



Trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e práxis

*Work as an educational principle in the Federal
Institute of Goiás: teacher training, planning, and
praxis*

*El trabajo como principio educativo en el Instituto
Federal de Goiás: formación docente, planificación y
praxis*

KARLA RODRIGUES MOTA ^a

CLÁUDIA HELENA DOS SANTOS ARAÚJO ^b

Resumo

Este escrito tem como objetivo analisar existência da perspectiva do trabalho como princípio educativo dentro do currículo integrado do Curso Técnico Integrado em Química ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás *câmpus* Anápolis. Metodologicamente, fundamentado em Lüdke e André (1986), foi realizado um estudo documental de caráter quantitativo e qualitativo cujo *corpus* constituiu-se por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico do Curso e de 50 Planos de Ensino Anuais. Ancorado em autores que defendem a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, buscou-se compreender como a perspectiva da formação omnilateral e do trabalho enquanto princípio educativo foi apresentada nos documentos. Desvelou-se que a formação acadêmica dos docentes atuantes no referido curso

^a Universidade Federal de Mato Gross (UFMT), Cuiabá, MT, Brasil. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail: karla_mota@msn.com

^b Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO), Goiânia, GO, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: helena.claudia@gmail.com

por ser centrada no conhecimento específico, acaba por direcionar uma proposta de ensino ainda pautada no conhecimento teórico, enfatizando o conhecimento científico em detrimento da prática e de uma visão mais ampla de homem. A conclusão aponta que o estudante-futuro-trabalhador acaba por ter uma formação conteudista, que dicotomiza a teoria e a prática, fator que ofusca a compreensão das contradições presentes do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Currículo integrado. Omnilateral. Trabalho como princípio educativo.

Abstract

This paper aims to analyze the existence of the perspective of work as an educational principle within the integrated curriculum of the Integrated Technical Course in Chemistry offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás at the Anápolis Campus. Methodologically, based on Lüdke and André (1986), a quantitative and qualitative documental study was conducted whose corpus consisted of the Institutional Development Plan, the Pedagogical Project of the Course, and 50 Annual Teaching Plans. Anchored in authors who defend Professional Education Integrated to High School, we sought to understand how the perspective of omnilateral formation and work as an educational principle was presented in the documents. It revealed that the academic training of the professors working in this course, being centered on specific knowledge, ends up directing a teaching proposal still based on theoretical knowledge, emphasizing scientific knowledge to the detriment of practice and a broader vision of man. The conclusion points out that the student-future-worker ultimately has a content-based education, which dichotomizes theory and practice, a factor that overshadows the understanding of the contradictions present in the world of work.

Keywords: *Integrated curriculum. Omnilateral. Work as an educational principle.*

Resumen

Este escrito pretende analizar la existencia de la perspectiva del trabajo como principio educativo en el currículo del Curso Técnico Integrado en Química, ofrecido por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás *campus* Anápolis. Fundamentado metodológicamente en Lüdke y André (1986), se realizó un estudio documental de carácter cuantitativo y cualitativo cuyo *corpus* se constituyó del Plan de Desarrollo Institucional, del Proyecto Pedagógico del Curso, y de 50 Planes de Enseñanza Anual. Sustentado por autores que defienden la Educación Profesional Integrada de la Secundaria, se intentó comprender cómo la perspectiva de formación omnilateral y del trabajo como principio educativo, presentados en los documentos. Se reveló que la formación académica de los

docentes que actúan en el curso por centrarse en el conocimiento específico, se direcciona por una propuesta de enseñanza guiada por el conocimiento teórico, destacando el conocimiento científico en detrimento de la práctica y de una visión más amplia del hombre. La conclusión señala que el estudiante-futuro-trabajador tiene una formación de contenido, que dicotomiza la teoría y la práctica, factor que oculta la comprensión de las contradicciones presentes en el mundo del trabajo.

Palabras clave: *Currículo integrado. Omnilateral. Trabajo como principio educativo.*

Introdução

A defesa de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamentada no trabalho como princípio educativo, visa promover a superação da sociedade que explora o trabalhador bem como apontar para um horizonte de formação omnilateral dos sujeitos. Esta perspectiva de formação defende uma proposta de educação que forneça ao estudante não somente a técnica específica e restrita ao seu futuro ofício, mas também a compreensão do processo produtivo como um todo, ou seja, defende uma aproximação entre as dimensões manuais e intelectuais do trabalho.

A formação omnilateral refere-se a uma concepção de formação humana que integra as várias dimensões da vida, buscando desenvolver no indivíduo todas as suas potencialidades, sejam elas de caráter físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico. Ou seja, trata-se de possibilitar “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Mirando uma educação que se configure como instrumento de transformação, em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n. 11.892, foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento educacional, social e econômico brasileiro, atuando em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, tendo como ‘carro chefe’ da instituição os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio¹.

¹ Legalmente, a integração da Educação Profissional e Tecnológica à educação básica de nível médio formalizou-se no Brasil em 2004, após o Decreto n.º 5.154 que permitiu a oferta, mediante matrícula única, da formação técnica concomitante à Educação Básica de Nível Médio.

Neste sentido, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser compreendido como um instrumento que permite desenvolver integralmente o indivíduo. Nesta perspectiva, cabe à escola e ao professor, não apenas difundir a técnica necessária para o desempenho de uma profissão, mas, principalmente, conscientizar de que seu processo formativo é também um movimento emancipatório.

Tais características ressaltam a importância e a complexidade do trabalho docente na EPT, onde a atuação do professor carece de “uma ampla formação teórico-metodológico, prático-operativo, política-pedagógica e científico-tecnológica” (LIMA; MERCÊS, 2021, p. 1565). De posse desta formação, os docentes podem apresentar práticas pedagógicas diferenciadas que apontem para a superação da lógica pragmática de ensino e da visão fragmentada e linear da realidade, assim como defendido por Castaman e Rodrigues (2021).

Isto posto, anunciamos que o *locus* deste estudo se situa na cidade de Anápolis, Goiás, a qual se destaca dentro do estado por conter o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA). Dada a força econômica das indústrias farmoquímicas presentes no distrito, o município requer continuamente mão de obra qualificada para os cargos técnicos de nível médio. Logo, o *campus* anapolino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFG) pode constituir-se como espaço formativo com potencial de transformar e emancipar os trabalhadores que futuramente estarão empregados nas indústrias do (DAIA).

Deste modo, o IFG, dentro do município de Anápolis, pode se configurar como um movimento de oposição e resistência à educação puramente tecnicista, apresentando dados latentes a serem estudados, emergindo, dentro dos estudos da área da educação, como campo de pesquisa sobre a existência de uma formação omnilateral e do trabalho enquanto princípio educativo, assim como anseia este manuscrito.

