

FORMAÇÃO HUMANA OU PARA O MERCADO? ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ANÁLISES CLÍNICAS DO CAMPUS GOIÂNIA OESTE – IFG

Dayanna Pereira dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho analisa a proposta pedagógica do curso Técnico Integrado de Análises Clínicas de um Campus do IFG na região Oeste de Goiânia. O estudo compõe-se de reflexões sobre o referencial teórico educacional contra hegemônico objetivando descrever a formação humana para o mercado de trabalho. O IFG é reconhecido no campo educacional por ter concebido uma proposta pedagógica comprometida com a humanização e a libertação do ser humano, na busca pela transformação de uma realidade mais justa e solidária. Como resultado da pesquisa, destaca-se à experiência e cultura do trabalho na educação profissional como mediadora da produção de conhecimento na escola. No entanto, verifica-se nesse processo que para alguns docentes, a formação profissional passa a tencionar a histórica dicotomia entre trabalho e educação, embora a concepção de ensino expressa no documento em análise explicitamente em alguns pontos a formação objetiva para o mercado de trabalho numa perspectiva neoliberal.

Palavras-chave: Trabalho-educação; Formação humana e profissional; Projeto Pedagógico; Mercado-trabalho.

HUMAN TRAINING OR FOR THE MARKET? ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE INTEGRATED TECHNICAL COURSE IN CLINICAL ANALYSIS OF CAMPUS GOIÂNIA OESTE - IFG

ABSTRACT

This paper analyzes the pedagogical proposal of the Integrated Technical Course in Clinical Analysis of an IFG Campus in the Western region of Goiânia. The study consists of reflections on the educational theoretical framework against hegemonic aiming to describe the human formation for the job market. IFG is recognized in the educational field for having conceived a pedagogical proposal committed to the humanization and liberation of the human being, in the search for the transformation of a more just and solidary reality. As a result of the research, the experience and culture of work in professional education stands out as a mediator of knowledge production at school. However, it appears in this process that for some teachers, professional training starts to stress the historical dichotomy between work and education, although the concept of teaching expressed in the document under analysis explicitly points out the objective training for the labor market in a neoliberal perspective

Keywords: Work-education; Human and professional training; Pedagogical project; Labor-market.

Recebido em 19 de fevereiro de 2021. Aprovado em 12 de março de 2021.

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: dayanna.santos@ifg.edu.br

INTRODUÇÃO

A “escola do dizer” e a “escola do fazer”, conforme expõe Nosella (1995), são divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção, ou seja, prevalece uma escola de formação das elites e outra escola de formação do proletariado. Nessa perspectiva, está implícita a separação entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que irão dar cumprimento; a educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho e a educação científico-acadêmica ofertada àqueles que vão conceber e controlar esse processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante é capaz de reduzir a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho.

Cientes disso, neste artigo, apresentamos a análise do projeto pedagógico do curso Técnico Integrado em Análises Clínicas IFG Campus Goiânia Oeste à luz de documentos institucionais, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e legislação em vigor. Para tanto, fez-se necessário, inicialmente, resgatar a concepção de educação do IFG, a historicidade do Campus Goiânia Oeste e sua organização escolar vigente para, em um momento posterior, analisarmos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando seus limites e possibilidades, a partir das percepções dos docentes envolvidos na pesquisa.

Nesse contexto, o PPC é compreendido para além da ideia de uma formalidade a ser cumprida no âmbito burocrático-institucional, uma vez que se trata de importante elemento de planejamento e de engajamento educacional. Logo, formular ou reformular o PPC é pensar e repensar sobre a identidade do curso, o perfil dos egressos e a relação entre teoria e prática no processo pedagógico. Nesse sentido, de acordo com Veiga (2004), torna-se necessário evidenciar os seguintes princípios: a) articulação pesquisa, ensino e extensão; b) interdisciplinaridade e articulação entre as atividades desenvolvidas; c) flexibilização curricular; d) contextualização e criticidade dos conhecimentos; e) ética como diretriz das ações educativas; f) prática de avaliação qualitativa, sistemática e processual do PPC.

A proposta de educação do IFG: princípios e orientações para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) caracteriza-se como uma instituição que oferta desde educação técnica integrada ao ensino médio até a pós-graduação em nível *stricto sensu*, buscando alicerçar suas ações no tripé trabalho, cultura e ciência como forma de assegurar a emancipação humana. Considera a formação profissional como espaço para o aprofundamento de saberes e, simultaneamente, para a refutação de tônicas sociais excludentes. Está pautado, sobretudo, pelos referenciais gramscianos, considerando-se uma escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, de modo que o sujeito seja formado para ser produtor de sua história, apropriando-se dela e podendo transformá-la. Busca-se assim uma escola que seja capaz de promover a formação “integral”, embasada numa noção de “politecnia”, fundamentada na formação do homem omnilateral.

Tendo isso em vista, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência de 2019 a 2023, através de um longo processo por meio de Congresso Institucional realizado nos anos de 2017-2018, contando com a participação de toda a comunidade acadêmica do IFG, que sugeriu propostas e alterações para a elaboração do referido documento. No PDI (2019-2023), estão organizados missão, objetivos e metas que a instituição pretende atingir durante determinado período.

O atual PDI ratifica a identidade do IFG mediante a compreensão da instituição como “universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica”. Pressupõe ainda que a instituição

diferencia-se no cenário nacional qualitativamente por se estruturar na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada” (PDI, 2019, p.13). Logo, pretende ofertar um modelo de educação que assegure a democracia, os direitos constitucionais, contribuindo para a efetivação de uma sociedade igualitária. Tal proposição é evidenciada na referência feita aos princípios ético-políticos da instituição que

[...] estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual (PDI, 2019, p.13).

