

Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais

Pedagogical training courses for unlicensed graduated teachers from the Federal Institutes

Recebido: 30/04/2021 | **Revisado:** 28/09/2021 | **Aceito:** 30/09/2021 | **Publicado:** 23/02/2022

Marcelo Vera Cruz Diniz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1772-7727>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: marcelodiniz@ifba.edu.br

Tereza Kelly Gomes Carneiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8081-9029>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
E-mail: terezakelly@ifba.edu.br

Braulio José de oliveira Carneiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2793-1174>

Universidade Federal do Oeste da Bahia
E-mail: braulio.pereira@ufob.edu.br

Como citar: DINIZ, M. V. C.; CARNEIRO, T. K. G.; CARNEIRO, B. J. O.; Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e12384, fev. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Tratamos aqui sobre os cursos de formação pedagógica para os docentes graduados não licenciados dos institutos federais (IF). A pesquisa foi delineada dentro de uma abordagem qualitativa com o uso do estudo do caso como método, utilizando-se de análise documental dos projetos pedagógicos de seis cursos de licenciatura ofertados nos IF. Esta pesquisa tem por objetivo analisar as propostas de licenciatura direcionadas à formação dos profissionais do magistério da educação profissional, especificamente no que diz respeito à concepção pedagógica de ensino integrado presente em seus textos. Tal estudo justifica-se pela intenção em descrever o cenário de formação proposto pelos IF aos seus professores não licenciados. Os resultados apontam que os projetos negligenciam temas como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização e transformação da realidade social, considerados elementos orientadores em práticas pedagógico-curriculares integradoras.

Palavras-chave: Formação docente; Educação profissional; Currículo integrado.

Abstract

We are dealing here with pedagogical training courses for unlicensed graduate teachers from federal institutes (IF). The research was outlined within a qualitative approach using the case study as a method, using documentary analysis of the pedagogical projects of six undergraduate courses offered at the IF. This research has for objective to analyze the proposals of degree directed to the formation of the professionals of the teacher of the professional education, specifically with regard to the pedagogical conception of integrated teaching present in its texts. Such study is justified by the intention to describe the training scenario proposed by the FI to their non-licensed teachers. The results show that the projects neglect themes such as work as an educational principle, interdisciplinarity, contextualization and transformation of social reality, considered as guiding elements in integrative pedagogical-curricular practices.

Keywords: Teacher training; Professional education; integrated curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Com a ampliação da oferta da educação profissional no Brasil, principalmente após a homologação da lei que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei 11.892/2008 (Brasil, 2008), houve também o crescimento dos debates em relação à formação docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Contudo, Segundo Carvalho e Souza (2014), mesmo com o aumento das discussões sobre este tema, poucas são as posições conclusivas, sobretudo no que diz respeito aos modelos de formação docente e quais os saberes necessários para ministrar aulas neste campo da educação escolar.

Acontece que, ao falarmos sobre formação de professores, concentramos nossas ideias e pensamentos apenas no que se refere aos conhecimentos técnico-pedagógicos vinculados aos processos educativos e metodológicos das áreas propedêuticas ou núcleo comum (linguagens, história, geografia, matemática, física, química e biologia), em detrimento de temas das áreas específicas do ensino técnico. Não analisamos, porém, as concepções, os fundamentos teórico-metodológicos, processos de ensino e aprendizagem e organicidade próprios da EPT.

Isto se dá em grande parte, segundo Machado (2008), por falta de políticas públicas voltadas para educação profissional, ainda resquício do isolamento histórico desta área em relação a outros níveis ou modalidades de oferta de ensino, o que gera, como uma de suas consequências, a escassez de profissionais da educação formados para atuar na educação profissional.

Somamos a isto a pouca efetividade de marcos regulatórios que não se concretizam em ações governamentais voltadas à formação docente para o ensino técnico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2016), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015) definem, de forma direta e indireta, as orientações para formação de professores do ensino básico, estabelecendo normas e políticas que devem garantir a formação mínima dos profissionais do magistério, porém sem resultados consistentes.