Apresentação do objeto investigação e dos aspectos metodológicos

Neste artigo² o objetivo é analisar existência da perspectiva do trabalho como princípio educativo dentro do currículo integrado do Curso Técnico Integrado em Química ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás *campus* Anápolis³. Mais especificamente, serão analisados os documentos norteadores do referido curso, os quais têm a função de orientar, fundamentar e subsidiar os pilares formativos.

O Curso Técnico Integrado em Química apresenta matriz curricular estruturada em três grandes núcleos: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Diversificado. No núcleo comum estão as disciplinas obrigatórias que compõem o ensino regular de nível médio. O núcleo específico refere-se ao conjunto das disciplinas obrigatórias da formação profissional técnica de nível médio. O núcleo diversificado compreende as disciplinas transversais que devem, em teoria, dialogar simultaneamente com as disciplinas do núcleo comum e com as disciplinas do núcleo específico.

Metodologicamente, o levantamento de dados ancorou-se em Lüdke e André (1986), permitindo desenvolver uma investigação do tipo documental com elementos quantitativos e qualitativos. Os documentos forneceram os dados que posteriormente serão apresentados e discutidos na seção intitulada: “Ente silêncios e manifestações: pressupostos filosóficos e epistemológicos no planejamento docente”. Neste tópico, os documentos foram compreendidos como “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE, ANDRE, 1986, p. 39).

² Esse escrito apresenta parte os dados levantados e das reflexões desenvolvidas na dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG) cujo título é “A Travessia”: a formação omnilateral no Curso Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de autoria de Karla Rodrigues Mota sob orientação da professora Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo.

³ Por motivos éticos, cabe destacar que este estudo (mesmo documental, ou seja, não envolvendo humanos) foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sendo aprovado e autorizado no dia 10 de setembro de 2018, através do **Parecer Consubstanciado de número 2.881.768**. Dada a anuência do IFG *campus* Anápolis e do Comitê de Ética e Pesquisa, o nome da instituição e do curso pesquisado será apresentado neste escrito.

Dessarte, informamos que o *corpus* documental deste estudo, constituiu-se dos seguintes arquivos:

- a) **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**⁴: apresenta os princípios filosóficos e teórico-metodológicos da Instituição bem como direciona as estratégias para atingir as metas e objetivos propostos.
- b) **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**: documento norteador da prática educativa dos docentes, onde é apresentado a justificativa e objetivos do Curso Técnico Integrado em Química, o perfil profissional que se presente formar, a organização curricular (matriz curricular, ementa das disciplinas, práticas profissionais, atividades complementares e estágio curricular).
- c) **Planos de Ensino Anuais**⁵: planejamentos anuais elaborados pelos docentes no início do ano letivo de 2017. Tais documentos apresentam as intencionalidades do docente com a disciplina, tendo uma estrutura formada por o objetivo, o conteúdo programático, os procedimentos metodológicos, o sistema de avaliação e a bibliografia.
- d) **Plataforma Lattes**: base de dados que permitiu ter acesso às formações (*lato sensu e stricto sensu*) acadêmicas dos professores que atuaram no curso no ano de 2017.

Destaca-se a importância de tais documentos, visto que a análise deles é condição *sine qua non* para compreender como se planeja a oferta integrada entre o

⁴ Esclarece-se que durante o desenvolvimento do estudo apenas o Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016 encontrava-se disponível para a orientação das atividades educativas do IFG, sendo este o documento selecionado como *corpus* documental. O PDI 2019-2023 somente foi disponibilizado para a comunidade interna e externa do IFG no final do ano de 2018. O atual PDI pode ser acessado através do seguinte *link*: <https://www.ifg.edu.br/documentos/62-ifg/a-instituicao/11546-plano-de-desenvolvimento-institucional-2019-2023>.

⁵No momento de sistematização dos dados dos 50 Planos de Ensino Anuais, estes foram identificados com o código sequencial iniciado por PA.01 (Plano Anual número 1) e finalizado com o PA.50. Ancorada nos pressupostos éticos de uma pesquisa acadêmica, esta identificação visou o não reconhecimento da disciplina e/ou docente no momento da apresentação e discussão dos dados levantados.

ensino profissional e a educação geral e, por consequência, a existência – ou não – da proposição omnilateral e da categoria trabalho enquanto princípio educativo.

É necessário também esclarecer o recorte temporal desta investigação. A razão da escolha do ano de 2017 para a análise se deu em virtude de ser o ano inicial de oferta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFG), programa ao qual esta pesquisa se vincula e que teve suas atividades acadêmicas iniciadas em agosto de 2017.

Isto posto, visando atender ao objetivo central desse artigo, estruturamos esta produção nos seguintes momentos: o primeiro pretende apresentar ao leitor os aspectos históricos e formativos para a docência na EPT; o segundo, apresenta as características e modalidades da formação acadêmica dos professores que atuaram no CTI em Química; e, por fim, o terceiro momento apresenta os dados e as reflexões acerca do *corpus* documental centrando as discussões frente as proximidades e desafios do planejamento pedagógico orientado pelo trabalho enquanto princípio educativo.

Docência na EPT: aspectos históricos e formativos

Dentro da lógica ocidental, a garantia de formação de cidadãos e de futuros trabalhadores é um processo centralizado pela escola, instituição na qual o professor se constitui enquanto o profissional responsável pela passagem do jovem da condição de estudante para a condição de trabalhador. Logo, compreender como a formação docente se organizou e se consolidou no Brasil, seus problemas, percalços e desafios corrobora para um entendimento mais amplo dos elementos conceituais, filosóficos, profissionais e humanos presentes nos documentos que ditam as normas de oferta dos Cursos Técnicos Integrados (CTI).

O professor que trabalha na modalidade de Educação Profissional depara-se com uma proposta complexa e permeada de particularidades, visto que sua atuação perpassa diferentes níveis e modalidades de ensino, indo desde cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação *stricto sensu*. Deste modo, torna-se necessária a reflexão sobre a temática “formação de professores” visto que conhecimentos

diferenciados são requeridos deste profissional, principalmente dentro da proposta de currículo integrado, assim como afirmado por Lima e Mercês (2021),

No que concerne à atuação docente, Tardif (2002) destaca o fato de que, por mais que a atividade do professor possa ser resumida em transmitir um conhecimento à alguém, esta ação complexa se converte em um problema quando se pretende detalhar a natureza desses saberes. Para o autor, “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (p. 39), podendo ser divididos em: saberes profissionais; saberes disciplinares; saberes curriculares; e saberes experienciais ou práticos.

Em relação aos saberes profissionais, Gatti (2010) afirma que a formação institucionalizada de professores no Brasil iniciou-se no final do século XIX por intermédio das Escolas Normais. Tratava-se de uma formação de nível médio que assegurava o direito de lecionar aulas para os primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil.

