

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR  
BACHAREL: O CASO DE UM ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO IFG**

Jamille de Amorim Oliveira

Anápolis-GO

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:  
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR  
BACHAREL: O CASO DE UM ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO IFG**

Jamille de Amorim Oliveira

Anápolis-GO

2018

JAMILLE DE AMORIM OLIVEIRA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR  
BACHAREL: O CASO DE UM ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO IFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Anápolis-GO

2018

Ficha catalográfica

O48p Oliveira, Jamille de Amorim.  
A Prática pedagógica sob o olhar do professor bacharel [manuscrito]: o caso de um ensino médio integrado do IFG / Jamille de Amorim Oliveira. - 2018.  
180f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.  
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias).  
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2018.

Inclui bibliografia.

1.Educação e trabalho - Prática pedagógica - Instituto Federal de Goiás. 2.Ensino Integrado - Professor bacharel - Aspectos didáticos.  
3.Educação Profissional Técnica - Prática de ensino. 4. Dissertações - PPG-IELT - UEG.  
I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II.Título.  
CDU 371.13(043.2)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes  
Bibliotecária/UEG/Anápolis - CCSEH  
CRB1/2385

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB O OLHAR DO PROFESSOR  
BACHAREL: O CASO DE UM ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO IFG**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 10 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

---

Professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG)  
Orientadora/Presidente

---

Professor Dr. João Roberto Resende Ferreira (UEG)  
Membro interno

---

Professora Dra. Daniella de Souza Bezerra (IFG)  
Membro externo

Anápolis-GO, 10 de dezembro de 2018

Dedico este trabalho a todos que estiveram comigo  
nessa caminhada, dando-me forças e incentivos para  
prosseguir!

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento maior a Deus, minha fonte de fé, pela oportunidade de escalar mais um degrau na minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus pais e minha irmã: vocês são a razão do meu viver, do meu lutar e do meu vencer.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, pela cumplicidade, pela paciência, pelo apoio e amor dispensados em todos os momentos da minha vida, dando-me forças e incentivos, fazendo toda diferença para a realização deste trabalho.

A minha orientadora Yara Fonseca, um exemplo de profissionalismo, pelas valiosas mediações, apoio e incentivo. Obrigada pelos momentos que passamos juntas, sempre relevantes.

Aos professores João Roberto Resende Ferreira e Daniella de Souza Bezerra pelas importantes e estimáveis sugestões que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores bacharéis que participaram deste projeto, sem vocês não seria possível a realização desta pesquisa.

Ao professor Aldemi Coelho Lima pelo apoio e pelas nossas conversas enriquecedoras que me brindam com contribuições diárias, consolidando a minha vida profissional e me fazendo conquistar meus objetivos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG IELT/UEG pelo trabalho sério e comprometido desenvolvido junto aos estudantes.

Enfim, agradeço aos meus familiares (avós, tios, primos, cunhados, sobrinhos, sogra) e amigos pelas orações e torcida. Meu muito obrigado!

“É pensando criticamente  
a prática de hoje  
ou de ontem  
que se pode melhorar  
a próxima prática”

Paulo Freire, (1996, p. 4)



OLIVEIRA, Jamille de Amorim. A Prática Pedagógica sob o olhar do Professor Bacharel: o caso de um Ensino Médio Integrado do IFG. UEG, 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO, 2018. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva. Defesa: 10 de dezembro de 2018.

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Escola e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, expressa como objetivo geral a prática pedagógica dos professores bacharéis de um Câmpus do Instituto Federal de Goiás - IFG. Quanto aos objetivos específicos, este trabalho propõe realizar estudos sobre a história, princípios e concepções norteadoras da Educação Profissional Técnica e observar se essas concepções se refletem na prática pedagógica desses professores bacharéis; compreender como esses docentes concebem a relação Educação e Trabalho nas suas práticas pedagógicas; e por fim, identificar se a prática pedagógica dos bacharéis contemplam uma abordagem crítica no processo de ensino e aprendizagem e os princípios da educação politécnica. Para desenvolver estudos acerca dos princípios da Educação Profissional, suas concepções históricas e filosóficas e a reflexão sobre o Técnico Integrado ao Ensino Médio foi imprescindível os escritos de Machado (1982, 1991, 2006), Fonseca (1961), Cunha (2000, 2005), Kuenzer (1991, 1997, 2000), Manfredi (2002), Frigoto (2005, 2012), Moura (2012), Ramos (2014), Saviani (2003) além de outros autores como Marx e Engels (2001) e Gramsci (1979, 2000). Para a compreensão dos fundamentos da prática pedagógica e da abordagem crítica de ensino nos respaldamos pelos estudos de Veiga (1992), Tardif (2002, 2014), Pimenta (1998), Figueiredo (2006) e Vygotsky (2007). A perspectiva utilizada como referência em nossa pesquisa é o materialismo histórico dialético por possibilitar uma visão da totalidade do real. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, cujo *corpus* de análise é constituído por 14 professores bacharéis e sem formação pedagógica continuada que atuam em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG. Diante desse estudo ficou evidenciado que aproximadamente 62% dos professores bacharéis desse Câmpus do IFG sinalizam uma prática pedagógica norteada pelas diretrizes da Educação Politécnica. Referindo-se na compreensão dos docentes a respeito da relação Educação e Trabalho consideramos que cerca de 50% dos bacharéis ainda mantêm suas concepções com maior destaque para o mercado de trabalho e que cerca de 50% dos bacharéis concebem essa relação Educação e Trabalho pela perspectiva do “Trabalho como princípio educativo”. Evidenciamos, também, que nos critérios observados relacionados a uma prática pedagógica contendo elementos da teoria crítica (embasamento pela Teoria Sociocultural - ZDP, *Scaffolding* e Mediação), os professores bacharéis alcançam uma porcentagem acima de 60% de indicativo de presença da referida teoria em suas práticas pedagógicas. Diante dos dados, consideramos que a prática pedagógica desses professores bacharéis tem indícios das diretrizes da Educação Politécnica, estas, por sua vez, por possuírem um viés de educação crítica, reflexiva, voltada para a Formação Humana Integral/Omnilateral tem algumas características que se alinham à Teoria Sociocultural. Assim, mediante tal pressuposto, é que os professores bacharéis apresentam, mesmo que de forma “fragmentada”, uma prática pedagógica que contempla elementos da Educação Politécnica e da Abordagem Sociocultural que poderiam tê-los de forma consolidada e/ou por “completo” caso houvesse uma formação continuada que englobasse o ensinamento acerca dessas práticas/elementos.

**Palavras-chave:** Professor Bacharel. Educação Profissional Técnica. Prática Pedagógica. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal de Goiás.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to Research Line Education, School and Technologies of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technologies of the State University of Goiás, expresses as general objective the bachelors teachers pedagogical practice of a Campus of the Federal Institute of Goiás - IFG. Regarding the specific objectives, this work proposes to carry out studies on the history, principles and guiding concepts of Technical Professional Education and to observe if these conceptions are reflected in the pedagogical practice of these bachelors; understand how these teachers conceive the relation Education and Work in their pedagogical practices; and finally, to identify whether the bachelors pedagogical practice contemplate a critical approach in the teaching and learning process and the principles of polytechnic education. In order to develop studies about the principles of Professional Education, its historical and philosophical conceptions and the reflection about the Integrated Technician to High School, it was essential the writings of Machado (1982, 1991, 2006), Fonseca (1961), Cunha (2000, 2005) (2003), as well as other authors such as Marx and Engels (2001) and Gramsci (2001) 1979, 2000). In order to understand the fundamentals of pedagogical practice and the critical approach to teaching, we read Veiga (1992), Tardif (2002, 2014), Pimenta (1998), Figueiredo (2006) and Vygotsky (2007). The perspective used as a reference in our research is dialectical historical materialism because it provides a view of the totality of the real. This research is characterized as a qualitative case study, whose corpus of analysis is constituted by 14 bachelors without continuous pedagogical training that work in Technical Courses Integrated to the High School of a Campus of the IFG. In view of this study, it was evidenced that approximately 62% of the bachelors of this Campus of the IFG signal a pedagogical practice guided by the guidelines of the Polytechnic Education. Referring to teachers' understanding of the Education and Work relationship, we consider that about 50% of graduates still have their conceptions with greater emphasis on the labor market, and that about 50% of graduates conceive of this relation Education and Work through the "Work as an educational principle". We also show that, in the observed criteria related to elements of critical theory (foundation by the Sociocultural Theory - ZPD, Scaffolding and Mediation), the bachelors reach a percentage above 60% of indicative of presence of this theory in their pedagogical practices. So, up the numbers, we consider that the pedagogical practice of these bachelors has indications of the guidelines of the Polytechnic Education, which, in turn, have a critical, reflexive education, focused on Integral/Omnilateral Human Formation and has some characteristics that align to Sociocultural Theory. Thus, on the basis of this assumption, the bachelors present, even in a "fragmented" way, a pedagogical practice that includes elements of Polytechnic Education and the Sociocultural Approach that could have them in a consolidated and/or "complete" case there would be continued training that would encompass the teaching about these practices/elements.

**Key words:** Professor Bachelor. Technical Professional Education. Pedagogical Practice. Integrated Secondary Education. Federal Institute of Goias.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	10
INTRODUÇÃO .....	19
1. Motivação inicial para a escolha do objeto de pesquisa.....	19
2. Problema de Pesquisa e Objetivos .....	17
3. Os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	19
4.... O Estado do Conhecimento – Dialogando com a produção científica da área da EPT .....	24
4.1 Publicações nos Periódicos da Capes .....	25
4.2 Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Plataforma Sucupira .....	28
4.3 Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes .....	29
4.4 Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) .....	30
5 Organização da Dissertação .....	33
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E TRABALHO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA .....	35
1 A trajetória da Educação Profissional no Brasil: das tranformações históricas aos IFs .....	38
1.1 Da escravidão à proposta moralista e assistencialista.....	39
1.2 Da capacitação da força de trabalho à constituição do dualismo.....	41
1.3 Da qualificação das atividades industriais para a manutenção do dualismo.....	42
1.4 Da profissionalização para todos .....	44
1.5 Da retomada do dualismo.....	46
1.6 Do rompimento do dualismo à integração do ensino.....	48
CAPÍTULO 2 - ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	52
2.1 O Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais .....	52
2.2 As concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que fundamentam o Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais	63

2.2.1 As contribuições de Marx e Engels e Gramsci .....	65
<b>CAPÍTULO 3 - O SER “PROFESSOR” E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES ACEPÇÕES .....</b>	<b>71</b>
3.1 As peculiaridades do ser “professor” .....	71
3.2 As Políticas Públicas para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica.....	74
3.3 Educação Profissional Técnica e a prática pedagógica baseada na Teoria Sociocultural de Vygotsky.....	84
3.3.1 Práticas Pedagógicas: algumas tendências.....	84
3.3.2. Os saberes docentes .....	87
3.3.3 A Teoria Sociocultural de Vygotsky.....	91
<b>CAPÍTULO 4 - O OLHAR DOS PROFESSORES BACHARÉIS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>96</b>
4.1. Caracterização dos professores bacharéis do IFG no Câmpus pesquisado.....	97
4.2. Concepções da prática pedagógica do professor bacharel .....	100
4.2.1 Princípios da Educação Politécnica .....	100
4.2.2 A relação Educação e Trabalho .....	117
4.2.3 A Abordagem Sociocultural de Vygotsky na Prática Pedagógica dos professores bacharéis .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>167</b>
Anexo I - Principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da Educação Profissional no Brasil (Cavalcanti, 2016).....	167
Anexo II - – Porcentagens das categorias temáticas do campo da Educação Profissional No Brasil.....	169
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>170</b>
Apêndice I – Roteiro da Entrevista Semi-Estruturada .....	170
Apêndice III - Registros das observações das aulas – Geral.....	174
Apêndice III– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE.....	175
Apêndice IV – Termo de Anuência da Instituição .....	177

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CEB – Câmara de Educação Básica

CADES- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAI - Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial

Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica

CENAFOR - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

CEP – Comissão de Ética em Pesquisa.

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAA - Escolas de Aprendizes e Artífices

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional Tecnológica

ETF - Escolas Técnicas Federais

ETFG - Escola Técnica Federal de Goiás

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIC - Formação Inicial e Continuada

IFs - Institutos Federais

IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFGoiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OMT – Observatório do Mundo do Trabalho

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Programa Brasil Profissionalizado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PCCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Sanesc – Agência de Saneamento de Senador Canedo

Senac - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Sesc - Serviço Social do Comércio

Sesi - Serviço Social da Indústria

Sescoop - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Sest - Serviço Social de Transporte

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Suap – Sistema Unificado de Administração Pública

UNED- Unidade de Ensino Descentralizada

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### 1. QUADROS

Quadro 1- Mapeamento através de palavras-chaves que abordam a temática da proposta de estudo .....	28
Quadro 2 - Pesquisas na plataforma sucupira/coleta capes/trabalhos de conclusão/Dissertações. Período: 2013 a 2016 (Mestrados Profissionais em Educação da UNB e IFRN) .....	28
Quadro 3 - Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, no ano de 2016. ....	29
Quadro 4 - Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) ...	31
Quadro 5- Relevância por título e foco nas publicações do Eixo 3 no PPGEP/IFRN (Novembro, 2017). ....	31
Quadro 6 - Resultados do levantamento de trabalhos sobre a formação continuada de professores bacharéis. ....	32
Quadro 7- Identificação, aproximações e novas descobertas acerca dos saberes docentes .....	89
Quadro 8 - Dados referentes à entrevista com os docentes: perfil dos professores bacharéis .....	98

### 2. FIGURAS

Figura 1- Concepções dos Professores Bacharéis a respeito do alunado do Técnico Integrado ao Ensino Médio .....	102
Figura 2 - Princípios da Educação Politécnica – Concepções Iniciais .....	105
Figura 3 - Princípios da Educação Politécnica .....	109
Figura 4 - Concepções dos professores bacharéis a respeito do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	111
Figura 5 - Articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na concepção dos Professores Bacharéis .....	113
Figura 6 – O objetivo que os Cursos Técnicos Integrados têm na concepção dos Professores Bacharéis ....	116
Figura 7 - O objetivo da educação no Ensino Médio Integrado (pela concepção dos professores bacharéis) .....	119
Figura 8 - Como o modo de produção atual pensa o trabalhador .....	121
Figura 9 - A posição dos docentes frente ao modo de produção atual .....	123
Figura 10 - Educação e Trabalho.....	127
Figura 11 - – Definição dos professores bacharéis sobre Prática Pedagógica .....	130
Figura 12 - Como os professores bacharéis desenvolvem suas práticas pedagógicas .....	131
Figura 13 - Em que/quem os professores bacharéis baseiam as suas práticas pedagógicas .....	132
Figura 14 - Atuação no Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	133

Figura 15 - Reuniões com a equipe pedagógica .....	135
Figura 16 - Conhecimento sobre a abordagem sociocultural e aprendizagem colaborativa?.....	137
Figura 17 - Teoria Sociocultural – ZDP .....	140
Figura 18 - Teoria Sociocultural – <i>Scaffolding</i> .....	140
Figura 19 - Teoria Sociocultural – Mediação (análise partindo do professor) .....	141
Figura 20 - Teoria Sociocultural – Mediação (análise partindo do aluno) .....	141
Figura 21 - Prática Pedagógica – Parte 1 .....	143
Figura 22 - Prática Pedagógica – Parte 2.....	143
Figura 23 - Registros - Observações das Aulas - Agrupamento das Categorias .....	144
Figura 24 – Registros das Observações das Aulas – GERAL (PB 01 ao PB 07).....	145
Figura 25 – Registros das Observações das Aulas – GERAL (PB 08 ao PB 14).....	146
Figura 26 - Percentual alcançado pelos professores envolvendo todas as categorias pesquisadas. ....	146



# INTRODUÇÃO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, tem como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores bacharéis<sup>1</sup> da Educação Profissional Técnica, no Ensino Médio.

## 1. Motivação inicial para a escolha do objeto de pesquisa

A escolha por essa temática se deu pela vivência profissional em um Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Embora seja licenciada em Letras e já ter tido experiência com a docência por um período de 8 anos, tanto em escolas públicas quanto privadas, algo nos chamou a atenção logo que conhecemos o cotidiano escolar do IFG que, a princípio, nos causou certo estranhamento por apresentar uma contradição na legislação educacional<sup>2</sup>: professores não licenciados que não tem formação específica para o magistério (especialmente os bacharéis e poucos tecnólogos) ministrando aula em uma etapa do ensino básico: o ensino médio. Menezes (2001)<sup>3</sup> define o curso de bacharelado como:

Curso de nível superior de graduação que o estudante realiza para obter formação profissional em uma área específica, além de conquistar o título de Bacharel. Esse título possibilita a continuidade dos estudos através de uma pós-graduação. ***O bacharelado, no entanto, não permite o exercício do magistério. Somente o curso de licenciatura, realizado de forma paralela ou após o bacharelado, permite ensinar em escolas de nível fundamental ou de nível médio.*** (MENEZES, 2001, p.1)

Assim, minha percepção de atuação docente na Educação Básica coaduna com a fala de Menezes (2001) quando apenas os professores licenciados seriam habilitados para professorar nesse nível de ensino. Entretanto, vislumbrando compreender melhor o IFG e entender a admissão

---

<sup>1</sup> Importa ressaltar que dada a necessidade de atendimento às finalidades e objetivos dos Institutos Federais tem-se o ingresso frequente de professores não licenciados na docência, a saber: os bacharéis e os tecnólogos, considerando a inexistência de licenciaturas que atenda a todos os eixos tecnológicos propostos pelos Institutos Federais. Contudo, esse trabalho é um estudo de caso que pesquisou apenas os professores bacharéis atuantes na Educação Básica (Técnico Integrado ao Ensino Médio).

<sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996 prevê em seu Artigo Art. 62 que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em **curso de licenciatura**, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...). (BRASIL, 1996, grifos nossos)

<sup>3</sup> *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/bacharelado/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

legal desses professores não licenciados para atuarem no Ensino Básico, começamos a pesquisar sobre a Educação Profissional e identifiquei que a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não vem explicitamente delimitada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Contudo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008<sup>4</sup> elenca no seu artigo 4º os profissionais habilitados para atuar no magistério da Educação Básica de componentes profissionalizantes, ou seja, o Técnico Integrado, a saber, os docentes:

I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II – pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;

III – **graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio.** (BRASIL, 2008, grifo nosso)

A letra da lei expõe claramente que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor da Educação Profissional Técnica. Todavia, a citada Resolução, no seu artigo 7º abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da Educação Básica sem preencherem os requisitos elencados acima:

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº11.494/2007:

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço. (BRASIL, 2008)

---

<sup>4</sup> A Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008 define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007.

Constatamos, portanto, que por essas regulamentações legais é que a maioria dos concursos para docentes, especialmente nos Institutos Federais (IFs), acontece, resultando assim em docentes das áreas técnicas, atuantes no Ensino Médio Técnico<sup>5</sup>, oriundos de graduações diversas do bacharelado que não contemplam as discussões relativas aos processos educativos. Dessa forma, como não há licenciados nas áreas técnicas de maneira a atender a atual demanda da expansão da modalidade, as vagas são preenchidas, legalmente, por profissionais que não receberam formação para a docência. Esses profissionais não tiveram formação para a área da educação no que tange a disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos, conhecimentos de metodologia de ensino, práticas pedagógicas, isto é, reflexões sobre o saber docente que contemplem conhecimentos para pensar a profissão de professor (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). Assim, os conhecimentos pedagógicos/metodológicos dos candidatos a professores da EPT nos Institutos Federais são aferidos<sup>6</sup> pelas avaliações escritas e na aula prática. No que se refere às aulas práticas, consideramos que este espaço, geralmente limitado a cinquenta minutos, se configura como insuficiente para verificar os conhecimentos dos futuros docentes sobre a relação de ensino e aprendizagem.

## 2. Problema de Pesquisa e Objetivos

Diante desses pressupostos, a suposição é que possa faltar aos professores não licenciados uma fundamentação teórica para desenvolver uma prática pedagógica contemplada por conhecimento de currículo, de processo avaliativo, das metodologias e demais elementos que fazem parte do conjunto de ações e saberes pedagógicos característicos da profissão docente. Resultando, assim, em uma prática docente sem referências pedagógicas ou até mesmo com referências pedagógicas, mas de forma isolada e/ou fragmentada. Partindo dessa premissa, a fim de problematizar esse objeto de estudo, estabelecemos a seguinte questão orientadora: em que medida a falta de conhecimento das questões didático-político-pedagógicas do professor bacharel

---

5 O sistema educacional brasileiro, fundamentado na LDB, é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, dentre outras).

<sup>6</sup> Importa mencionar que as avaliações escritas (que também podem cobrar o conhecimento de cunho pedagógicos dos candidatos à professores nos IFG) estão presentes apenas em concurso público para professor efetivo. No caso dos processos seletivos para professores substitutos, a avaliação se dá pela prova de títulos e pela prova didática.

influência em sua prática pedagógica e quais princípios da educação politécnica estão presentes na prática pedagógica desse professor bacharel?

É nesse sentido que este estudo se insere como uma proposta de imersão no debate das práticas pedagógicas desses docentes bacharéis atuantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico prevendo uma análise acerca da metodologia pedagógica que permeia a atividade do exercício desse docente que é bacharel.

Pretendemos, com essa investigação, contribuir com a reflexão sobre as práticas pedagógicas desempenhadas por professores bacharéis na Educação Profissional de Nível Médio de um Câmpus do IFG, a fim de conhecermos melhor a realidade e os desafios enfrentados por eles em um contexto de ensino que possui especificidades relacionadas não só aos processos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem, mas também dispõe do elemento humano e sua formação e inclusão no mundo do trabalho. Daí a relevância desse estudo, tanto do ponto de vista acadêmico quanto social.

Quanto ao objetivo geral, esta pesquisa visa analisar a prática pedagógica dos professores bacharéis que atuam no Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG. No que se refere aos objetivos específicos, esse estudo propõe realizar estudos sobre a história, princípios e concepções norteadoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e observar se essas concepções se refletem na prática pedagógica desses professores bacharéis; compreender como esses docentes concebem a relação Educação e Trabalho e como essa relação se faz presente em suas práticas pedagógicas; e por fim, identificar se a prática pedagógica dos bacharéis contempla uma abordagem crítica no processo de ensino e aprendizagem e os princípios da educação politécnica.

Partindo dos objetivos traçados e da necessidade de analisar o objeto de estudo proposto, esta pesquisa tem como referência a perspectiva crítico-dialética, por entendermos que o mundo histórico, da ciência, da técnica, da organização social, política e econômica é dinâmico, sujeito às transformações e críticas, não é pronto e acabado, é um constante vir a ser. É a partir do materialismo histórico-dialético que a educação ganha caráter de cientificidade, possibilita a partir da situação atual, por meio da investigação científica, superar “as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas utilitaristas da ciência burguesa, a qual separa os objetos do conhecimento das mediações e conexões que os constituem” (FRIGOTTO, 2012, p. 270).

Assim, o percurso da pesquisa que dá sustento aos passos trilhados por esse estudo se dá

em dois momentos: os procedimentos metodológicos da pesquisa e o diálogo com a produção científica da área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio do estado do conhecimento<sup>7</sup>.

### 3. Os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Após traçarmos o objeto de estudo percebemos que a pesquisa demandaria uma abordagem predominantemente qualitativa com caráter descritivo, uma vez que a pesquisadora se encontra, em âmbito profissional, imersa neste campo investigativo e com possibilidade favorável de observação direta e interativa de boa parte deste cenário, descrevendo de forma detalhada e conduzindo o estudo com rigor e postura ética em relação aos dados. Segundo Lüdke e André (1986), nos estudos qualitativos:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12)

Entendemos que a abordagem qualitativa proporciona melhores possibilidades de exploração de respostas aos objetivos propostos no estudo utilizando-se para isso de diferentes técnicas de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa. Como bem destacam Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, supondo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Em termos metodológicos este estudo pode ser considerado um estudo de caso com base na abordagem qualitativa, cujo *corpus* de análise é constituído por 14 (quatorze) professores bacharéis e sem formação pedagógica continuada que atuam em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG. Segundo Lüdke e André (1986), estudos de caso são aqueles

---

<sup>7</sup> Conforme Romanowski; Ens (2006), entendemos que Estado do Conhecimento ou Estado da Arte é um estudo que objetiva compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores, as contribuições da pesquisa para mudanças, inovações e na definição de tendências no campo de estudo.

nos quais o pesquisador explora em profundidade uma realidade específica, um programa, um fato, uma atividade, um processo ou uma ou mais pessoas e que “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 97), ampliando as possibilidades de compreensão e teorização sobre o conjunto de dados observados porque possibilitam estudar especificidades de cada caso, suas contextualizações e, ao mesmo tempo, comparar os casos e buscar a compreensão das razões das semelhanças e distinções (VENTURA, 2007).

Para Flick (2009, p.24), “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes”, na pesquisa qualitativa, é possível recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, possibilitando cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

Nessa perspectiva e para darmos início a esse levantamento de dados, realizamos o contato verbal e formal com a Direção-Geral do Câmpus que se manifestou favorável com a proposta de estudo nos autorizando a contatar os professores do Câmpus, bem como assinou o Termo de Anuência de participação de sua Instituição, exigido pelo Comitê de Ética, validado por meio da Plataforma Brasil<sup>8</sup>.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi uma etapa que se desenvolveu de maneira bastante criteriosa, uma vez que era importante selecioná-los adequadamente para garantir o bom andamento das demais etapas deste estudo. Inicialmente, para a seleção dos sujeitos, definimos como critério principal o professor ser bacharel e sem formação pedagógica continuada.

O primeiro passo da pesquisa foi, então, a realização de um mapeamento dos docentes do Câmpus. Essa busca inicial ocorreu por meio do Sistema Institucional Suap – Sistema Unificado de Administração Pública<sup>9</sup> - para verificar quantos docentes estavam lotados no Câmpus pesquisado. A partir desses dados, realizamos uma busca no currículo *lattes* desses professores

---

<sup>8</sup> A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP – Comissão de Ética em Pesquisa. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).

<sup>9</sup> SUAP é um sistema institucional de serviços online que apenas servidores da instituição (nesse caso, do IFG) tem acesso por meio do número de matrícula e senha.

com o propósito de identificar a formação em bacharelado. Depois de já termos o levantamento desses professores e para confirmarmos sobre a não formação pedagógica entre eles, buscamos o apoio dos Recursos Humanos do Câmpus para confirmação desses dados.

A partir desse levantamento, realizamos, em março de 2017, um contato com esses professores, explicando a finalidade da pesquisa, os procedimentos éticos e o convite para ser colaborador. Apenas três docentes bacharéis, antes de confirmarem a participação na pesquisa, nos procuraram para obter mais informações e detalhes. Após as devidas explicações, todos aceitaram participar da pesquisa, indicando os dias e horários que poderíamos observar as aulas e realizar a entrevista semiestruturada (coleta de dados).

O Câmpus pesquisado possui 40 docentes lotados em seu quadro de professores. Destes, 19 são não licenciados (bacharéis e tecnólogos). A nossa pesquisa envolveu 14 professores bacharéis. Os outros 5 não puderam participar porque ou já tinham feito uma complementação pedagógica, ou devido a indisponibilidade de horários, ou porque estão afastados para o doutoramento ou pós-doutoramento. Tais professores participantes foram identificados, na análise dos dados (vide capítulo 4), como B1, B2 ... B14, e todos participaram das entrevistas e das observações indiretas das aulas.

Após a escolha dos sujeitos, passamos para a fase da coleta de dados. Tendo em vista a concretização dos objetivos estabelecidos para esta investigação utilizamos as seguintes técnicas para coleta e análise dos dados: análise documental, observação de aulas e entrevista semiestruturada.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica que tem relevância pelo fato que os documentos constituem uma fonte estável e rica, visto que os mesmos “podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Essas autoras ainda dizem que um dos aspectos mais importantes da análise documental é o seu uso para ratificar e validar informações obtidas mediante outras técnicas de coleta tais como entrevistas, questionários ou observação.

Nesse estudo, como acervo documental, pesquisamos os documentos legais (leis, decretos, resoluções e diretrizes<sup>10</sup>, o Estatuto do IFG, O Plano de Desenvolvimento Institucional

---

<sup>10</sup> Dentre eles: Lei nº 9394/1996; Lei nº 11.892/2008; Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Diretriz Curricular para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entre outros.

(PDI), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Automação Industrial, em Mecânica e em Refrigeração e Climatização, bem como analisamos os Planos de Ensino dos professores pesquisados.

A opção em analisar os PPCs se deu pelo fato de ser um instrumento que orienta as práticas do professor frente ao curso a ser ministrado, pois, “é com base no PPC que os professores devem se embasar para elaborar seus Planos de Ensino e Planos de Aula” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p. 1). Assim, os PPCs estabelecem os objetivos e características políticas-pedagógicas em concordância com as leis, diretrizes e regramentos da instituição.

Sobre as observações das aulas: assim que identificamos os participantes desse estudo e tivemos a autorização dos mesmos para observarmos suas aulas demos início a essa etapa da coleta de dados. Para Vianna (2003), a observação é uma forma de captação de dados, no qual “usa-se a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais”, consistindo no registro, no ato e no momento que os comportamentos ocorrem, sendo considerada pelo autor “um retrato vivo da realidade estudada” (VIANNA, 2003, p. 33). Seguindo a mesma linha de pensamento, Minayo (2007) acredita que a técnica de observação é uma maneira de observar “diretamente na própria realidade”, transmitindo “o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2007, p. 60), podendo captar uma variedade de situações ou fenômenos, que não são obtidos por meio de perguntas, por exemplo.

Para as observações das aulas, de forma indireta, um roteiro foi elaborado com o objetivo de identificar nas práticas pedagógicas dos professores bacharéis indícios das ideias percorridas no referencial teórico (capítulos 1, 2 e 3 desse estudo). O roteiro nos permitiu selecionar os dados que melhor se relacionavam com o objeto de estudo e com o referencial teórico estudado.

As observações das aulas foram previamente combinadas com os participantes. Como foram quatorze (14) docentes identificados nos critérios já pré-estabelecidos (ser bacharel e sem formação pedagógica continuada), optamos por observar duas (2) aulas de cada participante, sendo que devido à indisponibilidade de horários, tiveram aulas que não puderam ser observadas de forma contínua (duas aulas seguidas). Acreditamos que, por um lado, essa descontinuidade de aulas foi benéfica porque nos possibilitou captar melhor a atuação docente em diferentes momentos. Cada aula tinha a duração de 1h e 30m. Tivemos no total de quarenta e duas (42) horas de aulas observadas, dentre essas, observamos aulas teóricas e aulas práticas realizadas nos laboratórios do Câmpus.



No primeiro dia de observação cada professor nos apresentou à turma enfatizando que o fato de nossa presença em sala de aula se dava pela razão do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado envolvendo os professores do Câmpus. Acreditamos que o acolhimento da pesquisadora em sala foi importante para as observações das aulas. Cada aula era registrada no diário de campo com as seguintes partes: nome do professor, curso, turma/período, disciplina, práticas pedagógicas observadas e reflexões da pesquisadora após observação. As observações das aulas foram fundamentais para compreender algumas falas dos professores durante a entrevista, principalmente, quanto aos aspectos ligados à organização e ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Concluída a fase das observações indiretas das aulas, os dados coletados foram organizados em um quadro comparativo (Apêndice II) contendo as impressões sobre a prática pedagógica desses professores bacharéis, conforme categorias criadas a partir do referencial teórico estudado.

Quanto aos cursos observados, foram acompanhadas as aulas do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Automação Industrial, em Mecânica e em Refrigeração e Climatização.

E por fim, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com questões e sequência predeterminadas, porém, com ampla liberdade de respostas dos docentes (FLICK, 2009). Para alcançar os objetivos pretendidos pela pesquisa, a entrevista foi organizada a partir de um roteiro (Apêndice I), utilizando tópicos visando facilitar a análise das informações. Foram elas: “Perfil dos professores bacharéis pesquisados” e “As concepções dos professores bacharéis sobre a EPT no Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG e as influências dessas concepções em suas práticas pedagógicas”. Essas informações forneceram dados significativos para a identificação da concepção dos docentes bacharéis a respeito da Educação Profissional Técnica e como essas concepções estão inseridas nas práticas pedagógicas desses docentes bacharéis.

As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2018, de acordo com o horário e disponibilidade de cada professor. No início da entrevista com cada docente foram apresentadas algumas informações sobre a pesquisa e os aspectos que seriam abordados. Os professores demonstraram tranquilidade e ficaram à vontade durante as entrevistas que tiveram duração média de 45 minutos, que foi gravada e transcrita posteriormente.

O roteiro foi elaborado de forma que servisse apenas para garantir que os principais tópicos fossem cobertos, sendo concebido com o cuidado explicitado como descreve Ludke; André

(1986), de manter não somente uma ordem lógica, mas também psicológica, dando liberdade à livre manifestação dos participantes, captando as concepções que estes possuem sobre a Educação Profissional e Práticas Pedagógicas. Mesmo sendo gravada, a pesquisadora fez anotações no decorrer da entrevista. É importante ressaltar que os aspectos éticos da pesquisa foram garantidos. Todos os envolvidos nesta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) e estavam de acordo com os procedimentos<sup>11</sup>. Este estudo preservou a privacidade e confidencialidade dos professores pesquisados, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo.

Finalizada a etapa das entrevistas, as falas dos professores foram transcritas e sistematizadas em um quadro comparativo<sup>12</sup> a fim de analisar os pontos principais que respondiam os objetivos da pesquisa. Em seguida, foram identificados os pontos convergentes e divergentes. Essa etapa teve por finalidade tecer relações de divergências e convergências nas falas dos entrevistados. Neste momento, foi possível observar os aspectos mais recorrentes nas falas dos bacheiréis e, a partir desse ponto, foi possível analisar e compreender os dados da pesquisa, conforme veremos no capítulo de análise dos dados (capítulo 4).

Para fins de contextualização acadêmica do objeto de estudo pesquisado, apresentaremos, a seguir, um estudo que retrata a situação das pesquisas no que tange ao debate sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

#### 4. O Estado do Conhecimento – Dialogando com a produção científica da área da EPT

Assim que delimitamos o objeto do nosso estudo, realizamos um levantamento bibliográfico em diversas modalidades de publicações científicas, conforme demonstrado a seguir, a fim de aproximarmos dos autores que fundamentam o objeto da proposta de pesquisa em questão, visando entender como estão articuladas as pesquisas na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que a EPT no Brasil tem se constituído nos últimos anos como campo científico em constante crescimento.

---

<sup>11</sup> Importa dizer, ainda, que o presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Instituição e aprovado de acordo com o Parecer de nº 2.603.477, segundo os critérios éticos da pesquisa com os seres humanos.

<sup>12</sup> Ver Apêndice II – Registros das observações das aulas – Geral.

#### 4.1 Publicações nos Periódicos da Capes<sup>13</sup>

No primeiro momento, utilizamos os dados obtidos pela pesquisadora Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti<sup>14</sup>, na sua dissertação de mestrado, em que ela cita as principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da Educação Profissional entre 1996 e 2014, nos 517 artigos encontrados pelo termo de busca “Educação Profissional”.

Para exemplificar melhor e categorizar as temáticas abrangidas pelo levantamento das produções acadêmicas sobre “Educação Profissional”, apresentaremos um Quadro construído por Cavalcanti (2016), em que ela lista sete categorias encontradas em um conjunto de trabalhos significativos (artigos científicos), considerando a importância de cada uma para a configuração e a consolidação do campo da Educação Profissional no Brasil.

Quadro 1<sup>15</sup> - Principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da Educação Profissional no Brasil (CAVALCANTI, 2016). – Anexo I

CATEGORIAS TEMÁTICAS	ASSUNTOS ABORDADOS
Educação Profissional em Saúde	Recursos humanos em saúde. Educação em saúde pública. Saúde da família. Saúde do trabalhador. Formação do trabalhador em saúde. Formação docente em saúde. Trabalho em saúde. Gestão em saúde. Relações de trabalho dos profissionais de saúde. Direitos humanos e sociais especialmente com discussões de gênero. Instituições de ensino em saúde. Políticas públicas em saúde. Diretrizes curriculares em saúde. Educação em enfermagem.

<sup>13</sup>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>14</sup>Dissertação de mestrado: A produção do conhecimento sobre Educação Profissional no Portal de Periódicos da Capes: a configuração do campo científico, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em 14 de abril de 2016 (Quadro 1, página 79 e 80 - período de 1996 a 2014).

<sup>15</sup>Quadro 1 retirado da Dissertação de mestrado de Cavalcanti (2016) (CAVALCANTI, 2016, p. 81) (Vide Anexo 1)

Ensino Médio	Diretrizes curriculares para o ensino médio. Qualificação profissional no ensino médio. Reforma do ensino médio. Ensino médio integrado. Currículo integrado no ensino médio. Permanência e abandono escolar no ensino médio. Avaliação curricular do ensino médio integrado. Política educacional no ensino médio.
Educação e Trabalho	Trabalho informal. Transformações no trabalho. Movimento social e educação. Certificação profissional. Competência profissional. Treinamento/capacitação profissional do trabalhador. Mercado de trabalho. Precarização do trabalho e da educação. Relações de trabalho. Qualificação profissional. Produtividade no trabalho.
Formação de professores para a Educação Profissional	Trabalho docente. Formação profissional do professor. Saberes docente. Processo de ensino e aprendizagem. Relação professor-aluno. <b>Prática pedagógica.</b> Ensino superior.
Currículo para a Educação Profissional	Currículo no ensino médio integrado. Processo de (re)construção curricular. Avaliação do currículo. Implementação curricular.
Políticas Públicas de Educação Profissional	Políticas públicas para o ensino médio. Política educacional. Políticas públicas para formação de professores. Política de Educação especial. Política de educação superior. Mudanças nas políticas públicas para a Educação Profissional. Políticas sociais.
Proeja	Currículo. Práticas pedagógicas. Formação docente. Resistência na adoção do proeja.

Fonte: Dissertação de Mestrado de Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti (IFRN/2016)

Na proposta de facilitar a visualização das informações expostas no Quadro anterior, a autora elaborou a Tabela 16 contendo o agrupamento de estudos dos pesquisadores, demarcando o

campo de pesquisa na Educação Profissional e suas respectivas porcentagens em relação a produções científicas na área.

Tabela 16- Porcentagens das categorias temáticas do campo da Educação Profissional no Brasil. Anexo II

<b>TEMÁTICA</b>	<b>QUANTIDADE (%)</b>
Educação Profissional em Saúde	36%
Educação e Trabalho	24%
Ensino médio	18%
Currículo para a Educação Profissional	07%
Políticas Públicas de Educação Profissional	06%
Proeja	05%
<b>Formação de professores para Educação Profissional</b>	04%

Fonte: Dissertação de mestrado de Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti (IFRN/2016).

Até nesse momento podemos perceber que a temática “práticas pedagógicas” está inserida no eixo de pesquisa referentes a Formação de professores para a Educação Profissional e que esta, de acordo com Cavalcanti (2016), só abrange 4% das produções científicas nos Periódicos da Capes, ou seja, um campo pouco pesquisado e carente de investigação, visto que é uma categoria que requer um estudo mais concreto a fim de conhecer melhor a realidade e os desafios enfrentados por esses docentes que estão inseridos em um contexto de ensino que possui algumas especificidades, tais como os procedimentos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem.

Considerando que Cavalcanti (2016) fez esse levantamento no período de 1996 a 2014 e que a produção científica sobre a Educação Profissional tem crescido devido a expansão da Rede Federal de Ensino, propusemos um novo mapeamento no Portal de Periódicos agora com outros descritores para refinarmos nossa busca e aproximarmos da nossa temática de trabalho. Só que antes disso, a título de curiosidade, utilizamos o descritor “Educação Profissional”, conforme Cavalcanti (2016) havia feito, incluindo as publicações até 2017, e a busca nos remeteu a 2.184 artigos com diversos assuntos abordados dentro da Educação Profissional, dentro daquelas categorias temáticas apresentadas por Cavalcanti (2016). Concluimos, portanto, que em três anos houve um aumento expressivo de 1.667 artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes.

Nesse segundo momento de pesquisas por artigos científicos no Portal de Periódicos da Capes, usamos termos mais específicos para ter uma proximidade com a nossa temática. O Quadro 1 (de nossa autoria) exemplifica as palavras-chaves e os resultados obtidos por meio desse critério de pesquisa.

Quadro 1- Mapeamento através de palavras-chaves que abordam a temática da proposta de estudo

<b>PALAVRAS-CHAVES</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO</b>
“Prática Pedagógica” e “Educação Profissional”	45	4
“Formação de Professores” e “Educação Profissional”	65	6, dentre esses, 3 encontram-se repetidos devido o fator de busca ser idêntico (“Educação Profissional”)
“Formação de Professores” e “Teoria Sociocultural”	1	-
“Educação Profissional” e “Teoria Sociocultural”	0	-

Fonte: Elaboração da autora

Após essa fase, podemos concluir que a revisão de literatura em que se buscou conhecer as pesquisas na área de práticas pedagógicas na Educação Profissional (4 trabalhos) ainda são pouco debatidas e que carece de estudos na área para o desenvolvimento da ciência.

#### 4.2 Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Plataforma Sucupira

Nessa ocasião, foram analisados os trabalhos de conclusão de dois mestrados profissionais, na Plataforma Sucupira. Decidimos fazer esse recorte pelas recorrências de periódicos, publicados no Portal da Capes, que nos remetiam a esses dois programas de Pós-Graduação. Os trabalhos foram selecionados como relevantes por ter no título, resumo ou palavra-chave os seguintes termos: “Educação Profissional”, “Prática Docente”, “Saberes Docentes”, “Formação de Professores para a EPT”. Dessa análise, foi gerado o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas na plataforma sucupira/coleta capes/trabalhos de conclusão/Dissertações. Período: 2013 a 2016 (Mestrados Profissionais em Educação da UNB e IFRN)

<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>RELEVÂNCIA COM O OBJETO DE ESTUDO</b>
2016	UNB	15	3
2016	IFRN	15	2
2015	UNB	22	1
2015	IFRN	11	2
2014	UNB	2	0
2014	IFRN	-	-
2013	UNB	35	4
2013	IFRN	-	-

Fonte: Elaboração da autora.

Desses dados podemos inferir mais uma vez que as discussões a respeito da Formação de Professores Bacharéis e suas práticas pedagógicas ou saberes docentes estão sendo pouco discutidas pela comunidade acadêmica educacional, ou seja, no período de quatro anos se teve apenas 12 trabalhos acerca dessa proposta. No que tange a aproximação com a nossa temática, somente 1 dissertação aborda a docência ministrada por professores bacharéis e discute a formação docente para a EPT, especialmente para essa classe, a fim de proporcionar uma compreensão pedagógica mais ampla, voltada para seu fazer pedagógico cotidiano.

#### 4.3 Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes

Ainda se referindo a trabalhos de conclusões de mestrado, mapeamos alguns trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, sendo o ano de 2016 o nosso recorte temporal. Como palavras indexadoras de busca, utilizamos “Prática Pedagógica”, “Professor Bacharel” e “Educação Profissional”. Dentre os 363 achados, 5 desses possui relevância com a nossa proposta de estudo. São eles:

Quadro 3 - Trabalhos de conclusão – Dissertações de Mestrado - Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, no ano de 2016.

TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Análise do perfil dos docentes e das práticas pedagógicas nos Cursos Técnicos em Radiologia	27/04/2016	Mestrado Profissional em Educação Profissional Em Saúde Instituição de Ensino: Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Emília Bustamante
Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem	15/03/2016	Mestrado Profissional em Educação Instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca depositária: BCE
Prática Pedagógica em Educação Ambiental no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-Campus Eunápolis	20/05/2016	Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação E Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus Biblioteca Depositária: Biblioteca da FVC

Ser professor na educação profissional e tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-PE	15/07/2016	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Jacobina. Biblioteca depositária: UNEB - DCH IV
Saberes docentes na formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	18/03/2016	Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Instituição de Ensino: Instituto Federal De Educ., Ciência E Tecnologia Do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas/CMC (Biblioteca Paulo Sarmento)

Fonte: Elaboração da autora.

Como na nossa proposta de estudo propusemos observar se as práticas pedagógicas dos professores bacharéis contemplavam uma abordagem crítica no processo de ensino e aprendizagem, buscamos, portanto, os elementos socioculturais emanados da aprendizagem colaborativa. Assim, indexamos “Aprendizagem Colaborativa”, e foram achados 111 trabalhos. Contudo, nenhum deles abordava essa temática no contexto da Educação Profissional ou com Professores Bacharéis. O que predominou foi a aprendizagem colaborativa no ensino de língua estrangeira ou na Educação Infantil. Assim, podemos inferir que dentre os achados, houve apenas aproximação com a nossa temática no quesito “práticas pedagógicas” e “saberes docentes”, mas que nenhum desses trabalhos abordava a “prática pedagógica com elementos da teoria sociocultural de Vygotsky pelos professores bacharéis”, daí a relevância dessa investigação.

#### 4.4 Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)

Cabe a nós destacarmos que, quando das pesquisas de trabalhos referentes aos mestrados profissionais encontramos o Colóquio Nacional destinado na Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN, já na sua quarta edição, ocorrida em julho de 2017, em que publicam-se anais com as pesquisas dos mestrados divididas em 3 eixos: Eixo 1 - Políticas em Educação Profissional, Eixo 2 - Práticas Integradoras em Educação Profissional e Eixo 3 - Formação de Professores para a Educação Profissional.

Com a disponibilização desse material, fomos analisar os artigos publicados pelos mestrados do PPGEP/IFRN em diversas revistas científicas. Após esse mapeamento, fizemos o Quadro 4 para explicar os resultados encontrados. É importante ressaltar que não está presente no



quadro a 1ª edição do Colóquio Nacional: A Produção do conhecimento em Educação Profissional pois, ele foi realizado como parte do processo de elaboração do projeto de criação do PPGEF. O objetivo do evento foi dialogar com a comunidade acadêmica sobre Trabalho e Educação e suas relações com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, visando contribuir para consolidar a concepção de formação humana integral, bem como receber subsídios para a definição das linhas de pesquisa do PPGEF, à época em construção.

Quadro 4 - Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional (PPGEF/IFRN)

ANO	COLÓQUIO	TOTAL DE ARTIGOS	EIXO I	EIXO II	EIXO III	APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA	RELEVÂNCIA PARA A PESQUISA
2013	II	81	43	21	17	5	0
2015	III	104	47	28	29	9	2
2017	IV	131	69	32	30	12	4
<b>TOTAL</b>							
		316	159	81	76	26	6

Fonte: Elaboração da autora a partir das publicações por eixos no PPGEF/IFRN

Pelo Quadro 4 podemos visualizar que dos 316 artigos publicados pelo PPGEF/IFRN, somente 76 se refere ao Eixo 3 - Formação de Professores para a Educação Profissional. Selecionamos 26 artigos com aproximação da nossa temática e destes, somente 6 tiveram relevância com a nossa pesquisa, conforme o título e foco descritos no Quadro 5.

Quadro 5- Relevância por título e foco nas publicações do Eixo 3 no PPGEF/IFRN (Novembro, 2017).

ANO/ COLÓQUIO	RELEVÂNCIA PARA A PESQUISA – EIXO 3	TÍTULO	FOCO
2013/ II	0	-	-
2015/III	2	1) Professor Bacharel na Educação Profissional: Saberes Necessários à Atuação Docente 2) Formação Docente e Narrativas de Engenheiros Professores	Formação e saberes dos professores EP.
2017/IV		1) Formação de Docente não Licenciado: Desafio da Educação Profissional 2) Docentes não Licenciados que atuam na Educação Profissional:	-Conhecer o itinerário formativo (trajetória acadêmica e necessidades pedagógicas). - Necessidade de compreender sobre os saberes, analisar os impactos das

	4	<p>Relação entre Formação, Saberes e Práticas</p> <p>3) Pedagogos e Docentes não Licenciados: Diálogos Formativos no Cenário da Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>4) Conhecimentos Docentes Necessários a Formação e Atuação na Educação Profissional: Reflexões de Docentes do Instituto Federal de Brasília</p>	<p>experiências laborais extra docência nas práticas pedagógicas.</p> <p>- Diálogo entre pedagogos e bacharéis com a perspectiva formativa por meio da intersecção de saberes.</p> <p>-Profissionalidade dos professores bacharéis (analisar a formação para os conhecimentos necessários para a profissionalização na Educação Profissional).</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

É importante ressaltar que as considerações finais de todos os artigos supracitados sugeriram uma formação continuada para os professores bacharéis a fim de construir uma prática pedagógica consolidada que contribua para uma educação profissional crítica, emancipadora, baseada nos pilares da formação humana integral, o que exige uma atitude crítica e reflexiva por parte desses professores.

Sendo essa uma possível solução para promover a prática pedagógica entre os professores bacharéis, não podemos deixar de mencionar que essa possibilidade já fora proposta por alguns pesquisadores, bem como, já fora aplicada em determinados campos de pesquisa, conforme dados expostos no Quadro 6 e já temos dados publicados de pesquisa sobre os efeitos positivos e/ou negativos dessas formações continuadas ou complementação pedagógicas desses professores bacharéis.

Quadro 6 - Resultados do levantamento de trabalhos sobre a formação continuada de professores bacharéis.

<b>ANO/ COLÓQUIO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>RESULTADOS</b>
2013/ II	Formação Continuada em Serviço: O que Dizem os Professores da Educação Profissional	Aprendizado de: avaliação por competências, estratégias de ensino e elaboração de material didático, avaliação, metodologias, etc. (Pesquisa finalizada em 2011 – Faculdade de Educação/Unicamp).
2015/III	Formação de Professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica	Os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes contribuem significativamente no processo de constituição da professoralidade dos professores da educação profissional, qualificando-os para a docência, possibilitando a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir uma educação com qualidade (Pesquisa finalizada em 2015).

2017/IV	Política de Formação de Professores dos Institutos Federais: Um Caminho a Ser Consolidado	Constatamos, por ora, que o modelo vigente baseia--se em cursos de curta duração, imediatistas, o que nos faz pensar sobre a importância da superação da prática de formação continuada fundamentada pela racionalidade técnica, em que são ministradas fórmulas e receituários e “ensinadas” novas técnicas, procedimentos e metodologias, deixando totalmente de lado o trabalho reflexivo, voltado para a reconstrução da profissionalidade do professor (Pesquisa em andamento).
---------	---	--

Fonte: Elaboração da autora.

É sabido que a formação continuada pode contribuir para apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência necessários ao exercício profissional. Contudo, para Machado (2008), a formação de professores para a Educação Profissional tem se apresentados por meio de cursos de caráter emergencial, marcados por um aligeiramento, com forte apelo pragmatista em detrimento a uma adequada discussão teórica do campo educacional<sup>16</sup>, conforme apontamos no Capítulo 3 desse estudo.

A partir do diálogo com a produção acadêmica da área, percebemos que esta revisão de literatura identificou que as práticas pedagógicas dos profissionais de diversas áreas de bacharelado que exercem a função docente não contemplam em sua trajetória acadêmica de formação inicial qualquer conteúdo teórico sobre a docência. Isto evidencia que o domínio do conhecimento teórico se dá, ao que tudo indica, somente pelo conteúdo que tem que ser ministrado ao aluno, não englobando a forma e o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, tais apontamentos permitem ratificar a necessidade de se aprofundar nas pesquisas que versem justamente sobre essa temática, buscando corroborar com a ideia da construção dos saberes pedagógicos como parte da formação pedagógica (principalmente dos não licenciados) para o exercício da docência na EPT, especialmente para os docentes dos IFs que atuam no Ensino Médio Profissional.

## 5 Organização da Dissertação

Nesse sentido, esse estudo se organizou em 4 (quatro) capítulos além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo dedicou-se a contextualizar a instituição pesquisada

---

<sup>16</sup>É importante ressaltar que o Artigo 40, da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, nos aponta que aos professores graduados que atuam como docentes e que não são licenciados participarão de formação pedagógica, até 2020. Contudo, entendemos que com a publicação da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), essa obrigatoriedade de formação pedagógica parece ser ignorada pelo notório saber, postulado por essa Lei.

em seu contexto social, econômico e político. Para isso buscamos compreender a trajetória histórica da Educação Profissional até o surgimento dos Institutos Federais (IFs) e a relação intrínseca entre Educação e Trabalho em cada momento da Educação Profissional Técnica até chegar nos IFs.

No segundo capítulo caracterizamos a instituição pesquisada por meio dos documentos oficiais que a regulamenta e destacamos as concepções históricas e filosóficas da Educação Profissional Técnica que inspiraram os pressupostos teóricos que fundamentaram pedagogicamente/metodologicamente as orientações políticas dessa instituição.

No terceiro capítulo discorremos sobre a prática pedagógica e apontamos as concepções de educação, teorias pedagógicas e saberes docentes os quais o professor pode se apropriar para desempenhar a sua função docente, formando, assim, a sua identidade profissional. Além disso, destacamos a fragilidade das políticas públicas que tratam da formação de professores para a Educação Profissional Técnica e, por fim, apresentamos a Teoria Sociocultural de Vygotsky (Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação) como uma proposta de prática pedagógica para nortear as atividades docentes desses professores da Educação Profissional Técnica.

No quarto capítulo apresentamos a análise dos dados coletados em campo, relacionando-os com a pesquisa bibliográfica e documental realizada, de acordo com os objetivos propostos nesse estudo. Por fim, nas considerações finais, expomos uma síntese dos resultados/respostas encontradas nesse estudo a partir da questão orientadora e dos objetivos específicos propostos.

## **CAPÍTULO 1**

### **EDUCAÇÃO E TRABALHO NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Esse capítulo busca retomar a história da Educação Profissional no Brasil, a partir do Século XX, e como se deu o processo de desenvolvimento dessa modalidade de ensino até chegar no estágio atual dos Institutos Federais (IFs). Entendemos que a discussão sobre Educação Profissional está intrinsecamente ligada à relação Educação e Trabalho e esses campos se entrecruzam na composição do ser social (SAVIANI, 2007), sendo essa relação essencial para a formação do indivíduo como trabalhador. Tal como existe a divisão do trabalho (proprietários e não-proprietários), existe também a divisão dicotômica da educação.

Conforme Saviani (2007, p.155), o “processo de institucionalização da educação é correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”. Ainda referenciando o autor, uns são destinados a ter a formação propedêutica (trabalho intelectual), outros muitos direcionados para a formação profissional (trabalho manual), com o propósito de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Ainda, segundo Saviani (2005), no Brasil, as sucessivas reformas educativas aconteceram com base nos preceitos neoliberais, os quais compreenderam na ação do Estado em conformidade com os interesses econômicos dominantes. Assim, as discussões em relação à organização do trabalho na sociedade e os acontecimentos no meio educacional são reflexos da maneira como se organizou a economia e o trabalho (SAVIANI, 2005).

A compreensão de trabalho, na sociedade capitalista em que vivemos, é, predominantemente, vista pela lógica do capital e pela produção de bens ou serviços com a intenção de obter lucro. É baseada na dominação e na consequente exploração do sujeito ao separar o trabalho manual do intelectual. Assim, com essa nova natureza que o trabalho adquiriu na sociedade capitalista (dissociação de quem faz e de quem pensa) houve a desqualificação do trabalhador, alienando-o.

Desse modo, o trabalho alienado não se preocupa com as necessidades da sociedade, gera uma desigualdade social (classe dominante e classe dominada) e impossibilita os sujeitos de se apropriarem de práticas educativas, estas, ampliam a capacidade de emancipação da exploração econômica e do jugo capitalista.

É oportuno enfatizar nesse estudo os diferentes sentidos históricos que o trabalho carrega no decorrer dessa trajetória. Dentre eles, destacamos o trabalho escravo, o trabalho autônomo dos artesãos na pré-revolução industrial e a partir da revolução industrial, sob a hegemonia do modo de produção capitalista, o trabalho assume majoritariamente a forma de emprego, de salário, na qual o trabalhador vende a sua força de trabalho, que torna-se uma mercadoria, para o detentor do capital no mercado de trabalho (MOURA, 2013). A literatura que trata sobre a relação entre Educação e Trabalho lida com duas vertentes em relação ao conceito de trabalho: o trabalho em seu sentido ontológico e o trabalho visto pela perspectiva histórica.

A existência histórica do homem está conectada em se adaptar à natureza, agir sobre ela para transformá-la, a fim de ajustá-la às suas necessidades. E isso é tarefa do ser humano, conforme Marx (apud SAVIANI, 2007 p. 154):

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Esse ato de “agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154) é conceituado como trabalho. Portanto, Saviani define que,

a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Nesse sentido, o trabalho, em seu sentido ontológico, é compreendido com a realização humana inerente ao ser. Nas comunidades primitivas, Trabalho e Educação aconteciam de forma concomitante. Os homens aprendiam a produzir sua existência, ou seja, eles aprendiam trabalhar, trabalhando. E nessa relação com a natureza e com os outros, os homens educavam-se e educavam as gerações seguintes por meio das experiências que se apropriavam de maneira coletiva e inseparável da relação natureza-trabalho-educação, sem divisão de classes, sendo tudo feito em comum, modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo” (SAVIANI, 2007, p.154).

Com o passar do tempo, a sociedade foi modificando o seu modo de produção, que deixou

de ser comunal e acarretou na apropriação privada da terra. Eis a anunciação do modelo capitalista de sociedade em que há a divisão dos seres humanos em classes, como Marx (2014) no séc. XIX anunciava: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Esse acontecimento gerou impactos na história da humanidade e, por sua vez, nas relações sociais e de produção, coexistindo uma sociedade formada por dominados e dominantes. Desse modo, esse antagonismo, que vem se perpetuando até os dias de hoje nos diferentes processos da sociedade, modifica tanto a relação homem-trabalho quanto o sentido do trabalho, que é moldado, agora, no seu sentido histórico: prática econômica associada ao modo de produção capitalista.

Especialmente com a globalização e o avanço tecnológico, novos processos de trabalho são constituídos e/ou transformados, gerando formas transitórias e flexibilizadas de produção, desemprego estrutural, expansão do trabalho assalariado, precarizado, desregulamentado, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, especialmente no setor de serviços, configurando um contexto de “economia informal” (ANTUNES, 2011). Nessa perspectiva, o sentido histórico do trabalho é que conduz a sociedade capitalista. Todavia, os IFs vieram na contramão desse sentido histórico que o trabalho carrega.

A Lei 11.892 (BRASIL, 2008) que cria os Institutos Federais (IFs) firma o propósito, por meio dessas instituições de ensino, de contribuir para a construção de uma nação democrática, superando as desigualdades sociais e tendo como princípio a formação humana integral e não apenas a formação profissional arbitrada para o mercado de trabalho. Isso nos leva a refletir o processo educativo que permeia essa proposta de educação em questão no sentido de oferecer ao estudante condições de analisar o contexto social, político, econômico e cultural que está inserido e que, após suas reflexões, possa transformá-lo conforme suas necessidades. Essa concepção de trabalho, ou seja, a forma educativa do trabalho<sup>17</sup>, defende que a preparação do estudante para o trabalho deva considerar todas as dimensões humanas e não somente as competências profissionais necessárias à sua inserção ao mercado de trabalho, contrapondo, assim, com as políticas educacionais duais pregadas pelos governos neoliberais anteriores ao separar o ensino técnico do propedêutico.

Assim, nesse estudo entendemos que o trabalho é um ato educativo (visão ontológica do

---

<sup>17</sup> Ou o Trabalho como Princípio Educativo, previsto no Art. 6º, III, da Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

trabalho), que transforma e emancipa o homem (por meio da educação) da alienação proposta pela forma de trabalho capitalista (visão histórica do trabalho).

Diante dessa perspectiva, veremos que a educação tem uma trajetória histórica dual, onde muitos são ensinados para “executar” a fim de atender aos interesses do setor produtivo e os outros poucos para “pensar”. Não obstante, veremos, também, que em 2008, com a criação dos IFs, essa concepção de Educação e Trabalho (que é vista pelo cunho dual e utilitarista e pela concepção de trabalho como sinônimo de emprego) é rompida em nível legal pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, na seção a seguir, apresentaremos o histórico da Educação Profissional e a relação Educação e Trabalho nas suas diferentes etapas para entendermos os objetivos formativos dessa “escola” ao longo do tempo até chegar aos Institutos Federais.

## 1 A trajetória da Educação Profissional no Brasil: das transformações históricas aos IFs

Os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) apesar de terem sido formalmente criados em 2008, pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), são instituições centenárias com uma história entrelaçada com o desenvolvimento da Educação Profissional<sup>18</sup>. Eles compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) juntamente com Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. A Rede Federal vivencia a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos Estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de graduação e pós-graduação (BRASIL/MEC/SETEC, 2017).

Contudo, para chegar nesse patamar, temos que observar como foi a transformação histórica da Educação Profissional até a criação dos Institutos Federais. Além de passar por alterações na sua nomenclatura, também houve uma modificação nos objetivos, finalidades e interesses econômicos aos quais se vinculam devido às transições marcantes da história

---

<sup>18</sup> Para outros escritos acerca do histórico da Educação Profissional, sugere-se os trabalhos de Bezerra (2012), Garcia (2012), Silva (2015) e Ribeiro (2016).



socioeconômica e política do Brasil e refletem diretamente no campo educacional, especificamente na Educação Profissional. Para subsidiar esse momento histórico, foi imprescindível os escritos de Machado (1982), Fonseca (1961), Cunha (2000, 2005), além do autores como Kuenzer (1991), Manfredi (2002), dentre outros. O histórico elaborado pelo Ministério da Educação (2008) também foi de grande valia para esse estudo, bem como os trabalhos de Ribeiro (1979), Romanelli (1986), Kuenzer; Calazans e Garcia (2003). Cita-se, ainda, a consulta à legislação pertinente à educação, sobretudo à educação profissional<sup>19</sup>. Nas seções a seguir podemos observar as transformações históricas na trajetória da Educação Profissional que culminou no projeto dos IFs.

### 1.1 Da escravidão à proposta moralista e assistencialista

Historicamente, a educação brasileira traz consigo a marca da dualidade estrutural que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas (KUENZER, 2005). A formação do trabalhador no Brasil começa a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo os índios e os escravos como os primeiros aprendizes de ofícios. Com o advento do ouro em Minas Gerais, criam-se as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, destinado aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2008).

Já nos anos de 1800, a história da Educação Profissional no Brasil tem várias experiências registradas. Com a chegada da família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000). Após 1889, marcadamente pelo final do período imperial e a extinção da escravatura, dá-se o início da Primeira República (1889 - 1930) trazendo a imigração estrangeira que contribui para o desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, a migração das populações dos campos para as cidades, fazendo crescer a classe operária (FONSECA, 1961).

---

<sup>19</sup> Disponível no Portal do Palácio do Planalto <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>.

Pelos escritos de Cunha (2000) observamos que a classe dominante no Brasil tem o desafio de empregar quem já não era mais escravo. Isto porque o direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico: os pobres incorreriam em pena por vadiagem. Ainda para o referido autor, a extinção da escravidão legal em 1888 traz como uma de suas consequências a elevação do número dos considerados pela elite dominante “delinquentes” ou “vadios”, especialmente entre os menores de idade. E é nesse contexto que, em 1909, o então Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, inclusive em Goiás, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

A formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano, de um modo geral, foi um expediente largamente usado pela classe dirigente, como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”, na verdade, sinais presentes em cenário dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, para a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, era a necessidade de prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto 7566/09, isto é, prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. (PEREIRA, 2003, p. 13)

Não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam à qualificação de mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação. Pereira (2003) considera esse momento como o embrião da atual rede nacional de instituições de educação tecnológica.

Para Cunha (2000), as Escolas de Aprendizes e Artífices representam um avanço no sentido de constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional brasileiro de abrangência nacional. Isto porque compreendem “um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos as mesmas autoridades administrativas e pedagógicas” (CUNHA, 2000, p. 66). Entretanto, a formação para o trabalho nestas instituições tem, antes de tudo, o caráter moralizador e

assistencialista, restringindo-se às classes “desfavorecidas”, enquanto aos filhos da elite a educação tem um caráter mais intelectual, propedêutico.

Destacamos, portanto, que a educação profissional no Brasil durante a Primeira República caracteriza-se assim por uma concepção assistencialista e compensatória, bem como uma concepção de origem católico-humanista, orientada para o trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem, às ideias revolucionárias (MANFREDI, 2002). Assim, a relação entre Educação e Trabalho era apenas de cunho moralista e assistencialista, visto que não houve vínculos com o setor produtivo ou com suas demandas, até porque a economia neste período era caracterizada como agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

## 1.2 Da capacitação da força de trabalho à constituição do dualismo

Em 1929, a crise decorrente da “quebra” da Bolsa de Valores de Nova York afeta o mundo inteiro, provocando no Brasil a chamada crise do café e da República Oligárquica. Contudo, entendemos que as consequências deixadas por esse momento histórico nos anos seguintes acabam sendo de certa forma benéficas, pois a crise provoca a queda das exportações, e com isso há o crescimento do mercado interno, colaborando, assim, para o desenvolvimento industrial brasileiro. Notamos que nesse momento<sup>20</sup> há um novo arranjo econômico: a substituição do modelo agroexportador (café) pelo modelo de industrialização. Com essa substituição parcial do modelo econômico agroexportador, centrado no café, em favor do modelo econômico desenvolvimentista, focado na indústria, o Estado promoveu a criação das condições para a reestruturação do País sobre outras bases, adotando políticas econômicas protecionistas, criando empresas estatais e conduzindo o planejamento econômico centralizado (IFG, 2013, p. 4).

No que tange ao contexto educacional, o então governo entendendo que a industrialização era vista como única possibilidade de assegurar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar ao progresso, transforma, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados “ao ensino profissional de todos os ramos e graus”, com função

---

<sup>20</sup> O contexto político é marcado pela implantação do Estado Novo pelo governo de Getúlio Vargas (1937-1945). Esse governo é caracterizado pela centralidade do Estado como agente de desenvolvimento econômico. Nesse período, foram criadas grandes companhias estatais, bem como, aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades (FONSECA, 1961).

social estritamente voltada para a Educação Profissional, conforme registrado no artigo 129, da Constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937)

O ensino profissional passa a assumir um papel relevante na formação da mão-de-obra, subordinada aos interesses do mercado e com a colaboração das empresas e sindicatos econômicos, a partir da criação do Sistema S<sup>21</sup>, na década de 1940, conforme previsto na Constituição de 1937. Contudo, a dualidade no ensino é notadamente presente e constituída pelo sistema educacional. Manfredi (2002) acredita que essa dualidade caracterizava a arquitetura educacional da época ressaltando a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar por meio de um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais de ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Cunha (2000), aliado a esse pensamento, considera que a educação, especificamente, a profissional, busca atender sobretudo aos interesses do setor produtivo, com o objetivo precípua de promover o “industrialismo”, que atribuía à indústria o sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização.

Assim, a relação entre Educação e Trabalho visava a formação de mão de obra, da classe proletária, subordinada aos interesses do mercado.

### 1.3 Da qualificação das atividades industriais para a manutenção do dualismo

Durante a década de 1940, observa-se no Brasil a expansão da produção em determinados setores da economia, aumentando a procura por técnicos industriais, e a busca pela substituição do pessoal estrangeiro de alta qualificação que atuava no país por técnicos brasileiros (CUNHA, 2000).

---

<sup>21</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (SENADO, 2018).

Em 1941, vigora uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodela todo o ensino no país<sup>22</sup>. Em 1942 instituem-se as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Dentre elas, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de caráter acadêmico e propedêutico<sup>23</sup> e as Escolas Industriais e Técnicas que passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário.

As Escolas Técnicas então foram destinadas aos jovens das camadas mais pobres da sociedade que conseguiam ultrapassar as barreiras do ensino fundamental, suprimindo a necessidade de profissionais técnicos de nível intermediário, demandados pelo setor industrial em expansão (IFG, 2013).

A legislação (Decreto-Lei nº 4.127/42) estabelece que as Escolas Industriais e Técnicas deveriam atender aos interesses do trabalhador, das empresas e da nação, com as finalidades de: formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais; dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que aumente a eficiência e a produtividade, aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados e divulgar conhecimentos de atualidades técnicas. Paralelamente ao ensino oferecido pelas Escolas Industriais e Técnicas, as escolas do Sistema S, mantidas pela iniciativa privada, também ofereciam formação profissional ao trabalhador, sem elevação de escolaridade.

Dessa forma, notamos que é evidente a separação entre a educação propedêutica para as elites, por meio das Escolas de Ensino Secundário e educação para o trabalho para as classes menos favorecidas (Escolas Técnicas) e que estas cada vez eram mais difundidas entre a população pois a educação para a classe trabalhadora convergia com os interesses da política nacional de desenvolvimentismo (CUNHA, 2005).

---

<sup>22</sup>A “Reforma Capanema” tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

<sup>23</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.

#### 1.4 Da profissionalização para todos

A década de 1950 marca a tentativa de modernização da economia por meio da industrialização, exigindo da classe trabalhadora maior qualificação (CUNHA, 2000c). Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais. As Escolas Técnicas Federais, destinadas aos jovens da camada proletária, ofertavam cursos predominantemente na área industrial, voltados para o atendimento às demandas do mercado, com vistas de suprir a necessidade de profissionais técnicos de nível intermediário tão demandados pela crescente setor industrial (IFG, 2013).

Nesta ocasião de acordo com Bezerra (2012) as mesmas instituições são transformadas em autarquias com autonomia didática e de gestão, intensificando a formação de técnicos, considerados indispensáveis diante do processo de industrialização pelo qual passava o Brasil,

A primeira grande mudança consistiu na autonomia das escolas técnicas federais. Cada uma delas passou a constituir personalidade jurídica própria, possuindo autonomia didática, administrativa, técnica e financeira [...]. A repercussão da autonomia das escolas técnicas federais foi muito grande, tanto pelo grande crescimento nas matrículas, pela melhoria da qualidade dos cursos, pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais. Uma das primeiras consequências da autonomia das escolas técnicas federais foi a progressiva eliminação dos cursos básicos, fazendo com que quase a totalidade das escolas se restringissem aos cursos técnicos que as caracterizavam. (CUNHA, 2000b, p. 135)

Assim, essa autonomia reafirma a relação Educação e Trabalho tendo o papel dessas instituições de qualificar o trabalhador para atender as demandas do mercado. Contudo, percebemos a presença da notória dualidade de ensino reiterada por essa transformação que a Educação Profissional passou, ou seja, a camada mais pobre é oportunizada pelo ensino técnico, enquanto a educação dos filhos da elite é permeada pelo ensino propedêutico.

Nos anos 1960, redefine-se o projeto de modernização, industrialização e urbanização em curso, reorientando-se a dependência e a associação ao capital internacional. O Estado passa a ser dirigido por um bloco de forças sociais e políticas vinculadas ao capital industrial e bancário nacional e ao capital internacional (IFG, 2013). Nesse contexto, em reação a esse processo e em defesa de reformas estruturais (agrária, educacional), surgem as lutas sociais e políticas no país. Essa realidade culminou no Golpe Militar de 1964 e na retomada do centralismo, autoritarismo e

tecnocratismo no exercício do poder, no qual essa concepção e prática de poder também estendem-se às instituições de educação (TAVARES, 2012).

Durante o regime militar (1964-1985) destacamos a migração da população do campo para as cidades para conseguir trabalho, e para tanto, essa população necessitava de escolarização. Daí há uma busca pela educação profissional, a fim de se qualificarem para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o ensino profissional sofre uma transformação, inclusive no tocante aos seus destinatários, que deixam de ser apenas os miseráveis, órfãos e desvalidos, incluindo, também, aqueles que migravam do campo para as cidades para conseguirem trabalho, denotando uma “formação pelo trabalho” que deveria atingir a todos (CUNHA, 2005), por meio do Ensino Técnico Integrado de 2º grau que pregava a profissionalização compulsória no 2ª grau, hoje Ensino Médio.

Ressaltamos, ainda, a Lei nº 5.692/71 que implanta uma reforma educacional e estabelece a profissionalização compulsória no antigo 2º grau em todas as redes. Nesta, a parte especial (profissionalizante) deveria prevalecer sobre a educação geral, proporcionando ao aluno a habilitação profissional, pois a indústria demandava técnicos com uma formação educacional mais abrangente e específica. Com isso, há o aumento do número de matrículas dos cursos técnicos, visto que as indústrias buscavam técnicos e não estudantes de ginásio (MACHADO, 1982).

Essa profissionalização compulsória, com a necessidade de formação mais consistente de profissionais técnicos de nível intermediário demandados pelo setor industrial (monopólios nacionais, multinacionais) e pelo setor de serviços (companhias de serviços urbanos, de infraestrutura), propicia uma experiência de significativa qualidade, convergindo formação profissional e formação geral no então ensino técnico integrado de 2º grau (IFG, 2013). Contudo, Cunha (2005) acredita que a profissionalização compulsória foi uma manobra para desviar para o mercado de trabalho em expansão, parte dos jovens que se candidatavam ao ensino superior, a fim de perdurar a dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico.

Nos anos 1980, ocorre a substituição do regime militar, instalado em 1964, devido a uma intensa mobilização social e política. A superação do autoritarismo militar em favor da República democrática formal foi acompanhada da preservação da centralização e do tecnocratismo na gestão do Estado, que se estendia dos órgãos públicos da administração direta às empresas estatais. Essa realidade não foi capaz de impedir uma intensa mobilização nas Universidades e Escolas Técnicas Federais, tendo em vista objetivos tais como a ampliação da função social destas instituições, a

democratização das suas relações e estruturas, a participação dos segmentos internos na definição dos seus rumos e a conquista de autonomia institucional (IFG, 2013).

Manfredi (2002) registra que o perfil socioeconômico dos estudantes das Escolas Técnicas Federais, nos anos 1980 e 1990 muda devido à elevada qualidade do ensino técnico integrado. A presença de estudantes das camadas sociais populares foi declinando em favor de estudantes oriundos das camadas sociais médias. Os processos seletivos, calcados em igualdade formal e altamente competitivos, acentuaram este quadro. Enfim, passou a ocorrer uma situação de progressiva elitização dessas instituições, com grande parte dos seus estudantes prosseguindo estudos nas universidades, em áreas distintas daquelas dos cursos técnicos concluídos, sem que se inserissem no mundo produtivo (MANFREDI, 2002; IFG, 2013).

Nos anos 1990, as forças sociais e políticas conduzem o processo de liberalização da economia brasileira por meio da abertura comercial e financeira, da desregulamentação da economia e da privatização das empresas estatais, dando início à transição para o modelo econômico exportador, centralizado na produção de bens de uso intensivo em recursos naturais voltados para o mercado externo. Este contexto aumenta o uso da tecnologia nos setores de atividade industrial, comercial e no setor de serviços (KUENZER, CALAZANS, GARCIA, 2003). E, conseqüentemente, há uma demanda por elevação dos níveis de escolaridade e de formação profissional das camadas sociais populares, visto que era essa classe que era destinada à preencher as vagas de trabalho no novo modelo econômico, o das exportações.

Assim, desde a década de 1950 até os anos 1990, com a modernização da economia, a relação Educação e Trabalho foi sempre destinada à qualificar estudantes/trabalhadores aos interesses do mercado. Mesmo com o processo de profissionalização compulsória, acreditamos que a educação dual prevalecia pois apenas os filhos da elite seguiam carreira no ensino superior. A camada mais pobre da população, mesmo que qualificada no 2º grau, preenchia as vagas de técnicos e eram subordinados a demandas do mercado.

### 1.5 Da retomada do dualismo

Mesmo sendo iniciado a partir de 1978, ainda na vigência da Lei nº 5.692/71<sup>24</sup>, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica

---

<sup>24</sup> Lei que estabelece a profissionalização compulsória no antigo 2º grau em todas as redes de ensino.



(Cefet), os quais assumem a função de formar engenheiros de operação e tecnólogos (BRASIL, 2008), o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefet se completa em 1994, quando a Lei nº 8.948 (BRASIL, 1994) institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Aos CEFET caberia a função de ministrar “cursos profissionais em todos os níveis: qualificação (para operários), técnicos de nível médio e superior na área tecnológica” (CUNHA, 2000b, p. 210).

Em 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), retoma a edição do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que estabelecia que a Educação Profissional e Tecnológica fosse ofertada em articulação – e não mais integrada – com o ensino médio, promovendo uma separação entre o ensino técnico e o acadêmico. Na prática, o aluno do ensino médio só poderia cursar o ensino técnico concomitantemente ou de forma sequencial, conforme estabelecia o Art. 5º do referido decreto: “Art 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, seguindo a proposta do Decreto nº 2.208, o ensino médio foi concebido como de caráter estritamente propedêutico e os cursos técnicos como capacitação técnica para o exercício de uma determinada função no mercado de trabalho.

Com isso, a Educação Profissional foi desvinculada da educação básica, especialmente de nível médio, criando-se sistemas e redes distintas para os cursos de nível médio e de educação profissional. Essa desvinculação imposta pelo Decreto nº 2.208/97 contribuiu para um processo de enfraquecimento dos CEFETs (BEZERRA, 2012).

Nesse sentido acreditamos que o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) é considerado um retrocesso no campo do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, uma vez que toda a organização da educação escolar brasileira passa a ser organizada segundo esta lógica (Ensino Médio e Educação Profissional), sendo a relação Educação e Trabalho permeada por uma visão dual e utilitarista da educação e da concepção de trabalho como sinônimo de emprego, excluindo assim, a concepção de politécnia, que abarca a junção de conhecimentos propedêuticos, de formação humana e de conhecimentos técnicos que preparam para o desempenho de uma profissão e inserção no mundo do trabalho.

## 1.6 Do rompimento do dualismo à integração do ensino

Em 23 de julho de 2004, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é promulgado o decreto 5.154/04 que retoma novamente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, além de manter a articulação concomitante e subsequente previstas no revogado decreto 2.208/97. Isso fortaleceu a Educação Profissional Técnica e favoreceu sua expansão (BEZERRA, 2012).

Em 2008, Lula promulga a Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a missão de ministrar: educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação superior com cursos de tecnologia, de licenciatura, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, cursos superiores de bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação.

Em Goiás foram criados dois Institutos Federais: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano).

Para compreender o significado desse novo cenário, é importante lembrar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum, uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. No entanto, é necessário ressaltar uma outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo, tornando-as capazes de tecerem, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade. (PACHECO, 2010, p. 5 e 6)

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) em seu artigo 2º caracteriza os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis, etapas e

modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Entre os objetivos dos IFs, elencados na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), em seu artigo 7º, destaca-se “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. A Lei ainda estabelece que cada IF deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas ao Ensino Médio (integrado ou PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e 20% das vagas aos cursos de Licenciatura.

E é por meio, principalmente, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio que os Institutos Federais buscam romper com a dualidade histórica (separação da Educação Profissional da Educação Propedêutica) ao vincular o Ensino Médio ao Ensino Técnico a fim de construir um novo paradigma: qualificar o estudante e elevar o seu grau de escolarização, lhe proporcionando uma formação cidadã, mais abrangente, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho ( IFG, 2013).

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (PACHECO, 2010, p. 2)

Assim, com os IFs, a relação Educação e Trabalho traz uma nova perspectiva: integração dos conhecimentos técnicos e propedêuticos objetivando uma formação cidadã e de inclusão social no mundo do trabalho e não apenas para o mundo do trabalho. A fim de refletirmos sobre esse novo paradigma de educação, escolhemos o Instituto Federal de Goiás (IFG) para realizarmos nossa pesquisa.

A trajetória histórica do IFG advém de uma das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices instituídas em 1909, por meio de um decreto pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. Suas atividades tiveram início na então capital do Estado de Goiás, Cidade de Goiás. Em 1942, com a construção de Goiânia, a Instituição foi transferida para a nova capital com o nome de Escola Técnica de Goiânia passando a ofertar cursos profissionalizantes na área industrial (IFG, PDI, 2013).

Em 1959, as Escolas Técnicas da União foram transformadas em Autarquias Federais, convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETF), mas com autonomia restringida em termos didáticos, administrativos e financeiros. Em 1965, a Instituição passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) focando prioritariamente a oferta de cursos técnicos na área industrial. No final dos anos 80, mais precisamente em 1988, a Escola Técnica Federal de Goiás amplia sua presença no Estado com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Jataí, hoje denominada Câmpus Jataí (IFG, PDI, 2013).

Em 1999, a Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). A função social dessa “nova” Instituição foi ampliada, passando a atuar, também, no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos, bem como desenvolver pesquisa e promover extensão (IFG, PDI, 2013).

Em 2008, o CEFET-GO foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) por meio da promulgação da Lei nº 11.892 que torna os Institutos Federais em uma Instituição que além de articular educação superior, básica e profissional com cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores de bacharelados, de licenciaturas, de tecnologias e pós-graduação – *lato* e *stricto sensu*, se destaca como especializada na oferta de educação profissional e tecnológica. Além da oferta dos diversos níveis e modalidades de ensino, a Instituição também foi expandida por meio de uma estrutura multicâmpus o que, em última instância, acarretou profundas mudanças em sua organização administrativa e acadêmica (IFG, PDI, 2013).

No momento, o IFG está presente em quatorze Câmpus implantados em diversas regiões do estado de Goiás, mais especificamente dois Câmpus em Goiânia e um em cada uma das seguintes cidades goianas: Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Anápolis, Formosa, Luziânia, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Senador Canedo e Valparaíso. Além de atender mais de vinte mil alunos em seus quatorzes Câmpus, o IFG estabelece como sua função social, a mediação, ampliação e aprofundamento da formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, por meio da articulação entre formação geral e formação profissional, capacitando-os a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, desenvolveremos essa pesquisa em um Câmpus em implantação do IFG. Tal Câmpus, o 14º do IFG, iniciou suas atividades em agosto de 2014, e já atendeu cerca de dois

mil estudantes em seus diversos cursos, conforme o Relatório de Gestão 2017/IFG. A definição dos cursos a serem ofertados em cada Câmpus do Instituto Federal de Goiás é feita a partir de pesquisa sobre o perfil socioeconômico da região em que o mesmo será implantado, feito pelo Observatório do Mundo do Trabalho – OMT, órgão do IFG responsável por estudos, prospecções, coleta e geração de dados e informações para o assessoramento das instâncias competentes na definição da oferta de educação profissional, científica e tecnológica, bem como pela consolidação de análises que subsidiem a avaliação, intensificação e redirecionamento da atuação local e regional dos câmpus do IFG.

Os estudos preliminares do OMT indicaram a atuação do Câmpus pesquisado prioritariamente nos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais e Eixo Bioquímico, com a oferta de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão que contribuam para o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental da região.

No momento, o referido Câmpus oferece os cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica, em Automação Industrial e o Curso Técnico em Climatização e Refrigeração, além de outros diversos cursos de qualificação profissional, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC). Os dados foram coletados nos três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Após o conhecimento do *locus* da pesquisa e termos feito o resgate histórico da Educação Profissional até a culminação do projeto dos IFs, bem como entender como se deu a relação Educação e Trabalho no decorrer dessas transições e a proposta de um novo paradigma de Educação com a criação dos IFs, apresentaremos, no capítulo a seguir, as concepções históricas e filosóficas que norteiam as diretrizes e os fundamentos pedagógicos dos IFs, especialmente no Técnico Integrado ao Ensino Médio, nosso campo de pesquisa

## **CAPÍTULO 2**

### **ORIENTAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

O capítulo a seguir trata de discorrer sobre a relação Educação e Trabalho na perspectiva de uma formação integral, para isso, discute a base teórica que fundamenta esta proposta política e pedagógica. Assim, o capítulo discute o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do IFG – nosso campo de estudo – que reafirma a necessidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao assumir o Trabalho como Princípio Educativo, o PPI da Instituição articula a educação à ciência, à tecnologia, à cultura e aos processos produtivos e de trabalho historicamente construídos. Em suas seções discute “O Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais”, segue pela apresentação dos “Princípios, fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, a qual nos remete à Formação Humana na perspectiva integral do estudante, e, por último, apresenta as “Contribuições de Marx e Engels e Gramsci” no intuito de refletir sobre Educação e Trabalho (Educação Politécnica/ Escola Unitária), fundamentando a proposta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nos IFs e viabilizando, assim, uma concepção de Educação Integral e Omnilateral acessível para a classe trabalhadora.

#### 2.1 O Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais

A trajetória histórica da Educação Profissional Técnica e do Ensino Médio é caracterizada por um processo dual de ensino (conforme já dito anteriormente no capítulo 1 desse estudo) em que uns “executam” e outros “pensam”. A proposta de rompimento dessa dualidade e de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio<sup>25</sup>, designada de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, é uma conquista enquanto política pública de educação para a etapa final da educação básica no Brasil.

---

<sup>25</sup> Legalizada pelo Decreto 5.154/04 e aplicada pelos IFs, a partir de 2008.

Em 1971, com a institucionalização da profissionalização compulsória pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) aparentemente poderia promover a superação do dualismo entre Ensino Médio e Ensino Técnico. Não obstante, esse dualismo se fortalece mediante à edição do Decreto 2.208/97, no final dos anos 1990, sendo considerado uma política pública nociva à educação brasileira no que tange a educação profissional, pois o Decreto em voga extingui a oferta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sendo somente possível sua oferta na forma subsequente ou concomitante. Portanto, a forma de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio só veio a ser retomada, pelo menos no plano legal, com a promulgação do Decreto nº 5.154, em 2004.

A oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio é proposta pelo Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007) que institui o Programa Brasil Profissionalizado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Assim, o PDE propõe sua consolidação jurídica e, em 16 de julho de 2008, pela Lei nº 11.741<sup>26</sup> há uma inclusão na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) com uma seção especificamente dedicada à articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Em dezembro de 2008, foi promulgada a Lei 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dentre eles, o Instituto Federal de Goiás (IFG).

Os IFs possuem natureza jurídica de autarquia federal, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, garantidos pela LDB (BRASIL, 1996) e mantidos pelo Ministério da Educação, conforme estabelece a sua lei criadora. As atividades desenvolvidas pela instituição são, por sua vez, supervisionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). As atribuições e finalidades que os IFs devem observar encontram-se nas disposições presentes no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), bem como no Estatuto<sup>27</sup>, no Regimento Geral e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>27</sup> Instrumento que define a Instituição a partir do reconhecimento de suas finalidades, características e objetivos.