Na tentativa de se alinhar às exigências legais apresentadas acima, os Institutos Federais (IF) propõem cursos de formação pedagógica direcionados aos professores graduados sem licenciatura, com o objetivo de sanar as deficiências pedagógicas deste público. Assim, são planejados cursos de formação pedagógica para professores graduados não licenciados com tempo reduzido, conforme prevê a Resolução 02/2015 (Brasil, 2015), nos quais se delineiam perfis docentes que estariam preparados para atuar em sala de aula, após concluir estas graduações emergenciais ou especiais para EPT.

Neste contexto, ao abordamos sobre formação dos profissionais do magistério da EPT e não menosprezando as exigências legais, planos nacionais ou políticas públicas de oferta de cursos de licenciatura especiais, precisamos nos questionar também sobre a qualidade dessa formação. Oliveira e Nogueira (2016) argumentam que uma educação de qualidade social está intimamente ligada à formação do profissional do magistério, não o limitando ao mestre que trabalha os processos de ensino dos conteúdos, mas elevando-o a sujeitos históricos que compreendem as relações entre trabalho e educação, sempre numa perspectiva emancipadora.

Segundo Moura (2008, p.30), no processo educativo próprio da EPT, “o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada à responsabilidade social”. Nestes termos, sua formação deve se alinhar a uma perspectiva de educação profissional que trabalhe com a formação integral do ser humano, não o reduzindo aos interesses de mercado, sendo esta também a perspectiva de formação docente para EPT.

Assim, a nossa proposta se justifica ao apontar como estes cursos tratam a formação dos professores no que diz respeito ao alinhamento da concepção de ensino integrado, entendido aqui não só como uma das modalidades de oferta da EPT (união do ensino médio com o ensino profissionalizante), mas também como uma perspectiva de ensino consonante com a educação politécnica, tendo como referência os aportes teórico-metodológicos sob os quais foram concebidas a educação de cunho omnilateral.

Dito isso, cabe-nos aqui alguns questionamentos: julgando que há especificidades na atuação do magistério da EPT, a exemplo do ensino integrado ofertado pelos Institutos Federais, sob qual concepção pedagógica são estruturados cursos de formação para professores graduados não licenciados ofertados por estes institutos? Eles preparam os professores para atuarem numa perspectiva crítica e voltada para a formação politécnica, visando à formação integral dos estudantes?

Nosso trabalho, a partir destes questionamentos, objetiva analisar os projetos dos cursos de formação pedagógica dos IF oferecidos aos docentes graduados não licenciados da EPT, especificamente no que diz respeito à concepção pedagógica de ensino integrado proposta neste tipo de licenciatura, sobretudo se há ou não apontamentos de elementos como trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização e transformação da realidade social. Tais elementos são considerados por Araujo e Frigotto (2015) como essenciais no ensino integrado de cunho politécnico/omnilateral.

O cenário por nós proposto para esta pesquisa se deu a partir da análise de seis projetos pedagógicos de cursos voltados para formação em licenciatura de professores que já atuam em sala de aula nos Institutos Federais (IF), porém somente com formação em bacharelado ou superior em tecnologia.

2 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO INTEGRADO

As tentativas de proporcionar maiores experiências interdisciplinares, de modo que os conhecimentos das diversas áreas estabeleçam relações no estudo técnico e teórico, são um dos maiores desafios enfrentados por docentes contemporâneos. A ideia de integração curricular desafia, tanto na didática como na organização curricular dos conteúdos e disciplinas, a tendência atual de compartimentalização e isolamento do saber, sobretudo na escola.

Santomé (1998, p.10), quando trata da integralização curricular e das origens desta proposta, relata que este movimento pedagógico nasce de reivindicações “progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade”. As alterações que ocorreram no funcionamento do sistema de produção viabilizaram um maior acúmulo de capital e dos meios de produção, além de diminuir o custo da mão de obra. O resultado desta nova

modelagem econômica acentuou a estratificação social laborativa, pois, uma vez que o trabalhador não compreendia, em sua totalidade, os processos de produção de qualquer mercadoria ou produto, conseqüentemente não o permitia usufruir daquilo que ele próprio produzia, como acontecia no trabalho artesanal.

Além disso, esse processo de fragmentação das atividades ocorridas dentro das fábricas acabou se refletindo nos sistemas educacionais. O que ocorria, segundo Santomé (1998) era uma espécie de atomização dos conhecimentos escolares em disciplinas fechadas semelhantes aos modelos produtivos, nos quais os trabalhadores só tinham acesso a uma parte da produção em diferentes setores. Privados dos conhecimentos necessários à vida moderna e, conseqüentemente, do trabalho, não tinham poder de escolha em nenhum dos casos.