O PDI constitui-se um instrumento de planejamento e gestão que traduz a identidade e as intenções do IFG, no que diz respeito à sua missão, visão e valores, às diretrizes pedagógicas e filosóficas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e administrativas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Logo, seu conteúdo realça a importância da manutenção dos cursos médios integrados, do adequado trabalho pedagógico e da qualificação da formação dos docentes. Para tanto, valora a indissociabilidade entre educação, trabalho e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e afirmada no currículo e na prática pedagógica, objetivando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Em concordância com esses pressupostos, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) do IFG é um documento que estabelece os parâmetros que norteiam as atividades acadêmicas, reafirmando

a necessidade de integração do ensino, na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao assumir o trabalho como princípio educativo, o PPPI da Instituição articula a educação à ciência, à tecnologia e à cultura e aos processos produtivos e de trabalho historicamente construídos. Na perspectiva do fortalecimento do papel do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás na educação básica e superior, inserem-se as ações de parcerias com o sistema público de ensino no âmbito do Estado de Goiás (PPPI, 2018, p. 25).

Nesse sentido, podemos considerar que o referido documento, contando com a participação da comunidade, pretende retratar a identidade da instituição de ensino apresentando sua história, o conjunto de seus currículos, dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos, o seu modo de pensar e fazer educação. O documento evidencia ainda a intenção do IFG de ultrapassar a ideia de instituição escolar como puro aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, para criar possibilidades de reflexão em seu interior acerca dos incongruentes interesses que compõem uma sociedade classista. Nesses termos, o PPPI evidencia também os desafios oriundos de tempos complexos

cujos desafios passam, de um lado, por reconstruir práticas educacionais avançadas e emancipatórias (como, por exemplo, a educação integrada) e, de outro lado, por reafirmar os fundamentos da educação pública, gratuita e de qualidade, assim como por estabelecer vínculos com as novas necessidades sociais e culturais de sujeitos plenos de direito, como colocado pela Constituição Brasileira (PPPI, 2018, p. 104).

Assim, o documento expressa a defesa de uma educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos teóricos e práticos capazes de transformar a realidade social e de adjudicar-lhe novos sentidos e alcance no conjunto da

experiência humana. Concebe a educação também como uma práxis capaz de revelar e questionar os lugares ocupados por cada sujeito no tecido social.

É possível perceber que o atual PPPI do IFG não é inerte, nem neutro, já que compreender o político e o pedagógico conjuntamente pressupõe um contínuo processo de reflexão e problematização acerca da realidade institucional, que busca assim identificar dispositivos favoráveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva. A esse respeito, Gasparin (2007, p. 2-3) afirma que “a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. [...] ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida”. Ora, a organização curricular e a prática educativa voltadas à emancipação implicam a contestação e a resistência às tendências hegemônicas que remetem à educação um papel utilitarista. Com efeito, em contraposição às perspectivas pedagógicas utilitaristas, o PPPI postula

a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional (PPPI, 2018, p. 4).

A partir desse entendimento, a formação omnilateral do sujeito destaca o papel formativo do trabalho quando vinculado à instrução. Trata-se da busca de elementos de articulação entre trabalho e formação humana e da superação da sociedade de classes, reafirmando o princípio educativo do trabalho e a conexão do “saber político, técnico e científico e dos saberes sócio-artístico-cultural (PPPI, 2018, p. 105)”. Tal proposta reflete o pensamento de Gramsci (1987, p. 40) ao afirmar que, numa perspectiva integrada da formação humana,

cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto de relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações.

Nesse sentido, no contexto da educação profissional e tecnológica, compreender o trabalho como princípio educativo é defender a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e com isso almejar integração intelectual ao trabalho produtivo. Desse modo, é possível formar trabalhadores capazes de atuar criticamente na sociedade em que vive. Ora,

trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2008, p. 6).

Destarte, uma formação integrada perpassa um projeto de educação profissional centrado no conhecimento e na aquisição e compreensão de técnicas e das particularidades do mundo do trabalho. Inclui a reflexão sobre as vivências, as experiências e o saber histórico e social do sujeito. Trata-se, portanto, de uma educação humanista, na qual o humano não deve existir somente para o mundo produtivo do trabalho. Sob esse prisma, o homem se relaciona no contexto da sua produção como ser histórico, ser social, tanto no que tange a objetivos diretos quanto indiretos, construindo a história no seu contínuo processo de transformação. A esse respeito, Ramos (2007, p. 4) salienta a necessidade de reconhecermos a dimensão econômica do trabalho, isso como

[...] forma histórica das relações sociais sob um modo de produção específico. Nas sociedades capitalistas, a forma hegemônica do trabalho se dá pela venda e compra da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse sentido estrutura as práticas de profissionalização, de formação profissional como preparação para o exercício do trabalho.

O fragmento acima nos permite conjecturar que, no campo da ciência, os saberes alcançados pela humanidade são também efeito do trabalho. Esses saberes tornam-se legitimados pela sociedade “como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela (RAMOS, 2007, p. 4)”. Ora, trabalho e ciência se interligam, já que ação humana é promotora de conhecimentos.

Nesse contexto, destacam-se, para a constituição integrada de processos formativos, a cultura, os valores e as normas que identificam um determinado grupo social, uma vez que esses compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística (Idem). Portanto, assimilar o vínculo intrínseco entre trabalho, ciência e cultura consiste em interpretá-lo como princípio educativo, que se opõe à ideia do “aprender fazendo” e da formação exclusiva para a profissão.

