



INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS PARNAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

JAILTON RODRIGUES DE SOUSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Parnaíba-PI
Dezembro/2021

JAILTON RODRIGUES DE SOUSA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Emanoela Moreira Maciel.

Parnaíba-PI
Dezembro/2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Sousa, Jailton Rodrigues de

S725p Práticas pedagógicas integradoras no contexto da educação profissional e tecnológica / Jailton Rodrigues de Sousa. - 2021.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) -
Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, 2021.
Orientadora: Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel.

1. Formação integral. 2. Formação omnilateral. 3. Práticas pedagógicas integradoras. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

CDD – 378.013

Elaborado por Sindya Santos Melo CRB 3/1085

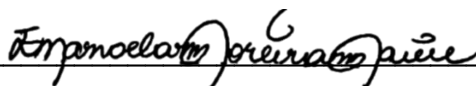
JAILTON RODRIGUES DE SOUSA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 16 de dezembro de 2021.

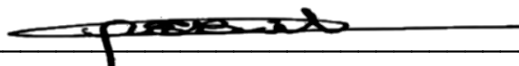
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Emmanoela Moreira Maciel

Instituto Federal do Piauí - IFPI

Orientadora



Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Examinadora Externa



Prof.ª Dr.ª Elenice Monte Alvarenga

Instituto Federal do Piauí - IFPI

Examinadora Interna

JAILTON RODRIGUES DE SOUSA

**CARTILHA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

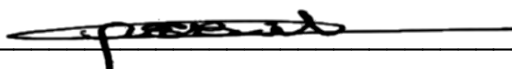
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Parnaíba do Instituto Federal do Piauí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 16 de dezembro de 2021.

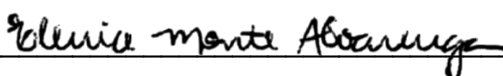
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Emmanoela Moreira Maciel
Instituto Federal do Piauí - IFPI
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Antônia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Examinadora Externa



Prof.ª Dr.ª Elenice Monte Alvarenga
Instituto Federal do Piauí - IFPI
Examinadora Interna

Dedico esta conquista a Deus, presente em minha vida através dos meus pais, familiares, amigos e mestres. Essas pessoas são, por suas atitudes, corresponsáveis por quem me tornei, aonde cheguei e pelo que conquistei ao longo da vida. Sintam-se representados(as) e realizados(as) neste momento!

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das mais nobres atitudes ligadas à humanidade do homem. Trata-se de uma troca de energia positiva que revigora, não apenas que recebe os agradecimentos, mas também que os oferece. Frente a esta histórica conquista pessoal e profissional, dirijo meus sinceros agradecimentos a/aos:

Deus, que renovou minhas forças físicas, psicológicas e espirituais em cada dia, desses vinte e oito meses de dedicação ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, dando-me condições para compreender e enfrentar cada desafio peculiar a este árduo e prazeroso processo formativo.

Meus pais e familiares, que dividiram comigo inúmeras experiências ao longo desses trinta e seis anos de vida. Em nossa simplicidade, nos tornamos uma família equilibrada e resiliente, que soube aproveitar os recursos disponíveis para construir boas condições de vida. Esta conquista ilustra muito bem esse processo!

Meus amigos e irmãos em Cristo, que representam refúgio e parceria para experienciar momentos e dividir angústias. Sei o quanto cada um contribuiu com um gesto, uma palavra, uma oração, uma exortação. Obrigado pela amizade sincera e pela confiança que permeia nossas relações.

Meus mestres, que dedicaram seu trabalho zeloso para oportunizar as condições para que este processo formativo ocorresse da melhor forma possível; e colegas de classe, que uniram forças para seguir firmes até o fim. Sabemos que não foi nada fácil superar as limitações impostas pela pandemia de Covid-19, mas nós conseguimos e o mérito é de cada um(a) dos(as) professores(as) e estudantes deste programa.

Meus colegas de trabalho, em especial aqueles(as) docentes que contribuíram diretamente com a pesquisa, através da concessão de entrevistas e da análise e avaliação do produto educacional. A participação de vocês foi essencial para a conclusão da nossa pesquisa. Obrigado!

Minha orientadora, nas relações formais do programa, e amiga, cuja atuação, tanto pessoal quanto profissional, foi impecável neste processo. Além da sua dedicação e qualificação, destaco sua acessibilidade e disponibilidade, pois fizeram muita diferença nesta relação de orientação e influenciaram diretamente o resultado por nós obtido. Como disse uma vez: “Se tivéssemos mais ‘Emanoelas’, a pesquisa no Brasil estaria ainda mais bem servida!”. Muito obrigado por tudo!

A natureza das coisas.

*Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! coisa boa é namorar...*

*Se avexe não
Amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada
Se avexe não
A lagarta rasteja até o dia em que cria asas*

*Se avexe não
Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa
Se avexe não
Amanhã ela para na porta da sua casa*

*Se avexe não
Toda caminhada começa no primeiro passo
A natureza não tem pressa, segue seu compasso
Inexoravelmente chega lá...*

*Se avexe não
Observe quem vai subindo a ladeira
Seja princesa ou seja lavandeira
Pra ir mais alto vai ter que suar*

*Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! chá lá lá lá lá lá lá
Oh! coisa boa é namorar...*

(Jose Accioly Cavalcante Neto, 2006)

RESUMO

Pensar a formação das pessoas não é tarefa simples, frente aos recursos envolvidos e à complexidade do ser humano. Vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) este estudo objetivou investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de uma instituição federal de ensino, considerando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva de formação integral dos estudantes. Trata-se de um estudo aplicado, cuja metodologia compõe-se de um levantamento bibliográfico sobre o tema, de uma pesquisa de campo e da análise e discussão dos dados coletados, seguindo a técnica de análise de conteúdo. Os resultados da análise dos dados indicam a presença dos seguintes aspectos, considerados favoráveis à formação integral: compreensão da conjuntura do processo de ensino e aprendizagem; contextualização das práticas pedagógicas e dos conteúdos programáticos; interação por meio do trabalho coletivo e colaborativo; superação da lógica disciplinar das atividades didático-pedagógicas; valorização da autonomia e da postura ativa dos estudantes; fomento à criatividade; promoção da unidade teoria-prática. Destaca-se que os aspectos da utilização de problemas reais, como estratégia de ensino e aprendizagem, compreensão da finalidade da EPT, desenvolvimento multidimensional dos estudantes, percepção do trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo e a formação dos docentes apresentam-se incoerentes com a proposta de formação integral da EPT. Foi possível constatar, também, que as práticas pedagógicas analisadas se vinculam à finalidade de preparação para o mercado de trabalho e não à transformação social dos sujeitos. Conclui-se que, apesar da presença de vários aspectos considerados como favoráveis à formação integral, esses subordinam-se à finalidade de preparação para a inserção no mercado de trabalho, direcionando o resultado formativo dos sujeitos para um desenvolvimento parcial, incoerente com a proposta da EPT defendida nesta pesquisa. Como contribuição para superação do cenário supracitado, foi elaborada uma cartilha formativa para auxiliar na compreensão da EPT, enquanto formação integral, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

Palavras-chave: formação integral; formação omnilateral; práticas pedagógicas integradoras; educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

Thinking about people's education is not a simple task, considering the number of resources involved and the complexity of the human being. Linked to the Master's Degree in Professional and Technological Education (PROFEPT), this study aimed to investigate the pedagogical practices developed by teachers of a Federal Education Institute, considering the Professional and Technological Education (EPT) from the perspective of the integral formation of students. This work is an applied study whose methodological route was composed of bibliographic research on the theme, field research, and the analysis and discussion of collected data, according to the content analysis technique. The results of the analysis of the pedagogical practices of the teachers interviewed indicate the presence of the following aspects, considered favorable to integral formation: understanding of the context of the teaching and learning process, contextualization of pedagogical practices and programmatic content; interaction through collective and collaborative work; overcoming the disciplinary logic of didactic pedagogical activities; valuing autonomy and the active attitude of students; fostering creativity; promoting the theory-practice unity. It is noteworthy that the use of real problems as a teaching and learning strategy, understanding the purpose of EPT, multidimensional development of students, perception of work in the ontological sense and as an educational principle, as well as the training of teachers are inconsistent with the proposal of integral formation of EPT. It was also possible to verify that the analyzed pedagogical practices are linked to preparing for the job market and not to the social transformation of the subjects. We conclude that, despite the presence of several aspects considered favorable to integral formation in the analyzed pedagogical practices, these are subordinated to the purpose of preparation for insertion in the job market, directing the formative result of the subjects to a partial development, inconsistent with the proposal of the EPT defended in this research. As a contribution to overcome the aforementioned scenario, a training booklet was prepared to help in understanding the EPT as an integral formation system, as well as in the development of integrative pedagogical practices.

Keywords: integral formation; omnilateral formation; integrative pedagogical practices; professional and technological education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNS - Conselho Nacional de Saúde

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTITUTIVOS DA EPT: O QUE NOS DIZ A LITERATURA?	15
2.1 Histórico da educação brasileira: compreendendo um percurso dual	15
2.2 Aspectos conceituais da dualidade formativa: unilateralidade e omnilateralidade	17
2.3 Educação Profissional e Tecnológica como possibilidade de formação omnilateral	24
2.4 Práticas pedagógicas integradoras	30
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
3.1 Procedimentos metodológicos	39
3.2 Cenário e participantes do estudo	41
3.3 Coleta dos dados	42
3.4 Organização e análise dos dados	43
3.5 Procedimentos éticos	44
4 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PARTICÍPEIS DA PESQUISA.....	46
4.1 Caracterização dos sujeitos da EPT	47
4.1.1 Docentes da EPT: formação, atuação e compreensão sobre a EPT.	47
4.1.2 Estudantes da EPT: perfil, vulnerabilidades e conjuntura material	53
4.2 Práticas pedagógicas na EPT	57
4.2.1 Planejamento e organização: aspectos envolvidos na concepção e na estruturação das práticas pedagógicas	57
4.2.2 Execução: aspectos e dinâmicas do processo de ensino da EPT	64
4.2.3 Objetivos: interesses envolvidos na formação em EPT	81
5 CARTILHA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EPT	86
5.1 Descrição do Produto Educacional	87
5.2 Justificativa e finalidade do Produto Educacional	89
5.3 Aplicação e avaliação do Produto Educacional	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	110
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..	111
ANEXO A – PARECER DO CEP	113

1 INTRODUÇÃO

Assim como o trabalho, a educação é uma atividade essencialmente humana. A princípio, as práticas educativas eram bastante informais, pela ausência de sistematização das informações que deveriam ser preservadas ou aprendidas. Ao longo do tempo, o ser humano começou a dominar os elementos naturais, a fazer modificações no seu hábitat, na busca de se estabelecer em um lugar fixo e melhorar suas condições de vida. Nesse processo de modificação da natureza, o homem foi se afastando de sua condição natural, comum aos demais animais, e foi se aproximando de sua condição social. Neste sentido, foi pelo trabalho que o ser humano desenvolveu sua humanidade.

Em decorrência da atividade humana sobre o meio, aumentou a produção de conhecimentos, cada vez mais diversificados e complexos. Sobre isto, Borges (2017, p. 109) destaca que, “Na história do homem, as intervenções sobre a natureza e as relações sociais produzem inumeráveis sínteses e compreensões até se chegar ao que se chama de ciência”. Esta capacidade de sistematizar os conhecimentos produzidos significou um salto de qualidade no processo de educação das pessoas.

A transmissão desses conhecimentos sistematizados exigiu espaços mais desenvolvidos e formais, conduzindo ao surgimento das escolas, como se conhecem hoje. Enquanto lugares voltados para a apropriação e produção de conhecimento, as escolas possuem uma complexidade ímpar, que passa pela grande quantidade de recursos necessários para a efetivação do processo educativo, tais como: infraestrutura física, recursos tecnológicos, organização curricular, recursos humanos, materiais, práticas didático-pedagógicas e outros.

Do conjunto de elementos supracitados, este trabalho analisou as práticas didático-pedagógicas, que dizem respeito ao fazer dos docentes no processo de ensino e aprendizagem, as quais são bastante diversificadas e variam de acordo com a finalidade do processo formativo. No âmbito desta pesquisa, essas práticas foram tomadas na perspectiva integradora, por meio das quais os sujeitos podem desenvolver “[...] as bases científicas para o domínio e transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais, e a capacidade de organização para atingi-los” (FRIGOTTO, 2010, p. 30), em articulação com a preparação para a execução de uma determinada atividade produtiva.

Entretanto, motivados por fatores econômicos, políticos e socioculturais,

historicamente os processos educativos, sobretudo os voltados para as classes mais pobres, privilegiaram uma formação fragmentada, instrumental, unilateral, que adentra os sujeitos para a execução de atividades produtivas, negando-lhes um desenvolvimento integral como ser humano (RAMOS, 2014).

Na conjuntura exposta, por entender que a formação omnilateral ou integral é mais coerente e adequada para a vida em sociedade, surgiu o interesse em investigar as práticas pedagógicas integradoras no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Compreender este processo é necessário, pois a formação integral das pessoas representa uma oportunidade de desenvolvimento coletivo da sociedade, sobretudo pela ampliação da visão e compreensão da realidade, por meio da formação de uma consciência crítica dos sujeitos, que só pode emergir de uma formação que contemple sua integralidade constitutiva e não apenas suas capacidades produtivas materiais.

Entende-se, também, que a efetivação da formação integral gera benefícios pessoais e profissionais para as pessoas, ampliando as possibilidades de atuação, tanto como cidadãos, conscientes dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres, quanto como profissionais, tecnicamente preparados para os desafios peculiares da atual dinâmica do mercado produtivo. Sujeitos mais conscientes e engajados podem contribuir de modo mais efetivo para a superação de desafios sociais urgentemente graves.

Assim, considerando-se a realidade de uma instituição federal de ensino, localizada na cidade de Teresina-PI, onde os dados foram coletados, a presente pesquisa visou responder ao seguinte questionamento: quais aspectos de formação integral da EPT estão presentes nas práticas pedagógicas de docentes, que atuam numa instituição federal de ensino? Conhecer esses aspectos e entender como são utilizados no processo formativo pelos docentes é essencial para se compreender a EPT enquanto formação integral dos sujeitos.

Nesta perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam numa instituição federal de ensino, considerando a EPT na perspectiva de formação integral dos estudantes. De modo específico, esta pesquisa objetivou: compreender as práticas pedagógicas integradoras em EPT, a partir da análise de referências relativas ao tema; analisar, à luz do referencial teórico, as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam numa instituição federal de ensino, a partir de dados coletados na pesquisa

de campo; elaborar e avaliar uma cartilha de práticas pedagógicas para a EPT.