Ramos (2009, p. 115) ao falar sobre a proposta de currículo integrado, coloca que as finalidades dessa abordagem pedagógica estão ligadas à formação humana em uma perspectiva omnilateral. Segundo a autora, “as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, deste modo, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício de suas necessidades de classe”. A escola, então, teria a função de oportunizar o acesso a todos os conhecimentos científicos e sistematizados produzidos pela humanidade ao longo de sua história de forma interconectada, sem estabelecimento de hierarquias entres as áreas dos saberes ou sobreposição de uma sobre outra.

As perspectivas elencadas por Santomé (1998) e Ramos (2009), mesmo que não constituídas por ideologias ou conceitos simétricos em sua totalidade, são guiadas para associar os conhecimentos escolares que, no presente momento, encontram-se quebrados em áreas e saberes estanques, sem comunicação qualquer com o contexto de vida dos estudantes e o desenvolvimento da autonomia do sujeito em sua realidade.

Assim, a forma de ensino integrado, que por hora aqui definimos, é totalmente oposta às concepções reducionista de ensino e aprendizagem que beneficiam algumas atividades humanas em detrimento de outros saberes de áreas diferentes, estanques, afastados e incomunicáveis, ou também aqueles que projetam aos estudantes da classe trabalhadora somente a aprendizagem de capacidades e habilidades instrumentais, colocando-os de lado em suas capacidades criativas e sua autonomia política.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências, por exemplo, tomou essa integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isso presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar essa integração visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende essa integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social (Araujo; Frigotto, 2015, 77-76).

Dito isto e como forma de contrapor às concepções pedagógicas utilitaristas e pragmáticas, muito presentes nas pedagogias liberais a partir da perspectiva de Saviani (2007) e Araújo e Frigotto (2015), podemos definir quatro princípios orientadores que servem como norte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e sobre os quais faremos breves comentários. São eles: o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a contextualização e o compromisso com a transformação social.

Em relação ao trabalho como princípio educativo, partimos do entendimento que é o caráter formativo do trabalho como ação humanizadora que desenvolve as potencialidades humanas. Ciavatta (2008, p. 408) coloca que o campo específico de discurso desta narrativa é o “materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais.”

Nesta mesma perspectiva, Antunes (1999, p. 137) coloca que o trabalho é a provisão da existência humana, através do seu agir sobre a natureza e, nesta ação, ele se educa e educa o seu próximo, pois ao

(...) buscar a produção e a reprodução de sua vida social por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições de sua reprodução. O trabalho é, portanto, resultado de um por teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está em sua essência presente no ser biológico dos animais.

O ser humano, como ser criativo e de ideias, maneja os recursos naturais e molda as relações sociais ao seu bel-prazer, com o objetivo de prover a sua vida sem depender das vicissitudes que estes dois elementos podem trazer. A teleologia, ou seja, os objetivos, dizem respeito à capacidade humana de dominar esses meios, bem como o manejo em aprender e perpetuar os saberes adquiridos.

O outro princípio refere-se à interdisciplinaridade. Sua necessidade não só está ligada ao âmbito da pesquisa, como muitos pensam, mas também nos contextos pedagógicos, por conta de ser a condição humana caracterizada pelo aspecto social e suas múltiplas referencialidades. Segundo Frigotto (2005), é nas relações de produção humana que o conhecimento, saberes e conteúdos culturais diversos e complexos da humanidade são construídos.

Além disso, a interdisciplinaridade está em voga por conta de críticas em relação à carência da utilização de múltiplos saberes ou também pela excessiva compartimentalização do conhecimento disciplinar, produto de uma tendência de fragmentação das disciplinas que se especializavam progressivamente para resolver problemas com maior rapidez.

O forte peso da cultura do positivismo, com sua ênfase na precisão e a imposição de determinadas metodologias de pesquisa e, portanto, das formas de legitimação do conhecimento favoreceram a caminhada em direções disciplinares mais reducionistas; ganhava-se nos níveis de precisão nos quais se trabalhava, mas em geral perdia-se nas questões relativas à sua relevância (Santomé, 1998, p.62).