<sup>28</sup> Previsto no Art. 14 da Lei nº 11.892/2008, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento de Planejamento e Gestão que deve, a luz das reflexões institucionais previstas no Estatuto da Instituição, estabelecer os objetivos e as metas institucionais, além de definir as ações estratégicas que devem ser desenvolvidas dentro de um horizonte de 05 (cinco) anos, a partir dos anseios da comunidade acadêmica.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) visa estabelecer princípios, diretrizes e metas destinadas a orientar o trabalho pedagógico institucional relativo às ações em âmbito educacional, no seu sentido mais *stricto*. O desdobramento das suas proposições indica também o estabelecimento das orientações político-pedagógicas e das formas de interlocução do IFs (e do IFG) com a sociedade e vice-versa. Assim, a elaboração do PPI representa a assunção formal de um tipo de educação e, principalmente, a exposição transparente para a sociedade de como, a partir de determinados princípios, se tem buscado construir a formação profissional técnica e tecnológica nessa instituição (IFG, 2013). Nesse estudo, nos deteremos a discorrer sobre o PPI do IFG, visto que é a instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e é um documento que traz a discussão e proposta teórico-prática dos princípios e filosofia da instituição e que possivelmente orienta a prática pedagógica de seu professores. Ao assumir o trabalho como princípio educativo, o PPI da Instituição articula a educação à ciência, à tecnologia e à cultura e aos processos produtivos e de trabalho historicamente construídos.

No PPI postula-se, ainda, a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, ao estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional, refletindo, assim, uma educação integrada, ao oferecer para o educando uma formação que contribua para sua emancipação.

A formação acadêmica do cidadão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao cidadão um saber omnilateral, formando-o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural. (PDI, 2013, p.26)

Nesse sentido, afirmamos que a construção do PPI (dos IFs, especialmente do IFG) contém pressupostos que encontramos nas Resoluções nº 02 e Resolução nº 06, de 2012, ambas do Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB, visto que esses documentos oficiais norteiam a Educação Básica e Educação Técnica, respectivamente.

A Resolução nº 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2012), de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reúne princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para orientar as políticas públicas



educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

De acordo com essa referida Resolução, as unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparação básica para o trabalho e a cidadania, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior, aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2012), em seu Art 5º, prevê que a formação para o Ensino Médio é baseada pela formação integral do estudante, o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a indissociabilidade entre educação e prática social, integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular, dentre outros. Além de estabelecer, no § 1º, do Art. 5º, que o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

Essas diretrizes se aplicam a todas as formas e modalidades de Ensino Médio. Contudo, no mesmo ano, foi publicada a Resolução nº 6 (pelo CNE/CEB), de 20 de setembro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dentre elas, destacamos alguns princípios norteadores para a implantação e execução dessa modalidade de ensino que tem um grande desafio: articular de forma competente as dimensões “preparar para o mundo do trabalho” e “para a continuidade dos estudos” (KUENZER, 1997).

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e **articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas**, visando à **formação integral do estudante**;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social**, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012, grifos nossos)

É importante destacarmos que a proposta teórica-metodológica<sup>29</sup> que norteia o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais e suas concepções foram previamente preconizadas no documento intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007), documento este culminado de síntese de discussões de estudiosos da área de Educação e Trabalho<sup>30</sup>, bem como, descritos também, tanto na Resolução nº 2, quanto na Resolução nº 6, do CNE/CEB (BRASIL, 2012).

Nos referindo à Resolução nº 6 do CNE/CEB (BRASIL, 2012), notamos que há o princípio da articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas (BRASIL, 2012, Art. 6º, I). Entendemos, por meio dos escritos de Manfredi (2002), Brasil (2007), Ramos (2003, 2008, 2010, 2012), Moura (2012), dentre outros, que essa articulação constitui uma forma de relacionamento entre Educação e Trabalho, sendo a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio uma forma de habilitar o aluno não só ao exercício da profissão técnica, mas também ao prosseguimento dos estudos. E nesse preparo para o exercício de profissões técnicas, no Ensino Médio, deve contemplar também a formação geral do educando, visando à formação integral do estudante.

No que se refere ao princípio de formação integral do estudante, acreditamos ser uma forma de superar o ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (BRASIL, 2007, p. 41). O conceito de

---

<sup>29</sup> Acreditamos que a proposta teórica-metodológica traçadas como princípios postulados por essas legislações possuem concepções filosóficas e sociológicas remetidas aos escritos de Marx e Gramsci, nos séculos XIX e XX. Vale ressaltar que o IFG tem um PPI que concebe a instituição com uma base crítica e, certamente, as contribuições de Marx e Gramsci estão imbuídas e permeadas nos documentos que regulamentam essa instituição como forma de romper com a dualidade imposta pela trajetória histórica da educação, conforme veremos na próxima seção.

<sup>30</sup> Estudiosos da Educação Profissional: Frigoto (2005, 2012), Kuenzer (1997, 2000), Machado (1991, 2006), Moura (2012), Ramos (2014), Saviani (2003), entre outros.

educação integral, conforme BRASIL (2007), compreende a formação humana nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como elementos que se inter-relacionam, considerando o homem em suas múltiplas dimensões e, indissociáveis para a formação humana integral.

No que tange ao trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2012, Art. 6º, III), o trabalho é compreendido como “uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (BRASIL, 2007, p. 43; RAMOS, 2003), e é tido como princípio educativo por ser constituído em dois sentidos: um sentido ontológico e um sentido histórico, conforme discorremos no capítulo 1 desse estudo. No tocante ao sentido ontológico, este é tido como práxis humana, forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos (RAMOS, 2003). Conceber o trabalho por essa ótica é assimilar a história da humanidade, as lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (RAMOS, 2011). Já em seu sentido histórico, transforma-se em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos que são fundamentados e justificados pela formação específica para o exercício de uma profissão (BRASIL, 2007, p. 46–47).

Em relação à integração do trabalho como princípio educativo com a concepção de ciência, o documento Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base (BRASIL, 2007, p.44) considera esta como “parte do conhecimento melhor sistematizado e transmitido para diferentes gerações, que podem ser questionados e superados historicamente dando origem a novos conhecimentos”, expressados pelos conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, “produzida e legitimada socialmente em perspectiva histórica a partir da necessidade da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (p. 44). Quanto à integração do trabalho como princípio educativo com a tecnologia, no seu prisma histórico, está estreitamente vinculada à ascensão da ciência como força de produção (revolução industrial, taylorismo, fordismo e toyotismo) e esta é engendradora como “uma mediação entre a ciência (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real)” (BRASIL, 2007, p. 44).

Assim, identificam-se duas relações entre ciência e tecnologia: a primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial; a segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca,

o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. (BRASIL, 2007, p. 44)

No que diz respeito da integração do trabalho como princípio educativo com a cultura, esta é estabelecida como a junção entre o agrupamento de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização. “É um processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída *do e pelo* tecido social (BRASIL, 2007, p. 44).

Ainda, aludindo ao inciso III do Artigo 6º, dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), conforme Ramos (2003) é no trabalho que o ser humano se materializa como produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. A autora ainda destaca que o trabalho também se constitui como prática econômica, e esta relação vai se tornando fundamento da profissionalização, mas esta sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opondo à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (RAMOS, 2003).

Acreditamos que a relação Educação e Trabalho, abordada pelo Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nos IFs, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social (SAVIANI, 2012) e este é apreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção). Para tanto, essa concepção de trabalho como princípio educativo assegura, por intermédio do ensino, da pesquisa e da extensão, o acesso aos saberes relacionados não só a uma atividade profissional específica, como ao trabalho de forma geral, bem como conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, essenciais ao exercício da cidadania.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 7)

Entendemos que o trabalho como princípio educativo é um dos pilares da Educação Profissional, sobretudo no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. É uma estratégia de

conscientização do estudante/trabalhador não somente sobre as formas de exploração capitalista, que transforma e rompe com a forma originária e ontológica do trabalho, alienando-o e utilizando-o de todas as formas possíveis de exploração em nome do lucro, mas também colabora para que eles tenham consciência sobre sua condição social e conhecimento para lutar contra qualquer tipo de opressão a fim de emancipar esses estudantes/trabalhadores. Nesse sentido, compreendemos, portanto, que o trabalho como princípio educativo integra a ciência, cultura e tecnologia e é essa concepção de trabalho como princípio educativo que adotamos nesse estudo.

Em se tratando da educação integrada (BRASIL, 2012, Art. 6º, IV) os Institutos Federais a concebem, explanada nas suas diretrizes, ao vincular a educação geral (propedêutica) como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico. Isso se faz necessário pelo fato dessa instituição enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BEZERRA, 2016).

Entendemos que a formação integrada garante a indissociabilidade da formação geral com a formação técnica, garantindo ao estudante o direito de uma formação humana ampla e uma leitura crítica e emancipada de mundo.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso à conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (BRASIL, 2007, p. 44 e 45)

Assim, a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. A formação integrada não se reduz apenas à preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional e simplificado, mas, proporciona conhecimentos profissionais além de evidenciar uma formação humana ancorada nos princípios da justiça social, igualdade, ética e cidadania.

A busca por uma formação integrada nos leva à formação do ser omnilateral. Frigoto (2010) assim o diz:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Assim sendo, entendemos que o desempenho da prática docente dos não licenciados (bacharéis e tecnólogos), atuantes no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais, envolva uma formação humana inter-relacionada pelo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, ou seja, para contribuição da formação omnilateral de seus estudantes. Frigotto e Ciavatta (2012) conceitua formação omnilateral como:

... a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p. 265)

E é dessa perspectiva que os princípios e diretrizes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio são sistematizados, por meio da formação plena do ser humano, não só para o trabalho, não só para o lazer, não só para comandar ou só para ser comandado, mas, uma educação que forme o ser humano, trabalhador em sua totalidade.

Nesse sentido, os propósitos da formação integrada convergem para a formação do sujeito omnilateral, isto é, considerado em suas múltiplas dimensões, bem como a superação da formação unilateral provocada pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas parciais e limitadas e pelo trabalho alienado (FRIGOTTO, 2012). Pressupõe assim, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta (RAMOS, 2011).

De acordo com a Resolução nº 6 do CNE/CEB (Brasil, 2012) os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema

de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por conseguinte, com a articulação dessas áreas, surge a concepção do ensino politécnico.

Para Machado (1991), o ensino politécnico não limita-se em ensinar “múltiplas técnicas”, conforme presumidas pelo senso comum, mas embasa-se em oportunizar uma formação humana globalizante, propiciando formar o homem em suas variadas dimensões, de forma omnilateral. Azevedo e Reis (2013) entendem que a politecnicidade materializa-se na dependência entre a formação intelectual, física e tecnológica e que mediante a mesma, espera-se que se chegue à superação da fragmentação do conhecimento humano. Na concepção de Kuenzer (2002):

A politecnicidade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (KUENZER, 2002. p. 309)

Acreditamos que a educação politécnica é um meio de romper a alienação do homem pelas relações sociais impostas pelo capitalismo e superar a divisão social do trabalho determinada por uma sociedade seccionada em classes ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídas pela humanidade.

Portanto, são estas algumas das concepções filosóficas, históricas e pedagógicas que compõem os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e são as diretrizes teórica-metodológicas que norteiam o Ensino Técnico Integrado nos Institutos Federais. Espera-se que essa modalidade de ensino promova uma formação potencialmente emancipatória em seus estudantes, não só trazendo qualificação profissional para os mesmos, mas que os tornem sujeitos capazes de compreender o mundo existente e subsidiem esses estudantes de elementos que os tornem capazes de defender e lutar por um mundo socialmente mais justo

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas

contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. (PACHECO, 2010, p.10 e 11)

A formação humana, omnilateral e politécnica são princípios que viabilizam a compreensão da realidade, tanto do contexto da profissão, quanto do contexto social, político, econômico, cultural e científico, sendo uma proposta de concepção de educação emancipatória presente nas concepções e diretrizes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais. Faz-se oportuno, ainda, ressaltar que a Resolução nº 6 do CNE/CEB (BRASIL, 2012) se absteve de assumir a “Formação Humana”, na perspectiva integral, como finalidade /diretriz para a Formação Profissional Técnica de Nível Médio e possui alguns escritos hibridizados que tendem à lógica do capital (formação apenas para o mercado de trabalho). Contudo, esse “lapso” pode ser sanado pela Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 2012, que engloba princípios que abarca toda a Educação Básica (incluindo também a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio), além de não interferir na proposta omnilateral de educação dos IFs, visto que a omnilateralidade está presente no seu PPI.

Diante do exposto, entendemos que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é herdeira de diversas concepções ao longo de sua história, permeada por reformas a partir das políticas educacionais no decorrer do século XX e XXI, que trouxe desafios que ainda precisam ser superados. Desse modo, acreditamos que o estudo dos momentos anteriores nos permite a compreensão do momento atual. Assim, na próxima seção, traremos a visão de filósofos e estudiosos, do século passado como da contemporaneidade, que certamente foram fonte de inspiração para a síntese dos princípios da Educação Profissional nos IFs, tanto nos documentos oficiais quanto pela produção acadêmica dos estudiosos da Educação Profissional e do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.



## 2.2 As concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que fundamentam o Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais

Essa seção se pauta, inicialmente, em apresentar os princípios, fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>31</sup>, especialmente, o Ensino Médio Integrado dos IFs.

A Educação Profissional Técnica é a modalidade de ensino que reconhece de forma evidente e notória seu objetivo de preparar para o trabalho. O Técnico Integrado ao Ensino Médio, atrelado a esse objetivo, além de proporcionar o prosseguimento dos estudos dos estudantes, os capacitam ao exercício da profissão técnica, buscando romper com a dualidade estrutural que está na gênese da educação brasileira. Assim, essa proposta de Educação Politécnica (no Ensino Médio Integrado dos IFs) envolve concepções de uma Educação Unitária e Omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a tecnologia e a cultura como constituintes da Formação Humana Integral do cidadão, pela perspectiva da relação Educação e Trabalho.

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45)

Sob essa ótica, vinculada a essas concepções, podemos inferir, baseado nos escritos do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), que os princípios de uma escola de base Unitária e Politécnica (que contribui para uma Formação Omnilateral, Humana, Integral e que tem o Trabalho como Princípio Educativo) são fundamentados nos pensamentos filosóficos e socialistas de Marx e Engels (2001) e Gramsci (1979, 2000). Acreditamos que os princípios do Técnico Integrado ao Ensino Médio são fundamentados nesses autores supracitados, além de contemplar os documentos oficiais<sup>32</sup> e os

---

<sup>31</sup>Para melhor conhecimento dessa temática, sugere-se os trabalhos de Bezerra (2012), Ribeiro (2015) e Garcia (2017).

<sup>32</sup> Tais como: Documento Base da Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (Brasil, 2007) e Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes (Brasil, SETEC/MEC, 2010).

documentos institucionais do IFG. Importa dizer que há, também, educadores e pesquisadores da área de Educação e Trabalho no cenário educacional contemporâneo que se apropriaram dos pensamentos de Marx e Gramsci e fizeram uma leitura crítica da sociedade capitalista em suas produções científicas, protagonizando, assim, a aplicação desses princípios de acordo com a realidade e as condições de alcance. Dentre eles, destacamos Saviani (2003, 2005, 2007), Frigotto (2005, 2006), Ciavatta (2005, 2007, 2011), Ramos (2005, 2008, 2011), Kuenzer (1997, 2002, 2009), Manfredi (2002) e Moura (2012).

Conforme proposto por Ramos (2017), “a escola tem uma relação histórica como o mundo da produção, de modo que, a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades educativas vão surgindo” (RAMOS, 2017, p. 26), além do campo político e econômico nortear as orientações pedagógicas/tipos de educação a cada tempo<sup>33</sup>. Assim, a organização do sistema educacional, como vimos no capítulo 1, é vinculada às ações do Estado em conformidade com os interesses econômicos dominantes. Contudo, a educação que segue os princípios do capitalismo além de separar a formação manual da intelectual, não possibilita as condições de compreensão do processo evolutivo do trabalho e da própria realidade em que vivem os indivíduos, reafirmando, assim, os interesses do capital pela condição unilateral de aprendizagem (SAVIANI, 2005).

Historicamente tivemos/temos a proposta dual de projetos de educação/escola (MACHADO, 2006). Uma proposta preocupada em manter a divisão de classes, a exploração do homem pelo próprio homem, a ampliação do processo de exploração e dominação (MARX, 2004) pela concentração de capital e o acesso ao poder político e jurídico para poucos. Outra proposta seria um projeto de educação que contemple uma base humanista, preocupada com a formação integral dos seres humanos. E é nessa segunda proposta que esse estudo busca compreender a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio apresenta seus fundamentos e pressupostos<sup>34</sup> na educação socialista baseada em Marx e posteriormente apropriada, canalizada e ampliada pelos pensamentos educacionais de Gramsci, por autores contemporâneos da área Educação e Trabalho.

---

<sup>33</sup> Diferentes orientações pedagógicas atreladas ao período histórico, econômico e político que o Brasil vivenciou: Pedagogia Tradicional, Nova, Tecnicista (Taylorista-Fordista), Teoria do Capital Humano. Para mais detalhes, consultar Libâneo (1992).

<sup>34</sup> Para maiores informações, consultar: Documento Base. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (Brasil, 2007) e Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes (Brasil, SETEC/MEC, 2010).

Refletir sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a sua integração orgânica com o Ensino Médio é pensar no rompimento da dualidade (formação de alguns que pensam e de outros que executam) presente na lógica capitalista e na relação Educação e Trabalho (SAVIANI, 2005). Para entender essas concepções de sociedade socialista abrangendo Educação e Trabalho buscaremos subsídios nos escritos e no contexto histórico que levaram esses autores a se posicionarem contra os princípios burgueses da época e propor um novo modelo de educação: a Educação Politécnica.

### 2.2.1 As contribuições de Marx e Engels e Gramsci

Marx e Engels em seus escritos filosóficos, sociais e econômicos não abordaram diretamente e especificamente à questão educacional. Enfatizaram-se em temas sociais mais amplos uma conscientização de mundo capitalista, sociedade e trabalho. Assim, suas reflexões foram um ponto inicial para a reformulação de teorias educacionais, identificadas como pedagogia marxiana, baseadas no princípio democrático de igualdade, corroborando para os debates sobre a formação humana e omnilateral.

Nesse sentido, de acordo com Manacorda (2010), os princípios socialistas considerados teorias educacionais da pedagogia marxiana descritos nas obras Manifesto do Partido Comunista (1848), Instruções aos delegados (1868), O Capital (1867) e Crítica ao Programa de Gotha (1875) se referem à união entre a Educação e Trabalho na fábrica. Neles, Marx se deteve em escrever algumas páginas direcionando a atenção às crianças trabalhadoras, preocupando, assim, sobre a questão educativa. Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário ressaltar que a categoria trabalho (sentido ontológico), como elemento constitutivo da essência do homem enquanto ser social, ocupa lugar central no pensamento marxiano e marxista, em geral.

Nas bases históricas-ontológicas da relação Educação e Trabalho defendida na doutrina marxista, o ser humano trabalha e educa. Sendo assim, o aprendizado do trabalho integra o ser. E nesse processo histórico perpetua a questão de aprender a trabalhar trabalhando para conservar a espécie. Por isso, Saviani (2007) afirma, baseado em Marx, que não existe educação para a vida, pois o homem não se educa primeiro para depois se viver, ele se educa vivendo, trabalhando e aprendendo ao mesmo tempo, de modo indissolúvel.

Marx na sua obra “O Capital”, descreve a formulação do processo do trabalho de forma ontológica envolvendo trabalho-homem-natureza:

Antes, de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a Natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2014, p. 211)

A partir dessa dimensão ontológica é possível inferir um caráter formativo e educativo do trabalho. Contudo, percebe-se que a divisão de classes e trabalho alienado no capitalismo promove a ruptura histórica da relação ontológica Educação e Trabalho (SAVIANI, 2005).

Além de criticar a divisão do trabalho fabril em que o indivíduo só tem a prática de um trabalho parcial, Marx e Engels (1992) condenam o recrutamento de crianças e adolescentes para o trabalho na fábrica/indústria. Para esses autores, a sociedade não pode permitir que crianças e adolescentes sejam empregados na produção, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação,

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação Tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescente no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, ENGELS, 1992, p. 60)

Marx em seus escritos acredita que a sistemática do capitalismo, pela divisão de tarefas, oferece uma orientação profissional restrita, além de resultar na alienação do indivíduo e no empobrecimento do intelecto desses jovens/adultos, podendo influenciar na dificuldade de inclusão no mercado de trabalho. Para tanto, o referido autor passa a assumir que era necessário associar aquele trabalho, admitido como puramente exploratório, como algo que pudesse contribuir para a educação tanto das crianças empregadas nas fábricas quanto dos adultos (MANACORDA, 2010).

E é dessa preocupação de Marx e Engels (1992) com o pleno desenvolvimento dos jovens por meio da educação intelectual, física (corporal) e profissional, e também reiteradas pelos

escritos de Marx, em “O Capital”, particularmente no capítulo “A maquinaria e a indústria moderna” (MARX, 2014) que identificamos os indícios do que autores contemporâneos convencionaram chamar de Educação Politécnica, ou simplesmente politecnia, ao integrar Educação e Trabalho.

Além dessas ideias, Marx, ao associar Educação e Trabalho também prevê a possibilidade de aumentar a produtividade no trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador teria um tempo livre que poderia contribuir para o desenvolvimento superior do homem. Na leitura de Machado com base em Marx (1989, p. 126) entendemos que,

o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (MACHADO, 1989, p. 126)

A temática pedagógica presente no debate sobre a união Educação e Trabalho proporcionaria aos trabalhadores uma formação integral (omnilateral) já que permitiria a estes uma compreensão global do processo produtivo.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 96)

Nessa perspectiva, a omnilateralidade engloba um ensino unitário que garante ao estudante o direito ao conhecimento por meio de uma formação básica e profissional que possibilite a integração à cultura, à ciência e ao trabalho.

Machado (1989), entende que a educação politécnica a partir da proposta de Marx proporcionaria aos estudantes além da compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção, uma formação *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento

dos sujeitos em “todas as direções”, objetivando, assim, superar a proposta dual de ensino: formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Corroboramos com a ideia da referida autora e acreditamos que a omnilateralidade apresenta-se com um dos princípios básicos da formação do homem na perspectiva da emancipação humana e ressaltamos, ainda, que a omnilateralidade engloba o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico uma vez que o trabalho humano é constituinte do ser social.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 306) afirmam que para efetivar educação/formação escolar que contemple os princípios da politecnicidade e da formação omnilateral e integral (educação intelectual, física e tecnológica) é necessário proporcionar formação geral na perspectiva da Escola Unitária. É pela ideia da Escola Unitária que Gramsci (1979) propõe que a educação, como um projeto de cunho socialista, se dê pela:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de desenvolvimento intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33)

Gramsci em seus escritos e em suas reflexões reitera para uma formação dualista que ocorre na escola no contexto da sociedade capitalista moderna, no qual o trabalho industrial já se encontrava em um estágio avançado em seu processo de desenvolvimento. Com o propósito de rompimento com o modelo vigente de educação (Escola Clássica/Tradicional) pela releitura da relação Educação e Trabalho propõe a Escola Unitária quando combina a Educação Humanista Tradicional com a Educação Politécnica. Para o autor, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2000, p. 40).

Ramos (2005) acredita que a proposta da Escola Unitária, de Gramsci, deverá emergir o cidadão completo, participante, governante ou governado, mas consciente de sua função e importância no âmbito da sociedade, dos direitos e deveres da cidadania, menos competitivo, mais produtivo, tendo seus talentos valorizados e compreendidos, pois a vida social supõe a multiplicidade de talentos e aptidões.

A escola unitária tendo o trabalho como princípio educativo propõe uma formação que articule de forma indissociável as duas dimensões: trabalho manual e do trabalho intelectual, com vistas a proporcionar para a classe trabalhadora uma educação integral/omnilateral ao garantir aos filhos da classe trabalhadora o acesso à cultura historicamente construída e ao conhecimento científico.

A escola, por não ser socialmente qualificada ou discriminante, deve educar de modo que todo cidadão possa tornar-se dirigente. Pensa, portanto, num tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano da onilateralidade; quer que os elementos sociais utilizados no trabalho profissional não caiam na passividade intelectual, mas possam dispor de todas as possibilidades de atividade cultural e de trabalho científico. (MANACORDA, 2010, p. 146 e 147)

Convém registrar que a proposta gramsciana se materializa na educação contemporânea e vigente pela educação básica (ensino médio integrado), especialmente, por ser o ensino médio considerado como uma etapa crucial para a emancipação humana em que os alunos desenvolvem disciplinas intelectuais, adquirindo maturidade intelectual, autonomia moral e associá-las ao trabalho manual, a fim de ter uma orientação profissional, fundamentando, assim, a viabilidade de educação profissional integrada ao ensino médio (RAMOS, 2011).

É também oportuno salientar que Marx, Engels e Gramsci produziram suas obras em momentos históricos distintos do estágio do capitalismo e que seus escritos fazem uma reflexão sobre o que deveria ser a educação em uma sociedade socialista. Isso quer dizer que os autores partem da realidade imposta pelo modo de produção capitalista, fazem a crítica a ela e propõem transformações da mesma, inclusive no que se refere à combinação entre Educação e Trabalho.

Em síntese, as reflexões desses autores sobre Educação e Trabalho (Educação Politécnica/ Escola Unitária) com vistas a proporcionar à classe trabalhadora uma Educação Integral, ou seja, Omnilateral foram imprescindíveis para a fundamentação da proposta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, como vimos no início desse capítulo.

Enfim, podemos afirmar que o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, baseados nos princípios marx-gramscianos, não é uma modalidade de educação que permite somar os objetivos do Ensino Médio aos da formação profissional de Nível Técnico, mas, busca, a partir do Trabalho como Princípio Educativo, consolidar os objetivos próprios desta modalidade de ensino. Assim sendo, este caminho pode possibilitar ao aluno uma formação para o exercício crítico da cidadania, para a empregabilidade e para o acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, foge do determinismo

decorrente da dualidade das propostas anteriores (Educação/Trabalho Manual versus Educação/Trabalho Intelectual), oportunizando ao educando que ele escolha seus caminhos formativos e profissionais.

Diante das discussões sobre a Educação Profissional Técnica e sua compreensão histórica e filosófica proferidas nesse capítulo, acreditamos que a concepção filosófica-pedagógica proposta pelos documentos oficiais e pelos teóricos da Educação e Trabalho, especificamente no que se refere ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, nos remete à Formação Humana na perspectiva integral do estudante.

Entendemos que no PPI do IFG há contribuições de Marx e Gramsci quando propõe a construção de práticas educacionais avançadas e emancipatórias que possibilitem a formação integral do ser humano por meio de uma Educação Politécnica, e, de outro lado, reafirma os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade, assentados em relações democráticas e autônomas, na direção da formação omnilateral e do desenvolvimento efetivamente democrático, soberano, sustentável e socialmente inclusivo de sujeitos plenos de direito, como colocado pela Constituição Brasileira. E, nesta perspectiva, há de se pensar e de promover, efetivamente, a prática pedagógica do professor (principalmente a prática do professor não licenciado da Educação Politécnica) articulada entre ensino, pesquisa e extensão (proposta pedagógica dos IFs).

No capítulo seguinte trataremos da prática pedagógica e saberes docentes como suportes indispensáveis para atuação docente, discorreremos sobre a efemeridade das políticas públicas destinadas à formação de professores da Educação Profissional Técnica, além de apontarmos aproximações da função social/pedagógica/filosófica dos IFs com a Teoria Sociocultural de Vygotsky e ser, portanto, uma proposta de implementação de prática pedagógica para os professores bacharéis (nosso *corpus* de pesquisa) atuantes no Técnico Integrado ao Ensino Médio.



### **CAPÍTULO 3**

## **O SER “PROFESSOR” E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIFERENTES ACEPÇÕES**

Esse capítulo visa discutir o objeto desse estudo: a prática pedagógica. Concebemos que a prática pedagógica é vinculada a uma determinada concepção de educação e que a teoria pedagógica a que o docente se associa implica na forma pela qual ele desempenha a sua função docente, traçando, assim sua identidade profissional. A docência é composta de especificidades. E, há muitos aspectos que compõem a profissão docente, dentre eles, a prática pedagógica. Para tanto, nas seções a seguir, trataremos sobre o ser professor e sua identidade docente, sobretudo a dos professores bacharéis, considerando que esta engendra a prática pedagógica do professor, destacaremos a fragilidade de algumas políticas públicas que tratam da formação de professores para a Educação Profissional Técnica visando demonstrar a necessidade de formar professores pedagogicamente preparados para o ofício da docência, e por fim, apresentaremos a Teoria Sociocultural de Vygotsky (Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação) como uma proposta de prática pedagógica para nortear as atividades docentes desses professores da Educação Profissional Técnica.

#### 3.1 As peculiaridades do ser “professor”

O ser professor implica dominar um conjunto de saberes, competências e habilidades específicas que o capacite para o exercício da docência, além de assegurar-lhe um pertencimento a um grupo profissional, como afirma Imbernón (2006). Portanto, entendemos que o ato educativo é muito complexo, dado que não envolve apenas a prática de repassar conhecimentos pré-determinados. Envolve uma prática social, uma vez que o cerne dessa profissão (professor) é o trabalho sobre e com os seres humanos.

O docente atua para a formação de um estudante e, por conseguinte, precisa estar comprometido com a “ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado” (MELO, 2007, p.95). Os professores da Educação Profissional Técnica (especificamente, nos IFs) vão ao encontro dessa direção ao serem regidos

pela concepção postulada na LDB/1996, em seu Art. 39, de “integrar as diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia” que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social.

Durante a realização do trabalho docente, a identidade profissional do professor é configurada. Ela (a identidade):

[...] se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.77)

Nóvoa (1992), em seus escritos, afirma que a identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Pimenta e Anastasiou (2002) declara que a identidade docente é algo mutável e faz parte de um processo historicamente situado, sendo construída a partir da ressignificação social da profissão, dos aspectos sociais e das tradições. Os autores Santos (1990) e Moita Lopes (2002) compactuam da ideia de que a identidade se constrói nas práticas e nas relações sociais. Deste modo, dialogamos em concordância com os autores supracitados e acreditamos que o professor /estudante e a “escola” se definem a partir de como se reconhecem no desempenho de papéis sociais e de como são reconhecidos pelos outros no meio social.

Nesse viés, entendemos que os IFs possuem uma identidade conforme postulada nos seus documentos oficiais e percorridas no capítulo 2, ao prover o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia vinculado ao mundo do trabalho, além de formar estudantes pela perspectiva humana e integral, para que assim possam atuar na sociedade como cidadãos críticos-reflexivos.

Essa identidade também é construída pelos diferentes tipos de docentes que compõem os IFs, a saber: os licenciados, os bacharéis e os tecnólogos. Assim, esses docentes, com suas peculiaridades possuem uma identidade profissional. Nessa pesquisa, especialmente, discorreremos a respeito dos professores bacharéis.

O professor bacharel não teve sua formação inicial voltada à conhecimentos relativos à prática pedagógica. E na atuação como docente, o desafio aumenta para esse bacharel, pois a

docência pressupõe que o profissional consiga compreender a dinâmica de organização didática, pedagógica e metodológica, além de prover aos estudantes (do Técnico Integrado ao Ensino Médio dos IFs) uma educação/ensino que corrobora para a formação humana integral, ou seja, uma formação que ultrapasse a simples transferência de conteúdos técnicos e a preparação de mão de obra para o mercado capitalista.

Nesse sentido, compreendemos o quão peculiar é o desempenho da docência na Educação Profissional Técnica e entendemos que há a necessidade de uma formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino (Técnico Integrado ao Ensino Médio). Machado (2011) aponta o que deve englobar para formação desse profissional/docente:

mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra [...]. Contudo, pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental. (MACHADO, 2011, p. 694)

Isso nos remete a pensar o enorme desafio que se impõe à formação de professores para a educação profissional, pois é necessário compreender a lógica de organização e os objetivos dessa estratégia formativa, que visa não somente formar técnicos aptos às demandas do mercado com o intuito de alavancar os indicadores econômicos, mas sujeitos pensantes, críticos, autônomos, que almejem uma outra sociabilidade para além do capital, que tenham consciência das relações sociais da qual fazem parte, de modo a desconstruir a ideia da escola como lócus de formação apenas para o exercício das atividades laborativas (MACHADO, 2011).

Nesse sentido, entendemos a importância da formação de professores para a atuação docente, visto que o professor que atua na Educação Profissional Técnica possa relacionar o conteúdo específico de sua matéria aos conhecimentos pedagógicos, além de abordar os valores éticos, políticos, sociais, culturais e a preparação para o mundo do trabalho. Contudo, veremos na próxima seção que há uma lacuna no quesito de políticas públicas para a formação de professores para a Educação Profissional, podendo esta, interferir na atuação docente/prática pedagógica dos docentes.

### 3.2 As Políticas Públicas para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica

Identificamos momentos pontuais referentes à formação de professores para a Educação Profissional Técnica em um documento disponibilizado pelo MEC: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL/MEC/2004), bem como nos escritos de Machado (2008, 2013), Ramos (2008), Cunha (2006), Kuenzer (2008), Moura (2008) dentre outros, quando discorrem sobre os desafios e cenários da Educação Profissional nos quais enfrentam esses professores da Educação Profissional Técnica.

A Educação Profissional brasileira nasce, conforme vimos no capítulo 1 desse estudo, com características assistencialistas associadas ao controle social e qualificação de mão de obra. Segundo Cunha (2010), as Escola de Aprendizes e Artífices (EAA)<sup>35</sup> possuíam ausência de critérios para contratação dos mestres e contramestres, que eram eleitos por seus pares no interior da fábrica, geralmente, por operários pouco letrados ou não alfabetizados, desprovidos de qualquer formação técnica e didática para a função do ensino. Assim, os docentes que atuavam nas EAA possuíam baixo nível de formação profissional e não se preocupavam com aspectos inerentes à docência.

Em 1917, houve a primeira iniciativa oficial do governo, através do Decreto n° 1.800 (BRASIL, 1917) para com a formação de professores no campo da Educação Profissional. Foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, que tinha como finalidade formar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade (CUNHA, 2006).

A partir da década de 1930, o Brasil passou por modificações devido ao processo de industrialização, mudanças políticas, econômicas e sociais. Estas, passam a exercer uma influência notória no campo educacional. A transição do modelo oligárquico para o capitalista faz recair sobre a educação exigências próprias desse modo de produção (MACHADO, 2013). Nesse sentido, registramos a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, que já em 1931 emitiu um conjunto de decretos, dentre eles, o Decreto n° 19.850 que cria o Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 1931), um órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde Pública acerca dos assuntos relativos ao ensino.

---

<sup>35</sup> Considerada como marco inaugural no Brasil da Educação Profissional, em 1909.

Nos anos seguintes, considerando as várias mudanças ocorridas na conjuntura social, econômica, política e educacional, destacamos a Reforma Capanema, ocorrida a partir de 1942, que trouxe contribuições e avanços significativos para o ensino profissional. Dentre as leis orgânicas implementadas no país, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), em seu artigo 54, parágrafo primeiro, se observa uma preocupação com a formação desses professores: “A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados”. Já no artigo 57, parágrafo sétimo, diz que “em cada escola industrial ou escola técnica, deverá funcionar um serviço de orientação profissional”, apontando, assim, para a necessidade de haver professores voltados para a orientação profissional.

Nesse sentido, em 1947, teve início a história sobre a Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil com o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Industrial<sup>36</sup>, com duração de um ano e três meses, por iniciativa da Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial (CBAI), patrocinado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando capacitar os profissionais que atuavam na Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás” (CUNHA, 2006).

Com o crescimento industrial, a oferta por formação profissional precisava ser ampliada. Como a escolaridade exigida era a de nível médio, ficava evidente a necessidade de intensificar a formação de professores para o ensino secundário, uma vez que em algumas regiões não havia professores para atuar nessa modalidade de ensino. Para suprir essa demanda, em 1955, tem início a implantação dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que tinha por objetivo formar professores em caráter intensivo. A finalidade era qualificar professores leigos com direito a atuar no magistério, por meio de uma licença provisória, até que a região de atuação dele fosse contemplada com uma instituição de formação superior<sup>37</sup> (MOURA, 2008).

---

<sup>36</sup> O primeiro curso de aperfeiçoamento para os professores e técnicos do Ensino Industrial foi executado em dois momentos: no primeiro, os professores e técnicos selecionados realizaram estudos da língua inglesa, de conhecimentos gerais e técnicos e sobre o contexto socioeconômico brasileiro. No segundo, os professores e técnicos, aprovados na primeira fase, seguiram para aperfeiçoamento nos Estados Unidos (RODRIGUES e SOUZA, 2015). O Percorso histórico da Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-41.pdf>. Acesso em 23-08-18.

<sup>37</sup> Com a expansão dos cursos superiores para o interior, os cursos CADES e suas licenças foram totalmente extintos através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (MOURA, 2008).

Cabe ressaltar ainda que a partir de 1960 muitas mudanças ocorreram no cenário nacional e também repercutiram de maneira decisiva no âmbito educacional. Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 4.024, que estabelece espaços de formação docente em cada área de ensino. Em se tratando da Educação Profissional, em seu artigo 59, dizia que a formação de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico será feita em cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961). Contudo, essas formações foram implementadas apenas em 1968 pela Lei nº 5.540/1968, denominada de Reforma Universitária que trata da exigência de formação de professores para atuarem no ensino médio (disciplinas propedêuticas e técnicas). Em complementação a essa Lei, foi emitido um Decreto Lei nº 464/1969 que estabelece no parágrafo único do Art. 16:

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos. (BRASIL, 1969)

Contudo, devido à diversidade de disciplinas que demandaria um curso de formação específico, as exigências desse referido Decreto foram flexibilizadas em função da incapacidade das instituições cumprirem com o que foi estabelecido pela norma (MACHADO, 2008). Como forma de solução paliativa para essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) resolve criar a “Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - a CENAFOR [...] para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos centros de Educação Técnica” (Machado, 2008, p. 73). Foi lançado pelo MEC os cursos denominados Esquema I (destinados aos professores com curso superior) e Esquema II (destinados aos professores com o diploma de técnico) que proporcionariam a formação pedagógica aos professores da educação profissional necessária para a atuação na docência (MACHADO, 2008).

Em 1971, no auge do período militar, ocorre a reforma do ensino secundário (Lei nº 5.692/71) tornando a profissionalização uma modalidade obrigatória no 2º grau (ensino médio profissional). Essa Lei ratifica a dualidade na educação brasileira, uma educação para as elites econômicas com uma formação propedêutica e de cunho científico, e uma educação de formação para o trabalho para as classes menos favorecidas, que prestigia uma educação “centrada na formação geral do que da formação específica” (RAMOS, 2014, p. 39). Esta concepção de

educação se coadunava ao projeto político e de desenvolvimento econômico em vigência, nos país.

As mudanças implementadas referentes à formação docente, na área da educação profissional, só demonstram a falta de seriedade com o tema e ausência de prioridades na efetivação de uma política pública de formação docente para o ensino profissional, haja vista os inúmeros programas de formação especial, que foram implementados, a partir de 1971, conforme documentos listados que foram alterados como: o Parecer CFE nº 151/1970, Parecer CFE nº 111 e em 1972, o Parecer CFE nº 1.073/1972 e o Parecer nº 4.417/1976, caracterizando, a falta de centralidade e prioridade que estava submetida a formação de professores para a educação profissional no período. (SILVA, 2016, p.128)

Em 1982, promulga-se a Lei 7.044/1982 (BRASIL, 1982), estabelecendo que, além das entidades públicas, outras pessoas/entidades jurídicas poderiam promover a formação profissional. De acordo com Manfredi (2005), essas mudanças demarcava uma nova lógica de padrão da acumulação flexível e do capital, onde predominava a formação para qualificar o trabalhador para atender a demanda do mercado.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, inaugurou a abertura democrática no país e merece destaque aqui nesse histórico quando valoriza o magistério e aponta pela formação docente (Art. 206, V). Como consequência, o MEC inaugurou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), uma política pública educacional que tratava da formação de professores. Muito embora, consideramos relevante e significativa essa ação política de valorização do magistério, o documento em referência não apresenta especificidade relativa a formação dos professores para o ensino médio profissional, e sim essa ação foi voltada para a formação em âmbito geral.

A Lei nº 8.405 (BRASIL, 1992) institui como entidade de fundação pública a CAPES<sup>38</sup> com o objetivo de fortalecer e valorizar o magistério. O Art. 2º tem a finalidade de desenvolver a formação dos docentes da área do ensino científico e tecnológico, colocando, assim, novamente o debate sobre a importância de se constituir políticas de formação de professores para a educação profissional.

Em 1995 foi instituído o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), como forma de promover e articular políticas de qualificação profissional de trabalho, emprego e renda, financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). No PLANFOR, evidenciou uma qualificação profissional

---

<sup>38</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Lei nº 8.405/1992 (BRASIL, 1992).

aligeirada e foram dissociadas das concepções de formação integral e diversificada oportunizada pelo ensino médio profissional, oferecidos nas instituições educativas do ensino médio profissional, como ressalta Kuenzer (2010).

Em 1996, houve a instituição da nova LDB pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Essa lei retoma o debate sobre a formação de professores, especialmente ao trazer aspectos relevantes quanto à Formação de Professores no Brasil, inseridos no art. 62º do Título VI, Dos Profissionais da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, LDB, 1996).

Entretanto, tal lei não tratou especificamente sobre a formação docente para a Educação Profissional. O que destacamos é que, segundo essa lei, no seu Art. 63, inciso II, está prevista a criação de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996).

Em 1997, o Decreto 2.207, que extinguiu a forma integrada de Ensino Médio, sendo somente possível sua oferta na forma subsequente ou concomitante, foi considerado um retrocesso com relação à formação docente para a educação profissional visto que validava o exercício docente a diversos profissionais, sem tem formação pedagógica, pois

... (o decreto) representa até um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional. No seu Art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. (MACHADO, 2008, p. 79)

Com isso, o governo FHC ratifica a intenção de valorizar a técnica, a experiência para pôr em prática no trabalho e privilegia uma formação restrita e direcionada para ocupações impostas nas demandas do mercado do trabalho. Nesse sentido, deixa de lado a importância de formar professores pedagogicamente preparados para o ofício da docência.



É deste cenário que emerge na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) o debate sobre formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica. Era notório o grande número de profissionais que atuavam na educação de Ensino Técnico de Nível Médio que eram apenas graduados, porém não licenciados (RAMOS, 2008). Em 2004, houve a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que retoma a forma de oferta articulada e integrada do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Em 2007, pela proposta do Decreto nº 6.302, instituiu o Programa Brasil Profissionalizado que por meio de suas ações colaboram para a inclusão na LDB/1996 da seção: “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Entretanto, essa seção não expõe sobre a formação docente para a Educação Profissional.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008 reforça o sentido da oferta de formação de professores nos IF, pois o Art. 7º Alínea b do inciso VI, apresenta que os IF devem ofertar: “Cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Machado (2013) relata que a SETEC coordenou no ano de 2008 uma série de audiências públicas visando à discussão da formação de professores para Educação Profissional. De acordo com a autora, as sugestões e discussões obtidas pelas audiências públicas, juntamente com estudos promovidos por essa Secretaria, resultaram em um documento que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para estudo da matéria em destaque.

