



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MÁRCIA FERNANDA IZIDORIO GOMES

**PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE
ENFERMAGEM DO CETAM: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
POLITÉCNICA**

Manaus/AM
2024

MÁRCIA FERNANDA IZIDORIO GOMES

**PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE
ENFERMAGEM DO CETAM: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
POLITÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

G633p Gomes, Márcia Fernanda Izidorio.
Projeto integrador no curso técnico subsequente de enfermagem do
CETAM / Márcia Fernanda Izidorio Gomes. – Manaus, 2024.
92 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

1. Educação Profissional Técnica. 2. Politécnica. 3. Projeto integrador.
I. Salazar, Deuzilene Marques. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

MÁRCIA FERNANDA IZIDORIO GOMES

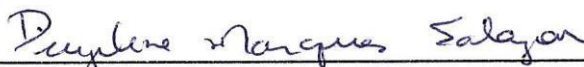
PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE
ENFERMAGEM DO CETAM: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
POLITÉCNICA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 15 de março de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT-IFAM



Prof. Dr. Deilson do Carmo Trindade - Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT-IFAM



Prof. Dr. Salatiel da Rocha Gomes - Membro Titular Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM

MÁRCIA FERNANDA IZIDORIO GOMES

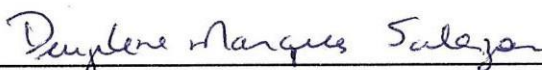
GUIA DO PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE:
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA SUA IMPLANTAÇÃO.

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de março de 2024.

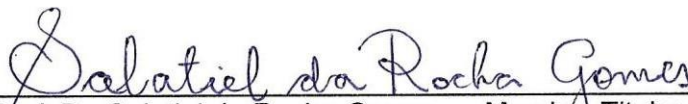
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT-IFAM



Prof. Dr. Deilson do Carmo Trindade - Membro Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT-IFAM



Prof. Dr. Salatiel da Rocha Gomes - Membro Titular Externo
Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM

A Deus, à minha mãe, ao meu pai (*in memoriam*), ao meu marido e aos meus filhos.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, pela presença constante em minha vida, iluminando os meus caminhos e as minhas ações.

Aos meus pais, José Mauro e Francisca Izidoro, pelo amor dedicado e por acreditarem no poder da educação na vida dos seus filhos.

Aos amores da minha vida, Osmar, Osmarzinho e Beatriz, por serem minha base de sustentação e pela compreensão nos vários momentos de ausência e de reclusão. Amo-os muito!

Ao meu irmão, José Mauro Junior, à minha cunhada, Alessandra Roberta, e aos meus docinhos, Cecília e Olívia, por sempre estarem ao meu lado.

À minha querida orientadora de pesquisa, Deuzilene Marques Salazar, pelas orientações, contribuições e paciência nessa jornada. Minha bússola nesta caminhada.

Aos meus amigos e colegas de trabalho – Josiany, Salatiel, Marlison, Aline, Socorro Cavalcante, Ana Paula, Erivan, e Tiago –, por me ajudarem na construção deste trabalho, com orientações, sugestões e, acima de tudo, por destinarem o seu tempo às minhas solicitações.

Aos amigos, que de perto ou de longe estavam torcendo pelo meu sucesso.

Aos meus companheiros de turma do ProfEPT, pelo companheirismo, apoio e palavras de conforto nos momentos difíceis. Pessoas incríveis que tive o privilégio de conhecer e compartilhar muitas experiências.

À direção do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam), por terem concedido o espaço para o desenvolvimento da pesquisa na Escola de Formação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra, possibilitando o aprofundamento e o desenvolvimento teórico-metodológico, tão necessários para a conclusão desta investigação.

Aos professores do ProfEPT, por suscitarem as provocações pedagógicas e metodológicas nos estudos das bases conceituais da EPT. Gratidão pelos processos formativos.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui.

“A educação é uma mediação no seio da prática social global, cabendo a esta possibilitar às novas gerações a incorporação dos elementos herdados, produzidos histórica e conjuntamente, de modo a torná-los agentes ativos no processo de ação e transformação das relações sociais.”

Dermeval Saviani

RESUMO

Este trabalho se assenta na linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, cujas bases estão presentes no macroprojeto “Organização e gestão de espaços pedagógicos na EPT”. Tem-se como objetivo compreender as diretrizes e princípios no planejamento pedagógico que possam subsidiar a implementação do projeto integrador no curso técnico subsequente de enfermagem do Cetam fundamentado na formação politécnica. Como objetivos específicos, indicam-se: a) discutir a formação politécnica como fundamento no projeto integrador no ensino subsequente; b) analisar as diretrizes e os princípios que fundamentam o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente; e c) elaborar um guia contendo orientações para auxiliar o planejamento pedagógico do Projeto Integrador em curso técnico subsequente. A intenção de pesquisa ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica foi desenvolver um estudo acerca da possibilidade da adoção de estratégias interdisciplinares no planejamento de ações educacionais, que potencializam as experiências e vivências dos estudantes, a construção colaborativa, a identificação e resolução de problemas inerentes à sua escolha profissional, bem como o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem. Para tanto, delimitamos como locus de estudo a Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, uma unidade de ensino do Cetam, e definimos como sujeitos da pesquisa 15 profissionais que atuam diretamente no curso técnico subsequente de enfermagem. A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo, com o uso das técnicas de pesquisa documental, a revisão de literatura, as entrevistas e a análise de conteúdo. Como etapa final da pesquisa, construímos um produto educacional cuja finalidade foi orientar o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente de Enfermagem, numa perspectiva de formação politécnica. Assim, constatamos que a implantação do projeto integrador é um caminho possível, apesar de algumas limitações institucionais apontadas na pesquisa. Além disso, reforçamos a importância do PI no processo de ensino aprendizagem, como prática integradora interdisciplinar que potencializa os saberes dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de nível médio subsequente; Politecnia; Cetam; Projeto Integrador.

ABSTRACT

This work is based on the line of research “Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education”, the bases of which are presented in the macroproject “Organization and management of pedagogical spaces in EPT”. The objective is to understand the guidelines and principles in pedagogical planning that can support the implementation of the integrative project in Cetam's subsequent technical nursing course based on polytechnic training. As specific objectives, we indicate: a) discuss polytechnic training as the basis of the integrative project in subsequent education; b) analyze the guidelines and principles that underlie the pedagogical planning of the integrative project in the subsequent technical course; and c) prepare a guide containing guidelines to assist the pedagogical planning of the Integrator Project in a technical course subsequently. The research intention when entering the Professional Master's Program in Professional and Technological Education was to develop a study on the possibility of adopting interdisciplinary strategies in planning educational actions, which enhance students' experiences, collaborative construction, identification and solving problems inherent to their professional choice, as well as student leadership in the learning process. To this end, we delimited as the locus of study the Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, a teaching unit at Cetam, and we defined as research subjects 15 professionals who work directly in the subsequent technical nursing course. The methodological approach adopted was qualitative, using documentary research techniques, literature review, interviews and content analysis. As the final stage of the research, we built an educational product whose objective was to guide the pedagogical planning of the integrative project in the subsequent technical Nursing course, from a polytechnic training perspective. Thus, we found that the implementation of the integrative project is a possible path, despite some institutional limitations highlighted in the research. Furthermore, we reinforce the importance of PI in the teaching-learning process, as an integrated interdisciplinary practice that enhances subject knowledge in all its dimensions.

Keywords: Subsequent secondary level technical professional education; Polytechnic; Cetam; Integrative project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CIB - Comissão Intergestora Bipartite

CNE - Conselho Nacional de Educação

COTEP - Comitê Técnico Pedagógico

DIREI - Diretoria de Relações Interinstitucional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETSUS - Escola Técnica do Sistema Único de Saúde

EFPESFS - Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira

PE - Produto Educacional

PI - Projeto Integrador

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

RETSUS - Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde

SUS - Sistema Único de Saúde

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Profissionais administrativos e pedagógicos da escola	38
Quadro 2 - Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	39
Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa	40
Quadro 4 - Eixos norteadores da entrevista.....	42
Quadro 5 - Unidades de registro com base na leitura flutuante das transcrições	46
Quadro 6 - Etapa da categorização: categorias iniciais e intermediárias	46
Quadro 7 - Evolução das categorias intermediárias e as categorias finais	47
Quadro 8 - Trechos das falas dos participantes referência à categoria 1 – forma de ingresso na EPT	49
Quadro 9 - Trechos das falas dos participantes em referência à categoria 1 – formação e saberes construídos na EPT	52
Quadro 10 – Trechos das falas dos participantes apontando sugestões, críticas ou elogios ao PE	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma do Cetam	30
Figura 2 – Desenho metodológico da pesquisa	40
Figura 3 – Desenho da Estrutura do PE.....	67
Figura 4 – Recorte da primeira unidade do PE.....	67
Figura 5 – Recorte da segunda unidade do PE	68
Figura 6 – Recorte da terceira unidade do PE	69
Figura 7 – Recorte da quarta unidade do PE	69
Figura 8 – Eixos para validação do produto	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicação da forma de ingresso na EPT	50
Gráfico 2 – Indicação da formação inicial dos participantes da pesquisa	52
Gráfico 3 – Percentual referente à avaliação estética/design geral do produto educacional	73
Gráfico 4 – Percentual referente à avaliação da atratividade estética/design do produto educacional	73
Gráfico 5 – Percentual referente à avaliação da organização do conteúdo apresentado no produto educacional	74
Gráfico 6 – Percentual referente à avaliação da linguagem escrita do produto educacional ...	75
Gráfico 7 – Percentual referente à articulação entre as apresentações verbais e visuais do produto educacional.....	76
Gráfico 8 – Percentual referente ao questionamento sobre a construção coerente dos capítulos apresentados no Guia.....	76
Gráfico 9 – Percentual referente à avaliação sobre a clareza das concepções teóricas expressas nos capítulos apresentado no Guia	77
Gráfico 10 – Percentual referente à contribuição do conteúdo no processo de implantação do PI	78
Gráfico 11 – Indicação do capítulo que despertou mais interesse no produto educacional	79
Gráfico 12 – Percentual das mudanças sugeridas de acordo com os aspectos apresentados ...	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO SUBSEQUENTE E A FORMAÇÃO POLITÉCNICA NO CETAM	18
2.1 Ensino subsequente e a formação politécnica	18
2.2 Projeto integrador como articulador da formação politécnica nos cursos subsequentes	24
2.3 O ensino técnico subsequente do Cetam: princípios pedagógicos e formativos da formação profissional	29
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	36
3.1 Abordagem da pesquisa	36
3.2 Lócus da Pesquisa.....	37
3.3 Participantes da pesquisa.....	39
3.4 Técnicas da pesquisa	40
3.5 Procedimentos de Análises de dados.....	43
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	45
4.1 A construção da docência na EPT: ingresso, formação e saberes	48
4.2 O Planejamento pedagógico como aporte para a interdisciplinaridade	55
4.3 O PI como política institucional para superar a fragmentação dos saberes no curso técnico subsequente	58
5 GUIA DO PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A SUA IMPLANTAÇÃO	64
5.1 A concepção do produto educacional	64
5.2 Descrição do produto educacional	66
5.3 Avaliação do produto educacional.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A.....	90
Roteiro de Entrevista	90

1 INTRODUÇÃO

A linha de pesquisa que ancora o nosso estudo é a “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, pertencente ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), o qual objetiva possibilitar a formação de profissionais na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Na fase inicial do mestrado, com as primeiras impressões e discussões desenvolvidas durante as disciplinas obrigatórias, surgiu o interesse de estudar um tema que faria a diferença, na minha percepção, no planejamento pedagógico e nas práticas educacionais dos cursos técnicos subsequentes da instituição em que atuo.

Assim, iniciei a construção do projeto de pesquisa envolvendo o tema Projeto Integrador, doravante PI, como instrumento para o planejamento pedagógico interdisciplinar. Esse tinha como base o curso técnico de nível médio subsequente e, admito que, inicialmente, tive receio de abordar um assunto com vácuo bibliográfico acentuado, pois, ao debruçar-me sobre o tema, observei que o PI é prática já desenvolvida nos cursos superiores e nos cursos técnicos de nível médio integrados, porém, nos cursos técnicos subsequentes, poucas são as referências apresentadas na literatura.

Em contrapartida, no caminhar da pesquisa e com a apropriação do assunto, entendi sua relevância por suscitar discussões a respeito de processos formativos que promovem a correlação entre distintos saberes, bem como a construção do currículo que dialoga com o contexto social e a busca por uma educação politécnica que valorize a formação cidadã.

Os estudos relacionados ao projeto integrador na EPT, especificamente nos cursos técnicos de nível médio subsequente, são um campo fecundo de pesquisa. Sobre eles, novos olhares estão direcionados a propostas educacionais que possibilitem um aprender significativo, por meio de instrumentos que possam articular os vários saberes, oriundos de distintas disciplinas, na construção do conhecimento e na formação integral dos estudantes. Nesse sentido, o PI pode fortalecer a concepção de integração dos saberes, visando à formação humana integral dos sujeitos, oportunizando a inserção de práticas pedagógicas integradoras entre disciplinas e/ou cursos.

Assim, apresentar as possibilidades e os desafios do PI nos cursos técnicos subsequentes suscita o debate que envolve questões como o planejamento pedagógico integrado, a interdisciplinaridade, a interlocução, o engajamento docente e o protagonismo dos estudantes. A proposta de desenvolver projetos integradores, balizados pelos princípios da interdisciplinaridade e da integração, é, no nosso entendimento, uma prática educativa que tem

por finalidade permitir de forma concreta o diálogo entre diferentes componentes curriculares. Dessa forma, existe uma perspectiva de superação da fragmentação entre teoria e prática, a qual se organiza com destaque no estudante e em suas necessidades na ação educacional.

Acredita-se que as instituições que atuam na oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, sobretudo nos cursos profissionais de nível médio subsequente, precisam oportunizar a realização de um planejamento pedagógico que possa ir além do ensino tradicional, desconstruindo a ideia da reprodução de conteúdo, para uma educação que promova o indivíduo em suas múltiplas capacidades, e assim ressignificar o aprender.

Conforme Henrique e Nascimento (2015, p. 125), é possível entender o projeto integrador como uma “oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado, que visa à formação humana integral dos sujeitos”. Corroborando a perspectiva integradora na construção dos saberes, Frigotto (2005, p. 116) afirma que:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema e relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender [...] A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados segundo distintos recortes da realidade, dos diversos campos da ciência, representados em disciplinas.

De acordo com Ciavatta (2015), a interdisciplinaridade é a busca por integrações que colaborem com o desenvolvimento da compreensão dos fenômenos na totalidade social que os constitui, concebendo-os como resultado da produção social do ser humano em determinado contexto, em múltiplas relações e em complexos processos sociais.

Assim, busca-se, por meio da interdisciplinaridade aplicada na concepção do PI, superar essa estrutura predominante que favorece um elemento em detrimento do outro, fragmentando ainda mais o conhecimento, ressaltando o dualismo educacional existente. Conquanto, é importante destacar que a ideia de educação dualista é inerente ao desenvolvimento da escola na sociedade capitalista. Contra hegemonicamente, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) buscam uma escola única, politécnica, que absorva o trabalho como princípio educativo, integrando teoria e prática.

Dessa forma, para a realização deste estudo, partiu-se do pressuposto que, na educação profissional e tecnológica, a ideia não é meramente preparar o estudante para atuar em uma profissão, e também não é ensinar a ele as técnicas precisas para o exercício do trabalho, mas promover sua formação integral, tornando-o um cidadão, em sua essência criativa, reflexiva,

científica, no conhecimento da cultura e tecnologia, tendo plena consciência de seu papel na sociedade. Nota-se que a educação politécnica vai além de mais uma proposta a ser aplicada como uma nova tendência no modelo escolar. A educação politécnica visa construir estratégias educativas que quebram as atuais tendências da relação trabalho e educação, construindo um método de formação humana integral (Rodrigues, 1998).

Para tanto, é necessário vislumbrar que o aluno é um ser ativo e pensante, possuidor de valores, de vontades e de conhecimentos. Logo, precisamos romper paradigmas que concebem alunos como seres passivos e tornar a educação mais dinâmica, colaborativa, interativa, menos conceitual e mais prática, na qual o estudante seja participativo, atuando diretamente na construção do seu aprendizado, e que o professor passe a atuar como mentor e moderador das potencialidades dos alunos.

Nessa perspectiva, o interesse em desenvolver este estudo é oriundo de discussões acadêmicas acerca da adoção de estratégias interdisciplinares no planejamento de ações educacionais. Pensamos, então, que essas devem potencializar as experiências e vivências dos estudantes, a construção colaborativa, a identificação e resolução de problemas inerentes à sua escolha profissional, bem como torná-los protagonistas do processo de aprendizagem.

Como servidora do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam), há quinze anos atuando na equipe pedagógica com docentes, técnicos educacionais e discentes, observo a necessidade de uma maior interlocução entre as disciplinas do curso técnico subsequente. Portanto, a elaboração deste estudo poderá auxiliar no processo de melhoria da qualidade do ensino da Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, contribuindo para o planejamento, articulação e execução dos diferentes saberes, tanto técnicos quanto socioemocionais, tão necessários no mundo do trabalho.

O Cetam preconiza como um dos marcos educacionais nos seus planos de cursos técnicos a adoção da interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas, o que provoca um planejamento e execução do ensino com foco na aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral do estudante. Diante disso, a proposta apresentada está alinhada aos pressupostos definidos pela instituição e poderá promover um avanço significativo na interação dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, por meio de atividades interdisciplinares que possam estar correlacionadas às concepções e princípios da EPT, bem como do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Portanto, entende-se que, mediante o projeto integrador, os estudantes do curso técnico de enfermagem podem dialogar com práticas interdisciplinares que promovam uma contextualização das situações concretas que permeiam a atuação desse profissional, com uma

visão holística dos processos. Assim, a escola cumprirá seu papel de garantir a formação integral dos estudantes.

Considerando os possíveis benefícios da pesquisa, tem-se a contribuição com a qualidade no processo de formação dos profissionais, um maior diálogo entre: docentes, gestores e analistas educacionais acerca da implantação de metodologias de ensino/aprendizagem que incentivem práticas integradoras, bem como o estímulo à interdisciplinaridade como estratégia pedagógica nos cursos. Nessa perspectiva, os egressos do curso técnico de enfermagem poderão valorizar a promoção entre a educação e a saúde coletiva, associada ao uso de novas metodologias, não só as de registros e controles, mas as de diagnóstico, atenção e cuidado em relação ao paciente.

Busca-se, ainda, desenvolver maior amadurecimento em termos de pesquisa científica para apropriação dos conceitos das categorias abordadas, visando executar sua aplicabilidade e efetividade no âmbito da educação profissional. Nesse sentido, a questão norteadora deste estudo repousa sobre a seguinte indagação: que diretrizes e princípios podem subsidiar o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente de Enfermagem da Escola de Francisca Saavedra, numa perspectiva de formação politécnica?

Destaco que essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar as diretrizes e princípios no planejamento pedagógico que possam subsidiar a implementação do projeto integrador no curso técnico subsequente de enfermagem do CETAM, fundamentado na formação politécnica. E como objetivos específicos salientamos: a) discutir a formação politécnica como fundamento no projeto integrador no ensino subsequente; b) analisar as diretrizes e os princípios que fundamentam o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente; e c) elaborar um guia, contendo orientações para auxiliar o planejamento pedagógico do Projeto Integrador dos cursos técnicos subsequentes.

No que se refere à metodologia adotada, a pesquisa é de natureza qualitativa, com estudo de revisão de literatura, documental e de campo. O estudo da revisão da literatura, para a compreensão dos elementos contextuais, apoiou-se no exame das obras dos autores Antunes (2000), Ciavatta (2005), Fazenda (2008), Frigotto (2009), Kuenzer (1989), Machado (1994) Moura (2007), Ramos (2010), Saviani (2013), entre outros.

A análise documental se debruçou sobre as seguintes leis, decretos, resolução e documentos acadêmicos: a Lei Federal n.º 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9.394/96; o Decreto n.º 2208/97, Decreto n.º 5.154/2004; a Resolução CNE/CP n.º 1/2021; o Regimento Acadêmico, Diretrizes Pedagógicas e Projetos Político Pedagógicos dos Cursos Técnicos Subsequentes do Cetam.

A pesquisa de campo foi aplicada entre os meses de maio e julho de 2023, na Escola de Educação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, situada em Manaus, com o uso da técnica investigativa entrevista, realizada com 15 profissionais (Gestor, Pedagogo, Analista Educacional e Professores).

Embasado nos questionamentos apresentados, a estrutura desta dissertação está organizada em cinco capítulos. Primeiramente, temos um capítulo introdutório que apresenta os aspectos gerais do trabalho. A seguir, no segundo capítulo, focamos em um referencial teórico que traz um recorte histórico referente à legislação da educação profissional, a partir da década de 1970 até os dias atuais, tendo como centro o ensino subsequente e as discussões acerca da formação politécnica.

Nesse capítulo, intitulado “Ensino subsequente e a formação politécnica”, faz-se reflexões sobre o Projeto Integrador como articulador da formação profissional dos cursos técnicos subsequentes do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam). Para tratar do tema abordado, recorreremos principalmente aos recortes da legislação educacional brasileira e aos autores conceituados que discutem o tema.

No terceiro capítulo, denominado "Caminhos metodológicos da pesquisa", apresentamos o procedimento metodológico que estruturou este estudo. Enfatizamos a metodologia, o objeto de estudo, os objetivos, os participantes, as técnicas de coleta de dados e o método de análise empregado. Desta forma, apresentamos a trajetória percorrida que nos permitiu chegar ao final da pesquisa com a objetividade que caracteriza a prática científica.

No quarto capítulo “Análises dos Resultados da Pesquisa”, apresentamos a análise sobre os dados coletados na etapa de aplicação das entrevistas, buscando aliar os embasamentos teóricos e os metodológicos para expressar as reflexões contidas no material coletado. Esse movimento de análise das falas dos sujeitos da pesquisa possibilitou a discussão, a interpretação e o alcance dos resultados. Ressalto que tal capítulo renovou minha convicção sobre a relevância do tema escolhido, expressa pela fala dos participantes que verbalizaram as possíveis contribuições do PI na formação dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes, corroborando a nossa concepção.

No último capítulo, destacamos o processo de construção do produto educacional, intitulado “Guia de orientações pedagógicas para projeto integrador no curso técnico subsequente: um caminho a trilhar”. O capítulo em questão está estruturado com os fundamentos teóricos que contribuíram para a concepção do produto educacional. Nele, também descrevemos as várias etapas que compõem o referido produto, e finalizamos o texto com apresentação da análise do produto, baseada nos participantes da pesquisa. Por fim, nas

considerações finais, trouxemos a contribuição do nosso estudo e as perspectivas futuras para novas investigações, bem como a possibilidade de contribuição do PI nos cursos técnicos subsequentes.

2 ENSINO SUBSEQUENTE E A FORMAÇÃO POLITÉCNICA NO CETAM

Neste capítulo, será apresentado um recorte histórico referente à legislação da educação profissional, a partir da década de 1970 até os dias atuais, tendo como foco central o ensino subsequente e as discussões acerca da formação politécnica. Também fazem parte do escrito as reflexões sobre o Projeto Integrador como articulador da formação profissional dos cursos técnicos subsequentes do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam).

2.1 Ensino subsequente e a formação politécnica

A educação profissional, na sua trajetória histórica, destacou-se, inicialmente, pelo caráter assistencialista, voltado aos jovens e adultos de classe baixa, com foco no desenvolvimento dos setores industrial, agrícola e comercial. Com o passar dos anos, o ensino profissional foi aos poucos se firmando no país, porém ainda carregado de preconceito, visto ser indicado apenas aos menos favorecidos que precisavam adentrar no mercado de trabalho mais cedo, sem equivalência entre o ensino acadêmico e profissionalizante.

