

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS: UM CONFRONTO ENTRE  
DOCENTES LICENCIADOS E DOCENTES BACHARÉIS**

INTEGRATED PEDAGOGICAL PRACTICES: A CONFRONTATION BETWEEN  
LICENSED AND BACHELOR'S TEACHERS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS: UN ENFRENTAMIENTO ENTRE  
PROFESORES LICENCIADOS Y PROFESORES DE BACHILLERATO

Sthéfany Araújo Melo<sup>1</sup> 0000-0002-8568-9550

Welisson Marques<sup>2</sup> 0000-0001-6766-4651

Robson Luiz de França<sup>3</sup> 0000-0002-6932-3890

<sup>1</sup> Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Uberlândia-MG, Brasil; sthefany@iftm.edu.br

<sup>2</sup> Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba-MG, Brasil; welissonmarques@iftm.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia-MG, Brasil; rlfraanca@ufu.br

**RESUMO:**

Tomando como marco inicial para o Ensino Médio Integrado (EMI) o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, acreditamos que 15 anos não foram suficientes para que as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se tornassem profundas conhecedoras em relação às práticas pedagógicas que corporificam a integração de ensino. Em vista disso, este artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou investigar, por meio de entrevistas individuais com 16 docentes efetivos do IFTM Campus Uberlândia, o conceito de EMI, colocando em confronto as compreensões de docentes bacharéis e de docentes licenciados. Para isso, focamos em analisar quais são as práticas pedagógicas utilizadas por eles, em sala de aula, que favoreçam a efetivação do EMI, e possíveis dificuldades encontradas nesse processo. A base teórica deste artigo se apoiou em Maldaner (2017), Moura (2008) e Sena e Souza (2023). As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2018, dentro dos limites físicos do próprio campus. A escolha dos 16 docentes entrevistados aconteceu por conveniência e pela análise de seus currículos cadastrados na Plataforma Lattes, a fim de selecionar primeiramente aqueles que apresentassem formação acadêmica apenas em licenciatura ou apenas em bacharelado. Como destaque dentre os resultados da pesquisa, identificamos que quase todos os docentes demandam a socialização de experiências exitosas, o estímulo por meio de convites à participação de atividades em conjunto, assim como a disposição dos docentes a participarem da reformulação de diretrizes institucionais, a fim de criar uma infraestrutura burocrática mais amigável à implementação da integração de ensino.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; formação integrada; licenciatura; bacharelado; práticas pedagógicas.

**ABSTRACT:**

Taking Decree nº 5,154, of July 23, 2004, as the starting point for Integrated High School (EMI), we believe that 15 years were not enough for the institutions that make up the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) became profoundly experts in pedagogical practices that embody the integration of teaching. In view of this, this article is the result of a research that aimed to investigate, through individual interviews with 16 permanent teachers at IFTM Campus Uberlândia, the concept of EMI, comparing the understandings of bachelor's teachers and licensed teachers. To do this, we

focused on analyzing which pedagogical practices they use in the classroom that favor the implementation of EMI, and possible difficulties encountered in this process. The theoretical basis of this article was based on Maldaner (2017), Moura (2008) and Sena e Souza (2023). The interviews were conducted in November 2018, within the physical limits of the campus itself. The 16 interviewed teachers were chosen for convenience and by analyzing their CVs registered on the Lattes Platform, in order to first select those who presented academic training only in a bachelor's degree or only in licentiate degree. As a highlight among the research results, we identified that almost all teachers demand the socialization of successful experiences, encouragement through invitations to participate in joint activities, as well as the willingness of teachers to participate in the reformulation of institutional guidelines, in order to create a more user-friendly bureaucratic infrastructure for the implementation of teaching integration.

**Keywords:** integrated high school; integrated formation; licentiate degree; bachelor degree; pedagogical practices.

**RESUMEN:**

Tomando como punto de partida el Decreto n° 5.154, de 23 de julio de 2004, para la Educación Secundaria Integrada (EMI), creemos que 15 años no fueron suficientes para las instituciones que integran la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) profundizaran en las prácticas pedagógicas que plasman la integración docente. Teniendo en cuenta esto, este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo investigar, a través de entrevistas individuales con 16 docentes permanentes del IFTM Campus Uberlândia, el concepto de EMI, comparando las comprensiones de docentes de licenciatura y docentes de bachillerato. Para ello, nos centramos en analizar qué prácticas pedagógicas utilizan en el aula que favorecen la implementación de la EMI, y las posibles dificultades encontradas en este proceso. La base teórica de este artículo se basó en Maldaner (2017), Moura (2008) y Sena e Souza (2023). Las entrevistas se realizaron en noviembre de 2018, dentro de los límites físicos del propio campus. Los 16 profesores entrevistados fueron elegidos por conveniencia y mediante el análisis de sus CV registrados en la Plataforma Lattes, para seleccionar primero a aquellos que solo tenían formación académica en licenciatura o solo en bachillerato. Como destaque entre los resultados de la investigación, identificamos que casi todos los docentes demandan la socialización de experiencias exitosas, el estímulo a través de invitaciones a participar en actividades conjuntas, así como la disposición de los docentes a participar en la reformulación de lineamientos institucionales, con el fin de crear una infraestructura burocrática más fácil de usar para la implementación de la integración docente.

**Palabras clave:** educación secundaria integrada; escuela integrada; graduación; grado de bachiller; prácticas pedagógicas.

## Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

A proposta de realização dessa pesquisa nasceu a partir de uma preocupação sobre qual seria o conceito de Ensino Médio Integrado (EMI) para o corpo docente do IFTM Campus Uberlândia, localizado na zona rural, cerca de 25 km do centro da cidade de Uberlândia-MG,

em uma região conhecida como Fazenda Sobradinho. A instituição foi fundada em 1957 e oferta, no corrente ano de 2024, quatro cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional: Agropecuária, Internet das Coisas, Alimentos e Meio Ambiente. A pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e aprovada sob o nº do Parecer 2.640.707, CAAE 86160418.5.0000.5145.

O EMI surgiu a fim de articular dois polos, a educação para a vida e a educação para o mercado de trabalho, ou seja, o Ensino Médio regular, ofertado em escolas durante os comuns 3 anos de duração e constituído de disciplinas fragmentadas por áreas de conhecimento, e a Educação Profissional, ofertada por meio dos cursos técnicos profissionalizantes, destinados à capacitação de trabalhadores para o exercício de uma profissão. Dessa forma, a fim de contribuirmos com o aprofundamento de pesquisas científicas nessa área, este estudo objetivou operar investigações acerca do conceito de EMI, colocando em confronto as compreensões de docentes bacharéis e de docentes licenciados, a fim de verificarmos se os entendimentos quanto à conceituação de EMI são similares ou distintos a depender do tipo de graduação cursada pelo docente. Para isso, foram necessárias entrevistas presenciais com 16 docentes ativos<sup>1</sup> e efetivos do IFTM Campus Uberlândia.

Os 16 docentes entrevistados foram selecionados por meio de seus currículos cadastrados na Plataforma Lattes. A análise prévia do currículo Lattes nos auxiliou principalmente na escolha dos docentes atuantes na Educação Profissional, na tentativa de selecionarmos para as entrevistas primeiramente aqueles que tivessem formação acadêmica exclusiva em bacharelado. Dessa forma, com propósito analítico-interpretativista, esta pesquisa valeu-se de dados de natureza qualitativa, coletados via entrevistas individuais com 16 docentes de cargo efetivo, dos quais 8 bacharéis e 8 licenciados.