No que concerne aos primórdios da formação de professores para a Educação Profissional, Machado (2008, 2011) afirma que a primeira instituição com esta finalidade foi criada em 1917, no antigo Distrito Federal⁶, sendo denominada Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. A escola teve duração de 20 anos e formou apenas 381 professores, sendo que, deste quantitativo, 309 eram do sexo feminino.

Ao fim da década de 1930, com a formação de bacharéis nas escassas universidades brasileiras, foi criado um mecanismo para a formação de professores, conhecido como “modelo 3+1”. Esse modelo tinha o intuito de acrescentar à formação de bacharelado mais um ano de curso visando contemplar as disciplinas da área da educação, assegurando a obtenção da licenciatura (GATTI, 2010). Em suma, a formação 3+1 ofertava “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146).

⁶ No ano de 1917 o Rio de Janeiro era o território correspondente ao Distrito Federal brasileiro, somente em 1960 é que o Distrito Federal foi transferido para a nova capital Brasília.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4.024, em 1961, não houve grandes avanços em relação à preocupação com a formação docente. No tocante à Educação Profissional, a promulgação da LDBEN n.º 4.024 marcou a dualidade no processo de formação de professores em formação científica e técnica. Dessa forma, passaram a existir cursos separados para a formação docente, sendo estabelecidos: as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras para os indivíduos que se destinassem à ministração de disciplinas gerais do ensino médio e os cursos especiais de educação técnica para os que se habilitassem no ensino de disciplinas técnicas (MACHADO, 2008).

Esta ausência de preocupação com o preparo didático e pedagógico dos professores que atuam no ensino de disciplinas técnicas ficou mais evidente com a Lei 5.692 em 1971. De acordo com Costa (2012), esta lei permitiu que as instituições de ensino de 2º Grau incorporassem ao quadro docente diferentes profissionais graduados sem formação específica para a docência.

Em 1996, após a publicação da LDBEN n.º 9.394 de 1996, foi firmada a necessidade de formação de nível superior para a atuação docente. Contudo, segundo Gatti (2010), mesmo com ajustes parciais para o atendimento às normativas, ainda é notória a tradição “bacharelesca” nos cursos de licenciaturas de professores especialistas⁷, sendo marcante a ênfase na área disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica.

Esta despreocupação com a dimensão didático-pedagógica torna-se mais latente quando se analisa a atuação docente nas áreas técnicas presentes nos cursos de Educação Profissional. Segundo estudos de Costa (2012) e Lima e Mercês (2021), a inclusão de professores na Educação Profissional acontece por meio de programas flexíveis, emergenciais e despolitizados.

Um exemplo desta flexibilização é o Decreto n.º 2.208 de 1997. Este instrumento normativo, ao regulamentar a educação profissional, autorizou que o ensino de disciplinas técnicas fosse ministrado por instrutores ou monitores, ou seja,

⁷ O termo “professor especialista” é utilizado para designar os professores formados para atuarem na ministração de aulas de disciplinas específicas, como por exemplo, os cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em História, etc.

profissionais sem licenciatura, um movimento semelhante ao ocorrido durante a década de 1970 (MACHADO, 2008; LIMA, MERCÊS, 2021).

Reproduzindo o padrão histórico da Educação Profissional brasileira, marcada principalmente pelo “bacharelismo” e pela dualidade, o decreto acima ratifica e legitima a desnecessária formação em licenciatura para atuar como docente de disciplinas técnicas. Corroborando com esta afirmação, Cardoso (2012) aponta em sua pesquisa⁸ que os professores que atuam nas disciplinas específicas, ou seja, técnicas de cursos profissionalizante não apresentam em sua formação inicial a dimensão didático-pedagógica, sendo, em sua maioria,

engenheiros, tecnólogos e técnicos formandos nas mais diferentes áreas (construção civil, mecânica, elétrica, tecnologias da informação e sistemas de comunicação, geologia, administração, saúde, lazer, turismo, etc.) que tem como tarefa ensinar aquilo que sabem a uma turma de estudantes, dentro da escola. Na grande maioria das vezes sem possuir uma formação posterior a de sua área de origem que os habilite pedagogicamente para o exercício da docência, esses professores chegam às escolas mestres e doutores sem suas áreas de formação inicial sem nunca terem recebido uma formação direcionada ao que agora se constitui sua profissão: a docência. Desta forma, esses profissionais, ao contrário daqueles que se preparam em cursos de licenciatura, se iniciam na condição de professores experimentando e vivenciando situações de trabalho, a partir das quais constroem sua carreira (p. 28).

Ou seja, existe uma lacuna na formação de professores bacharéis e demais professores não licenciados que atuam na EPT que acarreta dificuldades “na compreensão e efetivação do currículo integrado defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição⁹” (BARROS, 2016, p. 30). Como consequência, os docentes apresentam “compreensões equivocadas do ponto de vista teórico-metodológico no desempenho da prática pedagógica, na relação professor-aluno, dentro outros aspectos intervenientes do processo de ensino aprendizagem” (BARROS, 2016, p. 30-31).

De acordo com Barros (2016), a ausência de preocupação com a formação dos docentes não licenciados é uma falha do processo de expansão da Rede Federal de EPT, a qual foi impulsionada pela Lei de Criação dos Institutos Federais n°

⁸ Cardoso (2012) investigou, em sua pesquisa de mestrado, professores que atuam em disciplinas técnicas em sete cursos profissionalizantes do IFRS do *campus* Rio Grande.

11.892/2008. Segundo a autora, a referida lei refletiu em uma preocupação com a aquisição de equipamentos, com a estrutura física e com a contratação de pessoal por meio de concursos públicos. Contudo houve a inobservância da formação continuada dos servidores, em especial dos professores não licenciados.

Diante desta necessidade, Machado (2008) salienta que as exigências para o perfil do docente da educação profissional estão para além das séries metódicas de ensino, sendo necessário a este profissional ultrapassar “o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência” (p. 5) que marcou esta especificidade docente. Trata-se de desenvolver uma formação pedagógica crítica e autônoma que permita a construção de alunos com emancipação e capazes de explicar os fenômenos de forma interdisciplinar.

Em suma, no Brasil, a atuação docente, principalmente a atuação na Educação Profissional, apresenta-se impregnada de aspectos dicotômicos e fragmentados, havendo pouca aproximação entre as disciplinas de específicas e as disciplinas pedagógico-didáticas. Diante destas reflexões, a seção seguinte apresenta a formação acadêmica dos docentes que atuaram no CTI em Química no ano de 2017.

Formação acadêmica dos Professores do CTI em Química do IFG *câmpus* Anápolis

Este manuscrito orienta-se por uma perspectiva histórico-social de homem. Como consequência, os sujeitos envolvidos na pesquisa, professores e alunos, são compreendidos como indivíduos dotados de consciência que se constroem enquanto tais na medida em que interagem com os seus pares e impelem teleologicamente suas potências físicas e intelectuais sobre o meio ambiente visando transformá-lo, produzindo conhecimento, cultura, valores, normas, arte, vida.