Em 2011, o CNE apresentou um relatório de apreciação sobre a temática em discussão e um projeto de Resolução a fim de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Dada a expansão dos Institutos Federais e o expressivo aumento de professores bacharéis atuando na Educação Básica, na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012<sup>39</sup> instituiu que os mesmos deveriam passar por programas de formação pedagógica, conforme nos aponta o seu Art.40, § 2º:

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou

---

<sup>39</sup>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica (...). (BRASIL, 2012)

Ainda, o Art. 40, § 3º, prevê que essa formação pedagógica deveria ser realizada até 2020.

**§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.** (grifos nossos. BRASIL, 2012)

Todavia, em 2017, foi publicada a Lei 13.415/2017<sup>40</sup>, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, que mais uma vez desmobiliza o processo de defesa da necessária formação específica para os docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que ela permite a docência por professores não licenciados apenas pelo quesito do “notório saber”,

Art. 61<sup>41</sup>. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Antes da publicação da Lei 13.415/2017 tínhamos um prazo até 2020 para que os professores bacharéis passassem por uma formação pedagógica. Porém, essa lei parece ignorar que a profissão professor tem suas especificidades e que uma sala de aula “não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades. Não é, tampouco, um conjunto de pessoas que compartilham convicções ideológicas ou religiosas” (MEIRIEU, 2006, p. 68). Para o autor, a sala de aula “é um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação dos cidadãos” (MEIRIEU,

<sup>40</sup>Que estabelece novas diretrizes e bases da educação nacional, instituindo o notório saber.

<sup>41</sup> Da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2006, p. 68). Portanto, para atuar nesse espaço, exige-se mais que um saber reconhecido como notório. Requer uma formação que inclua, além de questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa a função social da Educação Profissional Técnica, bem como o entendimento sobre o papel do docente nessa modalidade de ensino, o que, evidentemente, “não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes” (MOURA, 2008, p. 35).

Nesse sentido, entendemos que a Lei 13.415/2017 vem na contramão das lutas para que a docência seja exercida, exclusivamente, por profissionais formados em cursos de formação de professores e retrocede ao privilegiar o saber da prática em detrimento das dimensões sociopolítica, cultural, didático-pedagógicas. E, ainda, de acordo com Moura (2008), reafirma a tendência de ratificar a condição de desprestígio do professor.

Pimenta (2012) acredita que essa habilitação para profissionais com “notório saber” se apresenta como um retrocesso diante dos esforços de legitimar uma formação de professores em nível superior. Compactuamos com a mesma ideia da autora e acreditamos que se faz necessário que os profissionais tenham a valorização não apenas dos saberes da experiência, como também dos saberes do conhecimento da área e dos saberes pedagógicos.

Ainda, registramos dois documentos que englobam a formação de professores para a educação profissional que estão em vigência. O primeiro trata-se do Plano Nacional da Educação (Lei 13.005 de 05 de junho de 2014), com vigência pelos próximos dez anos, que estabelece na estratégia 15.13 “a formação docente para a Educação Profissional se dê por cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes” (BRASIL, 2014). Outro documento recente e de grande relevância para a formação de professores é a Resolução do CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, incluindo a modalidade de Educação Profissional.

O Art. 9º dessa referida Resolução (CNE/CP n. 02, 2015) estabelece que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, podem ocorrer por meio de: cursos de graduação de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Para o nosso estudo, importa-nos remeter ao segundo meio de formação. O Art. 14 oferece maior detalhamento de como se dará tal formação:

Art. 14 Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015, p.12)

Destacamos que a situação se repete no que concerne à formação dos citados profissionais: caráter emergencial e provisório, fato que já constatamos na história da educação profissional brasileira. O parágrafo 7 do Art. 14 estipula um prazo máximo de cinco anos para proceder “a avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados” (BRASIL, 2015, p.13). Tal sistemática já foi, também, estabelecida anteriormente, mas, na prática, desconsiderada. Como essa Resolução ainda é muito recente e o prazo ainda não foi esgotado, não podemos chegar a nenhuma conclusão.

Portanto, por esses momentos apontados, podemos inferir que a formação de professores para a Educação Profissional é uma área que passa por problemas históricos quanto à continuidade de suas propostas e vêm se desenvolvendo de forma descontínua, em função das questões políticas, econômicas e sociais que interferem, e muitas vezes determinam os caminhos da Educação Profissional Técnica.

Acreditamos que o grande desafio para as práticas de formação de professores no Brasil ainda são as ações referentes a políticas de formação, integradas ao desenvolvimento de teorias e práticas que tenham como finalidade preparar futuros professores com conhecimentos condizentes a uma formação humana integral.

Segundo Machado (2008), a configuração histórica da formação docente da Educação Profissional no Brasil é permeada pelo improviso, por programas especiais e aligeirados, pela falta de concepções teóricas consistentes e pela ausência de políticas amplas e contínuas. Nessa perspectiva, acreditamos que é de extrema urgência a definição de uma política que atenda as reais necessidades dos IFs, a qual contribuirá com a superação da atual fragilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógico-didáticos.

Assim, entendemos que a formação de professores para a Educação Profissional deve englobar conhecimentos que levem os professores a terem uma prática pedagógica que contribuam para a formação humana, integral, omnilateral e politécnica do estudante, além desse docente ter

o conhecimento do mundo do trabalho em suas múltiplas determinações e em sua totalidade complexa, o que exige uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica, isso, é claro, vinculada a uma formação pedagógica que aponta para as questões didáticas que se estimule a busca emancipação do estudante.

Ser docente na Educação Profissional Técnica não basta apenas “integrar” ou “justapor” as disciplinas. É necessário a construção da identidade docente a partir da concepção de formação humana, que concebe o mundo do trabalho por meio de uma visão integral, em que o estudante se forma adquirindo conhecimentos que viabilizarão o seu desenvolvimento humano e profissional. Nesse sentido, buscando auferir este objetivo, Souza (2013) afirma que deve ser pensado um projeto de formação dos professores coeso e abrangente. Compactuamos com o posicionamento de Souza (2013) e entendemos que o professor deve ser capacitado para atuar como promotor da emancipação, desprendendo-se de processos imediatistas, superficiais e pragmáticos, que estabeleça compromisso com o conhecimento adquirido, com a sociedade e sua transformação. Daí a necessidade de formação de professores para a inserção de práticas pedagógicas na sua atuação docente.

Acreditamos que o perfil do professor que atua na Educação Profissional (Técnico Integrado ao Ensino Médio) vem se modificando ao longo dos anos, pois de especialista de uma determinada área, ele passa também a ser mediador de aprendizagem. A mediação é uma ferramenta pedagógica inerente à atividade e identidade docente. Além dela (a mediação), entendemos que os estudos de Vygotsky (2007) e Veiga (1988), dentre outros, consolidam a ideia de prática pedagógica para pensar a formação do professor e o alcance destas no seu desempenho docente.

Assim, a prática pedagógica de Mediação, bem como os elementos/conceitos da Teoria Sociocultural de Vygotsky não estão explícitas no PPI dos IFs (nem em outro documento oficial que rege a Instituição). Contudo, acreditamos que esses pressupostos teóricos/metodológicos se aproximam das concepções estabelecidas pela Instituição (de formação Humana Integral/Omnilateral) e podem conceder ao professor bacharel uma identidade docente a partir de sua prática pedagógica. Discutiremos, portanto, na próxima seção, a importância das práticas pedagógicas e abordaremos sobre a Teoria Sociocultural de Vygotsky e como elas podem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem desse professor bacharel da Educação Profissional Técnica.

### 3.3 Educação Profissional Técnica e a prática pedagógica baseada na Teoria Sociocultural de Vygotsky

Em se tratando da Educação Profissional Técnica, a maioria das áreas técnicas não são contempladas por cursos de licenciaturas no Brasil (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). Com isso, são admitidos bacharéis para o exercício da docência. Assim, como os cursos ofertados com suas respectivas disciplinas, em considerável medida, são ministrados por profissionais de áreas específicas do conhecimento pautadas na tradição do bacharelado (abarcando, também, os tecnólogos), ou seja, as chamadas disciplinas pedagógicas e conhecimentos didáticos não foram inseridos na graduação desses docentes. Souza e Nascimento (2013, p. 416) afirmam que “a falta de uma fundamentação teórica e prática que oriente o exercício da docência traz certos entraves e dificuldades para os bacharéis professores no seu desenvolvimento na profissão docente”.

Quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos IFs há, além da não obrigatoriedade legal de se ter uma formação continuada pedagógica para atuarem na sala de aula, algumas crenças de que basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor, bem como, o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento ou que ensinar se aprende na prática, com acertos e erros. Contudo sabemos que a atividade docente não se limita a essas práticas propagadas pelo senso comum e acreditamos que o desempenho da docência requer o uso de práticas pedagógicas e saberes docentes.

#### 3.3.1 Práticas Pedagógicas: algumas tendências

A prática pedagógica é entendida na percepção de Gimeno Sacristán (1999) como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Corroboramos com essa visão e acrescentamos que essa ação dentro da sala de aula deve envolver uma atuação docente no sentido desse professor ser ético, afetivo, ter uma boa relação com seus alunos e com seus pares, além de utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento (BEHRENS, 2000). Assim, conforme a referida autora (2000, p. 73), entendemos que “a prática pedagógica consiste em um modo pelo qual os professores transmitem o conhecimento”.

Libâneo (2013), ao estudar a teoria educacional brasileira, analisa alguns modelos educacionais e identifica tipos de práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, resultando, de forma geral, em dois grupos de práticas pedagógicas: as Liberais e as Progressistas. A pedagogia Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não-Diretiva ou Construtivista e a Tecnicista são desdobramentos das práticas pedagógicas Liberais, enquanto que as práticas pedagógicas Progressistas se dividem em Libertadora, Libertária e Crítico-Social, além de outras práticas contemporâneas

Na Pedagogia Liberal Tradicional, a aprendizagem é receptiva e mecânica com a exposição e demonstração verbal da matéria e não considera as características próprias da idade de cada estudante. Na Tendência Liberal Progressiva, a aprendizagem é baseada na motivação e na estimulação de problemas, metodologia esta que é materializada através de experiências, pesquisas e método de solução de problemas. A Tendência Liberal Renovadora Não-Diretiva enfatiza a formação de atitudes, o método é baseado na facilitação da aprendizagem, onde aprender é modificar as percepções da realidade. O Professor é auxiliar das experiências e procura desenvolver a inteligência, priorizando o estudante, considerando-o inserido numa situação social. E por fim, na Tendência Liberal Tecnicista a aprendizagem é baseada no desempenho (aprender-fazendo). É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas e o professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino (LIBÂNEO, 2013).

No que tange à Prática Pedagógica Progressista, a tendência Progressista Libertadora dá ênfase ao não-formal. Ela é crítica e questiona as relações do homem no seu meio, além de levar professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. O homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, pensa sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. A Tendência Progressista Libertária visa à transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. A metodologia enfoca a livre-expressão, o contexto cultural, a educação estética. Os conteúdos são disponibilizados para o aluno, mas não são exigidos e o professor é conselheiro e monitor à disposição do aluno. Por fim, na Tendência Progressista Crítico Social, a escola é parte integrante do todo social e orienta o aluno para a participação ativa na sociedade. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado. O Professor é autoridade competente que direciona o processo de ensino-aprendizagem, além de ser mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são

construídos pela experiência pessoal e subjetiva, cabendo ao professor a tarefa de escolher conteúdos de ensino adequados às peculiaridades locais e as diferenças individuais (LIBÂNEO, 2013).

Já Behrens (2000), ao tratar dos paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira, faz um diferencial entre as práticas pedagógicas que tem uma abordagem conservadora e as novas abordagens emergentes. As conservadoras pautam-se na escolástica, metodologia centrada em processos de reprodução de cunho autoritário e restritivo, se assemelhando com a Tendência Pedagógica Liberal Tradicional e Tecnicista apontada por Libâneo (2013). Já as práticas pedagógicas emergentes enfatizam a rede, a teia, o sistema integrado, interconectado, inter-relacionado de ensino-aprendizagem, se equiparando com as Tendências Progressistas de Libâneo (2013).

Veiga (1988, p.8) define prática pedagógica como “uma prática orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social”. E conforme a autora, a prática pedagógica “é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”. Assim, a autora ao conceber a relação entre teoria e prática permitiu distinguir duas perspectivas de práticas pedagógicas: a prática repetitiva e a prática reflexiva.

Na prática pedagógica repetitiva, a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado, não reconhecendo nenhum sentido social nas ações dos professores. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Por outro lado, segundo Veiga (1988), a principal característica da prática pedagógica reflexiva tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Nesse sentido, a visão reflexiva de Veiga (1988) está no mesmo arcabouço de pensamento vinculado as práticas pedagógicas emergentes (BEHRENS, 2000) e as práticas pedagógicas progressistas (LIBÂNEO, 2013).

Partindo dessa premissa (práticas pedagógicas emergentes e progressistas), o professor que utiliza a visão reflexiva como prática pedagógica procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela um modelo previamente elaborado para todas as situações de sala de aula. Há uma preocupação em criar e produzir mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. É importante ainda destacar que para Veiga (1988),



o professor deve ter um ideário pedagógico relacionado com a prática que ele desenvolve no dia a dia da sala de aula.

A escola é um lugar de exercício de prática pedagógica. (...) é lugar de transmissão e inculcação ideológica, é também o espaço de que o professor dispõe para atuar como agente de mudanças, é lugar de luta. E essa luta se manifesta antes, durante e depois da prática pedagógica. (VEIGA, 1988, p. 5)

Assim, os escritos de Veiga (1988) nos levam a crer que a prática pedagógica tem um lado ideal, teórico (idealizado onde está presente a subjetividade humana) e um lado real, material (que é o propriamente prático, objetivo), além de considerarmos que prática pedagógica é composta, também, por “ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, como também as formas de desenvolvimento destas práticas” (LOBATO, 2011, p. 23) levando em consideração as diferentes demandas surgentes na sala de aula. Nesse sentido, entendemos que as ações de trabalho docente (as suas práticas pedagógicas) são vinculadas a uma determinada concepção de educação, sendo essa do tipo conservadora (repetitiva) ou progressiva (reflexiva).

Ainda, como as diversas possibilidades de práticas pedagógicas, destacamos, também, os saberes docentes como aporte para atuação docente.

### 3.3.2. Os saberes docentes

Tardif (2014) postula alguns saberes que são utilizados pelos professores no contexto escolar. O autor propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos docentes, estes, seriam constituídos pelos saberes pessoais, pelos saberes provenientes da formação escolar anterior, pelos saberes provenientes da formação profissional para o magistério e pelos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados como ferramenta no próprio fazer do professor. Para esse autor,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais. (TARDIF, 2014, p. 36)

Ainda, Tardif (2002) apresenta esses saberes em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) dos saberes que são adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais).

Os saberes profissionais são fundados nas ciências e são transmitidos aos professores durante a formação. Conforme Tardif (2002, p.38) esses saberes "emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes". Os saberes disciplinares concernem aos diversos campos do conhecimento proveniente das disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras (linguagem, ciências exatas, geografia, etc).

Os saberes curriculares são saberes que os professores se apropriam no decorrer da carreira e passam a aplicá-los. Estão relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que são transmitidos aos estudantes, principalmente em forma de programas escolares. Tardif (2002, p.38) nos diz que os saberes curriculares estão relacionados aos "discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita".

Os saberes experienciais são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores e são formados por meio de situações específicas do cotidiano relacionadas a escola e estabelecidas com colegas de profissão e alunos, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2002, p. 39). Os saberes experienciais ganham destaque no dizer de Tardif (2002, p.109) ao explicitar que "o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social".

A partir das considerações apresentadas, entendemos que a identidade docente é formada a partir dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Ao relacionar esses saberes com a prática cotidiana do professor e pelos saberes mobilizados e gerados por esta prática, acreditamos que a mesma desencadeia a autoformação do professor, promovendo a compreensão e a reelaboração de sua prática. Nesse sentido, compactuamos com os escritos de Tardif (2002) e inferimos que "o saber do professor traz em si mesmo marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho" (TARDIF, 2002, p. 17).

Pimenta (1998) é outra autora que trata dos saberes docentes. Para a autora esses saberes são construídos em três dimensões: os saberes da docência - a experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da docência – a experiência são aqueles tipos de saberes vivenciados pelos docentes quando alunos, por experiências socialmente acumuladas. Agora, como professores, esses saberes que foram significantes são reaproveitados pela perspectiva do ser professor.

No que tange aos saberes da docência – o conhecimento, há uma diferença entre conhecimento e informação. Para a referida autora, conhecimento não se reduz a informação. Não basta expor o conteúdo específico (Português, Matemática, Química, etc.) para adquirir o conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, a fim de produzir uma reflexão sobre esse conhecimento, gerando, assim, a aprendizagem. Assim, uma das finalidades dos saberes do conhecimento é possibilitar que os docentes tenham domínio das peculiaridades de suas disciplinas específicas e que desenvolva habilidades para operá-las, revê-las e reconstruí-las com sabedoria quando for transmitir esses conhecimentos aos seus alunos. E por fim, os saberes da docência – saberes pedagógicos são conhecidos como saber ensinar, ou seja, ter didática.

A seguir, apresentamos a identificação dos saberes docentes pelos autores já citados, por meio do Quadro 7, para melhor ilustrar as categorias percorridas, bem como demonstrarmos as aproximações de posicionamentos de ambos os autores.

Quadro 7- Identificação, aproximações e novas descobertas acerca dos saberes docentes

IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
Tardif ( 2002)	Pimenta (1998)
1 – Saberes advindos da formação profissional; 2 – Saberes disciplinares; 3 – Saberes curriculares; 4 – Saberes Experienciais.	1 – Saberes da experiência; 2 – Saberes do conhecimento; 3 – Saberes pedagógicos.
APROXIMAÇÕES ENTRE OS SABERES DESTES DOIS AUTORES	
<p>Depois da explanação, no tópico anterior e reflexão a respeito dos saberes docentes podemos perceber algumas aproximações entre estes saberes enumerados por estes autores. Nesse sentido, o que Tardif chama de “saberes advindos da formação profissional” guardam similaridades interpretativas com “saberes pedagógicos” elencados por Pimenta. “Saberes disciplinares e saberes curriculares” preconizados por Tardif, apresentam semelhanças com o que Pimenta chama de “saberes do conhecimento”. E por fim, o que Tardif chama de “saberes experienciais” apresenta afinidades com “saberes da experiência” destacado por Pimenta.</p>	

Fonte: Elaboração da autora a partir das leituras de Tardif (2002) e Pimenta (1998).

Destacamos que, no caso do professor bacharel que atua no Técnico Integrado ao Ensino Médio, fica a lacuna dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, pois eles são adquiridos em etapas de formação pelas quais o bacharel docente não passa, como os cursos de licenciatura e os estágios de docência. Convém, também, relatar que possivelmente haja ausência das teorias pedagógicas por parte desses professores bacharéis em sua formação, visto a ausência das disciplinas pedagógicas na formação inicial desses bacharéis (e tecnólogos). Para Costa (2015), a teoria pedagógica a que o docente se associa vai implicar numa determinada didática e mediação docente, o que por sua vez indica que as mediações podem desencadear tanto efeitos favoráveis como desfavoráveis em relação ao referencial que se tem por formação.

Faz-se propício esclarecer que umas das bases teóricas que Tardif se direciona é pela questão da interação social como aprendizagem. Nesse sentido, é interessante perceber que Tardif defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos (TARDIF, 2002). Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Assim, mediante tais pressupostos, torna-se imperioso ressaltar que Tardif (2002) compreende o saber do professor como saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos e advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada; é plural, heterogêneo, é temporal pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado (TARDIF, 2002). Nesse sentido, compreendemos que Tardif (2002) desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes já previamente produzidos por outros grupos. Dessa desconstrução, surge a visão de um professor (e estudantes) que constroem seus saberes influenciados pelo meio histórico/social em que eles vivem. Assim, aceitando-se essa premissa, consideramos que tal posicionamento vai ao encontro dos escritos de Vygotsky e da Teoria Sociocultural.

Desse modo, levando em consideração que a prática pedagógica é vinculada a uma determinada concepção de educação (VEIGA, 1988), acreditamos que a Teoria Sociocultural é um preceito teórico que pode nortear a prática pedagógica desses professores bacharéis, a fim de auxiliá-los na condução do processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3.3 A Teoria Sociocultural de Vygotsky

Vygotsky foi o principal representante da Teoria Sociocultural apontando o papel da interação social no desenvolvimento do homem. Esta teoria enfatiza que a interação é a principal fonte promotora da aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o meio e com outros indivíduos.

Vygotsky (1978) conjectura que o ser humano é um ser social que por meio da mediação dos padrões culturais e pelas interações entre outros indivíduos constrói sua individualidade. O desenvolvimento e aprendizagem são processos ativos, no qual existem ações intencionais mediadas por várias ferramentas, sendo uma delas a linguagem que está na base da mente humana. Nessa acepção, a interação dos indivíduos, mediada pela cultura, pode levar o indivíduo a usar técnicas e conceitos aprendidos durante o esforço colaborativo. Essa interação estimula o crescimento cognitivo. Com isso, podemos inferir que a teoria sociocultural embasa a aprendizagem colaborativa<sup>42</sup>.

Nessa prática pedagógica os estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo. Essa abordagem faz com que os alunos ensinem uns aos outros, fazendo com que o sucesso de um seja o sucesso do grupo. Ao trocarem conhecimento durante as interações em grupos, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa como também desenvolvem espírito crítico e reflexivo, sendo responsáveis pelo seu próprio aprendizado (OLIVEIRA, 2010).

Além da aprendizagem colaborativa, a Teoria Sociocultural nos remete a dois conceitos centrais da teoria de Vygotsky, entendidos, na nossa concepção, como conceitos que se aproximam das orientações político-pedagógicas (as suas concepções históricas e filosóficas discorridas no capítulo 1) dos IFs e podem nortear a prática pedagógica do professor. São eles a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e a Mediação.

---

<sup>42</sup> Existem várias teorias que contribuem para a compreensão da aprendizagem colaborativa, embora todas tenham em comum o mesmo objetivo: considerar os indivíduos como agentes ativos na construção de seu conhecimento. As principais tendências pedagógicas e bases teóricas que a embasam são: a) movimento da Escola Nova; b) teorias da Epistemologia Genética de Piaget; c) teoria Sociocultural de Vygotsky; d) pedagogia Progressista (LIBÂNEO, 2012) (TORRES; IRALA, 2007); Nesse estudo referenciamos a teoria sociocultural de Vygotsky, tendo em vista que os pressupostos interacionistas são os que mais dão suporte aos ambientes de aprendizagem colaborativa. Disponível em: <[https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf)> . Acesso em 26/08/18.

Vygotsky (2007) distingue dois níveis de desenvolvimento da criança o que também podemos considerar, em analogia, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno na fase adolescente/adulta, que é o nosso caso. O primeiro caracteriza-se pela habilidade do estudante em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. Já o segundo, é caracterizado pelas funções que esse estudante pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. Portanto, a distância entre o que o estudante aprende espontaneamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza com o auxílio do meio (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza o que denominamos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, em que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

De acordo com Palangana (2015), foi por meio do conceito de ZDP que Vygotsky demonstrou como o processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). A passagem do social para o individual destaca “a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de troca e, portanto, um processo social” (PALANGANA, 2015, p.158).

Rios (2006) parte da ideia que a criança orientada e em colaboração, sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando está resolvendo sozinha. Nesse estudo, portanto, analisaremos a ZDP como qualquer atividade de aprendizagem de estudantes<sup>43</sup> em situações que colaborem para o desenvolvimento e construção do aprendizado.

Vygotsky, seguindo as bases teórica-epistemológicas marxistas, também acredita que a distinção do homem pelos animais se dá pela consciência. Corroborando com o pensamento de Marx, Vygotsky entende que o conceito de trabalho<sup>44</sup> está diretamente ligado com o conceito de mediação,

---

<sup>43</sup> Nesse caso estudantes não se restringe somente à crianças, englobando, assim, os adolescentes, como é o caso dos alunos da Educação Profissional pesquisada.

<sup>44</sup> O conceito de trabalho em Marx é evidenciado quando o homem começa agir na natureza transformando-a em função de suas necessidades. Essa relação da interferência do homem na natureza Marx conceitua como trabalho. Para mais informações, consultar o capítulo 2.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 2002, p. 33)

Acreditamos que a mediação é uma aliada à relação de interação e aprendizagem, e é parte fundamental para a compreensão das teorias vygotskianas. “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a visão do professor como mediador da aprendizagem e não expositor de conteúdos e o aluno um construtor do seu conhecimento e conhecedor das novas tecnologias bem como saber utilizá-las para sua prática (BRASIL, 2012). Essa concepção pressupõe, para o currículo da Educação Profissional Técnica, a prática de educadores imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, abertos à cooperação e o intercâmbio entre as diferentes formas de ensino, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes inicial em confronto com sua prática vivenciada (BRASIL, 2012).

Com base nesse pressuposto, entendemos que a mediação é outro conceito central da teoria de Vygotsky que pode respaldar a prática pedagógica dos professores que atuam no Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais. Entendemos como mediação o relacionamento entre professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. De acordo com a teoria sociocultural, Vieira Abrahão (2012) conceitua mediação como:

(...) processo por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular (ganhar controle voluntário e transformar) o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais reciprocamente. (VIEIRA ABRAHÃO, 2012, p. 462 - 463)

Ainda a referida autora postula que a mediação é um dos processos, nas relações sociais, que contribui para a compreensão de como as interações sociais externas medeiam o processo de internalização trazido por Vygotsky. Masetto (2000) descreve habilidades do docente quanto à mediação do processo de ensino e aprendizagem:

O professor, embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, na maioria das vezes desempenhará o papel de orientador das atividades do aluno, de consultor, facilitador da aprendizagem, desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos; numa palavra, desenvolverá o papel de mediação pedagógica. (MASETTO, 2000, p. 142)

Vieira Abrahão (2012) ao ler Rogoff (1995) sugere três formas de mediação. A primeira, nomeada de aprendizagem, em que os modelos da comunidade são fornecidos aos iniciantes. A segunda, intitulada de participação guiada, que acontece com a participação conjunta de um iniciante e um par mais competente no desenvolvimento de uma tarefa. E a terceira, caracterizada como apropriação, acontece quando os iniciantes fazem uso de ferramentas sem mediação social. No interior dessas três formas de mediação, segundo a autora, existe a mediação estratégica, mais conhecida por *scaffoldings* ou andaimes, os quais são cunhados na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa.

A respeito da aprendizagem por andaime, Montet (2018) apresenta a definição de *scaffolding*:

*Scaffolding* é uma palavra inglesa que significa "ter/pôr andaimes", como os usados na construção civil. Significa a assistência (parâmetros, regras ou sugestões) que um professor dá ao aluno em uma situação de aprendizagem. A técnica permite que o estudante obtenha ajuda apenas com as habilidades que são novas ou que vão além de sua capacidade no momento[...] O conceito de *scaffolding* foi discutido pela primeira vez em um artigo que se transformou em um marco, escrito por Wood, Bruner e Ross, em 1976. (MONTET, 2018, p.1)

O *scaffolding* é descrito como “um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa” (FIGUEIREDO, 2006, p.15). Já Oliveira (2010) afirma que o *scaffolding* por estar presente na interação, só funciona mediante a cooperação entre os indivíduos.

O método de *scaffolding* também pode incluir dividir uma tarefa complexa em partes menores, verbalizar processos cognitivos, trabalho em grupo, ou sugestões. À medida que o estudante começa a trabalhar de maneira independente, o professor remove todos ou alguns dos “andaimes”.



Além da mediação, do *scaffolding* (andaime), Liberali (2010) sugere a Cadeia Criativa como prática pedagógica. De acordo com as ideias de Vygotsky, a autora acredita que a Cadeia Criativa

implica parceiros em uma atividade produzindo significados compartilhados que, em atividades posteriores, se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade. (LIBERALI, 2010, p. 76)

Nesse sentido, é possível compreender que, em colaboração, os sujeitos passam a fazer mais do que poderiam fazer sozinhos. Portanto, compartilhamos dos conhecimentos de Vygotsky (2007), Vieira Abrahão (2012) e Masetto (2000) e entendemos que, por meio da mediação pedagógica (por exemplo, com o uso da ZDP, Mediação, Scaffolding – Aprendizagem Colaborativa), a atuação do professor, que deixa de ser um transmissor de conhecimentos e passa a ser um orientador de seus alunos no seu progresso intelectual, colabora para que o aluno tenha uma formação cidadã, permanente, responsável, contemplando valores, exercício da pesquisa e da interdisciplinaridade em suas atividades de aprendizado, tendo uma atuação pedagógica aproximada das orientações político-pedagógicas dos IFs, como postulada em seus documentos oficiais.

Dessa forma, salientamos que o docente bacharel, além de ministrar a matéria específica de sua área deve ter o entendimento da educação enquanto prática social que incluem dimensões políticas e éticas na busca da formação humana e integral (omnilateral) do ser humano, por meio de uma educação politécnica. Assim, ratificamos a importância da formação pedagógica de professores para atuação docente e formação de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, compreendemos, também, que o objetivo formativo e pedagógico dos IFs possuem elementos que apontam para os pressupostos teóricos da Teoria Sociocultural de Vygotsky. Dessa forma, inferimos que essa integração pedagógica pode auxiliar tanto os bacharéis, quanto os tecnólogos e os licenciados no desempenho de sua atuação docente.

No capítulo seguinte, traremos os resultados da pesquisa de campo e discutiremos as reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores bacharéis atuantes no Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG.

## CAPÍTULO 4

### O OLHAR DOS PROFESSORES BACHARÉIS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores bacharéis atuantes no Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG.

Primeiramente, importa ressaltar que realizamos um mapeamento prévio para testar os instrumentos de coleta de dados. Nesse estudo, os sujeitos investigados foram quatro professores (do mesmo Câmpus do IFG que desenvolvemos a pesquisa e que atuam no Ensino Médio Integrado) e abordou o “Perfil e Percepções sobre a Prática Pedagógica do Professor Bacharel da Educação Profissional”<sup>45</sup>. Os resultados desse estudo preliminar evidenciaram que, apesar da predominância de uma prática pedagógica repetitiva desenvolvida pelos professores bacharéis, houve, também, a presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky em algumas situações nas aulas desses professores bacharéis contemplando a interação social com atividades colaborativas, uso dos *scaffoldings*, propiciando assim, a execução da ZDP do aluno. Todavia, os elementos da teoria sociocultural externados por esses professores foi algo aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais, ou seja, os saberes experienciais postulados por Tardif (2002) e Pimenta (1998).

A partir disso, desenvolvemos esse segundo momento em que coletamos os dados obtidos pelo *corpus* pesquisado (14 Professores Bacharéis – PB). Assim, esta parte do estudo teve um caráter analítico em que se fez uso das descrições e, por vez, explicativo, uma vez que utilizaremos em algumas situações a transcrição de algumas falas dos entrevistados e análise do conteúdo das mesmas.

Os dados colhidos pelos instrumentos de coleta de dados empíricos (entrevistas, observações das aulas e a análise documental)<sup>46</sup> foram essenciais para as interpretações do

---

<sup>45</sup> Esse estudo culminou na escrita de um artigo publicado pela Revista Holos (HOLOS, 2018. Ano 34, Vol. 03, Pág. 348 a 366) para conclusão da Disciplina Linguagem e Ensino, do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Escola e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6998/pdf>>.

<sup>46</sup> É importante reafirmarmos que os professores bacharéis envolvidos nessa investigação receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) estando de acordo com as observações e entrevistas. Além de

problema investigado. Os dados foram analisados a partir dos referenciais teóricos dos Capítulos 1, 2 e 3.

A partir dos dados encontrados da pesquisa, dois caminhos foram definidos para a análise dos dados: o primeiro foi a caracterização desses professores bacharéis, buscando identificar os aspectos de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Já no segundo momento, analisamos como se dá a prática pedagógica dos professores bacharéis e se essa prática pedagógica está alinhada aos princípios da Educação Politécnica, relacionando-as em três categorias: “Os princípios da Educação Politécnica”; “A relação Educação e Trabalho” e “A abordagem Sociocultural de Vygotsky”. Tais análises serão baseadas pelas entrevistas semiestruturadas, observações das aulas e análise documental (PPCs e Planos de Ensino).

#### 4.1. Caracterização dos professores bacharéis do IFG no Câmpus pesquisado

O Câmpus pesquisado do Instituto Federal de Goiás (IFG), ainda em implantação, é o quinto instalado na região metropolitana de Goiânia. Iniciou suas atividades em agosto de 2014 e seus cursos contemplam o eixo industrial da região. Por este motivo, esse Câmpus tem ofertado os cursos técnicos em Automação Industrial, Mecânica e Refrigeração e Climatização.

A primeira parte da pesquisa se dá pela análise do perfil docente. E para tanto, tomamos por base os dados apresentados no Quadro 8, a seguir.

---

preservamos a privacidade e confidencialidade desses professores bacharéis pesquisados, nesse estudo os aspectos éticos da pesquisa foram garantidos e resguardados.

Quadro 8 - Dados referentes à entrevista com os docentes: perfil dos professores bacharéis

Variáveis	Resultados
Área de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharia Mecânica: 06</li> <li>• Engenharia Elétrica: 01</li> <li>• Engenharia de Controle e Automação: 02</li> <li>• Ciências da Computação: 01</li> <li>• Análise de Sistemas: 01</li> <li>• Química: 01</li> <li>• Engenharia de Produção: 02</li> </ul>
Titulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 especialistas</li> <li>• 06 mestres</li> <li>• 04 doutores</li> </ul>
Vínculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 efetivos</li> <li>• 03 substitutos</li> </ul>
Experiência docente no Técnico Integrado ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 06 possuem 1 ano ou menos</li> <li>• 08 possuem entre 3 anos e 10 anos</li> </ul>
Componente do Técnico Integrado ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de conhecimentos técnicos: 13</li> <li>• Área básica do Ensino Médio: 01</li> </ul>
Formação Docente para atuar no Técnico Integrado ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim: 00</li> <li>• Não: 14</li> </ul>
Experiência nas Modalidades de Ensino do IFG	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 14 já atuaram no Técnico Integrado ao Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)</li> <li>• 04 (dentre os 14) já atuaram no Técnico Subsequente</li> <li>• 03 (dentre os 14) já atuaram na Graduação</li> </ul>
Experiência em outra rede de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 já trabalharam entre 6 meses e 10 anos</li> <li>• 04 nunca trabalharam em outra rede de ensino</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela autora, 2018.

Nosso *corpus* de análise foi constituído por 14 (quatorze) professores bacharéis, 11(onze) deles com vínculo efetivo na instituição e os outros três são professores substitutos, ou seja, com contrato temporário. Do Quadro 8, que aponta o perfil dos professores bacharéis, constatamos que dos 14 professores bacharéis pesquisados, 4 deles são doutores, sendo que 1 desses doutores está com o pós-doutorado em andamento. Outros 6 são mestres e dos 4 restantes, 2 estão com o mestrado em andamento.

No quesito experiência em ministrar aulas no Técnico Integrado ao Ensino Médio, 6 professores bacharéis tem 1 ano ou menos de experiência docente nessa modalidade de ensino. Os outros 8 professores bacharéis possui uma experiência de atuação entre 3 anos e 10 anos, sendo que dos 8 professores bacharéis, 4 possuem 3 anos de experiência, os outros, respectivamente, possuem 5 anos, 6 anos, 8 anos e apenas 1 professor possui 10 anos de experiência docente.

Dos 14 professores bacharéis, apenas 1 atua com uma disciplina de área básica do Ensino Médio<sup>47</sup>. Os outros 13 atuam na área técnica contemplando disciplinas específicas relacionadas aos cursos de Automação Industrial, Mecânica e Refrigeração e Climatização. Quando questionados se receberam formação docente para ensinar/atuar no Técnico Integrado ao Ensino Médio, todos os professores responderam negativamente.

No que se refere às modalidades de ensino oferecidas pelo IFG, os 14 já atuaram ou atuam no Técnico Integrado ao Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à experiência docente nos cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, 3 professores bacharéis tiveram prática docente nessa modalidade de ensino e quanto à experiência docente na Graduação, 2 deles pontuaram essa experiência.

Ao serem perguntados sobre atuação profissional em outra rede de ensino, 4 deles nunca trabalharam em outra rede de ensino<sup>48</sup>. Os outros 10 professores bacharéis trabalharam em outra instituição antes de atuarem no IFG. Vale ponderar que apenas 2 professores trabalharam em outra rede de ensino por mais de 6 anos e que 1 professor apenas trabalhou 15 anos. Os outros trabalharam entre 6 meses e 3 anos. E por fim, salientamos que nenhum deles, no momento, exerce atividade docente em outra rede de ensino.

Diante do exposto, essa seção teve como objetivo apresentar o perfil dos professores bacharéis pesquisados, enfocando a trajetória profissional e experiência na docência. Esses dados nos permitem inferir que o quadro de professores bacharéis do *locus* pesquisado contempla professores que possuem titulação acadêmica em suas áreas de atuação, portanto, entendemos que eles passaram por uma formação acadêmica que possivelmente agregou conhecimentos para sua formação profissional. Nesse sentido, podemos inferir que esses professores possuem os “saberes profissionais” (TARDIF, 2002), conforme discutimos no Capítulo 3 desse estudo. E, consequentemente, esse professor bacharel pode se valer desses conhecimentos adquiridos nas suas pós-graduações e aplicá-los na sala de aula.

Outro fator existente que caracteriza esses professores é que os mesmos dedicam-se como docente apenas no Câmpus do IFG em que foram lotados<sup>49</sup>. Quanto à experiência docente, importa aqui destacar que os 4 professores bacharéis com maior tempo de atuação docente (entre 5 a 10

---

<sup>47</sup> Esse professor pesquisado é bacharel em química.

<sup>48</sup> Dos 4 que nunca trabalharam, destacamos que 2 deles são professores efetivos e 2 são professores substitutos.

<sup>49</sup> É importante ressaltar que dos 14 professores bacharéis pesquisados, apenas 4 não são professores de Dedicção Exclusiva. Três deles são professores substitutos e o quarto professor é efetivo, mas lotado pelo regime de 20h.

anos de carreira) tiveram um destaque percentual acima de 80% das práticas pedagógicas pesquisadas no decorrer das observações das aulas, conforme exposto no Quadro 09, Apêndice II. Isso nos leva a crer que o tempo de experiência docente influencia nas práticas pedagógicas, visto que o professor com o passar dos anos vai desenvolvendo competências e habilidades profissionais elaboradas a partir de situações cotidianas da sala de aula, assumindo, assim, uma identidade profissional que contempla práticas pedagógicas. E por fim, outro ponto que merece destaque é o fato de nenhum desses 14 professores terem passado por uma formação específica de cunho pedagógico/didático destinado à atuação docente no Técnico Integrado ao Ensino Médio.

#### 4.2. Concepções da prática pedagógica do professor bacharel

Com o objetivo de atender aos objetivos e contemplar todos os questionamentos do roteiro da entrevista semiestruturada e os registros das observações das aulas dos docentes bacharéis, dividiremos essa seção em três categorias: “Princípios da Educação Profissional Técnica”; “A relação Educação e Trabalho” e “A abordagem sociocultural de Vygotsky”.

##### 4.2.1 Princípios da Educação Politécnica

Antes de adentrarmos especificamente aos princípios da Educação Politécnica tínhamos o interesse em saber como os docentes bacharéis atuantes nos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio concebiam o aluno da Educação Profissional Técnica, vislumbrando constatar se esses professores percebiam seus alunos pela visão da formação integral e omnilateral, postulada pelos documentos oficiais da instituição.

Pelos relatos, os professores bacharéis pontuaram que essa modalidade de ensino (Ensino Médio Integrado) proporciona uma carga maior de disciplinas (além das disciplinas comuns do currículo do Ensino Médio, os estudantes possuem as disciplinas da área técnica), as quais podem oportunizar ao estudante o contato com diferentes áreas do conhecimento, ampliando o leque de informação recebida pelo estudante, visando, assim, a sua formação politécnica (junção de educação e preparação para o mundo do trabalho pela via da formação humana integral, ou seja, um projeto de sociedade emancipada). Vinculada a essa concepção, nove professores bacharéis alegaram que os estudantes dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio estão em busca de um

ensino público de qualidade e que se candidatam a tais cursos pelo renome que a instituição tem, vendo o curso técnico como uma oportunidade de carreira. Diante dessa premissa, os Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio abarcam estudantes imaturos quando se refere a prática profissional (não tem convicção se vão querer atuar como técnicos no mundo do trabalho), conforme relatos de 5 professores bacharéis.

Também, observamos que os 14 professores externaram em suas falas que veem a maioria do alunado do Técnico Integrado ao Ensino Médio do câmpus pesquisado do IFG com o perfil para entrar na graduação, e conforme os relatos, há apenas uma pequena porcentagem de estudantes que realmente tem o interesse em atuar como técnico no mundo do trabalho.