A fim de contextualizar o espaço da observação, fez-se um recorte histórico da legislação da educação profissional a partir da década de 1970, e temos em 1971 a Lei Federal n.º 5.692/71, que fundiu o ensino profissionalizante junto ao secundário, constituindo um novo 2º grau. A proposta era a de que todos os estudantes deveriam obter no 2º grau uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico. Porém, não houve sucesso na política de profissionalização, culminando na promulgação da Lei n.º 7.044/1982 que extinguiu a obrigatoriedade de habilitação profissional nesse nível de ensino.

Nos anos 1990, com um novo cenário político, social e econômico, presente no país, e com a ascensão do neoliberalismo, impresso nos planos de ação governamental, objetivando atender às demandas do capitalismo, a educação profissional passou a ser enxergada como uma solução estratégica para os problemas criados pela globalização. Assim, por meio do viés neoliberal, fomentou o acirramento da competitividade, a transformação no mundo do trabalho, e trouxe, a reboque, o desemprego estrutural (Del Pino, 1993).

Nessa perspectiva, Antunes (2000, p. 40), esclarece que:

o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional.

Diante do contexto apresentado, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que revogou a obrigatoriedade da formação profissional ao ensino de segundo grau. Desse modo, a educação profissional passou a ser articulada à Educação Básica de forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Nesse movimento de mudança para atender a demanda do sistema de produção vigente, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a LDB nº 9.394/1996 e possibilitou a separação entre o ensino médio e o técnico. Assim, ficaram estabelecidos, no referido decreto, três níveis de ensino: o básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente do nível de escolaridade; o técnico, para habilitar profissionalmente alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o tecnológico destinado a cursos de nível superior na área tecnológica.

À época da sanção do Decreto n. 2.208/1997, que instituiu os Cursos Técnicos Subsequentes, muitos posicionamentos contrários foram postulados, visto que o referido decreto foi considerado, pelos estudiosos da área, como um retrocesso para o sistema educacional nacional, pois acentuava a dualidade entre a formação geral e a formação profissional. Com essa premissa, o dualismo foi ressaltado, uma vez que a educação profissional acabou sendo direcionada às classes menos favorecidas para o exercício do trabalho, enquanto a educação que promovia a formação superior foi direcionada à classe dominante.

Conquanto, é importante destacar que a ideia de educação dualista é inerente ao desenvolvimento da escola na sociedade capitalista. Assim, contra hegemonicamente à dualidade educacional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) buscam uma escola única, politécnica, que absorva o trabalho como princípio educativo, integrando teoria e prática, desvinculando-se de vez da separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Visto sob outra perspectiva, o parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica ressaltou a importância da implantação da reforma proposta pelo decreto afirmando que:

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n. 17/97, é, como afirma o Parecer nº 16/99, vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha do seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve ser alicerçado em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação (Schwartzman, 2016, p. 112).

Após muitas discussões, críticas advindas de intelectuais e estudiosos da educação profissional e tecnológica, e pelo esforço da sociedade civil e de várias instituições de ensino, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 23 de julho de 2004, assinou o Decreto nº. 5.154, que revogou o decreto n. 2.208/1997, possibilitando a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. “O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas” (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005, p. 26-27). Não obstante, é importante destacar que as formas concomitante e subsequente continuaram presentes no decreto.

Para Ramos (2010), a continuidade da configuração dos cursos subsequentes em relação ao Ensino Médio e à EPT de nível técnico adere à necessidade de uma parcela da população jovem e adulta brasileira de preparação para inserção ao mundo do trabalho. No entanto, destaca a autora que se deve deixar claro que a configuração subsequente não se confunde como uma alternativa compensatória ao ensino superior. Assim, entende-se que os cursos técnicos subsequentes ao ensino médio devem ter como finalidade formar técnicos qualificados para atuarem nos diversos processos laborais relacionados aos eixos tecnológicos com vista a desenvolver uma habilitação técnica reconhecida pelos organismos oficiais e profissionais (Cetam, 2020).

Nesse sentido, um debate importante suscitou a necessidade de qualificação de jovens para o trabalho: o perfil dos estudantes egressos dos cursos técnicos subsequentes, os quais necessitam ingressar no mundo do trabalho para sua subsistência e, muitas vezes, de toda a família. Frigotto (2000) questiona essa qualificação para atender aos setores produtivos, afirmando que a burguesia brasileira nunca implementou uma política que elevasse o nível educacional para proporcionar aos jovens uma educação básica de qualidade e uma formação técnico-profissional com uma concepção humana totalitária. Acrescenta ainda que:

A falta de jovens qualificados e, ao mesmo tempo, de jovens que buscam desesperadamente emprego e qualificação e o assustador número de jovens, os melhores qualificados, que saem anualmente em busca de trabalho, resultam das contradições de uma sociedade que, como vimos, a miséria, o mercado informal, o analfabetismo ou a escolaridade precária são condições de sua forma de ser (Frigotto, 2009, p. 77).

O autor refuta a concepção do apagão educacional que culpa a vítima por sua desgraça, considerando-a como uma cultura de violência societária. Dessa forma, diz que:

O analfabeto, o sem-terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não ‘empregável’ assim o são porque não souberam ou não quiseram ou não se esforçaram

em adquirir o ‘capital humano’ ou as ‘competências’ que os livrariam do infortúnio e seriam a mão-de-obra qualificada para o crescimento acelerado (Frigotto, 2009, p. 78).

Com efeito, deve-se compreender que a formação do cidadão não pode ser reduzida a uma mera formação técnica diversificada para suprir uma necessidade do mercado capital, e, sim, buscar um ensino de qualidade com a premissa da educação politécnica proposta por Marx (1983), que abrange as atividades físicas e os conhecimentos das ciências que fundamentam as tecnologias.

Alinhando sua contribuição sobre o tema, Ramos (2010) afirma que não se pode produzir conhecimento sem que haja apropriação do conhecimento já produzido. Por isso, as várias dimensões que constituem os saberes do ensino das ciências, das técnicas, das tecnologias e da cultura do mundo moderno são fundamentais para a formação do estudante trabalhador, e deve ser concebida com a integração dessas dimensões.

Adensando a proposta de integração defendida por Ramos (2010), temos algumas indagações da autora para explicitar o assunto:

Perguntando-nos sobre o que queremos dizer com integração. É integração de que? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional? Quando falamos de currículo integrado, do que estamos falando? Propomos, então, a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular (Ramos, 2005, p. 3).

Nesse contexto, reforça-se a importância da integração na educação, que exige uma relação entre conhecimentos gerais e específicos, cuja construção seja feita continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Reafirmando a importância do ensino técnico subsequente, em janeiro de 2021, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, e revogou a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. No Capítulo VI, que trata da estrutura e organização da educação profissional e técnica de nível médio, o artigo 16 define as formas de oferta:

Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizado:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;
IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2021, p. 7).

Dessa forma, percebe-se a continuidade da oferta de cursos técnicos na forma subsequente, para os que já concluíram o ensino médio. Destaca-se, por conseguinte, a importância que a formação do trabalhador, egressos dos cursos técnicos subsequentes, deve contemplar a construção de saberes que o possibilitem uma significativa formação profissional técnica de nível médio, quanto ao processo de construção do conhecimento.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 85) posicionam-se a esse respeito, afirmando que,

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Assim, pensar em educação profissional de nível médio subsequente é assumir o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. É preciso construir um processo formativo pedagógico, em parceria com a sociedade, que possibilite a formação integral do aluno.

Nessa direção, as contribuições de Saviani (2013, p. 151; 165) mostram que “o trabalho foi, é, e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto [...], posto que há [...] uma estreita relação entre educação e trabalho [...]; a educação potencializa o trabalho; [...] é qualificadora da mão de obra”. No entanto, devemos ter em mente que a relação entre educação profissional e trabalho deve ser de integração, a fim de que esta cumpra o seu papel de formação completa do estudante, pois, conforme Pacheco (2012, p. 67),

sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Para tanto, a intenção estratégica adotada pela educação profissional técnica de nível médio subsequente deve ser o desenvolvimento integral do estudante, recusando-se a moldar suas ações e adaptações da formação educacional às necessidades do capital, que aliena e explora o trabalhador. As concepções e os princípios basilares que a norteiam tem como base o compromisso com a redução das desigualdades sociais, com o desenvolvimento socioeconômico, com a vinculação à

educação básica e com uma escola pública de qualidade, em qualquer que seja o âmbito de sua abrangência e ente público.

Nesse sentido, entende-se que a ideia não é meramente preparar o estudante para atuar em uma profissão. Também não é ensinar a ele as técnicas precisas para o exercício do trabalho, mas promover sua formação integral, tornando-o um cidadão, em sua essência criativa, reflexiva, científica, no conhecimento da cultura e tecnologia, visando a plena consciência de seu papel na sociedade.

Isto posto, é imperativo alicerçar os conhecimentos desenvolvidos pelos jovens e adultos – cuja maioria são trabalhadores que necessitam, pela situação socioeconômica, ingressar nos cursos técnicos subsequentes, e assim terem melhores chances de empregabilidade –, a uma formação politécnica que favoreça suas condições de inserção social, política, cultural e econômica através da formação profissional.

Conforme Saviani (2002), por meio da perspectiva da politecnia, é possível coletar subsídios para repensar o sistema de ensino no Brasil, quiçá sua superação, para que não apenas uma parte da sociedade se beneficie dessa integração do conhecimento manual e intelectual, mas sim toda a sociedade.

A educação politécnica deve estar embasada no domínio dos fundamentos das diferentes técnicas, do compromisso com o desenvolvimento socioeconômico, com a redução das desigualdades sociais, com uma escola pública de qualidade para todos, assumindo a indissociabilidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, em qualquer que seja sua abrangência, inclusive a educação profissional; assim, podemos educar para outros mundos possíveis.

Na mesma linha de raciocínio de Saviani, a autora Machado (1994) expressa sua opinião sobre o assunto, afirmando que:

Politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (Machado, 1994, p. 19).

No entanto, é importante entendermos que a educação politécnica não irá resolver todos os problemas educacionais existentes. Diante disso, é necessário considerar as condições concretas do desenvolvimento da sociedade e acima de tudo entender que a superação do dualismo por meio da

politecnia em sua dimensão utópica será difícil, uma vez que a sociedade continua fortemente separada pela divisão de classes o que assegura a hegemonia do capital.

Mas, sabemos que a educação politécnica é uma demanda da classe trabalhadora e que está apresentada no contexto capitalista, sabemos, pois, que sua dimensão utópica, será difícil de ser alcançada, mas, sabemos, também, que é necessário aproveitar as brechas, mesmo no contexto capitalista, provocando condições necessárias para sua execução e concretização (Kuenzer, 1989, p. 25).

Cabe, então, às instituições que atuam no segmento da educação profissional técnica de nível médio subsequente estruturarem suas propostas de cursos. Essas devem visar a superação da forma modular inflexível, o currículo estático e linear, rotinas de trabalho sem interlocuções entre as disciplinas, o ensino fragmentado com foco no fazer, sem a contextualização do real concreto e sem a perspectiva de uma formação politécnica.

Constituir, em seus pilares, princípios que primem pelos valores estéticos, políticos e éticos da educação, no sentido pleno desenvolvimento do sujeito. Isto é, seu preparo para o exercício da plena cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Trata-se, pois, de um desafio no contexto atual, visto o processo de desarticulação que a educação vem sofrendo nos últimos anos.

Não obstante, é basilar que a oferta de cursos técnicos subsequentes supere a representação existente sobre a realização de um curso de EPT simplesmente voltado ao exercício profissional: a dimensão técnica. Assim, buscar alternativas pedagógicas que suscitem discussões a respeito de processos formativos que promovam a correlação entre distintos saberes, a construção do currículo que dialogue com o contexto social e a busca por uma educação politécnica que valorize a formação cidadã. Para aprofundar a pesquisa, com o intuito de discutir a formação politécnica, temos a seguir o projeto integrador como articulador dessa formação e suas interlocuções com a educação profissional e tecnológica.

2.2 Projeto integrador como articulador da formação politécnica nos cursos subsequentes

Por via de regra, na literatura sobre o tema, o desenvolvimento de projetos na educação apoia-se no princípio da autonomia e na problematização como fundamento no processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe uma dinâmica reflexiva sobre a prática concebida, de forma a estabelecer diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando novas interpretações para construir outras maneiras de agir em situações diversas.

Acredita-se que o projeto integrador é uma abordagem pedagógica que almeja integrar conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso, através da realização de um projeto completo, que pode ser desenvolvido individualmente ou em grupo. Ele tem o objetivo de aplicar

conceitos aprendidos na prática e desenvolver habilidades importantes para a carreira. Nos cursos de educação profissional e tecnológica, especificamente nos cursos técnicos de nível médio subsequente, o projeto integrador é uma oportunidade para os estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula em situações reais e desenvolverem habilidades, como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico.

Dentre as diversas possibilidades que versam sobre os modelos de planejamento didático-pedagógicos disponíveis no processo de ensino aprendizagem, atualmente elege-se como prioritárias aquelas destinadas a estudos e pesquisas que desafiem as estratégias tradicionais, estimulando o inter-relacionamento entre os conhecimentos das disciplinas e o desenvolvimento de projetos integradores que partam da problematização e do diálogo com a realidade.

Nesse sentido, os estudos relacionados ao desenvolvimento do Projeto Integrador (PI), sobretudo aqueles voltados para os cursos técnicos subsequentes, são um campo fecundo de pesquisa. Nesse campo, novos olhares estão direcionados a propostas educacionais que possibilitem um aprender significativo por meio de instrumentos que possam articular os vários saberes, oriundos de distintas disciplinas na construção do conhecimento e na formação integral dos estudantes.

Considerado atualmente uma das muitas possibilidades de integração curricular existente, o Projeto Integrador, em sua condição básica, “é o diálogo entre as áreas do conhecimento, entre os atores envolvidos e entre as experiências em curso” (Araújo; Costa; Santos, 2013, p. 33).

O processo de implantação do PI, conforme Santomé (1998), compreende quatro passos: i) decidir o propósito do projeto; ii) realizar um plano de trabalho; iii) executar o plano e iv) avaliar o trabalho realizado. O referido projeto, como elemento pedagógico, deve estar alinhado à construção de práticas formativas integradoras que possibilitem a interdisciplinaridade, mesmo em ambientes com o viés da disciplinaridade, promovendo uma articulação entre as disciplinas, abordando temas norteadores que possam fomentar práticas integradoras colaborativas, inclusivas e que interliguem o ensino e a pesquisa.

Conforme apontam Henrique e Nascimento (2015), as práticas pedagógicas integradoras podem ser adotadas em qualquer nível de ensino, podendo se vincular ou não aos currículos dos cursos. Ademais, tais práticas são classificadas em:

1. As práticas integradoras eventuais: de iniciativa individual do professor, ocorrem de forma interdisciplinar quando articulam saberes de disciplinas/áreas distintas e intradisciplinar quando realizam a articulação de conteúdos no interior de uma mesma disciplina. Essas práticas se materializam pela vivência de projetos de ensino e visitas técnicas. [...]

2. Práticas integradoras em contexto de atividades institucionais: não possuem inserção nos currículos dos cursos e se materializam no interior de projetos de pesquisa, projetos de extensão, feiras e mostras científicas. [...]

3. Práticas integradoras permanentes e curriculares: estão vinculadas à essência pedagógica de um curso ou uma instituição de ensino, se materializam em seminários temáticos, projetos integradores, temas geradores e transversais (Henrique; Nascimento, 2015, p. 71-72, grifos dos autores).

Ainda segundo os autores, é possível entender o Projeto Integrador como uma “oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado, que visa à formação humana integral dos sujeitos” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 125). Nessa esteira, o Projeto Integrador é uma atividade interdisciplinar que deve traduzir as aprendizagens construídas pelos discentes ao longo do curso mediante ações voltadas à formação acadêmico-profissional de qualidade, permitindo a esses um itinerário formativo que compreenda a realidade na qual estão inseridos, prospectando transformá-la.

De acordo com Alvarenga (2018, p. 45),

Um projeto integrador frente aos desafios da fragmentação e isolamento dos componentes curriculares distintos é uma possibilidade que provoca a interdisciplinaridade, visto que as atividades intencionalmente orientadas e organizadas no panorama da integração das disciplinas/áreas de conhecimento podem alcançar bons resultados durante o processo de formação.

Conforme as discussões apresentadas, o PI, além de aliar teoria e prática em diferentes disciplinas, pode realizar um movimento articulador interdisciplinar por meio de projetos que contribuam com a formação profissional de alunos e professores. Romper com a fragmentação, com o isolamento das disciplinas e dos professores e buscar um envolvimento maior entre eles são estratégias educacionais que podem promover um aprendizado significativo aos alunos.

Assim, a formação técnica de futuros profissionais de nível médio pode se dar através de um projeto educativo que busque uma prática interdisciplinar no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem voltados para que o aluno “aprenda a aprender”, permitindo que, além da sua vida escolar, ele possa continuar a atualizar sempre a sua compreensão acerca da ciência, dos processos de trabalho e da sua leitura do mundo.

Sob a ótica da interdisciplinaridade, o PI busca caminhar sob o modelo dialético, no qual a presença da contradição seja uma tônica nas discussões. Com isso, busca-se a resolução de problemas, não havendo um movimento linear e processual dos termos investigados, mas indo além, procurando despertar no educando reflexões que possam transformar a sua realidade.

Explorando mais o assunto, temos Ciavatta (2015), afirmando que a interdisciplinaridade busca por integrações que colaborem no desenvolvimento da compreensão dos fenômenos na totalidade social que os constitui. Concebe-os então como resultado da produção social do ser humano em determinado contexto, em múltiplas relações e em complexos processos sociais.

Dessa forma, entende-se a busca por desenvolver nos cursos técnicos subsequentes práticas pedagógicas integradoras, como o projeto integrador que oportuniza aos estudantes uma metodologia de ensino/aprendizagem capaz de integrar o currículo do curso às experiências profissionais do trabalho. Visa-se formar cidadãos que tenham consciência do seu papel na sociedade, que superem os ditames do mercado e construam sua trajetória emanada por princípios educativos libertários, perspectiva própria da formação politécnica.

Segundo Frigotto (1991), a educação politécnica comunga com o desafio da modernidade, expondo as possibilidades e as limitações de um local onde a ideia de alienação/desalienação se projete no processo educativo, haja vista o desenvolvimento da leitura da realidade social dos jovens, ao mesmo tempo em que eles sejam capazes de adentrar na produção material. Dessa maneira, é pela formação politécnica que se dará a formação intelectual, física e tecnológica.

Discutir o projeto integrador como uma ferramenta articuladora da formação politécnica, em um curso técnico subsequente, é um desafio. Primeiramente, temos que ressignificar a visão da escola sobre o modelo de ensino proposto, que tem o estudante como protagonista de seu aprendizado. Em segundo lugar, pela dificuldade de trabalhar os princípios da interdisciplinaridade em um curso modular, com cargas horárias definidas para cada componente; e, por fim, pelo entendimento dos docentes sobre como atuar nessa perspectiva integradora.

Corroborando a perspectiva integradora na construção dos saberes, Frigotto (2005, p. 116) afirma que:

[...] o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema e relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender [...] A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados segundo distintos recortes da realidade, dos diversos campos da ciência, representados em disciplinas.

Atuar nessa perspectiva integradora nos cursos técnicos subsequentes, com a adoção do projeto integrador, objetivando a redução da fragmentação do ensino, caracterizado por uma organização curricular linear, tradicional e estruturada em disciplinas, é uma tarefa complexa. A inserção do PI no currículo dos cursos técnicos subsequentes é uma tentativa de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a participação de discentes e docentes no processo de

ensino/aprendizagem, com o envolvimento em situações de um aprender significativo, despertando a iniciativa, criatividade e capacidade de julgamento diante das situações práticas de vida.

Essas características educacionais apresentadas nos remetem a um olhar proposto pela formação politécnica, a qual vislumbra uma concepção do fazer e do pensar. Diante disso, conforme Maciel (2018, p. 99):

Politecnia é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Portanto, para a inserção do PI em um curso técnico subsequente, que faça o movimento de contextualização do real, que vise à formação da força de trabalho, que enxergue além do atendimento às necessidades imediatas do capital, é necessário primar pela organização das etapas que permitam a participação de todos – alunos, professores e equipe pedagógica –, de forma que o projeto possa representar um espaço para a construção de saberes do profissional.

Nesse contexto, é preciso estabelecer premissas que possibilitem a formação politécnica nos técnicos subsequentes, podendo representar ganhos educacionais aos estudantes por acompanharem uma configuração pedagógica formativa globalizadora e uma arquitetura pedagógica que ressalte a perspectiva relacional dos saberes e as trocas dialógicas. Com isso, será possível gerar uma expectativa de avanço rumo a uma educação mais justa, e, dessa forma, resistir às concepções fundamentadas na perspectiva da fragmentação da formação, voltadas principalmente, para o saber fazer, com foco no que determina o capital.

Sendo assim, as orientações propostas para a inserção do PI no ensino subsequente devem levar em conta o planejamento integrado e uma ampla participação coletiva da equipe pedagógica (gestão, coordenação pedagógica, coordenação de curso, docentes), e o envolvimento da comunidade (pais, alunos e os locais que envolverão os trabalhos). Essa articulação entre os atores envolvidos no processo aponta a necessidade de que os docentes tenham tempo destinado às ações de planejamento, avaliação e orientação aos alunos.

Outros aspectos a serem considerados nas ações desenvolvidas no PI são: um olhar diferenciado ao campo de ensino profissional e um fazer que perpassa cada sujeito envolvido em suas práticas sociais, tendo em vista uma formação humana que possibilite a integração dos saberes. Nesse sentido, despertará iniciativa, criatividade e capacidade de julgamento diante das situações práticas da vida, aprimorando assim as competências e habilidades dos estudantes, dando a oportunidade do agir reflexivo no seu fazer laboral.

Esse movimento formativo, de inserção do PI nos cursos subsequentes, contribui para a formação dos estudantes da EPT. Além de envolver os aspectos profissionais, inerentes ao mundo do trabalho, também propõe desenvolver o olhar social para que a sociedade seja beneficiada pelas novas formas de aprendizagem, de convivência e de produção.

De acordo com o exposto, fica evidente a necessidade de discutir temas como práticas de interdisciplinaridade e projetos integradores no contexto da EPT dos cursos subsequentes. No Amazonas, temos o Centro de Educação Tecnológica (Cetam), uma autarquia que oferta cursos nessa modalidade de ensino, que têm sua proposta pedagógica organizada a favorecer uma prática integradora de conhecimentos científicos, experiências e saberes advindos do mundo do trabalho. Consequentemente, permite a construção do pensamento tecnológico crítico e da capacidade de intervir em situações reais. A seguir, apresentamos o cenário dos cursos técnicos subsequentes do Centro de Educação do Amazonas e os princípios pedagógicos formativos que os fundamentam.