As entrevistas foram gravadas por meio de gravador de voz portátil, para fins de registro das respostas, transcrição e análise, haja vista terem sido realizadas de forma presencial no mês de novembro de 2018. O gravador de voz foi utilizado de maneira discreta, no intuito de não motivar nenhum desconforto ao entrevistado ou interferir na construção de respostas espontâneas às indagações que realizamos, as quais perduraram em média 33 minutos, variando entre 16 a 57 minutos de duração. Todos os nomes pessoais foram substituídos por

---

<sup>1</sup> Entendemos como servidores ativos aqueles em efetivo exercício no serviço público, que não estivessem aposentados, afastados ou em licença, conforme preceitos constantes na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

pseudônimos, e as informações que, de alguma forma, revelassem a identidade dos entrevistados foram reestruturadas no intuito de preservar o anonimato do sujeito.

Para alcançarmos as suas compreensões quanto ao conceito de EMI, um roteiro de perguntas foi aplicado durante as entrevistas, quando, dentre elas, acreditamos ser indispensável questioná-los sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Para isso, é necessário questionar com quais outras experiências laborativas já haviam trabalhado antes de atuarem enquanto docentes do EMI e se tais experiências agregaram conhecimentos às suas práticas pedagógicas em sala de aula, de forma a integrarem conhecimentos propedêuticos (Ensino Médio) e conhecimentos técnicos (Educação Profissional). Nessa perspectiva, acreditávamos ser oportuno pesquisar também sobre as dificuldades docentes em implementar tais práticas e as opiniões dos docentes entrevistados sobre seus colegas professores, quanto às possíveis resistências em colaborar para a formação integrada de ensino.

A partir de seus próprios relatos discursivos, contrastamos ainda as práticas pedagógicas integradas implementadas por eles, com vistas a intensificarmos as investigações acerca da integração de ensino seja na etapa de planejamento das aulas ou nas atividades imediatas com os estudantes.

Este artigo, portanto, apresenta os relatos desses 16 professores atuantes no EMI, em trechos de destaque que nos auxiliaram a responder nossa investigação central, expondo ainda as atividades bem e mal sucedidas e possíveis resistências a esse nível de ensino por parte do corpo docente investigado. Vale destacarmos que, neste estudo, adotamos como sinônimos os termos “integração de ensino”, “Ensino Médio Integrado” e “formação integrada”.

### **Recortes teóricos**

De início, convém destacarmos o estudo anterior de Damascena e Moura (2018), publicados na Revista Práxis Educacional em dossiê específico à temática. Tais autores realizaram uma pesquisa similar a que expomos neste artigo, com o objetivo de analisar de que forma as políticas de formação docente, ou a ausência destas, se materializam no cotidiano da educação profissional. Igualmente, a pesquisa foi efetivada por meio de entrevistas com professores licenciados e bacharéis, no entanto os entrevistados provinham de duas instituições educacionais. Ainda que não seja o nosso objetivo um estudo comparativo entre esses trabalhos, serve a mencionada pesquisa como referência e suplemento aos resultados que obtivemos e mostraremos mais adiante.

Assim como o estudo mencionado acima, “em periódicos científicos é possível encontrar dossiês sobre a formação de professores em EPT [Educação Profissional e Tecnológica] e muitos artigos em revistas nas áreas de Educação, Ensino e Interdisciplinar” (Souza, 2022, p. 1072). Isso reforça a tônica para o desenvolvimento de estudos como este e prossecução dos debates.

Neste trabalho, para iniciarmos nosso contraste entre os docentes licenciados e os docentes bacharéis no que se refere ao conceito de EMI, averiguamos suas práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, adotamos nessa pesquisa a interpretação quanto ao conceito de prática pedagógica, a seguir:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Fernandes, 1999, p. 159 *apud* Lourenço; Macêdo; Rolim; Gomes Filho, 2019, p. 738).

Desta forma, entendemos como prática pedagógica todas as práticas intencionais realizadas pelo docente, sejam elas execuções teóricas ou práticas (entenda-se *práticas*, aqui, como sinônimo de *aplicadas*), dentro ou fora de sala de aula, que se relacionem diretamente à finalidade educativa almejada pelo docente. No intuito de identificarmos se existe alguma diferenciação nas práticas pedagógicas dos bacharéis, tendo em vista o bacharelado proporcionar sólidos conhecimentos nos fundamentos de uma profissão e ser direcionado especialmente para uma atuação ampla no mercado de trabalho, distante da docência, comparamos suas práticas pedagógicas com a de docentes licenciados, a partir de exemplos citados por eles próprios.

Para tanto, Bessa, Cavalcante, Maldaner e Correia (2020) tecem algumas considerações introdutórias sobre a formação de docentes em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e suas práticas pedagógicas. Para os autores, cotidianamente, exige-se dos docentes em EPT uma formação consistente em virtude da proximidade com técnicas, tecnologias e ciências, as quais são, por eles, transpostas didaticamente aos alunos. Da mesma forma, exige-se ainda uma formação voltada à omnilateralidade. Sena e Souza (2023, p. 22) explicam que “a formação omnilateral está relacionada a um formação ampla<sup>2</sup> que integra conhecimentos da cultura, da

<sup>2</sup> Nos *Manuscritos Econômico Filosóficos* ([1844] 2008), Karl Marx, em 1844, referia-se à formação omnilateral como a ruptura ampla e radical com o homem limitado/alienado da sociedade capitalista e a, conseqüente, construção de um homem omnilateral, constituído das mais variadas dimensões humanas, sejam elas: ética, afetiva, moral, estética, sensorial, intelectual, prática; no plano dos gostos, dos prazeres, das aptidões, das habilidades, dos

ciência, da tecnologia e do trabalho, tendo em vista a emancipação dos sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas, linguísticas, culturais, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas”.

[...] os desafios na formação de professores para a EPT manifestam-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021, p. 14).

A formação em EPT não é neutra e compreende as demandas colocadas para a Educação Profissional pelo capitalismo contemporâneo. Assim, pela proximidade da EPT ao mundo do trabalho, torna-se basilar a formação dos docentes às leituras concernentes ao trabalho como princípio educativo, o qual sempre foi tratado de forma marginal. Sobre isso, os seguintes autores introduzem:

[...] o trabalho é compreendido como o fator social de importância primária para que a manutenção da existência e da história do sujeito seja possível, o que o caracteriza como uma prática social e não mera atividade específica que se manifesta ou se exterioriza como uma determinada função ou emprego dentro do mercado de trabalho. Sendo assim, o trabalho é um fator de centralidade na formação do sujeito e de sua sociedade, na dinâmica que possibilita a existência histórica do sujeito e do seu meio (Eustáquio; Braga, 2019, p. 71).

Assim, a formação docente oferecida sob o prisma do trabalho como princípio educativo favorece a formação de sujeitos em uma “[...] perspectiva integral, de maneira que se abram variadas oportunidades para a vida e para o trabalho, sem a necessidade de se sujeitar exclusivamente aos ditames do mercado de trabalho” (Lampe; Baronio; Castaman; Vieira, 2021, p. 709).

