisso étnico-cultural-político com

a transformação da sociedade, de forma que esse compromisso educacional proporcione aos estudantes a consciência dos seus direitos básicos que levam à cidadania, ou seja, à emancipação sócio-política e cultural. Sendo assim, as possibilidades de formação *omnilateral*, no EMI, especificamente no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, estão presentes no município de Ceres (GO).

Em vista disso, essa pesquisa apresenta-se com potencial para impactar educacionalmente a modalidade de ensino pesquisada, haja vista trazer proposições reflexivas sobre essa modalidade de ensino que visa emancipação dos estudantes, por meio da integração dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Outrossim, a partir das discussões realizadas sobre utilização de práticas pedagógicas mais apropriadas para o EMI, acredita-se que novas propostas pedagógicas, incluindo currículo integrado e interdisciplinaridade possam surgir, de maneira a contribuir para futuras discussões sobre maiores possibilidades de integração das diferentes áreas do conhecimento, preparando os estudantes de forma mais holística para os desafios do século XXI.

Além disso, essa pesquisa também apresenta possíveis impactos sociais, pois ao afirmar que a formação *omnilateral* pode promover a inclusão social dos estudantes, ao valorizar suas diversidades e lhes proporcionar uma forma de educação mais equitativa, trazemos à tona a importância da elaboração de políticas públicas que assegurem, de fato, os objetivos buscados nessa forma de educação. Em suma, pesquisas focadas nas concepções e práticas pedagógicas que proporcionam maiores possibilidades de materialização da formação *omnilateral* dos estudantes, no EMI, podem ter impacto transformador na educação e na sociedade ao discutir a formação de sujeitos mais completos, emancipados e capazes de contribuir positivamente com a sociedade e o mundo ao seu redor.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, um Produto Educacional refere-se a um recurso, material didático, curso, programa ou tecnologia, desenvolvidos com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino. Esses produtos educacionais são projetados para atender às necessidades específicas da Educação Profissional e Tecnológica e contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas e técnico-profissionais, tanto dos discentes como dos docentes.

No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indica como produção intelectual para a obtenção do título de mestre a elaboração de dissertação de Mestrado e um Produto Educacional. Sendo assim, apresentamos o Produto Educacional fruto dessa pesquisa, no Apêndice A.

4.1 Elaboração do Produto Educacional

No ano de 2019, a CAPES destacou a importância do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo esse programa voltado para a formação de profissionais capacitados para atuarem na educação profissional e tecnológica, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a melhoria da qualidade do ensino, nessa área.

O ProfEPT é um programa de mestrado profissional em rede nacional, oferecido por diversas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu objetivo principal é a formação de mestres em educação profissional e tecnológica (EPT) que sejam capazes de desenvolver pesquisas aplicadas e criar produtos educacionais que atendam às demandas desse setor (BRASIL, 2019).

Em conformidade com as diretrizes da CAPES, a elaboração e a execução do Produto Educacional (PE) são exigências para a obtenção do título de mestre em programas de Mestrado Profissional. Assim, um PE na área de ensino deve ser resultado da produção de uma pesquisa científica seguida da proposição de uma atividade exequível no campo da EPT, de modo que esse produto educativo possa ser aplicado em instituições escolares ou em outros espaços de ensino informal.

Cumprindo essa diretriz legal, o PE desta pesquisa é uma Sequência Didática, em formato digital (*E-book*), intitulada “Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e

práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade”, sendo esse, objeto de aprendizagem desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de docentes da Educação Básica, futuros docentes, docentes do Ensino Superior e profissionais formadores de docentes.

A escolha do tipo de PE se deu, inicialmente, por esse ser um tipo de material didático ser muito comum entre docentes, nosso público-alvo, também pela grande possibilidade de divulgação do material, dentre as instituições de ensino que ofertam o ensino médio integrado à educação profissional.

Nessa perspectiva, este Produto Educacional foi planejado, desenvolvido e concretizado para ser utilizado como Material Formativo, capaz de contribuir para a formação continuada docente, em conformidade com o “*Guia de Elaboração de Produtos Educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica*” (BRASIL, 2020).

Contudo, elaborar um produto educacional destinado a docentes da EPT, envolve procedimentos específicos para atender às necessidades de formação e desenvolvimento desses profissionais, haja vista tratar-se de um público intelectualizado e articulador do fazer e do pensar. Logo, foram realizados os seguintes passos para a elaboração desse material para que ele se materializasse de forma eficaz e atrativa:

1. Identificação das necessidades formativas dos docentes – a partir dos resultados encontrados na pesquisa, foram identificados os principais pontos que poderiam ser discutidos e fortalecidos teoricamente, nesse material;

2. Definição dos objetivos: observados os pontos que seriam discutidos no PE, foram traçados os objetivos pretendidos pelo material, como: aprimorar conhecimentos legais e concepções teóricas sobre a EPT e o ensino médio integrado (EMI); discutir práticas pedagógicas mais apropriadas para essa modalidade de ensino e rever aspectos teórico-conceituais que envolvem a formação *omnilateral* dos estudantes;

3. Planejamento e design do PE – definidas os objetivos e as temáticas, foi realizada a seleção dos conteúdos teóricos e esses foram divididos em quatro módulos para que o material fosse apresentado de maneira clara e direcionadora para estudos individuais ou coletivos;

4. Desenvolvimento do Produto – cumpridas as etapas anteriores, foi elaborado o projeto piloto do PE e esse foi submetido à revisão teórica e apreciação da exposição dos conteúdos, pelo orientador e coorientador da pesquisa, respectivamente.

Vale ainda acrescentar que para a elaboração desse PE, foram observados os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, definidos por Filatro (2008), como componentes fundamentais para o desenvolvimento de um produto educacional, pois, cada um desses eixos

desempenha um papel crucial na criação de um recurso que pretenda ser eficaz, atraente e pedagogicamente sólido. Nesse contexto, foram considerados no eixo conceitual, definição clara dos tópicos de cada módulo, teorias, informações e conhecimentos atualizados e relevantes para a área destinada. No eixo Pedagógico foram considerados metodologia e estratégia objetiva para a apresentação dos conteúdos e, por último, o eixo comunicacional envolveu a observação de design visual, linguagem acessível e adequada para o público-alvo.

Nesse percurso, o PE Sequência Didática - “Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade”, foi consolidado e almeja contribuir com a formação continuada de docentes ligados à modalidade de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

4.2 Validação do Produto Educacional

Sendo a validação do PE uma exigência nos programas de Mestrado Profissional, conforme orientação da CAPES (2019), essa Sequência Didática foi validada por docentes do Curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio, que participaram da pesquisa, sendo eles 4 (quatro) docentes da instituição “1” e 4 (quatro) da instituição “2”. Para a avaliação e validação do produto, foi utilizado um questionário on-line, por meio do *Google forms*. Esse documento está apresentado na sequência do apêndice B.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo principal comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* desenvolvidas no Ensino Médio Integrado, ofertado por duas instituições educacionais, localizadas no município de Ceres (GO). Esse objetivo geral foi desdobrado em quatro objetivos específicos, a saber: a) Identificar na literatura adotada, variáveis influenciadoras do processo de formação *omnilateral* nas instituições investigadas; b) Confrontar as convergências e/ou divergências entre as concepções e as práticas pedagógicas das instituições investigadas; c) Analisar as concepções e as práticas pedagógicas à luz do materialismo histórico- dialético na perspectiva da omnilateralidade; d) Elaborar uma oficina de Formação Continuada, como produto educacional, a partir da temática Formação *Omnilateral*, com foco nas práticas pedagógicas ofertadas para o Ensino Médio Integrado.

O primeiro objetivo foi alcançado na primeira fase da pesquisa, onde se apresenta a revisão da literatura, exposta no capítulo II. Os resultados dessa primeira fase de estudos mostram que essa modalidade de ensino possui uma definição clara, centrada na ideia de proporcionar uma formação completa aos estudantes. Isso é alcançado através da integração dos eixos educação, trabalho, ciência e cultura, fundamentada em princípios que buscam superar a separação entre formação geral e profissional, promovendo a emancipação dos alunos. Essa revisão nos proporcionou, respectivamente: identificar e analisar concepções teóricas, mapeando as teorias que fundamentam o ensino médio integrado; investigar práticas pedagógicas que têm sido implementadas em instituições de ensino médio integrado que possivelmente contribuam para uma aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes; explorar possibilidades de Formação *Omnilateral*, abrangendo aspectos cognitivos, técnicos, sociais e éticos, avaliando potencialidades e desafios desta proposta educativa, no contexto educacional brasileiro e, identificar lacunas na literatura existente e apontar direções para futuras pesquisas, considerando as necessidades emergentes do campo educacional e as demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

O segundo e o terceiro objetivos foram alcançados na segunda fase de estudo, apresentada no capítulo III. Essa fase buscou a identificação de variáveis influenciadoras do processo de formação *omnilateral* dos estudantes, nas instituições educacionais pesquisadas, onde os resultados mostraram que existe possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes no EMI, se observados os critérios de perfil docente, conhecimento sobre a legislação e concepção pedagógica que regem a EPT/EMI e mediante a utilização de práxis pedagógicas

integradoras. Dessa forma, os dados analisados validaram as duas proposições iniciais desta pesquisa, conforme o aporte teórico adotado, onde os autores destacaram que o papel docente vai além do trabalho com os conteúdos curriculares, exigindo um compromisso ético-cultural-político com a transformação social de modo que isso promova a consciência dos direitos dos estudantes e sua emancipação sociopolítica e cultural.

O quarto objetivo cumpriu-se no capítulo IV, onde está apresentado o Produto Educacional (PE), denominado pela categoria a qual pertence, como Sequência Didática. Nesse documento, docentes vinculados ao exercício da função na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) poderão fortalecer conhecimentos legais sobre a EPT, rever concepções de ensino médio integrado (EMI), e elucidar práticas pedagógicas que favorecem a omnilateralidade dos estudantes, nessa modalidade de ensino.

Em suma, essa pesquisa se apresentou relevante para o campo das ciências sociais e para a educação por distintas razões. No campo das ciências sociais, ela proporciona uma visão sobre como a integração entre educação acadêmica e técnica podem contribuir para a redução de desigualdades sociais, fornecendo dados essenciais para a formulação e avaliação de novas políticas educacionais. Além disso, oferece uma visão crítica das práticas educacionais atuais e suas implicações sociais, culturais e econômicas. Já, especificamente para o campo educacional, ela clarifica conceitos e práticas de EMI, destacando benefícios e desafios no contexto das instituições pesquisadas. Também, por meio das discussões teóricas apresentadas, a pesquisa incentiva a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que combinem teoria e prática, potencializando o aprendizado e a preparação dos estudantes para trabalho e para a vida em sociedade. Ademais, potencializa ainda possibilidades de formação integral dos estudantes no EMI, ao discutir constructos necessárias para que a omnilateralidade aconteça. Portanto, essa pesquisa contribui significativamente para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente que possa beneficiar tanto estudantes quanto a sociedade, como um todo.

Contudo, havemos ainda de discorrer acerca das limitações encontradas, no decorrer dos estudos. Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa específica com EMI, identificamos no município pesquisado apenas duas instituições de ensino que ofertam essa modalidade de ensino. Em segundo lugar, por ser uma pesquisa direcionada ao público docente, foi limitante o número de participantes dispostos a colaborar com a investigação, haja vista a maioria dos profissionais docentes possuírem uma extensa carga horária de trabalho semanal, o que reduz sua disponibilidade para responder pesquisas com questionamentos extensos, como foi o nosso caso.

Outro fator limitante foi o fato de a minoria dos participantes, cerca de (20%) terem respondido as questões semiabertas, pois isso tornou nossas possibilidades reflexivas menores e restringiu a extensão de análise do discurso a que nos propusemos, inicialmente. Enfim, todos estes fatores mencionados, contribuíram como limitações do estudo, pois certamente a realização da pesquisa com uma amostra mais significativa e representativa, permitiria maior abrangência dos resultados encontrados.

Em relação à utilização do tipo de método adotado para a análise dos dados (misto), utilizando a Análise Qualitativa Comparativa (QCA) e Materialismo Histórico-Dialético (MHD), houve também limitações, uma vez que, por ser a QCA um método ainda incipiente no Brasil, encontramos limitações teórico-reflexivas, haja vista, poucos pesquisadores terem formalizado estudos no campo educacional utilizando esse método. No caso do MHD percebeu-se que ele não tem grande reconhecimento, enquanto método de análise de dados, entre os pesquisadores adeptos às pesquisas quantitativas, fato também que limita nosso estudo.