Somamos a isto o fato de que a interdisciplinaridade, segundo Santomé (2011), pode estruturar conceitos, contextos históricos e também procedimentos, estabelecendo, pelo menos inicialmente, unidades mais genéricas e estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas. Os sujeitos da aprendizagem, com esta nova forma de pensar os processos pedagógicos, estariam assim mais capacitados a enfrentar problemas que transcendem as disciplinas tanto no que diz respeito ao seu conteúdo como a seu método.

Já quanto a contextualização, podemos, de início, confirmar sua importância nos documentos oficiais que regulam a educação brasileira, tal qual a LDB 9394/96, ao colocar que deve haver íntima relação entre a vida e ao trabalho, ou também quando está normativa reverbera nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no item que trata sobre a contextualização no ensino, por exemplo, no art. 8º, no parágrafo 1º, referente à organização curricular:

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (Brasil, 2012, p.3, grifo nosso).

Segundo Araújo e Frigotto (2013), a contextualização deve ser encarada como uma articulação dos conteúdos utilizados nos processos pedagógicos com o cotidiano dos estudantes, dando, por sua vez, maior ênfase aos projetos políticos dos trabalhadores e das organizações populares quando está dentro do âmbito do ensino integrado.

Assim, há negligências nas práticas educativas escolares a respeito do cenário cotidiano como ponto de partida nos processos pedagógicos, privando a realidade do estudante e tornando-a estranha a ele. Este, por exemplo, era o cenário de propostas pedagógicas de linhas liberais que tinham por base o ensino do conteúdo sem conexão, aproximação com a vida em suas mais variadas dimensões. É, como diria Freire (2005), uma proposta de educação bancária, na qual o aluno é apenas receptor passivo de conteúdo.

Em relação ao último princípio, a transformação da realidade social, este relaciona-se à perspectiva de atuação dos docentes no sentido de formar pessoas que visem à mudança de sua realidade social. É nesta última vertente que se lança os seres humanos a atuarem conscientemente sobre o mundo, de forma que eles possam alterá-lo conforme sua necessidade. Nesta perspectiva, a concepção de educação politécnica e do ensino integrado, revela que:

Os pressupostos para uma emancipação humana estão presentes ontologicamente. O ser humano passa a transformar a natureza de acordo com as suas necessidades, subjugando o mundo ao seu redor de acordo com sua vontade, dentro de suas capacidades históricas, desenvolvimento da humanidade, percebido pelo decorrer da história, **amplia as possibilidades concretas da escolha do ser humano, o que significa a expansão de sua liberdade.** Analisando a atua

sociedade capitalista, a humanidade tem a possibilidade de produzir os bem necessários à sua sobrevivência com maior facilidade relativa e ainda produzir riquezas culturais que demarcam a infinidade do desenvolvimento humano (Lima, 2016, p. 349. grifo nosso).

Estes, então, são os princípios nos quais se delineiam as bases do ensino integrado, pois a formação humana para esta concepção de educação busca, no agir integralizador, os aspectos teóricos e metodológicos de sua pedagogia. O currículo integrado, assim, tem o objetivo de promover a compreensão global do conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como pressuposto e mecanismo de aprendizagem, a negação sumária da fragmentação curricular, usando da contextualização e também da mudança de realidade para o bem da coletividade.

3 PROCEDIMENTOS E MÉTODOS

Tratamos aqui de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual foi utilizado o estudo de caso como método, por entendermos que este “é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (Gil, 2014, p.57-58). Este método é geralmente utilizado em pesquisas de situações da vida real, nas quais não há limites claros entre temas ou temáticas, descrevendo o contexto em que será feita a investigação e explicando as variáveis que um determinado fenômeno causa.

Yin (2001, p. 32) diz que o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”.

Como o nosso estudo tem como objetivo analisar os cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos IF, no que diz respeito à preparação docente para atuar na perspectiva do ensino integrado, nosso foco de análise são os projetos pedagógico-curriculares dessas graduações. Assim, para este estudo de caso, foram analisados seis projetos de cursos, a saber: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN, 2016); Instituto Federal da Bahia (IFBA, 2018), Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2018); Instituto Federal de São Paulo (IFSP, 2018); Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS, 2018); e um projeto ofertado em rede para diversos IF do Brasil, que doravante chamaremos de Projeto Rede (REDE, 2018).