A formação integral na EPT contribuirá para que o ser humano, ontocriativo, não seja reduzido a um mero acessório da máquina diante da sociedade capitalista. Considerando o avanço da ciência e inovação tecnológica, enfatiza-se que toda a evolução é resultado do trabalho historicamente produzido pelo homem. Afinal, o capital só sobrevive porque tem nele mesmo a sua fonte inesgotável de renda e lucro (Lampe; Baronio; Castaman; Vieira, 2021, p. 709).

---

valores etc. Entretanto, a omnilateralidade só alcança a sua realização plena com a superação das determinações históricas da sociedade do capital, é uma práxis social coletiva e livre, que depende da universalização das relações não-alienadas entre os indivíduos para a sua existência, tornando-se, portanto, uma formação praticamente inalcançável e utópica.

Nesse sentido, o debate sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação docente são primordiais e mediatas. Conforme Sena e Souza (2023), muitas urgências ainda permanecem em discussão para esse tema, haja vista a expansão crescente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), dentre elas a necessidade de se superar o conceito de profissionalização, que atualmente é interpretado enquanto uma formação reduzida e exclusiva à aquisição de conhecimentos técnicos do saber fazer.

Preparar para o trabalho não significa apenas preparar para exercer funções específicas, mas significa, sobretudo, compreender a sociedade naquilo que é estruturante dela, ou seja, o trabalho. A formação profissional deve desempenhar um papel para além dos limites impostos de forma artificial pelo mercado de trabalho, devendo ser encarada como um imperativo de vida em sociedade, como um direito e como um dever de cada cidadão (Maldaner, 2017, p. 185).

Para Maldaner (2017), é imprescindível, portanto, investigar quais seriam os saberes necessários à base profissional desses professores em EPT, ou seja, responder à pergunta: existem competências e conhecimentos específicos para um docente que atue na EPT? Quais?

Sendo assim, a produção de estudos na área que consigam responder, ainda que parcialmente, a essas perguntas ajudariam a

[...] enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica; pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional (Fartes; Santos, 2011, p. 2 *apud* Maldaner, 2017, p. 187).

Além de tais questões didático-político-pedagógicas que envolvem os conhecimentos próprios de uma licenciatura, a formação docente em EPT deve incluir a discussão relativa à sua função social em geral. Para tanto, o docente deve ser capaz de possibilitar aos alunos a compreensão, de forma reflexiva e crítica, do mundo do trabalho, além de desenvolver neles comportamentos proativos e socialmente responsáveis dentro do mundo produtivo.

Para tal, não prescindimos dos apontamentos de Moura (2008), quem aborda aspectos que limitam o horizonte dessa discussão; dentre eles, o principal fator que restringe a formação de professores atuantes na EPT é a ausência de um modelo próprio de desenvolvimento socioeconômico no Brasil. Ao contrário, o país vem se submetendo a indicadores econômicos,

a organismos internacionais de financiamento e a investidores internacionais. O modelo brasileiro de desenvolvimento socioeconômico é, desse modo, produto de uma dependência econômica externa histórica, fazendo com que o Brasil não tenha um modelo orientado para as suas próprias necessidades sociais. E a educação enquanto necessidade social, o que inclui a EPT, e conseqüentemente os profissionais que nela atuam, tem se apresentado fortemente marcada por uma cultura escravocrata e que, ao longo do tempo, tem se caracterizado dualista e com propósitos quase que exclusivamente mercantis.

Nesse panorama, é saliente questionar qual modelo de EPT está sendo construído? Ele é adequado a qual modelo de desenvolvimento socioeconômico? Moura (2008) revela uma proposta coerente com uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico que trabalhe por uma sociedade justa, que busque a autonomia, a autorrealização e a emancipação dos sujeitos por meio de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-políticas, e que a educação *contribua* para isso. Assim sendo, é preciso reforçar que a educação não é responsável pelo desenvolvimento socioeconômico de um país, ela tão somente *contribui* para isso, pois não se pode atribuir a ela um poder revolucionário ou inexistente. E, então, a responsabilidade social da EPT refere-se ao seu poder de contribuir para a (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos, de maneira a alcançar a participação plena do indivíduo na sociedade, além de seu acesso ao emprego ou outras fontes de renda. A possibilidade do pleno exercício da cidadania emancipada, consciente e crítica é o que colaborará para a definição do modelo próprio de desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Diante, portanto, desse cenário no qual estão inseridas as instituições que atuam na EPT, os professores, técnicos-administrativos e dirigentes de tais organizações precisam ser satisfatoriamente formados e qualificados profissionalmente, o que, para o autor, vai além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos ou técnicas de gestão. Tratando-se especificamente da formação de docentes para a EPT, Moura aposta em dois grandes eixos: o *primeiro* está relacionado ao aprofundamento do conhecimento específico do docente, aquele adquirido durante a graduação, o que será feito por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); o *segundo* relaciona-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas profissionais em que atuam os docentes. Dentro deste segundo eixo emerge um problema estrutural do sistema educacional brasileiro, a falta de rigor na exigência de formação para a profissão professor. Nesse momento, questionamos:

[...] existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de

que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (Moura, 2008, p. 31).

Desse modo, ao assumir a relevância da formação pedagógica para a atuação enquanto docente, logicamente assume-se também a relevância da formação pedagógica ainda mais específica para a atuação enquanto docentes em currículos da EPT. O autor considera três situações distintas quanto ao estágio de formação em que se encontram tais professores:

1. Os profissionais não graduados que já atuam na EPT;
2. Os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial;
3. Futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

Neste caso, esta pesquisa tratou da formação pedagógica de docentes já graduados e já atuantes na EPT, sejam eles licenciados ou bacharéis. Para esse grupo, existe a necessidade de formação específica voltada ao EMI, pois, a maioria dos licenciados detém formação pedagógica pertinente à Educação Básica, sendo, portanto, capacitados para a docência em disciplinas isoladas como Matemática, Química, História, Geografia etc. E a atuação em disciplinas voltadas ao EMI requer dos docentes habilidades que harmonizem educação e trabalho; e que lhes aproximem da área profissional do curso em que estejam lecionando, a fim de estabelecer conexões didáticas que contribuam para diminuir a fragmentação do currículo.

Nesse momento, destacamos que é diferente lecionar em cursos cujo fim é a formação integrada, principalmente o EMI, mesmo que em disciplinas específicas a sua área de formação. Isto quer dizer que, até mesmo os professores licenciados atuantes no EMI necessitam de saberes inerentes a esse campo, seja no referencial que envolve o mundo do trabalho, seja em discussões acerca do EMI, seja em problematizações sobre o regime econômico capitalista; tudo isto a fim de educar criticamente o estudante quanto à sua posição social dentro da sociedade. Ainda que tais docentes licenciados apresentem um conjunto de saberes pedagógicos em virtude de sua formação inicial em cursos de licenciatura, conforme Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 889, *apud* Moraes, Henrique, 2014, p. 72): “[...] ensinar na Educação Profissional e na educação regular não é fazer a mesma coisa, ou melhor, não é objeto de igual consideração”. Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de pensar a formação continuada de tais

professores a partir do próprio contexto escolar em que estejam inseridos, pois os saberes experienciais são primordiais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial.