2.3 O ensino técnico subsequente do Cetam: princípios pedagógicos e formativos da formação profissional

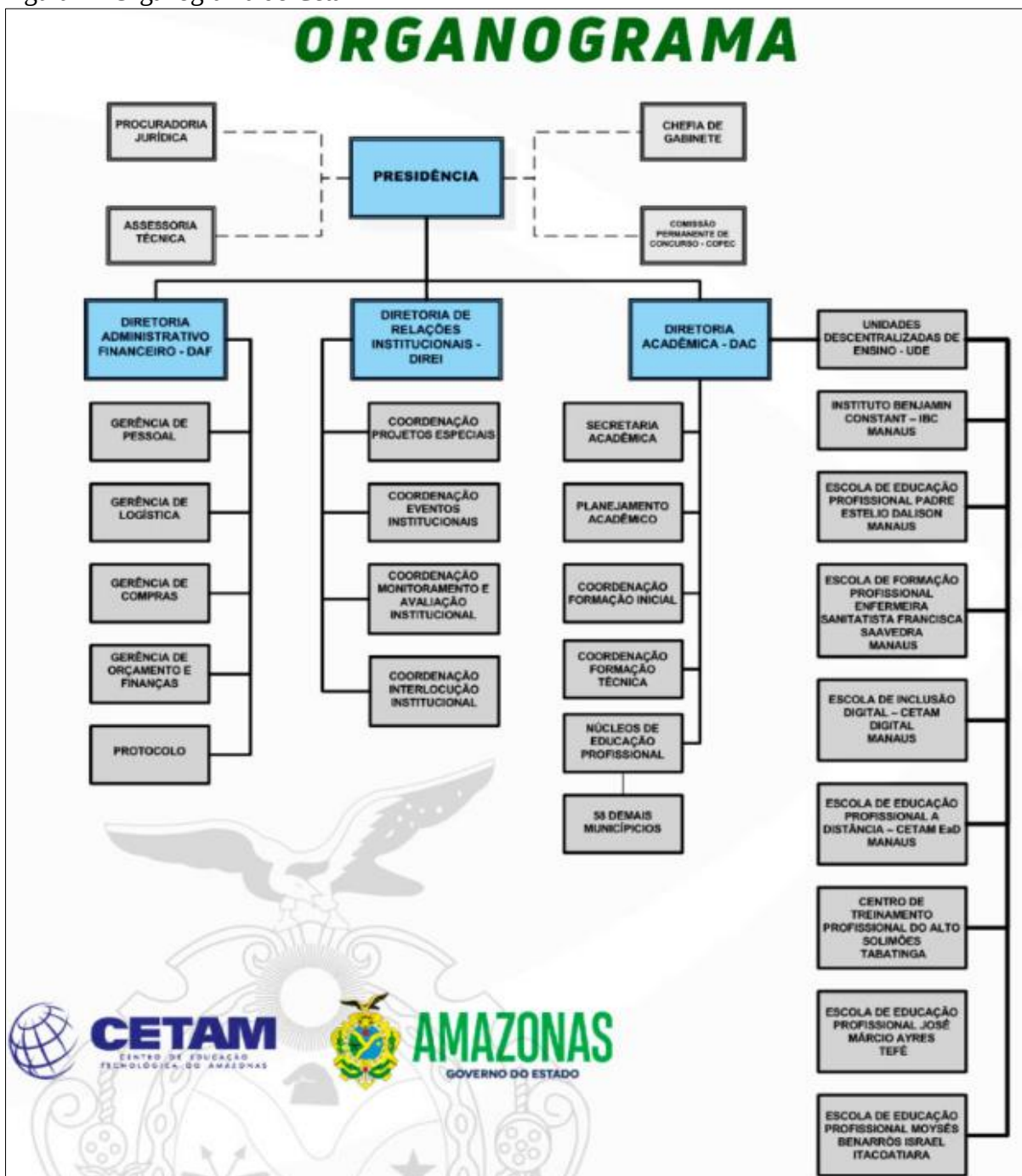
O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (Cetam) foi criado pela Lei Estadual nº 2.816, de 24 de julho de 2003, sendo definido como uma autarquia estadual que compõe a Administração Indireta do Poder Executivo. Tal autarquia possui autonomia administrativa, financeira e acadêmica, com sede e foro na cidade de Manaus e instância em todo o Amazonas. A instituição possui autonomia pedagógica para criação, organização, reconhecimento e extinção de cursos técnicos e especializações técnicas de nível médio, nos limites de sua área de atuação territorial (CETAM, 2020).

Atualmente o Cetam está presente nos 62 municípios do Amazonas, ofertando cursos de educação profissional nos segmentos de formação técnica de nível médio, qualificação profissional e inclusão digital. Dispõem de unidades de ensino próprias em alguns municípios, como Manaus, Itacoatiara, Tabatinga, Maués, Tefé e Benjamin Constant. Em outras localidades, as unidades de ensino utilizadas são cedidas, por meio de parcerias com instituições de ensino, como as da Secretaria de Educação Estadual e Municipal, Universidade Estadual, Secretarias Municipais, Instituições Federais, e ainda com setor empresarial, organizações não governamentais e outras entidades.

A administração da autarquia é feita pelo Diretor-Presidente e três diretorias: a Diretoria Administrativa Financeira, Diretoria de Relações Institucionais e Diretoria Acadêmica. Nesta última, são promovidas as políticas de implementação de cursos, na qual destacamos o trabalho dos

seguintes setores: Secretaria Acadêmica, Planejamento Acadêmico, Coordenação de Formação Inicial e Continuada, Coordenação de Formação Técnica, Unidades Descentralizadas de Ensino e os Núcleos de Educação Profissional.

Figura 1 - Organograma do Cetam



Fonte: Direi/Cetam (2023).

Segundo as diretrizes do Cetam (2020), o trabalho educacional da autarquia se concretiza por meio da articulação com os demais programas e projetos do executivo estadual.

Esses proporcionam à população a oportunidade de inclusão no mundo do trabalho, a melhoria de sua qualidade de vida, ou seja, formam cidadãos amazonenses em consonância com as mudanças tecnológicas do nosso tempo, de acordo com as tendências de qualificação, em consenso com as matrizes socioeconômicas do nosso estado.

Dessa forma, a instituição intenciona o atendimento aos arranjos produtivos locais, na estruturação dos cursos propostos para cada município, contribuindo para a geração de novas oportunidades de formação profissional e inserção no mundo do trabalho. Assim, são observadas as necessidades, peculiaridades e características organizacionais, buscando expandir a oferta da Educação Profissional para todo Estado do Amazonas (Cetam, 2020).

De acordo, com o Regimento Acadêmico do Cetam, no Capítulo I, fica estabelecida a natureza, finalidade e características da Instituição, especificamente no Art. 8º, que diz:

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, deve possibilitar ao estudante formação humana integral com foco no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, a partir das seguintes diretrizes, concepções e princípios:

I - a concepção de trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, que possibilite a construção de saberes de forma a dar significância às ações no âmbito profissional e social;

II - a pesquisa entendida como princípio pedagógico que suscita no indivíduo a construção do conhecimento de forma autônoma e direta;

III - o currículo embasado pela pedagogia das competências como superação da fragmentação de conteúdos e a conexão entre os saberes adquiridos;

IV - a avaliação por competências como diagnóstico de desempenho da aquisição de habilidades necessárias ao fazer profissional;

V - a inserção de metodologias ativas de aprendizagem como práticas de ensino voltadas para a efetiva participação dos sujeitos em processos de ensino e aprendizagem; e

VI - o incentivo ao processo de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação - PD&I como meio de fomentar a produção do conhecimento e a qualificação nos desempenhos acadêmicos e profissionais (CETAM, 2020, p. 10).

Nesse sentido, as orientações pedagógicas propostas pelo Cetam exigem um pensar, um fazer que perpassa cada sujeito envolvido em suas práticas sociais, tendo em vista, uma formação humana que possibilite a integração da teoria e da prática. Essa requer a construção de conhecimento de forma significativa, aprimorando as competências e habilidades dos estudantes, dando sentido ao seu fazer profissional.

Para Kuenzer (2004), é apenas por meio da prática social e produtiva que o indivíduo desenvolverá suas competências, cabendo à escola apenas a função de ser o espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido. Tal espaço deve preparar sujeitos críticos reflexivos capazes de compreender sua função social e colaborar qualitativamente com a realidade na qual se está inserido.

Os cursos técnicos subsequentes de nível médio ofertados pelo Cetam são construídos com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 5 de dezembro de 2020, que orienta a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio (Cetam, 2020).

Nessa lógica, o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos (PPC) é norteado por esses documentos, desde a sua elaboração até o seu desenvolvimento. A sua materialização acontece por meio dos componentes curriculares e das práticas previamente estabelecidas na matriz curricular, revestidas de características próprias.

A distribuição dos componentes curriculares, conforme os documentos institucionais, segue uma sequência lógica e contínua, incluindo diversas áreas do conhecimento, e ainda suas interações no contexto formativo do profissional do curso técnico subsequente de nível médio. Considerando a organização modular dos cursos, esses poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional técnica, desde que previsto no PPC dos cursos (Cetam, 2020).

A organização curricular definida pelo Cetam, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas (2020), considera o desenvolvimento de competências como proposta pedagógica. Desse modo, tais competências devem ser trabalhadas no campo do trabalho, onde o indivíduo deverá associar os conhecimentos adquiridos com sua prática laboral. Ainda com base na referida Diretriz, um dos fundamentos que norteiam as ações pedagógicas do Cetam se baliza nas competências estabelecidas para cada curso, e são construídas em consonância com o perfil profissional de conclusão dos egressos, caracterizando sua identidade e o compromisso ético da Escola com os seus estudantes e a sociedade.

Observa-se que o desenvolvimento das competências está alinhado aos conhecimentos técnicos e socioemocionais, as habilidades, atitudes e valores de acordo com o perfil profissional estabelecido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020). Acentuando a discussão sobre o tema, Zabala e Arnau (2010) afirmam que a formação por competência, no ambiente escolar, deverá identificar o que qualquer indivíduo necessita para responder os problemas aos quais será exposto ao longo da vida.

Apresentando outro olhar sobre o currículo por competência na EPT, temos o entendimento de Ramos (2002, p. 415):

Se os processos de trabalho que os estudantes da educação profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que a constituem, a possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam. Entendemos que essa é a competência fundamental a se perseguir.

A referida autora reforça ainda sua percepção sobre o assunto, observando que a possibilidade distinta de interligar as atividades pedagógicas às situações de trabalho e à prática social, em geral, está no horizonte. Ao mesmo tempo, apresentam-se no limite em que essas relações possam ser referências para a formação plena dos trabalhadores, orientadas pela ampliação de seus conhecimentos, capacidades e atividades intelectuais.

Nessa perspectiva, entendemos que adotar um currículo por competências pressupõe que ele seja orientado pelos princípios pedagógicos da transposição didática, da interdisciplinaridade, da aprendizagem significativa e da contextualização. É necessário realizar esse movimento dinâmico desenvolvendo as competências para além do simples acúmulo de conhecimentos técnicos, enfatizando a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um desafio que se faz presente na educação profissional e tecnológica.

Com efeito, o Cetam entende que a formação dos sujeitos deve ser pensada de forma completa e com ênfase nas demandas sociais (Cetam, 2020). Esse olhar impulsiona as ações e o entendimento da autarquia no que se refere ao zelo na formação de seus futuros profissionais e no valor do trabalho como princípio educativo. Entender o trabalho a partir dessa ótica é compreender a historicidade dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo, buscando enxergar os indivíduos como sujeitos da aprendizagem que, através da profissionalização, se aperfeiçoam e transformam a sociedade da qual fazem parte (Pacheco, 2012).

Na perspectiva do currículo por competências, e alinhado à Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021, temos um processo de construção colaborativa que envolve várias ações educacionais da instituição, Planejamento Acadêmico, Coordenação Pedagógica, Coordenação Técnica e profissionais de áreas específicas, responsáveis por apresentar a proposta à Diretoria Acadêmica para ser encaminhada ao Comitê Técnico Pedagógico (COTEP), visando futura aprovação dos PCCs.

Conforme definido nas Diretrizes Pedagógicas da Instituição, as etapas da elaboração dos planos de curso seguem o seguinte rito:

Grupo de Trabalho: é composto por servidores que atuam nos setores do Planejamento Acadêmico, Coordenação Pedagógica, Coordenação Técnica e profissional de áreas específicas; **Demandas dos Setores Produtivos:** a equipe deve identificar as inovações do setor produtivo e as necessidades do mundo do trabalho relativas à área de formação do curso;

Análise das Demandas: o grupo de trabalho ficará responsável por elaborar instrumentos que auxiliem a análise das demandas, identificando oportunidades e gerando dados que subsidiem o processo de elaboração das funções profissionais do egresso;

Proposta de Perfil do Egresso: a equipe apresenta o perfil que corresponda às exigências do mundo do trabalho, por meio de práticas pedagógicas inovadoras,

incentivando-o a buscar novos conhecimentos para saber lidar com as questões relativas à transformação da vida; e

Competências Gerais: o grupo deve elencar as competências gerais, específicas e socioemocionais que o estudante deverá desenvolver, por meio da base de conhecimentos e da articulação entre teoria e prática, durante a execução do curso. (Cetam, 2021, p. 30).

Segundo dito anteriormente, o Cetam tem suas diretrizes e ações pedagógicas pautadas nos princípios da pedagogia das competências. Assim, organiza seus currículos por eixos tecnológicos, de forma modular e sequencial, orientando a ação docente para oportunizar ao estudante uma formação que contemple práticas inovadoras que desenvolvam suas competências, habilidades, atitudes, valores e emoções.

Dessa forma, pelos princípios pedagógicos presentes nas Diretrizes que fundamentam a atuação acadêmica do Cetam, verificamos ser possível desenvolver uma prática de ensino que envolva discentes e docentes no processo educativo interdisciplinar. Esse pode se efetivar por meio de projetos integradores que promovam a integração dos saberes cognitivos e socioemocionais, o pleno desenvolvimento do conhecimento, da cultura e da tecnologia, expressando mudanças significativas na vida dos sujeitos e alterando o contexto em que vivem.

Nessa seara, Moura (2007) aponta os PIs como alternativas que promovem a interdisciplinaridade, a interlocução e o inter-relacionamento dos conhecimentos de diversas disciplinas. Esses projetos devem, por meio da pesquisa, contribuir para a construção da autonomia, do pensamento reflexivo dos estudantes e para o desenvolvimento de atitudes de cidadania, empatia e responsabilidade social. Para tanto, precisam estar articulados e contextualizados com as realidades locais e regionais.

Alinhando a esse pensamento, Fazenda (2008) ressalta que, na interdisciplinaridade, o foco deve estar no processo de aprendizagem, com respeito aos saberes dos alunos e sua integração. De acordo com a autora, a interdisciplinaridade se expressa pela problematização da situação e pela sistematização dos conhecimentos de forma integrada, voltada para uma prática investigativa que se propõe aberta à compreensão de aspectos até então desconhecidos daquele contexto de aprendizagem.

Dessarte, a proposta da implantação do projeto integrador no curso técnico de nível médio subsequente em Enfermagem, em uma das unidades descentralizadas de ensino do Cetam – a Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra –, objetiva promover um avanço significativo na interação dos estudantes do curso, por meio de atividades interdisciplinares que possam estar alinhadas às concepções e princípios da EPT, assim como ao Projeto Político Pedagógico da Instituição e do curso.

O PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem da Instituição traz a possibilidade do uso de projetos como uma das metodologias que podem ser adotadas, conforme as Diretrizes Pedagógicas do Cetam. O documento ressalta ainda que os resultados das atividades advindas dos projetos/práticas deverão ser expostos em sala de aula/escola (ou em outro local), a fim de socializar o conhecimento e as experiências vivenciadas.

Essas práticas, quando pertinentes, poderão ser apresentadas por meio de exposições/mostras de trabalhos escolares, encenação teatral/artística em sala de aula/escola ou outras formas que se mostrem pedagogicamente apropriadas para o componente curricular/curso. Tais atividades deverão ocorrer de forma indissociável da teoria trabalhada e estarem previstas nos planos de ensino. Essa possibilidade apresentada nas documentações que orientam o fazer pedagógico do centro de educação reforça o interesse em desenvolver nossa pesquisa para a incorporação do projeto integrador como uma das alternativas viáveis para atuar de maneira mais efetiva nas práticas educacionais dos cursos técnicos de nível médio subsequentes.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão descritos os procedimentos de pesquisa, com detalhamento do *lócus* investigativo, o curso escolhido, os participantes, o tipo de abordagem, a indicação dos instrumentos de coleta (com a revisão de literatura, pesquisa documental e de campo), bem como o tratamento e análise dos dados coletados (análise de conteúdo).

3.1 Abordagem da pesquisa

De acordo com Oliveira (1998), o pesquisador precisa ser um verdadeiro artesão, pois cabe a ele, durante a pesquisa, ser paciente, atento, sensível, despretensioso e zelar pelos métodos adotados. Como enfatiza Mills (2009), o trabalho do pesquisador deve ser enxergado como um ofício, o autor ressalta a importância da dimensão e da indissociabilidade entre sua vida e seu trabalho. Nessa perspectiva, a pesquisa proposta está situada no campo da educação, dessa forma, entendemos que, para realizá-la, é imprescindível seguirmos um rigor científico na coleta e análise dos dados, assim como no detalhamento e na escrita descritiva, procurando atender a objetivação do estudo.

Buscando uma melhor compreensão sobre a pesquisa qualitativa, nos apoiamos em Minayo (2009), destacando que esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo dos significados, das múltiplas realidades, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Isso significa que, ao ir a campo, o pesquisador busca os significados para o fenômeno estudado; entretanto, ele não encontrará apenas um significado, mas em cada participante poderá encontrar uma realidade diferente.

Flick (2009) relata que a pesquisa qualitativa utiliza uma abordagem cuja finalidade é voltada para o entendimento dos fenômenos em contextos mais específicos. Noutras palavras, na prática da pesquisa qualitativa, os pesquisadores podem, por meio da obtenção seguida da análise das falas dos respondentes, compreender de maneira mais precisa as características e as razões que corroboram a existência dos fenômenos estudados em sua investigação científica, mas ao mesmo tempo permanecem com a intencionalidade e qualidade de pesquisa.

Na perspectiva qualitativa, as respostas ao problema apresentado não serão analisadas à luz da objetividade, ou seja, os resultados apresentados não serão contabilizados de maneira quantitativa. Por essa razão, pretende-se entender e interpretar os fatos, primando por seus aspectos discursivos. Assim, definimos a abordagem qualitativa como um instrumento

norteador para investigar o problema e os objetivos indicados na pesquisa, dando ênfase às percepções e expectativas dos participantes no processo investigativo.

Consideramos, portanto, a necessidade de conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa dentro de um processo investigativo que descreve, categoriza, interpreta e infere etapas que necessitam de várias técnicas.

3.2 Lócus da Pesquisa

Conforme Richardson (1985), a definição da escolha do local de pesquisa deve ser acompanhada por uma reflexão que inclui: a facilidade de comunicação com os participantes da pesquisa, a adequação dos meios de registro das informações e a verificação da existência de alguma característica do local que possa influenciar negativamente as opiniões de um entrevistado.

No contexto desta investigação, a definição do local se deu em função da atuação da pesquisadora na instituição de ensino. Dessa forma, o local definido para a pesquisa foi a Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra. A referida escola foi criada em outubro de 2003 pela Comissão Intergestora Bipartite (CIB), com a finalidade de implantação da Escola Técnica de Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Essa comissão articulou, juntamente com o Ministério da Saúde, Secretaria de Saúde do Estado e CETAM, a implantação efetiva da Escola (CETAM, 2022).

A Escola Técnica de Saúde do SUS foi fundada a partir do ato de criação presente nos termos da Portaria nº 028, de 29 de julho de 2004, recebendo o nome de Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra, em referência à luta dessa enfermeira pelos trabalhadores da saúde e pela saúde pública no Estado do Amazonas. A Enfermeira Francisca Saavedra, além dos trabalhos supracitados, desenvolveu trabalhos relevantes na Gestão Hospitalar e Planejamento, terminando suas atividades profissionais na equipe de implantação da Escola Técnica do SUS (ETSUS) e sua incorporação à Rede de Escolas Técnicas do SUS – RETSUS (CETAM, 2022).

É relevante destacar que a criação da Escola surgiu da necessidade de qualificar os profissionais no exercício de suas atividades na área da saúde no Estado do Amazonas. E, enquanto Escola Técnica do SUS, um grande desafio foi formar 5.394 Agentes Comunitários de Saúde - Etapa I (composta de 400h) no Estado.

A escola está localizada na zona centro-sul da cidade de Manaus; rua Desembargador Felismino Soares, bairro Colônia Oliveira Machado. Sua estrutura física é composta por dezoito

salas de aulas climatizadas, oito laboratórios para práticas em saúde multidisciplinar, dois laboratórios de informática com vinte máquinas, sala de atendimento pedagógico, sala dos professores, sala para reuniões, biblioteca, lanchonete, uma área de convivência e um auditório com capacidade para 150 pessoas. A instituição oferta cursos técnicos de nível médio subsequente e de qualificação profissional do eixo Ambiente e Saúde, na modalidade presencial.

Quanto aos profissionais, a escola dispõe do quantitativo descrito conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Profissionais administrativos e pedagógicos da escola

Quant.	Profissional	Setor de Atuação	Relação de Emprego
01	Gestor escolar	Direção	Efetivo
01	Pedagoga	Coordenação pedagógica	Efetivo
02	Analista educacional	Coordenação técnica	Efetivo
01	Coordenador de qualificação profissional	Coordenação técnica	Serviço temporário
01	Assistente educacional	Coordenação pedagógica	Serviço temporário
01	Secretária	Secretaria acadêmica	Serviço temporário
02	Assistente administrativo	Secretaria acadêmica	Serviço temporário
01	Bibliotecária	Biblioteca	Serviço temporário

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base no PPP da EFPEFS (2022).

Quanto aos docentes que atuam no curso técnico subsequente de enfermagem, esses são contratados pela equipe pedagógica por meio de um processo seletivo, com base no currículo, e uma avaliação didática. A seleção é realizada com foco nas disciplinas e na carga horária do referido curso. Os contratos são temporários, no entanto, um professor pode atuar em mais de uma disciplina por módulo, conforme sua formação e experiência no componente curricular (EFPEFS/CETAM, 2022).

A metodologia que baliza o desenvolvimento didático-pedagógico da escola é fundamentada nos pilares da educação para o século XXI, visando possibilitar aos estudantes a troca de conhecimentos, a construção do pensamento autônomo e crítico, com objetivo de proporcionar uma formação sólida e necessária à superação dos desafios que se lançam no exercício profissional. Para alcançar tal objetivo, a escola utiliza práticas pedagógicas sintonizadas com a realidade e com as novas demandas da sociedade, numa perspectiva de autonomia intelectual como requisito à autonomia profissional, articulando teoria à prática (CETAM, 2022).

3.3 Participantes da pesquisa

O curso escolhido para desenvolver a proposta do Projeto Integrador foi o técnico de nível médio subsequente de Enfermagem, ofertado pela Escola Francisca Saavedra, estruturado em quatro módulos, com carga horária total de 1.600 horas. O curso objetiva formar profissionais com conhecimento técnico-científico que atendam às necessidades de saúde do indivíduo nas diferentes fases do ciclo vital, comprometido com a promoção, proteção e manutenção da vida.