Para atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de publicações relacionadas ao tema, necessária para a fundamentação teórica desta pesquisa e para balizar o olhar dos pesquisadores acerca da análise dos dados coletados, e também uma pesquisa de campo, com a participação de docentes que atuam em cursos da EPT de uma instituição federal de ensino. Foi da junção dos achados desta pesquisa de campo com os pressupostos teóricos sobre EPT de formação integral que se elaborou uma cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a EPT.

Destaca-se que o objetivo da cartilha não foi prescrever práticas pedagógicas de validade universal, mas fomentar nos sujeitos do processo educativo a reflexão sobre o tema, essencial para a compreensão da EPT, bem como para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral. Neste sentido, tanto as pesquisas teórica e de campo, como a cartilha produzida revelam-se como instrumentos com potencial para contribuir na construção de um processo educativo mais eficaz e efetivo dos sujeitos.

Além desta introdução e das considerações finais, a dissertação está estruturada em mais 05 capítulos. O segundo traz os aspectos históricos e constitutivos da EPT, sob a luz da literatura que aborda o assunto; no terceiro, são abordados os aspectos conceituais da dualidade formativa: unilateralidade e omnilateralidade; o quarto fala sobre os caminhos metodológicos da pesquisa; no quinto, encontram-se as análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos partícipes da pesquisa, seguindo as premissas da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977); e o sexto apresenta a cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a EPT, correspondente ao produto educacional vinculado a esta pesquisa. Por fim, consta a seção das considerações finais, em que são apresentados os pontos de maior destaque da pesquisa, os resultados e as conclusões obtidas com base nos achados das análises dos dados.

Entre outras publicações, foram analisados os textos de Ramos (2010, 2014), Moura (2007, 2013), Ciavatta (2005), Manacorda (2007), Gramsci (1982), Morin (2011), Araújo e Frigotto (2015), além do arcabouço legal e normativo da educação nacional.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTITUTIVOS DA EPT: O QUE NOS DIZ A LITERATURA?

Nesta seção, são apresentadas as bases teóricas que dão sustentação a esta pesquisa. No primeiro momento, fez-se um apanhado histórico da dualidade formativa no contexto brasileiro. Na segunda parte, realizou-se a caracterização da formação unilateral e omnilateral. No terceiro momento, foram evidenciadas as características da EPT, enquanto possibilidade de formação omnilateral, bem como apresentadas as práticas pedagógicas integradoras, como elemento essencial para romper a lógica disciplinar e efetivar a EPT na perspectiva supracitada.

2.1 Histórico da educação brasileira: compreendendo um percurso dual

Compreender a educação brasileira atual e projetar novos rumos para ela são atividades que exigem, em primeiro plano, a consciência de sua origem dual. Ramos (2014) e Moura (2007) destacam que o sistema educacional brasileiro, ainda no século XIX, oferecia formações diferenciadas, considerando a classe social da qual o sujeito fazia parte. Naquele contexto, a classe menos favorecida recebia uma educação de caráter assistencialista, enquanto a classe mais abastada tinha acesso a uma formação ampla, inclusive com a possibilidade de formação em nível superior.

No Brasil, a dualidade formativa recebeu fortes influências da segmentação das classes sociais, especialmente pelas décadas de escravismo. Relata-se, ainda, que o analfabetismo só foi objeto de políticas educacionais na metade do século XX. Em linhas gerais, no sistema educacional da época, as elites eram educadas para governar, enquanto as classes menos favorecidas eram instruídas para o trabalho manual (CIAVATTA, 2005).

As mudanças conjunturais do país, sobretudo a ampliação e modernização do mercado produtivo, passaram a demandar mão de obra qualificada, fomentando diretamente a dualidade do processo formativo, visto que a classe trabalhadora era formada para atender estritamente os interesses das organizações produtivas. Sobre isto, Moura (2007) destaca a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices e Ramos (2014) aponta a reforma Capanema, que regulamentou a formação profissional, inclusive com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Outro fator relevante, como destaca Ramos (2014), a partir da análise de

Fernandes (1974), foi o tipo de capitalismo forjado no Brasil, de caráter dependente. Sobre isto, Ramos (2014, p. 22) ressalta que assim “[...] como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica”, ou seja, a educação não tinha como finalidade maior a formação e desenvolvimento dos sujeitos, mas atender as demandas do mercado produtivo. Sobre essa dualidade, Moura (2007, p. 9-10) enfatiza que

[...] a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social.

A lógica em questão sempre foi objeto de disputa política, com reflexos diretos sobre os rumos da educação brasileira, sobretudo por meio da legislação pertinente ao tema. Incluem-se, nesse rol, a Lei nº 4.024/61, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei nº 5.692/71, relacionada à Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Mesmo representando algum avanço, como a possibilidade de todos prosseguirem em cursos de nível superior e a extinção do exame de acesso ao então “ginásio” (BRASIL, 1961, 1971), as leis supracitadas não findaram a dualidade formativa, que segregava os sujeitos a partir da classe social.

A disputa ideológica entre uma educação pública, gratuita, ampla e de qualidade, acessível a todos os cidadãos brasileiros, e uma educação instrutiva, restrita e profissionalizante, voltada para atender as demandas imediatas do mercado produtivo, chegou à década de 1980 e 1990. Em um cenário politicamente efervescente, outra vez venceu a proposta do mercado, que visava à formação fragmentada e desintegrada dos sujeitos, prevista pela Lei 9.394/96, nova LDB, posteriormente regulamentada pelo Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997).

Moura (2007) destaca a estreita relação entre a concepção e estruturação da Educação Profissional no Brasil com os interesses do mercado produtivo. Neste sentido, quase sempre os espaços e processos formativos não estavam alinhados com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, mas com as necessidades produtivas do mercado e de sobrevivência dos operários. Nota-se a presença forte e constante da perspectiva de formação profissionalizante na história da educação brasileira.

Nessa disputa, a proposta de uma formação menos instrumental e mais ampla voltou a ser considerada, com a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04, que instituiu formação de nível médio integrado, como sendo a possibilidade mais próxima da formação integral ou politécnica (BRASIL, 2004).

Sobre isto, Moura (2007, p. 19) salienta que

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira.

Em termos ideais, a educação básica, formada pelos níveis infantil, fundamental e médio, deve garantir aos discentes a apreensão das bases científicas necessárias para a compreensão da realidade e o consequente desenvolvimento da consciência crítica. Só após essa formação ‘desinteressada’, como propunha Gramsci no contexto da escola unitária¹ (*apud* CIAVATTA, 2005), o sujeito se ocuparia de formar-se profissionalmente, para atuar de modo produtivo no mercado de trabalho. Entretanto é necessário destacar que tanto a formação omnilateral quanto a escola unitária necessitam de uma conjuntura diferente da atual para se efetivarem plenamente.

Um exemplo disso é que, no Brasil atual, a maioria dos filhos da classe menos favorecida precisa trabalhar para complementar renda e garantir meios de sustento para si e seus familiares, mesmo antes dos dezoito anos de idade, como revela Moura (2013). Neste sentido, a integração entre educação geral, de natureza propedêutica, e educação profissional, de natureza produtiva, por meio da EPT acessível a todos, apresenta-se como um meio termo, uma alternativa ou, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), “uma travessia para uma realidade” distinta da atual, na qual seria possível a implementação da educação politécnica, omnilateral em seu sentido pleno.

2.2 Aspectos conceituais da dualidade formativa: unilateralidade e omnilateralidade

Os fatos expostos no item anterior deixam clara a existência de uma

¹ Gramsci (1982) apresenta a escola unitária como o espaço formal de educação, pautado em aspectos, como maturidade, criação intelectual e prática, autonomia e iniciativa, que têm o trabalho como princípio educativo e alinhamento com a formação integral dos sujeitos. É prudente destacar que a escola unitária, proposta por Gramsci, estava vinculada à etapa final da formação básica, correspondente ao Ensino Médio, no Brasil. Neste sentido, a formação profissional deve ser precedida da formação geral, que oportunize ao sujeito compreender a totalidade social na qual está inserido. Neste contexto, entende-se que a perspectiva basilar da escola unitária, que não privilegiava a profissionalização dos sujeitos, de modo desarticulado da totalidade, é coerente com os demais cursos que compõem a EPT e com sua proposta de integração entre trabalho, ciência e tecnologia.

dualidade de processos formativos na educação brasileira, que oscilam em virtude de aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais. Isto ocorre porque existe uma constante disputa pelo poder, com reflexos diretos nas políticas educacionais do Brasil (MOURA, 2007) que dão origem a algumas abordagens formativas, sobre as quais Araújo e Rodrigues (2010, p. 51) citam “[...] aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social”. Em ambas, a concepção de trabalho é o ponto central, pois é sobre ela que emergem as perspectivas de formação unilateral e omnilateral e, posteriormente, as diretrizes para a estruturação dos processos formativos ou educativos.

Na perspectiva unilateral, o trabalho assume um viés meramente produtivo, voltado para atender às demandas de consumo, ampliadas significativamente pelo capitalismo, em cujo contexto, o trabalho apresenta-se dividido, tanto nos aspectos intelectual e manual, quanto no manual em tarefas simples, com vistas a maximizar a produtividade e os lucros. Manacorda (2007, p. 42) afirma que o trabalho é

[...] alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de auto manifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho.

Considerando a afirmação acima, nota-se que o fim não é o homem, mas os resultados materiais que decorrem do trabalho alienado e alienante, que deixa os sujeitos em segundo plano. Um exemplo dessa ideologia foi o Taylorismo (BORGES, 2010), fundado na divisão do trabalho em tarefas simples, para ampliar a produtividade e gerar mais lucros aos donos do capital.

Para dar vazão às suas demandas, o capital precisava de pessoas especializadas em tarefas mecânicas e simplórias. Visando atender às suas demandas por mão de obra especializada, o capitalismo fomentou concepções formativas tecnicistas. Para Frigotto (2001, p. 80), esse tipo de formação visa

[...] conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração.

Pelo exposto, tanto o trabalho quanto a educação são esvaziados, expropriados dos sujeitos, tornando-se apenas ferramentas a serviço dos interesses do capitalismo. A lógica alienadora do capital não se restringe aos espaços produtivos, antes, estende-se para os espaços formativos e deles se apropriam.

Sobre isto, Araújo e Rodrigues (2010) afirmam que a dualidade formativa não se origina na escola, mas é refletida nela. Sua origem está na divisão social do trabalho.

No contexto educacional, a perspectiva de formação unilateral se efetiva por meio de propostas pedagógicas que visam à qualificação especializada. Araújo e Rodrigues (2010) destacam que a pedagogia das competências, compatível com os interesses do capital, se fundamenta em três grandes princípios: racionalização das etapas formativas, agrupadas em disciplinas ou módulos; fomento ao desenvolvimento individualizado, gerando conflitos, com consequente enfraquecimento da solidariedade de classe e do coletivo; pragmatismo, cuja premissa recai sobre aquilo que é útil a curto prazo e adaptável a médio e longo prazos.

A perspectiva unilateral fragmenta o sujeito, formando-o parcialmente e de modo desconectado com a totalidade da qual faz parte. Assim, fragiliza o aspecto humano e enfraquece a coletividade. Araújo e Rodrigues (2010, p. 57) asseveram que, para a formação unilateral, efetivada pela pedagogia das competências, não interessam os “[...] saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana. Pelo contrário, cabem tão-somente os conhecimentos que maximizem os lucros, a operacionalidade do modo capitalista de ser”. Nota-se que essa perspectiva unilateral é restrita, incompleta, redutora, voltada apenas para atender aos interesses materiais do capital.

Sobre a necessidade de superação da formação unilateral, Ramos (2010, p. 48) declara que

Isso implica retirar o foco do projeto educacional do mercado de trabalho [...], e colocá-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva de emancipação humana, que só pode ocorrer à medida em que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído.

Assim, das múltiplas relações sociais que constituem a vida do ser humano, a formação unilateral foca apenas no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção material. Logo entende-se que essa perspectiva não é compatível com os interesses coletivos da sociedade e que precisa ser superada de forma intencional e permanente, sobretudo no contexto da educação formal.

Em oposição à formação unilateral, tem-se a formação omnilateral, presente na obra de Karl Marx (MOURA, 2013), cuja origem “[...] está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua

integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 3). Assim, a formação omnilateral considera o desenvolvimento do ser humano como um todo e não apenas de suas habilidades relacionadas à produção material. Não se trata de uma substituição da formação técnica por uma formação teórico-contemplativa. A formação omnilateral prevê a aquisição da técnica, desde que articulada com os conhecimentos teóricos e científicos necessários para a compreensão da realidade e de suas dinâmicas, por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

Essa formação ocorre tanto em espaços formais quanto nos informais. Considerando como espaços formais as escolas, para que essa proposta formativa seja implementada com êxito, Gramsci (1982, p. 118) destaca a necessidade de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Ressalta-se que tão importante quanto os processos de ensino e aprendizagem em si é a conjuntura do espaço onde essa formação acontece.

Neste sentido, a proposta de formação integral dos sujeitos passa por uma escola que disponha de infraestrutura adequada e equipamentos atualizados e suficientes para atender às demandas administrativas e didático-pedagógicas. Semelhantemente, deve haver políticas que permitam o provimento, valorização e o desenvolvimento de todos os profissionais envolvidos no processo educativo (MOURA, 2013). Outro ponto sensível a respeito da escola é o financiamento. Sobre isto, Gramsci (1982) afirma que os recursos destinados à educação, sobretudo no contexto público, devem ser suficientes para o desenvolvimento de todas as atividades didático-pedagógicas. Destaca-se que, sem o financiamento adequado e estável, fica muito difícil, quando não impossível, desenvolver e manter um processo formativo amplo e de qualidade (CIAVATTA, 2005).

De modo mais específico ao contexto de cada escola, deve-se observar o estilo de gestão praticado. Isto porque, considerando as premissas da formação omnilateral, se faz necessário que a gestão escolar ocorra de modo participativo (CIAVATTA, 2005), permitindo e estimulando a atuação dos sujeitos em todos os espaços e momentos da vida escolar, inclusive com a integração entre escola e comunidade. Outro aspecto sensível diz respeito às oscilações ou mesmo à ausência de políticas educacionais bem definidas. A este respeito, Moura (2013, p.

717) afirma que

[...] na ausência efetiva de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e de coordenação das ações em nível nacional, os estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, apontam para uma determinada direção.

No mesmo sentido, para que a escola não sofra alterações bruscas quanto aos seus objetivos e finalidades, deve elaborar e implementar o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Libâneo (2013, p. 126) destaca que o PPP estabelece todos os “[...] objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”. A elaboração desse documento ocorre de modo participativo, reflete a cultura e as experiências daqueles que o elaboram, além de ser essencial para a formação da identidade escolar (CIAVATTA, 2005). Assim, para que o PPP favoreça a formação omnilateral, seus partícipes devem compreender e se comprometer com este propósito.