Nesta seção, o objetivo principal é apresentar os sujeitos que atuaram no planejamento anual do Curso Técnico Integrado em Química do IFG *câmpus* Anápolis no ano de 2017, principalmente no aspecto da formação e preparo para a

⁹ A instituição mencionada por Barros (2016) constitui-se do IFRN, *lócus* educacional de investigação de sua pesquisa de doutorado.

docência. Neste momento, a apresentação, análise e discussão dos dados fundamentam-se no pressuposto de que para entender as informações presentes nos Planos de Ensino Anuais, primeiramente devemos compreender quem são estes sujeitos, especificamente no aspecto da formação acadêmica e/ou profissional.

Para tanto, realizou-se um levantamento na Plataforma Lattes¹⁰ sobre a formação acadêmica dos professores que atuaram como docentes do Curso Técnico Integrado em Química no ano de 2017. Esta verificação teve por objetivo identificar se os professores do curso investigado apresentaram formação específica para a docência.

Justifica-se a preocupação com a formação acadêmica, pois, dentre os saberes que fundamentam a prática docente elencados por Tardif (2002), são os saberes profissionais, ou seja, o aglomerado de conhecimentos repassados pelas instituições de formação superior, que dão alicerce e orientam a atuação didático-pedagógica dos professores.

Após o levantamento dos 50 Planos de Ensino Anuais e sistematização dos dados, foi possível perceber que, nestas 50 disciplinas examinadas, um coletivo de 26 professores atuaram como docentes, sendo que, destes profissionais, 12 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Conforme resume a Tabela 1, este quadro docente, ao ser observado pelo aspecto da formação acadêmica, revela que a maioria obteve um preparo inicial para a docência, visto que 76,9%, ou seja, 20 indivíduos, cursaram licenciatura em sua formação superior. Os demais fizeram sua graduação na modalidade bacharelado e nenhum docente apresentou formação na modalidade tecnológica.

Tabela 1 – Formação inicial dos docentes do CTI do IFG câmpus Anápolis em 2017

<i>Sexo</i>	<i>Geral</i>	<i>Licenciados</i>	<i>Bacharéis</i>
<i>Feminino</i>	14	12	2
<i>Masculino</i>	12	8	4
<i>Total</i>	26	20	6

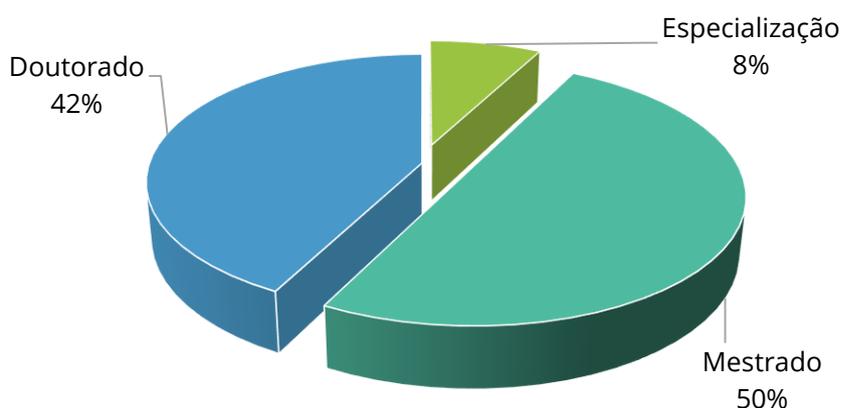
Fonte: As autoras.

¹⁰ O endereço eletrônico da referida Plataforma Lattes pode ser acesso através do link: <http://lattes.cnpq.br/>.

Ao se analisar o quantitativo de licenciados por sexo, observa-se que 85,7% das mulheres são licenciadas, ao passo que quando se observa os sujeitos do sexo masculino, este quantitativo diminui para 66,7%. Esta predominância das mulheres com formação em licenciatura pode ser compreendida como um reflexo da tradição histórica da atuação feminina na docência, o que corrobora com os estudos já apresentados por Machado (2008, 2011) sobre os primórdios da formação de professores no Brasil, que, por meio das Escolas Normais e da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, direcionava a formação de professores para indivíduos do sexo feminino.

Em relação à formação acadêmica em nível de pós-graduação destes professores, obtida por meio do levantamento realizado na Plataforma Lattes, o Gráfico 1 explicita a titularidade máxima concluída por estes sujeitos até o ano de 2017.

Gráfico 1 –Nível de pós-graduação dos docentes do CTI do IFG *câmpus* Anápolis em 2017



Fonte: As autoras.

Os resultados do levantamento mostram que a totalidade dos sujeitos investigados cursou o nível de pós-graduação em sua formação acadêmica. Este elevado nível de formação acadêmica dos docentes do CTI em Química pode estar relacionado com forma de ingresso destes profissionais nos Institutos Federais, a qual deve ser executada por meio de concurso público. De acordo com Barros (2016), a Lei nº 11.892/2008, que normatiza a criação dos Institutos Federais, além de apontar para a excelência da estrutura física das instituições, direcionou e impulsionou a abertura de concursos públicos para o preenchimento do quadro

peçoal em todo o país. Além de estar assegurada em lei, a entrada por meio de provas e títulos é reiterada, também, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, o qual afirma que

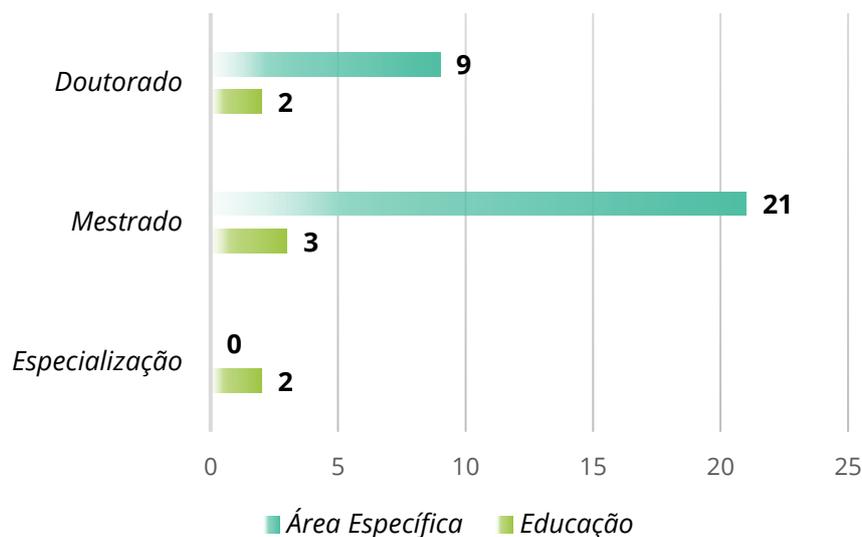
Os editais dos concursos públicos do IFG buscam garantir a investidura do *melhor candidato*, que é selecionado por meio de provas que avaliam o seu conhecimento específico, sua competência e habilidade para a docência e sua *titulação*, incluindo sua experiência profissional (IFG, 2012, p. 93, grifos nossos).