Com o propósito de aperfeiçoar a formação docente em EPT, são necessárias estratégias de curto prazo, mas que, todavia, não devam ser eternamente consideradas provisórias e emergenciais. Nessa perspectiva emergencial, foi materializada a Resolução nº 02/1997-CNE/CP, que possibilita a criação de programas especiais de formação pedagógica a fim de suprir a falta nas escolas de professores habilitados para a Educação Profissional em nível médio. Tais programas se desenvolveriam em 540 horas no mínimo, garantindo estreita relação entre teoria e prática e enfatizando uma metodologia de ensino específica da habilitação pretendida pelo docente, oferecendo a ele certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. Em contrapartida, Machado (2011) defende a revogação dessa resolução em razão da oferta de cursos de licenciatura que, de fato, compatibilizem especificidades e organizem-se a favor de uma política nacional unitária de magistério.

Pensando em formas duradouras de se complementar essa formação docente, Moura (2008) propõe duas possibilidades concretas, adjetivo este utilizado por ele: a criação de cursos de licenciatura voltados para a Educação Profissional e a criação de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* também direcionados ao público docente que trabalhe, direta ou indiretamente, com a formação profissional de alunos. Quanto à elaboração de licenciaturas próprias para a Educação Profissional, o autor reconhece que essa possibilidade seria bem mais viável para aqueles docentes que ainda não possuem nenhuma graduação. Afinal, ao se contextualizar a realidade de um docente já graduado, é possível entender o quão escassas são as motivações para se frequentar uma graduação adicional. Dessa maneira, pensando em sujeitos docentes já graduados, a proposta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* tornar-se-ia mais próxima a sua realidade. Entretanto, tais cursos de pós-graduação precisam apresentar características diferenciadas das tradicionais especializações correntes no país, trazendo a prática docente bem próxima à prática do mundo do trabalho na área profissional em que o educador atua ou atuará. Inicialmente, portanto, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são propostas mais tangíveis para suplementar a formação docente em EPT, e que poderão constituir-se base para futuros aprofundamentos por meio dos cursos *stricto sensu*.

Em resumo, a formação docente em EPT deve incluir questões didático-político-pedagógicas, assim como discussões referentes à função social da EPT e o papel do docente na construção de cidadãos omnilaterais, emancipados e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico local, regional ou global.

## Recortes analíticos

Questionamos inicialmente a todos os 16 entrevistados se existe em sua trajetória profissional pretérita alguma atividade laborativa, até mesmo fora da docência. Essa pergunta visou descobrir se as experiências anteriores à docência, no mercado de trabalho, podem contribuir para as práticas pedagógicas do docente, agregando conhecimentos que possibilitem mais facilmente a integração de ensino, articulando a preparação para o mercado de trabalho à preparação para a vida.

Todos os 8 bacharéis disseram já terem atuado em outras atividades laborativas antes da docência, e todas elas relacionadas à sua área de formação. E, da mesma forma, todos eles acreditam que essa experiência profissional previamente à docência contribuiu significativamente para o seu progresso enquanto professor, seja no momento de contextualizar sua disciplina à realidade vivida no mercado de trabalho, seja pela proximidade com representantes de empresas e desenvolvimento de projetos em conjunto, seja para compartilhar ideias com os próprios colegas docentes ou sejam nos exemplos mais verossímeis dados aos alunos. O docente Pedro demonstra ser crucial essa experiência prévia à docência, e até mesmo um fator decisivo na desenvoltura do professor.

Extremamente. Vivência, prática da realidade do dia a dia do mercado de trabalho, e o que acontece no mercado de trabalho. Totalmente diferente de quem só estudou e começou a trabalhar, começou a dar aula, e não tem vivência de mercado, sabe as coisas só na teoria (Pedro – bacharel) (Melo, 2019, p. 122).

Assim como Pedro, a docente Ana acredita que a experiência prévia à docência é enriquecedora para a prática docente, embora mencione não ser uma obrigatoriedade à formação dos professores.

Eu acho muito importante. Principalmente... não que seja uma obrigatoriedade sabe? Pode ser que não, mas o fato de você conhecer um pouquinho o mundo do trabalho, a prática da empresa enriquece muito quando você vai dar um exemplo, quando você vai contextualizar [...] (Ana – bacharel) (Melo, 2019, p. 122).

De modo diferente, dentre os 8 licenciados, apenas 2 afirmaram já terem exercido trabalhos fora da docência, ainda que tais trabalhos não se relacionassem diretamente com a sua área de formação. Desses 2, 1 deles apresentou dupla formação, ou seja, conservou, além da licenciatura, uma formação bacharel. Os outros 6 licenciados restantes afirmaram que sempre trabalharam na área da docência.

Nesse mesmo cenário, 3 deles revelaram durante a resposta algumas atividades laborativas exercidas antes de atuarem enquanto professores, mas não as consideraram tão importantes quanto a sua profissão docente, fazendo com que reafirmassem a nós que desde sempre se dedicaram somente ao magistério. Entretanto, ainda que esses 3 docentes tenham desconsiderado tais atividades laborativas, todos eles disseram que a experiência profissional prévia à docência contribuiu significativamente para a atuação enquanto professor, quando questionados se tais experiências podem contribuir para as suas práticas em sala de aula.

A primeira questão que salta aos nossos olhos, nesse momento, pode ser considerada como uma primeira distinção entre licenciados e bacharéis, pois percebemos que, ao serem questionados sobre experiências profissionais pretéritas, que porventura contribuíram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os docentes bacharéis se mostraram bem mais pontuais ao descreverem suas experiências profissionais anteriores, todas elas muito relacionadas a execuções técnicas e sempre associadas à sua área de formação acadêmica. Em contrapartida, os docentes licenciados envolvem em suas experiências anteriores à docência, mesmo que não sejam experiências em meio ao mercado de trabalho, atividades que demandam execuções não apenas técnicas, mas saberes relacionados às mais diversas fontes sociais de aquisição, sejam aqueles provenientes de sua formação escolar e acadêmica anterior, mas também saberes pessoais que compreendem a família, os amigos e o ambiente de vida, um verdadeiro “pluralismo epistemológico”. Percebemos isso pelo relato de Beatriz ao narrar sua vivência, ainda adolescente, em escolas de formação religiosa:

Mas, eu não sei se conta né, não é um trabalho... assim, desde os 14 anos, eu participava das escolas de formação religiosa, na Igreja, a gente sempre insistiu muito que aquilo não era uma sala de aula. [...] Mas, a gente trabalha com... fora a parte de doutrina, de Igreja, tirando tudo isso, a gente trabalha com uma formação cidadã, e isso eu acho que é importante, me ajudou muito a pensar essa situação em sala de aula (Beatriz – licenciada) (Melo, 2019, p. 123).

Exemplificamos também com os relatos de Lucas, docente atuante em disciplinas propedêuticas, porém com dupla formação, que acredita ser a formação do professor não somente concebida pelo curso da faculdade.