A escolha dos documentos que foram analisados se deu a partir de projetos de cursos de formação pedagógica na forma de graduação especial em licenciatura em EPT ou licenciaturas voltadas para atuação docente no ensino médio técnico que estavam cadastrados nos Sistema E-MEC até o mês de fevereiro de 2019, data de acesso ao referido portal do Ministério da Educação. Dos projetos cadastrados no sistema do Ministério da Educação, somente aqueles que foram propostos ou reformulados de acordo com os parâmetros da Resolução CNE/CP 02 de 2015 fizeram parte da pesquisa.

O tratamento dos dados foi feito por meio da análise de conteúdo que parte inicialmente da proposição de categorias de análise que têm a função de estabelecer

os focos ou aspectos necessários na investigação, centrados nos objetivos propostos. Assim, de acordo com os princípios orientadores do ensino integrado propostos por Saviani (2007) e Araújo e Frigotto (2015), elencamos as seguintes categorias de análise: o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a contextualização e a transformação da realidade social.

Neste arranjo metodológico, as categorias de análise foram examinadas em itens comumente presentes nos projetos pedagógico-curriculares de cursos analisados e que doravante denominamos de blocos de análise, quais sejam: o bloco filosófico-pedagógico; o bloco perfil do egresso; o bloco objetivos; e, por fim, o bloco matriz curricular e ementário.

Assim, descrevemos em qual ou quais dos blocos de análise dos projetos pedagógicos de cursos dos IF há ou não referências ou alusões às categorias de análise e se estas estão consonantes com a proposta do ensino integrado na perspectiva da omnilateralidade. Neste contexto, podemos inferir se, efetivamente, as propostas dos cursos projetam ou delineiam, em algum momento, uma formação docente que tenham como abordagem pedagógica os pressupostos integradores de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos projetos de curso analisados, descrevemos como cada uma das categorias de análise, que pontam como princípios do ensino integrado, são referenciados nos textos dos projetos de acordo com os blocos de análise. Notamos, com isso, a partir das análises feitas, que há uma diversidade e também uma inconstância na descrição destes princípios, quando vistos em cada uma das propostas pedagógicas separadamente.

Para isso, então, resumimos, no quadro 1, por bloco de análise, as indicações de referências por categoria analisada dos princípios elencados, de modo que possamos transcrever os dados e visualizá-los melhor, desenhando um panorama do resultado de nossa pesquisa.

Quadro 1: Princípios do ensino integrado por categorias e blocos de análise conforme análise dos projetos dos cursos dos IF. Fonte: Autores

| Bloco | Instituto | Trabalho como princípio educativo | Interdisciplinaridade | Contextualização | Transformação da realidade social |
|-------|-----------|-----------------------------------|-----------------------|------------------|-----------------------------------|
| | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--------------|---|---|---|---|
| Fundamentos teórico-metodológicos | IFBA | | x | x | |
| | IFRN | | x | x | |
| | IFFAR | | | x | x |
| | IFSP | x | x | x | x |
| | IFRS | x | | | |
| | Projeto Rede | | | | |
| Objetivos | IFBA | | | | |
| | IFRN | | | | |
| | IFFAR | x | | x | x |
| | IFSP | | | | |
| | IFRS | | | | |
| | Projeto Rede | x | | x | x |
| Matriz curricular e ementário | IFBA | x | | | |
| | IFRN | x | x | x | |
| | IFFAR | x | x | | |
| | IFSP | x | x | | x |
| | IFRS | x | x | | |
| | Projeto Rede | x | x | x | |
| Prática profissional docente | IFBA | | x | | |
| | IFRN | | x | x | |
| | IFFAR | x | | | |
| | IFSP | | x | x | |
| | IFRS | | | | |
| | Projeto Rede | | | x | |

Fonte: desenvolvido pelos autores (2020)

Pelo quadro que produzimos a partir dos resultados encontrados nas análises, percebemos que as citações e referências feitas em cada bloco analisado variam conforme são dispostas as categorias elencadas. Destacamos que os projetos, em sua totalidade, não abordam os princípios orientadores do ensino integrado para a implementação de um curso de formação docente que terá como público alunos desta modalidade de oferta de educação técnica.