Observa-se que os editais dos concursos públicos para a investidura no cargo de docente no IFG presam pela escolha do “melhor candidato”, que, além de outros critérios, é garantida mediante a titulação máxima galgada pelo docente. Portanto, quanto maior for o grau de escolaridade atingido por este candidato, maiores serão as chances de aprovação no concurso público.

A reflexão sobre a forma de ingresso na instituição via concurso público em paralelo com as formações acadêmicas dos docentes do curso analisado fazem emergir uma contradição no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás frente ao que é ser professor, visto que a instituição aceita em seu quadro docente profissionais que inicialmente não tiveram a licenciatura como formação para o mundo do trabalho.

Outro fator investigado nesta etapa do estudo foi a área em que estes sujeitos cursaram suas pós-graduações, sendo analisado se estavam concentradas na área da educação/ensino ou se estavam concentradas em programas voltados para áreas específicas do conhecimento.

De acordo com o exposto no Gráfico 2, é notável que a grande maioria dos professores do CTI em Química cursou suas pós-graduações em programas *stricto sensu* voltados para o conhecimento específico, ou seja, conhecimento disciplinar. Logo, por mais que os docentes a princípio apresentaram a licenciatura como modalidade predominante na formação inicial, percebe-se que estes ao ingressarem nos cursos de mestrado e doutorado, se voltam para cursos de aprofundamento do conhecimento específico.

Gráfico 2 – Área de concentração das pós-graduações dos docentes do CTI do IFG *câmpus* Anápolis em 2017

Fonte: As autoras.

Estes dados vão de encontro aos estudos desenvolvidos por Barros (2016) ao analisar a formação acadêmica dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisadora verificou que os professores que atuam na instituição se constituem de “profissionais graduados e pós-graduados em *áreas específicas*, cuja maioria não vivenciou a dinâmica formativa e laboral da docência no processo de formação profissional” (p. 27, grifos nossos).

Esta ênfase na formação disciplinar pode implicar em uma fragilidade na compreensão do processo educativo como um todo e, em específico, da complexidade da educação integrada, acarretando em um não entendimento da formação omnilateral na EPT por parte do professor. Como consequência, esse docente pode acabar por reproduzir concepção fragmentada e pragmática de homem e de educação escolar.

Diante desta compreensão sobre a formação docente em EPT, a seção seguinte visa relacionar e compreender como os docentes do CTI em Química do IFG *câmpus* Anápolis incorporaram os pilares da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo nos planos anuais de ensino, bem como apontar uma relação entre a sua formação acadêmica e a concretude destes planejamentos.

Ente silêncios e manifestações: pressupostos filosóficos e epistemológicos no planejamento docente

Do ponto de vista filosófico e epistemológico, Moura (2007) propõe cinco eixos norteadores para a existência de uma Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio, sendo eles:

1. compreensão do homem como ser histórico-social;
2. trabalho como princípio educativo;
3. pesquisa como princípio educativo;
4. apresentação da realidade como uma totalidade; e
5. interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Conforme apresentado na anteriormente, este artigo busca compreender, por meio de uma análise documental, como os docentes do Curso Técnico Integrado em Química desenvolveram a perspectiva da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo dentro no IFG *câmpus* Anápolis.

Dito isto, informamos que esta seção tem por finalidade de analisar e discutir dois primeiros eixos propostos por Moura (2007). Faz necessário elucidar que a escolha dos eixos supracitados se justifica por estes se constituírem de elementos de cunho filosófico, de discussão densa e basilares para a oferta de uma formação para o trabalho contra-hegemônica. Para tanto, a seguir serão apresentados os dados da análise documental em duas subseções intituladas: 1. A concepção de homem e 2. O trabalho como princípio educativo.

A concepção de homem

A visão de homem presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que norteia e regulamenta o Instituto Federal de Goiás *câmpus* Anápolis ancora-se em uma perspectiva histórica-social, apontando para a formação omnilateral do aluno. Este documento, ao discutir os princípios filosóficos e

teórico-metodológicos gerais, afirma que o IFG tem como pressuposto ofertar aos alunos uma educação integrada que

reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de *oferecer 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 o saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural (IFG, 2012, p. 26-27, grifos nossos).

Contrariando a aparente visão de homem como uma totalidade e fruto de múltiplas determinações, a análise dos Planos de Ensino Anuais parece evidenciar que a grande maioria dos docentes, ao planejar suas atividades didático-pedagógicas, não define e/ou não parte de uma concepção consolidada de homem.

Os dados que corroboram para a afirmação acima exposta estão exemplificados na Tabela 2. Dentro dos 50 Planos de Ensino Anuais, a grande maioria dos docentes não expressou (de forma direta ou indireta) um posicionamento ou parecer frente à categoria homem. Em dados quantitativos, foi observado que 37 Planos de Ensino Anuais (74%) não permitiram esta identificação em nenhum local do documento.

Tabela 2 - Quantidade de Planos Anuais de Ensino que apresentaram a categoria homem.

<i>Núcleo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
<i>Comum</i>	11	22,2
<i>Específico</i>	0	0,0
<i>Diversificado</i>	2	4,0
<i>Total</i>	13	26,0

Fonte: As autoras.

De forma geral, alguns Planos de Ensino dos Núcleos Comum e Diversificado deixaram transparecer perspectivas sociais, culturais e históricas de homem. Em alguns casos, os docentes fizeram menção também à proposição omnilateral, como pode ser observado no excerto do campo ementa de um plano da área de Linguagens:

Introdução e ampliação ao estudo, vivência e reflexão crítica dos temas da cultura corporal de movimento, abordados pela Educação Física, compreendendo seus *aspectos biológicos, históricos, psicológicos, sociais, filosóficos e culturais, e suas*

relações com o meio ambiente e a diversidade humana, em uma perspectiva omnilateral (PA.04, grifos nossos).

Conforme apresentado na seção anterior, grande parte dos docentes do CTI em Química voltou suas formações para programas que visavam o afinamento do conhecimento específico e a justaposição da formação acadêmica destes professores com a ausência de uma concepção de homem nos seus Planos de Ensino Anuais, possibilita supor que uma formação com enfoque numa área delimitada do saber historicamente acumulado, pode acabar por afetar a visão docente frente ao objeto de seu trabalho educativo: homens e mulheres.