Ciavatta (2008), inspirada na teoria gramsciana, afirma que priorizar o trabalho como princípio educativo significa que almejamos “superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981 apud CIAVATTA, 2008, p. 6). Isso significa compreender o trabalho como princípio educativo, representa considerar que o ser humano produz e transforma sua própria realidade, sendo sujeito de sua própria existência.

Em síntese, o trabalho assume a dimensão ontológica, compreendendo o princípio educativo, como também se estabelece como prática econômica, de subsistência, produzindo bens materiais para atender às necessidades humanas, englobando a realidade social e material. Superar a ideia de relação econômica é fundamento da profissionalização.

Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (RAMOS, 2007, p. 5).

No entanto, a formação, em especial a profissionalizante, não deve se basear unicamente na dimensão econômica, tornando-se preparo para o mercado de trabalho, mas sim qualificar o ser humano para a emancipação, possibilitando a “compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2007, p. 5)”. Compreendemos, dessa forma, que a educação profissional deve subsidiar meios para que o sujeito possua condições de

compreender a práxis econômica da sociedade, ao mesmo tempo que lhe dê condições de atuar ativamente nela. Isso equivale dizer que essa educação deve seguir os moldes de uma formação politécnica, em que se compreenderia a formação intelectual, física e tecnológica.

O ensino politécnico, de preparação integral, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura presente no sistema econômico da sociedade. Daria condições para “aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação (MACHADO, 1989, p. 126 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 8)”. Desse modo, o ensino politécnico, ao mesmo tempo em que atua sobre os sujeitos, contribui para o desenvolvimento de condições objetivas de transformação da sociedade.

Portanto, para que essa formação se realize, deve fundamentar-se nos preceitos da formação omnilateral que indica que o trabalho está intimamente vinculado ao desenvolvimento humano na perspectiva da formação do homem para a emancipação, baseando-se no desenvolvimento integral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas. Então, a única forma possível de o homem tornar-se integral seria por meio da formação omnilateral. Sendo assim, a formação dos indivíduos carece de articulação entre teoria e prática, entre manual e intelectual, num elo interdependente.

Caracterização do curso Técnico Integrado de Análises Clínicas do Campus Goiânia Oeste–IFG

Antes de entrarmos, especificamente, na discussão sobre o PPC do curso de Análises Clínicas, faz-se cogente esclarecer que o Campus Goiânia Oeste - IFG foi criado em 10 de junho de 2014, autorizado pelo governo federal via Portaria n.º 505/2014, no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). A criação do campus faz parte do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal e possui, aproximadamente, 700 alunos que frequentam o ensino médio técnico integrado em tempo integral regular, o curso técnico na modalidade EJA, o curso de graduação e cursos de extensão e de educação a distância.

O referido campus oferta um curso de nível superior – Licenciatura em Pedagogia – e outros quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo três ofertados em tempo integral e um noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os cursos em período integral são: Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Vigilância em Saúde. O curso Técnico em Enfermagem, modalidade EJA, é noturno. A instituição de ensino atua, especialmente, nos eixos tecnológicos da Educação e Saúde e tem como objetivo primordial a Promoção da Saúde.

Nesse contexto, o curso Técnico Integrado de Análises Clínicas tem como finalidade oportunizar uma formação crítica e reflexiva, habilitando o concluinte a atuar em diferentes organizações públicas, privadas, hospitalares e não hospitalares, tendo como foco a promoção da saúde e humanização no atendimento (PPC, 2019).

Como curso pioneiro do IFG no município de Goiânia, o curso Técnico em Análises Clínicas do Campus Goiânia Oeste, hoje com três anos de existência, constitui-se como grande responsável pela formação de profissionais capazes de realizar análises microscópicas e diversos exames específicos de acordo com requerimento médico. Durante esses anos, a clientela de estudantes do curso foi composta predominantemente por jovens, oriundos do ensino fundamental e sem inserção no mercado de trabalho. A esse respeito, a coordenação do curso afirma que o público atendido são maioria oriunda do ensino fundamental, residente na região metropolitana de Goiânia e aprovada no processo seletivo realizado pela instituição.

Segundo dados emitidos pela Coordenação de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino, o curso foi criado em 2016 e atualmente possui 88 alunos matriculados, sendo 35 no 1º ano, 27 no 2º ano e 26 no 3º ano. Até o ano de 2018, o curso formou cerca de 24 profissionais. Em face disso, a coordenação do curso avalia que esse número evidencia o trabalho de aproximação entre coordenação, discentes e docente, com propósito de mediar as dificuldades referentes ao aprendizado, visando à permanência no curso. Nesse trabalho de mediação, é preenchida uma ficha diagnóstica do aluno durante o ingresso no curso, com aplicação de questionários e análise do histórico escolar para que seja identificado o seu perfil.

Em relação aos profissionais que atuam no curso, atualmente verificamos o total de 29 docentes, sendo 20 pertencentes ao núcleo comum e 9 vinculados ao núcleo técnico. Entre esses professores, 6 são doutores, 22 mestres e 1 especialista. Tais dados realçam que o quadro docente, em sua maioria, possui titulação de mestre.

De acordo com o coordenador, a criação do curso foi pautada por diversos documentos, entre os principais: Resolução n.º 22, de 26 de dezembro de 2011; Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do Ministério da Educação; Portaria MS n.º 3.189/2009; Resolução n.º 485, de 21 de agosto de 2008, do Conselho Federal de Farmácia; Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012; Lei n.º 9.394/1996; Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Também foi informado que o Conselho Superior, até o presente momento, não analisou o PPC do curso de Análises Clínicas.