Eu acredito que o professor, ele é um profissional da subjetividade, da totalidade, e a sua formação, ela não é dada na sua faculdade, ela é dada por vários e vários elementos, internos e externos ao seu fazer. Então, eu vejo a atividade docente como influenciada pelos aspectos pessoais, pelas crenças do indivíduo, pela complexidade de cada professor porque a educação é um processo que lida com o ser humano, e o ser humano é subjetivo, ele é complexo. Então, quando você fala assim, saberes que influenciaram na minha vida, na minha docência? Praticamente todos. Os saberes da

Arte, os saberes da minha formação, as relações, os processos humanos que eu vivi, eles estão dentro da minha aula, eles são parte da minha atividade como docente (Lucas – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 123).

Da mesma forma que o relato exposto anteriormente da docente Ana, bacharel, o docente Eduardo, licenciado, no trecho abaixo, também faz constar que não é uma obrigatoriedade à formação docente a atuação prática no mercado de trabalho, no “chão da fábrica”, e acredita que, atualmente, existem outras maneiras de suprir essa experiência. Ao ser questionado se acredita ser a experiência laborativa fora da docência contributiva para as práticas pedagógicas, ele diz:

Acho que sim. Mas, acredito também que, hoje, como os mecanismos de acesso à informação estão muito avançados, você consegue uma proximidade com o mercado de trabalho que não precisa necessariamente ser no chão da fábrica. [...] Porque você tem acesso a sites, tem acesso a programas, aplicativos, muitas empresas estão abertas a receber esse professor, receber esse aluno que talvez esteja fazendo estágio. Então, eu acredito que essa proximidade não precisa necessariamente ser previamente adquirida pelo professor, talvez, ao longo da docência dele, ele consiga suprir uma possível deficiência (Eduardo – licenciado) (Melo, 2019, p. 124).

Outra questão que também podemos considerar como uma segunda distinção entre docentes licenciados e docentes bacharéis, que emergiu a nós durante o momento das entrevistas, foi a convicção de todos os licenciados pela escolha da profissão. Em outras palavras, todos eles ao optarem pela licenciatura, direta ou indiretamente, já atestavam uma predisposição para o trabalho em sala de aula, porém essa predisposição foi demonstrada a nós, em muitas entrevistas, com entusiasmo e segurança de sua escolha. Todos os docentes licenciados já se manifestavam resolutos, durante a graduação, em terem optado por uma carreira profissional dedicada ao ensino. Diferentemente deles, apenas 4 docentes bacharéis afirmaram sentirem-se atraídos pela docência durante a graduação. Os outros 3 restantes se tornaram docentes em virtude de, após experiências no mercado de trabalho em áreas relacionadas ao seu bacharelado, acabaram por enxergar a docência como uma oportunidade mais adequada ao seu perfil profissional. De igual modo, alguns ainda se tornaram docentes dadas as circunstâncias para atuação, enquanto professor, em sua área de formação, corroboradas por uma maior remuneração e estabilidade na carreira. O último dos bacharéis detinha dupla formação.

Não gostei do ritmo da fábrica. (risos) A impessoalidade, a dinâmica, não me atraiu (Sarah – bacharel) (Melo, 2019, p. 124).

Posteriormente a esse questionamento sobre experiências pretéritas no mercado de trabalho, perguntamos aos docentes se a integração de ensino é pensada durante o momento de planejamento de suas aulas, e se existem exemplos de práticas pedagógicas que foram utilizadas com os estudantes a fim de contribuir para essa integração de ensino. Dos 16 docentes entrevistados, 14 afirmaram que pensam na integração de ensino durante a etapa de planejamento das aulas, os outros 2 restantes disseram que dependem da temática/conteúdo programático da aula ministrada. Embora esses 14 docentes tenham afirmado preocuparem-se com a integração de ensino durante o planejamento das aulas, percebemos em seus enunciados que essa tentativa de integração é sempre pensada em um viés funcional<sup>3</sup>, ou seja, na etapa de planejamento, os docentes se organizam quanto a possibilidades de correlacionar os conteúdos propedêuticos aos conteúdos profissionais (ou vice-versa), articulando atividades as mais interdisciplinares possíveis. Durante esse questionamento, nenhum docente se manifestou quanto a planejamentos de avaliações integradas, e poucos mencionaram a preparação de aulas em conjunto com outros docentes, o que reforça o distanciamento de uma concepção holística<sup>4</sup> do que seja a formação integrada de ensino.

Então, por mais que a gente tenha esse tipo de iniciativa, ainda não é comum aqui professores dando aula junto. Professor dar aula junto, que eu te falo, não é dando aula ao mesmo tempo. [...] a gente não precisa tá presencialmente e ao mesmo tempo. Então, aqui não tem muitas iniciativas assim (Felipe – licenciado) (Melo, 2019, p. 125).

No decorrer de nossa análise, ao questionarmos os docentes sobre práticas pedagógicas integradas com exemplos de atividades concretas já realizadas em suas aulas, percebemos que apesar de todos os 16 docentes entrevistados compartilharem uma concepção de formação integrada pelo viés funcional, que correlaciona apenas as disciplinas profissionais às disciplinas propedêuticas, alguns expuseram práticas pedagógicas integradas apenas entre disciplinas típicas de seu grupo, como é o caso de Beatriz, docente do Ensino Médio.

Eu já fiz trabalhos com o professor de **Educação Física**, pra gente poder fazer um trabalho voltado pra alimentação [...] Uma temática pra gente poder fazer cálculo, a gente já chegou a sair junto, eu e o professor de **Matemática**, a gente ia na feira comprar as coisas [...] **História** também, visita a museus. A gente tava estudando história da América Latina, aí eu entrei pra gente fazer um trabalho junto (Beatriz – licenciada) (Melo, 2019, p. 125, grifos do autor).

<sup>3</sup> Viés funcional – É atuar de forma interdisciplinar em sala de aula, por meio da comunicação entre disciplinas comuns ao Ensino Médio e disciplinas comuns à Educação Profissional (Melo, 2019, p. 112).

<sup>4</sup> Viés holístico – É entender a integração de ensino para além da interdisciplinaridade entre conteúdos e áreas do conhecimento, compreendendo todos os processos pedagógicos envolvidos dentro do curso, seja em etapas de planejamento de aulas, avaliações, atividades ou eventos extraclasse (Melo, 2019, p. 116).

A docente atuante no Ensino Médio, Beatriz, manifestou em sua resposta atividades integradas apenas entre disciplinas propedêuticas como a sua, Educação Física, Matemática e História, o que tornou omissa a interdisciplinaridade com os conteúdos profissionais. Com fulcro no relato de Beatriz e em outros atravessamentos discursivos presentes no decorrer de todas as entrevistas, reconhecemos um confronto mal revelado entre docentes do Ensino Médio e docentes da Educação Profissional. Percebemos que existe um vínculo dentre os docentes de cada grupo, o que por consequência interfere nas práticas pedagógicas escolhidas pelo docente, haja vista a afinidade ser maior com docentes de disciplinas de seu próprio grupo (Ensino Médio ou Curso Técnico), o que justifica a escolha de Beatriz por atividades em conjunto com outros professores também atuantes no Ensino Médio. Vejamos trechos das entrevistas de Rodrigo e Lucas, atuantes no Curso Técnico e no Ensino Médio respectivamente, que ilustram esse distanciamento entre licenciados e bacharéis:

O pessoal que é da área básica, eles vão falar que nós precisaríamos um pouco daquele traquejo da licenciatura e tudo mais. E eu acho que eles também precisariam um pouquinho (riso) da parte prática (Rodrigo – bacharel) (Melo, 2019, p. 126).