Finalmente, podemos elucidar que seria interessante a replicação dessa pesquisa, abrangendo um campo investigativo maior e com alcance de amostras mais potenciais, pois, assim teríamos uma visão ampliada da implementação do EMI, em outros municípios ou estados, buscando assim, novas proposições para a melhoria do processo de Formação *Omnilateral* dos estudantes, almejada por essa modalidade de ensino, definida como forma de educação capaz de promover transformações no âmbito da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2015.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BACZINSKI, A. V. M. Educação escolar brasileira e suas possibilidades latentes de contribuição à educação omnilateral. **Filosofia e Educação (RFE)**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 219-253, jun./set. 2016.

BACZINSKI, A. V. M.; COMAR, S. R. A educação brasileira: Perspectivas para a formação omnilateral em tempos de capitalismo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.16, n. 2, p. 79-92, abr./jun. 2019.

BETARELLI JUNIOR, A. A.; FERREIRA, S. F. **Introdução à análise qualitativa comparativa e aos conjuntos Fuzzy (fsQCA)**. Brasília, ENAP, 2018.

BIZERRO, J. M. C.; MOURA, D. H. O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades- Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510439-e510439. 2023.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília 23 de julho de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria n.º 59, de 22 de março de 2019. **Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 mar. 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/25032019-Portaria-059.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Guia de Elaboração de Produtos Educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>.

BRESSAN, E. L.; BRZEZINSKI, I. **Materialismo histórico-dialético e a transformação da realidade**. EccoS–Revista Científica, n. 61, p. e20986-e20986, 2022.

CARMO, A. C. R.; GONÇALVES, J. A. M. T. R. Para o trabalho ou pelo trabalho? Considerações sobre currículo no ensino médio integrado. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e9076. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *IN*: Organizadores SOUZA, F. C.

S.; NUNES, A. O. **Temas em Educação Profissional e Tecnológica**. Campos dos Goyatacazes /RJ: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. D. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, e11088, jan. 2021.

CAVALCANTI, R. J. S.; SANTOS, G. C. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. **Revista Vértices**, Campo dos Goyatacazes/RJ, v. 24, n. 2, p. 350-370, maio/ago. 2022.

CHISTÉ, P. S.; FONTE, S. S. D. Formação Humana e Arte: contribuições para o debate sobre Educação Profissional. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e10148. 2021.

CIAVATTA, M. **Educação e trabalho**: fundamentos para uma política de formação integrada. In: Formação integrada: educação profissional, técnica e tecnológica. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. 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, jan./abr. 2014.

CIAVATTA, M. A historicidade da pesquisa em educação. Desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, D. H. **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Editora IFRN, Natal, 2016.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – OFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado**: Educação e Tecnologia. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

FRANCO, M. A. R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANKLIN, B. *et al.* Contribuição da educação alimentar e nutricional para uma formação omnilateral no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, p. e9874, fev. 2021.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129 – 1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (orgs). **Ensino Médio Integrado – concepção e contradições**. - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, M. A. O.; RODRIGUES, A. P. A.; VASCONCELO, M. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 18, n. 49, p. e9034, out. 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **Educação Profissional**: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, v. 24, n. 01, p. 297-318, 2006.

LATTIN, J. M.; CARROLL J. D.; GREEN, P. E. **Análise multivariada de dados**. Cengage Learning, São Paulo, 2011.

LIMA, G. S. N.; COLARES, MA. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 45, e60501, jan. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo. Editora Alínea, 2007.

MEIRELES, C. S. F.; CARDOSO, F. M. B. C.; SOUSA, M. M. O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação omnilateral. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 6, e12557, 2024.

MINUZZI, E. D.; BACCIN, B. A.; COUTINHO, R. X. Prática profissional integrada (PPI) – dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 250-273, dez. 2019.

MORAES, C. A. S. G.; *et al.* A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260089. 2021.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória No 754/2016 (LEI No 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, D. H. **Educação Básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*. Ano 23, Vol. 2, 2007.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica, volume III, 1ª edição, IFPR-EAD, Curitiba, 2014.

MOURA, D. H. **A Educação Profissional e Tecnológica**: contexto, desafios e perspectivas. Editora Senac, São Paulo, 2015.

MOURA, D. H.; *et al.* Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

MOURA, D. H. **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Editora IFRN, Natal, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, R. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 1-17, e14688, jun. 2023.

PAULA, J. L.; SÁ, L. T. F.; ANDRADE, M. A. F. J. Concepções docentes: práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT**, Palmas/TO, v. 1, n. 12, p. 140-156. 2017.

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decursos técnicos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 79-94, ago./dez., 2016.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade saberes da docência. In: PIMENTA (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RAGIN, C. C. **The Comparative Method**: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. University of California Press, (1987).

RAGIN, C. C. Qualitative Comparative Analysis Using Fuzzy Sets (fsQCA). In: B. Rihoux & C. C. Ragin (Eds.), **Configurational Comparative Methods**: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques. SAGE, 2009.

RAGIN, C. C. *User's Guide to Fuzzy-Set/Qualitative Comparative Analysis 3.0*. Irvine, California: Department of Sociology, University of California, 2018.

RAMOS, M. N. Concepções do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, 2008.

RAMOS, M. N. **Políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: bases para uma formação integrada. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-403, 2010.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Espírito Santo, n. 39, p. 15-15, 2014.

RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Espírito Santo, v. 1, n. 1, p. 27-49. 2017.

RAMOS, M. N. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, e15279, 2023.

RITTER, E. S. Z.; DUARTE, Z. S. O trabalho como princípio educativo na perspectiva de uma formação humana omnilateral: uma análise sobre a área de ciências humanas e sociais aplicadas proposta pela base nacional comum curricular (bncc) para o ensino médio. **Revista Prociênci@s**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 30-46, jul. 2019.

SANTOS, L. S.; SANTOS, L. S. A educação em Marx: algumas considerações acerca da formação omnilateral. In: Orgs. NOVAES, M. A. B.; SILVA, D. G. O.; BRITO, L. H. **A Crítica da Educação na Sociedade do Capital**. 1ª ed. Fortaleza/CE: EdUECU, 2020. p. 62-74.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SILVA, C. M. B. Educação, Trabalho e Formação Humana no Ensino Médio Integrado: uma análise dos planos pedagógicos dos cursos do IFPB/campus Guarabira e campus Sousa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, p. e10527, fev. 2021.

SILVA, E. A. A. Pesquisa qualitativa em educação: fertilidades e limites. In: MOURA, D. H. **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Editora IFRN, Natal, 2016.

SILVA, J. G.; ARANTES, F. F. P. A qualidade do Ensino Médio Integrado frente à reforma pela Lei 13.415/17. **Vértices**, Campos dos Goitacazes/RJ, v. 24, n. 1, p. 156-167, jan./abr. 2022.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 567-583, 2018.

SILVEIRA, S. S. S.; MARTINS, S. N. Currículo integrado e práticas pedagógicas nos IFs: mapeamento de pesquisas em bases de dados. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2. 2019.

SOUSA, J. R.; MACIEL, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e36869. 2023.

SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI: revelações a partir de histórias de vida.** 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – UFPI).

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun., 2018.

TAVARES, A. M. B. N.; et al. Educação profissional e currículo integrado a partir dos eixos estruturantes do Ensino Médio. In: MOURA, D. H. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas.** Editora IFRN, Natal, 2016.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino? **Revista Cocar**, Belém/PA, v. 13, n. 26, p. 478-496, maio/ago. 2019.

VIEIRA; M. C. C.; GOUVEIA, R. C.; DIAS, A. L. Interdisciplinary Teaching Activities for High School Integrated to Vocational Education Promoting Reflections on Industry 4.0 Technologies and Their Implication in Society. **Journal of Technical Education and Training**. Malaysia, v. 14, n. 1, p. 75-89, June. 2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

**concepções e práticas pedagógicas com
foco na *omnilateralidade***

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES
FLÁVIO MANOEL COELHO BORGES CARDOSO
MARCOS DE MORAES SOUSA



INSTITUTO FEDERAL
Goiano
Campus Ceres



PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL
Goiano

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

**concepções e práticas pedagógicas com
foco na *omnilateralidade***

CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES
FLÁVIO MANOEL COELHO BORGES CARDOSO
MARCOS DE MORAES SOUSA



INSTITUTO FEDERAL
Goiano
Campus Ceres



PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL
Goiano

Ceres - GO, 2024

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19.2.1998. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito do/a autor/a.

Instituto Federal Goiano Campus Ceres

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)

Mestrado

Área de conhecimento: Ensino

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto de pesquisa e desenvolvimento:

O Ensino Médio Integrado no Município de Ceres (GO): concepções, práticas e as possibilidades da Formação *Omnilateral*

Título da Dissertação: O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas pedagógicas e *omnilateralidade*

Autora: Cássia de Sousa Fonseca Meireles

Orientador: Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso

Coorientador: Prof. Dr. Marcos de Moraes Sousa

Tipo do Produto Educacional: Sequência Didática

Nível: Ensino médio

Público-alvo: Docentes que atuam no ensino médio integrado à educação profissional

Descrição: A sequência didática está organizada como um caminho reflexivo para estudos individuais ou coletivos dos docentes em exercício da função nessa modalidade de ensino. O tema está dividido em quatro módulos, que discutem os pressupostos legais da educação profissional e tecnológica, as concepções de ensino médio integrado, a utilização de práticas pedagógicas que apontam para a *omnilateralidade* e os constructos vislumbrados com uma formação *omnilateral*.

Divulgação: formato digital

Apoio editorial: Coelum Editorial

Preparação e revisão: Bárbara Rayne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Projeto gráfico e diagramação: Bruna Ranyne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Capa: Bruna Ranyne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

M559d

Meireles, Cássia de Sousa Fonseca.

Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade / Cássia de Sousa Fonseca Meireles; Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso; Marcos de Moraes Sousa. -- Ceres, GO: Profep IF Goiano, 2024.

40 p. : il.

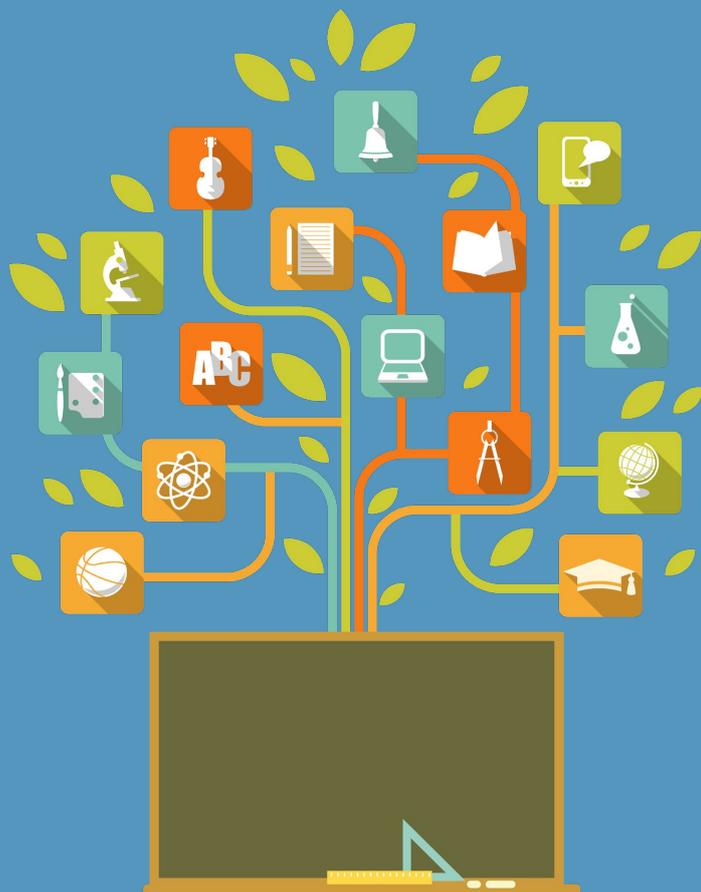
Sequência Didática

1. Educação Profissional. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Formação omnilateral. 4. Práticas pedagógicas. I. Cardoso, Flávio Manoel Coelho Borges. II. Sousa, Marcos de Moraes. III. Instituto Federal Goiano. VI. Título.