Nessa direção, os participantes da pesquisa foram o gestor da escola, um pedagogo, dois analistas educacionais com formação em enfermagem e 11 professores que atuam no curso técnico. O gestor, o pedagogo e os técnicos educacionais são funcionários efetivos da instituição e atuam há mais de cinco anos na escola. Eles fazem parte da equipe que elabora os projetos pedagógicos de cursos do eixo Ambiente e saúde, e ainda coordenam as ações pedagógicas e técnicas dos cursos ofertados. Os professores serão selecionados de acordo com seu perfil profissional, formação e tempo de atuação no curso. Conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2 - Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quant.	Profissional	Área de Formação	Tempo de atuação na EPT	Tempo de atuação no Curso
01	Gestor	Pedagogia	06 anos	08 anos
01	Pedagoga	Pedagogia	05 anos	05 anos
01	Analista educacional	Enfermagem	05 anos	05 anos
01	Analista educacional	Enfermagem	10 anos	10 anos
01	Analista educacional	Administração	05 anos	05 anos
10	Professores	Letras (01) Farmácia (01) Biologia (01) Enfermagem (06) Psicologia (01)	03 anos	03 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção dos professores foram: a) a participação nas atividades docentes do curso; b) a formação na área de saúde; c) a experiência a partir de 05 anos na educação profissional e tecnológica e no curso em questão; d) a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando o pesquisador a realizar a aplicação da entrevista e divulgação dos resultados. Quanto aos critérios de exclusão, organizamos os seguintes: não concordar ou se recusar a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; b) solicitar algum tipo de benefício financeiro. Os referidos detalhes estão sistematizados no quadro 3:

Quadro 3 - Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

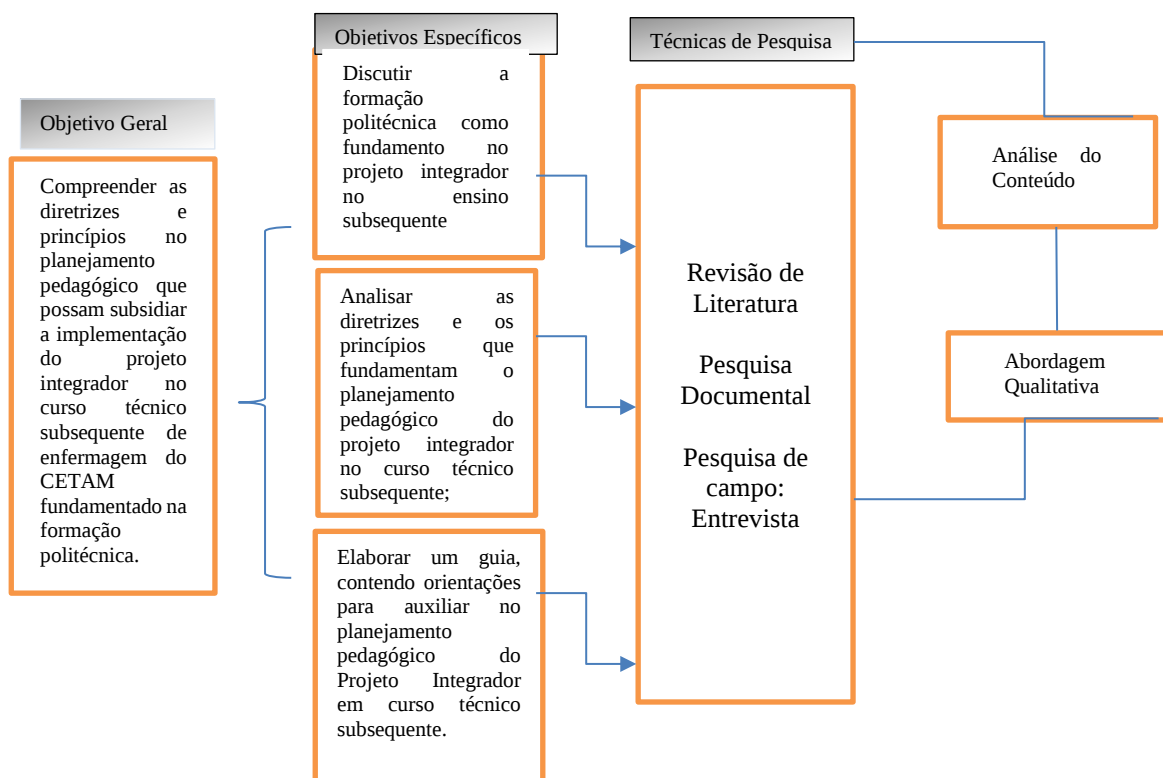
Sujeitos participantes	Critérios de inclusão		Critérios de exclusão	
	Atuar na EPT;		Não está atuando no curso no ano de 2023;	
	Atuar no Curso Técnico de Enfermagem;		Não concordar ou se recusar a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;	
	Ter experiência a partir de 05 anos na educação profissional e tecnológica e no curso.		Solicitar algum tipo de benefício financeiro.	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.4 Técnicas da pesquisa

Conforme Lakatos e Marconi (2003), as técnicas de pesquisa são um conjunto de preceitos que auxiliam uma ciência na obtenção de suas intenções. Para isso, o desenho metodológico abaixo simplificará a proposta do percurso da pesquisa. Nesse caso, entendemos a necessidade de esquematizá-lo para que possamos compreender como cada objetivo proposto será abordado.

Figura 2 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No primeiro momento, fizemos a revisão de literatura que contribuiu para balizar o referencial teórico, por meio da interlocução reflexiva entre autores, considerando a discussão acerca dos temas presentes neste estudo, os quais possibilitem desenvolver uma capacidade comparativa e analítica que permita uma melhor compreensão dos objetivos delimitados na pesquisa.

Outra técnica adotada na pesquisa foi a análise documental, com base nos seguintes documentos: Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica; Regimento Acadêmico; Diretrizes Pedagógicas; Projeto Político Pedagógico da Escola e Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem. Tal técnica utiliza vários tipos de documentos, elaborados com finalidades distintas, sendo recomendado que o material interno pertença a uma organização.

Com base no estudo da Resolução CNE/CP nº 1, foi possível compreender as atuais mudanças realizadas no contexto da EPT, que comungam com o estímulo às práticas educacionais interdisciplinares por meio de projetos integradores, um diálogo próximo ao proposto pela pesquisa. Nos documentos institucionais, Regimento Acadêmico e Diretrizes Pedagógicas, buscamos identificar as concepções, diretrizes e projeções pedagógicas do Cetam para o desenvolvimento da formação integral do estudante.

Doravante, os Projetos Pedagógicos da Escola e do Curso possibilitaram conhecer o itinerário formativo proposto, o perfil profissional do egresso do curso, bem como as diretrizes e os princípios que fundamentam o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente.

Para Oliveira (2007), a análise documental é o tipo de pesquisa em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos e que tem como objetivo extrair informações neles contidas, a fim de compreender um determinado fenômeno.

Segundo Severino (2013, p. 122-123), na pesquisa documental:

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua análise.

Para um alinhamento coerente no desenvolvimento do trabalho, optou-se neste estudo pela pesquisa de campo, que será utilizada com o objetivo de obter informações relacionadas ao problema da pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista

semiestruturada que, segundo Minayo (2009), combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema com maior liberdade.

A entrevista pode fornecer informações diretamente construídas na interlocução com o sujeito entrevistado e evidenciam as reflexões do próprio indivíduo sobre sua realidade. Trata-se de uma das estratégias mais utilizadas no processo de trabalho de campo (Minayo, 2009).

Para Richardson (1985, p. 207), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B”. Ainda segundo o autor, para uma melhor entrevista, a interação face a face é fundamental, pois tem o caráter de proximidade entre as pessoas, o que proporciona as melhores possibilidades de percepção da situação pesquisada.

Em nosso contexto, a entrevista teve como finalidade alcançar o objetivo específico 3 – elaborar um guia contendo orientações para o planejamento pedagógico do Projeto Integrador em curso técnico subsequente. Desse modo, a técnica será realizada com os sujeitos da pesquisa: gestor, pedagogo, analista educacional e professores que atuam no curso técnico de nível médio subsequente de Enfermagem, da Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra.

Os eixos temáticos que nortearam a entrevista estão presentes no quadro 4.

Quadro 4 - Eixos norteadores da entrevista

Eixo Temático	Objetivo
Formação acadêmica e trajetória profissional dos participantes;	Conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos professores, a fim de traçar um perfil;
Concepções sobre o Projeto Integrador;	Identificar a concepção dos participantes da pesquisa acerca do PI nos cursos técnicos e sua articulação com a formação politécnica;
Contribuição para construção do Produto Educacional.	Coletar dados referentes à construção do Guia de orientação, para auxiliar no planejamento pedagógico do Projeto Integrador em curso técnico subsequente.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para atender aos intentos da pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, a fim de possibilitar aos participantes a liberdade de se expressarem, buscando sentido em suas próprias ideias.

3.5 Procedimentos de Análises de dados

De acordo com Frigotto (2008, p. 89), “[...] é na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade”. Por isso, esse processo é relevante no estudo, representando o esforço de estabelecer as relações da problemática da pesquisa e os dados localizados.

Para interpretar e alcançar as inferências dos dados colhidos por meio das entrevistas, utilizaremos a Análise do conteúdo, formulada por Bardin (2016). Tal metodologia é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2016, p. 42).

Destacamos nessa definição, a utilização de múltiplos procedimentos para melhor compreensão das mensagens que se pretende conhecer. Para isso, seguiremos as orientações da referida autora para estruturar os dados coletados, seguindo a sequência: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Outro elemento da análise de conteúdo do qual nos apropriaremos será a categorização, que, segundo a autora, se propõe a “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos [...] passando de dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2016, p. 119). Acredita-se que a prática da Análise de conteúdo visa propiciar ao pesquisador uma visão clara do real sentido daquilo que os respondentes querem passar por meio dos seus relatos.

No processo de construção da pesquisa, pretende-se evidenciar as ações presentes no projeto integrador e sua contribuição no planejamento pedagógico e formação politécnica, tendo em mente a questão-problema que orientou todo o debate pedagógico da investigação: que diretrizes e princípios podem subsidiar o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente de Enfermagem, da Escola de Formação Enfermeira Francisca Saavedra, numa perspectiva de formação politécnica?

Pretendeu-se atender à problemática apresentada, bem como aos objetivos propostos da investigação. Logo, realizamos o exame dos dados coletados, resultados da aplicação dos instrumentos no campo de pesquisa, a saber: a entrevista. Na intenção de consolidar todo esse processo, fizemos a leitura dos documentos oficiais do Cetam para propiciar uma melhor compreensão sobre as ações pedagógicas e a articulação interdisciplinar que fomenta a integração dos saberes. Além disso, concretizamos a leitura do material teórico que retratou a

temática do projeto integrador nos cursos técnicos subsequentes, aprofundando os conhecimentos sobre o itinerário formativo do curso técnico subsequente de enfermagem. Formulamos a interlocução das atividades pedagógicas com as ações do fazer docente e da compreensão dos participantes da pesquisa da Escola com o contexto institucional que constituiu o *corpus* da pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os diálogos realizados por meio das entrevistas com o gestor, a pedagoga, os analistas educacionais e os professores, totalizando quinze participantes advindos do curso técnico subsequente de enfermagem, da Escola de Educação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra. As entrevistas ocorreram no período de maio a junho de 2023, e forneceram dados possíveis de análise, discussões e interpretações.

A escolha da entrevista, como instrumento de coleta de dados, deu-se pela possibilidade de um diálogo direto com os participantes para compreender seu contexto, e, conforme Minayo (2009), as informações diretamente construídas na interlocução com o sujeito entrevistado evidenciam as reflexões do próprio indivíduo sobre sua realidade. Ainda de acordo com a autora, trata-se de uma das estratégias mais utilizadas no processo de trabalho de campo.

Para explorar os dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo formulada por Bardin (2016). Segundo ela, a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 49).

A fim de melhor compreender a escolha metodológica traçada para o tratamento dos dados, Bardin (2016) designa três etapas para a realização da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

Dessa maneira, com o uso desta metodologia, foi possível conhecer, com mais precisão, os meios necessários para descrever o conteúdo reunido por uma ação comunicativa, com o auxílio da classificação dos sinais de similaridade que ocorrem nele, de acordo com um conjunto de categorias apropriadas.

Bardin (2016) afirma que essa análise categorial representa o desmembramento do texto em categorias estabelecidas por analogia dos seus elementos e que, ao optar por esse procedimento, o pesquisador pode estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio dos dados qualitativos.

Assim, a partir das entrevistas, e baseada nas orientações da autora, delineamos três categorias, as quais desenvolvemos nas próximas seções deste capítulo. Contudo, optamos, inicialmente, por apresentar as unidades de registro geradas a partir da realização de uma leitura flutuante das transcrições de cada entrevista.

A leitura flutuante de Bardin propõe que o pesquisador esteja aberto aos sentidos do texto, sem se fixar em partes específicas, “deixando se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). O quadro 5 mostra as unidades de registro a partir das quinze entrevistas realizadas.

Quadro 5 - Unidades de registro com base na leitura flutuante das transcrições

Unidades de registro
1. Formação acadêmica
2. Ingresso na EPT
3. Saberes construídos na EPT
4. Planejamento pedagógico das atividades desenvolvidas no curso técnico
5. Planejamento pedagógico na perspectiva interdisciplinar
6. Relatos de experiências no planejamento/execução do PI
7. Ações que oportunizem o planejamento do PI no curso
8. Implantação do PI no curso
9. Proposições para a construção do guia de implantação do PI na escola

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As nove unidades de registro apresentadas trazem características definidoras das informações coletadas nas entrevistas com os professores, pedagogo, gestores e técnicos educacionais. Esses registros foram selecionados a partir da leitura das transcrições das falas dos sujeitos e indicam argumentos para análise e categorização posterior, a fim de responder às indagações da pesquisa.

A ênfase conferida a essas unidades reflete a importância dessa etapa, uma vez que desempenha um papel basilar nas fases subsequentes. Neste percurso, avançamos para a apresentação das categorias iniciais e emergentes da estrutura orgânica formada pelas unidades de registro mencionadas. Além disso, evidenciamos ainda os conceitos norteadores que estruturaram essa sistemática, conforme exposto no quadro 6:

Quadro 6 - Etapa da categorização: categorias iniciais e intermediárias

Categorias iniciais	Conceito norteador	Categorias intermediárias
1. Formação acadêmica diversificada	Mostra a diversidade dos profissionais que atuam na EPT.	Predominância na diversidade da formação e na falta de experiência docente na EPT
2. Primeira experiência na educação	Destaca a falta de experiência docente.	
3. Aprendizagem construída no trabalho e pela capacitação pedagógica	Evidencia a importância da formação continuada para os profissionais da EPT.	Desenvolvimento de programas de formação continuada para os profissionais que destaque o planejamento pedagógico das atividades
4. Coordenação pedagógica de orientação e acompanhamento das atividades	Destaca a importância da equipe pedagógica no planejamento.	
5. Não realizar atividades que envolvam Interdisciplinaridade	Mostra a fragilidade em trabalhar a interdisciplinaridade no curso.	Percepção da necessidade de romper com a fragilidade de trabalhar a interdisciplinar no curso técnico
6. Desconhecimento do planejamento de um projeto integrador	Evidencia a falta de conhecimento sobre PI na escola.	Processo de implantação do PI perpassa pela reestruturação da concepção pedagógica da instituição
7. Curto tempo das disciplinas e tipo contratação dos professores como dificuldades	Relata dificuldades apresentadas para implantação do PI no curso.	

8. Projeto integrador como política institucional	Aponta sugestão para ação efetiva de inserção do PI.	Demonstra o papel que o PI pode assumir
9. Sugestões de como construir o produto educacional	Sugere os conteúdos para estruturar o produto educacional.	Produto educacional: sugestões para construção dos tópicos do recurso educacional

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O processo de categorização apresentado no quadro 6 mostra os recortes mais marcantes coletados durante as entrevistas. Tal apuração foi construída a partir das respostas sobre a formação do entrevistado, a experiência na EPT, as práticas interdisciplinares desenvolvidas no curso, o conhecimento sobre o projeto integrador, a inserção dos PIs nos PPCs dos cursos e a contribuição para a avaliação do produto, que é a elaboração do guia de orientações pedagógicas para implantação do PI no curso técnico subsequente. Levou-se em conta, durante a composição dos recortes, o alinhamento com o contexto das questões e a interlocução dessas com os objetivos de pesquisa.

Mediante a imersão das 9 (nove) categorias iniciais, embasadas nos seus respectivos conceitos norteadores, foram geradas 6 (seis) categorias intermediárias. Nessas, ressaltamos alguns pontos que estarão concentrados nas categorias finais, as quais apresentaremos posteriormente. Os destaques são: a diversidade da formação e a falta de experiência na EPT; a presença de percepção da necessidade de romper com a fragilidade de trabalhar a interdisciplinaridade no curso técnico; a implantação do PI perpassando a reestruturação da concepção pedagógica da instituição, entre outros.

Após o estabelecimento das categorias iniciais e intermediárias, apontadas no quadro 6, apresentamos o quadro 7, que referencia novamente as 6 (seis) categorias intermediárias, a fim de compor o percurso que resultou nas 4 (quatro) categorias finais, sendo uma delas específica para construção do produto educacional:

Quadro 7 - Evolução das categorias intermediárias e as categorias finais

Categorias intermediárias	Conceito norteador	Categorias finais
1. Predominância na diversidade da formação e na falta de experiência na EPT	Destaca a inexperiência sobre a atuação profissional na EPT.	1. A construção da docência na EPT: ingresso, formação e saberes
2. Desenvolvimento de programas de formação continuada para os profissionais, que destaque o planejamento pedagógico das atividades	Aponta a necessidade de formação continuada que envolva os aspectos pedagógicos.	
3. Percepção da necessidade de romper com a fragilidade de trabalhar a interdisciplinaridade no curso técnico	Expressa a visão de alguns participantes sobre a dificuldade em desenvolver a interdisciplinaridade no curso.	2. O Planejamento pedagógico como aporte à interdisciplinaridade

4. Processo de implantação do PI perpassa pela reestruturação da concepção pedagógica da instituição	Entendimento dos participantes sobre a proposta de implantação do PI.	3.O PI como uma política institucional para superar a fragmentação dos saberes no curso técnico subsequente
5. Demonstra o papel que o PI pode assumir	Destaca o PI como instrumento de efetivação do processo formativo dos estudantes do Cetam.	
6. Produto educacional: sugestões para construção dos tópicos do recurso educacional	Sugere recursos para a elaboração do produto educacional.	4. Contribuições gerais para o aprimoramento do processo de construção do produto educacional

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base na análise das declarações obtidas nas entrevistas, as quatro categorias finais apresentadas no quadro 7 dizem respeito às narrativas e pontos de vista dos entrevistados, os quais serão discutidos em detalhes a partir deste ponto. Para tanto, vamos exibir alguns dos excertos que destacaram o conteúdo analisado; movimento que Bardin (2016) denomina como inferência.

O processo de categorização final surge após considerarmos o agrupamento de alguns elementos de análise das seis categorias intermediárias, por meio dos conteúdos interpretados. Ao identificar o apontamento da predominância na diversidade da formação, a falta de experiência na EPT e necessidade de formação continuada que envolva os aspectos pedagógicos, aflora a primeira categoria que apresenta a Construção da docência na EPT: ingresso, formação e saberes.

Das narrativas sobre a percepção da necessidade de romper com a fragilidade de trabalhar a interdisciplinaridade no curso técnico, aparece a segunda categoria, o planejamento pedagógico como aporte interdisciplinar. Do entendimento que a implantação do PI perpassa pela reestruturação da concepção pedagógica da instituição, temos a terceira categoria, que destaca o PI como uma política institucional para superar a fragmentação dos saberes no curso técnico subsequente. Destacamos que a categoria final 4 – “Contribuições gerais para o aprimoramento do processo de construção do produto educacional” – será tratada somente no capítulo posterior, do produto educacional.

Com base nessas inferências, passamos a enfatizar cada umas dessas categorias que surgem das falas analisadas.

4.1 A construção da docência na EPT: ingresso, formação e saberes

Ao elaborar o nosso referencial teórico, destacamos diversos elementos relacionados à perspectiva formativa que consideramos como um contributo para uma educação profissional

fundamentada nos princípios da abordagem politécnica. Nesse trajeto, contamos com o embasamento científico de alguns autores, como Ciavatta (2005), Frigotto (2009), Machado (1998), Moura (2007), Pacheco (2012), Ramos (2010), Saviani (2002). Também utilizamos outros recursos para fundamentar nosso entendimento. Esses foram: leis, diretrizes e resoluções que orientam a educação nacional, bem como, as diretrizes e os documentos acadêmicos-pedagógicos do Cetam.

Assim, para analisar as narrativas presentes nas entrevistas, vamos dialogar com esses autores e com os referidos documentos, buscando, nessa jornada, ampliar nosso olhar para vislumbrar um caminho concreto que possibilite a evolução desta etapa da pesquisa.

Para compreendermos as representações sociais que cercam os participantes desta pesquisa, tornou-se necessário nos familiarizarmos com o contexto que os representam, visto que tais representações são construídas a partir da interação e do diálogo entre os integrantes de um grupo social. Buscamos conhecer os aspectos, como formação, ingresso e atuação profissional, outorgar acesso a informações importantes que nos ajudam a compreender o meio social que os representam.

Dessa forma, vamos discutir, primeiramente, a construção da docência dos participantes na educação profissional e tecnológica, sua forma de ingresso, formação e saberes. Para isso, vamos dialogar com as falas dos sujeitos, os quais identificamos pela letra “P” seguida de um número. Tais conteúdos mostram uma realidade diversa, conforme exposto nos quadros 8 e 9:

Quadro 8 - Trechos das falas dos participantes referência à categoria 1 – forma de ingresso na EPT

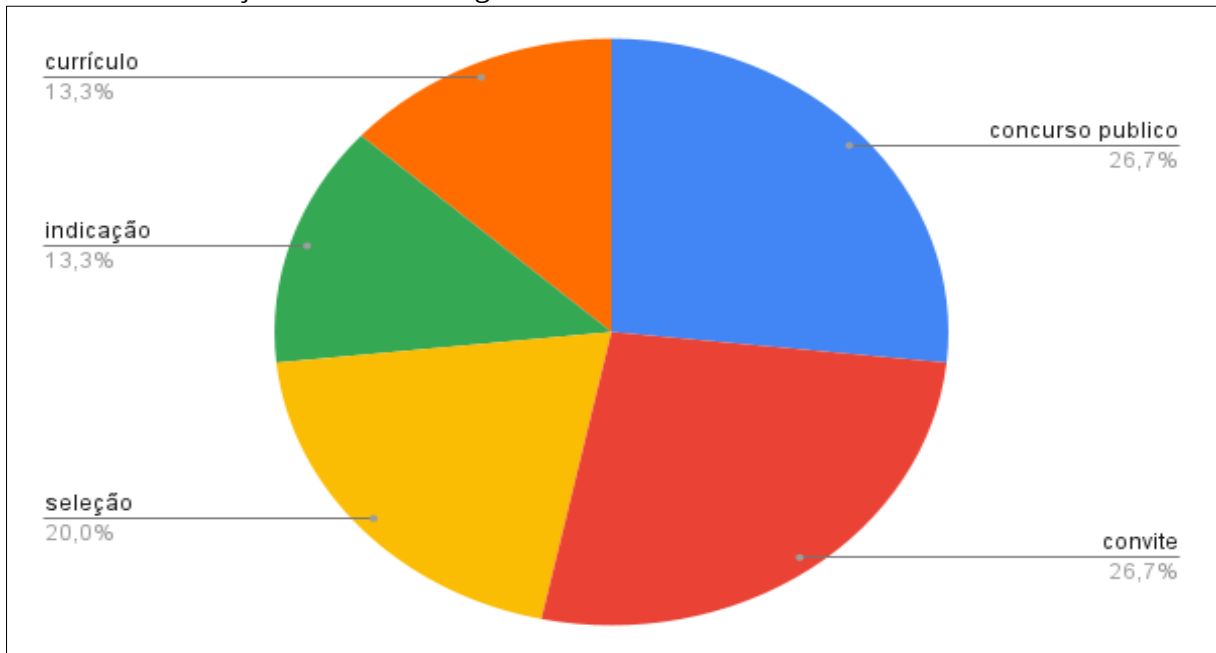
(P1) “Fiz um concurso público, passei e gostei muito dessa modalidade de ensino”.
(P15) “Comecei na EPT trabalhando em cursos de qualificação profissional no interior do estado, depois fui convidado para trabalhar no Saavedra”.
(P7) “Após concluir a graduação, fui trabalhar na Maternidade Ana Braga, conheci um professor de estágio do Cetam que me convidou para acompanhar os estudantes no estágio e depois acabei ministrando aulas teóricas também”.
(P14) “Trabalhava na área de atendimento psicológico quando fiquei sabendo da seleção para ser instrutor do Cetam, me inscrevi, passei pela banca e continuo até hoje, antes não tinha nenhum conhecimento sobre educação profissional, mas já aprendi muito”.
(P4) “Mande o meu currículo para coordenação do Cetam e tive a oportunidade de trabalhar com a docência no interior no curso técnico de enfermagem”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As respostas dos participantes da pesquisa indicam que o ingresso na docência da EPT deu-se de distintas formas, prevalecendo, no entanto, o processo de seleção (concurso público) e o convite. Constatamos, após analisar as respostas dos quinze participantes da pesquisa, que 26,7% ingressaram na EPT por meio de concurso público. Nessa linha, o mesmo percentual

(26,7%) ingressou por convite de colegas de profissão ou da coordenação de curso, enquanto 20% passaram por processo seletivo. Finalmente, 13,3% ingressaram por análise de currículo e 13,3% por indicação de outros profissionais, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Indicação da forma de ingresso na EPT



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Pela fala dos entrevistados, podemos abstrair que as formas de ingresso são distintas, conforme a função que o sujeito ocupa. O concurso público é destinado aos cargos de analistas educacionais e administrativos; as outras formas de ingresso, como o processo seletivo – composto por etapas diferentes de análise do currículo e prova prática –, a indicação, o convite e a análise curricular são destinados à função docente.