Ao verificarmos, por exemplo, o tema trabalho como princípio educativo, percebemos que em nenhum dos projetos ele aparece em todos os blocos analisados.

Como exemplo, podemos destacar o projeto do IFBA que não faz, de forma direta, nenhuma referência a este tema. Neste caso, quando há citações que dizem respeito a ele, estas não continuam em outros blocos, denotando que os proponentes do projeto não deram relevância a esta temática. Isto merece uma atenção, pois, segundo Ramos (2005, p. 114) entender

(...) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza humana. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

Com isso, inferimos que a falta de alusões sobre este tema nos diversos itens das propostas, compromete a formação de professores que atuam na educação profissional, principalmente na postura e compreensão desses profissionais naquilo que se refere à categoria trabalho na formação integrada, ofertada atualmente nos IF.

Já no que se refere à categoria interdisciplinaridade, identificamos que nenhum dos objetivos elencados nos projetos são voltados para a formação de profissionais do ensino que trabalhem com proposta pedagógica interdisciplinar, mesmo está sendo a categoria de análise mais citada. Tal postura é comprovada por Santomé (1998) quando diz que os cursos de licenciatura ainda são estruturados na perspectiva linear-disciplinar, reverberando nos processos educativos escolares e atuação docente na sala de aula.

Ramos (2005) também relata que a interdisciplinaridade no ensino nasce a partir da necessidade de superação da infertilidade de posturas mais globais do conhecimento, acarretando excessiva compartimentação e falta de comunicação dos diversos campos científicos e, conseqüentemente, dos saberes escolares. Por outro lado, a integração destes saberes traria a unidade necessária entre as ciências e as disciplinas, atualmente refugiadas em seus próprios isolamentos, e promoveria o ensino integrador, fato este inexistente ou incipiente nos projetos analisados, conforme visto na tabela.

Prosseguindo para a próxima categoria, contextualização, a descontinuidade da abordagem desse item nos blocos de análise também persiste. Quando esta é visualizada em uma parte dos textos, em outras, porém, percebemos a falta de alusões, sobretudo nos ementários, nos quais apenas dois institutos o referenciam. Este bloco de análise é extremamente importante, pois as ementas são as referências iniciais do planejamento de aulas dos docentes. O que está contido nelas é o que deve ser ensinado ou apresentado aos futuros professores.

O cotidiano, neste sentido, é o ponto de partida da atuação docente, quando se quer ensinar um determinado conteúdo. A teoria se junta a ele como complemento das abstrações teóricas dos saberes científicos. Ao trazemos a realidade do estudante para a sala de aula que trabalha com o currículo integrado, a meta é criar uma “íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (Araújo; Frigotto, 2015,

p.69). Daí sua importância que, como visto, não se apresenta efetivamente nos projetos de cursos para docentes graduados não licenciados nos IF analisados.

No que diz respeito à categoria transformação da realidade social, constatamos que as alusões feitas a esta categoria nas propostas são limitadas e compõem o grupo com menor número de referências feitas. Os projetos do IFBA (2018) e IFRN (2016), por exemplo, não citam esta temática em nenhum dos blocos.

Além disso, no bloco matriz curricular e ementário, só o projeto do IFSP (2018) cita a expressão “transformação social” em uma das ementas, o que indica mais uma vez a falta de preocupação por parte dos proponentes dos PPC quanto a este tema. Freire (1997) diz que o ser humano consciente e crítico de sua realidade, deve reconhecer sua história e suas potenciais mudanças. Para o autor:

(...) toda a compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (Freire, 1997, p.106).

Além disso, quando observamos o bloco prática profissional docente, ali também não há nenhuma citação sobre esta questão. Nenhuma das propostas traz em seu texto, neste item especificamente, referências sobre uma atuação docente nos IF que tenha como foco a transformação social da comunidade do estudante.