Em suma, o percalço associado ao não atendimento ao primeiro eixo norteador do ensino integrado proposto por Moura (2007) está atrelado ao fato de que, ao não se partir de uma visão mais global do homem, compreendendo-o como fruto de processos históricos, sociais e culturais, os demais pilares necessários para a implementação de uma educação integrada também ficam abalados. Diante deste problema, a seção a seguir tem por primado compreender como a categoria trabalho se manifesta dos Planos de Ensino Anuais do CTI em Química e se ela se apresenta como princípio educativo.

O trabalho como princípio educativo

Este trabalho parte do pressuposto de que dentro da Educação Profissional e Tecnológica o trabalho, ao invés de ser apresentado como uma reprodução de tarefas, instrumento de sofrimento, enclausuramento do ser e moeda de troca dentro do ambiente laborativo, deve ser apresentado ao estudante-futuro-trabalhador¹¹ como elemento que confere singularidade aos indivíduos; como instrumento que propulsiona a criatividade, o desenvolvimento social, a produção científica, os processos culturais, as relações sociais e a vida humana em si.

¹¹ De acordo com Mota e Araújo (2021, p. 916), “define-se que estudante-futuro-trabalhador é o sujeito educativo inserido na etapa do Ensino Médio que carece de uma educação escolar que lhe propicie o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido, ao mesmo tempo em que necessita, pelas condições de desigualdade e exploração impostas, preocupar-se com o mundo do trabalho e com seu futuro profissional”.

Sob esta perspectiva, o *trabalho é princípio educativo*, ou seja, o trabalho é o elemento educa o espécime humano, tornando-o, para além de um ser vivo animal, um ser histórico-social.

De acordo com Moura (2007), o trabalho como princípio educativo constitui um eixo norteador para a consolidação de um ensino médio integrado à educação técnica. Neste sentido, a proposta de educação integrada deve fundamentar-se na “reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção” (MOURA, 2007, p. 22).

O PDI toma por base a máxima do trabalho como princípio educativo, sendo possível perceber no corpo textual do documento o diálogo e a defesa da dimensão ontológica do trabalho. Esta concepção encontra-se claramente anunciada no campo que orienta sobre os princípios filosóficos e teórico-metodológicos da instituição, o qual afirma que

Para a educação com vistas à formação profissional e tecnológica, o *trabalho é uma categoria central para a compreensão da prática educativa*, unificando a formação humanística e artístico cultural que envolve 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 (IFG, 2012, p. 27, grifos nossos).

Conforme exposto no excerto acima, o principal documento norteador do IFG explicita, neste e em demais momentos, o entendimento de que a oferta de uma formação profissional integrada deve partir, além de uma perspectiva histórico-social de homem, da posse e apropriação da categoria trabalho em sua dimensão não apenas mercadológica, mas ontológica.

Neste instante, é válido esclarecer que, por mais que as terminologias “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” apresentem-se como semelhantes tais expressões divergem substancialmente em sentido, onde a primeira busca atender às necessidades do homem, ao passo que a segunda prima pelas necessidades do capital.

Logo, em posição mais ampla e rica, a expressão mundo do trabalho, assim como utilizada por Antunes (2007), está para além do mercado. Apresenta uma

aproximação com a dimensão ontológica do ser, ou seja, encontra-se relacionada ao trabalho enquanto elemento teleológico, primordial para a manutenção e promoção da vida humana e das relações econômicas e sociais.

Com base nesta diferenciação, conclui-se que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado em Química do IFG *campus* Anápolis, orienta uma proposta de ensino divergente do anunciado no PDI. O PPC transpareceu ao longo do corpo do texto uma concepção de educação que aproxima a formação técnica de uma conformação do estudante-futuro-trabalhador às necessidades econômicas do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA).

Em dados quantitativos, a leitura do referido PPC, documento com 77 páginas, evidencia a utilização da terminologia “mundo do trabalho” em apenas dois momentos. O primeiro, ao tratar das justificativas legais do curso, onde a expressão é utilizada para tratar sobre as “políticas de ensino do IFG”. E, no segundo momento, o termo “mundo do trabalho” foi utilizado ao discorrer sobre as “atividades complementares” presentes na matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Química.

Contudo, notou-se que, em ambas as situações, a utilização da terminologia “mundo do trabalho” apareceu solta dentro do texto, exaurida de toda sua carga conceitual. De maneira oposta ao que ocorre no PDI, o PPC defende, ao longo grande de parte do documento, uma visão unilateral do trabalho, apenas na sua dimensão manual, objetivando uma capacitação técnica do indivíduo e o abastecimento do DAIA com mão de obra qualificada com vistas à atender às demandas do “mercado de trabalho” e responder, tão somente, aos “[...] anseios e necessidades dessa região, de maximizar a oferta de profissionais dessa área, visando suprir a demanda dessa classe de profissionais para o segmento em questão” (IFG, 2015, p. 6).

Em relação a esta problemática esclarece-se ainda que a Lei 11.892/2008, ao formalizar a criação dos Institutos Federais e anunciar em seu artigo 6º que tais instituições têm a finalidade de “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008); reafirma que as referidas instituições devem assistir e proporcionar soluções

técnicas às demandas da região. Contudo, não determina que elas devam restringir seu processo educativo às determinações gerais do mercado, como transparece no PPC analisado.

Esta perspectiva mercadológica e hegemônica da formação de um estudante-futuro-trabalhador meramente empregável dentro do PPC foi percebida em grande parte dos planejamentos dos professores. Durante a análise dos Planos de Ensino Anuais foi possível levantar a hipótese de que os professores do CTI em Química do IFG *câmpus* Anápolis podem não estar primando pelas dinâmicas inerentes ao mundo do trabalho e pelas relações específicas da atividade desempenhada por um Técnico em Química dentro da indústria.

No âmbito da pesquisa documental realizada, nota-se que a maioria dos Planos de Ensino Anuais elaborados para o ano letivo de 2017 não fez menção à categoria trabalho. Em dados numéricos, foi possível contabilizar que 82% dos planos analisados não apresentam no corpo textual do documento uma possível aproximação do conteúdo disciplinar com a categoria trabalho, com o mundo do trabalho ou com o futuro ofício do Técnico em Química.

Chamou a atenção o fato de que todos os núcleos disciplinares do CTI em Química apresentaram esse padrão de distanciamento em relação ao mundo do trabalho. Logo, evidencia-se um fator crítico, visto que mesmo as disciplinas ligadas à atuação laboral do Técnico em Química, a saber, as disciplinas do *núcleo específico e diversificado*, aparentaram não incorporar dentro dos Planos de Ensino Anuais as dimensões manuais e intelectuais do trabalho. Esta característica sugere que os conteúdos tenderam a ser planejados de forma distanciada com a futura atividade laboral.