De acordo com o exposto, os docentes bacharéis caracterizam os Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio com estudantes que entram na instituição pelo ensino público vislumbrando receber uma formação de qualidade (englobando uma formação politécnica) que permita esses alunos entrarem no ensino superior. Seguem os relatos:

Mais da metade dos alunos entram no Técnico Integrado ao Ensino Médio pensando em uma educação de qualidade. E a maioria entram na graduação. Poucos tem interesse em trabalhar como técnicos. (PB4, 2018)

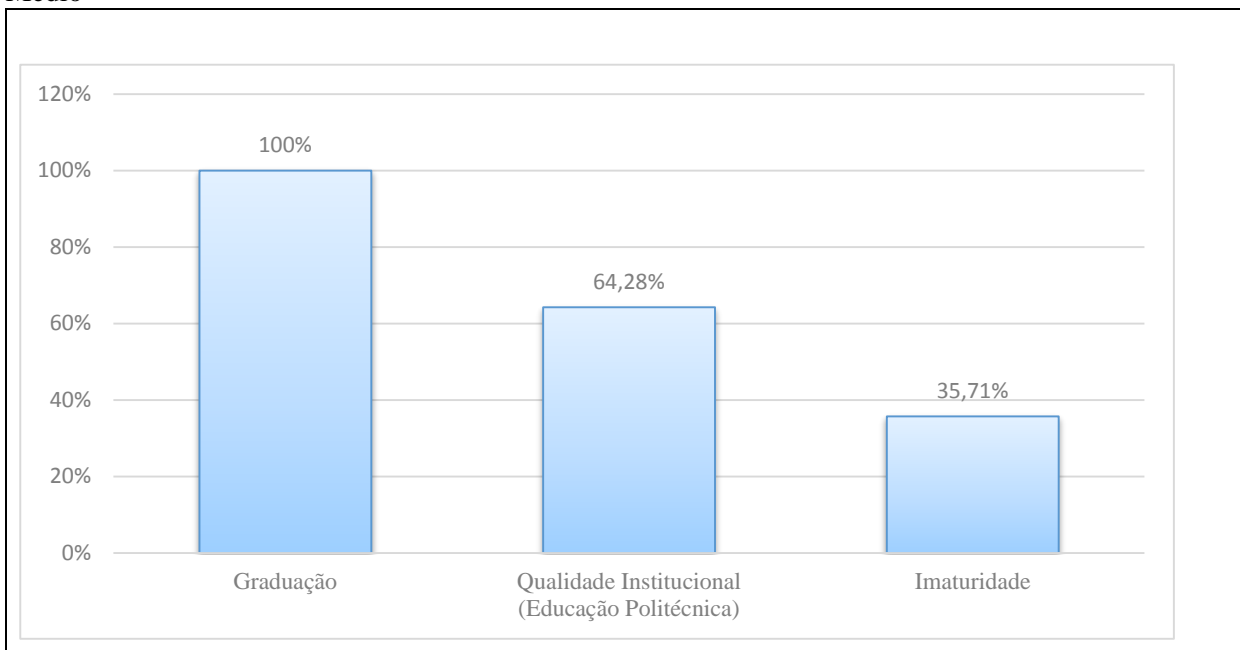
Pelo que percebo, a maioria dos alunos que entram no IFG para cursar o Ensino Médio desejam um ensino melhor que a região pode te capacitar. Com este mesmo fator, não têm interesse na área técnica. Aqueles poucos que entram com o intuito de seguir carreira técnica é porque têm familiares nas áreas. (PB12, 2018)

Esse aluno recebe uma carga de formação profissional e formação social. Esse é o diferencial do nosso aluno. Não é só focado no profissional. Nossos alunos se destacam. Saem com uma qualificação maior e a mais. A instituição agrega valores e dá possibilidades. (PB8, 2018).

Aluno imaturo mas com muita vontade de aprender. 90% vem pelo Ensino Médio e pelo Ensino Público de qualidade e não para entrar no mercado de trabalho. (PB9, 2018).

Na Figura 1, a seguir, podemos ver o agrupamento dos posicionamentos mais recorrentes:

Figura 1- Concepções dos Professores Bacharéis a respeito do alunado do Técnico Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campos, 2018

Da Figura 1 temos algumas inferências: primeiramente, os professores bacharéis nos reportam que os estudantes procuram o IFG para cursarem o Técnico Integrado com o objetivo de terem um ensino público de qualidade, ou seja, uma formação integral e politécnica (englobando o estudo de áreas básicas e técnicas, obtendo, assim, 64,28% de relatos). Assim, essa representatividade que os professores bacharéis fazem do alunado do Técnico Integrado coaduna com um dos objetivos da Instituição, a saber, “o compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico”<sup>50</sup> (IFG; Estatuto, 2013, p. 2) , além de citarmos a sua função social que é de mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais cidadãos.

Outra inferência é o relato dos 14 professores bacharéis quando dizem que a maioria desses estudantes não atuam de imediato no mercado de trabalho como técnicos. Eles optam seguir o Ensino Superior<sup>51</sup> (100% de reincidência desse posicionamento). Desse modo, além da

<sup>50</sup> Disposto no Inciso III do Art. 3º, do Estatuto do IFG, 2013.

<sup>51</sup> De acordo com dados levantados pela Comissão de Acompanhamento de Egressos do Câmpus pesquisado, em dezembro de 2017 formou-se a primeira turma dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Dos alunos concluintes, 70% foram aprovados em curso de graduação, a maioria delas em instituições públicas de ensino. Destes, 20% que estudam no ensino superior (sendo na área a fim do curso técnico ou não) atuam, também, como técnicos no



capacitação profissional técnica, os estudantes do IFG, ao darem prosseguimento nos estudos por meio do ensino superior, se destacam nessa modalidade de ensino pelo fato de já terem tido contato com o estágio, pesquisa e extensão no Ensino Médio. De acordo com os relatos dos professores pesquisados, esse contato prévio com o estágio, pesquisa e extensão é o diferencial que os IFs tem (ensino público de qualidade pela via da Educação Politécnica – 64,28% de recorrência nas falas dos professores durante a entrevista) quando comparados com a proposta das outras escolas, em que se tem a tradição de privilegiar apenas o ensino de conhecimentos propedêuticos.

Entendemos que não entrar no mercado de trabalho como técnicos após o encerramento do Ensino Médio não destoa de outro objetivo da instituição (capacitar para atuação no mercado de trabalho. Art. 4º, IX, do Estatuto do IFG, 2013), uma vez que esses alunos foram qualificados para tal. Só não optaram por seguir esse caminho. Nesse sentido, podemos deduzir que uma das causas para a baixa adesão pela entrância no mercado de trabalho por estes estudantes pode se justificar pela imaturidade dos mesmos (35,71% de incidência de respostas), imaturidade não na condição cognitiva de não dar conta de compreender o conteúdo, mas devido serem jovens para decidirem sobre o destino de suas vidas profissionais e para inserção no mercado de trabalho (seguir ou não a carreira técnica) ou até mesmo, conforme os relatos, de terem outros objetivos que não são os de trabalhar após findarem o Ensino Médio (e sim dar continuidade dos estudos no Ensino Superior).

Entendemos, pela fala dos bacharéis, que o interesse do aluno ir para o Ensino Superior é uma forma também de assumir autonomia e mais conhecimento, ampliando, assim, a proposta de formação. Portanto, vemos como positiva essa continuidade dos estudos por esses estudantes e o IFG como instituição que possibilita a oferta da Educação Superior contribui para que o estudante agregue, além de conhecimentos técnicos, outras formações no currículo acadêmico de seus estudantes, claro, seguindo a mesma linha dos princípios da Educação Politécnica.

Assim, apesar dos caminhos escolhidos pelos estudantes, podemos depreender que os mesmos têm em seu alcance uma proposta de uma educação integrada, resistindo, portanto, ao modelo dual de educação, quando cursaram ou cursam o Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Depois de conhecermos a concepção dos professores bacharéis sobre a representação dos

---

mercado de trabalho e 10% estão fazendo cursinho para entrar em uma instituição de renome na área de Engenharia(ITA). Os outros 30% trabalham apenas como técnicos.

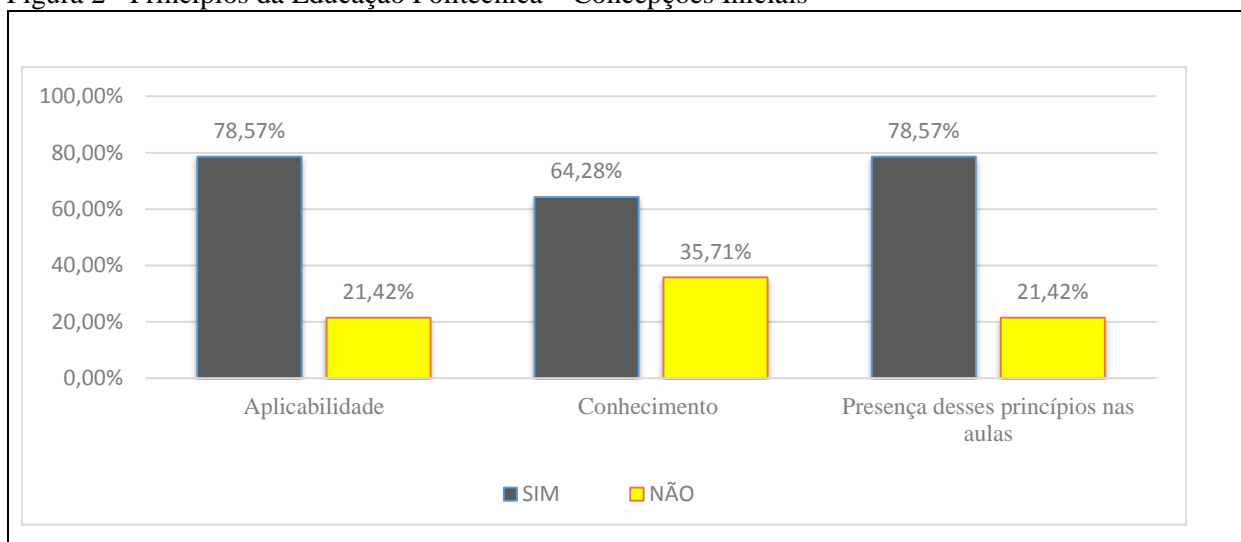
estudantes dos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, adentramos ao questionamento sobre os princípios da Educação Politécnica, após, brevemente, explanarmos a esses professores sobre os princípios<sup>52</sup>, tais como a formação humana integral/omnilateralidade e sua aplicabilidade no Câmpus pesquisado, mais especificamente, nas aulas desses docentes bacharéis. Onze professores nos disseram que esses princípios são ou podem ser plenamente aplicáveis. Os outros três professores nos afirmaram que esses princípios têm pouca aplicabilidade na execução das disciplinas técnicas.

Ainda tratando dos princípios da Educação Profissional, indagamos aos professores bacharéis sobre seus conhecimentos acerca desses princípios. Cinco professores bacharéis disseram que não tem conhecimento desses princípios. Já os outros 9 manifestaram positivamente ao afirmarem ter conhecimento a respeito dos Princípios da Educação Politécnica. Dentre estes 9, dois disseram que esse conhecimento foi devido aos estudos para fazer a prova do concurso para docente. Três deles disseram que conhecem os princípios norteadores da Educação Politécnica devido ao cargo de gestão que ocupam e dois deles disseram que já leram por curiosidade de conhecer a instituição que eles trabalham. Os outros dois apenas responderam, sem detalhes, que conhecem. Quando questionados se esses princípios estão presentes em suas aulas, 11 deles disseram que sim e 3 disseram que não estão presentes nas suas aulas. Os relatos, para uma maior visualização, foram expostos na Figura 2, a seguir:

---

<sup>52</sup> Nesse estudo, delimitamos discutir como princípios da Educação Politécnica a formação humana integral/omnilateral e o trabalho como princípio educativo com o objetivo de promover uma formação potencialmente emancipatória nos estudantes. Tais princípios estão preconizados tanto na Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – CNE/2012, quanto na Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação – CNE/2012 que estabelece-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Importa dizer que a Resolução nº 2 do CNE/2012 assume o princípio da omnilateralidade (formação humana integral), sendo esse princípio destinado como direito de todos os estudantes. Por outro lado, a Resolução nº 6 do CNE/2012 veio com uma roupagem mais híbrida, quando percebemos passagens que remete à lógica do capital, escorregando, assim, nos princípios da Educação Politécnica, além dessa Resolução abarcar apenas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2012)

Figura 2 - Princípios da Educação Politécnica – Concepções Iniciais



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Quanto às observações das aulas referente à categoria “Princípios da Educação Politécnica” (Formação Humana Integral/Omnilateralidade), é importante ressaltar que nos 14 professores bacharéis pudemos constatar, pela observação de suas aulas, a relevância da integração entre teoria e prática no exercício diário da profissão. Os professores sempre justificavam a aplicação da teoria e as situações em que aquela teoria era materializada na prática. Quanto à aplicação de exemplos práticos e experimentais, 13 professores bacharéis expuseram em sua fala outras opções e/ou caminhos e possibilidades de execução do experimento ou situações práticas que poderiam ser encontradas no ambiente profissional, a fim de habilitá-los a lidar com situações de imprevisto no dia-a-dia de trabalho. Identificamos, também, em aulas de 11 professores a metodologia de remeter e contextualizar os conteúdos com situações já ocorridas em momentos anteriores, tanto na teoria quanto na prática, sendo esse um momento em que os estudantes expõem suas experiências e enriquecem a aula com suas participações.

Dessas observações, podemos perceber evidências da presença de uma prática pedagógica baseada no princípio da Politecnicidade, quando há o alinhamento (ou a tentativa de alinhamento) da teoria (conteúdos formais) à prática (práxis) visando abarcar aspectos da vida humana, por meio de conhecimentos na esfera física, intelectual, ética, moral e para o trabalho. Para Machado (1991, p. 54), a educação Politécnica “é um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões; (...) é um ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas

potencialidades”. Consentimos com Machado (1991) e entendemos que o ensino Politécnico não é limitado à ensinar múltiplas técnicas. É uma dependência entre formação intelectual, física e tecnológica a fim de superar a fragmentação do conhecimento humano quando traz a aproximação com a realidade ao relacionar os conceitos de diversas disciplinas às questões concretas que se pretende compreender.

Em relação à categoria “Princípios da Educação Politécnica”, evidenciamos algumas situações:

a) As aulas envolvem temáticas mais amplas com a finalidade de respeito aos direitos humanos, consciência ambiental, contextualização com os acontecimentos em voga, situações e/ou demandas atuais, sendo ilustradas por meio de situações do dia a dia percorridas em aula e que colaboram para a ampliação de conhecimento de mundo do estudante (identificamos essas ocorrências nas aulas de 7 professores bacharéis), a saber: discussão sobre a campanha vigente do Ministério do Trabalho; estudos e reflexão crítica com o cidadão sobre a vazão de água/ar na Sanesc – Agência de Saneamento de Senador Canedo; a conversão de escalas de temperatura em países do hemisfério norte.

Identificamos, portanto, nas situações acima, práticas pedagógicas que nos remetem ao princípio da formação humana integral. Por formação humana compactuamos com os escritos de Ciavatta (2008) e entendemos que o que se busca garantir ao estudante/trabalhador é o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país ao compreender as relações sociais a fim de integrar dignamente a sociedade política, ou seja, a formação humana contribui para a transformação da realidade social desse indivíduo. E por formação Integral, almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Assim, dentro desse raciocínio, entendemos que a formação humana integral está na base da unidade entre trabalho intelectual e manual e entre o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social, permitindo a tomada de consciência da realidade concreta (leitura de mundo) e contribuindo para que o estudante possa intervir de forma ativa e crítica na sociedade

b) Outros exemplos de práticas pedagógicas, encontradas nas aulas de 7 professores bacharéis, que favorecem à Formação Humana Integral dos estudantes, a saber: a integração da

aula desses bacharéis com outras disciplinas (inglês/português/biologia/história/matемática); a introdução de um novo conteúdo sempre ligado a sua origem histórica para que os estudantes pudessem compreender o contexto no qual a temática estava sendo discutida; a utilização dos cálculos matemáticos nas disciplinas técnicas pelo fato desses cálculos serem necessários na hora da execução prática da profissão, quando, por exemplo, os estudantes/profissionais tiverem que calcular o volume de uma câmara fria, ou calcular o tamanho do cano do ar condicionado, ou para fazer conversão de escalas termométricas para saber a temperatura de um equipamento. Ainda, identificamos a leitura de normas, legislações e regimentos que norteiam a disciplina e/ou a atividade técnica e laboral estudada. Assim, percebe-se que pelo menos a metade dos professores estão sempre buscando integrar um assunto à outro, buscando, então, romper com o conhecimento unilateral. Nesse sentido, essa constatação, além de ter indícios de uma prática pedagógica baseada na Formação Humana Integral, nos parece uma prática pedagógica também que tem como fundamentação os saberes do conhecimento (TARDIF, 2002), ou seja, os professores sabem seu conteúdo e conseguem fazer relações com o cotidiano, com a realidade e com o mundo/mercado de trabalho, mas, talvez, não consigam se apropriar ou definir, conscientemente, o termo Educação Politécnica.

A partir dessas informações podemos assinalar indicativos da presença do princípio da Formação Humana Integral nas aulas desses professores. Tal formação significa mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei 9.334/96 (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Ela concorre para que haja uma articulação da Educação e do Trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Vale ressaltar que o termo integrado foi incorporado à legislação<sup>53</sup> como uma das formas pela qual o Ensino Médio e a Educação Profissional pode se articular.

Consideramos que a visão de integração aqui identificada nas observações das aulas e refletida nesse estudo vai além de “uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31). Mais do que isso,

---

<sup>53</sup> Pelo Decreto 5.154/03 e incorporado à LDB pela lei 11.941/08.

podemos dizer que essa concepção de formação humana integral abarca a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo e de ensino-aprendizagem. Ou seja, um tipo de formação que possibilita ao educando a compreensão das partes no seu todo, ou vice e versa.

Quanto ao princípio da Omnilateralidade, entendemos que é um conceito filosófico que tem o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, ou seja, uma formação completa. E essa totalidade nos remete ao princípio da formação humana integral do estudante. Pelas observações das aulas, notamos que 7 professores atuaram usando elementos/situações que pudemos remeter à Formação Humana Integral do estudante. Compreendemos, ainda, que a presença desse princípio proporciona condições para a formação omnilateral do estudante.

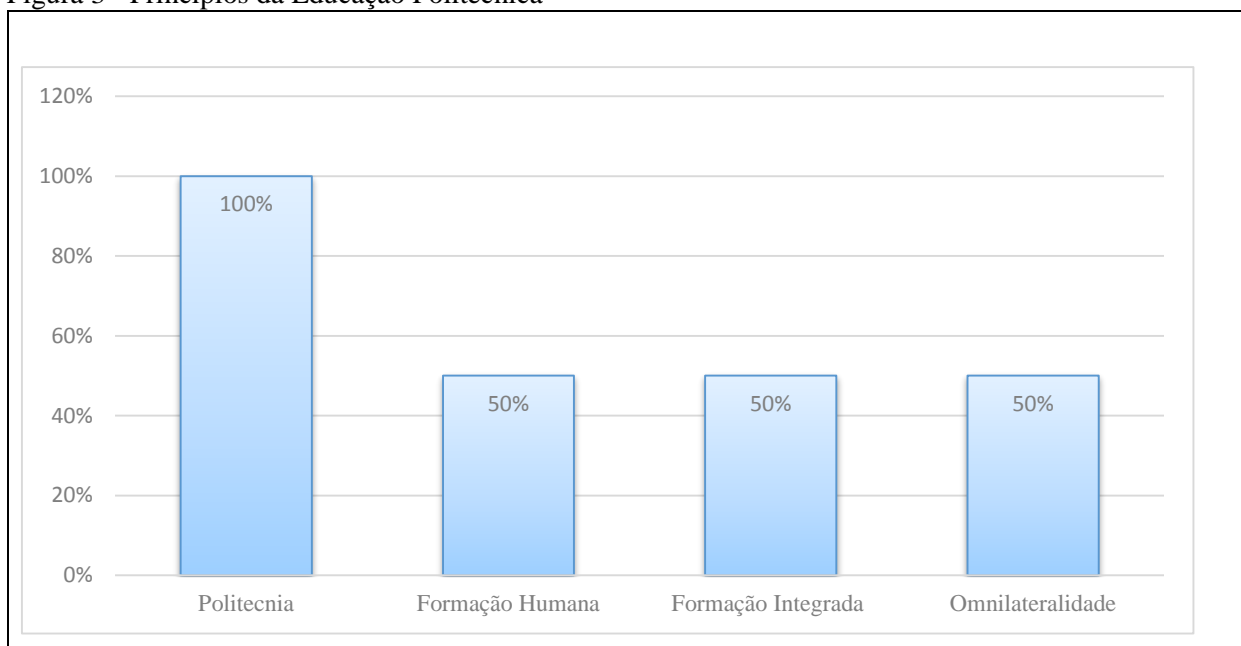
Para Marx apud Manacorda (2010), a omnilateralidade é

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 96)

Nesse sentido, Marx fala da necessidade da omnilateralidade, ou seja, o homem histórico poder alcançar a uma total capacidade de consumo e gozo. E partindo desse fundamento filosófico, a educação omnilateral pressupõe ao homem/estudante condições para que ele possa, “diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista” (BEZERRA, 2016, p. 91 e 92).

Em suma, tais inferências sobre a recorrência dos princípios da Educação Politécnica nas aulas dos 14 professores bacharéis podem ser visualizadas por meio da Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Princípios da Educação Politécnica



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Podemos, então, inferir que há a presença e indícios de presença dos princípios da Educação Politécnica (estabelecidos tanto pela Resolução nº 02, do CNE. BRASIL, 2012, quanto pelos princípios discorridos no Art. 6, da Resolução nº 06, do CNE. BRASIL, 2012), nas aulas desses professores bacharéis, mesmo que não seja pela totalidade dos professores pesquisados. Dessa forma, os dados obtidos nas observações das aulas vão ao encontro das falas dos professores durante a entrevista semiestruturada, quando 11 deles (78,57%) nos disseram que esses princípios estão presentes em suas aulas. Consideramos, portanto, que pelo menos 50% dos professores bacharéis possuem indicativos de prática pedagógica que contempla os princípios da Educação Politécnica em suas aulas. No entanto, quando fazemos a comparação com a entrevista percebemos que 9 professores disseram que tem conhecimentos desses princípios. Assim, entendemos que possivelmente esses 2 professores sinalizam/praticam esses princípios de forma inconsciente, e tal aplicação pode ser explicada pelos saberes da experiência, discorridos no capítulo 3 e fundamentados por Tardif (2002) e Pimenta (1998), que são saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores e são formados por meio de situações específicas do cotidiano da sala de aula.

Ainda nessa categoria dos princípios e levando em conta que esses professores aplicam esses princípios nas aulas do Técnico Integrado ao Ensino Médio, visto que é o campo de atuação

desses professores pesquisados, solicitamos aos professores que nos dissessem sobre suas concepções a respeito do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Treze professores entendem essa modalidade de curso como um alargamento de fronteiras, uma oportunidade que o estudante tem de aumentar seu conhecimento. Eles afirmam, também, que o aluno do IFG se destaca dentre os outros das escolas convencionais pela integração das disciplinas de formação geral com as de formação técnica. Para eles, esse é o diferencial dos IFs (especialmente do IFG), visto que a maioria segue para a formação superior, e por conseguinte, possuem mais conhecimentos frente a aplicabilidade dos conteúdos técnicos, de pesquisa e de extensão. Seguem alguns depoimentos:

É um alargamento de fronteiras. Eles não estão preparados para escolher uma profissão. Então, o Técnico Integrado é a oportunidade de conhecer uma profissão, se qualificar para entrar no mundo do trabalho para ter dinheiro para pagar uma faculdade, caso queiram expandir o seu grau escolar. (PB 01, 2018)

Entendo o Técnico Integrado como uma tentativa de fazer um elo entre o profissional e o geral. É dar condições aos alunos de aprenderem as disciplinas gerais e também as profissionais. As fronteiras são alargadas para eles. E, se eles quiserem já ir para o Ensino Superior eles tem capacidade de concorrer com estudantes que estão no ensino “convencional”. Além de ter a formação técnica que o prepara para ir para o mercado, assim se caso ele optar. (PB 02, 2018)

O ensino técnico, mesmo que o aluno não prossiga na área, estimula a criatividade e pró-atividade. Porque eu tenho uma matéria que é técnica e o aluno é forçado a participar. Só que muitas vezes o aluno que não quer continuar na área, ele engaja na atividade, se envolve na atividade e começa a ver aquilo como uma possibilidade para vida dele, e mais que isso, desenvolve criatividade, começa a entender como as coisas do dia a dia funcionam. Isso propicia um aumento de conhecimento. Os nossos alunos saem, então, na frente dos outros alunos quando forem para a universidade. O nível de matéria, de desenvolvimento, de visão é além dos outros estudantes. (PB 04, 2018)

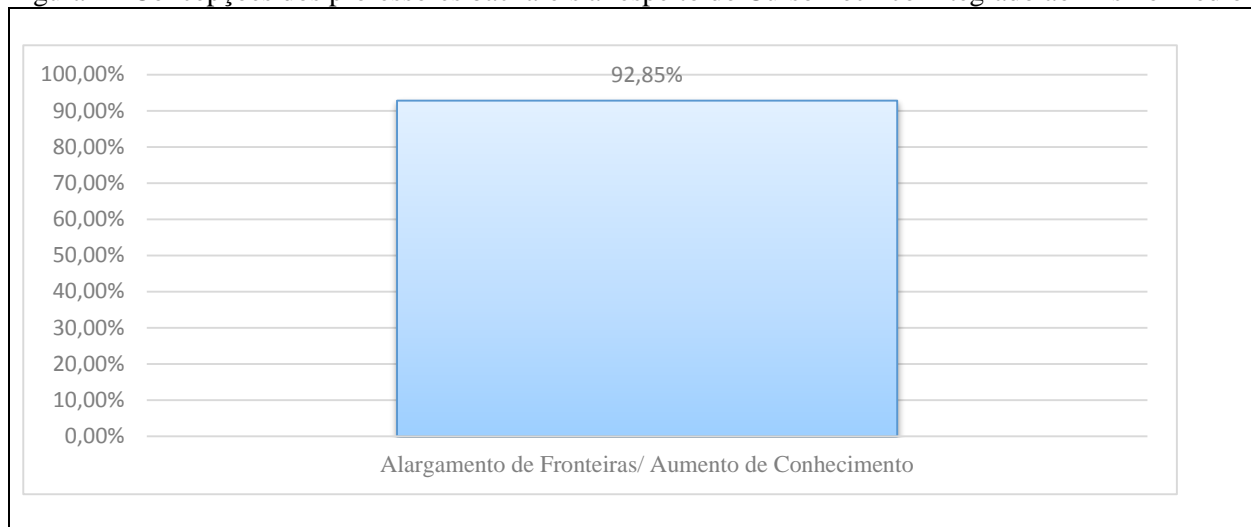
É uma formação bastante válida porque dá um conhecimento muito além do ensino básico de sala de aula. (PB 05, 2018)

Eu acho uma proposta, um modelo interessante e que permite principalmente os estudantes de baixa renda terminarem o ensino médio com uma profissão, com um ensino técnico, rompendo as barreiras do conhecimento. É um diferencial na vida de uma pessoa. (PB 11, 2018)

A figura 4, a seguir, demonstra os dados compilados, via gráfico, da resposta mais recorrente das concepções dos professores bacharéis acerca do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.



Figura 4 - Concepções dos professores bacharéis a respeito do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Tais relatos nos aproximam da função social do IFG, a qual objetiva capacitar os estudantes por meio de uma educação que visa a difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, respaldando a atuação dos mesmos quando da articulação desses conhecimentos com o mundo do trabalho, conforme discorremos no capítulo 1 desse estudo. Contudo, dos depoimentos dos professores nos leva a pensar que além desse “alargamento de fronteiras e aumento de conhecimento” que os bacharéis concebem a função do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, temos indicativos que alguns desses professores ainda mantêm suas concepções de educação atreladas ao “capital”.

Assim, identificamos algumas expressões nas falas dos bacharéis que remetem apenas ao mercado de trabalho, tais como: “trabalhar para ter dinheiro”, “capacidade de concorrer”, “competitividade”, “ir para o mercado de trabalho”, dentre outras que nos sugere uma formação ligada ao capitalismo e à educação dual (estudar apenas para ir para o mercado de trabalho, ou seja, ter um emprego). Desse modo, percebemos uma oscilação de opiniões: ora destinadas ao aumento de conhecimento (e que colabora para a Formação Humana Integral dos estudantes), ora remetidas apenas ao mercado de trabalho/capital. Nesse sentido, entendemos que, ainda, há um destaque maior pelo interesse para e pelo o capital no que se refere à ideia de Educação Profissional Técnica e a relação Educação e Trabalho. E, esse raciocínio distancia do Trabalho como Princípio Educativo e dos princípios postulados pela Educação Politécnica.

Ademais, os bacharéis foram indagados como a articulação da Educação Profissional

(disciplinas técnicas) com o Ensino Médio (disciplinas gerais/propedêuticas) é constituída. Onze professores entendem essa articulação como a integração de conteúdos das disciplinas. Três deles entendem que essa integração coopera para a ampliação de conhecimento / bagagens sociais e culturais dos estudantes, conforme as narrações a seguir:

Essa articulação de ensino básico e profissional colabora para que nossos alunos saiam na frente dos outros estudantes de ensino médio. E isso os torna mais competitivos e claro, aptos a preencher uma vaga no mercado de trabalho. (PB 01, 2018)

É um elo das duas modalidades de ensino. Essa integração faz com que os alunos consigam entender o conteúdo por diferentes ângulos e perspectivas. Isso é muito positivo, na minha opinião. (PB 02, 2018)

Integração de conteúdos nas disciplinas. Isso ocorre em diversas situações pois na maioria das vezes a disciplina técnica necessita de conhecimentos de matemática ou física. Na minha, por exemplo, em determinadas atividades há a necessidade de usar a gramática e trabalhar com coesão, coerência, pontuação. Isso é integrar conteúdo. (PB 03, 2018)

Leva o aluno a pensar “fora da caixinha”. Só que tem um contra: o menino está moldado para atender as demandas industriais. Mas tudo é bagagem adquirida. (PB 05, 2018)

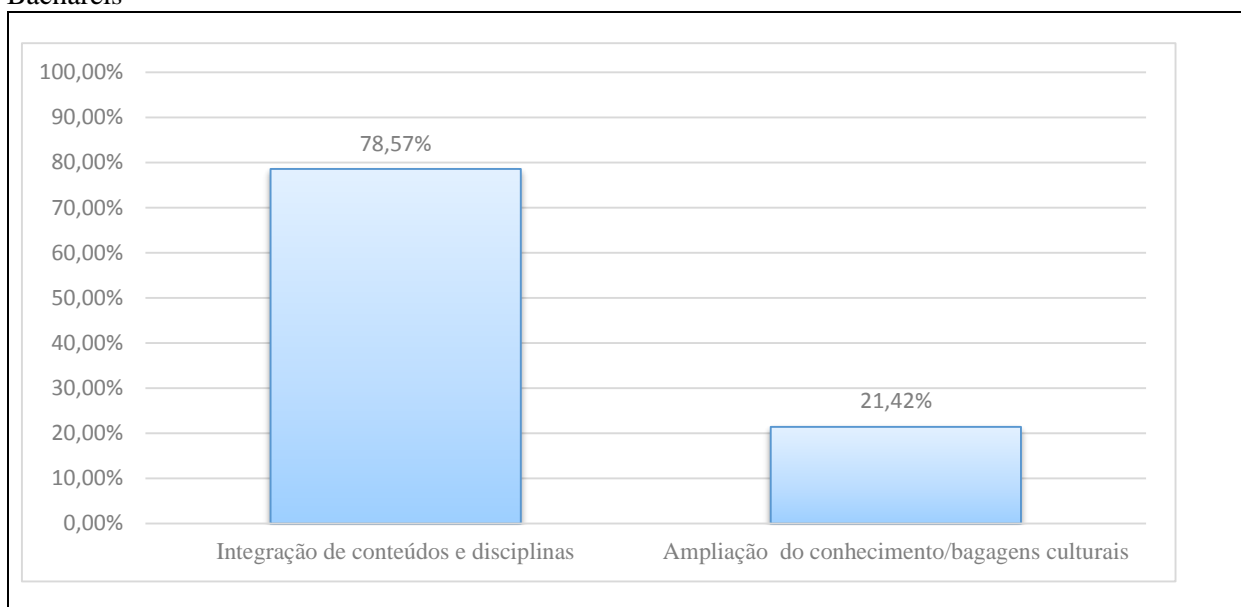
Nas minhas aulas eu tento trabalhar muita interdisciplinaridade com outras matéria. (PB 09, 2018)

Eu tento contextualizar. Quando vejo que um conteúdo que estou dando abre um espaço para eu poder fazer uma interligação com outra área. Tento contextualizar o assunto dentro da área deles para ficar uma coisa mais palpável para eles. (PB 10, 2018)

Essa articulação é para ampliar o conhecimento do aluno, para ter uma formação mais ampla, formar um cidadão mesmo (PB 13, 2018).

Os depoimentos mais recorrentes foram agrupados na Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na concepção dos Professores Bacharéis



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Dos 11 professores que entendem que essa articulação é feita também por meio da integração das disciplinas, 4 deles disseram que enfrentam problemas no desempenho dessa integração quando eles tem de trabalhar disciplinas que necessitam de conhecimentos prévios de outras, e, por conseguinte, esses conhecimentos prévios não estão consolidados pelos alunos, ou muita das vezes os alunos nem viram o conteúdo. Então, o professor tem de interromper o raciocínio/explicação para poder retornar a um ponto anterior e explicar o conteúdo que, em tese, já deveria ser sido contemplado pelos alunos, para então, dar continuidade no conteúdo atual. É nesse sentido a crítica desses 4 professores, uma vez que para possibilitar essa integração de disciplinas, com êxito, as matrizes curriculares e conteúdos do currículo devem ser articulados para que haja um alinhamento de conteúdos e cumprimento de cronograma.

Essa integração é muito positiva, mas estou enfrentando problemas. Eu tenho disciplina que precisa de um cálculo mais avançado, de conhecimentos do Ensino Médio que esses alunos ainda não viram o conteúdo. Daí eu tenho que parar a aula, voltar na matéria que eles nunca viram, explicar, para depois voltar para a matéria que eu estava explicando. Então, por um lado essa integração requer do aluno muitos conhecimentos prévios, e na verdade, esses alunos não tem. Isso dificulta um pouco. (PB 14, 2018)

Ainda se referindo a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, podemos observar que esta articulação está presente tanto nos documentos oficiais, conforme já citamos

no capítulo 1 desse trabalho, quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que o Câmpus pesquisado oferta à população. A fim de consubstanciar tais afirmações, citamos, a seguir, como exemplificação, o objetivo geral e um dos objetivos específicos do PPC do Curso Técnico em Automação Industrial:

A oferta do curso proposto tem como objetivo geral formar técnicos de nível médio em *Automação Industrial* com conhecimento técnico, capacidade do trabalho em conjunto, capacidade de mobilização desses conhecimentos, para atuar no mundo do trabalho de forma competente, criativa, ética, empreendedora e consciente dos seus direitos e deveres como cidadão e dos impactos ambientais da sua atuação profissional. O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada em Automação Industrial visa: a) atender os princípios norteadores enunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, a saber: Independência e articulação com o Ensino Médio; Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; Desenvolvimento de competências para a laboralidade; Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; Atualização permanente dos cursos e currículos; Autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (IFG, 2014)

Já nos Planos de Ensino dos professores podemos perceber que é um documento com itens já pré-estabelecidos<sup>54</sup> e que encontramos indícios de presença dos princípios da Educação Politécnica no quesito “competências e habilidades” presente nesses Planos de Ensino. Citamos um exemplo retirado do Plano de Ensino, do Curso de Refrigeração e Climatização, da disciplina “Conservação de Energia”:

#### **Competências / habilidades**

Concluindo esta disciplina, o aluno deverá ser capaz de realizar leitura completa da fatura de fornecimento de energia ao Consumidor A. Interpretar nas faturas as principais oportunidades de melhoria, visando o uso racional de energia. Reconhecer os principais fatores que reduzem o fator de potência. Fazer cálculos de dimensionamento de capacitores para a correção do fator de potência. Ter noções sobre frequências harmônicas. Ter noções sobre alternativas de produção de energia renovável. Compreender o conceito de cogeração e ter a capacidade de formular propostas e projetos para a aplicação da cogeração. Compreender a aplicação de isolantes térmicos, dissipadores de calor e ventilação natural na conservação de energia em sistemas de climatização e refrigeração. (Plano de Ensino, do Curso de Refrigeração e Climatização, da disciplina “Conservação de Energia”, 2018/1)

---

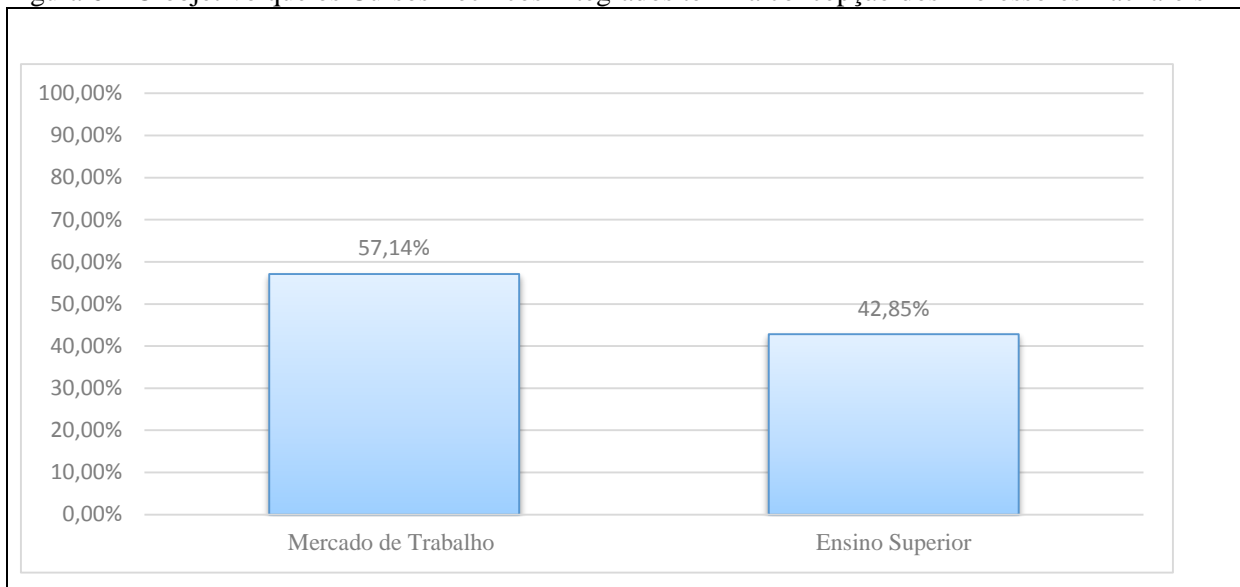
<sup>54</sup> Tais como: curso, disciplina, ano, período, carga horária semanal e total, carga horária das aulas teóricas e práticas, ementa, objetivo da disciplina, competências e habilidades, descrição do conteúdo por bimestre, procedimentos metodológicos e bibliografia.

Assim, depreendemos que é nesse tópico do Plano de Ensino do professor que observamos evidências de um modelo politécnico de educação, através de um processo educativo humano integrado o qual possibilita aos estudantes a vivência de uma formação mais completa, capaz de possibilitar a leitura do mundo e atuação cidadã, compreendendo criticamente a sociedade na qual estão inseridos. Todavia, os depoimentos mais relevantes dos bacharéis sobre a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio se delimitaram em integração de conteúdos (78,57%).

Entendemos que o Ensino Médio Integrado não se resume apenas na integração de conteúdos/disciplinas. A proposta da Educação Politécnica compreende, assim, uma articulação entre os conhecimentos técnicos e científicos como elemento fundamental para a superação do ser humano dividido historicamente (pela divisão social do trabalho ou entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar). É nesse sentido que esse estudo compreende essa articulação. Assim, depreendemos que os professores não conseguiram externar essa concepção da Educação Politécnica nessa fase da entrevista.

Por fim, perguntamos aos professores bacharéis qual o objetivo, na visão deles, que tem os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFG do Câmpus que eles lecionam. Oito professores responderam que essa modalidade de ensino objetiva formar o aluno para o mercado de trabalho mas, também, preparam os alunos para o acesso ao ensino superior. Por outro lado, 6 professores nos disseram que acreditam que o objetivo que tem os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Câmpus pesquisado é formar os estudantes para o ingresso no Ensino Superior mas que esses alunos também estejam qualificados para o Mercado de Trabalho, conforme vemos na Figura 6 a seguir:

Figura 6 – O objetivo que os Cursos Técnicos Integrados têm na concepção dos Professores Bacharéis



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Esses dados vão de encontro com o primeiro questionamento feito aos professores bacharéis sobre a característica do alunado do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (Gráfico 1) em que todos os 14 professores (100%) nos responderam que o objetivo da maioria dos alunos é ir para a graduação/Ensino Superior. Contudo, independente do caminho trilhado por esse estudante, ele carregará consigo uma formação omnilateral que possivelmente dará capacidade de intervenção nas complexas relações do mundo do trabalho, pela aquisição de uma postura ética e emancipada frente a sociedade capitalista, compactuando, portanto, com a visão da instituição postulada pelos IFs.

Para Pacheco (2010), os Institutos Federais objetivam agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho (tanto no seu sentido histórico como ontológico) ao propor uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos da vida. Seguindo nessa lógica, concluímos que os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oportunizam uma formação humana integral, propiciando formar o homem/estudante em suas variadas dimensões, de forma omnilateral.

Apesar disso, na Figura 6, que expõe o objetivo que os Cursos Técnicos Integrados têm na concepção dos Professores Bacharéis, há um dado que insiste em aparecer: formação para o mercado de trabalho (57,14%). Assim, depreendemos que mesmos os professores bacharéis estando dentro de uma instituição vinculada aos princípios da Educação Politécnica, o trabalho em

sua forma educativa não é tão preponderante, visto que os professores tendem a evidenciar o mercado de trabalho (pela via do capital) e se afastam da proposta crítica da sociedade capitalista e desigual.

Enfim, os princípios da Educação Politécnica colaboram para que a Educação Geral se torne parte inseparável da Educação Profissional. Nesse sentido, a formação humana integral é uma condição necessária para se fazer a travessia para a Educação Politécnica e Omnilateral. A Politecnicidade e a Formação Humana Integral/Omnilateral são instrumentos que viabilizam a compreensão da realidade, tanto do contexto social político, econômico, cultural e científico, sendo uma proposta de concepção de educação emancipatória presente nas concepções e diretrizes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais e estando presentes nas aulas/práticas pedagógicas de pelo menos 50% desses professores bacharéis.

#### 4.2.2 A relação Educação e Trabalho<sup>55</sup>

A Educação Profissional é a modalidade de ensino que reconhece de forma inegável e declarada seu objetivo de preparar para o trabalho (este, considerado em sua forma histórica). Contudo, os Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio dos IFs não abarcam o sentido do trabalho apenas pela sua forma alienada de preparação para o mercado de trabalho capitalista. Os IFs promovem uma capacitação de seus estudantes para o exercício de uma profissão técnica pelo viés do Trabalho como Princípio Educativo, uma prática pedagógica baseada em uma Educação Politécnica, conforme disposto no PDI, da Instituição pesquisada:

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o trabalho é uma categoria central para a compreensão e a prática educativa, unificado à formação humanística e artístico-cultural que envolve toda a formação acadêmica do jovem e do adulto. O trabalho é a forma particular de produção da própria vida humana e envolve a construção de meios de subsistência física e cultural, colocando-se em contato com outros indivíduos enquanto ser social com consciência de si, dos outros e da sociedade.

A formação acadêmica e escolar nessa perspectiva pressupõe o reconhecimento e a exigência do trabalho como locus de produção do conhecimento e como princípio educativo. A educação integrada reflete uma concepção teórica

---

<sup>55</sup> Entendemos que a Relação Educação e Trabalho é a constituição do Ensino Médio Integrado. Todavia, nesse estudo, optamos pela grafia “Educação e Trabalho” ou invés de “Ensino Médio Integrado” pelo fato de refletirmos, pela concepção dos bacharéis, as formas do trabalho (ontológica e histórica), além de considerarmos a existência do sistema dual de ensino, antes da criação dos IFs, em que a educação profissional e o trabalho eram concebidos apenas pela lógica capitalista, contrapondo-se da visão educativa do trabalho subjacente ao Ensino Médio Integrado.

fundamentada em uma opção política, a de oferecer ao educando uma formação que contribua para sua emancipação.