Na perspectiva omnilateral, o trabalho não se resume a um mero instrumento de produzir e lucrar (CIAVATTA, 2005). Ele constitui um princípio norteador de todo o processo formativo, ou seja, todas as ações educativas dos sujeitos, formais ou não, devem contribuir para garantir a eles a apreensão do trabalho no sentido ontológico (LUKÁCS, 1978), a saber: ato consciente, por meio do qual o homem utiliza os conhecimentos para modificar o ambiente, satisfazendo suas necessidades e, ao mesmo tempo, desenvolve sua humanidade.

Nessa dinâmica, a consciência do trabalho faz toda a diferença na sua caracterização como atividade essencialmente humana. Na visão de Lukács (1978, p. 5), “O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica [...]”. De modo complementar, Borges (2017, p. 103) destaca que “[...] é a consciência da ação que diferencia o trabalho como algo especificamente humano”, ou seja, a ação humana não se guia pelo instinto, como nos demais animais, que também modificam o ambiente, mas é precedida de uma concepção mental e intencional, de modo a determinar a forma mais adequada de intervenção no meio natural.

A tomada de consciência passa necessariamente pela capacidade de compreensão da realidade, que pode ser entendida como “[...] um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que

podem ser compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos” (MOURA, 2007, p. 23). Neste processo, Morin (2011) destaca o risco do conhecimento fragmentado, hiperespecializado, desconectado da realidade onde foi produzido, o qual pode interferir na compreensão da totalidade. Ainda segundo o autor, a realidade é complexa, semelhante a um tecido formado por elementos heterogêneos e inseparavelmente associados (MORIN, 2011).

Nesse contexto, é inegável que a lógica clássica de produzir conhecimento proporcionou à humanidade grandes avanços, sobretudo materiais e tecnológicos (MORIN, 2011). Porém é necessário ir além do conhecimento das partes, buscando identificar e compreender as interações que ocorrem entre elas, na formação da totalidade² e desta com a realidade na qual está inserida. Sobre isto, Araújo e Frigotto (2015, p. 62) declaram

“A verdade é o todo.” Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo”, [...] já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade.

Na busca pela compreensão do todo, destaca-se o papel da consciência, visto que ela está diretamente relacionada à capacidade de compreender as interações das partes na formação da totalidade, ou seja, quanto mais se compreende dessas interações, mais consciência se tem sobre o objeto em análise. Sobre isto, Mizukami (1986) descreve três tipos de consciência, conforme quadro a seguir.

Quadro 01 – Tipos de consciência

Tipo de consciência	Características
Intransitiva	É o tipo menos desenvolvido de consciência, à qual falta historicidade, sendo característica das populações menos desenvolvidas. Nela, os indivíduos não percebem, de forma clara, as ações humanas em sociedade e costumam dar explicações mágicas aos fenômenos.
Transitiva ingênua	Este é o tipo ‘intermediário’ de consciência. Pessoas com esse tipo de consciência admitem ainda explicações fabulosas e possuem pouca capacidade argumentativa. São pessimistas em relação ao presente, costumam exaltar o passado como um tempo superior e são reacionárias na defesa de seu ponto de vista.
Transitiva	É uma forma crítica de pensar e compreender a realidade. Pessoas com esse tipo de consciência, estão voltadas à objetividade,

² Frigotto (2012) enfatiza as diferentes percepções de totalidade, oriundas das formações unilaterais e omnilaterais ou integrais. No primeiro caso, a lógica linear e fragmentada supõe que a totalidade resulta da simples soma das partes. No segundo caso, a totalidade emerge não apenas da junção, mas das relações que ocorrerem entres as partes.

Tipo de consciência	Características
Transitiva	abertas aos fatos e acontecimentos e dispostas ao convívio em sociedade. É uma consciência antirreacionária.

Fonte: Adaptado de Mizukami (1986).

Assim, o trabalho consciente assume posição central, tanto para se entender a formação omnilateral dos sujeitos, como para se compreender a estruturação da educação, que tenha o trabalho como princípio educativo³. Ramos (2010, p. 49) destaca que a estruturação de um projeto unitário de ensino passa pela compreensão do duplo sentido do trabalho: ontológico, “[...] relativo à forma pela qual o homem produz sua própria existência”, e histórico, “[...] que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado”.

Frigotto (2005) destaca que o trabalho como princípio educativo não consiste numa didática ou metodologia de ensino e aprendizagem. Assim, não pode nem deve ser prescrito, mas desenvolvido pelos sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Destaca ainda que, como princípio, deve ser ensinado a todo sujeito, preferencialmente desde criança, para que entenda que é pelo trabalho consciente que todos os seres humanos devem se desenvolver e prover seus meios de sustento e manutenção – sentido ontológico do trabalho - de modo a evitar o surgimento daqueles que vivem do trabalho de outros, por meio da exploração.

Nesse contexto, o processo formativo ou educacional dos homens, guiados pelo e para o trabalho consciente e humanizador, deve ocorrer em espaços formais e não formais, numa dinâmica contínua. Entretanto, romper o atual modelo, dominado ideológica e materialmente pelo capital, não é tarefa simples, nem tampouco para curto prazo. Isso porque o projeto hegemônico atual é influente e está fortemente enraizado naqueles que deveriam capitanear propostas contra-hegemônicas. Somado a isto, os recursos necessários para financiar a estruturação e execução dessas pretensas propostas também estão sob o domínio daqueles que não se interessam por uma formação emancipadora, mas se beneficiam amplamente com uma formação fragmentada e alienadora, como afirma Moura (2013).

Por fim, é necessário destacar que as concepções de trabalho não são

³ O trabalho como princípio educativo não se limita ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo” (MOURA, 2007, p. 22). Enquanto princípio, denota que todas as ações e etapas do processo formativo do sujeito guiam-se pela concepção ontológica do trabalho (LUKÁCS, 1978) e devem promover o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito sobre a realidade da qual faz parte, em todas as suas dimensões.

excludentes entre si, mas diferem quanto à abrangência de sentido e aplicação. A formação omnilateral não exclui a formação para a produção material, antes, não fica limitada a ela. Ciavatta (2005, p. 3) destaca que “[...] os termos formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, **também, às necessidades do mundo do trabalho [...]**” (grifo nosso). Logo não se trata de substituir a perspectiva de formação tecnicista por uma formação teórico-contemplativa. O que se propõe é avançar, ampliar a formação dos sujeitos e contemplar o desenvolvimento das demais dimensões que os constituem.

2.3 Educação Profissional e Tecnológica como possibilidade de formação omnilateral

Diante dos variados e complexos obstáculos para se efetivar a formação omnilateral no contexto brasileiro, na sociedade atual, entende-se que a superação dessa conjuntura deve constituir-se num processo, formado por etapas bem definidas e executáveis, que guardem coerência com as condições de implementação e efetividade⁴. Seguindo esta perspectiva, entende-se que a EPT possui características que a qualificam para servir de base na construção de um projeto de formação ampla e integral.

Relativo ao arcabouço legal e normativo da educação brasileira, as formações básica e profissional estiveram previstas reiteradamente, mas quase sempre de modo desarticulado, desintegrado, como é possível constatar ao se analisarem as leis e normas educacionais brasileiras, que antecederam o Decreto 5.154/2004. Foi esse decreto que permitiu a articulação entre formação propedêutica e formação técnica profissional, alinhando-se com o Art. 2º da Lei 9.394/1996, o qual declara que a educação nacional “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, 2004), e com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988,

⁴ Moura (2013), ao analisar o texto “*Crítica ao programa de Gotha*” (MARX, 1982 *apud* MOURA, 2013), enfatiza que a mudança da conjuntura educacional não tem como ser efetivada abruptamente. Assim, proposições inexecutáveis fortalecem a ideia de inviabilidade da formação omnilateral dos sujeitos. Neste sentido, o autor destaca que a formação omnilateral plena, presente nos escritos de Marx e Engels, só poderá ser efetivada numa sociedade futura, de base socialista. Até que isso ocorra, é oportuno aproveitar as próprias contradições da sociedade capitalista, para executar propostas de formação humana - a exemplo da EPT, proposta nesta pesquisa - figurando como uma etapa “intermediária”, mas não menos importante, rumo à formação omnilateral plena.

pelo qual que a educação “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No mesmo sentido, no Art. 214, incisos IV e V, constam como objetivos da educação nacional a “formação para o trabalho” e “promoção humanística, científica e tecnológica do país” (BRASIL, 1988), respectivamente.

Na mesma direção, a Lei 11.741/2008 alterou os textos dos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei 9.394/96. Dentre as alterações, destaca-se a substituição da expressão “Educação Profissional” por “Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2008). Essa modificação não é meramente formal ou de nomenclatura. Sobre isto, Guimarães (2016, p. 210) destaca que, na expressão Educação Profissional e Tecnológica, “educação profissional” refere-se à formação técnica profissionalizante, voltada para atender às demandas do mercado produtivo, enquanto “educação tecnológica” refere-se a uma formação ampliada, fundada na apreensão e compreensão das bases científicas e tecnológicas, voltada para a formação e desenvolvimento de um sujeito reflexivo, consciente e crítico.

De modo complementar à análise, destaca-se que, até então, o adjetivo “tecnológico” aparecia apenas vinculado aos cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto, conforme prevê o § 2º, do Art. 39, da Lei 11.741/2008, a EPT passou a englobar diversos tipos de cursos, que vão desde uma capacitação até os cursos de pós-graduação *Stricto sensu*, respeitadas as especificidades e regulamentações do respectivo sistema e nível de ensino (BRASIL, 2008).

Moura (2013) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresentam, com bastante ênfase, a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTNM), mais conhecida como ‘Ensino Médio Integrado (EMI)’, como uma possibilidade de formação integral. No mesmo sentido, esta pesquisa propõe que essa perspectiva de formação integral esteja presente em toda a EPT e não apenas no EMI. Sobre isto, Ciavatta (2005) e Araújo e Frigotto (2015) destacam que a busca pela formação integral não se limita ao nível médio, por meio da integração entre formação técnica e propedêutica, mas deve ser desenvolvida desde a educação inicial à superior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP Nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse documento, constam os princípios norteadores da EPT, dos quais destaca-se o constante do inciso III, do Art. 3º, da referida Resolução

que diz “[...] respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (grifo nosso) (BRASIL, 2021). Percebe-se que a EPT deve ser pensada e executada como uma formação ampla dos sujeitos e não apenas como preparação para o mercado produtivo.

Essa percepção também encontra sustentação no Art. 39 da Lei 11.741/2008, cujo texto declara “[...] **a educação profissional e tecnológica**, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, **integra-se** aos diferentes níveis e modalidades de educação e **às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia**” (grifo nosso) (BRASIL, 2008). Na mesma direção, o Art. 2º, da Resolução CNE/CP Nº 01/2021 estabelece que

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021).

Para além dessas garantias formais ou legais de integração, Ramos (2010) destaca que a formação integral vai muito além da sobreposição de currículos e cargas-horárias. Antes, a EPT, em seus diferentes níveis e modalidades, deve proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva as múltiplas dimensões dos sujeitos aprendentes.

Relativo à educação em espaços formais, Ramos (2010, p. 44) defende uma educação que seja capaz de integrar “[...] ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”. De modo complementar, Frigotto (2001) defende a integração entre a formação geral, que permita ao sujeito o aprendizado das bases científicas necessárias para a compreensão da realidade e suas dinâmicas, e a formação profissional, voltada para a atuação produtiva consciente e responsável.

Frente ao exposto, nota-se que a proposta da EPT de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia se aproxima da proposta de formação omnilateral, “[...] cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci” (MOURA, 2013, p. 707). No mesmo sentido, Saviani (2003, p. 148) pontua que

É importante reafirmar que Marx, como todos os clássicos, é um mestre de método, não de doutrina e, menos ainda, de linguagem. Sua proposta educacional consiste na fórmula pedagógico-escolar de “instrução

intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (Marx apud Manacorda, 2006a). A fórmula marxiana não permite privilegiar um ou outro elemento. Nesse sentido, a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos.

No mesmo sentido, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060) declaram que “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral”, pela qual o sujeito deve desenvolver-se integralmente, tanto para a produção material, quanto para as dimensões social, cultural, afetiva e cognitiva, que também constituem os sujeitos.

Contudo, a efetivação da EPT, na perspectiva de formação onilateral, enfrenta uma série de obstáculos de cunho material, estrutural, normativo, político, didático-pedagógico, entre outros. Sobre as práticas didático-pedagógicas, objeto de estudo desta pesquisa, destaca-se a lógica linear e fragmentada da disciplinaridade como um grande desafio a ser vencido. Isto porque, se a dinâmica do processo formativo segue a disciplinaridade e a fragmentação, como formará sujeitos integrais ou onilaterais? Assim, a superação da lógica disciplinar consiste em uma etapa indispensável rumo à efetivação da EPT. Nesse processo, as práticas pedagógicas que visam à formação integral assumem notada relevância.

Entretanto a disciplinaridade didático-pedagógica, que descontextualiza e desconecta os conhecimentos da realidade dos sujeitos aprendentes, fomenta neles a busca por uma formação mais específica, cujos resultados sejam mais palpáveis e rápidos, sobretudo para aqueles que se encontram em situação de insegurança material (MOURA, 2013). Além disso, essas práticas disciplinares estimulam o individualismo e a competitividade exacerbados e figuram como grandes desafios para a efetivação de uma formação integral e integradora no contexto brasileiro.

Outro motivo para a superação da disciplinaridade é que ela favorece a formação unilateral. Sobre isto, Araújo e Rodrigues (2010, p. 55) afirmam que as didáticas que formam de modo unilateral se baseiam “[...] na decomposição dos processos de aprendizagem em micro procedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo”. Essa forma de sistematização dos conhecimentos em áreas e subáreas, também conhecidas como disciplinas, que conduzem cada vez mais à especialização, ampliou-se fortemente com a lógica clássica de fazer ciência

(BICALHO; OLIVEIRA, 2011). Logo, para que ocorra a superação da disciplinaridade, devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas que promovam a integração entre os saberes, os sujeitos e o meio, em todos os seus aspectos.

É necessário destacar que as disciplinas não são o problema em si, mas a disciplinaridade didático-pedagógica, ou seja, a limitação ao contexto disciplinar, que impede os saberes e métodos das disciplinas de interagirem e se integrarem. Ciavatta (2005, p. 9) destaca que “[...] a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos exigem que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas”. Ora, esse aprendizado ocorre no seio das disciplinas, fazendo delas elementos essenciais para o avanço da ciência e da sociedade como um todo. Assim, a superação da disciplinaridade, rumo à integração, não significa extinguir as disciplinas, mas desenvolver práticas que possibilitem a interação dos saberes disciplinares para a produção de saberes ‘supradisciplinares’.