CDU 37.02:377(81)

APRESENTAÇÃO

No Mestrado Profissional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) indica como produção intelectual para a obtenção do título de mestre a elaboração de dissertação de mestrado e um produto educacional. No caso do ProfEPT, tais produções devem resultar de um trabalho de pesquisa no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desse modo, o produto educacional: “SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Discussões sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na *omnilateralidade*” é um objeto de aprendizagem desenvolvido com



base em trabalho de pesquisa científica que visa disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da educação básica, futuros professores, professores do ensino superior e formadores de professores.

Esse material é resultado de uma pesquisa de mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, intitulada “O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral*”.

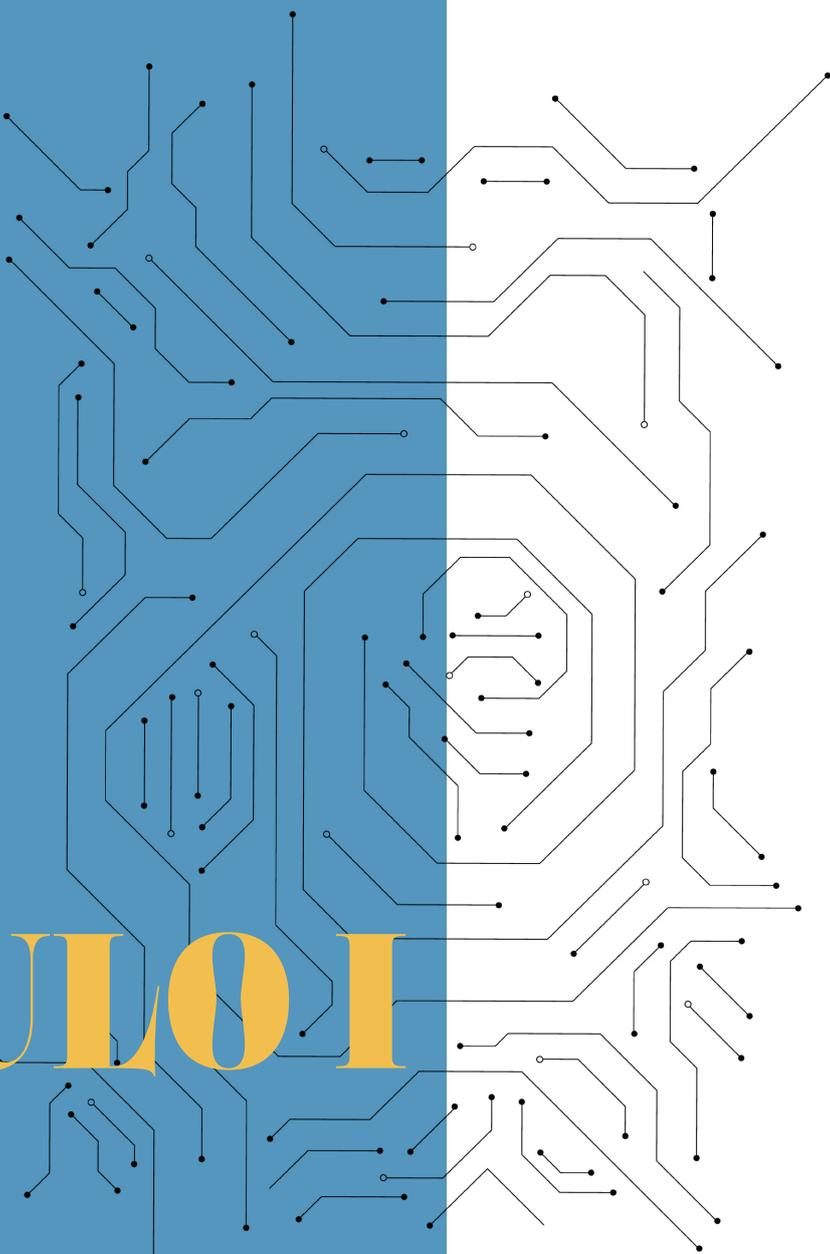
A motivação para a pesquisa nessa temática se deu pela minha experiência profissional como docente da rede estadual de educação do estado de Goiás, visto que posteriormente a realização da pesquisa vislumbraria contribuir com reflexões acerca do processo de formação *omnilateral* dos estudantes no ensino médio integrado à educação profissional.

Essa abordagem sobre as possibilidades de formação *omnilateral* no Ensino Médio Integrado (EMI) surgiu a partir de leituras teóricas acerca do papel da educação profissional e tecnológica na vida dos estudantes que optam por essa modalidade educacional.

Contudo, diferente de outras propostas de ensino desenvolvidas em forma de sequência didática, esta não é destinada aos estudantes, e sim aos docentes que atuam no ensino médio integrado à educação profissional.

SUMÁRIO

7 MÓDULO I PRESSUPOSTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	18 MÓDULO III PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A <i>OMNILATERALIDADE</i>
8 Objetivo do módulo	19 Objetivo do módulo
8 Conteúdos	19 Conteúdos
9 LEGISLAÇÃO QUE DIRECIONA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	19 NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
10 INDICAÇÃO DE LEITURA	27 INDICAÇÃO DE LEITURA
11 MÓDULO II CONCEPÇÕES DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO	28 MÓDULO IV CONSTRUCTOS PARA UMA FORMAÇÃO <i>OMNILATERAL</i>
12 Objetivo do módulo	29 Objetivo do módulo:
12 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS DEFINIÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS	29 Conteúdos
17 INDICAÇÃO DE LEITURA	29 A FORMAÇÃO <i>OMNILATERAL</i> E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO
	34 INDICAÇÃO DE LEITURA
	35 REFERÊNCIAS



MÓDULO I

**PRESSUPOSTOS LEGAIS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**



Objetivo do módulo:

Compreender os fundamentos legais da EPT para atuação em sua defesa e promoção.

CONTEÚDOS:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394/1996;
- Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n.º 13.005/2014;
- Decreto n.º 5.154/2004;
- Decreto n.º 6.302/2007;
- Resolução CNE/CEB n.º 1/2005;
- Resolução CNE/CP n.º 3/2018.

LEGISLAÇÃO QUE DIRECIONA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil possui diversas bases legais que orientam sua estrutura, organização e seu funcionamento. A seguir, apresentamos algumas das principais leis, decretos e normativas que regem a EPT no país e suas principais considerações.



Constituição Federal de 1988:

A Constituição Federal é o marco legal supremo que assegura o direito à educação. No seu artigo 205, a educação é considerada um direito de todos e dever do Estado e da família.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

- Lei n.º 9.394/1996:

A LDB estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil. Especificamente, os artigos 39 a 42 tratam da Educação Profissional e Tecnológica, definindo suas modalidades e seus objetivos.

Plano Nacional de Educação (PNE)

- Lei n.º 13.005/2014:

O PNE estabelece metas e diretrizes para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. Inclui metas específicas para a expansão e qualificação da EPT.

Decreto n.º 5.154/2004:

Regulamenta o artigo 36 da LDB e dispõe sobre a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

Decreto n.º 6.302/2007:

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fortalecendo a estrutura e a expansão das instituições federais de educação profissional.

Resolução CNE/CEB n.º 1/2005:

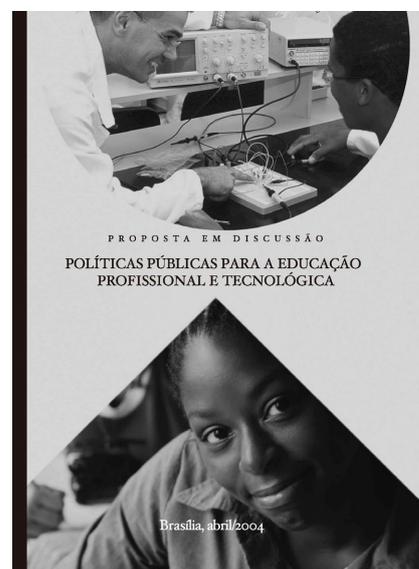
Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Resolução CNE/CP n.º 3/2018:

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. O Capítulo X dessa resolução, em particular, é de interesse específico.

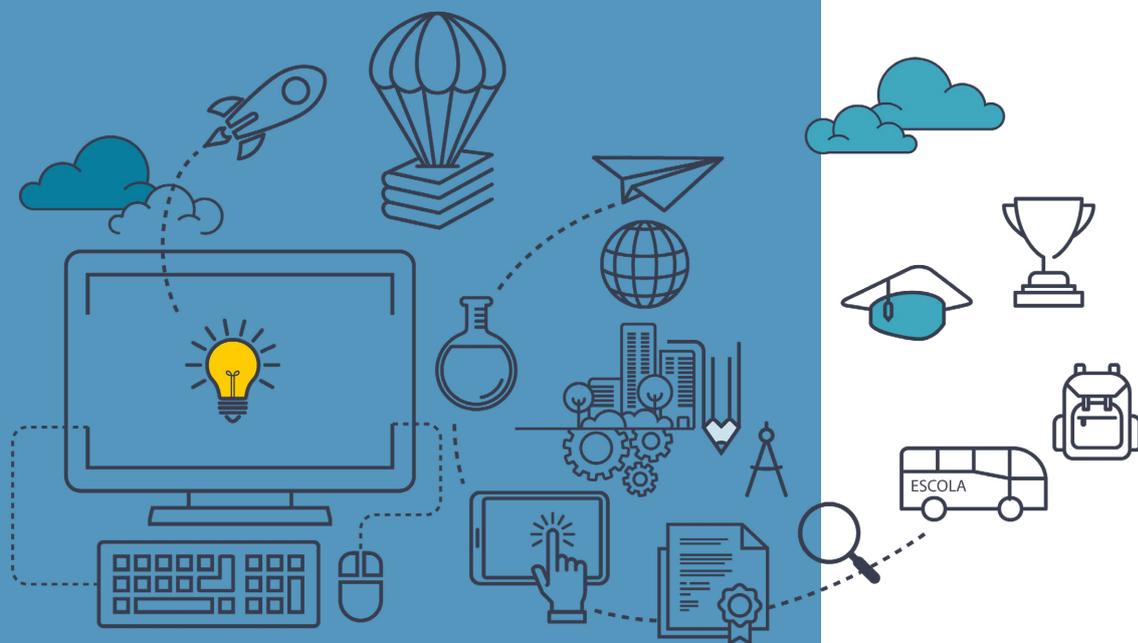
Essas bases legais fornecem a estrutura necessária para o desenvolvimento e a oferta de cursos de EPT no Brasil, buscando atender às demandas do mercado de trabalho e promover a qualificação profissional da população.

INDICAÇÃO DE LEITURA



BRASIL. Ministério da Educação. Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Setec/MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.





MÓDULO II

CONCEPÇÕES DE ENSINO
MÉDIO INTEGRADO

Objetivo do módulo:

Refletir sobre as principais definições de Ensino Médio Integrado.

CONTEÚDOS:

- Definições e concepções de Ensino Médio Integrado;
- Perspectivas pedagógicas vislumbradas para o Ensino Médio Integrado.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUAS DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O Ensino Médio Integrado (EMI) apresenta-se como uma modalidade educacional que articula a formação geral do ensino médio com a formação técnica e profissional, buscando superar a dualidade histórica entre a educação propedêutica e a educação profissional.

Para Ramos (2003), o EMI é uma proposta que visa à formação integral do estudante, integrando o conhecimento científico e tecnológico com a formação humana e cidadã, tendo como objetivos principais as características seguintes:

Superar a fragmentação do conhecimento:

promover uma formação que integre as diferentes áreas do saber, superando a fragmentação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento técnico-profissional.

Formação integral do estudante:

desenvolver competências e habilidades que capacitem o estudante tanto para o exercício da cidadania quanto para a inserção no mundo do trabalho.

Articulação teoria e prática:

integrar a teoria e a prática, proporcionando aos estudantes uma formação que contemple tanto os conhecimentos teóricos quanto as habilidades práticas necessárias para o exercício profissional.

Educação emancipadora:

promover uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a atuação transformadora no mundo do trabalho e na sociedade.

Nessas considerações, Ramos (2003) enfatiza que o EMI deve ser planejado e executado de forma a garantir a unidade e a integralidade do currículo, evitando a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional, pois essa integração é fundamental para proporcionar aos estudantes uma instrução mais completa e significativa, que os prepare para os desafios contemporâneos. Sendo assim, entender a concepção de EMI torna-se fundamental para a construção de um sistema educacional que promova a formação integral dos estudantes, capacitando-os para atuarem de maneira crítica e criativa na sociedade e no mercado de trabalho.