As formas educativas específicas de produção técnica e tecnológica e do saber científico devem estar adequadas aos interesses sociais mais amplos, para serem mediadoras da reconstrução da história e da identidade individual e coletiva dos amplos segmentos dos trabalhadores, permitindo, dessa forma, a socialização das múltiplas dimensões do conhecimento.

As discussões relativas ao trabalho e à compreensão da cultura também como um conjunto de valores e práticas sociais que se constroem e que se alteram com as transformações das condições materiais e históricas é determinante para a busca de especificidade da construção de uma educação profissional e tecnológica. Portanto, a apreensão da influência dos processos culturais na construção do pensamento hegemônico e dos seus impactos no cotidiano social e político dos trabalhadores são centrais para a definição de educação profissional técnica e tecnológica. (PDI/IFG, 2013, p. 27)

Assim, conforme disposto no PDI (IFG, 2013) a conscientização e reflexão pelos estudantes sobre a história da cultura do trabalho, a qualificação profissional e o cotidiano do trabalhador, bem como a exclusão do cidadão pelo desemprego e pela precarização das condições de trabalho são temáticas contempladas do PPI e que são previstas para serem discutidas pelos professores e estudantes, permitindo uma análise das reais condições de inserção dos trabalhadores no processo de produção. Nesse sentido, a reflexão da forma ontológica do trabalho e a relação entre Educação e Trabalho, compreendida nestes termos, indica também que o conhecimento, a técnica e a tecnologia estão ligados à cultura, à organização social e à práxis histórica que esse trabalho (visto pela sua forma educativa) carrega.

Dessarte, partindo desse pressuposto, tínhamos o interesse em conhecer a posição dos professores bacharéis frente a temática do trabalho na perspectiva proposta pelos documentos oficiais que norteiam a Educação Profissional Técnica. Para tanto, perguntamos aos professores o objetivo da educação que está sendo estabelecida (pela concepção deles) no Ensino Médio Integrado. Nove professores nos responderam que é a preparação para entrar no mercado de trabalho, independente se é quando termina o Ensino Médio ou a Graduação. Cinco professores nos disseram que a educação está voltada para proporcionar aos estudantes uma visão crítica, política, social e econômica da sociedade. Seguem os relatos:

O IFG- Câmpus (...) está em uma região industrial e que o mercado precisa de mão de obra porque a mão de obra está cada vez mais sumindo do mercado, o Câmpus promove essa formação nesse ponto de vista, ou seja, colabora com a inserção e qualificação para o mercado de trabalho. Então, a instituição promove



sim, prepara o estudante para o mercado. O problema é se esses meninos quiserem ser absorvidos pelo mercado de trabalho. A maioria não querem ser técnicos. Querem ir fazer a graduação, até mesmo em outras áreas. (PB 2, 2018)

Temos uma educação voltada para o mercado de trabalho porque os alunos estão qualificando para entrar no mercado de trabalho, em tese. Os alunos estão preparados para sair e seguir no mercado de trabalho. Esse é o nosso propósito. (PB 5, 2018)

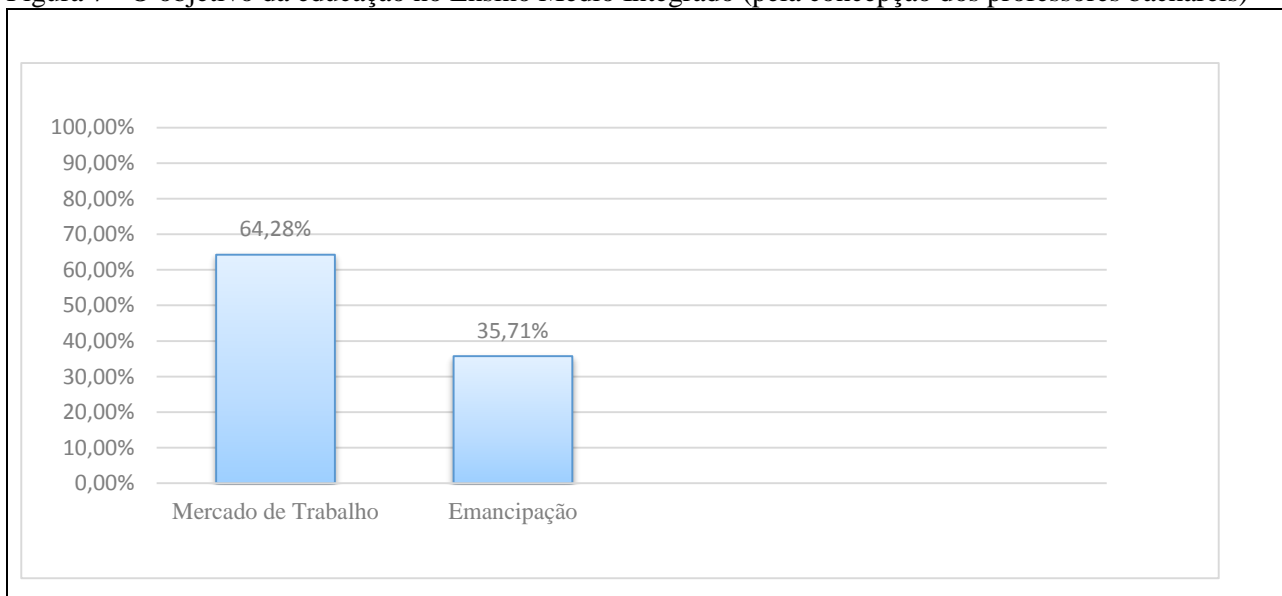
Os alunos querem uma educação de qualidade e tem uma perspectiva social, (...). Isso que nos torna diferente em comparado como uma instituição particular de ensino básico. (PB 6, 2018)

Os alunos são preparados para ter uma visão crítica, política, social e econômica, e não um apenas ser uma mão de obra alienada e aceitar tudo o que é imposto. (PB 7, 2018)

Nossos alunos estão em um degrau acima dos formados apenas no Ensino Médio. Então temos a qualidade de ensino tanto básico quanto profissional, além de ter o cuidado de formar um cidadão para o mercado de trabalho mas que esse cidadão seja consciente do mercado de trabalho e não alienado. (PB 8, 2018)

Tais recorrências podem ser vistas na Figura 7, a seguir

Figura 7 - O objetivo da educação no Ensino Médio Integrado (pela concepção dos professores bacharéis)



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Da Figura 7 depreendemos que 64,28% (9 professores) entendem que o objetivo da

educação no Ensino Médio Integrado, no *locus* pesquisado, está voltada para o mercado de trabalho, enquanto que 35,71% deles já reportam uma educação objetivada a uma visão crítica, social e econômica da sociedade, ou seja, uma educação emancipadora.

Apesar da sinalização pela maioria dos bacheirões para uma educação voltada para o mercado de trabalho, não podemos inferir que esse trabalho tenha apenas a conotação histórica (apenas pela lógica do capital/lucro), visto que o trabalho é parte indispensável do Ensino Médio Integrado. Contudo, vemos a recorrência na fala dos professores bacheirões desse “mercado de trabalho” e, em certos depoimentos, vemos a tendência do trabalho apenas no sentido do capital (sentido histórico). Assim, reiteramos que os professores não conseguem compreender os sentidos do trabalho, conforme discutimos no Capítulo 1 desse estudo.

Importa destacar também que das falas dos professores bacheirões notamos um perfil de estudante que não está interessando em ficar na condição/ser apenas técnico. Esses estudantes querem almejar saltos maiores como ir para a universidade e ter um curso superior que possa dar a eles melhores condições de vida. Desse dado, depreendemos que o próprio estudante vem rompendo com a ideia de que a classe média/baixa serve somente para ser a classe trabalhadora (conforme postulado pela educação dual), e recebendo, de fato, uma educação emancipadora.

Assim, no geral, percebemos, que há a observância dos objetivos dos IFs (postulados no PPI e nos outros documentos oficiais) pelas declarações dos professores, visto que esses docentes identificam o Ensino Médio Integrado como uma forma de preparação para o mundo do trabalho (considerado na sua visão ontológica), além de desenvolverem práticas pedagógicas articuladas para a emancipação do aluno/cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

Aproveitando a temática abordada, perguntamos a eles como o modo de produção atual pensa o trabalhador. Cinco professores responderam que acreditam que o mercado de trabalho apenas quer uma mão de obra qualificada. As outras falas foram remetidas à lucratividade (6 PB), funcionário polivalente (2 PB), recrutamento de líderes (1PB), dentre outros. Tais posicionamentos podem ser vistos a seguir:

O modo de produção atual quer mão de obra qualificada (...) Sair do Ensino Médio já com uma profissão. (PB 4, 2018)

A indústria quer um funcionário polivalente que cumpra todas as exigências da empresa e não está preocupada com emancipação, formação humana. Hoje as

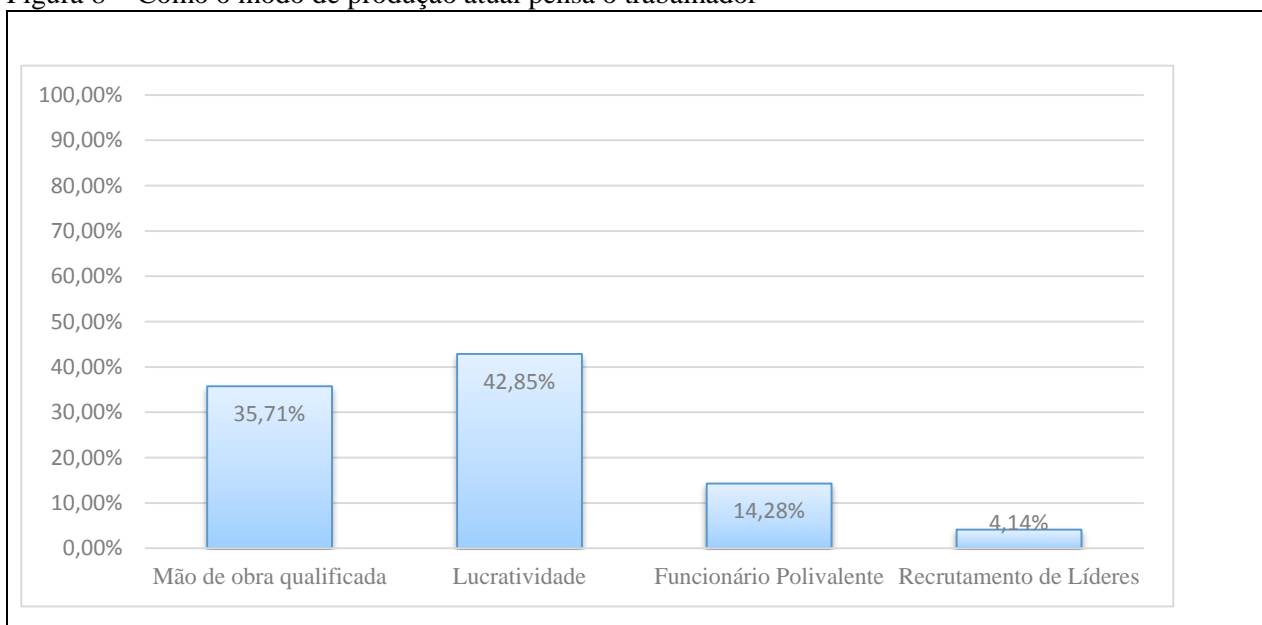
empresas querem recrutar líderes, nesse sentido, é um pensamento positivo para o trabalhador. (PB 5, 2018)

O modo de produção atual pensa que o trabalhador é uma matrícula que tem que render onerários. (PB 9, 2018)

Depende da empresa. Mas a maioria das empresas pregam apenas produção, apenas o lado financeiro, lucrativo. Há também a diminuição de oferta de emprego por conta da robotização. A automatização diminui os postos de trabalho. (PB 10, 2018)

Agrupando as falas em categorias, podemos visualizar, pela Figura 8, os seguintes dados:

Figura 8 - Como o modo de produção atual pensa o trabalhador



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Das categorias elencadas a Figura 8 visualizamos que aproximadamente 35,71% dos professores bacharéis nos reportaram que o modo de produção atual pensa o trabalhador apenas como uma mão de obra qualificada, outros 42,85% remetem ao trabalhador meramente como forma de obter lucratividade, 14,28% aludiram que o modo de produção atual pensa o trabalhador como funcionário polivalente e outros 7,14% citaram que o mercado busca o recrutamento de líderes.

Das falas dos professores inferimos que o mercado de trabalho (na concepção dos

bacharéis) vê o trabalhador apenas pelo lado financeiro, da lucratividade, da mais valia. Os princípios da Educação Politécnica vão de encontro dessa filosofia capitalista ao propor ao estudante e futuro trabalhador, que será inserido nesse mercado de trabalho do capital, uma Formação Humana Omnilateral, na qual o trabalho é visto pelo prisma educativo, na finalidade de emancipar esse estudante-profissional-cidadão na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa tanto social quanto economicamente. Logo, esses indícios deixam esses professores distanciados da filosofia e proposta pedagógica dos IFs. Daí, entra a importância dos docentes bacharéis se posicionarem e fazerem uma leitura crítica dessa situação (prática pedagógica progressista/crítica – LIBÂNEO, 2013) e mostrar para seus alunos que o trabalho como princípio educativo visa romper com a formação apenas para o mercado de trabalho (que visa apenas o aprendizado de técnicas profissionais totalmente fragmentadas) e favorece o domínio e conhecimento dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Em seguida perguntamos aos professores qual a posição deles, como formadores/docentes dos estudantes, frente a esse modo de produção atual (capitalismo). Seis professores nos afirmaram que tem o compromisso de mostrar para os alunos como é a realidade do mercado de trabalho a fim de emancipá-los. Outros três professores remeteram acerca da Formação Integral que os alunos recebem no decorrer de sua vida acadêmica. Para eles, essa formação torna os alunos mais conscientes e preparados para lidar com situações adversas do dia-a-dia e tomarem decisões autônomas. Assim, por esse posicionamento, temos o indício de uma posição humanitária frente ao modo de produção capitalista. Três professores disseram que nem trata desse assunto com os alunos porque a disciplina deles é muito técnica e não há tempo hábil pra discorrer sobre isso. Os outros dois abstiveram da resposta, visto que não tem opinião formada acerca do assunto, ou seja, ficaram imparciais. Seguem os relatos dos professores bacharéis.

Os princípios da Educação Profissional colaboram para que o nossos alunos sejam emancipados. Como docente, tento passar para eles essa visão socialista de sociedade, mas deixando claro que vivemos em uma sociedade capitalista. Eu defendo que eles tem que se profissionalizarem, estudarem, porque quanto mais educação, mais eles estão aptos a se protegerem dentro do mundo capitalista e menos submetidos. Tento passar pra eles que vivemos num mundo capitalista mas que temos que ser atuantes e termos responsabilidade social, ambiental, frente a esse sistema que só presa o econômico. (PB 01, 2018)

Como docente eu acho que os alunos já tem uma oportunidade de criar um senso

crítico para saberem a existência desses dois perfis de empresas e poderem escolher em qual tipo de empresa eles querem trabalhar e se eles querem estar em uma empresa que irá explorá-los, ter um retorno financeiro e só isso, ou em uma empresa que preza pelo lado humano do trabalhador. (PB 04, 2018)

Minha posição como docente e gestor é ajudar a abrir a mente desses meninos para serem ser pensantes e terem noção da realidade que o capitalismo impõe a nós. (PB 06, 2018)

Como docente, acho que o equilíbrio é muito importante porque é conferido aos estudantes uma preparação para o mercado profissional, além da informação social. E essa heterogeneidade de formação o mercado absorve e coloca o nosso aluno em posição superior a outros, por exemplo. Nossos alunos tem um espectro de visão mais aberta. (PB 08, 2018)

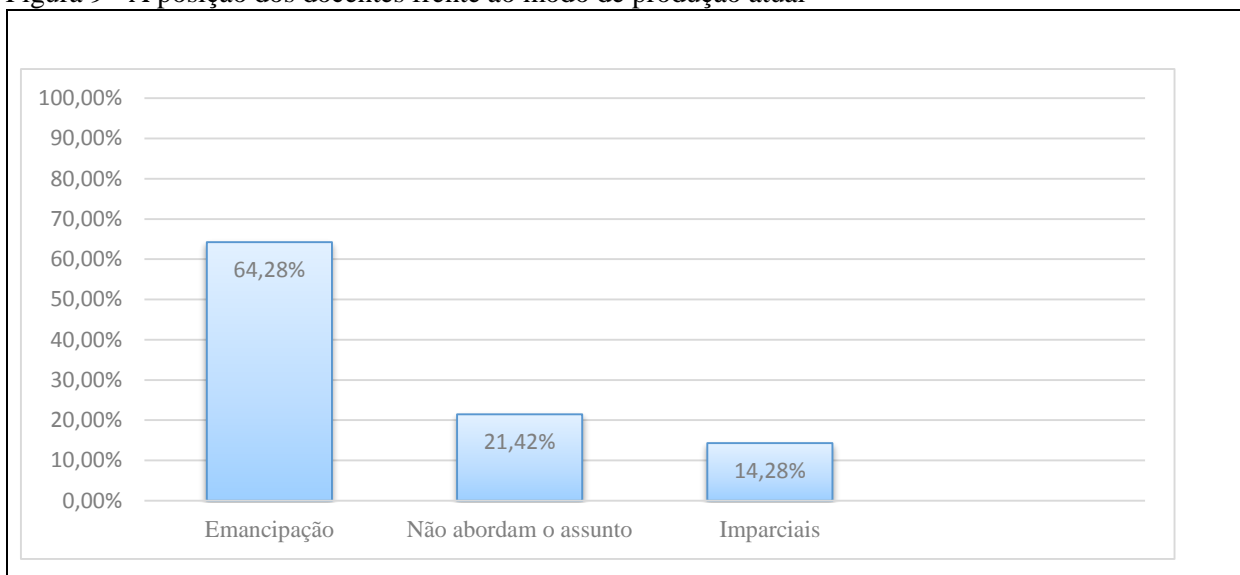
Não formar um aluno pensando apenas para o mercado de trabalho. Pensar um aluno como condutor do próprio destino. Que ele possa decidir ser empregado ou empregador ou empreendedor. (PB 11, 2018)

Como docente, passo para os alunos o trabalho mais humanitário e que a vida não é só emprego. Mas meu sentimento é que os estudantes ainda pensam apenas no mercado de trabalho. (PB 13, 2018)

Se você só ensina a questão técnica pra ele, ele sempre vai ser um empregado, e não terá uma visão de crescer sozinho, montar uma empresa para ele. Então a formação humana é muito positiva. Como docente eu acho que é importante aprender uma profissão e se tornar um cidadão que tem opiniões autônomas. (PB 14, 2018)

Tais depoimentos foram categorizados na Figura 9, a seguir:

Figura 9 - A posição dos docentes frente ao modo de produção atual



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Vale ressaltar que o item Emancipação foi constituído do agrupamento dos relatos de 6 professores quando os mesmos disseram que suas posições frente ao modo de produção atual era mostrar a realidade do mercado de trabalho para seus alunos. Outros 3 professores direcionaram seus depoimentos para a Formação Humana Integral do estudante. Assim, entendemos esses dois posicionamentos como uma maneira de emancipar os estudantes frente ao modo capitalista de produção, por isso associamos essas duas falas no item Emancipação, obtendo, esta, 64,28% de recorrência.

Desse modo, os relatos, bem como os percentuais na Figura 9 acima nos permitem depreender que 64,28% desses professores (ou seja, 9 deles) estão em sintonia com os Princípios da Educação Politécnica no que tange à emancipação dos estudantes frente ao mercado de trabalho capitalista, proporcionando a esses estudantes-cidadãos “uma formação integral (humana), com a articulação do conhecimento à prática social, às relações de trabalho e aos processos científicos e tecnológicos” (IFG, 2013, p. 30). Logo, 64,28% dos professores bacharéis se posicionam, como formadores dos estudantes, de uma forma (ou prática pedagógica) crítica e emancipada frente ao modo de produção atual (capitalismo).

Visto que os professores estão inseridos nessa modalidade de ensino que contempla a relação Educação e Trabalho, perguntamos a definição de trabalho à esses professores pesquisados. Dez professores nos responderam que trabalho é uma atividade desempenhada para receber retorno financeiro. Quatro deles mencionaram que é uma tarefa a ser realizada, com aplicação de conhecimentos técnicos.

É uma atividade que você desempenha para receber um retorno financeiro. (PB 01, 2018)

Atividade desenvolvida para a perspectiva da capitalização, sobrevivência, retorno financeiro. Tentativa de associação do que se faz, da satisfação pessoal com o retorno financeiro. (PB 03, 2018)

Forma ou meio da gente conseguir todos os objetivos. É a partir do trabalho que a gente consegue ter dinheiro para cumprir nossas obrigações com a família, ter lazer, etc. (PB 07, 2018)

Trabalho é o esforço que você faz para realizar uma tarefa. Profissionalmente é o que você faz para te trazer benefícios. (PB 12, 2018)

É uma atividade que exerce e aplica o conhecimento técnico em determinada área. (PB 10, 2018)

Dos relatos, percebemos que a fala de 71,42% dos bacharéis ao conceituar trabalho é remetida apenas ao sentido histórico (pela via do capital/da mais valia), destoando, assim, da concepção marxista, que destacamos no Capítulo 1 desse estudo, quando concebe o trabalho, em seu sentido ontológico, compreendido como uma realização humana inerente ao ser (SAVIANI, 2007). Já na visão dos outros bacharéis (28,57%), consideramos que o trabalho é visto por essa ótica ontológica, quando os docentes nos definiram o trabalho como uma tarefa a ser realizada pela aplicação de conhecimentos técnicos que eles possuem, ou seja, o ato de agir sobre algo e transformá-lo em razão das necessidades demandadas.

Perguntamos ainda o que seria o trabalho docente. Seis professores nos disseram que o trabalho docente é uma missão e um desafio de transformar o aluno. Desses, dois disseram que além de ser uma missão, para eles o trabalho docente é visto como uma satisfação, um lazer. Outros 6 reafirmaram que o trabalho docente é visto na mesma perspectiva de trabalho, se referindo ao financeiro. Dois disseram que é empenhar um conhecimento adquirido na área de atuação e repassar um conhecimento técnico de uma maneira mais didática possível. Tais informações podem ser constatadas nos excertos, a seguir:

Empenhar um conhecimento adquirido na área de atuação e repassar o conhecimento técnico que eu tenho para os alunos, de uma maneira mais didática e simples possível. (PB 02, 2018)

Tem a mesma perspectiva de trabalho só que o docente vem para a sala de aula com o desafio de transformar o aluno e não só passar o conteúdo. Ele transfere o conhecimento e promove perspectivas de um futuro melhor para o aluno por meio da educação. É um trabalho transformador. (PB 03, 2018)

Troca de conhecimento intelectual por dinheiro. (PB 05, 2018)

Além de passar um conteúdo para o aluno, nessa função podemos mostrar a realidade para esse aluno. Não ensinar apenas a trabalhar. Ensinar como o mercado de trabalho funciona. Isso pra mim é trabalho docente. E eu só enxergo isso agora, após a gestão. (PB 06, 2018)

Agora a docência pra mim é um trabalho satisfatório porque faço por amor e por satisfação. (PB 08, 2018)

É quase uma missão. É uma ferramenta de formação para outras pessoas. O docente vem com a capacidade intelectual para poder desmitificar uma linguagem/ conteúdo para seu público. (PB 11, 2018)

Trabalho docente é dar aula. (PB 14, 2018)

Dialogando com Paro (1993), o trabalho docente é considerado como um “trabalho não-material cuja produção e consumo se dão simultaneamente” (PARO, 1993, p.104). Assim, a atividade de ensino supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. Assim, o trabalho docente é, pois, produzido e consumido ao mesmo tempo (produzido pelo professor e consumido pelos alunos). E esse agir sobre o aluno é uma maneira de transformá-lo (e vice-versa). E é dessa concepção que entendemos o conceito de trabalho (na sua forma educativa/) concebido pelas reflexões de Marx (2014) e apropriado pelos documentos oficiais do IFG. E é nesse sentido que 57,14% dos bacharéis (ou seja, 8 professores) definem o trabalho docente.

Com o objetivo de entender o posicionamento desses professores bacharéis acerca da relação Educação e Trabalho a fim de descobrirmos o conhecimento dos mesmos acerca do Trabalho como princípio educativo<sup>56</sup>, perguntamos o que eles entendem pelo princípio “Trabalho como Princípio Educativo”. Seis professores nos responderam que não entendem sobre o significado do termo. Cinco nos disseram que esse princípio envolve vários aspectos de formação geral e não apenas o aspecto específico e que colabora para a formação humana. Dois professores mencionaram que a forma educativa do trabalho está relacionada em mostrar o que é o certo para o aluno. Passar os princípios e condutas corretas. Um professor nos disse que não tem conhecimento a respeito do assunto.

Dos depoimentos agrupamos as respostas “não entender o termo – 6PB” e “não ter conhecimento – 1PB” por entendermos que elas comunicam entre si. Assim, concluímos que 7 professores bacharéis (PB), ou seja 50% deles, não tem conhecimento do princípio. Já os outros 50% se posicionaram, apontando elementos na direção da Formação Humana Integral e do princípio educativo do trabalho.

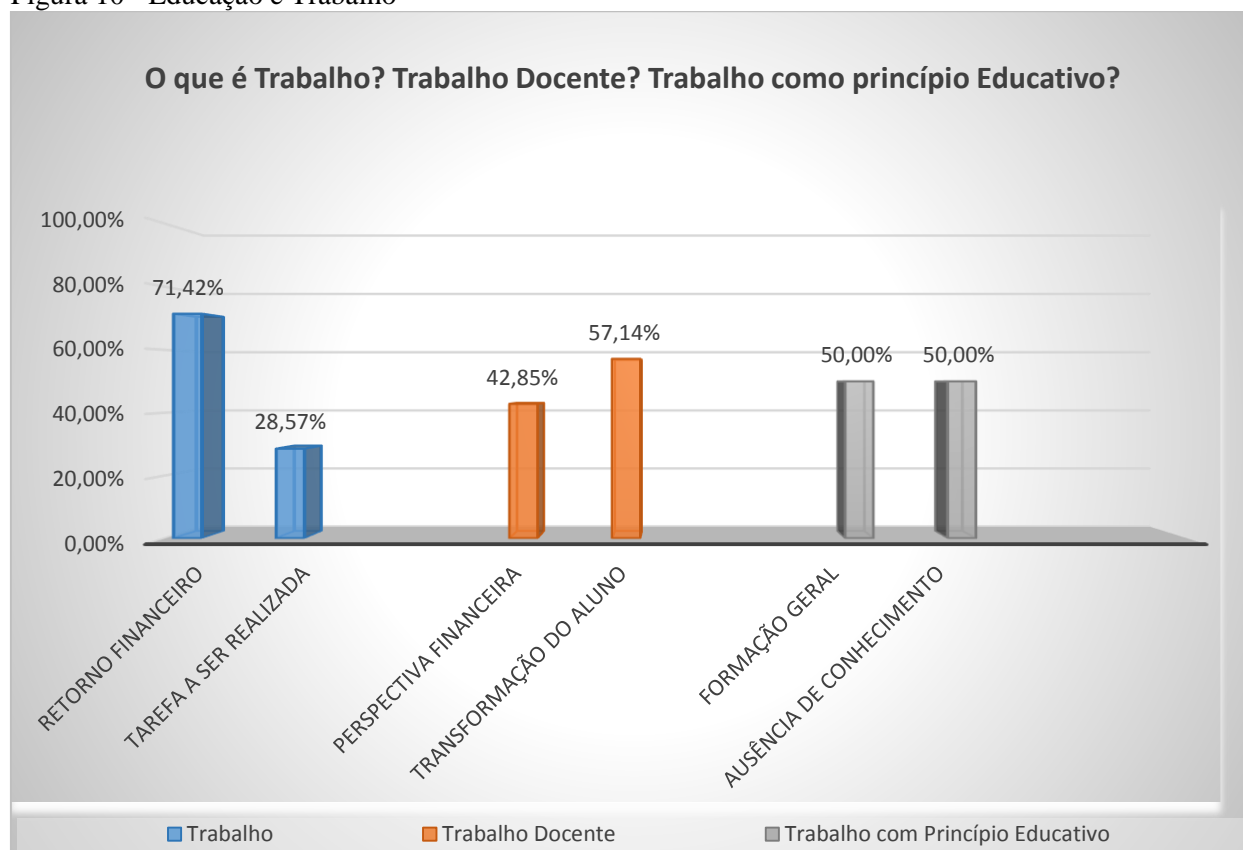
Assim, para concluirmos essa seção, faz-se propícia a reflexão dos depoimentos dos questionamentos anteriores. Para tanto, demonstraremos, na Figura 10, um agrupamento das respostas para uma compreensão geral das definições (pela ótica dos professores bacharéis) a respeito da temática “Trabalho”, em diferentes acepções.

---

<sup>56</sup> Um dos princípios que presentes na Resolução nº 6 do Conselho Nacional de Educação – CNE/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.



Figura 10 - Educação e Trabalho



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

Desta forma, da Figura 10, depreendemos que a concepção financeira é recorrente tanto na definição de Trabalho como na definição de Trabalho Docente. Nesse sentido, inferimos que a visão do trabalho pela ótica capitalista ainda está presente nas concepções dos bacharéis. Encontramos, também, esse indicativo na Figura 7, quando 64,28% nos reportaram que o objetivo da educação no Ensino Médio Integrado (pela concepção dos professores bacharéis) é para entrar no mercado de trabalho e, ainda, na Figura 8, em que os professores concebem o mercado de trabalho apenas pelo lado financeiro, da lucratividade, da mais valia. Assim, tais indicadores não coadunam com o trabalho em sua forma educativa, ou seja, pela visão do trabalho articulado ao conhecimento, às práticas sociais, às relações da totalidade dos procedimentos de trabalho, na perspectiva ontológica.

Assim, entendemos que tais dados encontram dissociados da proposta/postura crítica e emancipadora que a Educação Politécnica propõe como prática pedagógica e que o

posicionamento dos professores bacharéis destoa quando 64,28% deles se posicionam (como formadores dos estudantes - Figura 9 – por meio de uma educação emancipada), criticamente frente ao modo de produção atual (capitalismo), comprovando mais uma vez a oscilação de pensamento dos professores bacharéis acerca das acepções que o termo Trabalho carrega.

Cumpra evidenciar também que o Trabalho como Princípio Educativo por ser uma diretriz que norteia a Educação Politécnica abrange 50% dentre os professores como um termo ausente de conhecimento (Figura10), ou seja, os professores não souberam conceituar o princípio do Trabalho como Princípio Educativo. Entendemos que esse desconhecimento por parte dos professores nos leva a pensar que esse princípio, quando sinalizado pelos professores, possivelmente seja praticado de forma inconsciente. Consideramos isso nos baseando nos relatos dispostos na Figura 9, uma vez que os bacharéis tem uma posição emancipatória (64,28%) frente ao modo de produção atual capitalista, proporcionando ao estudante uma visão crítica, política, social e econômica de sociedade. Assim, entendemos que os professores compreendem o princípio educativo do trabalho (mais de 50% deles), mas não sabem conceituá-lo (50% dos relatos).

E para finalizar, convém salientar que mesmo que a maioria desses professores considerem o trabalho apenas como retorno financeiro (ou seja, na sua forma histórica), não levando em conta sua forma ontológica ou não tendo conhecimento do trabalho em sua forma educativa, notamos na fala de pelo menos 7 professores (50% , Figura 10), bem como nas observações de suas aulas, a implementação de uma educação mais voltada para a formação humana integral e omnilateral do estudante. Assim, alguns desses professores já incluem em suas práticas pedagógicas, de forma autônoma, o que os documentos oficiais regulamentam.

O objetivo precípua do IFG é mediar, ampliar e aprofundar a formação integral (omnilateral) de profissionais-cidadãos, capacitados a atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. Portanto, o seu papel social é visualizado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construída na ação dialógica e socializada desses conhecimentos. (IFG, 2013, p. 10)

Nessa linha (de formação humana integral), essa prática pedagógica desenvolvida por esses 7 professores constitui o alvo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, quando busca garantir ao estudante o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação social e política, a fim de integrar dignamente à sociedade como cidadão, além de lhe proporcionar uma formação técnica que o respaldará para a entrada no mercado de trabalho.

#### 4.2.3 A Abordagem Sociocultural de Vygotsky na Prática Pedagógica dos professores bacharéis

Nessa seção adentraremos especificamente ao assunto sobre práticas pedagógicas a fim de compreendermos como esses professores as desempenham na sua atuação docente. Como já pontuamos no capítulo 3 desse estudo, os professores bacharéis não tiveram sua formação inicial voltada à conhecimentos relativos à prática pedagógica e a docência (que engloba conhecimentos didáticos, metodológicos, dentre outros). Nesse sentido, a primeira pergunta objetivava entender se os professores possuíam algum conhecimento específico sobre prática pedagógica. Assim, perguntamos a eles a definição de prática pedagógica. Seis professores nos responderam que é a “troca de conhecimento, é uma condução de conhecimento até o aluno para fazer com que esse aluno aprenda”. Dois professores nos disseram que é a “arte de ensinar”. Outros dois bacharéis afirmaram com propriedade que “é saber dar aula bem”. Um professor disse que “prática pedagógica é ter metodologia de ensino” e outro diz que “é saber conduzir a aula e entender o comportamento humano, saber lidar com situações gerais do ser humano” (ex: de cunho psicológico ou comportamental dos estudantes), e por fim, outros dois bacharéis disseram que “não sabem definir” o que seja prática pedagógica.

Para mim, prática pedagógica não é só passar um conteúdo e o aluno entender. Prática pedagógica é você estar preparado para lidar com situações de humanidades, de comportamento também, questões humanas de comportamento, de “psiquê”. (PB 02, 2018)

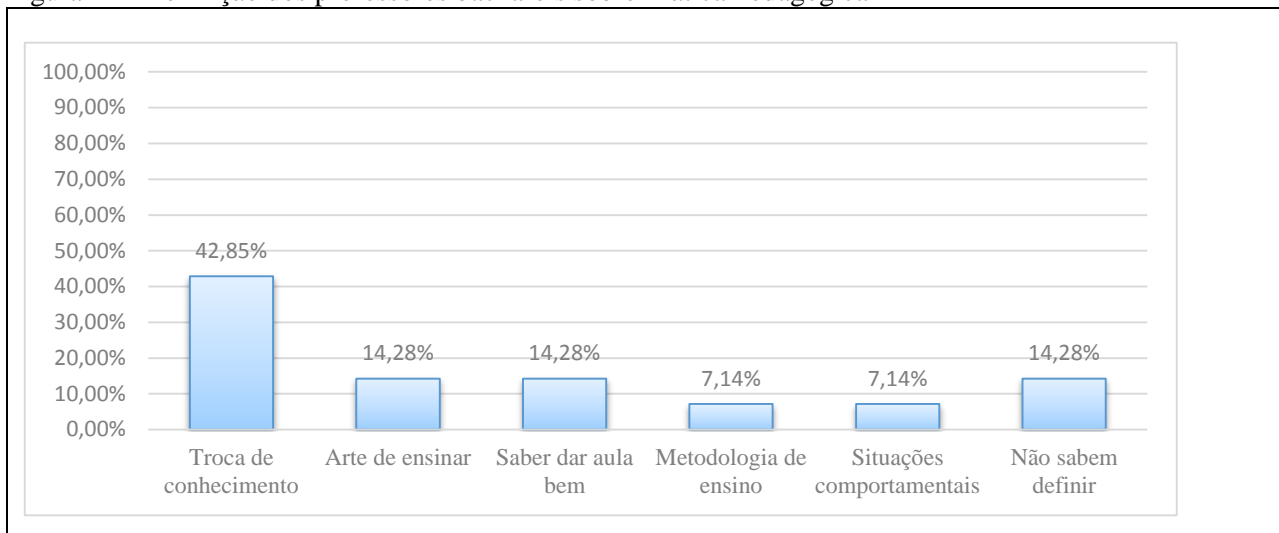
É toda atividade que tem por objetivo conduzir o conhecimento até o aluno. É fazer o aluno a chegar ao conhecimento. (PB 04, 2018)

É uma arte de ensinar. É levar a pessoa a desenvolver técnicas de forma a encontrar na função prática eficiências. É saber lidar com a situação. É aprender com a prática. (PB 08, 2018)

Não sei definir. É um jeito de dar aula? (PB 13, 2018)

Os posicionamentos podem ser visualizados na Figura 11 a seguir:

Figura 11 - Definição dos professores bacharéis sobre Prática Pedagógica



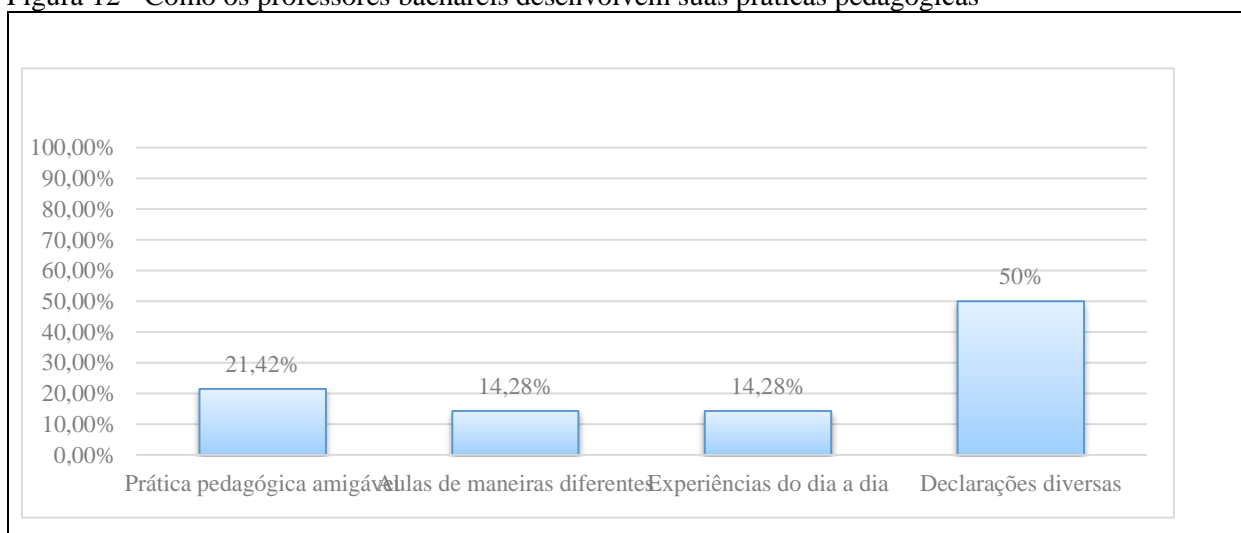
Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Da Figura 11 depreendemos que 85,72% dos professores bacharéis nos definiram as suas concepções de prática pedagógica (os outros 14,28% - 2 deles - não souberam externar essa definição). Entendemos que é indispensável o professor ter prática pedagógica na atuação docente e que a prática exerce função importante na sistematização, na organização do ensino e do conteúdo educativo. Contudo, pelos relatos dos professores percebemos uma diversidade de definições que não coadunam com a definição de prática pedagógica que expomos no capítulo 3 desse estudo. Assim, os dados nos mostram que esses professores não sabem definir “práticas pedagógicas”. Reafirmamos que a percepção que temos de prática pedagógica é de ser uma ação do professor no espaço da sala de aula (modo pelo qual os professores transmitem o conhecimento) e a utilização de metodologias de ensino, bem como o desenvolvimento consciente dessa ação pedagógica para ter ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, além de serem vinculadas a uma determinada concepção de educação (por exemplo: conservadora/repetitiva, progressiva/reflexiva e/ou com princípios da educação politécnica). Desse modo, a transmissão do conhecimento não pode ser de maneira espontânea e desorganizada e muito menos de forma arbitrária. “Sua transmissão deve ser orientada para os objetivos da proposta educativa comprometida com a transformação social” (VEIGA, 1988, p.16).

Em seguida perguntamos aos professores como eles desenvolviam sua prática pedagógica em sala de aula. Tivemos diversas declarações: “tento repassar o conteúdo como me foi repassado”, “atendo meu aluno individualmente”, “uso muitas atividades para fixação do conteúdo”, “coloco-me no lugar do aluno e a forma mais fácil que eu acho de passar o conteúdo,

eu replico para eles”, dentre outras. Identificamos que 3 professores citaram o desenvolvimento de uma prática pedagógica amigável com seus alunos, 2 professores nos disseram que sempre ministram aulas de maneiras diferentes para motivar os estudantes e 2 deles nos disseram que a experiência do dia-a-dia que conduz para que esses professores tenham práticas pedagógicas nas aulas, conforme visualizamos na Figura 12.

Figura 12 - Como os professores bacharéis desenvolvem suas práticas pedagógicas



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

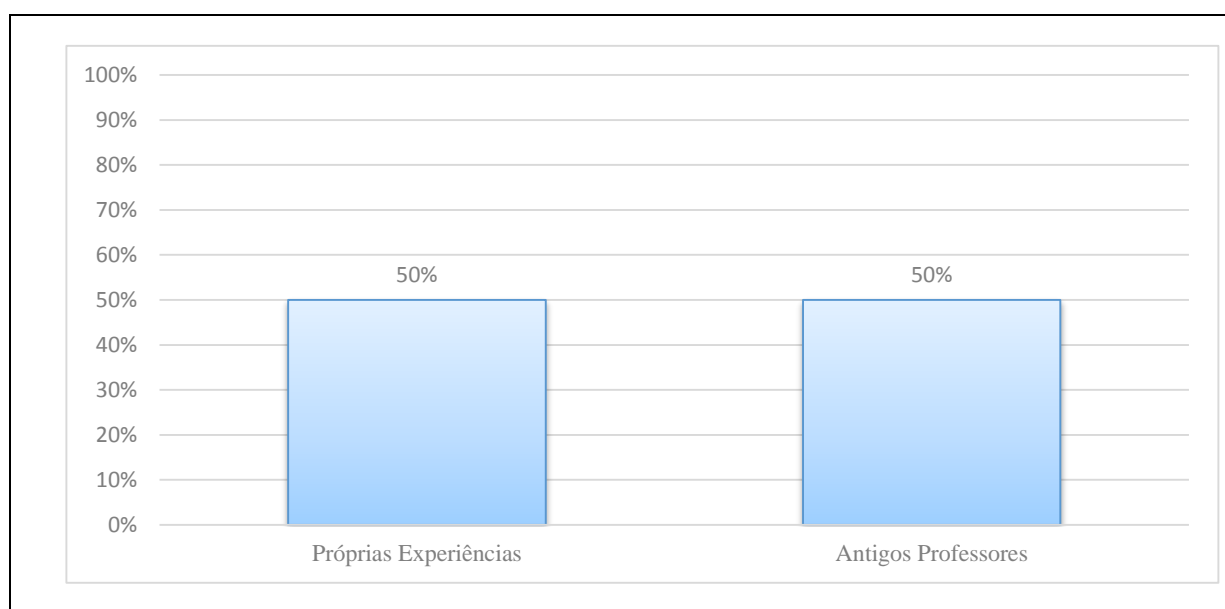
Esses dados nos levam a pensar que esses professores bacharéis possuem uma prática pedagógica com base no senso comum, intuitivas e pelos saberes da experiência. Os saberes da experiência, conforme Tardif (2002) são saberes surgentes da própria ação pedagógica dos professores e são constituídos pelas experiências cotidianas, transformando, assim, em um saber funcional, prático, interativo, pouco formalizado, com caráter pragmático. E é desse modo que os professores bacharéis relatam a suas atuações pedagógicas (Figura 12).