As práticas pedagógicas integradoras são necessárias para a retomada da perspectiva de totalidade que contemple os saberes especializados e as relações destes com o todo, contribuindo, assim, para a superação da disciplinaridade. Bicalho e Oliveira (2011, p. 5) destacam que

A multi-, a inter- e a transdisciplinaridade (embora existam outras denominações e subdivisões desses termos) se propõem a oferecer alternativas aos modos de pensar e fazer da ciência clássica, disponibilizando, para além do pensamento analítico-reducionista, formas de investigação científica que atendam às necessidades de compreensão de fatos e fenômenos em toda a sua complexidade.

Visando à superação da disciplinaridade, a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade representa o primeiro estágio. Nicolescu *et al.* (2000, p. 10) afirma que “[...] a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Assim, a ação multidisciplinar propõe, pela ação simultânea de várias disciplinas sobre um objeto, aprofundar os conhecimentos sobre ele, mas dentro dos limites das disciplinas que o analisam. Logo, as disciplinas cooperam, mas não se integram em nível de metodologia e conteúdo.

O estágio intermediário entre o multi- e o transdisciplinar corresponde à interdisciplinaridade, como afirmam Bicalho e Oliveira (2011) e Moura (2007), a qual não deve ser vista como uma mera justaposição de disciplinas, nem como uma fórmula prescritiva a ser replicada e reproduzida. A interdisciplinaridade não se limita aos contextos específicos das disciplinas que se relacionam. Nicolescu *et al.* (2000)

destaca que ela vai além e “diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, com vistas a produzir conhecimento, compreender a complexidade e propor soluções para seus dilemas. Sobre isto, Frigotto (2008) afirma que a superação da disciplinaridade torna-se uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio, exigindo dos sujeitos compromisso e vontade.

De modo complementar, Caggy e Fischer (2014, p. 502) apresentam a interdisciplinaridade “[...] como possibilidade metodológica e epistemológica de ensino, pesquisa, criação e transformação do conhecimento”. Assim, a interdisciplinaridade visa à superação da fragmentação do conhecimento, como defende. Por outro lado, Morin (2003) diz que a interdisciplinaridade consiste num princípio que norteia a reorganização das estruturas e práticas pedagógicas, privilegiando a interação de saberes e métodos, com vistas a desenvolver, nos sujeitos, a visão ou compreensão da totalidade.

Entendida como princípio, a interdisciplinaridade conduz o sujeito a práticas interativas, rompendo a limitação disciplinar e produzindo novas conexões e conhecimentos. Mueller e Bianchetti (2017, p. 22) destacam que “[...] uma formação interdisciplinar do sujeito-pesquisador potencializa o trabalho interdisciplinar de um coletivo-pesquisante”, ou seja, a interdisciplinaridade não está inscrita exclusivamente na coletividade em si, mas na formação e postura interdisciplinar dos sujeitos.

Caracterizadas a multi- e a interdisciplinaridade, é essencial destacar que ambas ultrapassam os limites da disciplinaridade, mas continuam circunscritas na pesquisa disciplinar. Isto porque, conforme Nicolescu *et al.* (2000, p. 12), a pesquisa disciplinar “diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade⁵”.

Por outro lado, a transdisciplinaridade lida com a interação em diferentes níveis de realidade, simultaneamente. Nicolescu *et al.* (2000, p. 11) declara que a transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”. Seu objetivo é compreender a realidade presente, extremamente complexa, a partir da superação da fragmentação do conhecimento. De modo complementar, Tavares e Gonzaga (2016, p. 5) afirmam que “[...] a transdisciplinaridade resgata a importância de se pensar o sujeito como parte do processo de conhecimento tecnológico,

⁵Ver os artigos Meireles (2016) e Nicolescu (2009).

tornando-se reflexivo da realidade em que está inserido”.

Nicolescu *et al.* (2000) afirma ainda que a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não são antagônicas, mas complementares entre si. Na mesma direção, Bicalho e Oliveira (2011) destacam uma espécie de escala na produção do conhecimento, cuja sequência de complexidade partiria da disciplinaridade, seguida da multi- ou pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Pelo exposto, compreende-se que a superação da disciplinaridade, em qualquer um dos níveis apresentados, é essencial para concretizar a EPT, no sentido de formação integral do cidadão, e deve guiar todas as etapas do processo. Considerando toda a complexidade envolvida, sobretudo no contexto brasileiro atual, a efetivação dessa proposta só pode ocorrer de forma gradativa, por meio da compreensão e compromisso dos sujeitos do processo em todos os níveis, rumo à consolidação de condições conjunturais futuras que permitam que a EPT efetive a formação integral do indivíduo, como argumentado ao longo desta seção.

2.4 Práticas pedagógicas integradoras

O processo formativo de um sujeito é complexo, visto que envolve uma grande quantidade de fatores objetivos, como as condições materiais e normativas da escola, e subjetivos, como a percepção e envolvimento dos educadores, bem como a própria vontade ou desejo do sujeito aprendente. Neste contexto complexo, as práticas pedagógicas dos docentes assumem destaque, sobretudo quando o objetivo é a formação ampla e integral dos sujeitos.

Nesta pesquisa, as práticas pedagógicas foram analisadas sob a perspectiva integradora, ou seja, como recurso possível e essencial para a efetivação da EPT enquanto formação integral ou omnilateral dos sujeitos. Para tanto, foram analisados os principais aspectos envolvidos neste processo, bem como os elementos basilares de uma prática pedagógica que visa à integração. Assim, doravante será utilizada a expressão ‘práticas pedagógicas integradoras’ para se referir à perspectiva supracitada.

O primeiro aspecto a ser analisado diz respeito à compreensão daquilo que é objeto da pretensa integração: afinal, o que deve ser integrado? A integração aqui proposta busca a totalidade, o desenvolvimento do sujeito como um todo. Neste

sentido, entende-se que a integração deve ocorrer entre os elementos do processo formativo, entre as múltiplas dimensões do sujeito, bem como entre o sujeito e o meio do qual faz parte. Sobre isto, Ciavatta (2005, p. 2-3) declara que

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. 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.

Nessa perspectiva, os sujeitos não são vistos como meros agentes da estrutura produtiva, mas como indivíduos multidimensionais, integrantes de uma realidade plural, que exige deles capacidades e habilidades que vão para além das produtivas. Na prática, um sujeito não é exclusivamente profissional, mas desempenha outros papéis na sociedade, relativos à cultura, à sua afetividade, à sua vida em sociedade.

Em outras palavras, o sujeito que se forma numa dada profissão é o mesmo que atua como pai, vizinho, consumidor, eleitor, ou seja, desempenha outros papéis sociais, de interesse da coletividade. Logo não é razoável que sua formação ocorra unilateralmente, privilegiando apenas a dimensão produtiva. Pelo contrário, essa formação precisa ocorrer de modo integral, visando à totalidade do sujeito, e integrador, que o vincula à sua realidade.

Compreendida a integração pretendida, faz-se necessário destacar alguns pressupostos (CIAVATTA, 2005), (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), que permeiam o processo formativo integrador, sobretudo no contexto brasileiro, a saber: condições ético-políticas da proposta educacional; condições legais para o desenvolvimento de uma educação integrada e integradora; condições materiais tanto da escola quanto dos sujeitos envolvidos; falta de compreensão da proposta de ensino integrado; atitude transformadora ou vontade daqueles que integram a equipe educacional; gestão educacional participativa; integração com a comunidade externa da escola; soluções didático-pedagógicas.

As condições ético-políticas da proposta educacional figuram como a base de todo o processo formativo. Isto porque, sem um projeto bem definido, comprometido com a transformação social dos sujeitos, vinculado à realidade daqueles que compõem o processo formativo, todas as demais ações tornam-se esvaziadas ou,

nas palavras de Araújo e Frigotto (2015, p. 64), constituem somente “modismo pedagógico”. Sobre esta questão, Ciavatta (2005, p. 14) acrescenta que “O primeiro pressuposto da formação integrada é um projeto social [...] vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho”. Assim, é necessário que o fundamento do sistema educacional seja a busca pela transformação social, de modo que todas as demais ações serão guiadas por esta diretriz.

De modo complementar, é essencial que a proposta de uma educação, que visa à transformação social dos sujeitos, esteja garantida no arcabouço legal e normativo do país. Sem a previsão legal, as ações tornam-se passageiras e ficam a critério daqueles que ocupam os postos decisórios em um dado momento, principalmente no Brasil, onde a proposta educacional sempre foi objeto de disputa político-social (RAMOS, 2014). Na prática, a disposição em Lei não representa a certeza de uma educação estruturada e eficaz, sobretudo no sentido integrado e integrador, mas, sem ela, a intenção fica ainda mais distante.

Outro ponto crucial, para o sucesso de qualquer processo formativo, são as condições materiais necessárias à escola e aos sujeitos envolvidos. Sobre a escola, Ciavatta (2005, p.16) assevera que “[...] a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso” é elementar para o processo formativo. Da mesma forma, a autora declara que é necessário garantir as condições materiais de locomoção, alimentação, segurança, entre outras, dos discentes, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No mesmo sentido, Moura (2007, p. 19) assevera que

as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade.

Gramsci (1982, p. 121), no contexto da sociedade italiana, já defendia que o Estado deveria “[...] assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...]”. Na realidade brasileira, isso ainda é necessário e urgente, como forma de minimizar a sonegação de um direito básico à educação, garantindo “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho”, conforme previsto expressamente no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A compreensão do ensino integrado e integrador, como um projeto político-pedagógico, é indispensável para os avanços desta perspectiva de formação. Entretanto, Araújo e Frigotto (2015, p. 65) alertam que, em geral, “[...] o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares”, enfraquecendo, assim, a criação de uma base sólida e duradoura, que sirva de parâmetro para os atores do processo educativo.

Sobre isto, Ramos (2010) destaca que a integração, no contexto da formação omnilateral, possui pelo menos três sentidos, a saber: filosófico, epistemológico e político. O primeiro refere-se à formação integral, omnilateral dos sujeitos. O segundo considera a totalidade dos conhecimentos, bem como as múltiplas relações entre estes conhecimentos e os demais aspectos do processo formativo. O terceiro guarda relação com a compreensão da necessidade de inserção precoce no mundo produtivo, sobretudo no contexto brasileiro. Nesta conjuntura, é essencial que os atores do processo educativo tenham consciência dos aspectos que o compõem, pois a falta de compreensão da proposta de formação integral compromete as demais ações constitutivas desse processo.

Ligado à compreensão da proposta de formação omnilateral está o compromisso dos profissionais da educação com a transformação social dos sujeitos aprendentes da EPT. Para que a formação se torne efetivamente emancipadora, é necessário que os profissionais envolvidos tenham compromisso e envolvimento com esta causa. A este respeito Araújo e Frigotto (2015, p. 67) afirmam que “[...] o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social”. Destacam ainda que a vinculação com a transformação social dos sujeitos é mais importante que a simples escolha e execução de uma determinada prática pedagógica, haja vista que uma mesma prática pode atingir fins diferentes, dependendo do objetivo ao qual está vinculada.

Relacionado à gestão dos espaços formativos, destaca-se que a estruturação e gestão escolar devem contar com a participação ativa de todos aqueles que compõem a escola. Neste sentido, Ciavatta (2005, p. 16) afirma que “Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante”. Logo a

formação integrada deve ocorrer em espaços formativos de gestão participativa. Para tanto, é necessário que todos os envolvidos tenham consciência de seus papéis e os desenvolvam com compromisso, contribuindo para a construção coletiva dos resultados esperados.

Esse contexto participativo inclui tanto os atores internos - gestores, servidores técnico-administrativos, docentes e discentes - quanto os externos, representados pelas famílias, empresas, órgãos de controle, terceiro setor, entre outros. Ciavatta (2005, p. 15) afirma que “as experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional”, de modo que o desenvolvimento coletivo da escola é essencial para a construção de um ambiente favorável à formação integral dos sujeitos.

Sobre as soluções didático-pedagógicas, destacam-se dois aspectos igualmente importantes: a formação docente e as práticas pedagógicas. Machado (2008, p. 11) declara que “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Este processo aleatório e inconstante sofreu interferências econômicas e políticas, sobretudo porque não esteve vinculado a políticas públicas duradouras, mas a programas de governos. Isto se materializou em programas aligeirados, especiais e emergenciais, desvinculados da realidade de atuação dos professores e subordinados aos interesses imediatos do mercado produtivo.

Em contraponto à perspectiva de formação docente que ocorreu no Brasil, Costa (2012, p. 65-66) enfatiza que

Compreender, refletir, questionar e analisar as relações sociais e produtivas bem como as formas nas quais elas se materializam e se concretizam visando à sua transformação deveria ser um dos eixos estruturantes da formação de docentes para a EPT, pois possibilitaria maior conscientização dos sujeitos sociais sob seu lugar neste sistema produtivo.

No mesmo sentido, Kuenzer (2008, p. 33) defende que, “Entre outras dimensões, este professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica [...]”, ou seja, como atividade constitutiva da humanidade do homem e não apenas como uma forma de produção material e de sobrevivência. Nota-se incoerência e contradição entre o processo de formação docente, efetivado no Brasil, e os objetivos legais previstos para a EPT, fato que merece ser estudado e enfrentado com ações estratégicas e permanentes, como forma de superação dessa realidade.

Relativo às práticas pedagógicas, no contexto da EPT de formação integral, é

necessário que as elas oportunizem o amplo desenvolvimento dos sujeitos, ou seja, devem ser integradoras do sujeito em si e deste com o meio onde vive. Araújo e Frigotto (2015) afirmam que mais importante que as práticas pedagógicas em si é a conjuntura na qual elas são desenvolvidas, composta pelos aspectos supracitados, bem como pela atitude humana transformadora dos sujeitos do processo educativo.

Assim, é essencial destacar que uma dada técnica de ensino ou prática pedagógica pode vir a ser emancipadora ou alienadora, dependendo da conjuntura ético-política e epistemológica em que é desenvolvida e executada, bem como da concepção de educação dos sujeitos que a utilizam (ARAÚJO,1991). Essa compreensão é vital para o avanço rumo à formação integral dos sujeitos, pois permite rejeitar a ideia de prescrição didático-metodológica, haja vista que não existe uma técnica ou prática pedagógica que seja eficaz por si mesma. Araújo e Frigotto (2015, p. 63) enfatizam que

Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Deste modo, é necessário entender que as práticas pedagógicas integradoras não estão prontas e acabadas, capazes de efetivar o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos de modo simples ou objetivo, em todo e em qualquer contexto. Elas devem ser desenvolvidas pelos partícipes do processo educativo, numa dinâmica colaborativa e contextualizada. Araújo (1991) concebe as técnicas de ensino como um 'meio', ou seja, um recurso por intermédio do qual os sujeitos podem atingir os objetivos estabelecidos. De modo complementar, Araújo e Frigotto (2015) destacam que a avaliação e a validação de uma técnica de ensino estão relacionadas com os seus fins e a sua prática e não com sua concepção prévia.