Assim, diante do que foi analisado, podemos inferir que não houve, em sua totalidade, nos textos dos projetos pedagógicos de curso analisados referências aos princípios considerados essenciais em um processo educativo escolar dentro de uma abordagem integradora na perspectiva politécnica, ou também chamada educação omnilateral. Julgando que as propostas curriculares exposta aqui na forma de um projeto de curso de formação docente não expõe claramente a perspectiva pedagógica a ser implementada, há uma grande chance da própria atuação docente ser difusa quanto a corrente filosófico-pedagógica a ser usada e, consequentemente, se distanciando da proposta de ensino integrador por nós defendida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, por fim, que a formação de professores para EPT no Brasil segue atualmente perpetuando as diferenças históricas entre ensino propedêutico e profissionalizante, na medida em que também negligencia uma formação docente qualificada para sua atuação na educação profissional e no ensino integrado. Isto se verifica quando percebemos que, ao invés da oferta de cursos regulares de licenciatura para a EPT, opta-se por cursos especiais ou emergenciais, na tentativa de cumprir as metas feitas pelo Plano Nacional de Educação para formação docente (Oliveira; Nogueira, 2016).

Acontece que a formação para docentes na Educação Profissional requer planejamentos e ações diferenciadas em virtude das especificidades da formação

para esta área, a exemplo da oferta, sobretudo nos IF, do ensino integrado que aqui neste trabalho consideramos não só como modalidade de ensino, mas também como concepção educacional alinhada à educação politécnica (Araújo; Frigotto, 2015). Porém, lidar com o ensino integrado, sobretudo na perspectiva aqui proposta, requer um docente alinhado a esta vertente de ensino já a partir de sua formação inicial, fato este que não tem ocorrido, como indicam nossas análises dos projetos pedagógico-curriculares dos cursos.

Conforme discutimos, nos projetos analisados, os princípios elencados como necessários para uma formação docente que tenha como pressuposto o ensino integrado na perspectiva da politécnica não se aproximam, nas propostas pedagógicas daqueles cursos, dessa concepção educacional. Isto se verifica quando constatamos, separadamente, que, embora haja alusões em todo o escopo dos textos dos projetos aos princípios do ensino integrado nos blocos de análise que retornam a esta concepção educacional, no seu conjunto, as propostas não fazem estas referências, fato que pode inviabilizar, pelo menos nos projetos, a formação inicial dos docentes para atuarem com processos pedagógicos integradores e com o ensino integrado, uma vez que não se trabalha efetivamente com este tema em sua formação nos cursos.

Destacamos, assim, a existência de barreiras, já na formação inicial de professores da EPT, para implementação do ensino integrado, mesmo este sendo uma realidade nos IF que ofertam essa modalidade de ensino na educação profissional. O ensino médio deve se desenvolver sobre uma base unitária para todos, sendo condição necessária para fazer a travessia para apreensão da realidade em suas múltiplas dimensões e contextos. Se o ensino integrado, portanto, significa uma nova postura educacional que objetiva eliminar a dualidade educacional presente hoje no Brasil entre ensino técnico e propedêutico, a formação dos professores torna-se um fator-chave para sua realização.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (1999). **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo.

Araújo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). **Práticas Pedagógicas e ensino integrado**. Disponível a partir de: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723> Acesso em: 23 de agosto de 2018.

BRASIL (2008). **Lei dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL. (1996). **Decreto que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996 nº 2.208**. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. (2014). **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

Carvalho, O. F., & Souza, F. H. M. (2014). **Formação do docente da educação profissional e tecnológica do Brasil: um diálogo com as faculdades e o curso de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 27 março 2018.

Freire, P. (1997) **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Frigotto, G. **Concepções de mudança no mundo trabalho e no ensino médio**. IEm C.

Frigotto, G., & Ciavatta, M., & Ramos, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez.

Gil, A. C (2014) **Métodos e técnicas da Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

Machado, L.R.S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>. Acesso em: 10 dez, 2018. Moura, D. H. (2008).

A formação docente para educação Profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>. Acesso em: 10 dez, 2018

Oliveira, M.R.N.S., & Nogueira, C.G (2016). **A formação de professores para educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as Perspectivas?** Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/4987-13746-1-PB.pdf>. Acesso em: 27/03/2018.

Ramos M. (2009) **Currículo integrado**. Iem C. Pereira, I. B., & Lima, J. C. F. Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV.

Ramos M. (2005). **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. IEm C. Frigotto, G., & Ciavatta, M., & Ramos, M. (org). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo, SP: Cortez.

SANTOS, T. A. (2016). **De Bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional**. (Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE) Presidente Prudente/SP, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/967>. Acesso em: 22/08/2018.

Santomé, J. T. (1998) **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Arte Sul LTDA. Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02/04/2018.