O PPC do curso Técnico Integrado de Análises Clínicas em questão: aspectos pedagógicos

No que tange aos aspectos pedagógicos, o PPC (2018) expõe a organização curricular do curso Técnico Integrado de Análises Clínicas por meio de subdivisões entre áreas de conhecimento/eixo tecnológico. Tal organização foi estabelecida de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação. O curso pertence ao eixo Ambiente, Saúde e Segurança e prevê a melhoria da qualidade de vida, a preservação e utilização da natureza, o desenvolvimento e a inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde.

O documento afirma que o curso tem como intuito formar sujeitos que sejam capazes de atuar em defesa da proteção do humano, por meio da apropriação do conhecimento de tecnologias, a fim de proporcionar bem-estar, saúde, entre outras condições inerentes à qualidade de vida humana. Sendo assim, afirmamos que o curso constitui-se de ações formativas que

vinculam-se ao suporte de sistemas, processos e métodos utilizados na análise, diagnóstico e gestão, provendo apoio aos profissionais da saúde nas intervenções e no processo saúde doença de indivíduos, bem como propondo e gerenciando soluções tecnológicas mitigadoras e de avaliação e controle da segurança e dos recursos naturais. Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais, são características comuns deste eixo (PPC, 2018, p.18).

Também é evidenciada a preocupação referente à preservação da natureza, sendo isso feito de várias formas, entre elas pela conscientização por meio de programas de educação ambiental. O curso é ofertado na modalidade técnico integrado em nível médio, presencialmente, em três anos, totalizando uma carga horária de 3.900 horas, acrescida com 120 horas de atividades complementares. A aprovação nas disciplinas depende de obtenção de média anual igual ou superior a 6,0 (seis) e se o estudante obter frequência igual ou

superior a 75% (setenta e cinco por cento), conforme número de aulas dadas no período letivo. De acordo com o PPC (2018), a aprovação parcial para a série seguinte pode ser realizada com dependência em até duas disciplinas.

O estágio curricular obrigatório conta com 216 horas, devendo ser cumpridas até o final do 3º ano do curso. Logo, essa disciplina ocorre por meio de apresentação, discussões e reflexões em ambiente de estágio externo à instituição. Entendemos estágio como um “ato educativo supervisionado, obrigatório, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de discentes” (PPC, 2018, p. 23).

Dentre suas intenções, o estágio deve integrar o itinerário formativo do discente e possibilitar “o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando o desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho” (PPC, 2018, p. 23). Ele pode ocorrer em postos de saúde, laboratórios biomédicos, laboratórios de diagnóstico médico e demais estabelecimentos relacionados, públicos ou conveniados ao SUS, hospitalares ou não hospitalares. Destarte, o estágio busca, entre seus objetivos,

Promover a articulação entre a teoria e a prática; promover a articulação entre ensino, serviço e comunidade; permitir a inserção do estudante em diversos cenários de prática; propiciar a inserção do estudante no trabalho da equipe de saúde; promover a qualificação técnica científica para o exercício da vigilância em saúde; estimular a investigação científica para o processo de elaboração do exercício da atividade de vigilância em saúde nos diferentes níveis de atenção à saúde; desenvolver habilidades técnico-científicas necessárias ao exercício profissional; fortalecer a integração do ensino e serviço (PPC, 2018, p. 24).

No documento em análise, é mencionada a previsão de projetos integradores a serem desenvolvidos entre as disciplinas do curso e também entre os demais cursos do Campus Goiânia Oeste, isso com o intuito de proporcionar uma formação integrada interdisciplinar e transdisciplinar, caracterizando-se ainda como carga horária complementar. São eixos integradores do curso a biossegurança no trabalho, promoção da saúde e humanização na saúde, e em todo o curso ocorrerão também as práticas curriculares em ambientes de aprendizagem (PPC, 2018).

Os projetos integradores caracterizam-se, de acordo com o PPC (2018), como atividades que têm como objetivo possibilitar elementos que impulsionem a prática, seja por meio de pesquisas, através de levantamento da realidade da profissão, levantamento de problemas relativos aos eixos temáticos ou, também, através de elaboração de projetos de intervenção na realidade social.

Sob essa perspectiva, Demo (2006) compreende que a pesquisa é um instrumento que oferece condições para o desenvolvimento de uma consciência crítica, sendo um componente fundamental de toda proposta emancipatória. Engendra uma formação que permite ao sujeito encarar a realidade de forma crítica, apropriando-se de meios para uma construção social igualitária e atuação de forma consciente em relação às estruturas dominantes que, historicamente, colocam os dominados na condição de mero objeto na manutenção dos interesses dos grupos dominantes. O autor afirma ainda sobre a pesquisa:

princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. Na acepção mais

simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente” (DEMO, 2006, p. 42-43).

Sob essa perspectiva, é possível identificar no PPC (2018) que os projetos integradores fundamentam-se na concepção de trabalho como princípio educativo, uma vez que consideram a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, na busca da superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Desse modo, oferecem a integração intelectual ao trabalho produtivo, almejando a formação de trabalhadores capazes de atuar criticamente na sociedade em que vivem.

Portanto, esse é um indício de uma proposta de educação contra-hegemônica na prática, visto que busca superar a divisão existente entre teoria e prática, entre ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante, promovendo a integração do sujeito com o mundo através de pesquisa, da realidade social e, conseqüentemente, cultural. Com isso, essa proposta busca garantir um ensino que pressupõe integração contínua de novos conhecimentos e experiências, entre o saber e o fazer.