Conforme propõe Castaman e Rodrigues (2021, p. 405), “estar em sala de aula como intuito de ensinar não pode ser motivo para descartar a intuição e a capacidade de ler a realidade. Deve-se valer desta leitura para transformá-la”. Logo, o docente deve valer-se da inovação e criatividade para trazer para dentro de sua disciplina os elementos contraditórios do mundo do trabalho. Como resultado, o aluno tem a capacidade de perceber a interdependência entre trabalho, técnica, ciência e cultura na promoção da existência humana ao mesmo tempo que se percebe como sujeito ativo dentro da trama social.

Ainda sobre a relação entre o Plano Anual de Ensino e o trabalho como princípio educativo, a Tabela 3 resume os dados encontrados.

Tabela 3 – Quantidade de Planos Anuais de Ensino que apresentaram a categoria trabalho

<i>Núcleo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
<i>Comum</i>	5	10,0
<i>Específico</i>	2	4,0
<i>Diversificado</i>	2	4,0
<i>Total</i>	9	18,0

Fonte: As autoras.

Estas cinco disciplinas do Núcleo Comum apresentaram de forma explícita e clara a categoria trabalho em suas ementas, objetivos ou no conteúdo programático. Buscaram relacionar o conteúdo didático disciplinar com o trabalho, com o atual modo de produção capitalista e/ou com os conflitos sociais e de classe. Pretenderam desenvolver no aluno uma visão crítica em relação a esse modo de produção da existência humana e às suas transformações do mundo moderno. O trecho a seguir, extraído da ementa de uma disciplina da área de Ciências Humanas, exemplifica como estes docentes tentaram anunciar essa aproximação:

Abordagem histórica das relações entre trabalho, produção, tecnologia, ciência, meio ambiente, questões étnico culturais, de gênero, memória e as articulações destes elementos no interior de cada formação social, articulando o global e o local, bem como suas implicações nas diversas realidades (PA.15, grifos nossos).

Nos outros dois núcleos, *específico* e *diversificado*, também foi possível observar esta remota relação. Todavia, nos documentos analisados é possível depreender que os docentes tendem a aproximar o planejamento de suas disciplinas mais com a dimensão pragmática do trabalho, principalmente na aplicabilidade direta do conteúdo e da técnica, buscando, conforme expressa um dos planos, apenas “aperfeiçoar os profissionais” (PA.33) a serem formados pelo CTI em Química.

Nos Planos de Ensino Anuais de quatro disciplinas dos *núcleos diversificado* e *específico*, a análise documental apresenta que aproximação do conteúdo programático deu-se com a dimensão produtiva do trabalho, voltando-se principalmetne para sua relação com a atividade industrial ou com o aprimoramento da capacidade técnica

do estudante-futuro-trabalhador. Destarte, pode-se inferir que o trabalho, nestes planos, afasta-se da dimensão educativa e inclina-se a uma dimensão conformativa em relação ao mercado.

Outro ponto a se destacar é que o PDI, em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam o currículo integrado, afirma que “a aquisição de uma cultura geral do trabalho pressupõe o *conhecimento da produção em seu conjunto e o estudo de uma determinada profissão*” (IFG, 2012, p. 28, grifos nossos). Contudo, conforme resume a Tabela 4, dos 50 Planos de Ensino analisados, 46 não previram a relação de seus conteúdos disciplinares com atividade laborativa a ser desempenhada por um Técnico de Nível Médio em Química.

Tabela 4 – Quantidade de Planos Anuais de Ensino que apontaram relação com a atividade laborativa do Técnico em Química.

<i>Núcleo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>%</i>
<i>Comum</i>	0	0,0
<i>Específico</i>	3	6,0
<i>Diversificado</i>	1	2,0
<i>Total</i>	4	8,0

Fonte: As autoras.

Dois Planos de Ensino Anuais (um do *núcleo específico* e outro do *núcleo diversificado*) apresentaram claramente a relação da disciplina com atuação do Técnico em Química no campo “objetivo” do documento. Por exemplo, afirmaram que, dentre outros, o intuito de suas disciplinas era “adquirir competências em gestão de *laboratórios químicos*” (PA.42, grifos nossos) e “estudar as propriedades dos sólidos e líquidos relacionando estas com as operações unitárias utilizadas *nos processos industriais*” (PA.46, grifos nossos).

Todavia, nestes casos, e também nos outros dois planos, a pesquisa documental indica que houve, no momento do planejamento docente, uma vinculação imprecisa e distante dos conteúdos com a dinâmica da área industrial, visto que a relação com a atividade laborativa produtiva do estudante-futuro-trabalhador aparenta não estar de forma crítica no documento. Estas características,

se colocadas em prática pelo professor¹², dificultam que o estudante compreenda a área profissional da qual a ocupação de um Técnico em Química deriva, fator que, conseqüentemente, pode não influir na promoção de uma atuação mais autônoma e emancipatória do indivíduo.

O trabalho para ser educativo deve ser apresentado ao indivíduo em sua unicidade, em suas dimensões manuais e intelectuais. E, ao contrário de ser dicotomizado e apresentado ora como técnica ora como ciência, a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio deveria expor essas dimensões de forma simultânea e integrada, fazendo o constante diálogo com a futura área de atuação profissional do aluno bem como com as bases científicas que fundamentam a técnica a ser aprendida e desempenhada.

Todavia, conforme foi explanado na seção anterior, como todos os docentes do *núcleo específico* cursaram pós-graduações *stricto sensu* em programas acadêmicos voltados para o aprofundamento do conhecimento específico, esse caráter erudito, disciplinar e bacharelesco de suas formações parece estar sendo reproduzido em seus Planos de Ensino Anuais. Logo, os documentos analisados dão à entender que estes docentes primam pela explanação teórica do conhecimento em detrimento da relação paritária com sua prática.

Destarte, os docentes do *núcleo específico* por terem se formado em pós-graduações que, em essência, também apresentam esse apelo predominantemente propedêutico, tiveram uma ênfase no seu desenvolvimento intelectual. Como resultado, os Planos de Ensino Anuais acabam por deixar a dimensão prática e concreta do trabalho em segundo plano.

Isto posto, após debruçar sobre a existência do trabalho como princípio educativo dentro dos Planos de Ensino Anuais do CTI em Química, defronta-se com um movimento semelhante ao ocorrido durante a análise da visão de homem realizada na seção anterior. É notável uma dissonância entre o defendido no PDI e o materializado no PPC e nos Planos de Ensino Anuais, não sendo possível

¹² Destacamos no texto a expressão “se colocadas em prática pelo professor” em virtude deste estudo fundamentar-se metodologicamente em uma análise documental. Entendemos que os Planos de Ensino anuais podem, em alguns momentos, ser encarados apenas como documentos burocráticos e que o conteúdo nele expresso nem sempre condiz com a prática docente em sala de aula.

perceber uma proposta teórica consistente frente o trabalho como elemento que constitui o espécime humano.