Ainda de acordo com os participantes, para o ingresso na EPT não foi solicitado, prioritariamente, a experiência docente. Nesse processo, o que se levou em conta, inicialmente, foi a formação acadêmica específica na área do curso técnico. Evidenciamos, dessa maneira, que os docentes são prestadores de serviços que não apresentam uma ligação contratual longa e que os aspectos pedagógicos não têm destaque nessa forma de contratação.

No entender de Pena (2011), essa forma de ingresso à profissão docente, na qual se exige apenas a formação técnica na área específica, sem formações pedagógicas, é um dos fatores que contribuem para a precarização da formação do professor na EPT. Sob essa ótica, a atuação na docência muitas vezes não é concebida como um ato pedagógico profundamente integrado, ou como um domínio de reflexão que possa ser desenvolvido em uma práxis educativa consistente.

Em muitos casos, é simplesmente uma tarefa realizada por profissionais que possuem conhecimento técnico, mas não necessariamente uma formação pedagógica sólida. Quando há alguma formação, muitas vezes é resultado apenas da experiência acumulada ao longo da carreira. Como resultado desse cenário, a abordagem docente muitas vezes tende a adotar uma perspectiva simplista, que se concentra principalmente no aspecto do "saber-fazer". Isso significa que o foco principal recai na transmissão de informações e no desenvolvimento de habilidades práticas, sem uma consideração ao complexo, dinâmico e contínuo processo de ensino e aprendizagem.

A despeito dos esforços contínuos para corrigir essa situação, ainda persiste uma forte tendência em dar prioridade ao aspecto técnico-profissional em detrimento do pedagógico. Isso resulta na representação equivocada da docência por parte de muitos profissionais como um ato “simples”, algo que pode ser desempenhado por qualquer pessoa que possua habilidade em determinada área.

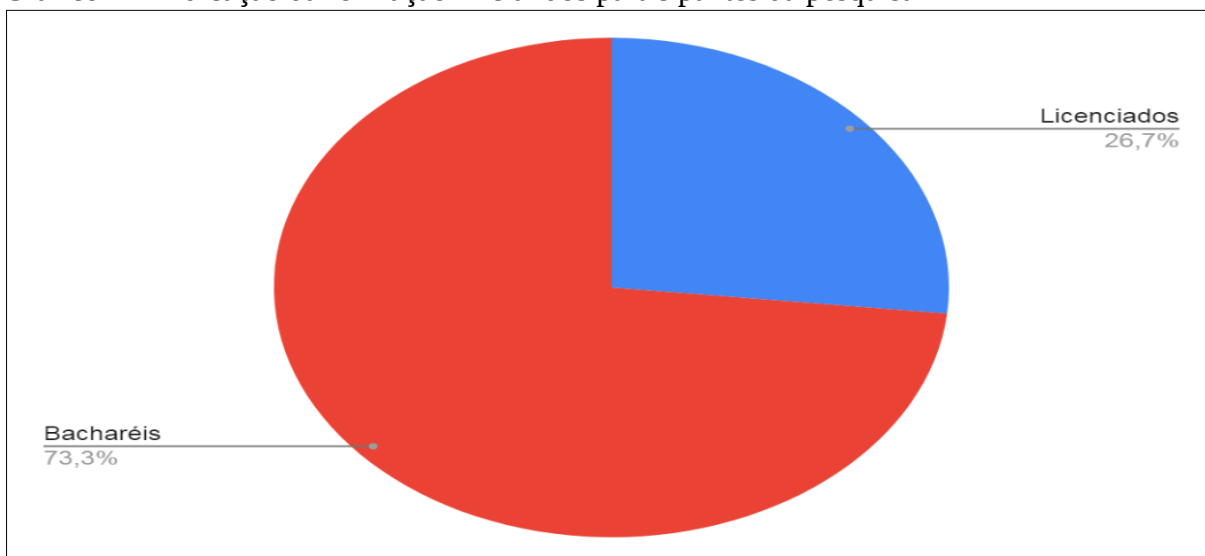
Tal concepção simplista da docência, que reduz a um mero compartilhamento de conhecimento técnico, desvaloriza a complexidade inerente à prática pedagógica. Ela desconsidera a importância de estratégias pedagógicas práticas, o entendimento das necessidades individuais dos alunos, a adaptação de métodos de ensino e a promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante.

Ao contrário desse pensamento, que trata o corpo docente como mero reprodutor de conteúdo, Machado (2008) explica que o professor da educação profissional deve:

[...] ser um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Machado, 2008, p. 17).

Reiterando a afirmação da autora, compreendemos que o fazer docente vai além do mero domínio de conteúdo técnico, exigindo uma compreensão profunda da arte de ensinar e do compromisso com o desenvolvimento das várias dimensões do sujeito. Outro aspecto que observamos na análise diz respeito à formação e a construção dos saberes do grupo de participantes, conforme o gráfico 2. Nesse caso, apontamos a formação inicial dos sujeitos e verificamos que a maioria dos participantes são bacharéis (73,3%), enquanto 26,7% são licenciados.

Gráfico 2 – Indicação da formação inicial dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Importante salientar que participaram da pesquisa 10 docentes. Entre esses, 20% são licenciados e 80% são bacharéis. No setor pedagógico e na direção, todos possuem licenciatura, e na coordenação de curso todos são bacharéis. Nesse contexto, é conveniente refletir sobre a influência da formação inicial do docente no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que a ausência de uma formação pedagógica, alinhada ao conhecimento específico da área, pode comprometer o referido processo.

Para reforçar a compreensão das informações coletadas e analisadas, apresentamos a seguir o quadro 9, que exhibe alguns trechos expressivos do conteúdo das entrevistas.

Quadro 9 - Trechos das falas dos participantes em referência à categoria 1 – formação e saberes construídos na EPT

(P8) “Quando comecei na EPT só tinha experiência com a educação básica, mas foi um grande desafio, muitas informações novas”.
(P10) “Após formado, fui trabalhar na saúde indígena, trabalhei durante 3 anos na assistência. Então já tinha uma base, quando comecei na educação profissional”.
(P3) “Cursei enfermagem por gostar de cuidar das pessoas”.
(P1) “Minha formação, toda foi pautada na assistência e na vivência do sistema único de saúde”.
(P10) “Escolhi fazer administração, por vocação, sempre tive um perfil para organização e gestão”.
(P12) “Eu já tinha uma experiência da educação superior, mas a educação profissional foi algo bem diferente, e me apaixonei. Com o passar do tempo consegui com muito esforço, fiz uma especialização na área, ter um entendimento melhor da dinâmica da EPT”.
(P13) “Confesso que ao fazer licenciatura em pedagogia nunca tinha passado em minhas perspectivas a Educação Profissional e Tecnológica. Foi um encontro inesperado”.
(P5) “Quando comecei não sabia quase nada da educação profissional, hoje, já consigo entender melhor a importância de uma formação que envolva teoria, prática e valores. No entanto, acho que precisamos ter uma formação mais constante para que possamos nos apropriar dos assuntos sobre a EPT”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao lermos esses fragmentos, é possível encontrarmos alguns aspectos que indicam a trajetória profissional dos participantes na educação profissional e tecnológica. Para alguns, a primeira experiência na docência se fez nessa modalidade de ensino, conforme enfatizam os trechos a seguir:

Eu não fui instruída para ser da educação, e sim da área da saúde. Mas dá aula foi uma caminhada de aprendizagem, na verdade, está sendo uma caminhada que eu estou todos os dias, aprendendo, construindo pouco a pouco (P15).

Eu nunca pensei ser professor, após formado, fui selecionada para acompanhar os estudantes na prática profissional e depois de um período, passei para sala de aula do curso técnico (P11).

Assim, pela falta de experiência na docência, e ainda pela lacuna de uma formação pedagógica que embase sua prática docente, a constituição dos seus saberes se faz na sala de aula, à medida que a situação de aprendizagem vai acontecendo. As falas abaixo revelam o exposto:

Com essa experiência melhorei o desenvolver do meu trabalho em sala de aula, no início não sabia nada sobre EPT, aceitei trabalhar pela oportunidade do mercado de trabalho, mas hoje já sei a importância de um curso técnico para um estudante carente, com isso abre portas (P6).

Tinha muita insegurança quando iniciei, mas com essa experiência de mais de 8 anos na EPT, já me dá mais segurança para trabalhar com os alunos e desenvolver novas práticas educativas com eles (P4).

Construí muitos saberes, desde de entender o que é uma estrutura curricular até fazer um plano de ensino integrando aulas teóricas e práticas, acho que consigo dar uma boa aula (P14).

Ao discutirmos sobre a construção dos saberes docentes, Tardif (2000, p. 213) esclarece que “o processo de construção desses saberes ocorre, predominantemente, de forma solitária e provém de diversas fontes: formação inicial e continuada, socialização escolar, experiência profissional, cultura pessoal, aprendizagem com pares, entre outras”.

Desse modo, podemos compreender que muitos dos profissionais que atuam na EPT são inicialmente inseridos nesse contexto educacional em virtude de sua formação acadêmica estar alinhada ao curso técnico específico. Isso reforça a questão de um olhar mais atento aos aspectos pedagógicos, tão necessários à formação do professor.

Como resultado dessa forma alienada de vislumbrar a importância do papel do professor, temos um cenário que reforça o aluno como sujeito passivo em relação ao conhecimento

transmitido pelo professor. Para que possamos avançar nessa perspectiva de renovação, precisamos adotar uma postura educacional na qual o estudante assuma o papel central no processo de ensino-aprendizagem. Isso implica a (re)construção ativa do seu próprio conhecimento e, por conseguinte, a formação de uma maneira mais abrangente e significativa.

Para Saviani (2009), o interesse na qualidade da educação, com foco na formação politécnica, perpassa pela criação de um círculo virtuoso do desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso que as instituições tenham em seus quadros:

professores altamente qualificados e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento (Saviani, 2009, p. 154).

Ainda sobre o assunto, Machado (2008, p. 15) afirma que:

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Para tanto, entendemos que o perfil profissional do docente da educação profissional, para atuar com esse aluno-ativo, deve englobar, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação.

Diante das novas demandas e da complexidade de saberes presentes na formação profissional do docente, torna-se necessário uma formação teórica mais ampla, que forme para lidar com as diversidades culturais, buscando oferecer condições para o pleno desenvolvimento de noções conceituais que favoreçam uma visão crítica da realidade. O texto "Referência de formação de professores para educação profissional" traz uma luz à questão (Brasil, 2021. p. 02):

Ao lado das exigidas competências pedagógicas e profissionais, a base científica e tecnológica da atividade profissional constitui outro dos três eixos estruturadores fundamentais da formação de docentes para a Educação Profissional. Essa base de ordem científica e tecnológica, como princípio educativo, deve estar integrada às

competências do trabalho, vinculada ao cultivo do trabalho, traduzida em termos de vivência profissional e de experiência de trabalho. Na realidade, em termos de Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer, em condições de identificar e realizar outras formas de fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar, deve aprender a ensinar como fazer bem feito, integrando conhecimentos, habilidades e valores exigidos para conseguir responder a desafios profissionais previsíveis e imponderáveis, neste mundo social e profissional marcado cada vez mais pela sua complexidade, exigindo respostas originais e criativas.

Alinhar as teorias estudadas na formação com a prática pedagógica e o cotidiano da escola são desafios cada vez mais imperativos para dar sentidos e significados ao entendimento real de todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem da escola contemporânea. No decorrer desse processo educacional, é essencial que o professor adote uma postura diferente, moldada por uma formação que seja crítica, reflexiva e orientada por uma consciência de responsabilidade social.

4.2 O Planejamento pedagógico como aporte para a interdisciplinaridade

Neste tópico, vamos discutir, a partir das falas dos participantes da pesquisa, o planejamento pedagógico e a sua interlocução com a interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas no curso técnico subsequente de enfermagem. Apresentamos, a seguir, alguns relatos que ilustram bem esse entendimento:

O planejamento pedagógico de um instrutor que vai trabalhar no curso técnico subsequente em enfermagem inicia a partir de uma formação que envolve temas como plano de ensino, metodologias e processo de avaliação da aprendizagem. A partir desta formação, o instrutor elabora seu plano de ensino, o pedagogo recepciona e avalia este plano, propondo sugestões de melhorias (P11).

Acho importante fazer práticas com os outros professores, assim os alunos podem aumentar seus conhecimentos sobre as várias disciplinas e como eles se complementam, mas na escola, as disciplinas são em momentos diferentes, não acontecem juntas, fica difícil essa questão de interdisciplinaridade nos cursos, o que acontece são atividades que envolvem os cursos da área de saúde ofertados naquela etapa, e quando as disciplinas combinam, todos os professores gostam de fazer atividades juntos, mas planejar é difícil, devido aos horários deles (P15).

A partir da ementa, a gente conversa com a parte pedagógica para ver a disponibilidade do laboratório, a disponibilidade de uma saída técnica, com uma visita técnica ou mesmo ocupar algum espaço da escola para realizar alguma prática (P8).

Eles orientam a gente sobre a base de conhecimento da disciplina, aí discutimos o planejamento das aulas, e depois que fazemos o plano, conversamos como a escola pode ajudar na visita técnica que define no plano, como por exemplo, enviar documento solicitando a visita (P7).

Podemos inferir, pelas falas expostas, que o planejamento pedagógico realizado no curso contempla os procedimentos individualizados de cada componente curricular mediante a elaboração do plano de ensino, incluindo método, recursos didáticos e formas de avaliação de aprendizagem. Na construção dos planos, o professor é orientado pela equipe pedagógica a aliar os conteúdos teóricos e práticos, sendo possível desenvolver atividades práticas nos laboratórios, em ambientes de trabalho externos ou visitas técnicas.

Essa orientação a respeito da elaboração do plano de ensino tem como base as Diretrizes Pedagógicas Institucionais (2020), sendo este um documento norteador da organização e sistematização do trabalho docente. As Diretrizes apresentam itens que possibilitam a construção da práxis pedagógica de forma reflexiva e coerente com as normas e concepções da autarquia. Entre os itens do plano de ensino, estão: a base de conhecimentos (ementa), competências, habilidades e atitudes, metodologia (procedimentos metodológicos), recursos de ensino, avaliação da aprendizagem e referências.

Outra questão a se considerar na fala dos pesquisados é a fragmentação dos conteúdos do itinerário formativo do curso. Nesse caso, por se tratar de uma oferta modular, os componentes acontecem de maneira sequencial; dessa forma, cada professor atua com sua proposta de ensino, sem interação com os conhecimentos que compõem os saberes profissionais do curso em questão.

Assim, observamos que a fragmentação do conhecimento dar-se-á na separação das disciplinas, quando o conhecimento é dividido em distintos assuntos relativamente estanques, que são abordados de maneira desvinculada, perdendo-se a totalidade. Nesse sentido, Ramos (2014) afirma que o conhecimento precisa estar fundamentado na relação entre teoria e prática e na indissociabilidade entre saberes gerais e específicos, pois só assim os conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem poderão ser selecionados e organizados em um sistema de relações históricas e dialéticas que expliquem, compreendam e transformem a totalidade concreta.

Percebemos, ainda, nos relatos apresentados, que as práticas realizadas se concentram mais em atender a ementa do componente curricular, sem a preocupação de construir uma associação com os conteúdos dos diferentes campos do saber. Também não percebemos a presença da perspectiva interdisciplinar, que aborda os fenômenos estudados em suas dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Nesse contexto, conforme afirmam os pesquisados, apesar de a coordenação pedagógica e a gestão da escola procurarem realizar um planejamento pedagógico que promova ações voltadas à interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas, essas acabam contribuindo para a fragmentação do saber e separação das áreas do conhecimento. Logo, visando a eficácia das

referidas ações, é fundamental que se tenha como prioridade a visão de construção curricular por meio da colaboração, planejamento coletivo e reflexão conjunta dos professores. O intuito, evidentemente, é enfatizar a interdisciplinaridade como um elemento essencial para a reconstituição da totalidade, promovendo a relação dialógica entre os diversos campos da aprendizagem.

Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade, traremos alguns trechos dos relatos, os quais indicam a forma como os pesquisados enxergam as ações interdisciplinares no curso:

Às vezes quando a minha disciplina é de 80 horas, consigo fazer uma atividade de workshop com os professores dos outros cursos de saúde, como análises clínicas, radiologia e saúde bucal, porque são os que estão atuando no mesmo período que eu, como o curso de enfermagem é modular, não consigo fazer essa prática com os outros professores de enfermagem (P5).

É difícil fazer um trabalho interdisciplinar no curso, pois a minha disciplina é curta, quarenta horas, nunca consigo realizar, pois tenho muito conteúdo para ensinar (P1).

Esse é um problema grave que infelizmente não conseguimos superar, uma vez que o processo de contratação de docentes é pontual, sem vínculo. O coordenador técnico do curso tenta, com muitas dificuldades, fazer essas pontes e interlocuções, pensando a formação a partir do perfil profissional, mas não é uma tarefa fácil. O acontece, em determinadas situações, são ações e eventos específicos, que tentam interdisciplinar...É uma tentativa mesmo! (P3).

Na escola é difícil realizar atividades que envolvam outros cursos e professores, porque a maioria das disciplinas são curtas e os cursos são modulares, cada disciplina acontecesse por vez, então oriento que os professores tentem realizar práticas e convite os professores dos outros cursos, assim, tentamos fazer uma “pseudo” interdisciplinaridade (P13).

Identificamos, a partir dos relatos apresentados, que a interdisciplinaridade ainda é uma realidade distante no curso técnico subsequente em enfermagem da escola pesquisada. Nessa direção, citamos alguns apontamentos que dificultam a concretização da referida ação: os componentes curriculares têm carga horária curta (o que reduz a prática docente a ações didáticas tradicionais); a oferta de cursos no modelo modular (uma disciplina por vez não favorece a aproximação dos professores); e, por fim, a contratação dos profissionais, que é realizada por demanda (os quais são contratados para atenderem a uma necessidade específica, não gerando vínculo e nem o sentimento de pertencimento à instituição).

Em contrapartida, ao nos debruçarmos nos documentos oficiais da instituição, observamos que, nas Diretrizes Pedagógicas Institucionais (2020, p. 26), que regem as ações educativas da escola, o Cetam:

[...] entende que o trabalho interdisciplinar é a construção do conhecimento de forma não limitada a campos específicos do saber e que a aproximação entre os componentes

curriculares deve ser estreitada, proporcionando formação para além do carácter académico ao preparar os estudantes para o mundo do trabalho.

Outro documento institucional que ressalta a importância da interdisciplinaridade é o regimento académico (2020), que em seu escopo destaca como atribuições das coordenações de cursos o estímulo à integração, à interdisciplinaridade e à indissociabilidade entre teoria e prática dos cursos. Diante disso, constatamos uma inconsistência advinda dos pressupostos que regem os documentos institucionais e as ações pedagógicas executadas nos ambientes escolares de ensino. Acreditamos que essa divergência dificulta a compreensão e a ocorrência do trabalho interdisciplinar, muitas vezes entendida de forma equivocada, como, por exemplo, no sentido de realizar atividades com outros professores, mas sem desenvolver a essência da interdisciplinaridade, que é o diálogo, a colaboração e a integração dos saberes decorrentes de um conceito orgânico comum entre as disciplinas.

Dessa maneira, nos apoiamos em Ciavatta (2015) para estabelecer aspectos que adicionem um sentido positivo à questão da interdisciplinaridade. Para tanto, a autora (2015, p. 68) afirma que “a compreensão dialética do conjunto das relações sociais que envolvem os professores e alunos” pode promover uma “visão de mundo e uma concepção de realidade que permitam a compreensão crítica da produção e da existência humana”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem seu aspecto positivo. Mesmo assim, Ciavatta também chama a atenção para que a interdisciplinaridade não prevaleça como única estratégia didática, mas seja uma possibilidade factível “para aproximar campos de saber, pois ela não impede que conhecimentos sejam apenas justapostos” (Ciavatta, 2015, p. 68).

Ramos (2014, p. 212) defende a interdisciplinaridade e argumenta: “[...] a interação entre as diversas disciplinas não implica em redução ou eliminação de sua autonomia, mas deve ser desenvolvida sistematicamente de modo a favorecer a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade”.

Não obstante, entendemos que uma das formas de possibilitar a interdisciplinaridade no curso técnico subsequente deve ser por meio da realização do projeto integrador, que corresponde à terceira categoria da nossa análise.

4.3 O PI como política institucional para superar a fragmentação dos saberes no curso técnico subsequente

Neste tópico, vamos analisar as questões acerca das experiências dos entrevistados com o projeto integrador e suas percepções quanto às ações que oportunizem o seu planejamento no

curso técnico em enfermagem, levando em conta as dificuldades e as limitações de um curso subsequente e modular.

Como já explanado no capítulo 2 desta dissertação, quando discutimos o projeto integrador como articulador da formação politécnica nos cursos subsequentes, consideramos tal iniciativa como uma “oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado, que visa à formação humana integral dos sujeitos” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 125). Com isso, compreendemos que o objetivo do PI é ressignificar o processo de ensino e aprendizagem por meio de uma estratégia metodológica articulada à inovação da prática docente, à melhoria da ação pedagógica, envolvendo a interdisciplinaridade como uma ação educativa escolar.

As respostas dos participantes da pesquisa indicam que, dos 15 (quinze) respondentes, 9 (nove), isto é, 60% dos participantes, mencionaram não ter experiência com projeto integrador; na outra margem, 6 (seis) – o que corresponde a 40% – responderam já terem alguma experiência com o referido projeto.

Esses relatos apontam para a necessidade de alinhar ações que possam contribuir com a construção dos saberes dos profissionais que atuam na escola, para que eles se apropriem desse conhecimento e transformem sua rotina pedagógica, alcançando maior eficácia na aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, foi possível reconhecermos, mediante as respostas dos sujeitos, divergências quanto à conceituação do que seja projeto integrador. No entanto, a sua importância na construção do conhecimento e na formação profissional é enfatizada pelos respondentes. A seguir, apresentamos alguns trechos retirados das entrevistas:

Ainda não, mas acredito que essa prática deve contribuir para o conhecimento técnico do estudante, pois, muitas vezes, o conhecimento fica apenas no plano teórico. Integrar o conhecimento teórico à prática, além de reforçar o princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional da EPT, faz com que o estudante fique mais motivado, tenha mais interesse e se identifique com a área de estudos (P1).

Nunca efetivamente vivenciei o planejamento de um projeto integrador. Penso que fizemos algumas tentativas, mas que não são projetos integradores, são atividades que buscavam uma integração de diferentes saberes, mas que na prática estavam mais numa perspectiva de multi do que inter (P2).

Não tenho prática com esse tipo de projeto, mas acho que seria importante para os estudantes, fazer uma atividade que envolvesse outros conteúdos, de outras disciplinas com a participação de todos os instrutores (P12).

Para ser sincero, isso é novidade para mim (P13).

Tenho pouquíssimo conhecimento sobre o Projeto Integrador, preciso conhecer mais sobre o tema (P11).

À vista disso, podemos inferir, pelos relatos apresentados nos excertos, que os participantes reconhecem a falta de experiência com os projetos integradores, mas também admitem a importância deste como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Destacamos, também, que é fundamental pensar na realização do PI de forma integrada, envolvendo uma equipe com participantes de distintas áreas do conhecimento para que se possa manter uma interface de informações e conhecimentos, contribuindo, conforme esclarece Machado (2008, p. 15), para estabelecer:

[...] formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar.

Como percebemos, Machado (2008) reforça a importância de trabalhar o PI de forma integrada e interdisciplinar, sendo uma necessidade advinda de uma realidade cada vez mais complexa, dinâmica e plural, no âmbito das relações educação, sociedade e cidadania.