Portanto, pelas declarações, percebemos que esses professores não tem indícios de práticas pedagógicas crítico-reflexivas. Para Veiga (1988), “a prática pedagógica reflexiva parte de uma análise crítica, de um questionamento da totalidade de formas vigentes, da estrutura da instituição, dos papéis de seus membros, do significado ideológico que se esconde por trás de tudo isso” (VEIGA, 1988, p.16). Corroborando com Veiga (1988) cremos que a prática pedagógica de um professor é imbuída de carga ideológica. Assim, os relatos dos professores bacharéis acerca de suas práticas pedagógicas nos dão a impressão de um desempenho pragmático e apenas pelos

saberes da experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1998).

Ainda nesse viés, perguntamos aos bacharéis em quem eles se baseavam para compor as suas práticas pedagógicas. Ao analisarmos as respostas, percebemos que 7 docentes nos disseram que suas práticas pedagógicas eram materializadas por meio das experiências do dia a dia. “A minha prática é baseada no fruto da experiência, dos anos. Já tive muitos problemas. Já bati muito a cabeça e a gente vai aprendendo. Vai aperfeiçoando” (PB 03, 2018). Por outro lado, outros 7 professores nos reportaram que sempre se lembram de seus antigos professores e tentam reproduzir/replicar nas aulas a maneira que os professores fazia na época em que eles eram estudantes. “Minha prática pedagógica é baseada nas experiências de professores que eu tive. Eu tenho imitar eles, sabe?” (PB 04, 2018). A Figura 13 mostra essa dualidade de pensamento dos professores bacharéis:

Figura 13 - Em que/quem os professores bacharéis baseiam as suas práticas pedagógicas



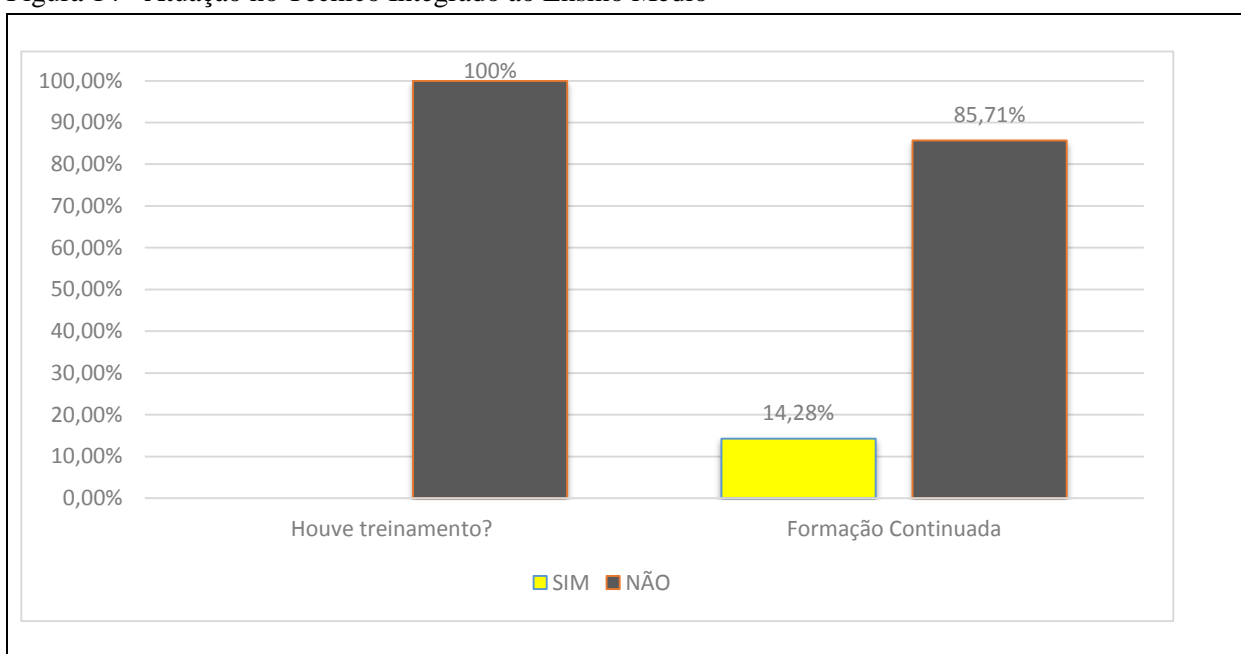
Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Essa dualidade de pensamento (próprias experiências versus antigos professores – Figura 13) pode ser explicada pelas formas de saberes docentes postulados por Tardif (2002) e Pimenta (1998) e discorridos no capítulo 3 desse estudo. Os depoimentos (50% à experiência de sala de aula e 50% aos antigos professores) vão ao encontro dos saberes experienciais, que são os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores e são formados por meio de situações

específicas do cotidiano escolar e que envolvem os estudantes, colegas de profissão, dentre outros (TARDIF, 2002), bem como os saberes vivenciados pelos docentes quando alunos, por experiências socialmente acumuladas, estas, por serem significantes são reaproveitadas e aplicadas, agora, como docentes (PIMENTA, 1998). Assim, diante do exposto, inferimos que os professores concebem suas práticas pedagógicas baseando-se nos saberes da experiência.

Dando prosseguimento e partindo do pressuposto que os Institutos Federais tem uma proposta diferenciada de educação ao integrar a Educação Básica com a Educação Profissional, perguntamos aos professores bacharéis se eles tiveram treinamento para atuarem no Técnico Integrado ao Ensino Médio. Todos eles nos responderam que não tiveram essa orientação. Perguntamos também se eles já participaram de alguma formação continuada que tratava de processos didático-metodológicos ou uma formação específica para atuarem na Educação Profissional Técnica. Doze professores disseram que não e dois deles disseram que sim, em eventos promovidos pela instituição. A Figura 14 sintetiza os dados.

Figura 14 - Atuação no Técnico Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Os dados da Figura 14 nos revelam que mesmo sendo bacharéis (e não terem formação didática/metodológica para atuação docente) os professores (100% deles) não tiveram uma capacitação ou orientação pedagógica para atuarem em uma modalidade de ensino que engloba

peculiaridades, a saber, o desenvolvimento de uma Educação Politécnica. Contudo, destacamos que 85,71% desses professores mencionaram que já participaram de alguma formação continuada que tratava de processos didático-metodológicos para sua formação docente.

Nesse estudo nós reconhecemos e entendemos que é de suma importância o docente ter uma formação pedagógica para a “efetivação de êxitos, principalmente aqueles relacionados com a organização de seu trabalho” (VEIGA, 1988, p.6). Assim, ter uma formação pedagógica contribui para a seleção de meios adequados para o desenvolvimento do seu processo de ensino, ou seja, selecionar o conteúdo, metodologia, recursos de ensino e avaliação mais condizentes com a realidade dos alunos, disciplina, sociedade e filosofia/ideologia da escola. Nesse sentido, consideramos que “a prática pedagógica é um dos elementos mais importantes para a concretização desses êxitos parciais. Ela tem a sua especificidade e se nós, professores, não a mantivermos, quem a manterá?” (VEIGA, 1988, p.6). Logo, consentimos com Veiga (1988) que a prática pedagógica também engloba um significado ideológico e afirmamos, novamente, a importância do professor conhecer a concepção de educação assumida pela instituição na qual ele atua (no caso dos IFs, conhecer os princípios da Educação Politécnica) e desempenhar sua prática pedagógica alinhada ao pensamento filosófico da instituição, para se ter práticas docentes exitosas (o desenvolvimento do ensino-aprendizado por meio de uma análise crítica).

Sondamos, também, a respeito das reuniões com a Equipe Pedagógica do Câmpus a fim de entender a percepção que os professores tinham sobre essas reuniões e se nelas era tratado do assunto de práticas pedagógicas. Os professores nos reportaram que essas reuniões começaram a ser mais frequentes e que a Equipe Pedagógica do Câmpus está se preocupando mais com essa relação professor-aluno. Onze professores nos afirmaram que o assunto “práticas pedagógicas” é abordado nas reuniões pedagógicas. Por outro lado, 3 professores nos disseram que nessas reuniões não acontecem esses momentos didáticos e que estas reuniões, mesmo chamadas de pedagógicas, tratam apenas de assuntos burocráticos envolvendo problemas com alunos.

Reuniões longas e extensas. Fora isso, eu aprendo muito. Trata sim nessas reuniões de práticas pedagógicas. Situações de abordagem de alunos. Como lidar com situações específicas em determinados casos, por exemplo, problemas de indisciplina. Eu ainda não apliquei porque não tive essas demandas nas minhas aulas. Mas se acontecer, eu sei como me portar e agir. (PB 02, 2018)

Mudaram um pouco. Se tornaram mais pedagógicas. (PB 03, 2018)



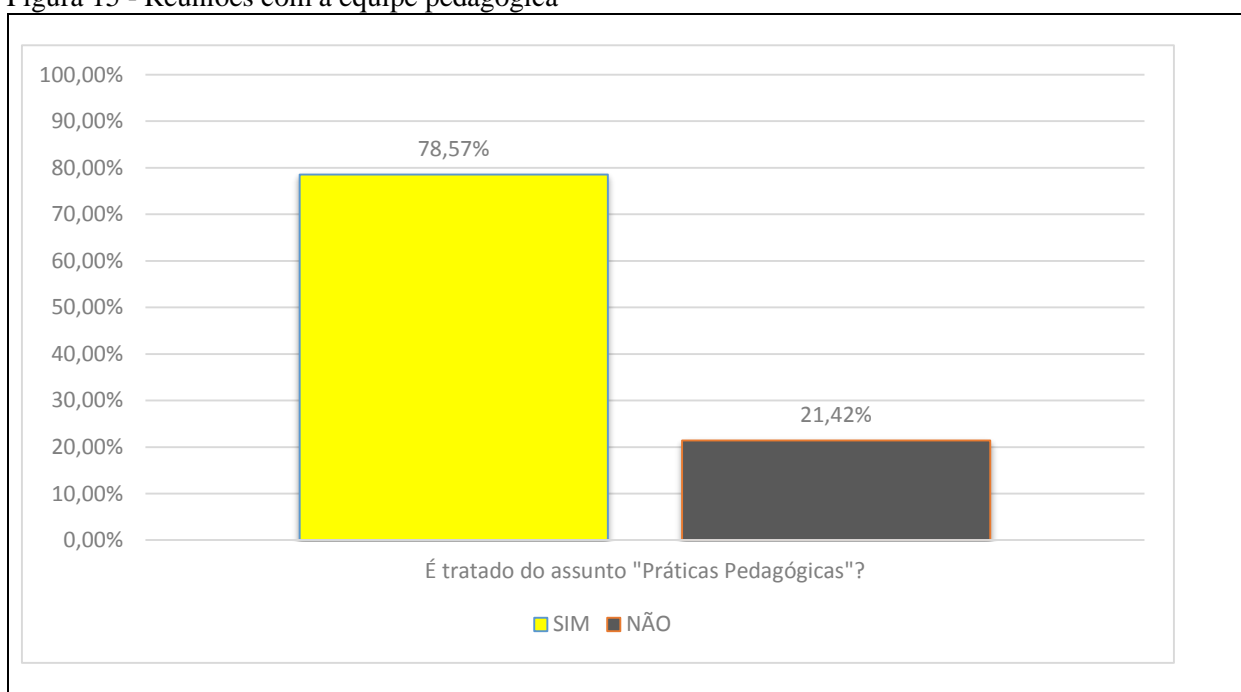
São válidas, porém poucas. Às vezes é tratado de assuntos de práticas pedagógicas, nessas reuniões tem exposição de problemas, orientações, etc. Mas não se discute como aplicar o “problema”, apenas expõe o “problema”. (PB 05, 2018)

Antes não tinha e agora está tendo e está sendo bem produtiva pela troca de experiências, ainda mais porque a gente é da área técnica e quando a equipe apresenta situações para aplicarmos em nossas aulas. Acho isso produtivo. (PB 09, 2018)

São produtivas. Eles estão tentando trabalhar a parte pedagógica. Só que vejo que há baixa adesão a elas. Sempre vão os mesmos professores. Os que precisam estar lá não estão. (PB 13, 2018)

A Figura 15 traz os gráficos que representam o agrupamento das falas dos bacharéis.

Figura 15 - Reuniões com a equipe pedagógica



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

Pelos depoimentos dos 11 professores, que nos afirmaram que o assunto práticas pedagógicas é tratado nas reuniões com a equipe pedagógica do Câmpus, podemos identificar a presença da Resolução nº 2 do CNE/CP (Brasil, 2015, p. 2) quando trata de formação pedagógica para os professores.

(...) e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; (...) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2)

Contudo, essa formação pedagógica não tem caráter contínuo, visto que é ministrada efetivamente apenas 2 vezes por ano, nos planejamentos pedagógicos nos inícios dos semestres ou em algumas reuniões do Colegiado de Áreas Acadêmicas, conforme os relatos dos professores bacharéis. Desse modo, sinalizamos uma situação que se aproxima das políticas públicas para a formação de professores para a Educação Profissional, vistas como de caráter emergencial e provisório, conforme destacado no capítulo 3 desse estudo.

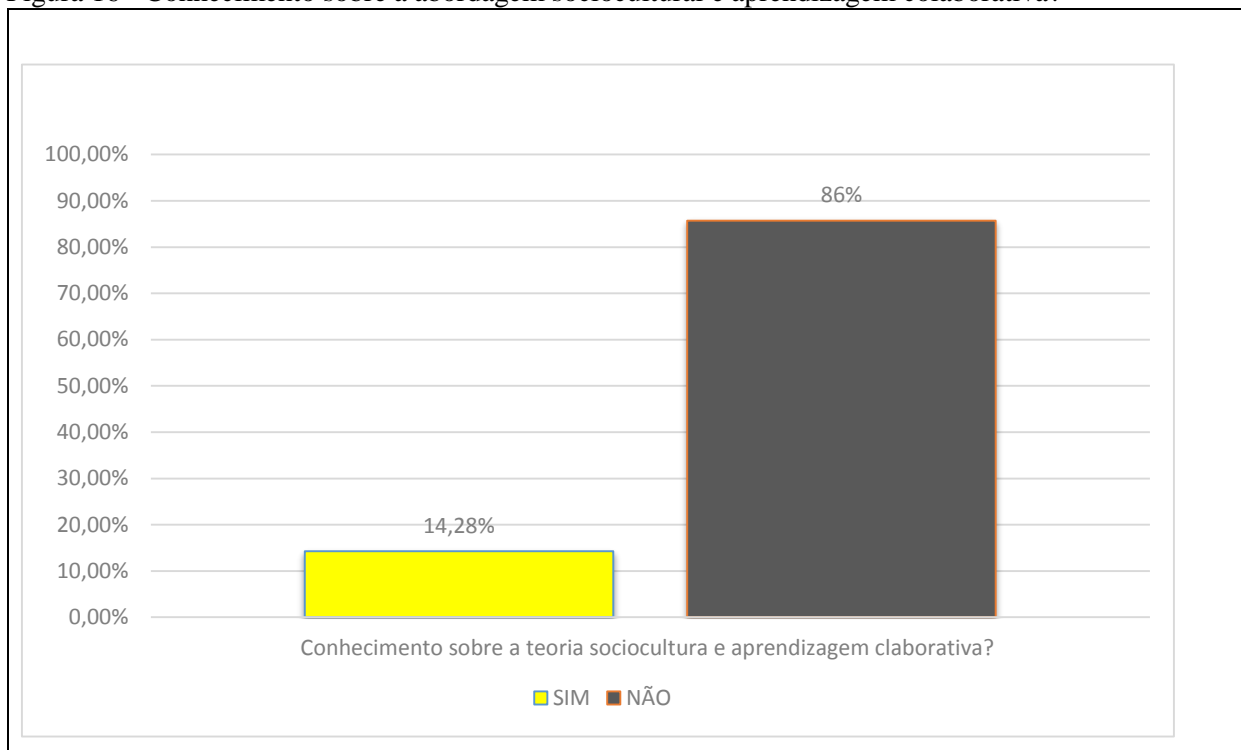
Partilhamos dos pensamento de Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e compreendemos que a formação de professores para a Educação Politécnica deve englobar conhecimentos que levem os professores a terem uma prática pedagógica que contribuam para a formação humana integral (omnilateral) e politécnica do estudante, além desse docente ter o conhecimento do mundo do trabalho em suas múltiplas determinações e em sua totalidade complexa, o que exige uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica, isso, é claro, vinculada a uma formação pedagógica que aponta para as questões didáticas que se estimule a busca por emancipação do estudante.

Para tanto, entendemos que é fundamental que as reuniões com os docentes não sejam apenas para discutir questões administrativas e/ou burocráticas, mas sim para refletir acerca das questões pedagógicas e do processo de ensino aprendizagem, no sentido de aprimorar o conhecimento desses professores (inclusive o dos bacharéis e tecnólogos que não tiveram formação pedagógica na formação inicial) e possibilitar a troca de experiência entre os docentes. A troca de experiências contribui para a formação do professor, sendo esta, indispensável ao fazer docente.

Dando prosseguimento, indagamos, também, se os professores possuíam algum conhecimento sobre aprendizagem colaborativa e sobre a abordagem sociocultural de Vygotsky. Doze deles disseram que não. Muitos nos disseram que era a primeira vez que ouviram esses termos. Os outros dois professores disseram já ter ouvido mas não sabiam nos explicar o que seria.

Segue a Figura 16 para demonstrar, via gráfico, os dados coletados.

Figura 16 - Conhecimento sobre a abordagem sociocultural e aprendizagem colaborativa?



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Assim, brevemente, expomos os conceitos da aprendizagem colaborativa e da abordagem sociocultural, para então, expor a eles um dos nossos objetivos com as observações das aulas: verificar *in loco* se os elementos pedagógicos utilizados pelos professores contemplavam a aprendizagem colaborativa e abordagem sociocultural de Vygotsky na interação com o conhecimento, como prática pedagógica.

Nesse sentido, externamos aos professores algumas situações, nas observações das aulas, que indicamos como a presença da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa. Trataremos delas a seguir.

Das observações das aulas identificamos (ao menos parcialmente) a observância da teoria sociocultural em momentos: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Mediação/ *Scaffolding*. Relatamos, a seguir, alguns dados encontrados:

a) Em se tratando da Teoria de Vygotsky denominada Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, identificamos tais situações que comprovam a aplicação da ZDP em sala de aula, tais como:

1. O professor dá um conteúdo com conceitos novos e pede que os alunos trabalhem em grupo a fim de levantar/mapear os significados dos mesmos (com a finalidade de instigar os estudantes a ampliarem seus vocabulários);
2. O professor questiona/desafia os estudantes para um pensamento mais aprofundado sobre o tema discutido, como por exemplo, um exercício mais difícil; discorrer/ exemplificar o trâmite seguinte de um procedimento; o que fazer se acontecer a situação “X”?;
3. Na medida em que o professor vai fazendo as explicações, ele dá um exemplo prático e pede para os alunos darem “continuidade” no raciocínio (a fala não fica só com o professor. Ele sempre compartilha);
4. Quando da resolução dos exercícios, o professor pede que os estudantes leiam e expliquem como eles chegaram ao resultado (ampliação da ZDP do aluno); o professor instiga os alunos para que eles possam descrever o caminho da resolução/ resposta; os estudantes vão ao quadro para resolver as atividades;
5. Quando da inserção de novos exercícios/aulas práticas, o professor traz um modelo padrão para a resolução de exercícios e os alunos depois o repetem individualmente. Alguns deles pedem a ajuda do próprio professor e também de colegas, visto que necessitam de andaimes para conseguirem efetuarem a demanda requerida.

Tais situações podem ser caracterizadas pela iniciativa de desenvolvimento da ZDP por parte do professor. Quando os estudantes conversam/debatem entre si para discutir a resposta de um exercício/prática de um experimento, verificamos que há a materialização da ZDP por parte do estudante.

É na ZDP que deve atuar o educador, procurando colaborar para a viabilização de processos que estão amadurecendo nos alunos. Assim, concordamos com os escritos de Oliveira (2002) e entendemos que não basta submeter o aluno a condições ideais de estudo e esperar que ele desempenhe por si só a atividade. O professor deve procurar intervir sempre que necessário à elevação da qualidade da aprendizagem. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos” (OLIVEIRA, 2002, p. 35).

b) Quanto à Mediação, outro postulado da teoria Sociocultural, sendo o *scaffolding* um conceito *stricto* na teoria Sociocultural, percebemos as seguintes demonstrações:

1. O professor anda na sala de aula, carteira por carteira, a fim de verificar se o estudante está fazendo as atividades/ prática de um experimento; além de ir à carteira do estudante para sanar dúvidas (atendimento individual);
2. O professor pede que os alunos leiam ou respondam perguntas para chamar a atenção dos mesmos a fim de concentrá-los para a aula;
3. O professor profere diferentes tons de voz com o objetivo de motivá-los/chamar a atenção;
4. O professor medeia a discussão quando os alunos conversam/debatem entre si para discutir a resposta de um exercício;
5. Na resolução de exercícios, os estudantes pedem ajuda do professor para achar a resposta;
6. O professor explica o mesmo exercício de maneira diferente para que os alunos possam compreendê-lo.

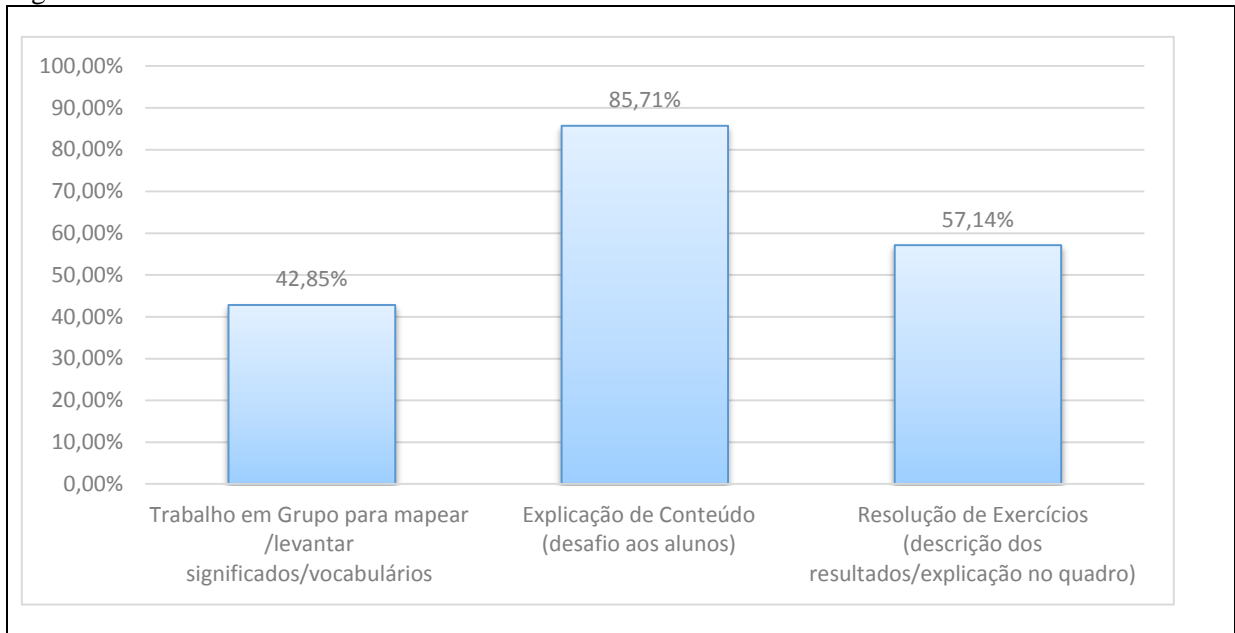
Tais ocorrências podem ser caracterizadas pela iniciativa de desenvolvimento da Mediação/*Scaffolding* por parte do professor.

Em se tratando da Mediação por parte dos estudantes, identificamos as mesmas, pelas observações das aulas, quando os estudantes explicam um para os outros – resolução de exercícios, ou quando os estudantes fazem atividades em grupo mas sem o professor pedir.

Portanto, por todos esses dados, concluímos que há momentos em que o professor possui uma prática pedagógica colaborativa e interativa, aplicando o Desenvolvimento Proximal e o Desenvolvimento Real (que compõem a ZDP).

Ainda, de acordo com os cenários observados nas aulas, identificamos o uso do *scaffolding* ou andaimes, que é uma forma de mediação, os quais são vistos na teoria sociocultural vygotskyana como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa. As atividades de grupo ou até mesmo quando um aluno ajuda o outro na resolução de exercícios são formas de exercer o *scaffolding* na sala de aula. Oliveira (2010) afirma que o *scaffolding* por estar presente na interação, só funciona mediante a cooperação entre os indivíduos. Daí a importância das atividades colaborativas. Tais inferências podem ser visualizadas por meio das Figuras 17 a 20.

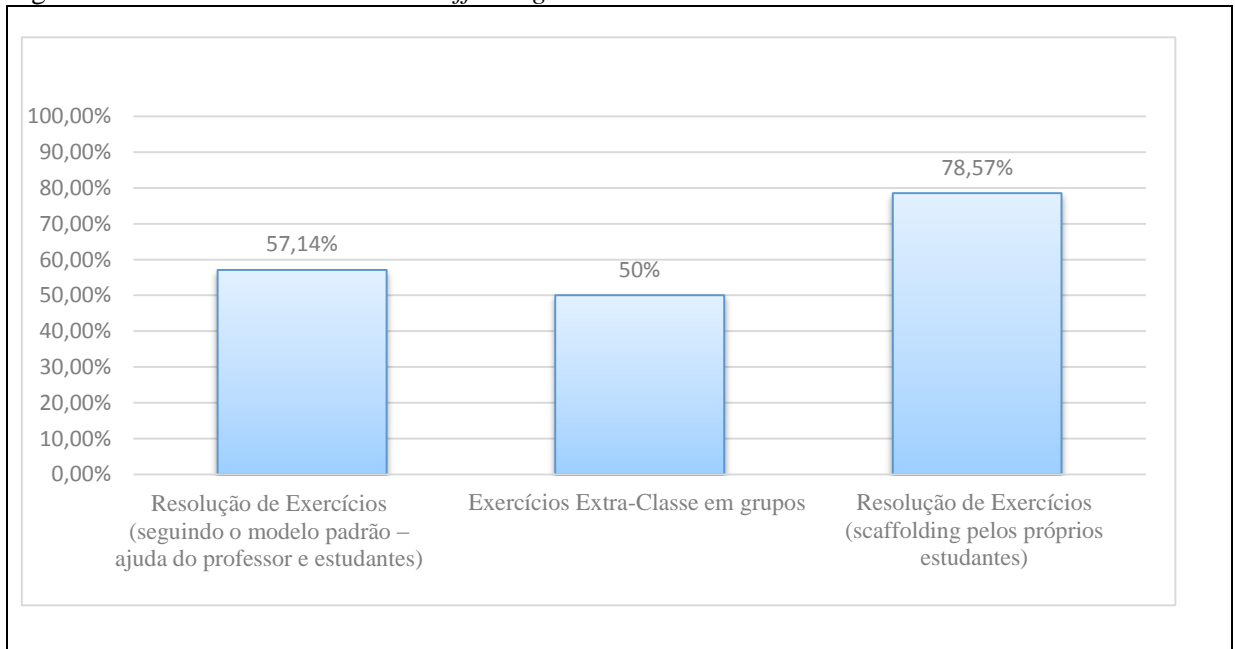
Figura 17 - Teoria Sociocultural – ZDP



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

A Figura 18 expõe as situações observadas nas aulas dos professores bacharéis identificadas como prática pedagógica denominada *Scaffolding*.

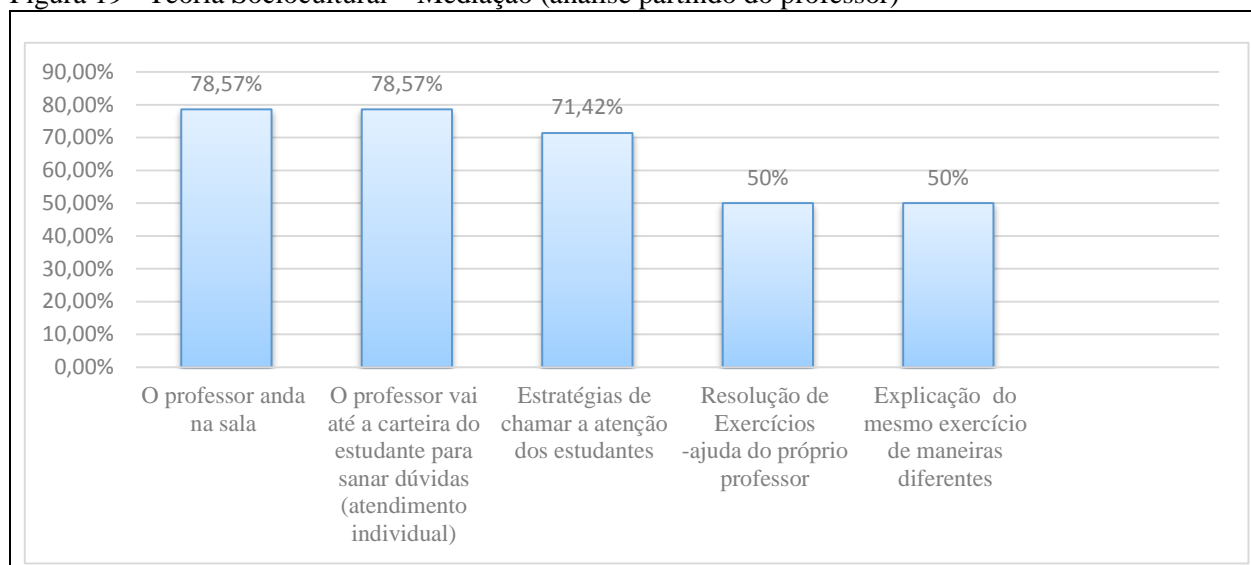
Figura 18 - Teoria Sociocultural – *Scaffolding*



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

Já na Figura 19 visualizamos a identificação da prática pedagógica – Mediação pela análise partindo do professor.

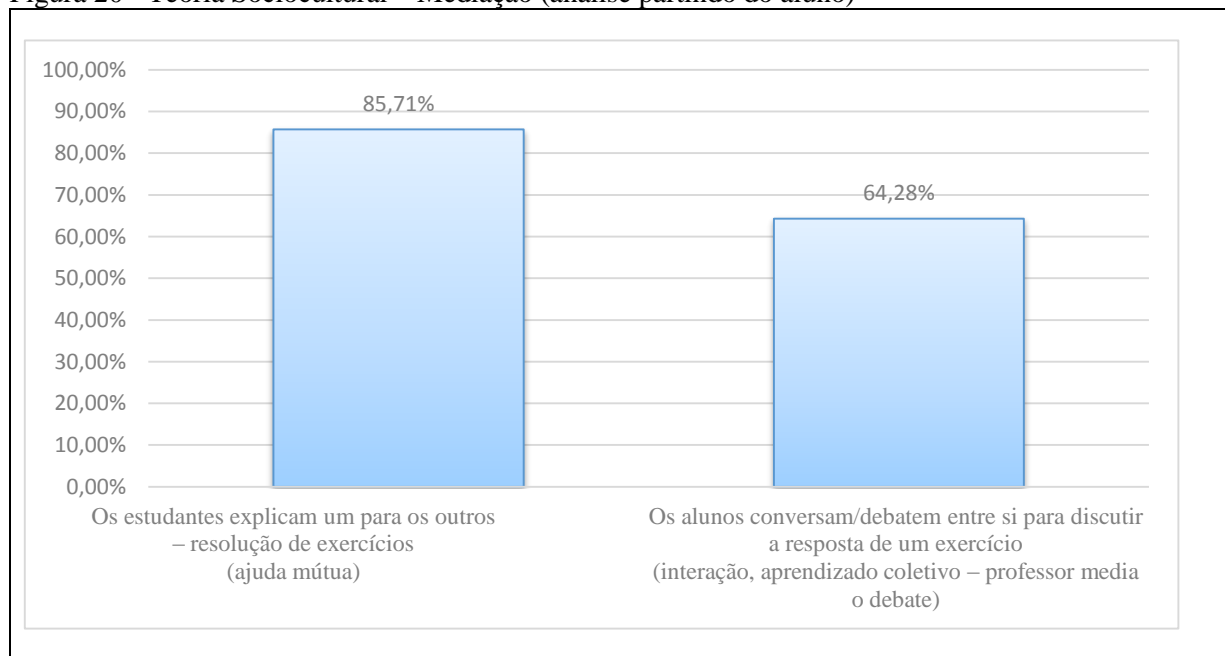
Figura 19 - Teoria Sociocultural – Mediação (análise partindo do professor)



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Por outro lado, a Figura 20 expõe situações de Mediação pela ótica dos alunos.

Figura 20 - Teoria Sociocultural – Mediação (análise partindo do aluno)



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

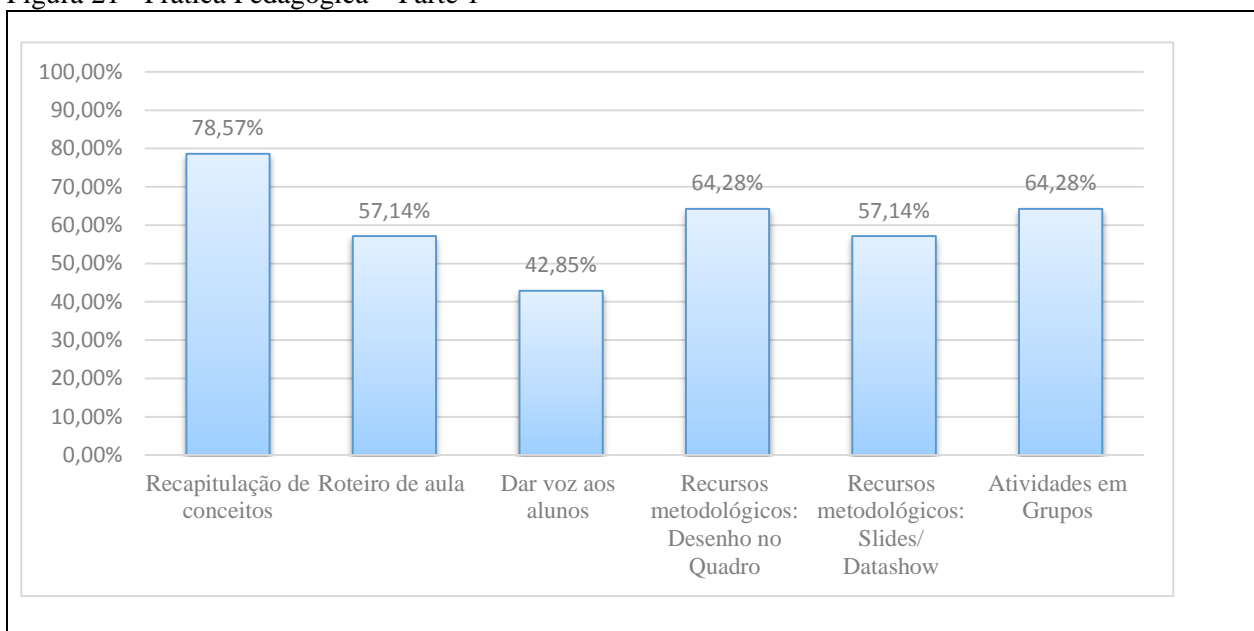
Além desses aspectos da teoria sociocultural, identificamos outros indícios que também compõem a prática pedagógica desses professores bacharéis:

1. Recapitulação de conceitos/ revisão da aula anterior;
2. Entrega de um material com o roteiro da aula/ exercícios;
3. Dar voz aos alunos (participação dos alunos nas aulas via leitura/resolução de material). O professor no desenvolver de suas aulas pede que os alunos leiam o material (texto /parágrafo de um texto, enunciado de atividade);
4. Recursos metodológicos - uso da tecnologia em sala de aula (computador, aplicativos, datashow, celular). Além da ilustração de exercícios/ conteúdo por meio de desenhos no quadro branco e/ou slides bem criativos e motivadores projetados no datashow;
5. Atividades feitas em grupo/pares. Um dos professores sempre alterna os pares para haver rotatividade de relacionamento entre os estudantes, além de não pedir para os estudantes fazerem atividades individualmente. Outros seis (6) preferem que os estudantes façam as atividades individualmente.
6. Percebemos a integração de conteúdos em todas as aulas observadas;
7. Identificamos, também, a técnica de repetição de conceitos para que os alunos memorizem nomes, fórmulas, etc.
8. Aplicação de exercícios com modelo padrão - o professor faz um exercício e os alunos depois repetem individualmente, ou quando não conseguem, pedem ajuda a alguém próximo dele;
9. O professor pede que os alunos façam exercícios para entregar no final da aula.

Tais inferências podem ser visualizadas por meio das Figuras 21 e 22.



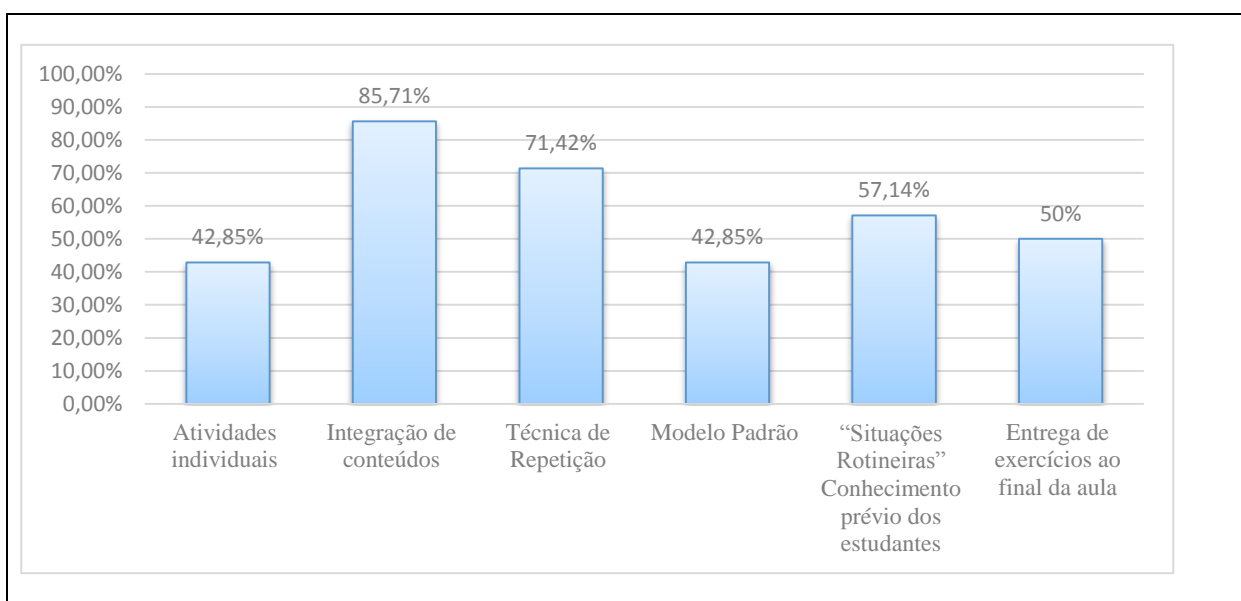
Figura 21 - Prática Pedagógica – Parte 1



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

A Figura 22 traz outros exemplos que consideramos como parte da prática pedagógica desses professores bacharéis.

Figura 22 - Prática Pedagógica – Parte 2

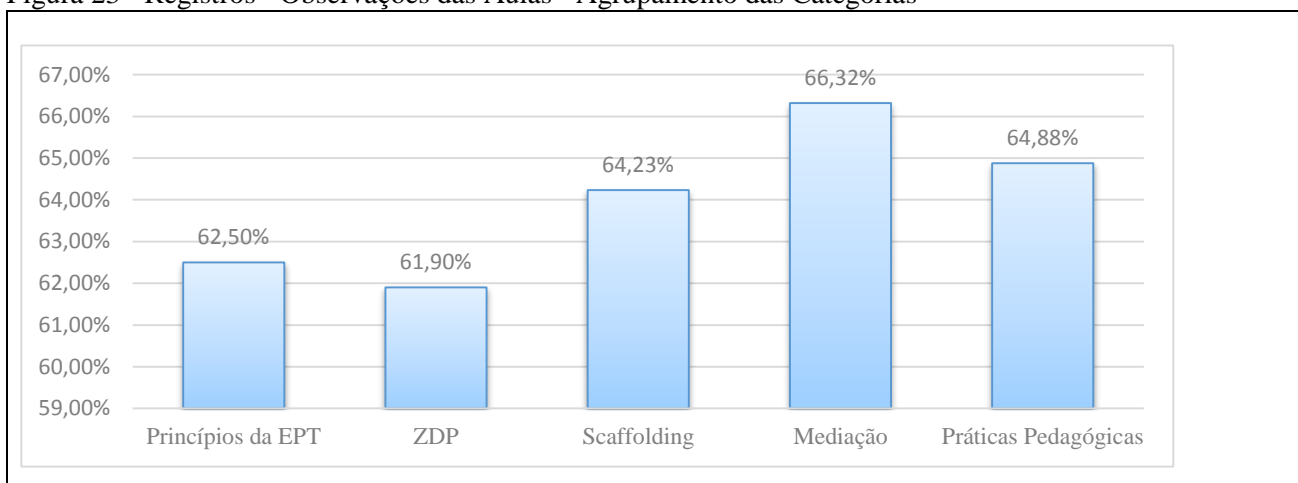


Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018

Após todo o exposto, faz-se relevante explicar o agrupamento das práticas pedagógicas

externadas pelos professores bacharéis no decorrer de suas aulas, a fim de dar uma visibilidade maior para os dados apresentados. Para tanto, fizemos uma junção das categorias observadas (Princípios da Educação Politécnica, ZDP, Scaffolding, Mediação e Outras Práticas Pedagógicas). Os dados se encontram dispostos na Figura 23 e demonstram os percentuais de ocorrência de cada categoria<sup>57</sup>. A presença dos princípios da Educação Profissional englobam 62,5% de recorrências nas aulas desses professores bacharéis. Quanto aos indícios de manifestação da teoria Sociocultural de Vygotsky e da Aprendizagem Colaborativa, destacamos a reincidência em 61,90% de ZDP, 64,28% de *Scaffolding* e 66,32% de Mediação, além de sinalizarmos outras situações (64,88%) em que houveram o desenvolvimento de uma prática pedagógica por esses professores bacharéis em suas salas de aulas. Desse modo, os dados na Figura 23 nos mostram a predominância de pelo menos 60% de presença dos princípios da Educação Politécnica e da Teoria Sociocultural de Vygotsky como critério/indício de prática pedagógica desenvolvida por esses professores, durante suas atuações docentes.