A problemática central que emerge ao se perceber, no âmbito documental o distanciamento da proposta de formação omnilateral e da categoria trabalho como princípio educativo dentro do Curso Técnico Integrado está relacionada à dificuldade desta proposta formativa conseguir fazer verdadeiramente uma travessia para uma Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio.

Considerações finais

A proposta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada ao Ensino Médio se fundamenta em pilares opostos aos da formação para o trabalho puramente tecnicista e mecanicista. Neste artigo, a análise dos dois primeiros eixos propostos por Moura (2007) para a oferta de uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio indicou que os docentes do Curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás *campus* Anápolis ainda se encontravam, no ano de 2017, em um momento de entendimento dos princípios filosóficos e epistemológicos de um currículo integrado.

Isto posto, este estudo permite inferir que uma formação acadêmica fragmentada, que volta o docente para o “esmiuçamento” das áreas particulares do saber pode ofuscar a sua compreensão do processo educativo como uma totalidade, como um processo amplo, o qual está para além do domínio do conhecimento disciplinar, e que carece, antes de conteúdos educativos, de homens e mulheres para serem educados.

Neste manuscrito, a seção destinada às determinações históricas da formação docente em EPT aponta que houve uma tímida tentativa de se organizar o processo de formação de professores no Brasil, contudo, quando se trata da atuação docente em áreas específicas do conhecimento ou em disciplinas técnicas, prevalece a máxima de que apenas o domínio do conhecimento frente a um campo técnico ou científico é suficiente para atuar profissionalmente como professor.

Esta perspectiva subalterniza o elemento humano de dentro do processo de ensino e aprendizagem, visto que ao se enfatizar apenas no conteúdo disciplinar, desobriga-se o docente em preocupar-se em desenvolver um trabalho educativo que se preocupe efetivamente com o homem enquanto um sujeito em formação, primando apenas pela reprodução do conteúdo.

Neste sentido, as tímidas aparições da categoria homem e do trabalho como princípio educativo nos Planos de Ensino Anuais representam uma possível lacuna no processo formativo dos professores que atuaram na Educação Profissional e Tecnológica principalmente das disciplinas de caráter técnico presentes no *núcleo específico*.

Desvelou-se que a formação acadêmica dos docentes atuantes no referido curso, por ser centrada no conhecimento específico, tende por direcionar a elaboração de um plano de ensino ainda pautado no conhecimento teórico, enfatizando o conhecimento científico em detrimento da prática e de uma visão mais ampla de homem.

À guisa de conclusão, levantamos alguns questionamentos frente aos motivos que levaram tanto o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química quanto os Planos de Ensino Anuais estarem tão distanciados dos pressupostos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional, a saber:

- a) Quais os fatores que implicam nos silêncios frente às categorias centrais da EPT: formação omnilateral e trabalho como princípio educativo no PPC nos Planos de Ensino Anuais?
- b) A ausência dessas duas categorias nos documentos analisados se dá em virtude de falta de formação continuada sobre as bases teóricas da EPT ou se trata de uma resistência de ordem ideológica por parte dos seus elaboradores?
- c) Quais os motivos que levaram os docentes e demais profissionais a atuarem e planejarem Curso Técnico Integrado em Química? É possível perceber uma aproximação destes sujeitos com os princípios filosóficos bem como com as finalidades e características dos Institutos Federais (conforme pressupõe a Lei n.º 11.892/2008)?

- d) Existem propostas (já realizadas ou em andamento) de formação continuada dos docentes sobre as bases teóricas em EPT por parte dos Institutos Federais?
- e) Há políticas públicas voltadas para a formação docente em EPT numa perspectiva contra-hegemônica e não academicista/tecnicista?

Estes questionamentos e tantos outros que podem surgir após a leitura deste manuscrito evidenciam tanto as opções metodológicas do nosso estudo (que é de ordem documental) quanto as dificuldades impostas para o planejamento e a prática docente em EPT. Entendemos que tais questões, não respondidas em nosso estudo, podem apresentar-se como possibilidades de pesquisas outras que se dediquem à defesa de uma EPT que forme criticamente o estudante-futuro-trabalhador de nosso país.

Diante dos limites encontrados por este estudo, conclui-se que o CTI em Química do IFG *câmpus* Anápolis necessita implementar uma formação dos docentes que promova uma real apropriação das bases teóricas, filosóficas e epistemológicas que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais, sem as quais a formação de estudante-futuro-trabalhador emancipado e crítico frente ao mundo do trabalho torna-se difícil.

Para finalizar, enfatizamos que este estudo não visa apresentar fim em si mesmo, ou seja, não objetiva apenas expor os dados documentais nem muito menos culpabilizar os docentes. Ansiamos provocar e gerar inquietações frente à postura pedagógica e ao engajamento político-ideológico, instigando à criatividade de quem atua na docência em educação profissional.

Ressalva-se que “criatividade e inovação não são pirotecnia” (CASTAMAN; RODRIGUES; 2021, p. 406). Assim, as propostas e práticas pedagógicas em EPT devem ser, antes de tudo, primadas pelo humano, porque a condição de humanidade possibilita e exige a criatividade e a superação do ensino tecnicista e conteudista. Deste modo, este trabalho abre margem para novos estudos. Sugere-se que outras pesquisas foquem em entrevistas com professores que atuem em EPT, visando identificar as dificuldades – ou não – encontradas por estes sujeitos para

introduzir em sua práxis pedagógica a perspectiva omnilateral e o trabalho como princípio educativo.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negociação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Práticas pedagógicas: experiências inovadoras na Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 21, n. 68, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.068.AO05. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27144>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BARROS, R. B. *Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. 2016. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2016.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso 28 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso 28 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 25 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 27 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso 28 fev. 2021.

CARDOSO, A. A. *Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional*. 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

COSTA, M. A. *Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. 2 volumes. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016*, 2012. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Anápolis, 2015.

LIMA, M.; DAS MERCÊS, T. Relações históricas da Resolução CNE/CP nº 1/2021: implicações para a formação docente na Educação Profissional. *Revista Diálogo Educacional, [S. l.]*, v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28341>. Acesso em: 14 fev. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, v. 1, n. 1, jun. 2008, p. 8-22. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MACHADO, L. R. S. Os desafios da formação de professores para a EPT e PROEJA. *Revista Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, 2011, p. 689-704. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2019.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2010.

MOTA, K. R.; ARAÚJO, C. H. S. Totalidade ou fragmentação? A apresentação da realidade no currículo integrado do Instituto Federal de Goiás. *Revista e-curriculum*, v. 19, n. 2, 2021. DOI: 10.23925/1809-3876.2021v19i2p915-937. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49169>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração. *Holos*, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 jan. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

RECEBIDO: 21/04/2022
APROVADO: 27/07/2022

RECEIVED: 21/04/2022
APPROVED: 27/07/2022

RECIBIDO: 04/21/2022
APROBADO: 07/27/2022