Seguindo essa linha de raciocínio, o Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação Profissional Francisca Saavedra (2023, p. 47), em sua concepção ressalta:

A construção dos saberes e fazeres está intimamente correlacionada, configurando a indissociabilidade entre teoria e prática profissional como um dos princípios norteadores da EPT. Estratégias educacionais como: simulação, imersão, aprendizagem mediada por obras e projetos de ensino, pesquisa e extensão, possuem um caráter interdisciplinar, uma vez que integram diferentes saberes e fazeres relacionados à atividade realizada, além da compreensão de significações para os aprendizes.

No entendimento de Alvarenga (2018), o projeto integrador faz frente aos desafios da fragmentação dos componentes curriculares, ou seja, é uma possibilidade que promove a interdisciplinaridade. Observamos nas declarações dos pesquisados essa ressonância com relação às ideias sobre o PI. Isso acontece porque as atividades educacionais, deliberadamente direcionadas e estruturadas no âmbito da integração dos diferentes campos de conhecimento, podem produzir resultados positivos ao longo do processo de formação.

Outro recorte que realizamos, na análise das entrevistas, diz respeito à percepção dos participantes sobre as ações que oportunizem o planejamento do PI no curso técnico de enfermagem, levando em conta as dificuldades e as limitações de um curso subsequente e modular. Nesse questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Acho que precisa ser uma ação estratégica de toda a equipe da escola, ou seja, o coordenador técnico, pedagógico, gestão, secretaria, professores, dentre outros, precisam se mobilizar (P1).

Penso que precisamos, de forma institucional, ter muito claro isso, o que implica repensarmos as diretrizes pedagógicas dessas instituições, o nosso projeto político pedagógico. São documentos norteadores que precisam ser claros (P2).

Acredito que o ideal seria uma reunião inicial com instrutores que atuaram em cada módulo, a partir deste primeiro encontro, o grupo de instrutores, juntamente com um acompanhamento pedagógico iram discutir as diferentes possibilidades de integração entre os conteúdos dos componentes curriculares, a partir desta integração poderiam pensar em uma atividade integradora envolvendo os componentes curriculares (P3).

Acho que envolver todos os professores de cada módulo seria a primeira ação e depois a coordenação acompanhar essa atividade e orientar a cada início de disciplina como construir a proposta (P7).

Fazer a integração dos conhecimentos que foram trabalhados desde português instrumental até o último componente que está previsto, e a partir daí, a nossa sugestão foi, nós não vamos estabelecer um tema, mas vamos estabelecer quais são as temáticas que serão abordadas (P8).

Identificamos, pelas respostas dos sujeitos, a importância de todos os profissionais atuantes no curso (professores, equipes pedagógica e técnica), com a constituição de estratégias educacionais que viabilizem a implantação do PI. Além disso, a necessidade de adoção de uma política institucional que define o projeto integrador como parte do cotidiano pedagógico da instituição de ensino é mais uma inferência oriunda das falas. Isso reforça o entendimento que os participantes apresentam sobre o tema. Assim, compreendemos que os argumentos reforçam a perspectiva já apresentada sobre o PI, trazendo consigo o princípio do trabalho coletivo, por se desenhar como interdisciplinar e ser capaz de conciliar a teoria com a prática.

À priori, entendemos que o planejamento educacional assume o projeto integrador como política pedagógica, possibilita ao estudante as formas diversas de contextualização de um determinado tema, além de estabelecer relações entre teoria e prática. Para isso, a implantação do PI no ensino técnico requer a participação coletiva da equipe pedagógica (gestão, coordenação pedagógica, coordenação de curso, docentes) e o envolvimento da comunidade no desenvolvimento integrado. Essa articulação aponta para a necessidade de os docentes necessitarem de tempo destinado para as ações de planejamento, avaliação e orientação aos alunos.

A promoção da implantação do PI nos cursos técnicos tem consonância na Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa aponta, como um dos princípios da EPT, a necessidade do uso de estratégias educacionais que permeiem a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, assegurando a indissociabilidade entre a teoria e a

prática profissional em todo o processo de ensino/aprendizagem, aspectos que comungam com a proposta pedagógica presente no projeto integrador (Brasil, 2021).

Com relação aos principais desafios e limites para implantação do PI no curso técnico subsequente, temos alguns destaques, conforme mostram as falas a seguir:

Acho difícil implantar devido às cargas horárias das disciplinas, que são na sua maioria curtas, mas se o Cetam quiser pode mudar isso (P14).

Então acho que o maior desafio seria promover a maior integração entre os professores do curso, de forma a se ter o planejamento e a execução do projeto integrador articulado. Devido às cargas horárias serem curtas e os professores só contratados por hora-aula, não temos continuidade nas ações (P15).

Creio que o grande desafio, seja preciso que todos nós estejamos abertos e disponíveis para aceitar o novo e diferente, e mudar as práticas tradicionais que sempre carregamos. Depois realizar um planejamento conjunto e executar com o acompanhamento dos pedagogos e também engajar os alunos (P13).

De acordo com as falas apresentadas, evidenciamos a falta de tempo destinado para planejar e desenvolver o PI, já que, conforme as respostas, as cargas horárias dos componentes curriculares são curtas. Outro ponto é a falta de continuidade das ações pedagógicas que fomentem a efetivação do PI de maneira interdisciplinar, o que decorre da contratação de docentes de forma temporária e sem vínculo institucional. Nesse caso, salienta-se uma lacuna na continuidade do planejamento pedagógico, e, por fim, a falta de uma maior integração e articulação entre os atores envolvidos no processo educacional da escola.

Assim, a triangulação entre as falas dos entrevistados, a análise dos documentos institucionais e as bases conceituais sobre o PI reforçam a necessidade de formalizar o projeto como ação obrigatória nos cursos técnicos subsequentes e uma alternativa para a integração entre os saberes, apesar das limitações e dificuldades enfrentadas. Nesse sentido, as diretrizes pedagógicas institucionais do Cetam, lançadas em 2020, apontam que a instituição entende:

Ser fundamental oportunizar ao estudante acesso e condições de construir seus conhecimentos técnicos e científicos, através do desenvolvimento do pensamento lógico, da postura investigativa, criativa e crítica, para que exerça sua cidadania de forma consciente, assumindo responsabilidades sociais, éticas e políticas na sua atuação no mundo do trabalho (Cetam, 2020, p. 38).

Este documento corrobora o entendimento de Moura (2007) sobre a importância de possibilitar ao estudante o desenvolvimento de um pensamento autônomo e consciente. O autor reconhece o PI como uma estratégia para promover essa autonomia, a interdisciplinaridade, a articulação e o inter-relacionamento dos saberes de distintas disciplinas. Ainda segundo o autor,

o PI, por meio da pesquisa, contribui para a formação da autonomia intelectual dos estudantes e a consolidação de uma atitude cidadã, solidária e socialmente responsável. Moura (2007), nesse sentido, reafirma a importância da contextualização do PI com as realidades locais e regionais, desenvolvendo temáticas que oportunizem o uso das tecnologias com responsabilidade social.

Em síntese, e em consonância com os dados oriundos da entrevista, podemos considerar que as diretrizes e os princípios que fundamentam o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico em enfermagem subsequente, no âmbito da Escola de Educação Profissional Enfermeira Francisca Saavedra, deverão ser orientados pela interdisciplinaridade. O projeto integrador deve fazer parte da prática educativa da escola e do curso contemplado neste estudo; o projeto pedagógico do curso deve ser orientado pela legislação educacional brasileira; assim como as orientações didático-pedagógicas, a organização curricular, a metodologia e a avaliação da aprendizagem deverão estar presentes nas diretrizes e respaldadas no Projeto Pedagógico do Curso.

5 GUIA DO PROJETO INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A SUA IMPLANTAÇÃO

Com o propósito de apresentar o caminho percorrido e apontar os resultados alcançados na fase de avaliação do produto educacional, este capítulo está dividido em três seções principais. Na primeira, vamos mostrar o percurso de construção do produto, enfatizando sua importância e detalhando como os eixos propostos por Kaplún (2003) contribuíram para a sua elaboração.

Na segunda seção, apresentaremos o conteúdo descrito no produto, fruto das contribuições dos participantes da pesquisa, mediante a análise realizada na discussão da categoria 4, “Contribuições gerais para o aprimoramento do processo de construção do produto educacional”, demonstrada no capítulo anterior. Por fim, na terceira seção, analisaremos as questões abordadas pelos sujeitos da pesquisa na fase de avaliação do produto.

5.1 A concepção do produto educacional

O produto educacional possibilita intervenções para a melhoria do ensino e da aprendizagem com propostas de inovação da prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica. Conforme afirma Leite (2018, p. 331):

[...] os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. O trabalho final do curso deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante.

Na interpretação de Gonçalves *et al.* (2019), os produtos educacionais representam um item obrigatório a ser produzido pelo mestrando ou doutorando do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da categoria profissional. Dessa forma, o produto educacional desenvolvido nesta investigação voltou-se a um “Projeto integrador no curso técnico subsequente: orientações pedagógicas para sua implantação”. Tal ferramenta foi direcionada ao âmbito do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, sobretudo para o contexto da Escola de Educação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra”, visando orientar e estimular o

desenvolvimento de projetos integradores como estratégia educacional nos cursos técnicos de nível médio subsequentes.

Para tanto, buscou-se fundamentar o produto proposto levando em consideração os estudos de Kaplún (2003), autor que orienta a produção do material educativo mediante três eixos temáticos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O eixo conceitual, segundo o autor, versa sobre a escolha das ideias principais que serão abordadas, a presença do tema ou temas geradores de experiências. Nesse eixo, conforme Kaplún (2003, p. 48) “é fundamental conhecer os sujeitos destinatários do produto, para que se possa entender o que sabem, pensam, querem, e ignoram sobre a temática proposta e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material”.

Conquanto, no eixo conceitual, ao fundamentar o referencial teórico para construção do material, utilizamos os diversos autores que investigam e problematizam as questões da formação politécnica na EPT. Além disso, tratamos o detalhamento acerca do ensino técnico subsequente e sua relação com quatro dimensões fundamentais: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. E, ainda, discutimos a respeito do projeto integrador como articulador da formação politécnica.

Nesse sentido, para conhecer melhor os sujeitos indicados na pesquisa, organizamos encontros presenciais no local de trabalho do referido público-alvo, a fim de realizar entrevistas com o apoio de um roteiro com perguntas semiestruturadas. Nessa ação, buscamos conhecer as percepções desses sujeitos sobre os assuntos que foram abordados no produto educacional, bem como suas necessidades.

Em se tratando do eixo pedagógico, Kaplún (2003, p. 51) sugere um itinerário pedagógico que “contemple as percepções dos sujeitos, a confrontação de ideias para mostrar suas possíveis causas, introduzir de forma gradual e acessível os conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação”.

Assim, na construção do PE, traçamos um percurso compreensível aos participantes da pesquisa, com indicações e explicações detalhadas acerca do projeto e de sua temática, para apresentar aos sujeitos destinatários as nuances do trabalho, bem como os caminhos que almejávamos percorrer. No entanto, durante a trajetória da construção do PE, outras concepções foram surgindo, e esse movimento de interlocução possibilitou uma percepção mais coerente sobre a necessidade do produto; dessa forma, sua realização foi pautada na concretude demandada pelos usuários.

Desse modo, compreendemos o eixo pedagógico como um importante articulador na concepção do material educativo, pois ele orienta o itinerário que será percorrido no contexto

do trabalho a ser realizado e identifica as necessidades legítimas que surgirão durante os estudos. Assim, propusemos o elo com o eixo conceitual, bem como suas relações com os princípios adotados pela EPT, os quais estão alinhados ao curso técnico subsequente de enfermagem da Escola de Formação Profissional Francisca Saavedra, associando a isso o eixo comunicacional do produto.

Sobre o referido eixo, Leite (2018) destaca a importância do formato, da diagramação e da linguagem, assim como o tipo de figura retórica ou poética necessária ao produto, para que sejam criados modos concretos de relação com os destinatários. Nessa perspectiva, o produto educacional – o Guia “Projeto integrador no curso técnico subsequente: orientações pedagógicas para sua implantação” – foi disponibilizado no formato digital, contendo informações sobre o Projeto Integrador, seu viés interdisciplinar, as metodologias de ensino que contextualizam e colocam em ação o PI, bem como a sua colaboração efetiva para integração curricular e a sua articulação na formação politécnica dos estudantes dos cursos técnicos subsequentes.

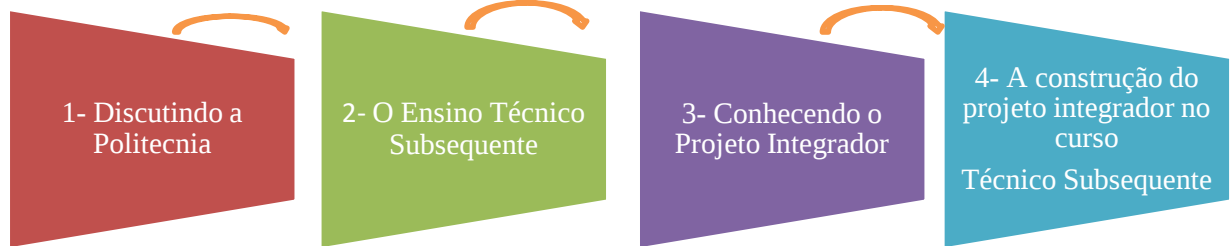
Vale destacar que a parte textual e visual do produto, após várias revisões, foram enviadas a um design que, mediante uma reunião inicial, na qual discutimos a dinâmica que seria dada à formatação, inserção de imagens, links, e paleta de cores a utilizar, sistematizou a identidade visual do produto. Para chegarmos a uma decisão quanto à estruturação do material, foi necessária uma interlocução, quase diária, com o esclarecimento de dúvidas e a realização de alterações, o que tornou o processo de construção desafiador.

Depois de apresentar uma visão abrangente sobre o processo de desenvolvimento e assimilação dos princípios que nortearam a concepção de nosso produto, agora direcionamos nosso foco para uma análise detalhada do material em si. Nossa intenção é fornecer uma representação visual de cada componente do material, a fim de enfatizar tanto o formato quanto o conteúdo incorporado.

5.2 Descrição do produto educacional

O PE construído é composto por quatro seções, conforme figura 3. Nele, a primeira unidade discute a politecnia e suas bases conceituais, fundamentadas em autores como Frigotto (2015), Kuenzer (1989), Machado (1994) e Saviani (2002).

Figura 3 – Desenho da Estrutura do PE



Fonte: elaborado pela autora (2023).

No tocante a essa unidade, conforme figura 4, discorreremos sobre os fundamentos que balizam a educação profissional e tecnológica: o trabalho como princípio educativo, que pauta a educação com foco na formação humana, e ainda a politecnia defendida por (Saviani, 2002), que envolve a formação completa do estudante.

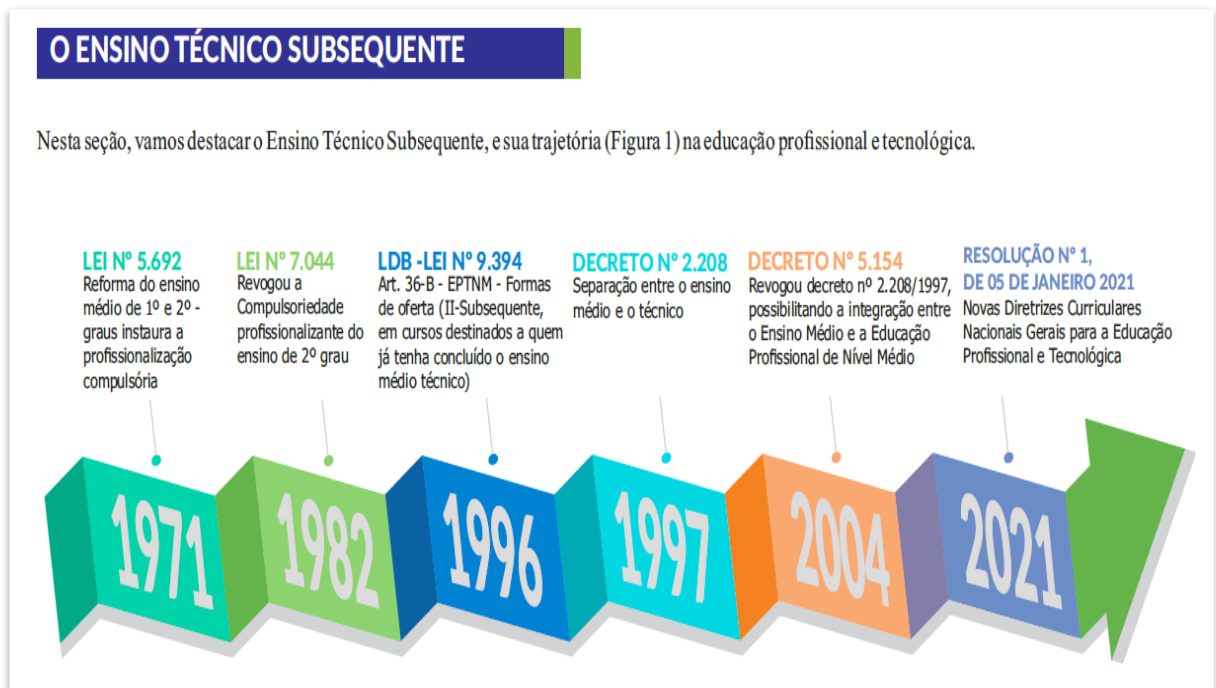
Figura 4 – Recorte da primeira unidade do PE



Fonte: captura de tela extraída do produto educacional (2023).

A segunda unidade destaca o Ensino Técnico Subsequente e sua articulação com a formação politécnica na EPT. Nessa, traçamos a trajetória histórica na educação profissional, como mostra a figura 5, e apontamos as legislações que nortearam suas transformações. Buscou-se nessa seção mostrar a importância dos cursos técnicos subsequentes e sua finalidade na formação de técnicos qualificados para atuarem nos diversos processos laborais, com vistas a desenvolver habilidades e competências reconhecidas pelos organismos oficiais e profissionais.

Figura 5 – Recorte da segunda unidade do PE



Fonte: captura de tela extraída do produto educacional (2023).

Na terceira unidade, “Conhecendo o Projeto Integrador”, figura 6, apresentamos os princípios do planejamento do PI em um curso técnico subsequente. Ressalto que este tópico foi idealizado pela falta de conhecimento dos participantes da pesquisa, quando indagados sobre o referido assunto na entrevista, conforme mostra o recorte das falas abaixo:

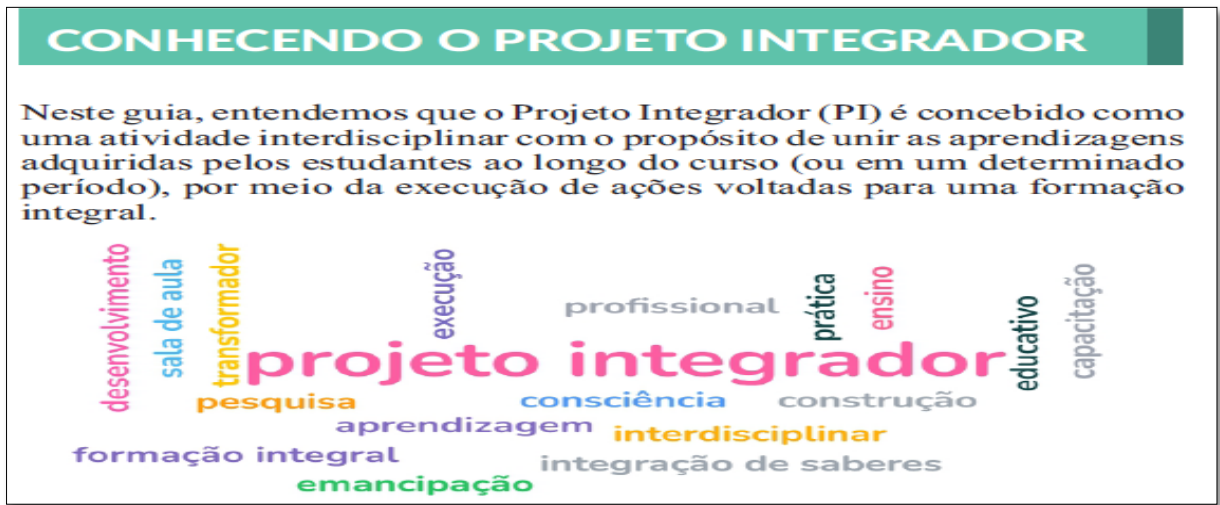
Para ser sincero, isso é novidade para mim (P13).

Tenho pouquíssimo conhecimento sobre o Projeto Integrador, preciso conhecer mais sobre o tema (P11).

Não tenho prática com esse tipo de projeto (P12).

Dessa forma, no tópico citado, buscamos mostrar o nosso entendimento sobre a importância do projeto integrador no diálogo com a interdisciplinaridade, propondo unir as aprendizagens adquiridas pelos estudantes ao longo do curso. Também destacamos a relevância do planejamento pedagógico na construção das etapas para a implantação do PI no desenvolvimento de componentes curriculares, além de temas geradores, de ações educativas ou de atividades práticas, com vistas à formação ética, política, cidadã, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

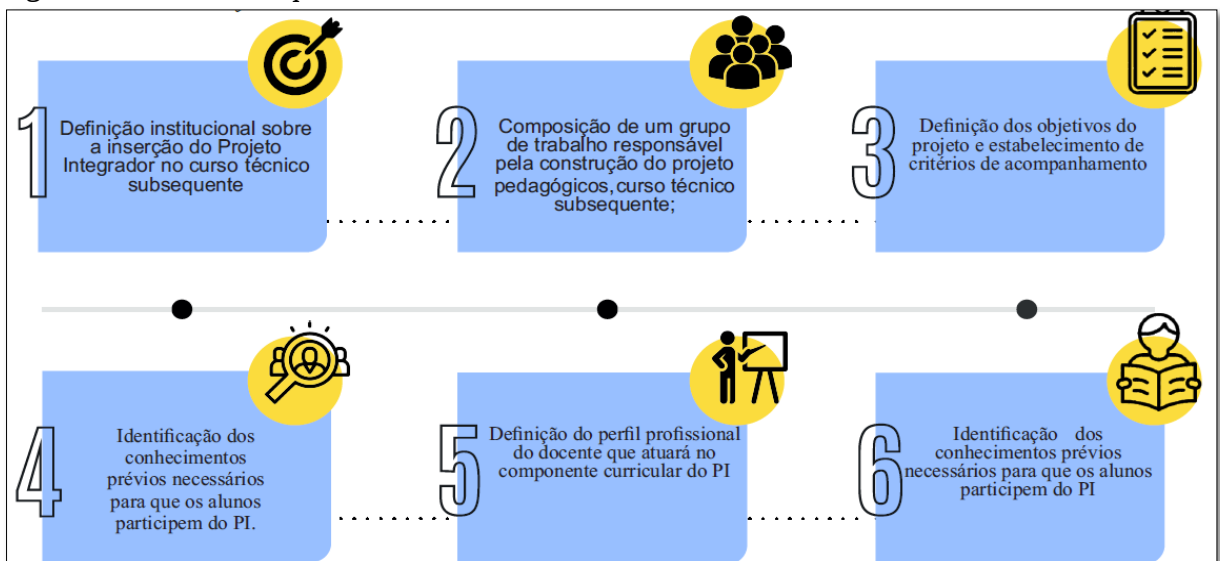
Figura 6 – Recorte da terceira unidade do PE



Fonte: captura de tela extraída do produto educacional (2023).

Na última unidade, “A Construção do Projeto Integrador no Curso Técnico Subsequente”, focamos no processo de planejamento e etapas para construção de um projeto integrador, como apresentamos na figura 7, a qual expõe a concepção, a estruturação, a redação, o desenvolvimento e a avaliação. O intuito desta seção foi orientar o público-alvo para as várias etapas necessárias à implantação do PI, e assim propor um direcionamento à superação da fragmentação do ensino, inerente à uma estrutura curricular baseada em disciplinas, no contexto de um curso técnico subsequente. Além disso, buscamos uma abordagem pedagógica que enfatizasse a participação ativa de alunos e educadores no processo de aprendizagem.