Logo, para que uma técnica de ensino ou prática pedagógica torne-se emancipadora ou integradora, ela deve estar vinculada a um projeto educativo que vise à superação da dualidade formativa - tanto em termos ideológicos, quanto em termos curriculares e didáticos – e a transformação da realidade social concreta. Considerando o exposto, Araújo e Frigotto (2015, p. 71-72) apresentam alguns princípios orientadores do processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras:

O compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades; A ideia de práxis como referência às ações formativas; Que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da

formação profissional; A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social.

Assim, os sujeitos envolvidos no processo educativo, sobretudo os docentes, devem evitar a mera importação de práticas pedagógicas de outros contextos, sem que sejam feitas as devidas adequações para a realidade na qual elas serão aplicadas. Seja para a adequação, combinação ou mesmo o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica, que vise à formação integral, faz-se necessário considerar os princípios supracitados, bem como os aspectos a seguir (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015):

- a) **a problematização da realidade e dos conteúdos curriculares.** Exige dos sujeitos a busca por soluções, “[...] suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74). Busca também a utilização de conhecimentos e métodos, que auxiliam no desenvolvimento de capacidades essenciais para a atuação crítica e consciente da realidade;
- b) **a contextualização do conhecimento e das práticas didático-pedagógicas.** A própria concepção de desenvolvimento omnilateral traz em si a integração do sujeito à sua realidade. Neste processo, é essencial que os conteúdos e práticas pedagógicas mantenham íntima relação com a realidade dos sujeitos aprendentes, desenvolvendo neles a capacidade de compreendê-la, bem como de atuar nela de modo consciente e responsável. Assim, devem-se aproveitar as experiências práticas do sujeito aprendente, proporcionando uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999) e evitar o 'ensino enciclopédico' como sendo aquele “[...] que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade que vive” (RAMOS, 2010, p. 55). Logo a realidade social deve ser o ponto de partida, e a realidade transformada o ponto de chegada no processo formativo emancipador (PISTRAK, 2009);
- c) **valorização de práticas pedagógicas ativas.** A passividade não é fator que ajuda no desenvolvimento pleno dos sujeitos, de modo que o processo formativo integrador deve valorizar a postura ativa dos estudantes. Sobre isto, Pistrak (2009, p. 131) destaca que “[...] somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente

na realidade [...] aprende a participar conscientemente [...]". Entretanto, é necessário destacar que nem toda prática pedagógica ativa é em si emancipadora. Para tal, ela precisa estar comprometida com a transformação social do sujeito aprendente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015);

- d) **a autonomia dos sujeitos envolvidos.** De modo complementar à valorização da atividade, a autonomia é um elemento essencial ao processo de formação omnilateral (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015), visto que, assim como a passividade, a dependência não é benéfica para o processo formativo em tela. Logo, nas práticas pedagógicas integradoras, é essencial estimular nos aprendentes a capacidade de auto-organização, que passa necessariamente pelo conhecimento das habilidades e potencialidades de cada indivíduo. É necessário destacar que um sujeito autônomo não é, necessariamente, um sujeito individualista. Para Pistrak (2009), a autonomia pode ser identificada pelo trabalho coletivo, organização das atividades e capacidade criativa;
- e) **capacidade criativa.** Vinculado à problematização da realidade e do currículo escolar, a criatividade deve estar presente nas ações de professores e estudantes. A este respeito, Ciavatta (2005) destaca que a criatividade exige que os atores do processo educativo estejam abertos à inovação, utilizando-a a favor da integração. Por meio da criatividade deve-se estimular os sujeitos a compreenderem o mundo para além das rotinas escolares, bem como conceberem a unidade teoria-prática presente na vida concreta e necessária para uma atuação consciente sobre a realidade;
- f) **trabalho coletivo e colaborativo.** As práticas pedagógicas integradoras devem privilegiar as atividades que oportunizam aos sujeitos o trabalho coletivo, visto que essa é uma das habilidades mais exigidas pela dinâmica social da atualidade. Sobre isto, Araújo e Frigotto (2015) alertam que o trabalho coletivo não deve ser entendido como a negação da individualidade do sujeito, mas das práticas individualistas. Neste mesmo sentido, Pistrak (2009) faz uma crítica severa às teorias pedagógicas liberais, pelas quais cada sujeito responde por si, num contexto educativo egocêntrico. O trabalho colaborativo figura ainda como uma oportunidade de combate à competitividade exacerbada, tão danosa ao processo de ensino e aprendizagem e ao convívio social;

g) emancipação dos sujeitos aprendentes. No contexto complexo do processo educativo, a emancipação de um sujeito ocorre de modos e intensidades diferentes. Entretanto, independente das particularidades de cada indivíduo, as práticas pedagógicas integradoras devem oportunizar os meios necessários para que todos tenham condições de construir esta emancipação, seja cognitiva, social, política, econômica ou outra. Ciavatta (2005, p. 2) declara que “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida” e não apenas na dimensão da vida produtiva, como ocorre no contexto fragmentador das pedagogias liberais.

Assim, Araújo e Frigotto (2015, p. 75) afirmam que o desenvolvimento e execução de práticas pedagógicas integradoras não depende da prática em si: “aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas [...]”, mas da compreensão e envolvimento dos sujeitos do processo educativo sobre o assunto, das condições materiais e legais, que assegurem a continuidade do processo, da vinculação dessas práticas a um projeto ético-político de transformação social, bem como do compromisso com a formação omnilateral dos sujeitos aprendentes.

Pelo exposto, destaca-se que o processo formativo omnilateral é complexo e necessário. Sobre isto, Mészáros (2005, p. 25) declara que “[...] no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. Assim, sozinhas, as práticas pedagógicas integradoras não são capazes de garantir a efetividade da formação omnilateral. Porém, sem elas, todos os esforços serão insuficientes, visto que o fazer docente fragmentado não é um caminho que conduz à formação integral e integradora dos sujeitos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para melhor apresentação das informações relacionadas ao percurso metodológico desta pesquisa, seguem as subseções: procedimentos metodológicos, procedimentos éticos, cenário e participantes do estudo, coleta dos dados, organização e análise dos dados.

3.1 Procedimentos metodológicos

O conhecimento científico possui confiança e fidedignidade, pois emerge de um rigoroso processo metodológico. Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 27) dizem que método é “[...] o conjunto de processos empregados na investigação e na demonstração da verdade”. Os autores destacam que, nesse processo, o pesquisador observa, descreve, compara, analisa, sintetiza, mentaliza, em um fazer investigativo, baseado na razão.

Richardson (2009) assevera que o método científico se compõe de cinco elementos essenciais: meta, modelo, dados, avaliação e revisão. No âmbito desta pesquisa, a meta consiste em investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam numa instituição federal de ensino, considerando a EPT na perspectiva de formação integral dos estudantes. O modelo corresponde ao conjunto de etapas pelo qual a pesquisa será desenvolvida. Os dados correspondem às informações coletadas durante o estudo, junto aos sujeitos pesquisados. Por fim, a avaliação é uma forma de controle, pela qual é possível identificar se os dados coletados são suficientes para responder à meta. Caso contrário, procede-se a uma revisão do modelo, vislumbrando sua adequação.

A presente pesquisa possui natureza aplicada, pois objetivou gerar conhecimentos para auxiliar os docentes que atuam na EPT a enfrentar os desafios relativos às práticas didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem, especialmente na perspectiva de formação integral. Quanto aos objetivos, consiste numa pesquisa exploratória, haja vista que buscou conhecer melhor a realidade das práticas pedagógicas integradoras, desenvolvidas por docentes que atuam na EPT, e descritiva, pois registrou e descreveu práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa, com vistas a descobrir suas características, causas e relações (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos, classifica-se como pesquisa de campo, cujos dados foram coletados com docentes que atuam na EPT de uma instituição federal de ensino. Prodanov e Freitas (2013, p. 59) dizem que este tipo de pesquisa tem o objetivo de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Outra característica da pesquisa de campo é que os dados são coletados no ambiente onde os sujeitos atuam, permitindo ao pesquisador acessar o contexto, essencial para a fase de análise dos dados, à luz do referencial teórico sobre o tema.

Assim, como etapa preliminar da pesquisa de campo, realizou-se uma revisão bibliográfica, para delimitar a fundamentação teórica, por meio da análise de publicações que versam sobre a temática em tela. Além de livros, foram analisados artigos selecionados da base de dados Periódicos Capes, localizados a partir da conjugação do descritor principal “educação profissional e tecnológica” com os descritores auxiliares “práticas pedagógicas integradoras”, “projeto integrador”, “metodologias ativas”, “multidisciplinaridade”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, publicados no período de 2014 a 2019, no idioma português e revisados pelos pares. A partir do referencial das publicações selecionadas, outras referências foram identificadas manualmente e também analisadas.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa no que se refere à análise dos dados da pesquisa de campo, pois buscou interpretá-los de modo a atribuir significados às relações existentes entre as práticas pedagógicas dos docentes e a efetivação da EPT, no sentido de formação integral. A este respeito, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) destacam que “[...] os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto”. Este ponto é bastante relevante, pois esta pesquisa não visa quantificar determinados tipos de práticas pedagógicas, mas identificá-las e compreendê-las a partir dos dados coletados nas entrevistas, com o propósito de conhecer a realidade pesquisada e, a partir disso, elaborar o produto educacional.

A abordagem também é qualitativa quanto ao processo de avaliação do produto educacional, que foi realizado pelos(as) docentes participantes das entrevistas. O instrumento utilizado foi um questionário eletrônico, com perguntas abertas, elaborado com base em Ruiz [et al.] (2014) e aplicado através do Google

formulário. A partir dessa avaliação, foi possível identificar aspectos do produto educacional que precisaram de ajustes, tornando-o mais eficaz na sua intenção de auxiliar os(as) docentes a efetivarem a EPT como uma formação ampla e integradora.

3.2 Cenário e participantes do estudo

A pesquisa em tela foi realizada numa instituição federal de ensino, em seu maior *campus*, localizado na cidade de Teresina-PI. Atualmente, o *campus* oferta cursos técnicos integrados ao médio, técnicos concomitante-subsequentes, bacharelados, licenciaturas, de tecnologia e pós-graduação *Stricto sensu*, em nível de mestrado.

O setor foco desta pesquisa foi um dos departamentos de ensino, responsável por gerenciar a oferta de três cursos técnicos integrados ao médio, de três cursos técnicos concomitante-subsequentes e de dois cursos de tecnologia. Nesse departamento de ensino, no período de execução da pesquisa, estavam lotados 41 docentes com formações nos seguintes bacharelados: Administração, Turismo, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Econômicas, Comunicação Social, além do curso de Tecnologia em Secretariado.

Do total de professores lotados no departamento de ensino pesquisado, foram entrevistados 05⁶. Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que analisa o fenômeno pela sua natureza social, entende-se que esse número de entrevistados é compatível com os objetivos, visto que não se buscou quantificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos participantes da pesquisa, mas, sim, identificá-las e compreendê-las, a partir dos relatos de sua atuação docente.

Para realizar a definição dos(as) partícipes, foram considerados os seguintes critérios de inclusão no estudo: a adesão voluntária à pesquisa; docentes efetivos(as) vinculados(as) ao departamento de ensino pesquisado, experiência com EPT. Como critério de exclusão, definiu-se que docentes substitutos ou temporários não deveriam participar, pois a vigência de seus contratos poderia findar antes da conclusão do estudo.

⁶ Para manter o anonimato dos participantes, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os nomes deles foram substituídos pelas expressões “*Docente 01*”, “*Docente 02*”, “*Docente 03*”, “*Docente 04*” “*Docente 05*”.

Aplicados os critérios de exclusão, 5 docentes ficaram impedidos de participar por serem substitutos, restando 36 docentes efetivos(as). A etapa de recrutamento foi realizada através de um e-mail-convite contendo todas as informações relacionadas à pesquisa e à dinâmica da coleta dos dados. A confirmação dos(as) docentes interessados(as) se deu por meio do envio de uma mensagem ou e-mail-convite.

Dos 36 docentes que receberam o e-mail-convite, 15 demonstraram interesse em participar voluntariamente da pesquisa e passaram para a etapa de seleção, que foi guiada pelos seguintes critérios: ter atuação nos 3 tipos de cursos ofertados pelo departamento (médio integrado, concomitante-subsequente e superior) considerados os semestres letivos 2019.1, 2019.2 e 2020.1; possuir maior média de carga horária de aulas, nos semestres letivos supracitados. Como critério de desempate, foi adotado o maior tempo de magistério na Instituição de Ensino pesquisada. Destaca-se que os critérios de seleção foram estabelecidos previamente à manifestação de interesse dos participantes, como forma de tornar a seleção objetiva e confiável.

O resultado da seleção indicou que 9 docentes tinham atuado nos três tipos de curso, 4 docentes atuaram em apenas dois tipos de cursos e 2 docentes tinham atuação em apenas 1 tipo de curso. Para os nove docentes que atenderam ao primeiro critério da seleção, fez-se o ranqueamento por meio dos outros dois critérios, de modo que os cinco mais bem colocados (Quadro 2), passaram para as etapas de assinatura do TCLE e da realização da entrevista. Registra-se que, no processo de assinatura do TCLE, um docente selecionado acabou desistindo de participar do processo, por motivos de licença médica. Em substituição a ele, foi convidado o docente subsequente na lista de seleção.

3.3 Coleta dos dados

A etapa de coleta de dados efetivou-se por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice B), composta por questões norteadoras e complementares, que emergiram pela própria dinâmica da conversa. A escolha dessa técnica se deu por permitir ao pesquisador uma maior flexibilidade na coleta dos dados, bem como uma melhor qualidade das formulações dos entrevistados.

Em razão do contexto da Pandemia de Covid-19, as entrevistas ocorreram

remotamente, através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, com agendamento prévio. Com o consentimento dos docentes selecionados, as entrevistas foram gravadas, com registro de áudio e vídeo, e arquivadas no Drive virtual da conta de e-mail institucional dos pesquisadores, onde permanecerão por um período mínimo de cinco anos. Destaca-se que o acesso aos vídeos é restrito, de modo que cada participante tem permissão apenas para ver o vídeo da sua entrevista e os pesquisadores têm acesso a todo o material. Em seguida, os discursos foram transcritos, sistematizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977).