MÓDULO II

Ciavatta (2016) concebe o EMI como uma proposta educacional que busca a articulação de saberes, integrando os conhecimentos do ensino médio regular com os conteúdos da educação profissional de forma a proporcionar aos estudantes uma formação ampla e contextualizada. Essa articulação de saberes promove uma formação integral, capaz de desenvolver todas as dimensões do estudante, incluindo habilidades intelectuais, práticas, sociais e culturais. Dessa maneira, essa articulação de saberes

proporciona a superação da fragmentação curricular por meio de um trabalho pedagógico interdisciplinar que gera uma educação emancipadora e possibilita aos estudantes igualdade de oportunidades independentemente de sua origem social.

Nessa mesma linha reflexiva de definições e concepções de EMI, apresentamos o **Quadro 1**, com excertos teóricos de outros autores que também discutem a temática e buscam mais apropriações acerca das concepções de EMI.

Quadro 1 – Concepções de ensino médio integrado

AUTORES	CONCEPÇÕES DE EMI
(Bizerro; Moura, 2023)	“O ensino médio integrado à educação profissional é a oportunidade para a travessia para uma nova realidade, a partir do momento em que seus princípios têm uma base unitária e politécnica. Isso vai permitir a juventude, uma compreensão das questões que envolve a sua realidade e sua transformação” (n. p.).
(Oliveira, 2023, p. 14)	“[...] projeto de formação humana que objetiva estimular todo o potencial desses jovens, visando a contribuir na conquista de sua integralidade.”
(Ramos, 2023, p. 4)	“[...] o ensino médio integrado – projeto de construção da educação politécnica na historicidade brasileira – trata da relação orgânica entre educação básica e profissional, especificamente da etapa do ensino médio com o ensino técnico.”
(Arantes; Silva, 2022, p. 165)	“[...] é um caminho para seus egressos, proporcionando-lhes diferenciais tanto para carreira, como facilidade de ingresso no mundo do trabalho; base e motivação para continuidade dos estudos e consciência como sujeitos socialmente transformador.”

<p>(Castro; Neto, 2021, p. 3)</p>	<p>“O ensino médio integrado propõe a articulação entre a formação geral (ensino propedêutico) e a formação profissional. Assim, provendo a relação entre a teoria e a prática, a problematização do trabalho como princípio educativo, a integração entre os vários componentes curriculares, a pesquisa como princípio pedagógico e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.”</p> <p>“[...] concebemos, também, que o EMI tem inspiração nas concepções de formação unitária, politécnica e <i>omnilateral</i>.”</p>
<p>(Moraes <i>et al.</i>, 2021, p. 3, 5)</p>	<p>“O ensino médio integrado (EMI) propõe a formação profissional articulada à formação básica, na perspectiva da politecnicidade, tendo o trabalho como princípio educativo, sua organização curricular pautada na integração entre ciência, tecnologia e cultura e o processo de ensino-aprendizagem orientado pela indissociabilidade entre teoria e prática, interdisciplinaridade e contextualização.”</p> <p>“[...] o EMI configura-se não apenas como uma forma de oferta educacional, mas como uma posição ético-política transformadora, comprometida com a formação integral e com a emancipação do ser humano [...]”</p>
<p>(Silva, 2021, p. 7)</p>	<p>“[...] é possível compreender o EMI a partir de três dimensões distintas, porém entrecruzadas, que emergem dos princípios trazidos pelo Documento Base, que são: a superação da dualidade estrutural, a politecnicidade e a escola unitária. [...] E é nessa articulação entre o pensar e o fazer, e entre a teoria e a prática, que reside a essência do EMI.”</p> <p>“O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual, se constitui assim numa das principais responsabilidades contemporâneas dessa forma de ensino. Tal educação requer não apenas uma formação que articule a competência científica com</p>

	<p>a inserção política e a postura ética, mas, também, a capacidade de produzir e aplicar os saberes técnicos e científicos por meio de critérios de relevância social.”</p>
<p>(Minuzzi; Baccin; Coutinho, 2019, p. 253)</p>	<p>“[...] uma travessia na direção da <i>omnilateralidade</i>, politecnia e formação humana integral.”</p>
<p>(Silva; Ramos, 2018, p. 569)</p>	<p>“Trata-se de uma das modalidades de articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral [...]”</p> <p>“Sua concepção, porém, ultrapassa o aspecto formal da integração entre as finalidades formativas, implicando também, a integração entre trabalho, ciência e cultura – dimensões fundamentais da prática social – no projeto-político que visa à formação integral e integrada dos estudantes.”</p>
<p>(Ramos, 2017, p. 47)</p>	<p>“A luta pelo ensino médio integrado é a luta pelo direito a uma formação humana plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por esta concepção de formação, o conhecimento não é somente um insumo ou instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. Este é o próprio processo do trabalho que gera conhecimentos e novos modos de vida. Explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado.”</p>

(Moura, 2013, p. 707, 713, 715)

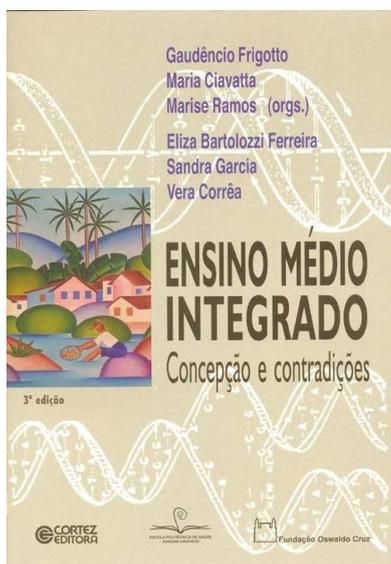
“[...] o EMI pode ser considerado o germe da formação humana integral, *omnilateral* ou politécnica.”

“[...] no caminho para a travessia em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas), nas quais está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima das classes superior e média.”

“[...] a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, *omnilateral* ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Além disso, garantida essa mesma base, exige também proporcionar o EMI como uma opção.”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

INDICAÇÃO DE LEITURA



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

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.



MÓDULO III

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A *OMNILATERALIDADE*

Objetivo do módulo:

Discutir práticas pedagógicas mais apropriadas para o EMI.

CONTEÚDOS:

- Tipos de práticas pedagógicas e suas indicações teórico-metodológicas para o EMI.

NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A proposta pedagógica do EMI requer a utilização de práticas pedagógicas que promovam a integração entre a educação propedêutica e a educação profissional, visando à formação integral dos estudantes. Nesse sentido, Araújo e Frigotto (1998) asseveram que existem práticas pedagógicas mais apropriadas para esse projeto de

ensino de cunho emancipador, destacando-se aquelas que primam pela integração curricular, utilização de metodologias ativas, articulação entre teoria e prática, formação humana integral e avaliação formativa dos estudantes. No tocante a isso, observemos os argumentos discutidos por distintos autores:

Currículo integrado: embora a organização curricular da maioria dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ainda não se apresente de forma completamente integrada, existem práticas pedagógicas capazes de promover maior articulação entre os eixos curriculares, de forma que os conhecimentos gerais e profissionais se mostrem interligados, contribuindo para uma formação que contemple as dimensões científica, técnica, cultural e humana. Podemos dizer que a interdisciplinaridade se apresenta como prática bastante apropriada para esse eixo, pois o planejamento de atividades e projetos que permitam a interação entre as diversas disciplinas possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conhecimentos (Ramos, 2023).

Metodologias ativas: segundo Morán (2015), metodologia refere-se aos caminhos e às estratégias utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, visando à formação integral dos estudantes. O autor enfatiza a importância de metodologias que sejam flexíveis, participativas e que promovam a autonomia dos estudantes, levando-os a combinarem diferentes métodos e tecnologias que enriqueçam sua experiência formativa. O autor destaca alguns pontos-chave para que uma metodologia seja eficaz, sendo elas: se adaptar às necessidades dos estudantes, provendo sua participação ativa no processo de aprendizagem por meio de interação, colaboração e protagonismo com os demais colegas; integrar a aprendizagem com a utilização de tecnologias, tendo em vista a tecnologia ter a capacidade potencial de integrar as dimensões do currículo e se adaptar à interdisciplinaridade, de forma que ocorra a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Aprendizagem significativa: é definida como um processo em que novas informações são relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária ao conhecimento preexistente do aluno. Esse tipo de aprendizagem ocorre quando o conteúdo é compreendido e integrado ao conhecimento já adquirido, tornando-se relevante e útil para o estudante (Ausubel, 1968). Para esse autor, as novas informações apreendidas são incorporadas ao conhecimento existente de forma lógica e coesa, possibilitando que o novo conteúdo apreendido seja entendido com mais profundidade e significado para o estudante. Assim, a estruturação dos conhecimentos acontece de maneira hierárquica, com conceitos mais gerais e inclusivos, auxiliando os estudantes na compreensão das informações mais específicas, o que estimula o seu interesse e motivação, conseqüentemente, essas ações facilitam a aprendizagem, pois o estudante compreende o conceito e a aplicabilidade daquilo que está aprendido. O autor ainda destaca que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos conseguem fazer conexões significativas entre o que estão aprendendo e o que já sabem, levando a uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. Nesse tipo de metodologia podemos citar: a Aprendizagem por Projetos, que se dá por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares que envolvam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, relacionando teoria e prática, Estudos de Caso e Problematização, que utiliza casos teorizados e situações-problema para estimular o pensamento crítico, e a capacidade de resolução de problemas reais.

Articulação entre teoria e prática: segundo Schon (1983), esse é um princípio fundamental de uma educação que busca integrar o conhecimento teórico ao prático, proporcionando uma formação mais completa e significativa para os estudantes, pois essa articulação é especialmente relevante para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja aplicação prática dos conhecimentos é essencial para a formação de profissionais competentes. Nesse contexto, estão combinadas as atividades de integração curricular, as metodologias ativas, os ambientes de aprendizagem diversificados (laboratórios, oficinas, estágios em parcerias com empresas) e os espaços reflexivos, onde as experiências práticas possam ser discutidas e relacionadas aos conceitos teóricos, promovendo uma compreensão

mais profunda e crítica dos conhecimentos. O referido autor, ressalta ainda a importância da reflexão na prática profissional, enfatizando que a competência profissional não se desenvolve apenas por meio do conhecimento teórico, mas também mediante prática reflexiva, pois os profissionais eficazes são aqueles que conseguem refletir sobre suas ações e experiências, integrando teoria e prática de maneira contínua e dinâmica.

Formação humana integral: é pressuposto teórico-metodológico no EMI educar para a cidadania, logo a incorporação de conteúdos e práticas que promovam a formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, preparando-os para uma atuação consciente na sociedade, precisa fazer parte dessa modalidade de ensino. A formação integral no EMI visa desenvolver o estudante em todas as suas dimensões – intelectual, social, emocional e ética –, preparando-o tanto para o mercado de trabalho como para a vida em sociedade. Esse tipo de formação objetiva superar a tradicional separação entre educação geral e educação profissional, promovendo uma educação que contemple tanto o conhecimento acadêmico quanto as competências práticas e profissionais (Ramos, 2011). Para que a formação integral aconteça é necessário que as práticas pedagógicas sejam executadas com respeito e valorização das experiências prévias e dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, de forma a integrá-los ao processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação formativa: a avaliação formativa no EMI objetiva monitorar e apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes de forma contínua, promovendo o seu desenvolvimento integral. Essa avaliação se diferencia das avaliações tradicionais por focar no processo, e não apenas no resultado, proporcionando feedbacks constantes e permitindo ajustes pedagógicos no decorrer do percurso educativo (Luckesi, 2005). Nesse modelo avaliativo, a avaliação dos estudantes é contínua e ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, não se limitando a momentos específicos de prova, também são realizados feedback regulares e detalhados aos estudantes, auxiliando-os a compreenderem seus pontos fortes e as áreas a serem aprimoradas, de forma que eles sejam incentivados a

participar ativamente do processo avaliativo, de autoavaliação e coavaliação, promovendo continuamente reflexões sobre suas aprendizagens. Sua aplicação prática pode ser implementada no EMI por meio da utilização de portfólios para documentar o progresso dos estudantes no decorrer do ano letivo, integrando trabalhos, projetos e reflexões pessoais do estudante. Também com a realização de projetos interdisciplinares que envolvam diferentes componentes curriculares, promovendo a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades diversas, adotando, ainda, diários reflexivos onde os alunos possam registrar suas aprendizagens, dificuldades e percepções sobre o processo educativo; e, por último, pela realização de reuniões de feedback com os docentes para discutirem o progresso dos estudantes e planejem ações de melhoria para o processo de ensino-aprendizagem ofertado pela instituição educacional.