Figura 7 – Recorte da quarta unidade do PE



Fonte: captura de tela extraída do produto educacional (2023).

Um aspecto importante a ser destacado na criação da unidade apresentada é que muitos dos conceitos utilizados e discutidos em nosso produto surgiram das percepções das falas presentes nas entrevistas realizadas em nossa pesquisa de campo. Esse envolvimento ativo da participação dos sujeitos na elaboração de um material educativo, segundo Kaplún (2002):

[...] implica realizar um trabalho de pré-alimentação da mensagem educativa [...], saber o que sabem, o que querem, o que pensam, imaginam, ignoram do tema em questão [...] no mínimo, é preciso conversar sobre o tema com os sujeitos que serão, potencialmente, usuários do material (Kaplún, 2003, p. 50).

Assim, acreditamos ser pertinente visitarmos a fase dialógica, advinda da categorização 4, intitulada de “Contribuições gerais para o aprimoramento do processo de construção do produto educacional”, que possibilitou a construção da referida seção e do produto educacional. Dessa maneira, para consolidar esse discurso, achamos relevante resgatar alguns recortes das falas dos sujeitos participantes da pesquisa:

Introdução ao Projeto Integrador, explicação do conceito de Projeto Integrador, objetivos e benefícios do PI no contexto do curso técnico de enfermagem subsequente e exemplos de aplicação (P1).

Alinhamento conceitual sobre PI, planejando um PI, Avaliação de um PI, PI e Interdisciplinaridade, PI e a perspectiva da formação integral, Dicas para implementação de um PI (P3).

Deve dizer a importância do projeto integrador em um curso técnico, indicar suas etapas, como fazer para executar essas etapas (P8).

Sugiro que tenha informação clara sobre o que é o projeto integrador, como podemos fazer no curso técnico, o que são os temas integradores e depois desse material pronto, realizar um curso de capacitação para os docentes sobre o isso (P10).

Eu acho que poderia ter introdução sobre o assunto, descrever o que é o projeto integrador, quais as vantagens e como realizar o projeto na sala (P11).

Definir o que é, também quais serão os professores responsáveis; como fazer as propostas dos temas para a turma, baseados na especificidade dos componentes curriculares; como formar equipes de estudantes; atividades de pesquisa em desenvolvimento, e a carga horária (P14).

De acordo com as falas apresentadas, podemos observar que as contribuições dos entrevistados se alinham a aspectos pontuais, como planejamento, clareza na definição sobre o projeto integrador, ordenação das etapas para sua elaboração, bem como sua operacionalização em um curso técnico subsequente. Diante desse panorama, todas as contribuições foram analisadas objetivando a previsão de elaboração do PE, levando em

consideração o tempo disponível para produzi-las e a perspectiva de eficácia nos processos recomendados.

Dessa forma, mostramos, com base em alguns autores, as várias possibilidades para a inserção do PI como proposta pedagógica. No entanto, o nosso produto propõe a criação de um componente curricular, com carga horária específica, que fará parte da matriz curricular do curso e constará no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tendo a composição de sua base de conhecimento alicerçada em temas geradores alinhados a outros componentes curriculares.

Ao escolher um tema gerador para trabalhar o projeto integrador em cada módulo, os educadores podem promover uma maior discussão com seus pares e identificar os assuntos que estimulem a curiosidade e a motivação para aprender. Os temas devem despertar o interesse dos estudantes e, ao mesmo tempo, abordar questões relevantes e reflexivas.

Nesse diálogo, orientamos no guia que o planejamento aconteça de forma integrada, envolvendo equipe pedagógica e docentes. Um aspecto importante a considerar nesse momento de planejamento é a definição do modelo que será adotado pela instituição de ensino. Após a etapa de elaboração do produto educacional, iniciamos a etapa de avaliação, requisito necessário para o alinhamento do material às diretrizes da Capes (2012).

Para tanto, elaboramos um questionário avaliativo e convidamos os quinze participantes da pesquisa a realizarem uma avaliação do produto, de forma clara e objetiva. Todo o detalhamento desse processo será apresentado no próximo tópico do trabalho.

5.3 Avaliação do produto educacional

Um ponto importante, na concepção final do produto educacional, é o processo de avaliação. Para Leite (2018), é o momento em que um material educativo tem o seu desempenho avaliado por um determinado grupo de pessoas que possam contribuir para que o material educativo se torne mais apto a responder aos seus respectivos problemas de pesquisa.

O processo de avaliação do produto educacional foi realizado por meio da aplicação de um questionário, composto por 11 questões, elaboradas na ferramenta do *Google Forms*, e enviado aos 15 participantes das entrevistas, pelo aplicativo *WhatsApp* e pelo e-mail. Do total enviado, 13 (treze) sujeitos responderam ao questionário.

A figura 8 apresenta os eixos investigados na validação do PE, propostos nesta pesquisa:

Figura 8 – Eixos para validação do produto

Eixo 1 - Estética e organização do produto educacional

Eixo 2 - Escrita apresentado no produto

Eixo 3 - Conteúdos apresentados nos tópicos do produto

Eixo 4 - Propostas didáticas apresentadas no produto

Eixo 5 - Criticidade apresentada no material educativo

Fonte: elaborado pela autora, baseado em Leite (2018).

Utilizamos no questionário perguntas de múltipla escolha e perguntas com a escala de *Likert*, com cinco indicações: concordo, concordo totalmente, nem concordo e nem discordo, discordo e discordo totalmente. A escala de *Likert* requer que os entrevistados apontem o nível de concordância ou discordância com os questionamentos relativos à atitude que está sendo avaliada.

Brandalise (2005, p. 4) explica que:

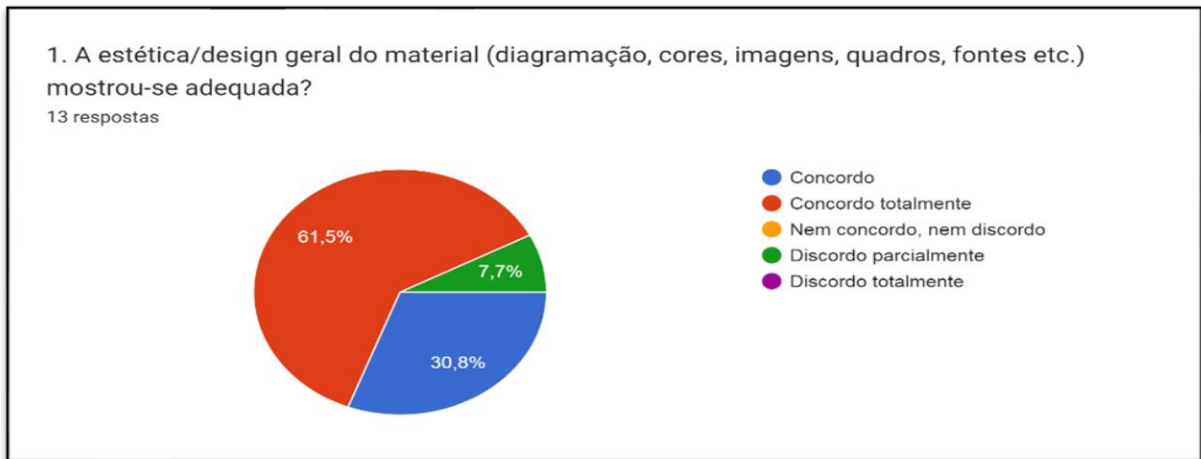
As principais vantagens das escalas *Likert*, são a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não estão explicitamente ligadas à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação. Como desvantagem, por ser uma escala essencialmente ordinal, não permite dizer quanto um respondente é mais favorável a outro, nem mede o quanto de mudança ocorre na atitude após expor os respondentes a determinados eventos.

Importante salientar que inserimos um espaço aberto, em cada questão, para livres considerações dos participantes. Assim, nesse processo de interlocução, as considerações pontuadas pelos participantes foram fundamentais, e possibilitaram uma aproximação do produto com a realidade concreta, o que poderá lhe conferir, no futuro, um uso didático-pedagógico significativo. A seguir, apresentaremos os resultados da avaliação.

A primeira pergunta do questionário envolveu a adequação estética/design geral do material. Neste item, conforme o gráfico 3, 61,5% dos pesquisados concordaram totalmente com a proposta estética apresentada no produto educacional; 30,8% afirmaram concordar, e

7,7% discordaram parcialmente. Com base nisso, percebeu-se que a maioria dos participantes evidenciou uma avaliação positiva neste quesito.

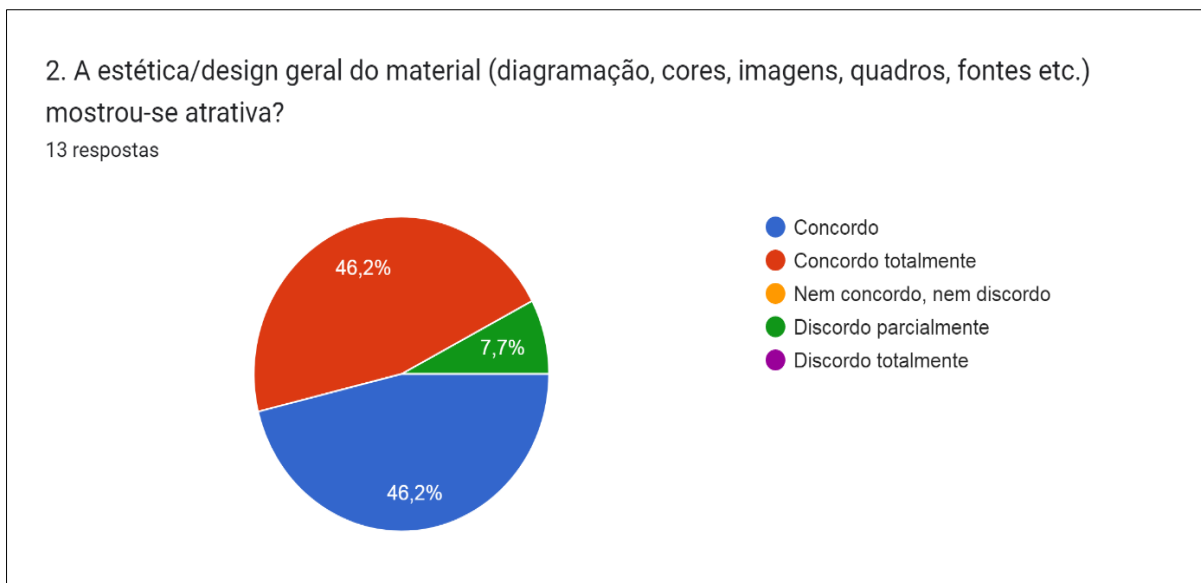
Gráfico 3 – Percentual referente à avaliação estética/design geral do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A pergunta seguinte, cujos resultados estão demonstrados no gráfico 4, buscou avaliar a atratividade do produto educacional. Nesse caso, 46,2% afirmaram concordar totalmente; o mesmo índice optou por concordar e 7,7% discordaram parcialmente da proposta estética do produto.

Gráfico 4 – Percentual referente à avaliação da atratividade estética/design do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esses dados ressaltam que os participantes, de modo geral, ficaram satisfeitos com os aspectos referentes à diagramação, cores, imagens, quadros e fontes. No entanto, vale ressaltar a opinião de dois participantes que fizeram comentários acerca da questão:

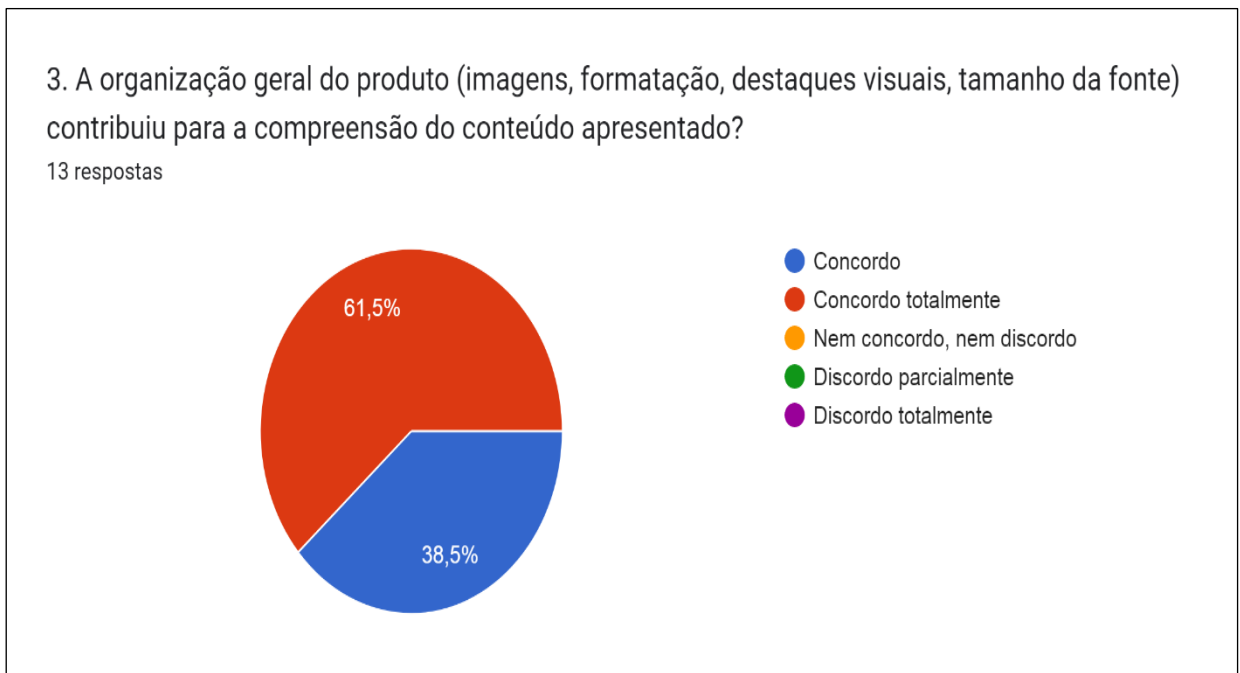
Mudar a cor da coluna (azul) para uma tonalidade verde, já que as demais páginas desse tema estão com os detalhes em cor verde. Da página 21 a 27, sugiro manter o padrão de tom azul, correspondentes à página 21 onde o tema se inicia (P2).

O design está atrativo, somente sugiro uma padronização na totalidade das paletas utilizadas (P10).

Sobre as contribuições dos participantes, achamos coerente a propositura, e decidimos reavaliar o produto conforme as orientações sugeridas.

A próxima pergunta, cujos resultados são demonstrados no gráfico 5, buscou indagar acerca da organização geral do produto, visando sua contribuição para a compreensão do seu conteúdo. O percentual de participantes que concordaram totalmente alcançou 61,5%; e o percentual dos que responderam “concordar” foi de 38,5%. Esses dados evidenciaram uma maior ocorrência no total de concordância com a organização proposta no produto, mostrando a satisfação positiva por parte dos pesquisados.

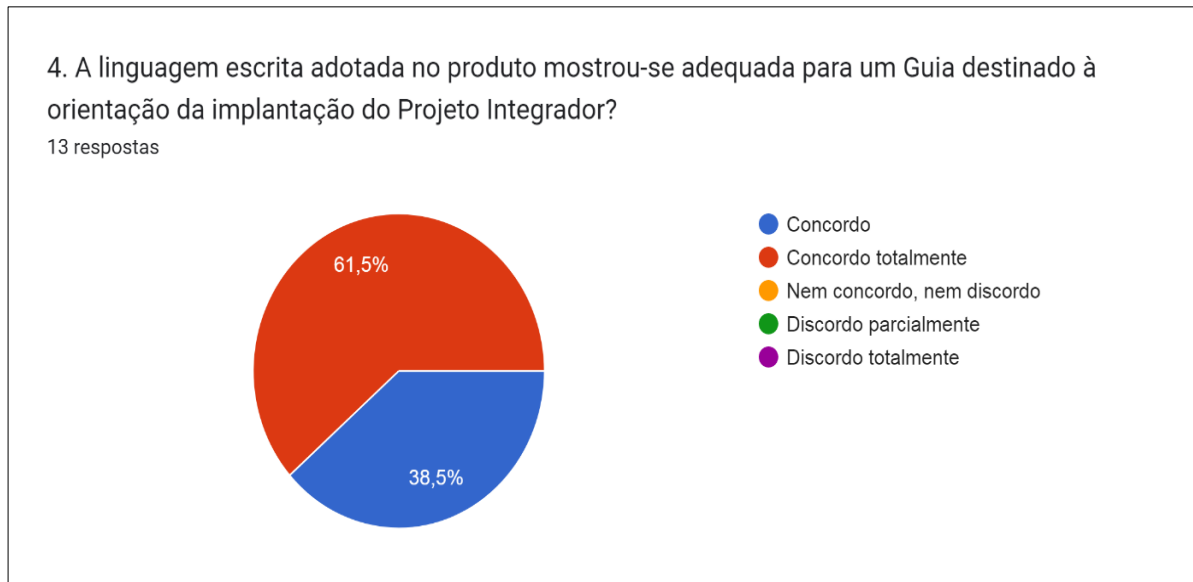
Gráfico 5 – Percentual referente à avaliação da organização do conteúdo apresentado no produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A pergunta 4 buscou verificar se a linguagem escrita presente no produto educacional se mostrou adequada para um Guia destinado orientar a implantação de um projeto integrador. Os resultados estão presentes no gráfico 6:

Gráfico 6 – Percentual referente à avaliação da linguagem escrita do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

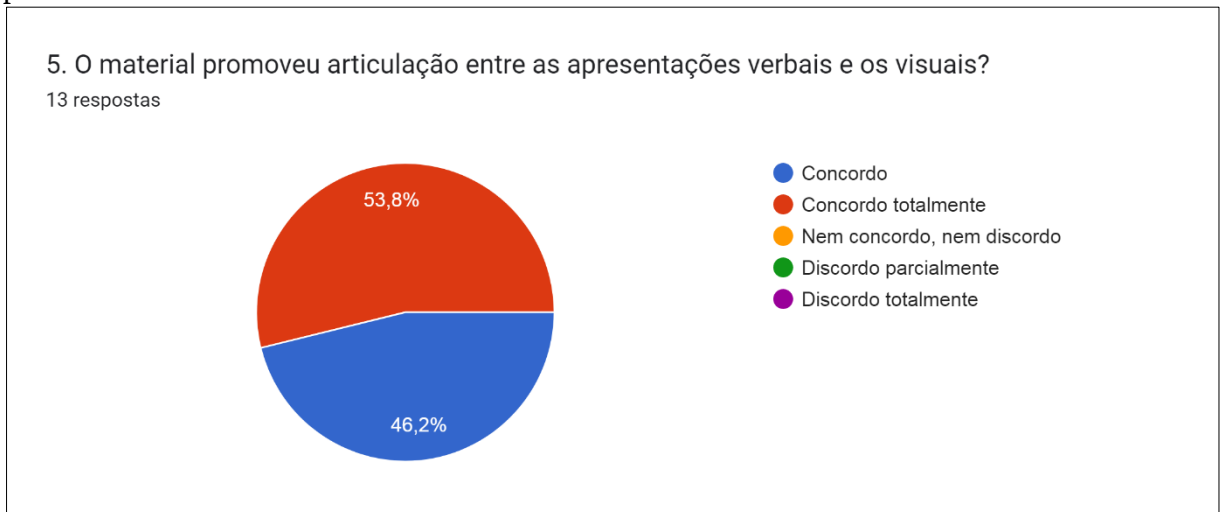
Assim, 61,51% selecionaram a opção “concordo totalmente”, demonstrando alta satisfação, e 38,5% optaram por escolher o “concordo”. Com base nos resultados apresentados, identificamos significativa assimilação das ideias presentes no Guia. Destacamos a seguir duas falas dos participantes com relação a essa questão, as quais enxergamos como percepções positivas:

A linguagem mostrou-se bem acessível, mesmo não conhecendo profundamente o tema pude compreender por meio do que foi escrito (P1).

O material apresentado foi esclarecedor (P4).

Na sequência das perguntas, foi consultada a opinião dos participantes com relação à articulação das apresentações verbais e visuais do produto educacional. Os resultados estão descritos no gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual referente à articulação entre as apresentações verbais e visuais do produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nessa questão, temos 53,8% dos participantes concordando totalmente com o quesito proposto e 46,2% concordando com a articulação promovida nas apresentações verbais e visuais. Dessa forma, conforme os números expressos em nossa pesquisa, constatamos que a aceitação do material apresentado no guia foi, mais uma vez, positiva.

Referente à pergunta 6, o questionamento apresentado se voltou à construção coerente dos capítulos apresentados no Guia. O gráfico 8 destaca os resultados da indagação:

Gráfico 8 – Percentual referente ao questionamento sobre a construção coerente dos capítulos apresentados no Guia



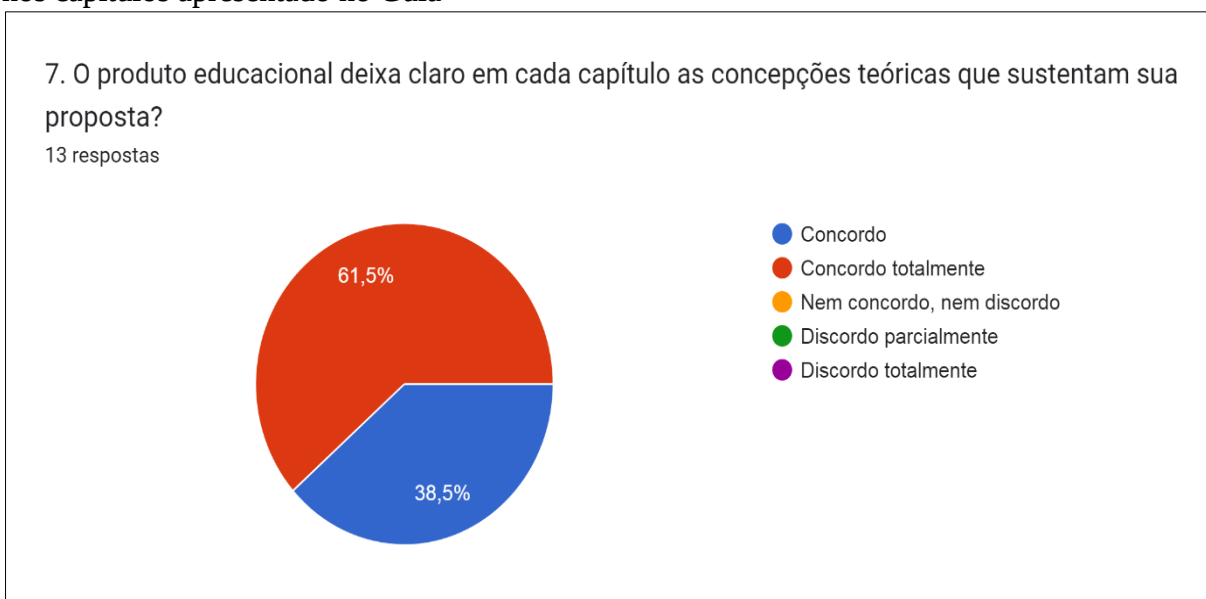
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Do total de participantes, 53,8% declararam concordar totalmente com a coerência dos capítulos apresentados no material e 46,2% concordaram com a proposta presente no Guia. Destacamos a fala de um dos participantes que contribui para a reavaliação deste item na construção final do produto.

Sugiro que no texto da apresentação fale um pouco do que se trata cada capítulo, penso que assim o leitor consiga observar essa articulação ao longo da leitura (P12).

Na pergunta 7, buscamos avaliar a clareza das concepções teóricas presentes nos capítulos do Guia. Assim, como mostra o gráfico 9, 61,5% dos participantes afirmaram concordar totalmente com a sustentação teórica apresentada no documento, e 38,5% concordaram com a clareza das proposituras constantes no material, um aspecto que entendemos como favorável na avaliação geral do produto.