O prazo máximo de integralização das disciplinas no curso de Análises Clínicas é de seis anos, conforme estabelecido na Resolução n.º 22, no artigo 11, sendo, portanto, o dobro do tempo de sua duração. A ampliação do tempo de integralização consiste numa prática inclusiva, que contribui para a permanência do estudante, pois é sabido que são inúmeras as variáveis que podem provocar o atraso na formação e até mesmo a evasão do aluno, como, por exemplo, dificuldades socioeconômicas, contexto familiar e sociocultural, defasagem no aprendizado, entre outros.

Contudo, a ampliação do tempo de integralização não é a única prática do Instituto Federal na busca de favorecer a permanência do estudante. Isso porque o PPC (2018) evidencia os direitos assegurados na Resolução n.º 027, de 11 de agosto de 2014, capítulo III, art. 3º, que são: apoio pedagógico e financeiro visando à permanência e ao êxito acadêmico; espaço de convivência social e de integração acadêmica entre seus pares; acompanhamento pedagógico, psicológico, social. Ainda estão previstas atividades de reforço escolar e de recuperação de conteúdos e notas.

Em relação ao perfil profissional do concluinte, sinaliza-se a possibilidade de continuidade do processo de qualificação em nível superior. Consideram-se como fundantes as experiências e saberes teóricos sobre as atividades técnicas executadas no âmbito laboratorial. Isso de modo que os futuros profissionais tenham maior “flexibilidade, agilidade, atenção e capacidade em superar as dificuldades encontradas no desempenho da função” (PPC, 2018, p. 14). Valorizam-se, portanto, para o exercício profissional:

Saber atuar em equipe e agir com ética no trabalho; Cumprir as normas de biossegurança; Buscar aperfeiçoamento constante com dinamismo e predisposição para aprender; Manter e promover os padrões de excelência no exercício da profissão, assim como desenvolver a arte e a ciência da mesma [...]. Orientar a comunidade quanto aos determinantes e condicionantes do processo saúde-doença (aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais, biológicos, ecológicos e psicológicos), aplicando princípios e normas de biossegurança, higiene, saúde pessoal e ambiental, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida e efetivamente se tornando agente promotor da saúde em seu ambiente de trabalho (PPC, 2018, p. 15).

No que se refere aos objetivos almejados pelo curso, no documento destaca-se a busca pela formação de sujeitos críticos e reflexivos, em ambientes hospitalares ou não hospitalares, com foco na promoção da saúde e humanização no atendimento. O conteúdo

dos objetivos específicos aborda a necessidade de formação e qualificação para atividades profissionais, incluindo a formação para o exercício pleno da cidadania por meio de ações educativas pautadas pelo currículo integrado.

Sob essa perspectiva, é possível sustentar que o curso Técnico Integrado de Análises Clínicas busca ofertar uma formação para além da atuação profissional técnica, por meio da promoção de conhecimentos que, conseqüentemente, permitirão uma atuação profissional humanizada. A esse respeito, Rocha e Carvalho (2007 apud CASATE; CORREA, 2012, p. 221) conceituam humanização como “[...] respeito à vida humana, incluindo circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psíquicas presentes em todo ser humano e, conseqüentemente, nas relações interpessoais.” Diante disso, a formação dos profissionais da saúde demanda que a base conceitual seja ampla, fundamentando-se nos pressupostos de que o processo saúde-doença é fenômeno complexo, não se restringindo ao campo biológico. Desse modo, é fundamental que se compreenda a ação de cuidar do homem como atividade integral, da promoção da saúde, da valorização da dimensão subjetiva e social.

Isto posto, é possível depreendermos que se trata de mais um indício de que o curso em questão apresenta uma abordagem que vai contra a hegemonia, quando supera a formação puramente técnica, direcionada à ocupação dos postos de trabalho. O curso considera também as dimensões científicas e humanas a partir da valorização dos direitos do paciente, autonomia e subjetividade, reconhecendo ainda o profissional como sujeito, ou seja, buscando assegurar uma formação integral, crítica e emancipadora.

No que concerne ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, o documento expõe que ele deve ser “amplo, contínuo, gradual, cumulativo e cooperativo, envolvendo os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei 9394/96” (PPC, 2018, p. 32). Isso equivale dizer que a avaliação deve ser feita no dia a dia, através do olhar sensível e atento para o desenvolvimento do discente, e não deve se restringir apenas a conhecimentos científicos, mas também ao aprimoramento de habilidades, como atenção, interesse, responsabilidade, participação, entre outras.

Luckesi (1984) afirma que a avaliação escolar constitui-se um instrumento das pedagogias hegemônicas (ou que almejam a hegemonia), formadas historicamente nos períodos posteriores à Revolução Francesa, que estiveram e ainda estão a serviço desse modelo de sociedade. O autor afirma que o modelo liberal conservador da sociedade originou três pedagogias distintas, mas que se encontram interligadas quanto ao seu objetivo, sendo de conservação da sociedade no molde hegemônico. São elas: a pedagogia tradicional, direcionada ao intelecto, centrada no repasse de conhecimento realizado pelo professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, que tem como foco as emoções, a espontaneidade, a criação do conhecimento e a individualidade; e também a pedagogia tecnicista, que se centra na técnica como instrumento de transmissão e apreensão de conhecimento.