Postas essas informações sobre os tipos de práticas pedagógicas mais propícias para o projeto emancipador, como é o caso do Ensino Médio Integrado, podemos afirmar que a adoção dessas práticas pedagógicas busca a construção de uma educação que responda aos desafios contemporâneos, proporcionando aos estudantes uma formação ampla, crítica e voltada para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto, apresentamos a seguir, no **Quadro 2**, excertos reflexivos de autores que definem e comentam a temática Práticas Pedagógicas no EMI.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas e o ensino médio integrado

AUTORES	EXCERTOS REFLEXIVOS
(Ramos, 2023, p. 9)	<p>“O desafio seguinte é construir relações que possibilitem reconhecer os conteúdos como mediações de particularidades que, conectadas, levam à reconstrução de totalidades sociais. Portanto, com o propósito de que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, cabe identificar e reconstruir conexões entre conteúdos de disciplinas distintas, no movimento de interdisciplinaridade.”</p> <p>“Uma proposta curricular integrada exige uma prática curricular integrada.”</p>
(Sousa; Maciel, 2023, p. 5)	<p>“[...] as práticas pedagógicas são tomadas na perspectiva integradora, ou seja, que visam a formação <i>omnilateral</i> dos educandos, por meio da qual eles possam desenvolver suas dimensões constitutivas relacionadas à vida em sociedade, à cultura, à cognição e à afetividade, em articulação com a preparação para a execução de uma determinada atividade produtiva.” (p. 3)</p> <p>“[...] as práticas pedagógicas integradoras são necessárias para a retomada da perspectiva de totalidade ou complexidade, que contemple os saberes especializados e as relações destes com o todo, possibilitando, assim, a superação da disciplinaridade.”</p> <p>“[...] as práticas pedagógicas integradoras não estão prontas e acabadas, capazes de efetivar o desenvolvimento <i>omnilateral</i> dos sujeitos de modo simples ou objetivo, em todo e em qualquer contexto. Elas devem ser desenvolvidas pelos partícipes do processo educativo, numa dinâmica colaborativa e contextualizada.” (p. 5)</p> <p>“Para que uma técnica de ensino ou prática pedagógica se torne emancipadora ou integradora, ela deve estar vinculada a um projeto educativo que vise à superação da dualidade formativa – tanto em termos ideológicos quanto em termos curriculares e didáticos – e à transformação da realidade social concreta.” (p. 5)</p>

<p>(Guedes; Bastos, 2022, p. 409, 414)</p>	<p>“A interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica tem relevância na medida em que contribui ao ensino formal um significado prático, que pode ser relacionado à vida do educando e suas relações diárias.”</p> <p>“A perspectiva pedagógica interdisciplinar tem como um de seus objetivos centrais oferecer alternativas ao modelo de ensino fragmentário. Ao propor a relação entre diversas áreas do conhecimento e métodos de ensino diferentes dos modelos reducionistas, procura oferecer melhor compreensão acerca das relações entre teoria e prática, oportunizando uma formação mais criativa, inserindo os alunos, os professores e o ambiente escolar como um todo em novas percepções de mundo para além das tradicionais.”</p>
<p>(Castro; Neto, 2021, p. 13, 17)</p>	<p>“A prática pedagógica deve ser elaborada através da relação teoria e prática. Por isso é necessário que se faça um aprofundamento teórico sobre a proposta de educação que se propõe realizar, para que as práticas elaboradas possam ser sólidas.”</p> <p>“Em suma, a prática pedagógica no EMI em que acreditamos, fundamentada na formação politécnica e <i>omnilateral</i>, ainda está no horizonte. A fim de colocá-la em prática, é necessário que continuemos com o propósito de construir um ensino médio integrado, que contribua para superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, com base na articulação entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia orientando a emancipação humana dos sujeitos.”</p>
<p>(Moraes <i>et al.</i>, 2021, p. 3)</p>	<p>“[...] o ensino integrado requer práticas pedagógicas integradoras e interdisciplinares, em contraposição às concepções fragmentadoras dos saberes.”</p>
<p>(Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019, p. 101)</p>	<p>“[...] práticas pedagógicas inovadoras na EPT mostram-se especialmente necessárias, tendo em conta que um de seus principais objetivos é formar profissionais, pesquisadores e especialistas que</p>

	<p>sejam capazes de contribuir para as necessárias transformações que requer o mundo do trabalho.”</p>
<p>(Minuzzi; Baccin; Coutinho, 2019, p. 254)</p>	<p>“[...] o projeto de ensino integrado requer soluções mais amplas e que partam das dimensões éticas e políticas da realidade, para, então, planejarem-se as soluções didático-pedagógicas. Por isso, volta-se para as práticas integradoras como um importante caminho da travessia em direção a formação integral e integrada no Ensino Médio, considerando os conhecimentos advindos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.”</p>
<p>(Silveira, Martins, 2019, p. 5, 12)</p>	<p>“[...] são fundamentais práticas pedagógicas que se relacionem com o vivido dos alunos, a partir de uma construção coletiva, pautada em práticas sociais, tendo como objetivo primeiro a socialização dos saberes sistematizados historicamente.”</p> <p>“[...] percebe-se a importância da escola na garantia do direito à educação e aos conhecimentos por meio de práticas pedagógicas críticas. Nesse sentido, esta precisa explicitar suas intencionalidades, como instituição social que tem uma função específica no seio da sociedade [...]”</p> <p>“[...] é possível diversas práticas pedagógicas traduzirem a integração curricular sob diferentes perspectivas teóricas, e que muitas alternativas foram evidenciadas em variadas experiências pedagógicas. Tais evidências demonstram as múltiplas possibilidades da práxis integradora do currículo, o que possibilita refletir sobre o idealizado e o realizado na busca coletiva, que indiquem avanços e contradições na concretude do sentido da integração curricular.”</p>
<p>(Severo, 2018, p. 36)</p>	<p>“Não se vê mais espaço para o modelo de ensino centrado em práticas tradicionais [...]. Emerge uma atenção maior para uma pedagogia centrada no sujeito aprendente, razão pela qual é importante pensar a prática docente como ações intencionais que busquem a reciprocidade do estudante.”</p>

(Paula; Sá;
Andrade, 2017,
p. 144)

“[...] práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a integração dos sujeitos, dos saberes e das instituições. Portanto, têm como objetivo a concretização dessas práticas no cotidiano e nas diversas instâncias e relações que esses saberes proporcionam, formando assim uma teia de saberes que se articulam para compreensão do todo e que se mostra imprescindível na perspectiva da formação humana integral.”

(Araújo; Frigotto,
2015, p. 64)

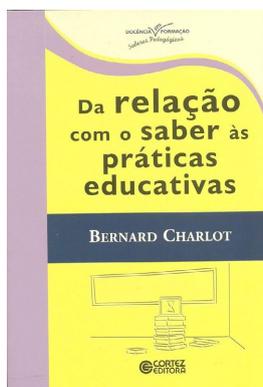
“Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado e técnico, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática no ensino médio.”

“[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.”

“[...] é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores [...]”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

INDICAÇÃO DE LEITURA



ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

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

FRANCO, M. A. R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.



MÓDULO IV

CONSTRUCTOS PARA UMA
FORMAÇÃO *OMNILATERAL*

Objetivo do módulo:

Promover reflexões acerca de aspectos teóricos que envolvem a formação *omnilateral* dos estudantes no ensino médio integrado.

CONTEÚDOS:

- Origem e conceitos do termo Formação *Omnilateral*.
- A relação entre formação *omnilateral* e politecnia.
- Pressupostos teóricos da formação *omnilateral* no EMI.

A FORMAÇÃO *OMNILATERAL* E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O termo “formação *omnilateral*” tem suas raízes no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, especificamente em suas obras relacionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo em uma sociedade comunista. A ideia central da formação *omnilateral* é a de um

desenvolvimento completo e harmonioso das capacidades humanas, tanto físicas quanto intelectuais, sem as limitações impostas pela divisão do trabalho e pela sociedade capitalista (Meireles; Cardoso; Sousa, 2024).

MÓDULO IV

A formação *omnilateral* envolve reconhecer o trabalho como um elemento vital do ser social, uma vez que ele constitui a parte criativa central da vida em sociedade e é considerado tanto um dever quanto um direito de todos – assume o princípio educativo. Nesse sentido, a preparação para o mundo de trabalho é componente fundamental de uma formação integrada, mas não é seu objetivo principal. Parafraseando Meireles, Cardoso e Sousa (2024), o princípio educativo do trabalho no EMI pressupõe que a história e suas contradições vividas, em termos da produção material e cultural, são aspectos que precisam compor a educação das novas gerações que buscam a *omnilateralidade*.

Para Silva (2021), no contexto das discussões sobre o EMI propõe-se um modelo educacional que incentive a cidadania, a inclusão social e a igualdade de oportunidades, com o objetivo de preparar os estudantes nessa fase final da educação básica para a vida em sociedade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Desse modo, o EMI busca proporcionar uma educação transformadora que emancipe seus estudantes, permitindo-lhes escolher livremente seu futuro, ou seja, o EMI almeja ofertar uma formação *omnilateral* aos estudantes.

Ligado ao termo “formação *omnilateral*”, por vezes nos deparamos com o termo “politecnicia”, que, de acordo com

os escritos originais de Karl Marx, sugere “[...] à ideia do homem desenvolvido integralmente, pois seria por meio desse tipo de educação que se dariam, concomitantemente, a formação intelectual, física e tecnológica que fundamenta a concepção de formação *omnilateral*” (Meireles; Cardoso, Sousa, 2024). No mesmo sentido, Frigotto (2015) assevera que a formação politécnica proporciona o desenvolvimento intelectual, físico e tecnológico, indicando que o conceito de politecnicia engloba a ideia de uma formação humana completa. Assim, a formação *omnilateral* no EMI é um conceito fundamental que visa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, integrando a educação básica com a educação profissional.

Em suma, a formação *omnilateral* precisa abranger diversas dimensões do desenvolvimento humano, tais como o intelectual, proporcionando aos estudantes uma base sólida de conhecimento teórico e crítico; o físico, incluindo atividades que promovam o desenvolvimento físico e a saúde dos estudantes; o tecnológico, possibilitando a apreensão de habilidades práticas e tecnológicas relevantes para o mundo do trabalho; e o social, que impulsiona a promoção de valores de cidadania, inclusão e igualdade.

Para Ciavatta (2014), a formação integrada, *omnilateral* ou politécnica não se limita à aquisição de competências técnicas, uma vez que estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e

MÓDULO IV

emancipadora nos estudantes. Assim, a educação integrada objetiva romper com a dicotomia entre o ensino acadêmico e o técnico, promovendo uma formação capaz de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e a vida em sociedade.

Dito isso, exibimos no **Quadro 3** apontamentos teóricos acerca do processo de formação *omnilateral* dos estudantes no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

Quadro 3 – Apontamentos para uma Formação Omnilateral

AUTOR	APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO <i>OMNILATERAL</i>
(Cunha, 2022, p. 200)	“A formação <i>omnilateral</i> visa à superação da formação para o trabalho aliena dedo, através dos vários aspectos que contemplam uma formação cidadã: físico, cultural, emocional, artístico, entre outros. Dessa forma, a educação deve possibilitar aos educandos a formação para a vida e não somente para o trabalho, de maneira que o discente compreenda seu papel na sociedade, participando ativamente como protagonista em seu meio social.”
(Gomes; Rodrigues; Vasconcelo, 2022, p. 14)	“Em suma, a categoria trabalho destaca-se por seu papel basilar no processo educativo, pois significa, em sua essência, formar um indivíduo na sua totalidade, <i>omnilateralmente</i> , de forma a contribuir para inserção na sociedade, não alienada.”
(Castro; Neto, 2021, p. 5)	“[...] não podemos traduzir formação politécnica como profissionalização, mas sim como um modo de organização do ensino médio que promova aos estudantes o acesso aos fundamentos das diversas técnicas empregadas na produção, ou melhor, que possibilite a compreensão das bases científicas que orientam o processo produtivo.”