Figura 23 - Registros - Observações das Aulas - Agrupamento das Categorias

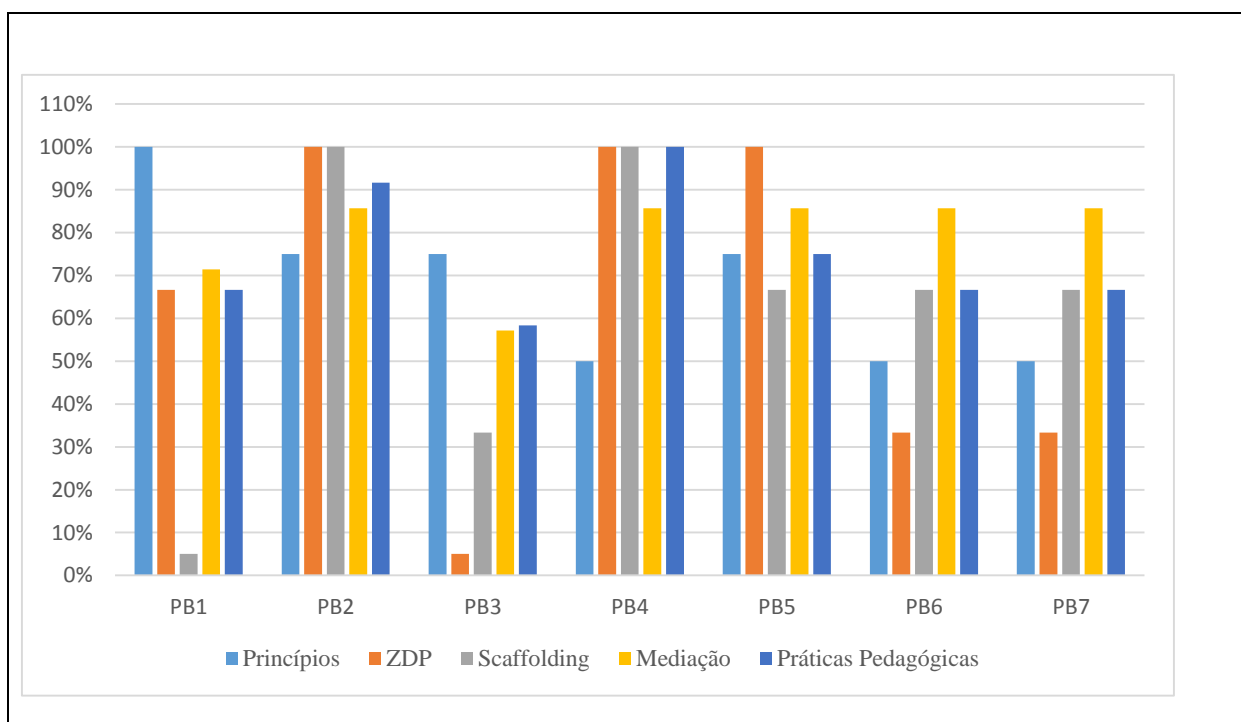


Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

<sup>57</sup> Como metodologia de análise percentual, nos baseamos no quadro 9 (Apêndice 2) e fizemos uma regra de três simples para achar as referidas porcentagens. Dentro da categoria Princípios da Educação Politécnica, analisamos 4 itens (Politécnica/Formação Humana/Formação Integral/Omnilateralidade). Encontramos, nas aulas desses professores, 35 recorrências desses princípios, de um total de 56. Assim, chegamos ao resultado de **62,5%** de aplicabilidade desse princípio. Na categoria ZDP tinha um total de 42 itens. Encontramos, nas aulas desses professores, 26 recorrências, chegando a um percentual de **61,90%**. Na categoria *Scaffolding*, do total de 56 itens analisados, encontramos 27 presentes nas aulas, chegando a um percentual de **64,28%**. Quanto à Mediação, de um total 98, foram recorrentes 65 itens, com percentual de **66,32%** e por fim, na categoria Práticas Pedagógicas, de 168 itens, encontramos 109, percentuando **64,88%** dos itens pelos professores. Para maior visualização das recorrências, vide Apêndice 2.

Além disso, para melhor visualização, criamos outras duas Figuras (24 e 25) para expormos, em detalhes, todos os itens observados nas aulas dos professores bacharéis para que pudéssemos ter uma visão geral e individual do desenvolvimento da prática pedagógica por cada um desses professores e notarmos a presença e a ausência das mesmas em suas aulas. A Figura 24 expõe os dados de 07 professores bacharéis.

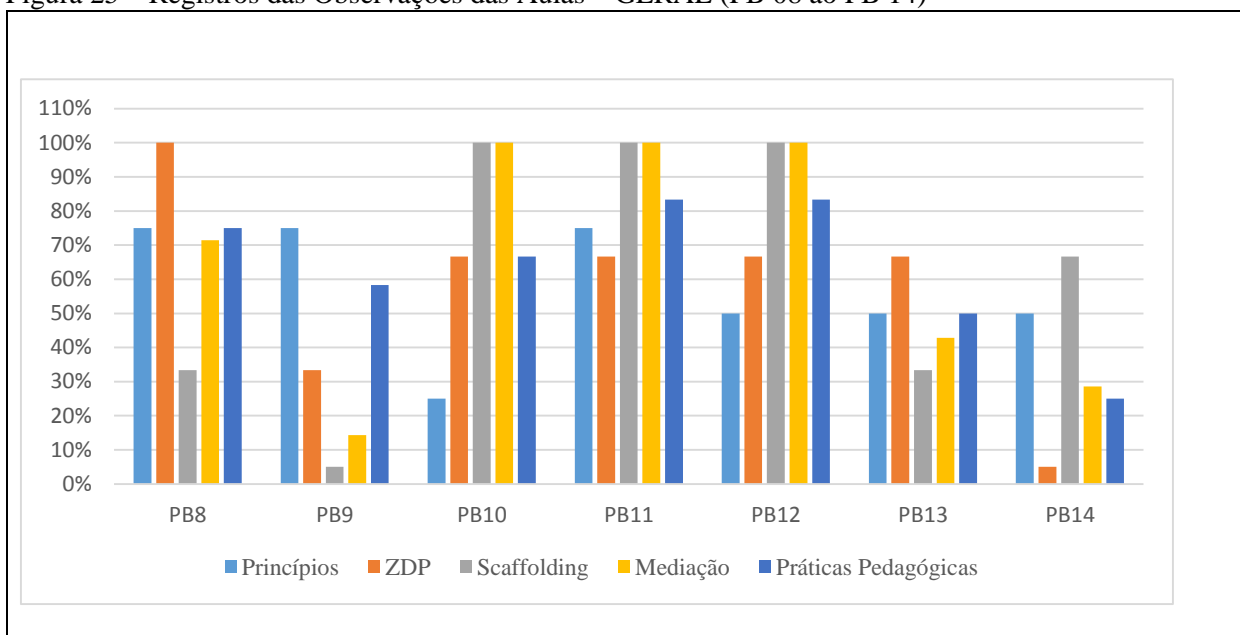
Figura 24 – Registros das Observações das Aulas – GERAL (PB 01 ao PB 07)



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

Já a Figura 25 engloba os dados obtidos dos outros 07 professores pesquisados.

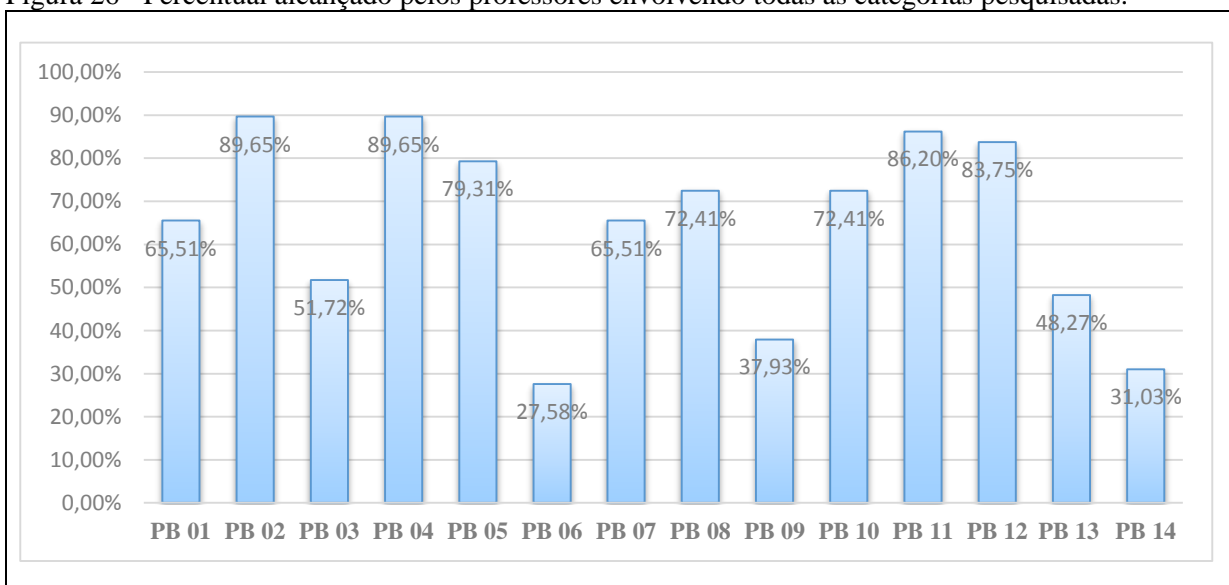
Figura 25 – Registros das Observações das Aulas – GERAL (PB 08 ao PB 14)



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018.

Nesse sentido, a proposta da Figura 26 é de trazer os níveis percentuais alcançados por cada professor englobando todas as categorias observadas em sala de aula, a saber: Princípios da Educação Politécnica, ZDP, Mediação e outras práticas pedagógicas implementadas pelos professores que foram detalhadas nos quadros anteriores.

Figura 26 - Percentual alcançado pelos professores envolvendo todas as categorias pesquisadas.



Fonte: Elaboração da autora – pesquisa de campos, 2018

Diante desse cenário, das entrevistas e das observações de aulas, temos algumas conclusões:

- a) Há a presença dos princípios da Educação Politécnica, tais como: Formação Humana Integral/Omnilateral nas aulas dos professores bacharéis, explicitados em grau menor ou maior. Notamos que apenas 5 docentes no Quadro Geral (Figura 26) computam menos que 60% dos itens observados. Essa inferência nos remete a uma porcentagem de 35,71% de professores que possuem uma prática pedagógica em menor grau quando relacionados à proposta didático-metodológica proposta pelos IFs e à aplicabilidade da teoria Sociocultural de Vygotsky.
- b) Identificamos, pela entrevista, que os professores de fato não sabem definir “práticas pedagógicas” e que a desenvolvem com base no senso comum, pela intuição e pelos saberes da experiência. Em se tratando das observações das aulas, consideramos que as práticas pedagógicas desses professores bacharéis são caracterizadas por serem um misto de “tecnicismo e construtivismo” (LIBÂNEO, 2013), além de materializar também situações identificadas como prática pedagógica repetitiva e reflexiva (VEIGA, 1988) e a prática pedagógica emergente postulada por Behrens (2000);
- c) No que se refere à presença dos elementos/conceitos da abordagem sociocultural de Vygotsky nas práticas pedagógicas dos bacharéis, constatamos, que há situações nas aulas desses docentes que contemplam a interação social com atividades colaborativas (estudantes explicam no quadro para outros colegas ou apresentam seminários), uso dos *scaffoldings* (no momento de sanar as dúvidas dos estudantes, além da presença do Desenvolvimento Potencial), propiciando assim, a execução da ZDP do aluno.

Por tudo isso, os dados obtidos pelas observações das aulas e entrevistas nos demonstram que há um desempenho (por parte desses professores bacharéis) de uma prática pedagógica que agrega elementos da Educação Politécnica (62,50%), bem como elementos da teoria sociocultural de Vygotsky, esta, desempenhada de maneira inconsciente ou até mesmo por intuição (afirmamos isso porque 85,72% dos professores nos reportaram – vide Figura 16 – que não tinham conhecimento da Teoria Sociocultural de Vygotsky). Dentro desse raciocínio, podemos inferir que os elementos da Teoria Sociocultural, percebidos nas aulas desses professores, foram algo

aleatório desenvolvido por eles, sem objetivos pedagógicos preestabelecidos, baseados apenas nas suas próprias bagagens culturais, de experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1998) e prática no desempenho da docência, uma vez que os mesmos não tiveram formação pedagógica que contemplasse essas concepções teóricas para atuação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa que mobilizou o desenvolvimento deste trabalho foi expresso a partir da seguinte pergunta: em que medida a falta de conhecimento das questões didático-político-pedagógicas do professor bacharel influencia em sua prática pedagógica e quais princípios da educação politécnica estão presentes na prática pedagógica desse professor bacharel?

Para tanto, escolhemos professores bacharéis sem curso de formação pedagógica e que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG. Buscando encontrar elementos para a resposta à pergunta de pesquisa, escolhemos a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação de aulas como instrumentos e técnicas metodológicas para assimilar as concepções desses professores sobre a Educação Politécnica e suas práticas pedagógicas.

Compreendemos com o estudo sobre a história, princípios e concepções norteadoras da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que apenas no início do Século XXI é que houve uma proposta de educação pelo viés de uma Formação Humana Integral/Omnilateral<sup>58</sup>. Assim, os IFs são instituições que se comprometeram, por meio de suas diretrizes e fundamentos filosóficos dispostos em seu PPI, em superar o dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, além de defender uma escola pública que contemple uma formação humana na perspectiva da Omnilateralidade, o que o faz ir em busca de promover uma Formação Integral do estudante/cidadão.

Nessa premissa e diante dessa investigação realizada junto aos docentes bacharéis do Técnico Integrado ao Ensino Médio de um Câmpus do IFG, ficou evidenciado que 62% aproximadamente dos professores bacharéis desse Câmpus do IFG sinalizam uma prática pedagógica norteadora pelas diretrizes da Educação Politécnica (Figura 23). Como contraponto, aproximadamente 38% dos professores bacharéis, ainda, não adotam os Princípios norteadores da Educação Politécnica em suas aulas.

Referindo-se à compreensão dos docentes a respeito da relação Educação e Trabalho e como tal relação interfere em suas práticas pedagógicas consideramos, no universo dos dados

---

<sup>58</sup> Pela publicação da Resolução nº 2, CNE/CE, 2012.

coletados, que alguns professores ainda presumem a relação Educação e Trabalho apenas como retorno financeiro (pela ótica capitalista), não levando em conta a forma ontológica do trabalho ou não tendo o conhecimento do trabalho em sua forma educativa, na qual fundamenta a diretriz “Trabalho como princípio educativo” (BRASIL, 2012, Art. 6º, III). Assim, notamos que ainda permanece um ranço da dualidade, pois entendemos que os IFs vieram para rompê-la, mas, até então, percebemos que em torno de 50% dos bacharéis mantêm suas concepções com maior destaque para o mercado de trabalho. Essa concepção se justifica, possivelmente, pela formação que eles tiveram de carregar o hábito técnico, escapando, assim, a conceituação/leitura da Formação Humana Integral e o Trabalho como Princípio Educativo. Assim, 50% dos bacharéis não conseguiram superar esse ponto de vista do capital e ainda não assimilaram (ou assimilaram de forma inconsciente) a relação Educação e Trabalho pelo viés da Educação Politécnica.

Como contraponto, pelo menos 50% (Figura 10) dos professores bacharéis tem uma prática pedagógica voltada para a formação humana integral/omnilateral do estudante. Para esses professores, o Ensino Médio Integrado é concebido como uma forma de preparar para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, proporcionar ao estudante uma visão crítica, política, social e econômica de sociedade.

Sendo assim, podemos afirmar, ao basearmos nos documentos oficiais (nacionais e institucionais)<sup>59</sup>, que a formação para o trabalho dos IFs está alicerçada sob os ideais da formação omnilateral e permite aos seus alunos serem não apenas técnicos, mas sim cidadãos conscientes na direção das atividades que executam dentro do mundo do trabalho. E seguindo por essa ótica, a dimensão ontológica do trabalho traz a possibilidade e, principalmente, a potencialidade do estudante romper com a face alienada desse modo de trabalho imposto pela sociedade capitalista. Acreditamos que a articulação entre Educação e Trabalho serve para a construção de homens omnilaterais, ou seja, promove e desenvolve ao máximo as capacidades humanas, intelectuais e práticas, sendo, portanto, compreendida e praticada por pelo menos 50% dos professores bacharéis. Assim, tal índice carece de ser ampliado a fim de abarcar, de forma preponderante, o Trabalho como Princípio Educativo.

Evidenciamos, também, que nos critérios observados relacionados a uma prática pedagógica contendo elementos da teoria crítica e o embasamento se deu via Teoria Sociocultural

---

<sup>59</sup> Dentre eles: o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG (IFG, PDI, 2013) e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007).



(ZDP, *Scaffolding* e Mediação) os professores bacharéis alcançam uma porcentagem acima de 60% de indicativo de presença da referida teoria em suas práticas pedagógicas (Figura 23 – Observação das aulas). Entretanto, esses resultados se contrapõem com os dados da entrevista semiestruturada, visto que 12 deles (aproximadamente 85% dos professores pesquisados) não compreendiam os conceitos da Teoria Sociocultural ou até nunca nem tinham conhecimento dessa abordagem metodológica (Figura 16).

Assim, por essas apurações, estamos diante de professores atuantes na Educação Básica sem o entendimento conceitual de práticas pedagógicas, mas que possuem uma prática pedagógica. Então, como respaldar tal prática?

A esse respeito, os números nos levam a crer que os professores concebem uma prática pedagógica desempenhada de maneira inconsciente, baseada também em bagagens culturais/institucionais e até mesmo por conhecerem a política institucional do IFG com a proposta filosófica de Educação Politécnica (64,28% tem conhecimento dos princípios – Figura 2). Assim, essa prática também pode ser configurada pelos saberes da experiência. Diante desses dados, consideramos que a prática pedagógica desses professores bacharéis (62,50% - Quadro 9 – Apêndice II) estão embasadas nas concepções/ diretrizes da Educação Politécnica, estas, por sua vez, possuem um viés de educação crítica, reflexiva, voltada para a Formação Humana Integral/Omnilateral do estudante e que possivelmente explica os indícios de manifestação da Teoria Sociocultural de Vygotsky (64,88% - Quadro 9 – Apêndice II) nas práticas pedagógicas desses professores, uma vez que essa abordagem pedagógica tem características que se alinham às diretrizes da Educação Politécnica.

Outra presunção é que os professores bacharéis possuem respaldo pedagógico dentro do IFG por meio de sua base teórica (disposta no PPI e em outros documentos oficiais) que fundamenta os objetivos filosóficos e pedagógicos das diretrizes da Educação Politécnica. Assim, mediante tal pressuposto, é que os professores bacharéis apresentam, mesmo que de forma fracionada, uma prática pedagógica que contempla elementos da Educação Politécnica e da Abordagem Sociocultural de Vygotsky (considerada, esta, com características que vinculam à linha do objetivo formativo e pedagógico do IFG, a saber: a mediação, o *scaffolding*, dentre outros que colaboram para a Formação Humana Integral do estudante) que poderiam tê-los de forma consolidada e/ou por “completo” caso houvesse uma formação continuada que englobasse o ensinamento acerca dessas práticas/elementos.

Consideramos também outro elemento que pode justificar a prática pedagógica desses professores bacharéis são as formações continuadas (reuniões pedagógicas), ainda que poucas e fragmentadas, possivelmente dão esse apoio pedagógico, visto que nessas reuniões encontram-se também os professores licenciados que juntos buscam um olhar voltado para o lado pedagógico e que podem orientar esses bacharéis no que tange as concepções didáticas e teóricas dos IFs e pelo ponto de vista de uma educação crítica direcionada para a Formação Humana Integral.

Assim, tais postulações nos mostram que mesmo sem formação pedagógica em sua formação inicial e/ou sem preparação para a atuação na Educação Profissional Técnica, ainda que parte dos professores bacharéis, dentro de sua formação técnica e enfrentando os desafios emanados pela docência, tem tentado alcançar a formação omnilateral do estudante por meio do desempenho de uma Educação Politécnica (62,50% - Figura 23) e por meio de uma abordagem crítica no processo de ensino-aprendizagem, estando na direção de uma formação “quase” integral aos seus estudantes.

Entendemos que esse nível de alcance de 60% de prática pedagógica evidenciada pelos bacharéis é um nível regular/raso de conhecimento pedagógico, visto a proposta de rompimento dos IFs com o modelo dual de educação. Salientamos que os professores bacharéis têm o domínio do conteúdo e são bons profissionais, contudo, ratificamos que a formação continuada (capacitação) é um caminho (principalmente para os bacharéis) de ruptura do distanciamento entre a execução profissional e a concepção de ensino (prática pedagógica). Isso se faz necessário para que o ensino não seja visto apenas pelo lado da prestação de serviço ou por uma concepção produtivista de fins fixos e definidos, conforme o modelo dual. Desse modo constatamos que ser professor nos IFs (pela via da Educação Politécnica) é entender que os conhecimentos técnicos e as práticas pedagógicas estão imbuídas na compreensão da docência como compromisso social. Daí a importância dos conhecimentos conceituais referentes à metodologia de ensino/prática pedagógica, Formação Humana Integral e Trabalho como Princípio Educativo para que esse alcance aumente, e isso possivelmente se dará pelas formações pedagógicas.

Para isto o IFG deve empreender esforços para uma formação continuada não só de docentes (principalmente os bacharéis e os tecnólogos), como também de técnicos-administrativos e de gestores, com vistas ao (re)conhecimento dos fundamentos filosóficos, epistemológicos, políticos e pedagógicos que norteiam a concepção de Educação Politécnica e *Omnilateral*. Nesse sentido, o IFG tem se mobilizado na tentativa de qualificar os docentes em atividades

institucionais, a saber, encontros pedagógicos, grupos de trabalho, seminários e fóruns que tratam das teorias e práticas pedagógicas para a Educação Politécnica. Ademais, o IFG está trabalhando para publicar uma minuta das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Integrado da Educação Politécnica (em que aborda as concepções epistemológicas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e os princípios filosóficos e éticos-políticos) além do Curso recém lançado de Formação Pedagógica para graduados não licenciados e uma Pós Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, cujo projeto foi proposto pelo Câmpus do IFG pesquisado.

Além dessas ações pedagógicas, sugerimos que a instituição tenha um protocolo de formação institucional para os ingressantes na Educação Profissional, englobando toda a equipe que compõe o IFG (docentes, técnicos-administrativos e gestores). É imprescindível, pelo menos, que os servidores da instituição tenham conhecimentos a respeito da filosofia e princípios da Educação Politécnica. Ademais, o conhecimento desses princípios pelos professores, além do conhecimento dos saberes didático-pedagógicos, atrelados à especificidade do conteúdo das disciplinas que esses professores lecionam, contribui para a aplicação de uma prática pedagógica que contribui para a Formação Humana Integral do estudante. Reafirmamos, também, a importância das reuniões pedagógicas nos Câmpus pois estas caracterizam-se como sendo o momento propício de reflexão para o aprimoramento das ações profissionais dos docentes, servindo também de avaliação para o processo de ensino aprendizagem, por meio de discussão e trocas de experiência.

Desse modo, esperamos que este estudo possibilite a reflexão sobre a necessidade de se implantar no IFG uma política de formação continuada voltada, em especial, para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, viabilizando, assim, uma formação profissional alinhada a uma prática pedagógica inovadora e transformadora (nesse caso, com base na Teoria Sociocultural de Vygotsky). Assim, o desafio aqui proposto é que esses programas de formação pedagógica propostos pelo IFG tenham adesão dos professores para que possam aprimorar seus conhecimentos acerca da Educação Politécnica e possibilitar, assim, a consolidação de suas práticas docentes, visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Ao término, esperamos que este estudo, mesmo limitado por contemplar apenas os professores bacharéis e já sugerindo pesquisas com o olhar dos licenciados, contribua para novos

debates e reflexões sobre práticas pedagógicas dos professores em prol da valorização dos conteúdos relacionados à formação Humana Integral.

É sabido que os IFs são instituições públicas de qualidade, de compromisso com a formação social, formação técnica, além de serem modelos contra-hegemônicos de educação. E, para tanto, os docentes (especialmente os bacharéis e os tecnólogos) precisam estar capacitados para serem instrumentos, por meio de suas práticas pedagógicas, capazes de vencer os desafios de consolidação de uma formação integral e emancipadora do ser humano por meio da educação. Isso se faz relevante, principalmente, pelas reformas políticas em que estamos passando, estas, afetam diretamente a educação nacional, a saber: a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2018, que altera a LDB e nomeada como Reforma do Ensino Médio) e a Emenda à Constituição nº 95/2016 (que institui novo regime fiscal para o país e congela em 20 anos o financiamento das políticas sociais).

O “novo” Ensino Médio é um projeto de Educação cada vez mais tecnicista/mecanicista, que tende na valorização estritamente profissional, cujo principal intuito é de fornecer mera mão de obra, inserindo de forma acelerada a classe trabalhadora na produção alienada do sistema capitalista. Essa proposta de Ensino Médio está preocupada apenas em satisfazer os interesses neoliberais que privilegiam o mercado em detrimento do social ao direcionar as disciplinas por itinerário formativo e legitimar a prática da docência por pessoas que não obtiveram uma formação específica para a disciplina (notório saber) e sem nenhum conhecimento pedagógico para atuação docente, isso tudo alinhado ao pensamento do novo Ministro da Educação (Gestão 2019- 2022) que deseja “limpar todo o entulho marxista que tomou conta das propostas educacionais”.

Assim, tudo indica (pelo decorrer da história) que essa Reforma do Ensino Médio (e a tendência da nova gestão do MEC) é um retrocesso e que o projeto dos IFs (que possui uma educação articulada ao trabalho como instrumento possibilitador do desenvolvimento de potencialidades humanas e de emancipação da sociedade capitalista) se encontra ameaçado pela retomada (ou reforço) à continuidade da dualidade na educação pública brasileira. No futuro que repete o passado resta, então, a resistência e luta para reconstruir/integrar o sistema educacional que será despedaçado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a negação do trabalho**. São Paulo, SP. Boitempo, 2011.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnia e da integração**. 2012. 203 f. Tese de Doutorado-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BEZERRA, Daniella de Souza.; BARBOSA, Walmir. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica e seus Projetos Político-Pedagógicos: na mira(Gem) da Politécnica e da (Des)Integração. In: **Reunião Anual da Anped**, 36, Caxambu, 2013. Anais... Caxambu: ANPED, 2013.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino. In: BARBOSA, Walmir, SOUZA, Ruberley Rodrigues, MORAIS, Mara Rúbia de Souza (Org.). **Instituto Federal de Goiás: Histórias, Reconfigurações e Perspectivas**. Volume 3. Editora IFG, 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>> Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/ 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf)> Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) . Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Dispõe sobre a Lei Orgânica do ensino industrial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei 9.394**. Brasília, dezembro, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei 11.494**. Brasília, junho, 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)> Acesso em: 18 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei 11.892**. Brasília, dezembro, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>> Acesso em: 24 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. Disponível em: < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Histórico da Educação Profissional. 2008**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em: 28 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes**. ,2010. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013586.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem código e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. **Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia.** V.35, n.128, p.883---907, 2014.

CAVALCANTI, Vanesa Oliveira de Macêdo. Dissertação de mestrado: **A produção do conhecimento sobre Educação Profissional no Portal de Periódicos da Capes: a configuração do campo científico.** Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em 14 de abril de 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In.: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1.: 2006: Brasília). **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em debate.** Brasília 26,27 e 28 de 2006. Vol. 08. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira, 2008.

\_\_\_\_\_. Trabalho como Princípio Educativo. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

\_\_\_\_\_. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

\_\_\_\_\_. RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola,** Brasília, v.5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011.

COSTA, Renata Luiza. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância: estudo da mediação docente no modelo da Rede E-Tec Brasil na Rede Federal.** Tese de Doutorado. Goiás: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: FLACSO, 2000c.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo, Unesp, Brasília, FLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.32; maio/ago. 2006. p.258-371. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 20.03.2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1º Volume. Rio de Janeiro, 1961.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final do século. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. –Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. .



\_\_\_\_\_. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 jan 2018.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, Inep, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação omnilateral. In: SALETE, Roseli.; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Garcia, Júlio César. **A reforma da Educação Profissional: a dualidade assumida**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia 2012.

\_\_\_\_\_. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral/ Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017**

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Goiânia, dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2014/pdi.pdf>, acesso em 13 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão**. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/239/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%202016.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, REDUC, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In.: ZIBAS, Dagmar. et al. **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília, Plano Editora, 2002. 372p.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz.; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. P. 19-40.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e Educação no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez. 2ª Edição.2013.

\_\_\_\_\_. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15jan2018.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica sustentável. In: GIMENEZ, Telma.; MONTEIRO, Maria Cristina de Góis. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 71-92.

LOBATO, Deusa Martins. **A Prática pedagógica da formação profissional por competências da modalidade Aprendizagem do SENAI-PA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Politecnia, escola e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. 272p.

\_\_\_\_\_. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, Walter; Cunha, Célio da. (coord.). **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez: Brasília: SENEb, 1991.

\_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. p.9-24. In: MACHADO, Lucília R. de Souza; NEVES, Magda; FRIGOTTO, Galdêncio. (Org.). **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

\_\_\_\_\_. A propósito dos centros públicos de educação profissional. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). **Centros Públicos de Educação Profissional: teoria, propostas, debates e práticas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1,nº 1(jun.2008) --- Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Cap.11, p. 347-362

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010. 2ª Edição.

\_\_\_\_\_. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 32ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. v. 1. 173 p.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In. CUNHA, Maria Isabel (org). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007

MENEZES, Ebenezer Takuno de;. Verbete bacharelado. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/bacharelado/>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTET, Margaret. Tradução de NOBREGA, Andressa V. Da. **O que Significa termo "Scaffolding" em educação**. Disponível em: <[http://www.ehow.com.br/significa-termo-scaffolding-educacao-fatos\\_77981/](http://www.ehow.com.br/significa-termo-scaffolding-educacao-fatos_77981/)>. Acesso em: 13/05/2018

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.193-223.

\_\_\_\_\_. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR** nº7, v.1, 2012

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória & CUNHA, Daisy & LAUDARES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (inglês). **Revista Via Litterae**, v. 2, n. 1, p. 88-101, 2010.

OLIVEIRA V.S e SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista HOLOS**, Ano 28, Vol 2, p.193-205. Maio de 2012. (Artigo). Disponível em:<<http://goo.gl/FtXbUC>>. Acesso em: 28 de outubro de 2013.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília; MEC/SETEC, 2010.

PALANGANA, Isilda. Campaner. A relevância do social numa perspectiva interacionista. In: **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 139-164.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v.19, n 1, p. 103 -109, jan/jun 1993. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33515/36253>>. Acesso em 29 set 2018.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A rede Federal de Educação Profissional e o desenvolvimento local**. – 2003. Dissertação de Mestrado

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Cortez: São Paulo, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, 29(2): 19- 27, maio-ago., 2003.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In. FRIGOTTO, Galdêncio.; CIAVATTA, Maria.; e RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

\_\_\_\_\_. Concepção do ensino médio integrado á educação profissional. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, SEED/PR: 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da Ciência e da Cultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

\_\_\_\_\_. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado**. Natal, 2007. Disponível em: <[http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional**. Curitiba- PR: Instituto Federal do Paraná - (Coleção formação pedagógica; v. 5), 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** / Araujo, Adilson Cesar e Silva, Claudio Nei Nascimento (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização escolar**. 2 ed. Revista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIBEIRO, Eline Assis de Lima. **Educação profissional integrada em tempo integral: uma prática pedagógica na física e na matemática**. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2015.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. **Trabalho, Educação Profissional e Reestruturação Produtiva: um estudo do Ensino Técnico Integrado Ao Ensino Médio No Campus Anápolis do IFG**. Anápolis – GO UEG - 2016

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: Lopes, et al (org.). 500 anos de educação no Brasil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Maria de Fátima. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1), p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n34. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENADO. BRASIL. **Glossário Legislativo**. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>, acesso em 13 jan. 2018.

SILVA, Maxmillian Lopes da . **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: estudo de caso do Instituto Federal de Goiás – 2015**

SILVA, Shirley Carmen. Sopros de mudança e ventos de expansão: a educação profissional no Brasil e em Goiás de 2008 a 2015. In: BARBOSA, PIRES e SANTOS (Org.). **O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)**. Goiânia: IFG, 2016.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Formação Inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas/SP: Mercado Letras, 2013. p. 385-408.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, V.S.O. Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, Dante H. (Org.) **Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP Mercado de Letras: 2013. p. 409-434

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil. In: **ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 16 jan. 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: estudos linguísticos**, n.15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Azevedo. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2.Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VENTURA, Magda Maria (2007) O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**. Vol. 20, nº 5, p.383-386, setembro/outubro 2007. Disponível em [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o estudo de caso como modalidade de pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Liber Livro Editora Ltda. Brasília, DF. 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes



## ANEXOS

**Anexo I - Principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da Educação Profissional no Brasil (Cavalcanti, 2016).**

Quadro 1<sup>60</sup> - Principais categorias temáticas e assuntos realçados pelos pesquisadores no campo da Educação Profissional no Brasil (CAVALCANTI, 2016).

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>	<b>ASSUNTOS ABORDADOS</b>
Educação Profissional em Saúde	Recursos humanos em saúde. Educação em saúde pública. Saúde da família. Saúde do trabalhador. Formação do trabalhador em saúde. Formação docente em saúde. Trabalho em saúde. Gestão em saúde. Relações de trabalho dos profissionais de saúde. Direitos humanos e sociais especialmente com discussões de gênero. Instituições de ensino em saúde. Políticas públicas em saúde. Diretrizes curriculares em saúde. Educação em enfermagem.
Ensino Médio	Diretrizes curriculares para o ensino médio. Qualificação profissional no ensino médio. Reforma do ensino médio. Ensino médio integrado. Currículo integrado no ensino médio. Permanência e abandono escolar no ensino médio. Avaliação curricular do ensino médio integrado. Política educacional no ensino médio.
Educação e Trabalho	Trabalho informal. Transformações no trabalho. Movimento social e educação. Certificação profissional. Competência profissional. Treinamento/capacitação profissional do trabalhador. Mercado de trabalho. Precarização do trabalho e da educação. Relações de trabalho. Qualificação profissional. Produtividade no trabalho.

<sup>60</sup>Quadro 1 retirado da Dissertação de mestrado de Cavalcanti (2016) (CAVALCANTI, 2016, p. 81) (Vide Anexo 1)

Formação de professores para a Educação Profissional	Trabalho docente. Formação profissional do professor. Saberes docente. Processo de ensino e aprendizagem. Relação professor-aluno. <b>Prática pedagógica.</b> Ensino superior.
Currículo para a Educação Profissional	Currículo no ensino médio integrado. Processo de (re)construção curricular. Avaliação do currículo. Implementação curricular.
Políticas Públicas de Educação Profissional	Políticas públicas para o ensino médio. Política educacional. Políticas públicas para formação de professores. Política de Educação especial. Política de educação superior. Mudanças nas políticas públicas para a Educação Profissional. Políticas sociais.
Proeja	Currículo. Práticas pedagógicas. Formação docente. Resistência na adoção do proeja.

Fonte: Dissertação de Mestrado de Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti (IFRN/2016)

Anexo II - – Porcentagens das categorias temáticas do campo da Educação Profissional No Brasil.

Tabela retirada da dissertação. Tabela 16 – Porcentagens das categorias temáticas do campo da Educação Profissional no Brasil.

<b>TEMÁTICA</b>	<b>QUANTIDADE (%)</b>
Educação Profissional em Saúde	36%
Educação e Trabalho	24%
Ensino médio	18%
Currículo para a Educação Profissional	07%
Políticas Públicas de Educação Profissional	06%
Proeja	05%
<b>Formação de professores para Educação Profissional</b>	04%

Fonte: Dissertação de mestrado de Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti (IFRN/2016).

## APÊNDICES

### Apêndice I – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<b>PARTE 1. PERFIL DOCENTE</b>
--------------------------------

1. SEXO

- Feminino  
 Masculino

2. Cor/Raça

- Amarela  
 Branca  
 Indígena  
 Parda  
 Preta  
 Não declarada

3. Qual a sua idade?

- 18 a 29 anos  
 30 a 39 anos  
 40 a 49 anos  
 50 a 59 anos  
 60 a 70 anos

4. Formação acadêmica

- Licenciado  
 Bacharelado

5. Você é graduado em qual curso?

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

6. Qual foi sua última titulação?

- Graduação  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Pós-Doutorado

Instituição: \_\_\_\_\_ / Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

7. Em qual área? \_\_\_\_\_

8. Qual seu tempo de experiência no magistério?

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- mais de 30 anos

9. Já trabalhou em outra rede de ensino?

- sim
- não

Em caso positivo, qual/quais e por quanto tempo? \_\_\_\_\_

10. Há quanto tempo trabalha como professor na Rede Federal de Educação Profissional no IFG?

- 0 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

11. Há quanto tempo você trabalha com o ensino médio integrado à educação profissional?

- Menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não trabalho

12. Você atua em qual componente no ensino médio integrado à educação profissional?

- área técnica
- área comum

13. Recebeu formação específica sobre o Ensino Médio Integrado?

- Sim
- Não

Em caso positivo, qual a instituição formadora?

- A própria instituição
- Outra instituição. Qual?

14. Quais modalidades de ensino já atuou no IFG?

- Curso técnico Integrado ao Ensino Médio
- Técnico Subsequente
- EJA
- Graduação
- Pós-graduação

15. Exerce atividade docente em outra rede de ensino?  
 sim  
 não  
 Em caso positivo, qual?  Particular  Pública Municipal  Pública Estadual
16. Exerce outra(s) atividade(s) profissional(is)?  sim  não  
 Em caso positivo, qual(is)?

**PARTE 2. A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A  
 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E COMO ISSO PODE INFLUENCIAR EM  
 SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**A. EDUCAÇÃO E TRABALHO**

1. Como você concebe o aluno da Educação Profissional? / O que é o aluno da Educação Profissional para você?
2. Nos documentos oficiais que norteiam as diretrizes e os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Institutos Federais podemos identificar: a formação humana integral, omnilateral e politécnica ( trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e trabalho como princípio educativo (formação humanizadora) para promover uma formação potencialmente emancipatória em seus estudantes, não só trazendo qualificação profissional para os mesmos, mas que os tornem sujeitos capazes de compreender o mundo existente e subsidiem esses estudantes de elementos que os tornem capazes de defender e lutar por um mundo socialmente mais justo.
  - a) Qual a sua percepção sobre essa afirmativa?
  - b) Você tem conhecimento sobre essas diretrizes? (O que você entende por politecnia, formação humana integral, omnilateralidade?)
  - c) Esses princípios/ diretrizes estão presentes em suas aulas como práticas pedagógicas? (Suas aulas contribuem para uma formação humana, integral, omnilateral e politécnica?)
3. “A escola tem uma relação histórica como o mundo da produção, de modo que, a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo (RAMOS, 2017, p. 26)
  - a) Quais seriam na atualidade o tipo de educação que está sendo determinada?
  - b) Como o modo de produção atual pensa o trabalhador e como formador/docente qual sua posição?
4. Qual a sua concepção do Ensino Médio Integrado?  
 Como é constituída a articulação da Edu. Prof. e Ensino Médio para você?
5. O que é trabalho? O que é trabalho docente? O que você entende por “Trabalho como

princípio Educativo?”

6. Em sua análise, que objetivo tem os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que são oferecidos no Câmpus?
  - a) formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho?
  - b) preparar alunos para o ingresso em cursos superiores?
  - c) formar alunos para o ingresso no mercado de trabalho mas que estejam preparados para o acesso ao ensino superior?
  - d) preparar alunos para o acesso em cursos superiores mas que estejam aptos a ingressarem ao mercado de trabalho?
  - e) propiciar uma formação integral ao aluno sem priorizar áreas, deixando por conta do aluno os caminhos que deseja prosseguir?

## **B. PRÁTICA PEDAGÓGICA**

7. O que você entende por prática pedagógica?
  - a) Como você desenvolve a sua prática pedagógica em sala de aula?
  - b) Em quem você se baseia para compor a sua prática pedagógica?
  - c) Você teve algum treinamento?
  - d) O que você já fez como prática pedagógica e deu certo? E o que não deu certo?
8. Você já participou de alguma formação continuada que tratava de processos didáticos-metodológicos? Ou formação específica para atuar na educação profissional?
9. Você tem algum conhecimento sobre aprendizagem colaborativa? Abordagem sociocultural?
10. Reuniões com a Equipe Pedagógicas – qual a sua percepção sobre as mesmas? É tratado do assunto de práticas pedagógicas?
11. Se você participasse de uma formação continuada, quais conhecimentos que você gostaria que houvesse contemplação? Quais seriam suas necessidades de formação docente para a EPT?
12. O que você tem a dizer?

## Apêndice III - Registros das observações das aulas – Geral

Quadro 09- Registros das Observações das Aulas - GERAL

Prof	Princípios				ZDP			Scaffolding			Mediação								Práticas Pedagógicas									%			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	W	Y	Z	Z1		Z2	Z3	
01	X	X	X	X	X	X					X	X	X			X	X	X	X	X			X	X	X				X	X	65,51
02	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	89,65
03	X	X		X				X			X	X		X		X		X	X			X		X	X	X	X			51,72	
04	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	89,65
05	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		79,31	
06	X		X			X	X	X	X	X										X										27,58	
07	X		X			X		X		X	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	65,51	
08	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X		72,41	
09	X	X		X		X							X					X			X	X		X		X	X	X		37,93	
10	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X		X	72,41	
11	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	86,20	
12	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	82,75	
13	X	X			X	X				X			X		X	X		X	X			X	X		X	X				48,27	
14	X		X						X	X	X				X				X		X		X							31,03	
	Total: 56 Recorrências: 35 Percentual encontrado: <b>62,50%</b>				Total: 42 Recorrências : 26 Percentual encontrado: <b>61,90%</b>			Total: 56 Recorrências : 27 Percentual encontrado: <b>64,28%</b>			Total: 98 Recorrências: 65 Percentual encontrado: <b>66,32%</b>								Total: 168 Recorrências: 109 Percentual encontrado: <b>64,88%</b>												

Fonte:Elaboração da autora – pesquisa de campo, 2018



Apêndice III– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, .....,  
inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo  
em participar do estudo intitulado “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR  
BACHAREL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA”. Informo ter mais de 18 anos  
de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui  
devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável  
..... sobre a pesquisa, os  
procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios  
decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu  
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.  
Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa  
acima descrito.

Anápolis, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a)



## Apêndice IV – Termo de Anuência da Instituição



Câmpus  
Anápolis de Ciências  
Socioeconômicas  
e Humanas



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO  
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

O IFG - Câmpus Senador Canedo está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA”**, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora *Jamille de Amorim Oliveira* e com sua orientadora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva pela **Universidade Estadual de Goiás**.

O IFG - Câmpus Senador Canedo assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *março* até *setembro* de 2018.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Anápolis, *07* de *novembro* ..... de 201*7*....

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

*[Assinatura manuscrita]*  
**Prof. Dr. Aldemi Coelho Lima**  
Diretor-Geral  
Câmpus Senador Canedo/IFG  
Portaria nº 454, 10/03/2014