Eu sou um professor da área propedêutica né, comum. E eu fico tentando integrar com a disciplina técnica, e eu acho que isso também deveria ser feito com mais frequência do técnico para a área comum [...] (Lucas – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 126).

No entanto, ainda que subsista esse confronto intrínseco entre os dois grupos, as práticas pedagógicas apresentadas pelos 8 bacharéis sempre foram integradas a alguma disciplina da área propedêutica, o que deixa transparecer a ideia de que todas as disciplinas profissionais requeiram conhecimentos propedêuticos para a sua compreensão, o que não aconteceria da forma inversa. Em outros termos, os docentes do Ensino Médio implementam bem mais atividades integradas entre eles próprios em comparação aos docentes dos Cursos Técnicos, que se utilizam bastante dos referenciais propedêuticos durante as suas aulas, por exemplo Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc. Desse modo, ainda que os docentes do Ensino Médio compreendam a formação integrada pelo viés funcional, a tentativa de integração de conteúdos é feita por eles, muitas vezes, tornando presentes os conteúdos profissionais apenas em exemplos ou temáticas de textos, como bem reconhece a docente Laura:

[...] É trabalhar junto, mas um dentro do outro, não é soma soma, pra mim. – Ah, eu dou aula dessa disciplina lá no curso de Alimentos, vou levar um textinho de alimentos

aqui, que trata dessa temática. Não. Isso pra mim não é integração, isso é uma tentativa de se chegar a isso sem dar grandes passos (Laura – licenciada) (Melo, 2019, p. 126).

Percebemos, como bem exemplificado por Laura, que a preocupação de todos os docentes, sejam eles licenciados ou bacharéis, em tornar suas práticas pedagógicas integradas acaba por tomar o foco de seus objetivos, e faz com que os docentes se concentrem mais nos meios do que nos fins pretendidos. Dessa forma, implementar práticas pedagógicas integradas acaba se tornando uma obrigação fastidiosa a eles, a qual deve ser empreendida a todo custo no intuito de efetivar o que é previsto na Lei de criação dos Institutos Federais por meio do termo *cursos integrados* (inciso I, artigo 7º, Lei nº 11.892/2008), mencionado em apenas um único momento da legislação e sem nenhuma definição conceitual.

Permanecendo no questionamento sobre práticas pedagógicas integradas, notamos ainda que muitos professores, independentemente de sua formação acadêmica, ao serem questionados sobre exemplos de atividades integradas, engendradas nesse período de atuação enquanto docentes do EMI, abraçaram-se ao Projeto Integrador (PI) implementado nesta instituição de ensino. O Projeto Integrador é desenvolvido em cada ano do EMI com o objetivo de articular os conhecimentos do núcleo geral e os conhecimentos do núcleo profissional, apresentando-se com a característica de uma unidade curricular. Percebemos, assim, que muitos docentes mencionaram a sua participação no Projeto Integrador e citaram-no como exemplo, contudo mesmo que essa seja uma primeira tentativa mais corpórea para se trabalhar com práticas pedagógicas integradas, a responsabilidade pela integração de ensino não deve recair apenas sobre um único projeto. Como percebemos, muitos docentes presumem que a participação nessa unidade curricular específica desobriga os envolvidos a dispensarem ainda mais tempo e esforços a outras propostas de formação integrada. Para muitos o Projeto Integrador é visto como uma atividade extra, como explica a docente Sarah, coordenadora do PI em um dos Cursos Técnicos:

Coordenando a disciplina, é difícil explicar pros colegas, para fazer uma avaliação só, um trabalho só, entrar numa sala com o outro colega. Pro professor, eu acho que ainda entende como um serviço a mais, isso precisa ser melhor trabalhado, quando não deveria ser, né. Aí eu explico né, esse ano eu passei o ano inteiro explicando isso e (risos) contando com a colaboração de todos. E foi desafiante (Sarah – bacharel) (Melo, 2019, p. 127).

O próximo questionamento feito buscou por dificuldades encontradas pelos docentes em implementar tais práticas pedagógicas integradas. Nenhum dos 16 docentes entrevistados relatou a nós experiências precisamente desastrosas ou improdutivas em suas tentativas de

integração de ensino; e, justamente por ser uma metodologia jovem na educação brasileira, acreditam que, apesar das dificuldades encontradas, todas as experiências foram exitosas, mesmo que para auxiliá-los no aperfeiçoamento de tais práticas. Ao serem indagados sobre atividades integradas que não foram bem sucedidas durante a sua execução, destacamos as justificativas elencadas a seguir:

- 1º Falta de tempo, indisponibilidade de horários;
- 2º Falta de disposição por alguns docentes e comprometimento da equipe;
- 3º Falta de uma cultura da integração;
- 4º Dificuldade pelos docentes do Ensino Médio em integrar com várias disciplinas profissionais/técnicas ao mesmo tempo;
- 5º Discordâncias na concepção de integração de ensino.

Dentre as 5 justificativas condensadas acima, a indisponibilidade de horários foi a mais frequente exposta pelos docentes e que, portanto, mais dificultou o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas. Para eles, a integração de ensino é sinônimo de trabalho em conjunto; assim sendo, é imprescindível não somente a comunicação com os outros docentes, mas a convivência durante longos períodos para que se possa planejar, desenvolver e avaliar uma atividade, de fato, integrada. Vejamos alguns relatos que exemplificam essa dificuldade tão queixada por eles.

[...] problema com tempo, eu tenho muito problema com tempo aqui [...] então, é uma correria, muitas das vezes a gente planeja fazer atividades e elas não acontecem. [...] Eu acho que são problemas estruturais, operacionais, problemas de tempo, logística (Lucas – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 128).

[...] eu percebo que o mais difícil é assim... os professores estão sobrecarregados, cada um tentando cumprir o seu conteúdo. E um excesso de carga horária, muita coisa pra fazer e a gente não consegue mal sentar pra criar uma coisa juntos, né (Beatriz – licenciada) (Melo, 2019, p. 128).

Já tive muitas ideias e que eu não consegui levar à frente por dificuldade de tempo. E, quando eu falo dificuldade de tempo, não é tempo meu, é tempo do grupo porque quando você pensa em atividade integrativa, você pensa nas pessoas que vão se envolver, né (Davi – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 128).

Questão de horário, de disponibilidade, disponibilidade de tempo e disponibilidade de pessoa, de querer (Pedro – bacharel) (Melo, 2019, p. 128).