<p>(Chisté; Fonte, 2021, p. 7)</p>	<p>“A educação intelectual, física e a tecnológica (ou politécnica) representa a proposta educacional marxiana para uma “educação do futuro”. Mais precisamente, o meio para se perseguir uma formação humana ampla envolve, conforme o autor, a união entre ensino e trabalho, isto é, a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual.”</p>
<p>(Santos; Santos, 2020, p. 72)</p>	<p>“Enxergando na educação uma possibilidade de transformação e mudança [...] apostamos na <i>omnilateralidade</i> como esse novo modelo da possibilidade de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.”</p>
<p>(Ribeiro; Santos; Sobral, 2019, p. 67, 75)</p>	<p>“Na perspectiva <i>omnilateral</i>, os indivíduos não ficam circunscritos em atividades exclusivas. Nessa concepção, para além, os estudantes podem desenvolver suas aptidões como bem lhes parecer, sem limitações, movidos por suas capacidades e necessidades sociais.”</p> <p>“A formação <i>omnilateral</i> em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. [...] A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.”</p>
<p>(Paula; Sá; Andrade, 2017, p. 143)</p>	<p>“A formação humana integral, com base marxista, seria uma proposta estratégica para atender essa classe. Uma formação capaz de articular e integrar educação intelectual, física e tecnológica, abrangendo as várias dimensões da vida humana; formação <i>omnilateral</i> em oposição às práticas fragmentadoras que ocorreram ao longo da história escolar brasileira.”</p>

(Baczinski,
2016, p. 235,
237, 241,
245, 251)

“Em contrapartida, a *omnilateralidade* é a defesa do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, pelo trabalhador, daquilo que é produzido pelo trabalho. É o desenvolvimento amplo da capacidade produtiva juntamente com a capacidade e a possibilidade de fruição daquilo que foi produzido.”

“Nessa definição de educação encontra-se a centralidade do conceito de formação *omnilateral*, que é o pleno desenvolvimento do ser humano levando em conta suas diversas faculdades físicas e mentais, aliadas ao trabalho produtivo. A *omnilateralidade* é o desenvolvimento da sensibilidade humana de forma ampla – como sensibilidade artística, científica, política, profissional, técnica, física –, envolvendo os sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição) e considerando, além disso, que a formação intelectual abrange tanto a razão quanto a emoção – ética e estética.”

“O desenvolvimento *omnilateral* do homem é uma tarefa que não se restringe à educação intelectual, é uma tarefa para a vida. [...] é uma tarefa simultaneamente teórica e prática.”

“A *omnilateralidade*, portanto, só pode ser compreendida a partir da visão dialética de homem, trabalho, sociedade e educação [...]”

“[...] mediante uma formação *omnilateral*, o sujeito desenvolvido em todas suas dimensões terá a possibilidade de tornar-se livre, crítico e transformador da sociedade atual.”

(Moura, 2015,
p. 1065)

“Como vimos, há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana.”

(Ciavatta,
2014, p. 198)

“Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e *omnilateral* realizada pela escola unitária.”

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.



INDICAÇÃO DE LEITURA

GOMES, M. A. O.; RODRIGUES, A. P. A.; VASCONCELO, M. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 18, n. 49, p. e9034, 2022.

MACHADO, L. Politecnicia, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 20. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8620>.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, F. F. P.; SILVA, J. G.
A qualidade do Ensino Médio Integrado frente à reforma pela Lei 13.415/17. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2022.
- ARAÚJO, J. C.; FRIGOTTO, G.
Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G.
Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia da Educação: Uma Visão Cognitiva**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BACZINSKI, A. V. M. Educação escolar brasileira e suas possibilidades latentes de contribuição à educação omnilateral. **Filosofia e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 219-253, 2016.
- BIZERRO, J. M. C.; MOURA, D. H.
O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Ceará, v. 5, p. e510439-e510439, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004.
- BRASIL. Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 mar. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 3, de 21 de novembro de 2018. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 2018.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *In*: SOUZA, F. C. S. **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTRO, A. S.; NETO, J. H. D. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 20, p. e11088-e11088, 2021.

CHISTÉ, P. S.; FONTE, S. S. D. Formação Humana e Arte: contribuições para o debate sobre Educação Profissional. **Atos de Pesquisa em Educação**, Santa Catarina, v. 16, p. 10148, 2021.

Clavatta, M. O Ensino Integrado, a Politécnica 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.

Clavatta, M. Os diferentes sentidos atribuídos à compreensão da relação da educação profissional e ensino médio. **Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 98, p. 77-92, 2016.

Cunha, P. R. F. Formação de Professores para EPT: a importância de valorizar práticas que contemplem a Formação Omnilateral dos estudantes. **Aquila**, [s. l.], n. 27, p. 195-202, 2022.

Gomes, M. A. O.; Rodrigues, A. P. A.; Vasconcelo, M. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 18, n. 49, p. e9034-e9034, 2022.

GUEDES, L. S.; BASTOS, A. M. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá-Campus Macapá. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, p. 404-429, 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELES, C. S. F.; CARDOSO, F. M. B. C.; SOUSA, M. M. O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação omnilateral. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12557, 2024.

MINUZZI, E. D.; BACCIN, B. A.; COUTINHO, R. X. Prática profissional integrada (PPI)—dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Amazonas, v. 5, n. 12, 2019.

MORAES, C. A. S. G.; BORTOLINI, M. D.; OLIVEIRA, R. F.; DIEMER, O. A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. e260089, 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T (orgs.). **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. São Paulo: USP, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

OLIVEIRA, R. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 23, p. e14688-e14688, 2023.

PAULA, J. L.; SÁ, L. T. F.; ANDRADE, M. A. F. J. Concepções docentes: práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 12, p. 140-156, 2017.

RAMOS, M. N. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, perspectivas e tendências.

Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 1-24, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: concepção e contradição na implementação de uma política pública. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2003.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, M. N. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Espírito Santo, v. 1, n. 23, p. e15279-e15279, 2023.

RIBEIRO, E. C. S.; SANTOS, J. D. G.; SOBRAL, K. M. Trabalho, Educação e Capital: percursos históricos e impedimentos para a formação omnilateral. **Trabalho & Educação**, Minas Gerais, v. 28, n. 2, p. 63-77, 2019.

SANTOS, L. S.; SANTOS, L. S. A educação em Marx: algumas considerações acerca da formação omnilateral. *In*: NOVAES, M. A. B. de; SILVA, D. G. O. da S.; BRITO, L. H. de. **A Crítica da Educação na Sociedade do Capital**. 1. ed. Fortaleza, CE: EdUECU, 2020.

SCHON, D. A. **O Praticador Refletivo: como os Profissionais Pensam em Ação**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERO, C. E. P. Os efeitos educativos de práticas pedagógicas interdisciplinares baseadas em projetos na Educação Profissional e Tecnológica. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 12, p. 32-46, 2018.

SILVA, C. M. B. Educação, Trabalho e Formação Humana no Ensino Médio Integrado: uma análise dos planos pedagógicos dos cursos do IFPB/campus Guarabira e campus Sousa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 20, p. e10527-e10527, 2021.

SILVA, K. N. P.; RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 39, p. 567-583, 2018.

SILVEIRA, S. S. S.; MARTINS, S. N. Currículo integrado e práticas pedagógicas nos IFs: mapeamento de pesquisas em bases de dados. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2, 2019.

SOUSA, J. R.; MACIEL, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36869, 2023.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino? **Revista Cocar**, Pará, v. 13, n. 26, p. 478-496, 2019.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

concepções e práticas pedagógicas com
foco na *omnilateralidade*

APÊNDICE B
INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PE

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Discussão sobre o Ensino Médio Integrado: concepções e práticas pedagógicas com foco na omnilateralidade”

1- Com base na proposta apresentada, como você classifica o Produto Educacional quanto ao seu objetivo “Contribuir para o fortalecimento da proposta de Formação *Omnilateral*, desenvolvida no Ensino Médio Integrado”?

atende aos objetivos não atende aos objetivos atende em parte aos objetivos

2- Em aspectos gerais, como você avalia a qualidade do Produto Educacional?

satisfatório insatisfatório precisa ser aprimorado

3- Em relação ao aspecto conceitual (conteúdo) apresentado no Produto Educacional, como você o avalia?

relevante irrelevante pouco relevante

4- Na sua opinião, qual a importância desse Produto Educacional para as Instituições educacionais que ofertam a modalidade de Ensino Médio Integrado?

significativa insignificante pouco significativa

5- Do ponto de vista pedagógico, o Produto Educacional apresentado, atende a um padrão de qualidade?

sim não em parte

6. Observado o eixo comunicacional de um material pedagógico, você considera que esse Produto Educacional poderá ter aceitação do público-alvo e terá possibilidade de aplicação prática?

sim não em parte

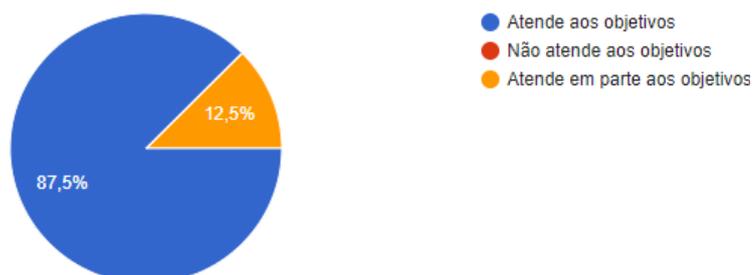
7. Se desejar, deixe seu comentário sobre o Produto Educacional, frisando pontos que podem ser melhorados. _____

Agradecemos sua participação, na avaliação dessa proposta de ensino!

RESULTADO DA VALIDAÇÃO DO PE

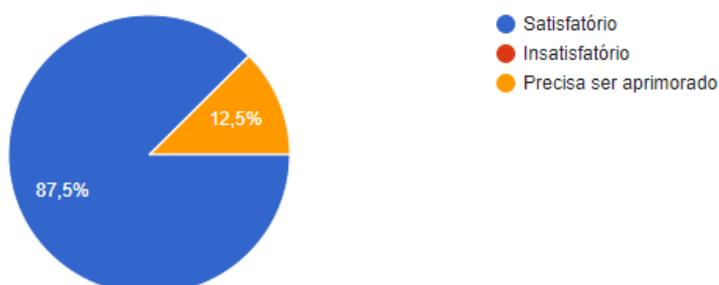
1. Com base na proposta apresentada, como você classifica o Produto Educacional quanto ao seu objetivo "Contribuir para o fortalecimento da proposta de Formação Omnilateral, desenvolvida no Ensino Médio Integrado"?

8 respostas



2. Em aspectos gerais, como você avalia a qualidade do Produto Educacional?

8 respostas



3. Em relação ao aspecto conceitual (conteúdo) apresentado no Produto Educacional, como você o avalia?

8 respostas



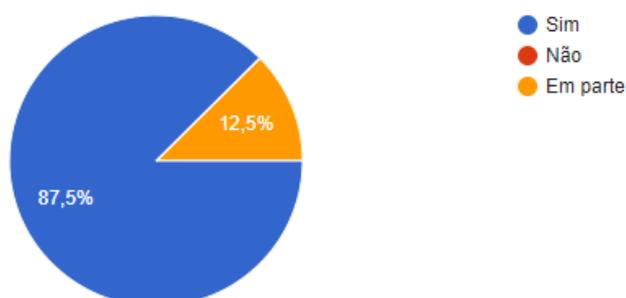
4. Na sua opinião, qual a importância desse Produto Educacional para as Instituições educacionais que ofertam a modalidade de Ensino Médio Integrado?

8 respostas



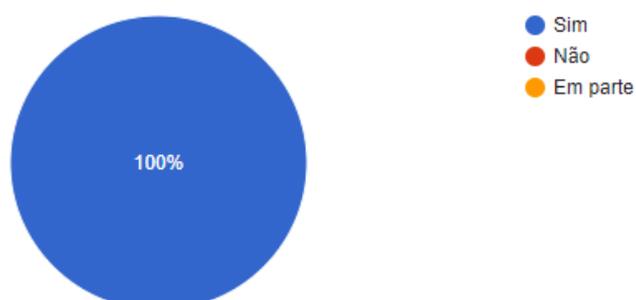
5. Do ponto de vista pedagógico, o Produto Educacional apresentado, atende a um padrão de qualidade?