A partir dos resultados da análise dos dados das entrevistas, somados aos pressupostos teóricos sobre a formação integral, foi elaborada a cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, ela foi disponibilizada aos docentes participantes da pesquisa de campo, que fizeram a análise quanto à estrutura, ao conteúdo e à utilidade da cartilha. Após a análise, os docentes responderam a um questionário avaliativo, através do *Google formulários*, composto por perguntas abertas, de modo que puderam expressar suas percepções sobre a cartilha, bem como indicar possíveis melhorias.

3.4 Organização e análise dos dados

Concluída a coleta dos dados da pesquisa, realizou-se a etapa de organização e análise dessas informações provenientes das entrevistas, seguindo as premissas da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os dados, coletados pelos questionários avaliativos da cartilha, foram analisados qualitativamente pelos responsáveis por esta pesquisa, quanto à pertinência e aplicação das sugestões indicadas. Para as sugestões não acatadas, foram apresentados argumentos que justificam a decisão dos pesquisadores.

No primeiro caso, as cinco entrevistas foram transcritas, utilizando-se o software Microsoft Word, e revisadas com o propósito de evitar, ao máximo, eventuais distorções nas informações fornecidas pelos participantes. Em seguida, realizou-se a pré-análise do material transcrito. Destaca-se que todas as cinco entrevistas foram selecionadas, visto que não ocorreu nenhuma falha no processo de gravação e transcrição das informações. Em seguida, realizou-se a primeira leitura, de caráter mais exploratório ou flutuante, de modo a perceber o texto em sua

totalidade.

Na etapa de Exploração do Material, foi efetuada uma nova leitura, mais detalhada e criteriosa, por meio da qual foi possível fazer a codificação das transcrições das entrevistas. Nessa leitura, foram identificadas e agrupadas as unidades de registro, representadas por fragmentos de texto, que tratavam de assuntos similares, resultando em 24 categorias iniciais.

Destaca-se que a nomenclatura e a quantidade de categorias iniciais não seguem regras pré-estabelecidas, tendo emergido espontaneamente da leitura dos textos das entrevistas, bem como da intertextualidade dos pesquisadores. A partir das 24 categorias iniciais, seguindo, também, o critério de similaridade do assunto, surgiram 5 subcategorias e, dessas, 2 categorias, conforme é possível visualizar no quadro a seguir.

Quadro 02 – Categorias de análise da pesquisa

Categorias	Subcategorias
CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EPT	DOCENTES DA EPT: formação e atuação profissional.
	ESTUDANTES DA EPT SOB A PERSPECTIVA DOS DOCENTES: perfil, vulnerabilidades e conjuntura material.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EPT	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO: aspectos envolvidos na concepção e estruturação de práticas pedagógicas.
	EXECUÇÃO: elementos e dinâmicas do processo de ensino da EPT.
	OBJETIVOS: interesses envolvidos na formação em EPT.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na próxima sessão, constam os resultados e interpretações ou inferências, provenientes da análise dos dados à luz da teoria indicada no referencial teórico desta pesquisa, correspondente à terceira etapa da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A exposição e análise realizadas seguiram a ordem das categorias para as subcategorias.

3.5 Procedimentos éticos

Considerando as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 (BRASIL, 2012, 2016), esta pesquisa manteve o anonimato dos partícipes; assegurou o sigilo das informações coletadas nas entrevistas; fez as devidas referências aos textos consultados para a fundamentação teórica da pesquisa; formalizou o consentimento dos partícipes, por meio do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A); recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/IFPI), em 29 de setembro de 2020, por meio do parecer consubstanciado do CEP número 4291029 (Anexo A).

4 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PARTICÍPIES DA PESQUISA

Considerando a metodologia estabelecida na pesquisa, nesta seção constam as análises dos dados e as discussões embasadas no referencial teórico sobre as práticas pedagógicas integradoras no contexto da EPT. O texto foi elaborado de modo a articular trechos das referências que fundamentaram o estudo, fala dos entrevistados e considerações dos pesquisadores.

Antes de passar para a análise dos dados principais da pesquisa, apresenta-se, no quadro abaixo, o perfil dos docentes entrevistados, como forma de contextualizar a origem dos dados e auxiliar na compreensão das falas de cada sujeito participante da pesquisa.

Quadro 03 – Perfil dos docentes entrevistados

Identificação	Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na Instituição de Ensino.
Docente 01	- Bacharelado em Administração; - Bacharelado em Direito.	- Especialista em Ciências Ambientais; - Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente; - Doutor em Geografia.	14 anos.
Docente 02	- Bacharelado em Direito.	- Especialista em Direito Civil; - Mestre em Ciência Política.	09 anos.
Docente 03	- Bacharelado em Ciências Contábeis; - Bacharelado em Direito.	- Especialista em Ensino Superior e Controladoria; - Mestrando em Educação.	11 anos.
Docente 04	- Bacharelado em Administração.	- Especialista em Administração de Recursos Humanos e Educação a Distância; - Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.	12 anos.
Docente 05	- Bacharelado em Direito.	- Especialista em Direito Processual; - Mestra em Direito e Desenvolvimento; - Doutora em Geografia.	16 anos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelas informações no quadro acima, é possível perceber, com mais clareza, o perfil dos docentes participantes da pesquisa, de modo que todos são bacharéis, possuem mais de cinco anos de docência e têm investido na verticalização da sua formação, através de curso de especialização, mestrado e doutorado, fatores que os qualificam para contribuir com os resultados desta pesquisa. O texto a seguir está organizado em duas categorias principais e cinco subcategorias.

4.1 Caracterização dos sujeitos da EPT

Pensar a EPT, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos aprendentes, implica a observância de um grande número de variáveis, todas com sua relevância específica para o processo. Diante da impossibilidade de análise de todas essas variáveis, buscou-se analisar aquelas que guardam uma relação mais próxima com as práticas pedagógicas integradoras, foco desta pesquisa. Neste sentido, a primeira categoria de análise trata dos sujeitos que constituem a EPT, sobretudo dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nos subtópicos a seguir, constam as análises e considerações sobre os docentes e estudantes da EPT.

4.1.1 Docentes da EPT: formação, atuação e compreensão sobre a EPT

Quando o objeto de análise consiste nas práticas pedagógicas, é inconcebível não falar dos docentes que as desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem. Essa relação fica ainda mais forte quando se considera o contexto da educação em espaços formais, como as escolas. Neste sentido, para se compreender a EPT, enquanto formação integral, é essencial analisar e entender como ocorre o processo de formação e atuação dos docentes e quais as implicações desses aspectos para a consolidação da EPT na perspectiva em tela.

Inicialmente, destaca-se que, na formação docente, coerente com a EPT, é primordial que seja desenvolvida, além dos saberes didático-pedagógicos próprios do processo de ensino e aprendizagem, a capacidade de compreensão da realidade atual, tornando-os capazes de desenvolver e executar metodologias, que oportunizem aos estudantes o desenvolvimento amplo e integral, em suas múltiplas dimensões.

Entretanto, historicamente no Brasil, as políticas de formação de professores sempre estiveram subordinadas a outros interesses, diferentes daqueles almejados pelos docentes e pela perspectiva de formação integral (COSTA, 2012). Considerando o contexto supracitado, no qual a EPT ainda se apresenta como uma formação fragmentada e subordinada aos interesses do capital, Costa (2012, p. 51) destaca que “[...] a formação desses professores vem ao longo de sua existência se configurando em políticas de governo, por meio de programas especiais, emergenciais, aligeirados e despolitizados”, implicando consequências graves para

todo o processo educativo.

No âmbito dos cursos que compõem a EPT, tem-se dois grupos de professores: os docentes licenciados, formados para atuar nas disciplinas propedêuticas, com formação didático-pedagógica para a docência; os docentes 'não licenciados', oriundos dos cursos de bacharelado e tecnologia, cuja formação direciona-se para a atuação técnico-profissional e não para a docência em si (COSTA, 2013). Em ambos os casos, a formação inicial não prevê estratégias que aproximem os docentes licenciados do núcleo profissional, nem os docentes não licenciados do núcleo didático-pedagógico. Essas fragilidades impactam no processo de ensino e aprendizagem, porém, no segundo caso, a fragilidade formativa fica ainda mais acentuada como é possível perceber na fala a seguir.

Nós professores de formação técnica, mais profissional, a maioria não tem, na sua formação básica, a parte pedagógica (Docente 01).

A resposta acima representa uma lacuna que existe desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, quando profissionais de áreas técnicas eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas, e perdura até os dias atuais, com a contratação dos docentes não licenciados. Costa (2013, p. 27) afirma que a estes profissionais “[...] faltavam, e faltam, a base teórica, os conhecimentos técnicos e a formação pedagógica que possibilitassem a reflexão e a permanente construção de conhecimentos”. Neste sentido, esses docentes seguem a lógica de transmissão do saber técnico, limitado ao saber fazer e, quase sempre, sem relação com a compreensão e atuação consciente da realidade.

Além dessa ausência de formação didático-pedagógica mais geral, há outros desafios no fazer docente, entre eles os relacionados à educação inclusiva, que afetam não apenas os professores de formação técnica, mas a todos os docentes, como é possível perceber no depoimento a seguir.

Problemas, também, nós temos, com a prática pedagógica com alunos com necessidade especial, se ele é cego, surdo e mudo. Nessa linha da educação inclusiva, eu acho que nós deveríamos ser capacitados nesse sentido (Docente 03).

Assim, frente à ausência de políticas consistentes de formação de professores para minimizar essa fragilidade, que atinge um grande contingente de docentes que atuam na EPT, o que existem são ações isoladas ou mesmo individuais, conforme exposto na sequência.

[...] eu tive também uma formação pedagógica. Mesmo que nível médio, técnico, mas eu tive, porque foi um interesse meu. [...] eu tive pelo menos esse interesse de buscar algo relacionado à pedagogia, dentro da sala de

aula (Docente 01).

Estas ações pontuais figuram como um paliativo, mas sem muita eficácia, sobretudo pela falta de uma ação coordenada, que vise a uma ampla formação docente que se alinhe com a EPT, enquanto formação integral. Para avançar nesta direção, são necessárias ações consistentes e permanentes de formação inicial e continuada de professores, seja por iniciativa da instituição, por meio de convênios e programas, seja por atitude do próprio docente, investindo em seu aperfeiçoamento profissional.

Sobre isto, Kuenzer (2008, p. 33) destaca que, no seu processo formativo, “Entre outras dimensões, este professor deverá estudar o trabalho na dimensão ontológica [...]”, na qual o trabalho não é apenas uma forma de subsistência material, mas a forma pela qual o homem modifica a realidade de modo consciente e ao mesmo tempo desenvolve sua humanidade. Assim, quer seja um curso de aperfeiçoamento de curta duração, quer seja uma qualificação *Stricto sensu*, é essencial que a referência formativa seja o desenvolvimento da consciência dos sujeitos aprendentes.

A partir da percepção ontológica do trabalho, estes professores também poderão avançar rumo a outro pilar da EPT enquanto formação integral: o trabalho como princípio educativo (MOURA, 2007), ou seja, o trabalho como centro do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto essa não é a realidade atual da formação docente, nem em âmbito geral, nem no contexto da EPT (COSTA, 2012).

Outro aspecto, relacionado à formação docente, é a experiência que estes profissionais vivenciam durante a formação inicial e continuada. Segundo Tardif (2010), somente a formação teórica, por meio de cursos relativamente longos, não consegue desenvolver integralmente no docente as capacidades de planejamento, organização e execução de atividades didático-pedagógicas necessárias para a atuação profissional como professor. O autor destaca a necessidade e relevância da experiência direta do trabalho na formação docente, “[...] graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários a realização de suas tarefas” (TARDIF, 2010 p. 57). Assim, ao aliar a formação teórica com a vivência prática, os docentes adquirem maiores possibilidades de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

No âmbito dos cursos de licenciatura, essa experiência profissional docente pode ocorrer durante o processo formativo, por meio dos estágios curriculares

obrigatórios. No caso das demais formações, cujo foco não é formar docentes, essa experiência ocorre através da atuação profissional propriamente dita, como é possível deduzir das falas abaixo:

Inclusive eu tive outra experiência que foi como professor do estado do Piauí, também, então lá eu tive essa experiência pedagógica (Docente 01).

Eu já fui professor em outras faculdades, antes de ingressar no Instituto, onde eu ministrei várias disciplinas de práticas (Docente 02).

Analizando as falas dos entrevistados, percebe-se que as experiências anteriores à atuação na EPT contribuíram para o modo como exercem a docência atualmente. Neste sentido, destaca-se a importância das experiências de sala de aula, sobretudo para os docentes não licenciados, no desenvolvimento das capacidades docentes. Isto porque, por elas, eles podem aprimorar suas práticas pedagógicas, conhecer as reais condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, além de interagir com os demais sujeitos e suas respectivas especificidades.

De forma semelhante, no que diz respeito à atuação dos docentes na EPT, especialmente os de formação técnica, destaca-se a relevância das vivências técnico-profissionais como fonte de saberes que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2010, p. 61) enfatiza que “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. Esta afirmação confirma-se pelos relatos dos entrevistados, conforme descritos a seguir.

Lembrando, também, da minha prática, não só de sala de aula, a prática também que tive como consultor. Foram quinze anos, praticamente, no sistema "S", Sebrae, Senac, Senai e Senat. Isso me trouxe, na verdade, uma visão muito mais clara do mercado e o que o mercado quer do nosso aluno (Docente 01).

Eu advogo desde 2003, eu tento sempre trazer situações práticas para aulas (Docente 02).

Quando eu cheguei no Instituto, eu vim de escritório, eu sou bem prático! Eu vi a necessidade de trazer isso para a sala de aula (Docente 03).

Por se tratar de casos concretos, vivenciados por pessoas em diferentes contextos, essas experiências técnico-profissionais também são fonte de exemplos, que ajudarão na ilustração dos conhecimentos teóricos. Pistrak (2009) assevera que esses casos da realidade constituída figuram como um ponto de partida para o ensino integrado, rumo ao ponto de chegada, representado pela realidade transformada, por meio da análise crítica e da ação consciente dos sujeitos do

processo de ensino e aprendizagem. No mesmo sentido, Araújo e Frigotto (2015, p. 72) destacam que “[...] a ação docente revelada na prática concreta e na realidade social” deve ser considerada um princípio para a atuação docente que visa à formação integral.

Considerando a perspectiva de formação integral da EPT, a utilização de casos concretos da realidade se faz ainda mais necessária para o desenvolvimento das múltiplas dimensões dos sujeitos, oportunizando a eles adquirir capacidade de compreensão da realidade em que vivem e intervenção nela de modo consciente e responsável.