Em oposição a essas pedagogias, surgiram outras, denominadas contra-hegemônicas, como a pedagogia libertadora, que se fundamenta no pensamento e prática do expoente professor Paulo Freire. Essa pedagogia busca a transformação social, que, segundo Freire (1975), só ocorrerá por meio da emancipação das camadas populares. O autor declara que as pedagogias podem ser classificadas em dois grupos, um que tem por objetivo a domesticação dos educandos, e outro que pretende a humanização dos educandos (FREIRE, 1975 apud LUCKESI, 1984). Sob essa perspectiva, uma pedagogia estaria a serviço da manutenção da sociedade nos moldes hegemônicos, usando, para isso, práticas de adaptação e enquadramento dos alunos nesse modelo de sociedade; e a outra, na busca de ofertar ao aluno meios para que ele se torne sujeito crítico e atuante na sociedade e não um mero objeto.

Sob essa perspectiva, Luckesi (1984) indica que esses dois modelos de pedagogia têm práticas diferentes, pois um segue o modelo liberal conservador, partindo da concepção de avaliação autoritária, condizente com sua perspectiva de sociedade, na qual se busca o

equilíbrio social seja através da utilização de coações explícitas, ou através de “sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais” (LUCKESI, 1984, p. 32). O outro modelo são as pedagogias que almejam uma transformação social, buscam o desenvolvimento de práticas avaliativas que se opõem ao autoritarismo e primam por uma avaliação educacional diagnóstica a favor da produção do conhecimento.

Sob esse prisma, para que o processo avaliativo escolar se torne um instrumento dialético de diagnóstico, esse deverá estar em função de uma pedagogia que almeja a transformação da sociedade e não a sua conservação. Para isso, é fundamental a atuação do professor, que deve se conscientizar dessa prática voltada para a transformação, agindo de forma consciente e refletida.

Concepção e princípios do curso Técnico Integrado de Análises Clínicas do Campus Goiânia Oeste - IFG

Através da análise do PPC (2018), foi possível depreender que ele segue as orientações do PDI-IFG, reconhecendo o valor da categoria trabalho em seu sentido ontológico e histórico e percebendo a necessidade de superação de práticas educativas que visem à formação restrita, unilateral (PPC, 2018, p.10). Dessa maneira, opõe-se a uma formação unilateral, que consiste na redução da educação em instrumento de preparo para inserção imediata no mercado de trabalho e que prevê o trabalho alienado, a divisão social do trabalho, no qual a atividade humana é rebaixada ao estranhamento a si mesmo. Em oposição a essa formação mercadológica, tem-se a concepção de trabalho como princípio educativo.

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vivem. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreender que todos nós “somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros” (RAMOS, 2007, p. 4 apud PPC, 2018, p. 10).

Sob essa perspectiva, o documento salienta que uma concepção ampla de trabalho, que busque a superação de práticas de formação humana restritas como ocupação econômica, é coerente e primordial para realização da proposta de um curso integrado. Também, deve-se opor a práticas que culminem em uma integração imposta, o que comprometeria os objetivos fundantes do curso, que são:

construir o currículo integrado de forma participativa, colaborativa, solidária e democrática. Outra implicação é renunciarmos à adoção de práticas prescritivas em busca de uma integração forçada que, acreditamos, minimizaria o potencial crítico da proposta em razão de serem meios incompatíveis com as finalidades pretendidas, entre as quais, questionar as relações de poder que produzem as dicotomias entre concepção e execução, entre os que pensam e os que fazem. Dicotomias que contribuem para sustentar as relações sociais predominantemente excludentes e hegemônicas na sociedade atual (PCC, 2018, p.11).

O documento também expõe a intenção de realização de debates sobre maneiras de integração, buscando meios democráticos de constituir uma formação exitosa baseada no currículo integrado. Assim, percebemos que, no PPC (2018), há o reconhecimento da necessidade da elaboração democrática do currículo, opondo-se apenas ao cumprimento de

um processo exigido legalmente, muito menos como meio de agrupamento de planos de ensino e de atividades educacionais a serem desenvolvidas na escola por um determinado tempo, uma vez que não se trata de um documento inerte a ser elaborado e depois arquivado.

No entanto, ao analisar os 18 questionários com resposta sobre o processo de elaboração do PPC do curso, foi possível constatar que 4 profissionais participaram do processo de elaboração do documento, enquanto 14 não participaram. A esse respeito, o coordenador do curso justifica o pequeno número de participantes em virtude da época da elaboração do documento, pois o quadro de servidores não estava completo, ou seja, os professores e técnicos de laboratório ainda não haviam tomado posse do cargo na instituição. Cabe salientar que, embora o tal documento deva ser efeito de uma construção coletiva, envolvendo os diferentes agentes da comunidade, isso não foi efetivado no curso Técnico em Análises Clínicas do Campus Goiânia Oeste.

Nessa perspectiva, Gadotti (1994) reitera que a gestão democrática é fundamental para promover melhorias gerais no processo de ensino e aprendizagem e formar para a cidadania através do exemplo. Desse modo, a gestão democrática é um passo importante no aprendizado da democracia. Assim, para que seja reconhecido como resultado de um trabalho coletivo, ele precisa passar por um processo amplo de participação de todos os segmentos da comunidade escolar, devendo ser assumido como responsabilidade por todos. Ou seja,

Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. Formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem (GADOTTI, 2013, p. 1).