8 respostas



6. Observado o eixo comunicacional de um material pedagógico, você considera que esse Produto Educacional poderá ter aceitação do público-alvo e terá possibilidade de aplicação prática?

8 respostas



APÊNDICE C
CARTA CONVITE

Ceres (GO), 02 de fevereiro de 2023.

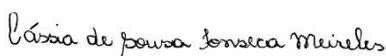
Eu, **CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES**, brasileira, casada, natural de Itapuranga (GO), CPF 613.081.371-68, RG 3266437 SSP-GO, discente do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres, sob orientação do Prof.º Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso, venho por meio desta, convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada **“O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e as possibilidades da formação *omnilateral*”**.

Sua participação neste projeto de pesquisa é primordial para a ampliação dos conhecimentos sobre a proposta pedagógica desenvolvida no Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática, buscando assim uma educação de qualidade.

Assim sendo, comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados conforme princípios éticos e para fins exclusivamente acadêmicos e divulgá-los de forma transparente aos envolvidos neste estudo e à comunidade em geral.

Certa de contar com vosso apoio e colaboração, antecipo meus agradecimentos.

Atenciosamente,


Cássia de Sousa Fonseca Meireles

Pesquisadora - ProfEPT

APÊNDICE D
TERMO DE COMPROMISSO

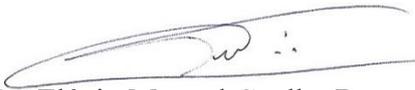
Declaro para os devidos fins que cumprirei os requisitos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares na execução da pesquisa intitulada **“O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e as possibilidades da formação *omnilateral*”**.

Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Ceres (GO), 02 de fevereiro de 2023.

Cássia de Sousa Fonseca Meireles
CÁSSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES
Pesquisadora responsável


Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Pesquisador participante

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e as possibilidades da formação omnilateral*”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) nem tampouco prejudicado de nenhuma forma. Para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa você poderá entrar em contato com a coordenadora deste projeto de pesquisa, professora Cássia de Sousa Fonseca Meireles, pelo e-mail: cassia.meireles@sedu.go.gov.br ou pelo telefone (62) 99826-7329.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) pelo telefone (62) 3612-2263, ou pelo e-mail: etica@ifg.edu.br. Dentre as atribuições do CEP/IFG destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade/dignidade e o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos legais.

1. Justificativa, objetivos e procedimentos metodológicos

A escolha do tema de pesquisa, deu-se pelo fato de há 23 anos a pesquisadora atuar na profissão docente do Ensino Médio, na Rede Estadual de Educação e ter a consciência de que toda prática pedagógica pode e precisa ser revisitada, questionada e aprimorada cotidianamente.

Dessa forma, refletir sobre as concepções e as práticas que buscam a formação *omnilateral* dos estudantes, no Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática ofertados pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e pelo Colégio Estadual Virgílio do Vale no município de Ceres (GO), fez emergir o interesse definitivo pela temática. Nessa perspectiva crítico-reflexiva, será discutida uma possível disparidade educacional que possa existir entre essas duas instituições educacionais, tendo em vista a forma diferenciada de cada uma delas ofertar a modalidade de Ensino Médio Integrado, a saber:

Na rede federal, o Ensino Médio Integrado é ofertado na modalidade integral e presencialmente na Instituição educacional, sendo que as disciplinas da educação básica e profissional tem o mesmo peso e valor pedagógicos, sendo todas ministradas presencialmente

para os estudantes. Já na rede estadual, o Ensino Médio Integrado é ofertado de forma parcial, onde os alunos cumprem parte da carga horária das disciplinas da educação básica e profissional presencialmente em um único turno na instituição escolar (período matutino) e existe uma complementação de carga horária, de modo virtual, por meio de uma plataforma desenvolvida e disponibilizada pela entidade mantenedora da unidade escolar, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC).

Observada essa distinção no modo de se ofertar o Ensino Médio Integrado na rede estadual e na rede federal, na cidade de Ceres (GO), a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de se investigar quais concepções e práticas desenvolvidas, nessas instituições de ensino, apontam para uma possibilidade de formação *omnilateral* dos estudantes.

A partir da análise dos dados encontrados, acredita-se que esse estudo reflexivo poderá trazer contribuições para a comunidade educacional dessas instituições de ensino, haja vista a possibilidade de reflexões sociopolítico-pedagógicas, sobre os principais fatores que determinaram os resultados de cada instituição escolar, abrindo assim novas oportunidades para o aprimoramento do trabalho realizado. Tem-se por objetivo geral nessa pesquisa, comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ofertados no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e no Colégio Estadual Virgílio do Vale. Já os objetivos específicos são: Identificar eventuais convergências e divergências existentes entre a concepção e as práticas pedagógicas que buscam a formação *omnilateral*, nas instituições selecionadas para a investigação; Enumerar as possíveis variáveis que possam ter influenciado as concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral* apontadas por cada instituição educacional; Analisar sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético eventuais propostas didático-pedagógicas que possam contribuir para a formação integral pretendida pelo Ensino Médio Integrado na instituição pesquisada e Elaborar uma oficina de Formação Continuada a partir da concepção de Formação *Omnilateral* para docentes de instituições educacionais que ofertam o Ensino Médio Integrado.

O projeto de pesquisa adotará uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. A pesquisa proposta será dividida em três etapas, a saber: pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso e elaboração de uma Oficina de Formação Continuada como produto educacional.

Para a pesquisa bibliográfica será realizada uma revisão de literatura, dos últimos dez anos, acerca das concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral* na modalidade de Ensino Médio Integrado. O estudo documental será focado na leitura e análise de

documentos e legislações relacionados à história da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil. A coleta de dados acontecerá por meio de questionário semiestruturado e entrevista, e a análise de conteúdo dos dados coletados será realizada por meio do processo de Triangulação.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos e/ou químicos aos participantes. Porém, os participantes poderão sentir algum desconforto de ordem profissional ou emocional, durante o preenchimento do questionário. Tais como, receio de ser identificado na pesquisa, dificuldade em escolher uma opção de resposta que não demonstre algum tipo de fragilidade profissional, dúvidas quanto aos termos utilizados nos questionamentos, ansiedade na escolha das respostas, entre outras manifestações.

Diante de alguma dessas possibilidades de desconforto, serão tomadas medidas para amenizar essas possíveis situações, como sanar dúvidas dos participantes individualmente, reforçar os cuidados que serão tomados com os dados coletados, atender em espaços individuais aqueles participantes que solicitarem algum esclarecimento sobre as questões propostas, reafirmar o compromisso sigiloso e ético em relação aos dados coletados.

Os benefícios de participação nesta pesquisa estão na aquisição de conhecimentos e contribuição para uma pesquisa científica que apresenta relevância social e científica, em razão de contribuir para uma reflexão acerca da prática educacional desenvolvida na modalidade do Ensino Médio Integrado, proporcionando à comunidade acadêmica uma oportunidade reflexiva sobre os objetivos previstos para essa modalidade de ensino.

Dessa forma, a partir da divulgação dos resultados dessa pesquisa, os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado poderão refletir sobre as possibilidades de formação *omnilateral* que estão sendo ofertadas aos estudantes nessa modalidade de ensino, identificando pontos que podem ser aprimorados, com vistas a uma maior contribuição para a formação integral desses estudantes.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes da pesquisa será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Eles terão acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. E caso, manifestem alguma necessidade de assistência, no âmbito da Instituição Educacional, a pesquisadora o encaminhará inicialmente para o Centro Integrado de Saúde (CIS) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres para atendimento e em caso de necessidade, para outra unidade de atendimento externo que seja adequada para a situação.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você poderá ser esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados no preâmbulo deste documento. Você é livre para autorizar, ou não autorizar, a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a referida participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e, a recusa em autorizar não acarretará nenhum tipo de penalidade. A pesquisadora anteriormente identificada irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e, além disso, todos os dados adquiridos servirão apenas para fins da pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a sua expressa permissão. Portanto, você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Em relação a guarda e descarte dos documentos impressos produzidos com a pesquisa, tais como questionários, transcrição das entrevistas, termos, anotações, entre outros; a pesquisadora os manterá guardados em local seguro, por 5 (cinco) anos e após isso, picotará esses documentos e encaminhará para reciclagem. Os materiais digitais serão deletados permanentemente.

5. Custos da participação, ressarcimento por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo e nem receberá vantagem financeira e/ou material, ou qualquer tipo de privilégio. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, a pesquisadora garante ressarcir-lo(a) por todo e qualquer prejuízo ou gasto decorrente de sua participação nesta pesquisa.

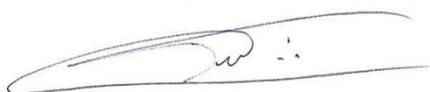
Dessa forma, a pesquisadora responsável pela pesquisa evidencia que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa que envolvam seres humanos, serão seguidas todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás (CEP/IFG) e assumidos todos os compromissos éticos necessários para a realização da pesquisa científica e para o desenvolvimento do produto educacional. Além disso, declara que cumprirá todas as exigências expressas neste documento.

Assim sendo, eu, _____,
_____, pertencente ao quadro ativo permanente da instituição:
_____, fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, além de poder mudar a minha decisão de participação, se assim o desejar.

Por meio deste documento que abaixo assino, declaro assim meu consentimento,

portanto, comprometo-me a responder o questionário que me foi entregue de forma impressa pela pesquisadora e a devolvê-lo na data estipulada. Também concordo em participar da entrevista e apresentação/avaliação do produto educacional, conforme previsto no projeto de pesquisa. Enfim, estou de acordo com minha participação na pesquisa intitulada “*O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e as possibilidades da formação omnilateral*” de forma livre e espontânea, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento.

Ceres (GO), de de 2023.



Prof. Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
Orientador

Cássia de Sousa Fonseca Meireles
Cássia de Sousa Fonseca Meireles
Pesquisadora responsável pelo projeto

Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) verbalmente sobre o presente documento entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente:

() Aceito participar da pesquisa.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “**O Ensino Médio Integrado no município de Ceres (GO): concepções, práticas e possibilidades da formação *omnilateral*”**”.

A sua participação consiste em responder as questões seguintes, das quais serão extraídas informações que subsidiarão a escrita da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. A pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Cássia de Sousa Fonseca Meireles e tem como objetivo comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação *omnilateral* desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ofertados no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e no Colégio Estadual Virgílio do Vale, sob a orientação do Professor Dr. Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso. Suas respostas serão utilizadas somente para fins da pesquisa e sua identidade será mantida em sigilo em todas as etapas do projeto, inclusive na publicação dos resultados.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pelo telefone (62) 3237-1821, ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail cassia.meireles@seduc.go.gov.br ou no telefone (62)99826-7329.

Desde já, agradeço o seu apoio!

() CONCORDO em participar da pesquisa.

() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Instituição Educacional: _____

1.2. Nome Completo: (**opcional**) _____

2. PERFIL DOS PARTICIPANTES

2.1. Qual o seu vínculo empregatício com essa instituição educacional?

() efetivo () contrato temporário

2.2. Você é graduado em algum curso de licenciatura? () sim () não

2.3. Qual o seu grau de instrução?

graduação/especialização mestrado/ doutorado pós-doutorado

2.4. Em média, há quantos anos você atua na função docente?

de 0 a 8 anos de 9 a 17 anos mais de 18 anos

2.5. Em quantas modalidades/níveis educacionais distintos, você atua no momento? (ex.: ensino médio regular, ensino médio integrado, ensino superior, pós-graduação etc.).