Gráfico 9 – Percentual referente à avaliação sobre a clareza das concepções teóricas expressas nos capítulos apresentado no Guia

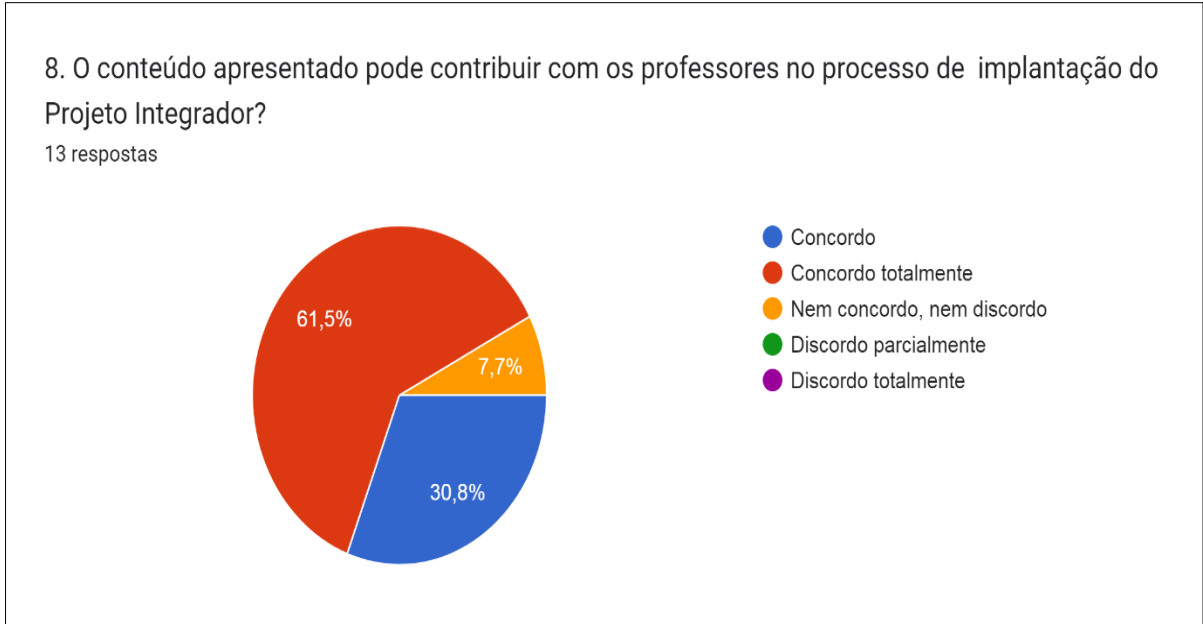


Fonte: elaborado pela autora (2023).

No que se refere à pergunta 8, apresentada no gráfico 10, a maioria dos participantes, 61,5% concordaram totalmente com a contribuição do produto no processo de implantação do projeto integrador. Ademais, 30,85% concordaram com a situação proposta, e 7,7% optaram pelo item “nem concordo e nem discordo”. Diante dos resultados expressos nesta questão, constatamos um significativo percentual de aceitação dos participantes no que tange às contribuições apresentadas no guia.

Todavia, ressaltamos a contribuição de um dos participantes com relação ao conteúdo apresentado: “Propor uma aplicação mais prática do conteúdo voltada a formação do técnico de enfermagem” (P10). Ao realizar a construção final do produto, levamos em consideração as contribuições descritas no questionário; no entanto, como o produto poderá ser utilizado em qualquer curso técnico subsequente, acreditamos não ser necessário inserir essa informação.

Gráfico 10 – Percentual referente à contribuição do conteúdo no processo de implantação do PI

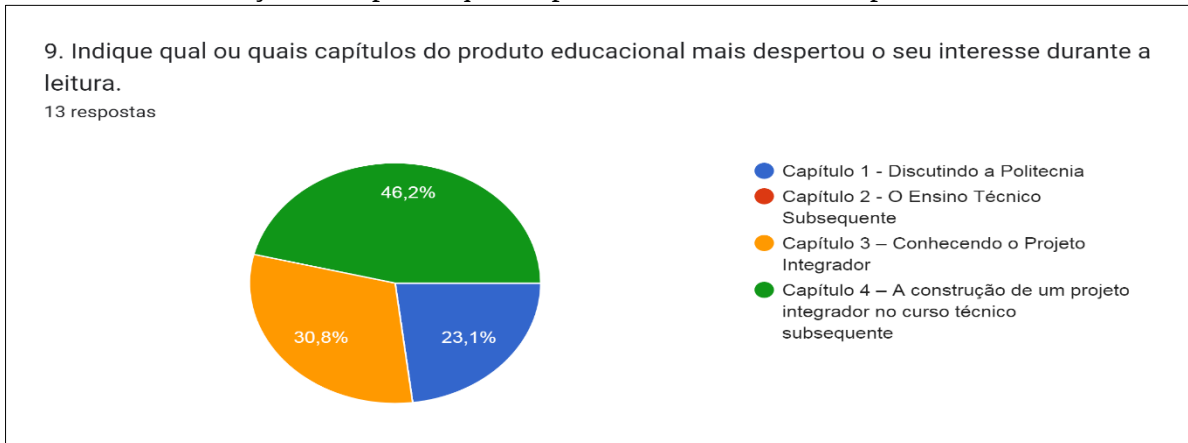


Fonte: elaborado pela autora (2023).

A pergunta 9 foi composta por dois momentos: o primeiro com a indicação dos capítulos que mais despertaram interesse; o segundo momento foi a justificativa dessa escolha. Por conseguinte, conforme mostra o gráfico 11, 46,2% afirmaram ter maior interesse no capítulo 4 – “A construção do projeto integrador em um curso técnico subsequente” –; 30,8% mostraram mais interesse no capítulo 3 – “Conhecendo o projeto integrador” –; e 23,1%, apontaram para o capítulo 2 – “O ensino técnico subsequente”.

Assim, observamos a inclinação dos participantes em relação ao interesse nos capítulos 3 e 4, os quais abordam de maneira específica o projeto integrador e suas etapas de implantação. Acreditamos que essa preferência foi uma escolha natural, uma vez que as unidades escolhidas evidenciaram o tema proposto no Guia.

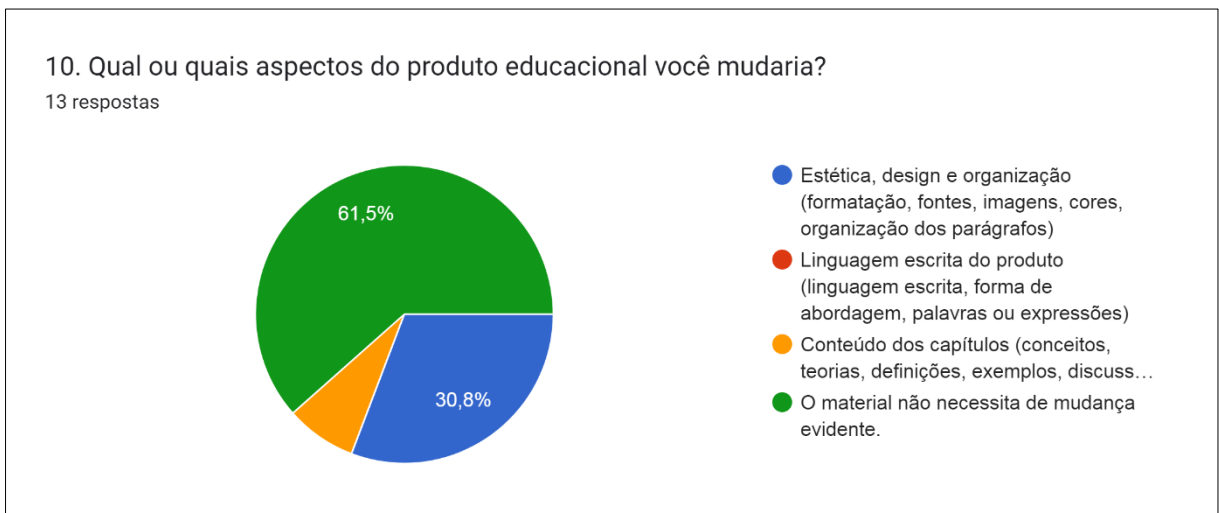
Gráfico 11 – Indicação do capítulo que despertou mais interesse no produto educacional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A pergunta 10 contou com o seguinte enunciado: qual ou quais aspectos do produto educacional você mudaria? Para tanto, elencamos 4 itens para opção de escolha, envolvendo os aspectos de estética/design, linguagem escrita e conteúdo dos capítulos. Conforme o gráfico 12, 61,5% dos participantes afirmaram que o material não necessita de mudanças evidentes; 30,8% apontaram a necessidade de mudanças na estética, design e organização do produto; e 7,7% voltaram-se para a mudança no conteúdo dos capítulos.

Gráfico 12 – Percentual das mudanças sugeridas de acordo com os aspectos apresentados



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Referente à sugestão sobre a mudança no aspecto estético e gráfico, apresentamos dois trechos da fala dos participantes sobre o assunto:

Observar o gradiente de cores das formas com o tamanho e cor da fonte, também sugiro muda a fonte dos títulos das etapas (P4).

O produto está ótimo, minha sugestão trata apenas de alguns toques no visual (P6).

Já sobre a sugestão de mudança no conteúdo dos capítulos do produto, segue o recorte da fala de um participante:

Sugiro que no texto da apresentação fale um pouco do que se trata cada capítulo, e nos outros capítulos explicar com mais clareza cada tema, penso que assim o leitor consiga observar essa articulação ao longo da leitura (P13).

Observamos neste item da avaliação que a maioria dos participantes expressou positivamente suas opiniões sobre o nosso guia, estimulando-nos a realizar os ajustes necessários para a melhoria. Ressaltamos a importância desse olhar atento e das considerações nesta etapa do trabalho, visto que os apontamentos dos sujeitos foram fundamentais na reavaliação do produto. Afinal, entendemos que a elaboração de um guia que aborda um tema relevante como o nosso exige uma atenção constante para alcançarmos os objetivos que tanto desejamos.

Para encerrar a pesquisa, a última pergunta do questionário buscou conhecer as sugestões, críticas e elogios dos participantes sobre o produto. Nesse caso, deixamos um espaço livre para seus discursos, os quais estão expostos no quadro 10.

Quadro 10 – Trechos das falas dos participantes apontando sugestões, críticas ou elogios ao PE

“Parabéns pela sequência lógica e coerente do projeto” (P1).
“Propor uma aplicação mais prática voltada a formação do técnico de enfermagem” (P3).
“De maneira geral o material está muito bem elaborado e de fácil compreensão, a apresentação de modelos a serem utilizados para a prática que constam nos apêndices é sempre muito importante” (P5).
“Como admirador da politecnia e da crítica à pedagogia predominante e no descaso do Poder Público com a Educação Tecnológica, gostaria de sugerir a inclusão dessas reflexões por mim apontadas na justificação da proposta do PI, principalmente dando ênfase na valorização do profissional da educação tecnológica por meio de formação continuada promovida pelas Instituições de ensino” (P7).
“Acho que faltou evidenciar a história do material na introdução, em que foi formulada uma pesquisa "Projeto Integrador no Curso Técnico em Enfermagem do Cetam: possibilidades para a formação politécnica", pois, para quem participou do questionário, parece que está faltando mencionar que o projeto integrador foi baseado ou proposto para o curso técnico em enfermagem” (P8).
“Não ficou claro o segundo passo da página 26: Cada grupo deve ser composto por alunos de diferentes disciplinas relacionadas ao curso técnico” (P11).
“O trabalho mostrou-se interessante e transformador” (P12).

“Eu acredito que é possível explicar melhor as formas. Ex: Integrado (alunos que realizar curso técnico na mesma instituição, dentro de uma única proposta pedagógica – Concomitante: alunos que realizar curso técnico em instituições e diferentes). Algo assim.... Além disso, não aparece a definição de Concomitante Intercomplementar (P13).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os trechos extraídos da fala dos atores envolvidos na pesquisa são contribuições espontâneas que ressaltam a seriedade e o comprometimento que todos apresentaram no processo de avaliação do produto, qualificando o material construído. Todas as considerações foram válidas e demonstram a intenção dos partícipes em tornar o guia cada vez mais profícuo e adequado a atender às necessidades que justificaram a sua criação.

O guia que desenvolvemos foi concebido desde a sua criação para ser um instrumento para orientação do Projeto Integrador nos cursos técnicos de nível médio subsequentes do Cetam. Dessa forma, torná-lo esteticamente atrativo, fundamentando seus conceitos de uma maneira compreensível e didaticamente adequados, foi um desafio. Reconhecemos a responsabilidade associada a esse desafio e, ao considerar esse contexto, confiamos que temos em mãos uma ferramenta com um potencial significativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As bases que sustentaram este estudo centram-se na escola de educação profissional como um espaço de desenvolvimento social dinâmico, cuja narrativa é construída ao longo do tempo por todos os envolvidos. Narrativa essa que se revela diversificada, fragmentada e contraditória. Diante desse cenário, torna-se claro e imperativo buscar alternativas pedagógicas que ampliem a formação do aluno para além da mera transmissão de técnicas e teorias.

Dessa forma, a chance oferecida por este programa de mestrado de conduzir uma pesquisa e desenvolver um produto educacional com potencial para impactar a transformação das práticas educacionais oportunizou a união das aspirações pessoais e profissionais à minha atuação como pesquisadora. Ao propor a implantação do projeto integrador nos cursos técnicos subsequentes, vislumbramos uma alternativa possível para a construção da prática pedagógica integrada, pois a construção permitiu um diálogo entre os diversos campos do conhecimento para a resolução de uma situação contextualizada. Além disso, auxiliou o aprimoramento da inter-relação entre os saberes construídos, tão almejado na Educação Profissional e Tecnológica.

Acredita-se na relevância deste tema por suscitar discussões a respeito de processos formativos que promovam a correlação entre distintos conhecimentos, bem como a construção dos saberes em diálogo com o contexto social e a busca por uma educação politécnica que valorize a formação cidadã, por meio do planejamento de práticas interdisciplinares.

No tocante às possibilidades que envolvem o projeto integrador nos cursos técnicos subsequentes, acredita-se que esse possa ajudar a aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe e comunicação. Nesse caso, também acreditamos na possibilidade de integração das diversas áreas de conhecimento e preparo dos estudantes para o mundo do trabalho. Logo, entendemos que as instituições que ofertam cursos nesta área precisam direcionar seu planejamento pedagógico à transposição da barreira do ensino tradicional, desconstruindo a ideia da reprodução de conteúdo, buscando promover uma ressignificação no aprender, e assim trabalhar no indivíduo suas múltiplas capacidades cognitivas, imbuídas de significados.

Os propósitos teórico-metodológicos indicados na pesquisa e a sua realização não têm a pretensão de trazer uma verdade absoluta, o que seria incoerente com a própria forma de abordagem que destacamos. Os métodos de análise dos dados e os instrumentos de coleta definidos foram pensados em afinidade com os objetivos (geral e específicos) e com a

elaboração do produto educacional, possibilitando a obtenção dos resultados almejados pela pesquisadora.

Inicialmente, para atender o primeiro objetivo específico definidos na pesquisa, que era discutir a formação politécnica como fundamento do projeto integrador no ensino subsequente, realizamos a revisão de literatura, apoiadas nas obras que abordam os temas “ensino subsequente”, “formação politécnica” e “projeto integrador”, dos autores Antunes (2000), Ciavatta (2005), Fazenda (2008), Frigotto (2009), Kuenzer (1989), Machado (1994) Moura (2007), Ramos (2010), Saviani (2013), entre outros.

Também buscamos o alcance do segundo objetivo específico: analisar as diretrizes e os princípios que fundamentam o planejamento pedagógico do projeto integrador no curso técnico subsequente. Para tanto, utilizamos a análise documental, examinamos leis, decretos, resoluções e documentos acadêmicos e pedagógicos que possibilitaram um olhar holístico na concepção da proposta de implantação do PI no curso técnico subsequente de Enfermagem do Cetam.

O passo seguinte foi o desenvolvimento da pesquisa de campo, na qual utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, com 15 profissionais que atuam no curso técnico subsequente de Enfermagem da Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra. Tais entrevistas ocorreram nas dependências da escola; assim, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, pudemos dialogar com os participantes sobre a propositura da nossa pesquisa, juntamente com suas percepções sobre possibilidades e desafio na implantação do projeto integrador no curso técnico. Ao efetivar a análise dos dados coletados, percebemos uma posição favorável à implantação do PI, apesar de algumas limitações institucionais apontadas na pesquisa.

Continuando nossa jornada, passamos à etapa de construção do produto educacional, com base na fala dos participantes da pesquisa e buscando atender às necessidades apresentadas. Assim, nasceu o “Guia - Projeto integrador no curso técnico subsequente: orientações pedagógicas para a sua implantação”, que objetivou apoiar o planejamento do PI e reforçar sua importância em práticas educacionais interdisciplinares.

Após a fase de elaboração do PE, realizamos a fase de avaliação. Dessa forma, elaboramos um questionário e encaminhamos aos participantes do estudo para que esses contribuíssem de forma efetiva na construção final. Diante disso, observamos uma avaliação positiva, e ainda pudemos vislumbrar o alcance dos objetivos desta pesquisa, quando possibilitamos a realização de discussões sobre o PI no ambiente escolar. Nessa esteira, ressaltamos que algumas sugestões de melhorias foram observadas, sobretudo no que diz respeito à proposta de disponibilizar momentos para discussão e aplicação desse projeto.

Diante disso, almejamos que esta pesquisa fomenta momentos de estudos entre as possibilidades e os desafios à implantação do PI no curso técnico subsequente, bem como outros assuntos que tenham relação com uma proposta de ensino para uma formação politécnica. Isto é, que priorize o diálogo, instigando as práticas integradoras interdisciplinares com o intuito de promover uma formação de qualidade e que potencialize os saberes dos sujeitos em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, P. S. R. **Proposta de projeto integrador para o desenvolvimento das habilidades e competências empreendedoras no ensino médio técnico integrado em uma escola agrícola federal**. 2018. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Guaratinguetá, SP, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalho.Conclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1610952. Acesso em: 12 out. 2023.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- ARAUJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R.; SANTOS, M. T. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Trabalho Necessário**, ano 11, n. 1717, p. 01-37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8453>. Acesso: 30 set. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANDALISE, L. T. **Modelos de medição de percepção e comportamento**: uma revisão. Florianópolis: LGTI. Laboratório de Gestão Tecnologia e Informação. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2005. Disponível em https://www.academia.edu/8531931/MODELOS_DE_MEDI%C3%87%C3%83O_DE_PERCEP%C3%87%C3%83O_E_COMPORTAMENTO_UMA_REVIS%C3%83O: Acesso em: 28 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. fundiu o ensino profissionalizante com o secundário, constituindo um novo 2º grau. Brasília: Senado Federal, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 set. 2022
- BRASIL. **Lei nº 7.044/1982**. extingue a obrigatoriedade de habilitação profissional no nível de ensino do 2º grau. Brasília: Senado Federal, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 30 set. 2022
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL **Decreto Federal nº 2.208/1997**. instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Brasília: Senado Federal, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 08 out. 2022.
- BRASIL **Decreto Federal nº 5.154/2004**. Instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 08 out. 2022
- BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 6/2012, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-

rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 10 out. 2022

BRASIL Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 23 de dezembro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**, de 15 de dezembro de 2020. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167211-rceb002-20/file>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/2021**, de 7 de dezembro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=233701-pcp015-21&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192e. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Capes. **Documento de área – Ensino**. 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGIyNzE3Nzlh>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CETAM. **Regimento Acadêmico**. Portal do CETAM. Manaus, AM. 2020. Disponível em: <https://www.cetam.am.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2022.

CETAM. **Diretrizes Pedagógicas**. Portal do CETAM. Manaus, AM. 2021. Disponível em: <https://www.cetam.am.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2022.

CETAM. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra**. Manaus, 2022.

ClAVATTA, M. A interdisciplinaridade e a formação integrada: exercício teórico ou realidade possível? In: ClAVATTA, M (org.). **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: A historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

DEL PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no

trabalho. Paris: ASDI, 1993. p. 65-88. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010020526/gentili.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade - transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é a interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**: tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Coleção estudos culturais em educação – Vários autores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas (2009). **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GONÇALVES, C. E. L. C. *et al.* (Alguns) Desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 74-87, 2019.

HENRIQUE, A. L. S; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **HOLOS**, Natal, v. 4, 2015, 31, p. 63-73, jul. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>. Acesso em: 30 set. 2022.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (27), p.46–60, maio/ago. 2003

KUENZER, A. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. 2004. Disponível em:
https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

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

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: Congresso ibero-americano de investigação qualitativa*, 7., 2018, Fortaleza -CE, Brasil. **Atas Investigação Qualitativa em Educação**. Fortaleza, CE: CIAIQ, 2018. V.1. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/issue/view/24>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora. *In: MACHADO, L. R. de S. et al. Trabalho e Educação*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

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

MACIEL, A. C. Marx e a Politecnia, ou do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, 2018.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, [S. l.], ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, [S. l.], ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. *In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio - Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Brasília. Moderna, 2012.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, nº 1, p. 98-118, 2011.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: MOLL, J. et al. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In*: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422

RAMOS, Marise Nogueira. Filosofia da Práxis e Práticas Pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Vozes, 1985

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAVIANI, D. O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. *In*: **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, V. 1, n.1., 2002.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, pp.-143-155

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., [S. l.], 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista - (Gestor, pedagogo, analista educacional, professor)

1. Fale-me um pouco sobre você:
 - O que o levou a escolher a sua área de formação acadêmica?
 - Quais os caminhos que percorreu até chegar à educação profissional e tecnológica (EPT)?
 - Nessa jornada, quais os saberes você construiu sobre a EPT?
2. Como acontece o planejamento pedagógico das atividades desenvolvidas no curso técnico subsequente em Enfermagem?
3. Esse planejamento envolve a prática de atividades na perspectiva interdisciplinar com a participação de outros docentes/componentes curriculares?

Para seguirmos adiante com a nossa conversa, preciso esclarecer alguns aspectos sobre o projeto integrador que é o tema principal da minha pesquisa. Assim, vou apresentar a conceituação de alguns autores que tratam do assunto:

“Projeto Integrador é uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado, que visa à formação humana integral dos sujeitos” (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015, p.125).

Santomé (1998) entende o projeto integrador como elemento pedagógico, que deve estar alinhado à construção de práticas formativas integradora, que possibilitem a interdisciplinaridade, mesmo em ambientes com viés da disciplinaridade, promovendo uma articulação entre as disciplinas, abordando temas norteadores, que possam fomentar práticas integradoras colaborativas, inclusivas e que interliguem o ensino e a pesquisa.

Assim, após esse esclarecimento pergunto a você:

1. Já participou, durante a sua atuação na EPT, de alguma experiência envolvendo o planejamento ou execução dessa prática pedagógica (Projeto Integrador)? Se sim, conte sua

experiência. Se não, você acha que essa prática pode contribuir (de que forma) no processo de ensino aprendizagem dos estudantes do curso?

2. De que modo, de acordo com a sua experiência na EPT, pode-se trabalhar uma proposta de PI no curso técnico de Enfermagem, levando em conta as dificuldades e as limitações de um curso subsequente, que é modular e linear?

3. De acordo com a sua experiência na EPT, como a equipe pedagógica da Escola, juntamente com os professores, podem desenvolver ações que oportunizem o planejamento do PI no curso técnico subsequente de Enfermagem?

Passando para a parte final da nossa entrevista, informo que estou trabalhando na elaboração de um Guia de orientação, para auxiliar no planejamento pedagógico do Projeto Integrador em Curso Técnico Subsequente Trata-se de uma proposta que pretendo disponibilizar para contribuir com essa etapa. Por isso, a percepção de vocês é muito importante para o andamento do que pretendo elaborar.

Assim, pensando em um material voltado para a produção do guia de orientação para implantação do Projeto Integrador no Curso Técnico de Enfermagem Subsequente, eu gostaria de saber:

4. Quais as informações, você acha, que deve conter nesse guia, que possa auxiliar a equipe gestora, a pedagógica e o corpo docente na implantação do PI da escola?