Portanto, garantir participações democráticas contribui para uma educação que almeja romper com a estrutura de formação hegemônica, possibilitando condições para que os sujeitos compreendam o mundo onde vivem e atuem na construção das relações sociais de modo a enfrentar as contradições inerentes ao sistema econômico vigente, por meio da emancipação humana, visando à transformação social. Desse modo, o PPC (2018) aborda que a concretização de uma formação integrada pressupõe a necessidade de se atribuir à proposta de formação, por meio da estruturação da concepção de trabalho, elementos que permitam a indissociabilidade entre os itinerários formativos, visando

Proporcionar oportunidades de vivências de situações concretas de trabalho dentro do campo profissional; Possibilitar a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos; Contar com a infraestrutura adequada aos objetivos dos estágios, especialmente quanto aos recursos humanos e materiais; (PPC, 2018, p. 25).

Pimenta e Lima (2012) afirmam que, para assegurar essa relação teórico-prática, é fundamental superar a fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta o desenvolvimento da atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Assim,

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 9).

Destarte, através da compreensão do trecho mencionado, depreendemos que é necessário que se fundamente a proposta de formação em conhecimentos, tanto práticos quanto teóricos, como forma de romper com a fragmentação existente entre eles, apropriando-se, assim, do conceito de práxis.

Diante do questionamento sobre o fato de o docente conhecer o conteúdo do PPC, 4 participantes afirmaram desconhecer o documento e 13 disseram conhecê-lo. Embora a maioria conheça o documento, é possível conjecturar que tal desconhecimento ocorre devido à escassez de ações continuadas de reflexão e avaliação do PPC. Nas palavras do coordenador, “o PPC não é avaliado periodicamente pelo coletivo do curso, pois a avaliação é realizada pela gestão, no entanto, as possíveis alterações não são concretizadas devido às propostas de mudança dos PPC estarem em discussão”. Todavia, vale salientar que, segundo Vasconcellos (1995, p. 38), o acompanhamento do PPC é um instrumento teórico-metodológico que objetiva contribuir para o “enfrentamento dos desafios cotidianos, de forma refletida e participativa”. Esse acompanhamento é indispensável para a garantia das qualidades dos processos educativos em questão.

Vale salientar ainda que no documento não é explicitado se houve a contribuição dos discentes e seus responsáveis para o seu estabelecimento. Segundo Vasconcellos (1995), a construção, a avaliação e a reformulação do PPC são processos coletivos de trabalho. Logo, a participação de toda a comunidade (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos) é fundamental, visto que o PPC é um documento público e, por conseguinte, deve ser acessível a todos os cidadãos.

Com efeito, quanto ao reconhecimento da importância do PPC para o desenvolvimento das ações formativas/educativas no curso, todos os participantes da pesquisa afirmaram que o documento é, sim, importante. A esse respeito, os professores participantes justificaram, via questionário, que: “Sim, pois norteia as ações referentes ao curso, articulando-as à instituição e ao cenário educacional” (P-04). Essa afirmação demonstra que o docente compreende a função norteadora do PPC na medida em que funciona como instrumento de concepção de ensino e aprendizagem do curso.

Por sua vez, o P-15 entende que o “PPC define o perfil do egresso, a concepção da educação e a função social do curso e do profissional formado por ele em relação ao mundo do trabalho”. Com isso, percebemos uma preocupação com a transformação social por meio da educação, visto que a compreensão do mundo do trabalho implica possibilitar ferramentas para o sujeito promover mudanças no meio em que vive.

Considerando o objeto da pesquisa, perguntamos aos participantes se o PPC configura-se ou não como uma proposta contra-hegemônica. Como respostas, obtivemos: 2 participantes consideraram que não, 12 consideraram que sim e 4 não responderam essa questão do questionário. Sobre isso, cabe esclarecer que, de acordo com Saviani (2008), do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as teorias pedagógicas dividem-se em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagogias hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra-hegemônicas” porque correspondem aos interesses dos dominados e buscam transformar a ordem vigente.

Numa perspectiva histórica, surgiram no Brasil tentativas de se elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra-hegemônicas: a) pedagogias da “educação popular”; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica.

Para Saviani (2008), a pedagogia da “educação popular” advoga pela organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. A locução “pedagogia da prática” expressa uma tendência de inspiração libertária, isto é, em consonância com os princípios anarquistas, que, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalha com o conceito de classe. A denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos” inspira-se diretamente em Snyders (1978), que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir as pedagogias entre si. No que tange à pedagogia histórico-crítica, essa é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Diante disso, o PDI do IFG reconhece o valor de concepções pedagógicas no enfrentamento da “hegemonia estabelecida” no seio social. O documento prevê ações para que o IFG se consolide como um centro de produção de conhecimentos, produtos, técnicas, instrumentos e tecnologias necessários à transformação da realidade social. Tal objetivo corrobora o pensamento de Saviani (2008) ao evidenciar a busca intencional e sistemática de um projeto de educação a serviço da luta pela transformação da ordem vigente, objetivando uma nova forma de sociedade mais justa e igualitária. O PDI pressupõe, portanto, a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, estabelecendo, nos currículos e na prática político-pedagógica da instituição, a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional.

Com efeito, é possível depreender que a proposta do curso reflete pressupostos das pedagogias contra-hegemônicas na medida em que considera como objetivo primordial do curso mediar, ampliar e aprofundar a formação integral omnilateral de profissionais-cidadãos, de modo que sejam capazes de atuar e intervir no mundo do trabalho, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa, social e economicamente. Logo, o papel profissional e social do técnico em análises clínicas é “vislumbrado na produção, na sistematização e na difusão de conhecimentos de cunho científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural, construídas na ação dialógica e socializada desses conhecimentos (PPC, 2018 apud PDI, 2019, p.11)”.