A falta de comprometimento de alguns colegas docentes foi também mencionada por muitos entrevistados, o que abordaremos diretamente no próximo questionamento da entrevista. A falta de uma cultura da integração traduz a ideia de que trabalhar de forma integrada entre o Ensino Médio e os Cursos Técnicos ainda é uma metodologia muito recente para todos os professores, que em nenhum momento de sua graduação foram apresentados a essa temática. Dessa forma, integrar conhecimentos de diversas áreas ainda não é uma prática habitual em nossa sociedade, que se mantém familiarizada a saberes nitidamente fragmentados, incomunicáveis e independentes uns dos outros. Outra dificuldade apontada, desta vez pelos docentes do Ensino Médio, foi a participação simultânea nos 4 Cursos Técnicos ofertados pela instituição. Tendo em vista os docentes do Ensino Médio ministrarem disciplinas comuns a todos os alunos e, por consequência, transitarem pelas 4 áreas profissionais (Agropecuária, Meio Ambiente, Internet das Coisas e Alimentos), o estudo para implementar práticas pedagógicas integradas é maior, haja vista que a sua disciplina propedêutica deva ser integrada a 4 outras áreas distintas.

[...] você sai de uma sala e entra na outra. Sai de um curso e entra no outro. Porque você vê, por exemplo, professores da área técnica, tem um perfil de professor da Agropecuária, um perfil da Informática, um perfil dos Alimentos... e a gente transita por todos (Lucas – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 129).

Como bem manifestou Lucas, acima, os docentes das áreas profissionais possuem, ainda que minimamente, conhecimentos de todas as áreas propedêuticas do conhecimento, pois quando estudantes, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, desenvolveram aprendizagem em áreas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História etc. E o mesmo aconteceu com os docentes licenciados, pois também passaram pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. Todavia, os docentes licenciados não desenvolveram aprendizagem, nem mesmo minimamente, em áreas técnicas, como Agropecuária ou Alimentos, por exemplo. Logo, para que os docentes licenciados consigam, de fato, implementar o ensino integrado, é necessário primeiramente que conheçam e estudem as áreas profissionais de forma que saibam a melhor forma de realizar a integração entre ambos os conteúdos. Isto, por consequência, demandaria mais tempo e dedicação pelos docentes licenciados. E para aqueles licenciados que porventura ministrem disciplina em todos os 4 Cursos Técnicos da instituição seria ainda mais laborioso.

Adicionalmente, as diferentes concepções de integração de ensino foram também reconhecidas como dificultadoras nesse processo de integração de saberes, pois uma atividade

considerada integrada para um docente, pode não ser considerada da mesma maneira por outros. A fim de sanar tais discordâncias e confrontos mal revelados entre eles, muitos docentes propuseram a reformulação dos PPCs, de forma que, neles, já estivessem previstas as interconexões entre disciplinas propedêuticas e disciplinas profissionais, ou seja, um projeto pedagógico de curso que já enumerasse as articulações possíveis entre áreas do conhecimento, o que ainda obrigaria indiretamente todos os docentes a trabalharem do mesmo modo, inclusive aqueles que se apresentam indispostos ou resistentes a novas metodologias.

Então, se isso tivesse tudo formalizado, tivesse uma sequência lógica e já tivesse uma ligação entre esse e aquele profissional, eu acho que você teria mais liberdade de esperar que aquilo, de fato, acontecesse. Então assim, muitas das vezes você não faz tanta parceria porque a gente tem medo das respostas que vai ter (Rodrigo – bacharel) (Melo, 2019, p. 129).

Por fim, questionamos as opiniões dos docentes sobre seus colegas professores, quanto às possíveis resistências em colaborar para a formação integrada. Dentre os 16 entrevistados, 14 acreditaram que alguns de seus colegas professores são resistentes para desenvolver atividades integradas, e reafirmaram que a falta de tempo em virtude de uma carga horária excessiva de trabalho, assim como a falta de uma cultura da integração se tornam argumentos para que tais professores permaneçam resistentes à integração de ensino. Desses 14, 4 acrescentaram que os professores mais resistentes a atuarem de forma integrada, geralmente, são os professores mais antigos na instituição e, por consequência, com uma formação acadêmica distante do contexto atual. O docente Gabriel explica que essa resistência é um comportamento compreensível entre o corpo docente, pois além de o EMI ser um nível de ensino contemporâneo e ainda muito desconhecido, a fragmentação do conhecimento em áreas independentes e incomunicáveis foi (e ainda é) a metodologia predominante nos cursos de graduação, o que serviu como parâmetro e exemplo para a atuação do professor.

[...] principalmente nos professores mais antigos na instituição né, eu vejo uma maior resistência. [...] Então, eu diria que, hoje, uma maior parte é resistente. Porque muitos de nós tivemos essa experiência de trabalhar... de termos professores que trabalharam sozinhos, então, acho que é natural de querer reproduzir (Gabriel – bacharel) (Melo, 2019, p. 130).

Adicionalmente a essa formação acadêmica distante do contexto atual de tais professores, muitos ainda se encontram em final de carreira e, justamente, por estarem próximos de sua aposentadoria evitam mudanças em suas práticas pedagógicas cotidianas. Da mesma forma, por apresentarem longos anos de trabalho docente, dispõem de múltiplos materiais

didáticos, como livros, apostilados, *power points* etc., tornando-os resistentes a abandonarem muitos deles.

Tem muitos professores com muita resistência, muitos. [...] geralmente professor que está pra aposentar, ok? E professor que, de fato, acha que dar aula numa escola, é concursado, não tem que fazer muito sacrifício não. Vai lá, dá aula daquele conteúdo, pronto, acabou e tá tudo muito bem. Eu sinto, assim, não peça muito desse tipo de professor não, porque vai chamar pra briga, sabe? E aí, eu particularmente procuro respeitar o que cada um é (Laura – licenciada) (Melo, 2019, p. 130).

Dentre os 2 docentes que não acreditam que haja resistência à integração de ensino pelos docentes da instituição, um deles justificou que alguns professores estivessem acomodados e resistentes não à integração de ensino, mas ao estudo de metodologias para se trabalhar de forma integrada, o que acreditamos tratar-se igualmente de uma atitude que negligencia o trabalho coletivo em prol da integração, configurando-se sim como uma forma de resistência. A outra docente acredita que não haja resistência à integração de ensino e diz que é apenas uma questão de começar e, indiretamente, nos diz que a iniciativa por parte dos docentes dos Cursos Técnicos é mais lenta:

Eu acredito que, se a gente começar... é uma questão de começar. Eu tenho colegas que já fazem, principalmente o pessoal de outras áreas. A gente da área técnica... é uma questão de a gente começar só (Mariana – bacharel) (Melo, 2019, p. 131).

No suscitar dessa questão e como bem reconhecido pelos 14 docentes acima mencionados, acreditamos, portanto, que a resistência de muitos professores justifica as práticas pedagógicas integradas serem realizadas sempre entre os mesmos sujeitos, aqueles que se apresentam dispostos a se comunicarem com outras áreas do conhecimento. Essa indisposição de alguns a uma nova metodologia de trabalho intensifica o confronto mal revelado entre docentes do Ensino Médio e docentes dos Cursos Técnicos, pois anula uma possibilidade de integração entre duas disciplinas que poderiam se correlacionar muito bem.

Após identificarmos a opinião de cada entrevistado, perguntamos a eles o que têm feito ou poderiam fazer para melhorar esse cenário e contribuir para o envolvimento de todo o corpo docente. A ação quase unânime relatada por eles envolve a socialização de experiências exitosas, o estímulo por meio de conversas e convites à participação de atividades em conjunto, assim como a disposição dos docentes a participarem da reformulação dos PPCs e de diretrizes institucionais, a fim de criar uma infraestrutura burocrática mais amigável à implementação da integração de ensino. Ademais, foi uma solicitação de muitos docentes a concessão de espaços para que esse intercâmbio de experiências, mesmo que não exitosas, seja compartilhado com

todos. Para eles, a participação da gestão do *campus* poderia oficializar cada vez mais momentos de discussão, bem como implementar a divulgação de práticas pedagógicas integradas que obtiveram bons resultados para toda a comunidade, pois, segundo eles, essas experiências são pouco divulgadas.