Outro aspecto relacionado aos docentes da EPT diz respeito à integração ou interação entre os pares. Trata-se de uma grande oportunidade de troca de experiência sobre os desafios do processo, mas sobretudo sobre o compartilhamento de informações “[...] a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere às atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.” (TARDIF, 2010, p. 61). Esse aspecto está bem representado nas falas a seguir.

Neste sentido, não só as minhas práticas, mas as práticas dos demais docentes, que estão participando desta pesquisa, que a gente consiga, realmente, criar condições para melhoria mútua das nossas práticas. Porque, é justamente a prática de um com a prática do outro, que vai permitir que a gente possa evoluir (Docente 01).

É dessa forma, eu mesmo crio, eu não pego livro assim pra ler. Só quando tem novidades, eu sempre me atualizo! Mas os casos práticos são todos meus. Inclusive tem até alguns colegas que já estão utilizando (Docente 03).

Também gosto muito de ter conversas com professores da área para saber o que eles estão usando, porque muitas vezes existem experiências maravilhosas que a gente não sabe. Tipo, o professor usa, mas não divulga, os alunos não comentam e a gente termina ficando meio que “atrofiado” (Docente 05).

A partir das falas, percebe-se o quanto essa integração entre os docentes, bem como deles com os demais atores do processo, é importante e enriquecedora para a formação dos sujeitos. Entretanto, conforme destacou o “*Docente 05*”, a integração entre os pares nem sempre ocorre, implicando perdas para o desenvolvimento de uma formação integral. A este respeito, Ciavatta (2005) chama a atenção para a necessidade da interação dos sujeitos do processo formativo, em projetos que visam à formação integral, como é o caso da EPT.

Tão importante quanto possuir uma formação adequada para a EPT, ter experiência docente e técnico-profissional e interagir com os sujeitos do processo

formativo é compreendê-la, enquanto formação ampla e emancipadora, e possuir compromisso com a transformação da realidade (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015). Nesta pesquisa, a EPT é percebida como uma possibilidade de formação integral, tanto da dimensão material quanto das dimensões social, cultural, cognitiva e afetiva, que também constituem os sujeitos. Sobre isto, Moura (2007, p. 19) destaca que

Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira.

Entretanto a compreensão supracitada não é a que predomina nos docentes que atuam na EPT, sobretudo nos cursos de nível médio. Na compreensão deles, a EPT consiste numa formação mais tecnicista, que permite aos sujeitos uma qualificação rápida e específica, voltada para a inserção no mercado de trabalho, como é possível perceber nas falas a seguir.

No caso do curso técnico, da Educação Profissional Tecnológica, nós temos um aluno que vai ser mais operacional. [...] Um curso que em tese deve ser mais curto, um curso que deve ser mais objetivo, mas ensinando muito mais o fazer (Docente 01).

Porque, como o próprio termo já diz, 'Educação Profissional'. Então, é a Educação voltada para a atuação prática, para o mercado profissional. As pessoas que vêm à nossa instituição, em geral, buscam uma qualificação de excelência, com boa referência, que possa facilitar o seu acesso ao mercado de trabalho (Docente 02).

Eles são mais especialistas, [...] eles não têm interesse ou pretensões de cargo de liderança, de gerência. Então, eles querem ser mais técnicos mesmo [...] pelo próprio perfil de serem realmente mais técnicos e não terem interesse de fazerem outros cursos superiores (Docente 04).

Pelas declarações, é possível notar que a compreensão dos docentes entrevistados não está alinhada com a proposta de formação integral, que oportuniza o desenvolvimento dos sujeitos para além da produção material, sustentada teoricamente nesta pesquisa. Os relatos dos entrevistados apontam para uma formação voltada para o saber-fazer e demonstram uma visão generalista acerca dos estudantes da EPT. Este desencontro entre a proposta da EPT, de formação ampla e integral, e a percepção tecnicista dos(as) docentes merece atenção e estratégias capazes de superá-lo ou, pelo menos, minimizá-lo.

Assim, no processo para que as práticas pedagógicas dos docentes da EPT possam se tornar integradoras, é importante que os professores passem por uma formação que lhes permita refletir acerca dos objetivos da EPT. Isto porque não é a prática pedagógica em si que garante a formação integral, mas a vinculação dela a

uma proposta de formação ampla (ARAÚJO, 1991). Assim, é necessário que sejam pensadas e implementadas ações que favoreçam o alinhamento entre a EPT prevista na legislação e a compreensão dos docentes envolvidos.

Araújo e Frigotto (2015, p. 67) afirmam que a estruturação e desenvolvimento de uma proposta de formação integral envolve uma grande quantidade de variáveis, tais como

as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, **decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social** (grifo nosso).

Diante disso, entende-se que, sem a vinculação ou o compromisso dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, com a proposta da EPT de formação integral, ela fica restrita ao plano das intenções e reflexões teóricas. A partir da citação de Araújo e Frigotto (2015), destaca-se que, para ser um fator decisivo, o compromisso em tela deve ser com a transformação social por meio da formação integral dos sujeitos. Assim, percebe-se a necessidade de avançar tanto na compreensão da EPT quanto na vinculação do fazer docente com transformação da realidade, haja vista que são aspectos basilares para o desenvolvimento sustentado de uma formação ampla e integral.

Neste sentido, enfatiza-se que a efetivação da EPT, enquanto formação integral exige docentes que possuam formação inicial e continuada compatível com proposta de formação integral dos sujeitos, tanto no seu aspecto teórico quanto prático. Exige ainda que a atuação desses docentes guarde relação com a realidade concreta, sendo guiada pelas premissas de uma formação ampla e que tenha vinculação com a transformação da realidade social dos sujeitos aprendentes.

4.1.2 Estudantes da EPT sob a perspectiva dos docentes: perfil, vulnerabilidades e conjuntura material

Para compreender os estudantes da EPT e os aspectos a eles relacionados, faz-se necessário revisitar a origem dessa perspectiva de formação. Sobre a formulação e implementação da educação profissional no Brasil, Moura (2007, p. 6) destaca que ela teve “[...] sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias”, como forma de oferecer-lhes uma preparação para a vida produtiva, necessária para sua

subsistência.

Com o passar dos anos e as modificações nas estruturas produtivas do país, a finalidade da educação profissional deixou de ser puramente assistencialista e passou a preparar os sujeitos para o exercício profissional, com vistas a atender as demandas “[...] emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria” (RAMOS, 2014, p. 25). O que pouco mudou ao longo desse percurso foi o público a que se destinava a então educação profissional, atual EPT, ou seja, os filhos da classe trabalhadora que, em sua maioria, são materialmente fragilizados e necessitam de uma capacitação profissional para a inserção precoce do mercado de trabalho. O pano de fundo dessa conjuntura é a desigualdade social, fruto do capitalismo periférico existente no Brasil. Sobre isto, Moura (2013, p. 713) destaca:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação.

A partir do exposto, considerando que a EPT ainda se destina, majoritariamente, aos filhos da classe trabalhadora, compreende-se que esse grupo de estudantes se constitui de jovens que precisam auxiliar na composição da renda familiar, enquanto concluem a educação básica (MOURA, 2013), bem como por adultos que já estão produzindo e que buscam qualificação profissional, como forma de progredir na carreira ou mesmo não ser excluídos pelo mercado de trabalho (COSTA, 2012). Essas características aparecem bem representadas nas falas a seguir.

Então, existem alguns alunos que têm uma necessidade de entrar mais rápido no mercado de trabalho, às vezes por questões financeiras, também, de terem que ajudar a família, financeiramente falando. (Docente 04)

Nos cursos de Tecnologia, eu já estou tratando com alunos mais maduros, alunos que tem uma capacidade de absorção maior, alunos que já estão, teoricamente ou a sua grande maioria, no mercado de trabalho, que estão buscando uma qualificação melhor, enfim! (Docente 02)

Os relatos acima representam bem as consequências de um capitalismo periférico, que impõe aos mais fragilizados a necessidade de buscar uma formação com resultados mais rápidos. Em decorrência desse contexto de grave desigualdade social, que aflige boa parte da população brasileira e, conseqüentemente, aqueles que fazem parte da EPT, a parte mais fragilizada desses estudantes sofre com condições materiais adversas, relacionadas ao acesso, ao deslocamento para a escola, à aquisição de materiais e equipamentos, à segurança alimentar etc., como se pode perceber nas falas a seguir.

Lembrando, também, que alguns alunos nossos vem do interior, tem toda uma dificuldade, tem acessos diferenciados (Docente 01).

Eu já tenho todas as minhas aulas planejadas e passo todo o material que eles vão precisar, tiro cópias e repasso pra eles. Os meus alunos não compram livros, até mesmo pelo perfil socioeconômico dos nossos alunos (Docente 03).

A gente sabe que tem alunos e alunos! Nós temos alunos comprometidos, que tem o filho doente, que tem uma mãe doente, que tem o trabalho longe, que mora em outra cidade etc. (Docente 05).

Pelos excertos dos partícipes, é possível depreender que essa fragilidade material interfere significativamente na vida e no desempenho escolar dos estudantes. Primeiro, por representar uma barreira ao acesso e êxito desses sujeitos; segundo, por induzi-los a priorizar uma formação profissionalizante, que lhes garanta um retorno financeiro imediato, motivado pela necessidade de subsistência. Assim, o desenvolvimento das demais dimensões constitutivas desses sujeitos fica em segundo plano. Isto deve ser objeto de enfrentamento na busca por uma educação integral, que oportunize aos sujeitos as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

A este respeito, Gramsci (1982, p. 121) aponta que, em uma proposta formativa, alinhada com a formação ampla e integral, o Estado deve assumir as “[...] despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo”. Para além de uma questão de orçamento, esse tipo de investimento envolve a definição de prioridades políticas. Sobre isto, Costa (2012) aponta que, embora seja uma das maiores economias do mundo, o Brasil ocupa posição entre os dez países com maiores disparidades sociais e cujos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) destinados para a educação e programas sociais ainda são muito tímidos frente à realidade da maior parte da população brasileira.

As fragilidades materiais supracitadas acabam implicando falhas no processo formativo de parte dos estudantes que entram na EPT, particularmente nas outras etapas da educação básica, como ensinamentos fundamental e médio, consistindo-se em desafios para os professores que nela atuam. Na prática, isso se manifesta nas dificuldades que esses estudantes têm para desenvolver atividades próprias do processo formativo, como é possível perceber nos trechos da entrevista a seguir.

É um grande desafio que nós temos e eu tenho certeza que não sou apenas eu não, é todo mundo! Os alunos não querem mais ler, eles acham que

sabem de tudo. Principalmente, chegando em alguns cursos de Tecnologia, alguns alunos acham que sabem até mais que o professor (Docente 01).

Nossos alunos não têm o hábito de ler, não gostam de ler, justamente porque não têm o hábito de ler. E aí você ensinar Direito para quem tem dificuldade em português é bem complicado (Docente 02).

A alternativa seria desenvolver isso em provas subjetivas, mas eu já caio no problema do português, que eles vêm com o português muito fraco (Docente 05).

A partir das falas, é possível perceber a ênfase que os docentes dão à prática de leitura, vital para o êxito do processo formativo. As causas desses problemas são múltiplas e complexas e suas consequências interferem na forma como os professores desenvolvem suas atividades no processo de ensino e aprendizagem. Isto fica claro na fala do “*Docente 05*”, que opta por fazer provas objetivas em virtude da dificuldade que muitos estudantes têm de elaborar respostas subjetivas, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação ao uso da língua portuguesa na construção do texto. Corroborando este cenário, Costa (2013, p. 30) afirma que

Alguns dos estudantes são trabalhadores, com dificuldades de conciliar os estudos com o trabalho. Cansaço, inflexibilidade de horários no trabalho e anos de afastamento da escola são apenas alguns dos fatores que acabam refletindo no aprendizado desse público.

Frente ao exposto, nota-se que o perfil dos estudantes da EPT é bem diversificado⁷, composto por sujeitos que: buscam uma qualificação profissional célere, com ingresso no mercado de trabalho; possuem fragilidade material, com dificuldades de acesso, permanência e êxito escolares; possuem falhas no percurso formativo; necessitam conciliar trabalho produtivo, manutenção da família e atividades acadêmicas.

Diante disso, fica evidente a complexidade do público da EPT, seja em relação à heterogeneidade de sua composição, seja em relação aos desníveis de aprendizado dos estudantes. Assim, em uma mesma turma, haverá sujeitos com acesso aos recursos e processos formativos adequados, ao lado de outros sujeitos cuja realidade é completamente oposta, que precisam conciliar atividades produtivas, necessárias para sua manutenção, com atividades de ensino e aprendizagem. Compreender as características desses sujeitos é essencial para o êxito da EPT, na perspectiva de formação integral.

⁷ É necessário destacar que o público da EPT também é formado por sujeitos que não se enquadram nas categorias que foram detalhadas nesta subseção. Eles tiveram uma formação básica em condições apropriadas e possuem estabilidade material, com acesso aos recursos e tecnologias adequados ao processo formativo.

4.2 Práticas pedagógicas na EPT

Neste subtópico, correspondente à segunda categoria da análise desta pesquisa, constam as análises acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam na EPT. Isto porque tão importante quanto compreender as características dos sujeitos que atuam na EPT é compreender como as práticas pedagógicas são pensadas, organizadas e executadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como a que finalidades estão vinculadas.

4.2.1 Planejamento e Organização: aspectos envolvidos na concepção e na estruturação das práticas pedagógicas

Relativo às práticas pedagógicas, alinhadas com a EPT como uma formação ampla e integral, este estudo defende que devem ser planejadas e organizadas de modo a oportunizar aos sujeitos o aprimoramento de suas múltiplas dimensões, visando desenvolver neles a consciência crítica para a atuação responsável sobre a realidade que integram. Lukács (1978, p. 5) destaca que o desenvolvimento da consciência humana é “[...] o momento essencialmente separatório [...]” entre o homem natural e o homem social, ou seja, a humanidade do homem está diretamente ligada à consciência que ele possui de si, da realidade da qual faz parte e das intervenções que nela pratica. Assim, no contexto da EPT, é essencial que o desenvolvimento da consciência humana permeie as etapas de planejamento, organização e execução das atividades, que compõem o processo formativo.

Compreender o papel da consciência, nesse processo, é essencial para planejar e organizar as práticas pedagógicas em si. A partir do aporte teórico desta pesquisa, destaca-se que a tomada de consciência está diretamente relacionada com a compreensão da realidade, enquanto totalidade de partes que se interrelacionam (MOURA, 2007), evitando a fragmentação ou hiperespecialização de suas partes constituintes (MORIN, 2011). Sobre isto, Araújo e Frigotto (2015, p. 62) declaram:

“A verdade é o todo.” Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo.”, [...] já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade.