Entretanto, embora o documento sinalize tal proposição, carece de indicar a necessidade de formação continuada para os docentes do curso, de modo que haja o esclarecimento sobre o real sentido das pedagogias contra-hegemônicas em sua totalidade e, de modo especial, sua influência na composição da identidade do IFG e, por conseguinte, na consolidação da proposta de formação integral do curso em estudo. Isso porque é indispensável a atuação do docente com consciência dos propósitos previstos nos documentos institucionais do IFG para que haja a promoção de uma educação humanista, formadora do ser integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental empreendida permitiu compreender que a Rede Federal na atualidade prima por propiciar aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas empregadas na produção, e não o puro adestramento em técnicas produtivas. Todavia, pensar na ruptura do dualismo educacional brasileiro evidencia um desafio no campo social, político e cultural, pois muitos são os mecanismos de camuflagem das relações de desigualdade vigentes nos processos formativos direcionados, sobretudo, aos mais pobres.

Diante disso, reconhecemos necessária e legítima a busca por uma escola laica, de qualidade, emancipatória e para todos. Nesse sentido, entendemos que os fundamentos das pedagogias contra-hegemônicas, cujas orientações buscam intencional e sistematicamente alocar a educação a serviço das ações que lutam para transformar a ordem desigual vigente, objetivam o estabelecimento de uma nova forma de sociedade que comparece nos documentos do IFG. Essas ações têm a finalidade de realçar sua missão que é de possibilitar a formação integral do ser humano, historicamente constituído e permanentemente vinculado “às necessidades sociais e culturais, fundamentalmente aquelas oriundas de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas” (PPPI, 2018, p. 2).

Sendo assim, destacamos a influência do pensamento de Gramsci acerca da necessidade de o ensino que é oferecido às classes dominantes ser também oportunizado e adequado aos interesses da classe operária. Constitui-se, desse modo, a concretização de uma escola que ofereça um conteúdo compatível com o humanismo moderno de alta cultura: de valorização das artes, da música, da literatura, da ciência, da tecnologia.

Sob esse prisma, observamos que o PPC Técnico em Análises Clínicas pressupõe a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, articuladas às questões artístico-culturais que a esses princípios permeiam. O PPC do curso indica que a formação ofertada nesse curso busca garantir formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando o estudante de modo autônomo na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos não só de sua área profissional, mas também de sua relação social. Com efeito, o referido documento demonstra reconhecer a importância do respeito à diversidade da produção do conhecimento, da cultura, de gênero, de formas de apreensão do conhecimento e de necessidades físicas, cognitivas e emocionais. Logo, diz primar por uma formação humana também no campo da saúde.

O conteúdo expresso nos questionários aplicados indica que o coletivo do curso preocupa-se e se esforça para romper com práticas educativas e de atendimento na saúde hegemônicas que favoreçam a manutenção de injustiças e desigualdades. Nesta pesquisa, por um lado, a hegemonia é tomada como aquilo que pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Por outro lado, as teorias contra-hegemônicas incluem distintas formas de práxis que visam superar a simples recepção passiva ou a manipulação dos dados imediatos da realidade. Sob esse prisma, conforme depreendido, a maior parte dos professores participantes da pesquisa objetiva promover a qualificação do processo formativo mediante a oferta de um curso capaz de integrar a formação geral e profissional por meio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão numa perspectiva crítica.

Em relação ao processo de elaboração do PPC do curso, salientamos que, apesar de o documento realçar a importância da participação da comunidade escolar no processo de elaboração conforme a análise empreendida, isso aconteceu de forma fragmentada, não contando com a maioria dos sujeitos do curso e também sem um acompanhamento avaliativo efetivo. Outro ponto que merece destaque refere-se à necessidade de maior investimento em ações formativas de caráter continuado acerca do real sentido das pedagogias contra-hegemônicas que balizam a identidade institucional do IFG.

REFERÊNCIAS

CASATE, Juliana Cristina; CORREA, Adriana Kátia. A humanização do cuidado na formação dos profissionais de saúde nos cursos de graduação. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São

Paulo, v. 46, n.1, p. 219-226, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000100029>>. Acesso em: 14 maio 2020.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: SEED. **O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 6-15.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular: planejamento e organização da educação nacional**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (I Fórum Nacional do Desafio da Qualidade Total no Ensino Público - 1994)

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, 2019. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**, 2018. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/documentos/2-uncategorised/11548-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-2018>>. Acesso em: 8 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Análises Clínicas**. PPC, 2018.

LIMA, Carina Camilo et al. Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 139-150, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0708>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. In: LIBÂNEO, José Carlos; LUCKESI, Cipriano Carlos (Orgs.). **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. p. 27-47.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NOSELLA, P. Prefácio. In: MANACORDA, M. (Org.). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência - Teoria e Prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília-SP: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 133-152.

RAMOS, Marise. Concepção de ensino médio integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Forum EJA**. Mossoró-RN: UFRN, 2007.

Disponível em: <http://forumeja.org.br/gosites/forumeja.org.br.go/files/concepção_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ROCHA, Dyane; CARVALHO, Rachel de. Humanização da assistência: o que pensam os estudantes de enfermagem? **Hospital Albert Einstein**, São Paulo, v. 5, n. 4, 2007. Disponível em: <[http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/600-Einstein_OnLineTraduzida_Vol.5\(4\)Miolo_P%C3%A1.315%20a%20320.pdf](http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/600-Einstein_OnLineTraduzida_Vol.5(4)Miolo_P%C3%A1.315%20a%20320.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2. sem. 2008.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.