1 ou 2 3 ou 4 5

3. CONCEPÇÕES: EMI / EPT

3.1. Você conhece a legislação que estabelece os objetivos da proposta educacional para o Ensino Médio Integrado? sim não em parte

3.2. Como você considera o seu conhecimento acerca da legislação que trata da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil? insuficiente básico avançado

3.3. Você tem acesso e conhece a proposta pedagógica elaborada para o Ensino Médio Integrado, na modalidade ofertada pela instituição de ensino, onde você atua?

sim não em parte

3.4. Na sua formação inicial e/ou continuada, você teve acesso às políticas públicas que trataram da implementação da EPT no Brasil e as dificuldades legais enfrentadas por essa modalidade de ensino? sim não

3.5. A LDB nº 9.394/96, traz no cap. III, art. 39, o seguinte texto: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Nessa Definição da lei, você considera a EPT uma proposta educacional capaz de contribuir para a promoção de transformações socioculturais na sociedade? sim não em parte

Comente sua resposta: _____

3.6. A instituição educacional em que você atua no EMI, trabalha pedagogicamente na perspectiva da LDB nº 9.394/96 em seu cap. III, art. 39?

sim não em parte

3.7. A forma INTEGRADA em que o EMI é ofertado pela sua instituição educacional (integral/parcial) garante o acesso e a permanência a todo e qualquer estudante, independente de sua condição sociocultural-financeira? sim não em parte

Justifique sua resposta: _____

3.8. Como você classifica a EPT, enquanto proposta pedagógica que visa a emancipação dos estudantes?

interessante mas utópica não funciona na prática

um passo necessário para o rompimento com uma educação historicamente dualista.

3.9. Sabendo-se que existem desigualdades entre classes sociais que são sustentadas também no campo educacional, você acredita que o EMI da instituição de ensino onde você atua, seja uma proposta de educação transformadora para essa realidade?

sim não em parte

Justifique sua resposta: _____

3.10. Você conhece a concepção de escola unitária e as premissas para sua implementação e funcionamento da prática? sim não em parte

4. PRÁTICAS VIVENCIADAS: EMI / EPT

4.1. A instituição onde você exerce a função de docência, realiza reflexões contínuas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na modalidade do EMI ao curso Técnico em Informática?

sim não as vezes

4.2. Você considera que os objetivos sociopolítico-culturais, previstos para a modalidade de educação profissional, são relevantes para o planejamento das práticas pedagógicas que serão adotadas na sala de aula? sim não em parte

4.3. Ao planejar as aulas que serão ministradas no EMI, existe um momento de planejamento integrado e interdisciplinar, entre os docentes que atuam com os componentes curriculares da base comum e os componentes da base profissionalizante? sim não as vezes

4.4. Você considera que o planejamento executado cotidianamente na prática da sala de aula, cumpre o objetivo da EPT de “garantir a integração entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos práticos” necessários a uma formação integral dos estudantes?

sim não em parte

Comente sua resposta: _____

4.5. Termos como Politecnia, *Formação Omnilateral* e/ou seus sinônimos, fazem parte do contexto reflexivo cotidiano, da equipe pedagógica, que atua no Ensino Médio Integrado da sua instituição educacional (docentes e coordenadores pedagógicos)? sim não as vezes

4.6. Existem práticas pedagógicas, na sua rotina docente, que consideram o “trabalho como princípio educativo” buscando a integração dos conhecimentos teóricos com os práticos?

sim não as vezes

Deixe um exemplo: _____

4.7. As ações e práticas pedagógicas, planejadas na instituição educacional, buscam estreitar a

relação que existe entre o mundo do trabalho e a educação ofertada pela instituição?

sim não as vezes

4.8. Como você considera a relação trabalho e educação, na prática pedagógica do EMI, conforme a sua realidade vivenciada na sala de aula com os estudantes?

algo indissociável que é objetivada e executada cotidianamente durante as aulas.

algo indissociável, mas de difícil implementação na realidade prática das aulas executadas.

utópica, pois na realidade da prática pedagógica educacional, essa relação não se consolida por diversos fatores que estão interligados entre si. (Ex.: público de estudantes atendidos, infraestrutura, materiais pedagógicos, preparação docente, etc.).

Justifique sua resposta: _____

4.9. Dentre as práticas pedagógicas abaixo relacionadas, qual delas você considera de maior relevância, para que a EPT consiga consolidar seu papel pedagógico de integrar as dimensões ciência, cultura e trabalho à educação?

refletir coletivamente com a equipe pedagógica da instituição educacional, sobre os objetivos dessa modalidade de ensino e os percalços vivenciados na sua implementação, buscando transformações nas práticas pedagógicas que levem a um aprimoramento do trabalho desenvolvido junto ao EMI.

realizar/executar um planejamento pedagógico integrado entre os componentes da base comum e os da base profissionalizante.

Comente sua resposta: _____

4.10. Enquanto docente, você se considera um agente influenciador para transformações sociopolíticas-culturais? sim não as vezes

Justifique sua resposta: _____

5. POSSIBILIDADES

5.1. Na sua concepção docente, você acredita que os estudantes ao concluírem o EMI estão conscientes de seus direitos e deveres junto à sociedade onde vivem, e sentem-se preparados para a vida adulta em sociedade?

sim não em parte

Explique sua resposta: _____

5.2. O EMI, nos termos em que é desenvolvido na sua instituição educacional, pode ser considerado como uma educação preparatória para o mundo do trabalho ou para a vida em sociedade?

mundo do trabalho vida em sociedade para as duas situações nenhuma opção

Por quê? _____

5.3. Na concepção teórica de escola unitária que possibilita a emancipação sociopolítico-cultural dos estudantes, de modo que esses enxerguem novas oportunidades para a vida em sociedade, como você define o EMI, ofertado na sua instituição educacional?

- () atende a esse objetivo emancipatório dos estudantes.
 () busca esse objetivo, porém na prática ainda não consegue atingi-lo.
 () não atende a esse objetivo, pois o curso é conduzido da mesma forma que as demais modalidades de ensino, da instituição educacional.

5.4. Como você classifica a Formação Integral/Omnilateral dos estudantes ao concluírem o EMI, na sua instituição educacional:

- () suficiente () insuficiente
 () deficitária nos termos legais da proposta pedagógica para essa modalidade de ensino.

Comente sua resposta: _____

5.5. Você gostaria de participar de discussões sobre a temática “EPT e as possibilidade de formação *omnilateral* nessa modalidade de ensino”, no âmbito da instituição educacional onde você atua, com vistas a uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no EMI?

- () sim () não

Obs.: caso exista alguma questão que você gostaria de comentar e o espaço para registros não foi suficiente ou mesmo disponibilizado para a questão, você poderá fazê-lo aqui. Basta indicar a numeração da questão e adicionar o comentário na sequência.

 Muito obrigada, pela sua participação nessa pesquisa!

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO MUNICÍPIO DE CERES (GO): CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Pesquisador: CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69068223.0.0000.0036

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.066.695

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Esta proposta de pesquisa recorta o tema "O Ensino Médio Integrado no município de Ceres "(GO): concepções, práticas e as possibilidades da formação omnilateral", tem como objeto de pesquisa o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os resultados desta pesquisa poderão trazer contribuições para a comunidade acadêmica de instituições educacionais que ofertam a modalidade de Ensino Médio Integrado, haja vista a possibilidade reflexiva sociopolítico-pedagógica sobre fatores que determinam as possibilidades da formação integral, em cada instituição educacional. Como lócus de pesquisa tem-se o Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e o Colégio Estadual Virgílio do Vale, sendo os sujeitos participantes os docentes que atuam na modalidade de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática. A proposta de pesquisa propõe-se a investigar a seguinte problemática: quais concepções, práticas e possibilidades da formação omnilateral podem ser evidenciadas no Ensino Médio Integrado, no município de Ceres (GO)? Há diferenças entre as concepções e as práticas da escola integral e parcial, estadual e Federal? Partindo dessa problemática tem-se por objetivo geral comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação omnilateral desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ofertados no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e no Colégio Estadual Virgílio do Vale. Como objetivos específicos, busca-se: Identificar na literatura adotada,

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.066.695

variáveis influenciadoras do processo de formação omnilateral nas instituições investigadas; Confrontar as convergências e/ou divergências entre as concepções e as práticas pedagógicas das instituições investigadas; Analisar as concepções e as práticas pedagógicas à luz do materialismo histórico-dialético na perspectiva da omnilateralidade; Elaborar uma oficina de Formação Continuada, como produto educacional, a partir da temática Formação Omnilateral, com foco nas práticas pedagógicas ofertadas para o Ensino Médio Integrado. A pesquisa será conduzida pelos seguintes pressupostos investigativos: P1. A concepção de educação transformadora aliada às práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Médio Integrado pode colaborar para a formação omnilateral dos estudantes, dessa modalidade de ensino; P2. Existe uma concepção teórica de formação omnilateral prevista para o Ensino Médio Integrado que pode se materializar na prática político-pedagógica dos sujeitos envolvidos. A matriz teórico-metodológica utilizada será de abordagem qualitativa, do tipo estudo com cunho comparativo e estará dividida em três etapas: pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso e elaboração de uma Oficina de Formação Continuada como produto educacional. Para a coleta de dados, será utilizado um questionário semiestruturado e a análise desses dados acontecerá por meio da técnica denominada QCA (Qualitative comparative analysis ou análise comparativa de dados). As bases teóricas de sustentação para a pesquisa, a análise e interpretação dos dados coletados estarão elencadas à concepção de escola unitária, politecnicidade, formação integrada e práticas pedagógicas transformadoras, conforme os teóricos Antunes (1999, 2006), Araújo (2010), Castaman (2019), Ciavatta (2014), Franco (2016), Frigotto (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Gramsci (1982, 2001), Kuenzer e Gabowski (2006), Moura (2007, 2013, 2015), Oliveira (2003), Oliveira (2014), Ramos (2004, 2008), Saviani (2003, 2007), Silva (2021) e Vieira (2019) que possibilitarão discussões crítico-reflexivas acerca da proposta pedagógica de ensino médio integrado, bem como as possibilidades de formação integral existentes em cada uma das instituições educacionais pesquisadas. Espera-se que o Produto Educacional elaborado para a categoria Proposta de Ensino, oriundo das reflexões desse estudo, possa contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio Integrado, ampliando assim, as possibilidades formativas nas instituições educacionais que ofertam essa modalidade de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.066.695

"Comparar as concepções, as práticas político-pedagógicas e as possibilidades de materialização da formação omnilateral desenvolvidas no Ensino Médio Integrado ofertados no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e no Colégio Estadual Virgílio do Vale.

Objetivo Secundário: - Identificar na literatura adotada, variáveis influenciadoras do processo de formação omnilateral nas instituições investigadas;- Confrontar as convergências e/ou divergências entre as concepções e as práticas pedagógicas das instituições investigadas; - Analisar as concepções e as práticas pedagógicas à luz do materialismo histórico-dialético na perspectiva da omnilateralidade;- Elaborar uma oficina de Formação Continuada, como produto educacional, a partir da temática Formação Omnilateral, com foco nas práticas pedagógicas ofertadas para o Ensino Médio Integrado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Critérios de Exclusão - Relata-se: "Critérios de inclusão e exclusão de participantes
Como critérios de inclusão de participantes, serão todos os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Informática, do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres e do Colégio Estadual Virgílio do Vale. Ressalta-se, porém, que esses docentes serão consultados quanto ao aceite à participação na pesquisa proposta a ser realizada com todos os profissionais docentes (efetivos e contratos) que ministrem aula de algum componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Química, Física, Linguagem de Programação, Redes etc.) no curso Técnico em Informática. E, como critérios de exclusão, serão desconsiderados os docentes contratados há menos de 1 (um) ano e aqueles que estejam de licença ou atestado médico, no período da coleta de dados".

Parecer: atende a legislação.

Nos demais itens não houve alterações mediante parecer anteriores.

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.066.695

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não houve alterações mediante parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2127682.pdf	05/05/2023 15:30:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Corrigido_Projeto_Detalhado.pdf	05/05/2023 15:28:31	CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S.pdf	05/05/2023 15:27:22	CASSIA DE SOUSA FONSECA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_ANUENCIA_DA_NSTITUICAO_COPARTICIPANTE.pdf	05/05/2023 15:21:20	CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	25/04/2023 15:37:44	CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES	Aceito
Cronograma	CORRIGIDO_CRONOGRAMA.pdf	25/04/2023 15:36:42	CASSIA DE SOUSA FONSECA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CORRIGIDO_DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	25/04/2023 15:35:58	CASSIA DE SOUSA FONSECA	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA.pdf	25/04/2023 15:34:13	CASSIA DE SOUSA FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_APENDICE_C.pdf	24/04/2023 15:26:34	CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO_PROPO NENTE.pdf	24/04/2023 15:22:43	CASSIA DE SOUSA FONSECA MEIRELES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Cassia.pdf	24/04/2023	CASSIA DE SOUSA	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 6.066.695

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Cassia.pdf	14:53:33	FONSECA	Aceito
----------------	---------------------------	----------	---------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 18 de Maio de 2023

**Assinado por:
Paula Medeiros Costa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br