E o terceiro aspecto que eu quero mencionar aqui é envolver a comunidade nossa [...]. Porque professor não faz trabalho sozinho aqui, sabe? Professor depende de uma infraestrutura completa da escola. E é importante a presença dos pedagogos, é importante a presença dos técnicos em laboratório, é importante a presença dos técnicos administrativos, é importante a presença do “pensar” do gestor [...] (Davi – licenciado e bacharel) (Melo, 2019, p. 131).

Destacamos, nesse momento, a ação mencionada pelo docente Gabriel, que convida alguns colegas, que se mostraram resistentes à integração de ensino, a participarem de suas práticas pedagógicas integradas como avaliadores dos projetos realizados pelos alunos.

[...] a gente procura convidá-los a participar no campo, como avaliador dos alunos. E eles ficam surpresos com o resultado que eles veem. Então, ele não participou do Projeto Integrador enquanto docente, mas a gente convida para ir lá, no final do semestre, para ver o produto e nos auxiliar na avaliação. E isso, eu vejo que tem sido um fator de estímulo para eles. Porque, às vezes, o próprio professor duvida (Gabriel – bacharel) (Melo, 2019, p. 132).

Segundo ele, muitos professores ficam surpresos com os resultados encontrados e satisfeitos em auxiliar na avaliação, o que serve de estímulo para que reflitam um pouco mais sobre formação integrada.

## Conclusões

Em síntese, neste trabalho investigativo, não identificamos distinções entre docentes licenciados e docentes bacharéis no que tange às suas práticas pedagógicas, pois todos eles ainda se mostram incertos quanto aos modos de se empreender um ensino integrado, portanto suas atividades integradas realizadas com os estudantes apresentam todas as mesmas características.

Entretanto, ainda que tais atividades caminhem no mesmo sentido, percebemos que são implementadas constantemente pelos mesmos docentes, aqueles que se mostram dispostos a contribuir para a integração de ensino, o que conseqüentemente reduz as possibilidades de interconexões com outras disciplinas, de responsabilidade de professores não tão colaborativos. Uma primeira distinção que destacamos entre licenciados e bacharéis perpassa a concepção de experiências laborativas que contribuíram para a sua prática docente, pois os docentes bacharéis

enumeram trabalhos bastante técnicos e pragmáticos ao longo de sua carreira, enquanto os docentes licenciados envolvem em suas experiências um “pluralismo epistemológico” adquirido por meio de diversas fontes de aquisição: escola, família, trabalho, amigos etc. A segunda distinção que destacamos é a convicção pelo trabalho docente exposta por todos os licenciados, ao passo que a maioria dos docentes bacharéis não encarava o magistério como sua primeira opção de atuação profissional.

Em tempo, julgamos de imenso valor resgatarmos o confronto mal revelado entre docentes licenciados e bacharéis que pudemos reconhecer nesta investigação, embora tenham apresentado concepções de EMI bastante semelhantes. Observamos que o vínculo entre professores do mesmo grupo é maior, ou seja, o grupo de profissionais do Ensino Médio interage mais entre si, o que acontece de forma análoga com os profissionais da Educação Profissional. Isso acarreta, por consequência, práticas pedagógicas também agrupadas por segmento, atividades integradas apenas entre as disciplinas do Ensino Médio e outras apenas entre as disciplinas dos Cursos Técnicos. A integração entre disciplinas do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos acontece, porém com maior esforço docente, haja vista exigir diálogo entre docentes de áreas tradicionalmente distantes. Dito isso, relembramos que a justificativa mais assinalada pelos docentes como dificultadora para práticas pedagógicas integradas foi, de fato, a falta de tempo e a indisponibilidade de horários, a fim de tornar esse diálogo mais possível.

### Referências

BESSA, Chera Rosane Leles de; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; CORREIA, Khellen Cristina Pires. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9496, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9496. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 178-199, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4367. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4367>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020133, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1537. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1537>. Acesso em: 05 mar. 2024.

EUSTÁQUIO, Admilson; BRAGA, Prates Osório Esdras Guimarães. O trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado. **Igapó**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2019. Disponível em: <https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/199>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LAMPE, Luís Roberto da Silva; BARONIO, Jonas; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação para a docência na educação profissional e tecnológica: desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 705–720, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.705-720.2307. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2307>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LOURENÇO, Raquel Alencar; MACÊDO, Maria Erilúcia Cruz; ROLIM, Diego Alves de Sousa; GOMES FILHO, Antoniel dos Santos. Práticas pedagógicas no ensino superior: diversidade cultural e os direitos humanos. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, Icó-Ceará, v. 2, n. 2, maio-agosto de 2019, p. 734-749. DOI: doi.org/10.1000/riec.v2i2.96. Disponível em: <https://riec.univs.edu.br/index.php/riec/article/view/96>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, setembro de 2011. DOI: doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, volume 2, número 13, ano 2017, p. 182-195. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MELO, Sthéfany Araújo. **Análise contrastiva de concepções de integração de ensino entre docentes licenciados e docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Uberlândia**. 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7696455](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7696455). Acesso em: 05 mar. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento. O professor licenciado na educação profissional: Quais os saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, volume 1, número 7, ano 2014, p. 66-74. DOI: doi.org/10.15628/rbept.2014.3499. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3499/1410>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, volume 1, número 1, ano 2008, p. 23-38. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/viewFile/2863/1004>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação e experiências docentes para e na educação profissional: as pesquisas no programa de pós-graduação em educação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 29, 2023. DOI: [dx.doi.org/10.21920/recei720239291736](https://doi.org/10.21920/recei720239291736). Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4354>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29209>. Acesso em: 05 mar. 2024.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Sthéfany Araújo Melo**. Doutora em Educação pela UFU. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFTM. Membro do grupo Trabalho e Educação: a formação da força de trabalho no processo de reestruturação produtiva e do grupo Trabalho e Educação: a precarização social do trabalho no Brasil, na CNPq.

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9322228644060538>

**Welisson Marques**. Pós-doutorado em Educação pela USP. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFU. Docente no IFTM. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM. Líder do grupo de pesquisa em discurso e educação (GPDE) na CNPq.

Contribuição de autoria: Escrita – Revisão e Edição.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1695154848013278>

**Robson Luiz de França**. Pós-doutorado em Política Educacional pela UFPB. Docente na UFU. Líder do grupo Trabalho e Educação: a formação da força de trabalho no processo de reestruturação produtiva e do grupo Trabalho e Educação: a precarização social do trabalho no Brasil, na CNPq.

Contribuição de autoria: Visualização.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6494919511957208>

### **Como citar este artigo**

MELO, Sthéfany Araújo; MARQUES, Welisson; FRANÇA, Robson Luiz de. Práticas pedagógicas integradas: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis.

**Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v20i51.12676