É neste contexto que as práticas pedagógicas da EPT devem ser planejadas

e organizadas, exigindo dos docentes a consciência dos aspectos do processo educativo em que atuam. É fundamental que as práticas pedagógicas se conectem à realidade concreta dos sujeitos, buscando transpor os limites das disciplinas às quais estão vinculadas e o caráter essencialmente teórico. É necessário que as atividades de ensino e aprendizagem estimulem os sujeitos - por meio desses conhecimentos adquiridos no âmbito das disciplinas e das atividades interdisciplinares - a compreender a realidade, bem como interagir com ela de modo consciente e responsável.

Assim, nas etapas de planejamento e organização das práticas pedagógicas, destaca-se a necessidade de elas serem concebidas considerando o contexto em que serão executadas e não como ações isoladas, desconectadas da realidade. Logo é relevante que, no processo de planejamento e organização das atividades didáticas, os docentes busquem informações sobre o nível do curso, a modalidade de educação e ensino, o contexto social dos estudantes, conforme é possível notar nos relatos a seguir.

Dessa forma, eu acabo dando um link para os alunos, eu procuro saber do curso, o que é o curso, com o que eles vão trabalhar, e eu adequo. Por exemplo, a contabilidade geral, que eu ministro no curso de contabilidade, quando eu vou passar para o curso de administração, o foco já é diferente, porque é focado para o administrador (Docente 03).

Então, todas as vezes quando eu preparo disciplinas, eu tenho uma preocupação muito grande - porque a minha área é extremamente teórica - de trazer para aquele curso específico - que eu estou dando aquela aula teórica - um entendimento, que seja relacionado à parte prática da profissão, daquele determinado curso (Docente 05).

As falas dos participantes permitem perceber dois pontos: o primeiro revela o cuidado do professor em contextualizar a disciplina para a realidade dos sujeitos, em aproximar as atividades propostas às vivências dos estudantes. Sobre isto, destaca-se que considerar as especificidades envolvidas no processo é muito importante para o êxito formativo dos sujeitos envolvidos, haja vista que as práticas pedagógicas não são infalíveis em si próprias (ARAÚJO, 1991). O segundo ponto refere-se à centralização do planejamento no professor, fato que contraria a dinâmica participativa indicada para o processo educativo que visa à formação integral. Assim, é necessário que os docentes descentralizem o planejamento e a organização, de modo a envolver os estudantes e demais profissionais da escola.

Ainda na etapa de planejamento e organização, também é necessário que os docentes compreendam o conteúdo programático objeto das práticas pedagógicas,

considerando os objetivos propostos para a disciplina, bem como sua relevância para a proposta formativa como um todo, prevista no Projeto Político Pedagógico de cada curso. Sobre este ponto, seguem as falas dos entrevistados.

Lembrando então, peguei a disciplina, o que eu vou fazer? Vou olhar qual a ementa da disciplina. Então, tem uma ementa básica proposta no PPC, até aí tranquilo! (Docente 01).

Bom, no início - quando eu recebo uma disciplina no início do módulo, de cada semestre - o primeiro planejamento que eu faço é o plano de disciplina, que aí eu vou olhar ementa, vou desenvolver o conteúdo programático (Docente 04).

Comportar o conteúdo daquele ementário, daquela disciplina dentro do que a gente, efetivamente, tem como dias letivos. Bem, esse daí é o primeiro trabalho, que eu tenho que estruturar (Docente 05).

As falas permitem depreender que, em geral, a organização curricular dos cursos ainda segue a lógica disciplinar, pela qual os conteúdos programáticos são organizados por áreas do conhecimento e disciplinas, fato que não representa um problema em si. Entretanto, para que essa organização disciplinar não implique barreiras à formação integral dos sujeitos, faz-se necessário que os docentes busquem ampliar sua percepção sobre o processo formativo discente, em sua totalidade, por meio de atividades que transponham os limites das disciplinas e permitam aos estudantes a integração entre os conhecimentos.

Nas falas dos entrevistados, nota-se o cuidado que eles têm com o aspecto estrutural das disciplinas que ministram, referente ao conteúdo programático. Este ponto é bastante importante, porém não é o único a ser observado pelos docentes. Além da ementa, é essencial que sejam observados outros aspectos, como os objetivos da disciplina, o perfil do egresso, a natureza da disciplina, a carga horária destinada a ela, o público a quem se destina, a metodologia, bem como a finalidade à qual estão vinculadas. Nos relatos a seguir, é possível observar alguns destes aspectos sendo contemplados.

Eu pego a ementa, vejo o objetivo geral e tento adequar a prática da disciplina ao mercado de trabalho, tento trazer a realidade do mercado pra sala de aula. Ser prático, bem prático! (Docente 03).

Eu ministro geralmente noções! Assim, eu vou procurar no primeiro momento o que é principal, o que é importante dentro daquele assunto para ser dito, o que não pode deixar de ser dito de cada assunto (Docente 02).

Depois, eu planejo o que eu vou fazer em cada aula: se conteúdo, se atividade, se dinâmica, se texto e, baseado no que eu vou fazer naquela aula, eu faço a minha programação. Aí, vejo mais ou menos a questão da quantidade de tempo que eu vou ter (Docente 04).

Segundo trabalho, que eu tenho que estruturar, é verificar qual é o nível

daquele aluno. Então, eu vou verificar se é aluno do nível médio, aluno do superior, aluno do tecnólogo, para poder direcionar as aulas (Docente 05).

Nas falas dos partícipes, apesar de alguns dos aspectos indicados terem sido contemplados, percebe-se a necessidade e a possibilidade de se avançar nos processos de concepção das disciplinas, sobretudo no que se refere ao envolvimento dos estudantes nas etapas de planejamento e organização e na ampliação da finalidade do processo formativo, a qual encontra-se restrita à formação para o mercado de trabalho. Assim, pela compreensão dos aspectos supracitados e das especificidades do processo, os docentes podem planejar e organizar com mais propriedade a condução das práticas pedagógicas executadas nas disciplinas que ministram.

É necessário destacar que, no planejamento e na organização das disciplinas, os docentes dispõem de variadas possibilidades metodológicas. Araújo e Frigotto (2015, p. 67) afirmam que “Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários à formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade”. Neste sentido, entende-se que, desde o planejamento e a organização das disciplinas, faz-se necessário que os docentes considerem as diferentes possibilidades existentes. As falas a seguir ilustram bem essa necessidade.

[...] alguns docentes entendem que as turmas são todas iguais. E não são, são todas diferentes! Cada período tem suas peculiaridades, cada turma tem suas peculiaridades (Docente 01).

Da mesma forma, a disciplina ‘rotinas trabalhistas’, no curso de contabilidade é uma coisa e lá no curso de administração é outra coisa. Apesar da minha carga horária ser a mesma, mas o foco é diferente, pois o administrador não vai escriturar, já o técnico em contabilidade vai! (Docente 03).

Os relatos dos entrevistados demonstram a importância de se pensarem as práticas pedagógicas de acordo com o contexto e seus elementos, evitando a ideia de que uma mesma metodologia é válida para toda e qualquer situação. De modo complementar às especificidades de cada disciplina ou curso, há também aspectos conjunturais que devem ser considerados pelos docentes no planejamento e na organização das disciplinas, a saber: tempo disponível para cada aula, turno e horário de execução da aula, tamanho da turma, maturidade e nível de interatividade dos estudantes, os quais podem ser constatados nas falas a seguir.

Aí, vejo mais ou menos a questão da quantidade de tempo que eu vou ter: se é uma aula de cinquenta minutos (Docente 04).

Tem uma variação, até mesmo o horário. Se o horário presencialmente são os dois primeiros, é diferente dos dois últimos horários. Então, a gente tem que pensar em toda essa dinâmica da disciplina, não é pensar que vai ser igual (Docente 01).

Há turmas muito grandes que tornam isso inviável, sobretudo quando tenho apenas uma aula de cinquenta minutos por semana. Mas, nas turmas menores, com quatro aulas semanais, eu consigo manter um contato mais próximo (Docente 05).

Porém, dependendo da maturidade da turma, isso pode até gerar alguma complicação! [...] dependendo da turma, eu posso fazer esse jogo como se fosse uma competição (Docente 04).

Você sabe que existem turmas apáticas, aquela turma que ninguém participa. E existem turmas que já participam demais (Docente 05).

É possível perceber como esses aspectos supracitados interferem no modo como os docentes definem e organizam suas práticas, visando encontrar a forma mais efetiva para realizá-las. A fala do “*Docente 01*” traz a ênfase da necessidade de se considerar que situações conjunturais diferentes exigem atuações docentes diferentes, com vistas à construção de um processo de ensino e aprendizagem exitoso. Nota-se ainda que as percepções dos docentes sobre as turmas, de modo geral, e dos estudantes, de modo específico, podem balizar a forma como as disciplinas são organizadas e estruturadas, o que denota a influência e importância da experiência docente na sua atuação profissional.

Além dos aspectos conjunturais supracitados, que geralmente estão presentes no contexto escolar, há ainda aqueles que surgem esporadicamente, como é o caso da pandemia do novo coronavírus. Esta situação excepcional impactou sobremaneira na forma como os professores planejaram e organizaram suas disciplinas. Isto porque o formato de aulas remotas, imposto pela pandemia, agravou significativamente fragilidades do processo de ensino e aprendizagem, a saber: limitação de acesso aos recursos materiais necessários, como equipamentos digitais e internet, para parte significativa dos estudantes, com implicações diretas na permanência e no êxito; falta de habilidade dos docentes na utilização dos recursos necessários para a produção e execução das aulas em formato remoto; falta de um espaço adequado para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, o contexto da pandemia evidenciou ainda mais que planejar e organizar o processo formativo é desafiador e dinâmico, exigindo de todos os sujeitos, sobretudo dos docentes, capacidades de adaptação e flexibilidade, necessárias para conseguir superar as barreiras impostas de modo inesperado.

Todavia também possibilitou, pelo desafio, novos aprendizados e vivências ricas para todos os envolvidos no processo, conforme relatos a seguir.

Essa pandemia, hoje, está nos ensinando muitas coisas, até o nosso modo de ensinar (Docente 03).

Achei muitíssimo interessante essa nossa experiência agora na Educação Remota, porque ela obriga a cada professor fazer uma sequência didática. Então, o que é a sequência didática? Seria o planejamento de aula, um plano de aula, que antes não era obrigatório (Docente 01).

Ainda sobre as etapas de planejamento e organização das práticas pedagógicas, considerando as especificidades da disciplina ou curso e os aspectos conjunturais do contexto, os docentes devem definir quais recursos ou materiais serão utilizados. A este respeito, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que essas definições envolvem variáveis, como a formação e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma, o tempo e as condições materiais disponíveis e a postura requerida dos estudantes.

Primeiro o conteúdo, que está previamente estabelecido. Depois, a quantidade de aulas ou de horas da aula e aí no caso, também, fazer o material necessário, que pode ser tanto os slides, que é um recurso bem interessante, ou as dinâmicas que iremos trabalhar: leituras, interpretações, discussões (Docente 01).

Em resumo, eu faço o meu material em Word, Excel, etc. Os livros, também, eu tento fazer e fica padrão em todas as aulas e eu coloco para os alunos (Docente 03).

Vejo o que eu preciso preparar: se eu vou precisar de slide; se eu vou precisar de algum texto – caso eu utilize texto, eu já deixo impresso pra tirar as cópias no dia ou um dia antes da minha aula; se eu vou fazer alguma dinâmica, alguma atividade prática, eu já preparo, separo o que eu vou utilizar de material; se eu vou precisar imprimir alguma coisa (Docente 04).

Quando eu faço aula para o pessoal do médio, médio integrado, eu sempre preparo a aula através de uma apostila, onde eu desenvolvo aquela aula. [...] Eu crio a apostila porque desde que eu entrei no instituto eu verifico que, por minhas disciplinas não terem curso no Instituto, há uma deficiência na biblioteca (Docente 05).

As falas acima retratam, novamente, como o professor ainda ocupa papel centralizador, quando não exclusivo, nas etapas de planejamento e organização das disciplinas e práticas pedagógicas. Trazer os estudantes e demais profissionais da educação para este processo é uma necessidade que precisa ser vencida. Outro ponto que merece destaque refere-se à fragilidade institucional na oferta dos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das disciplinas, como bem destacou o “Docente 05”. A falta dos recursos necessários impacta diretamente na forma e nas possibilidades que os docentes dispõem para planejar e organizar suas práticas pedagógicas.

Diante da complexidade que envolve o planejamento e a organização de práticas pedagógicas, é necessário destacar que as técnicas ou práticas que prometam êxito por si mesmas, válidas para todas e quaisquer situações não são compatíveis com a proposta de formação integral da EPT. Assim, entende-se como pertinente que o desenvolvimento dessas práticas ocorra de modo integrado, colaborativo e participativo, sob a coordenação dos docentes.

Com base em Araújo (1991), que apresenta as práticas pedagógicas como um meio pelo qual o processo de ensino e aprendizagem pode se efetivar, Araújo e Frigotto (2015, p. 72) asseveram que, “como meio, a técnica sempre serve a um fim e é nessa perspectiva que são tratadas aqui as estratégias de ensino, em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador”. Neste sentido, uma mesma prática pedagógica pode conduzir a resultados diferentes, até mesmo opostos, dependendo da finalidade a que está vinculada.

No contexto da EPT, as práticas pedagógicas possuem a finalidade de “[...] possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos” (MOURA, 2007, p. 23). É a partir desse norte que os docentes devem realizar seu trabalho, dando aos sujeitos as condições para desenvolverem suas múltiplas capacidades e não apenas aquelas voltadas para a produção material.

A análise das falas dos participantes, à luz do referencial teórico sobre o tema em tela, indicou que, ao planejarem e organizarem suas práticas pedagógicas, os docentes entrevistados contemplam os seguintes aspectos: contextualização das práticas com a realidade dos estudantes, por meio do contexto social, do nível do curso e dos estudantes, da modalidade de ensino e educação e das especificidades do processo educativo; compreensão da ementa e de sua relação com a proposta formativa do curso; os objetivos da formação onde as práticas são desenvolvidas; os recursos necessários para cada tipo de prática proposta; a conjuntura para execução das práticas, como tempo disponível, tamanho e maturidade da turma, e nível de interatividade dos estudantes.

A análise revelou ainda que: é preciso ampliar a percepção docente sobre o processo formativo, de modo a compreendê-lo em sua totalidade; no planejamento das práticas pedagógicas, os entrevistados centralizam o trabalho em si, de modo que praticamente todas as definições partem deles, configurando um processo pouco participativo; é necessário avançar na superação da disciplinaridade,

condição essencial para a formação integral; a finalidade das práticas pedagógicas planejadas encontra-se restrita, priorizando a formação para a inserção no mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento amplo e integral, como se defende que seja a formação efetivada pela EPT.

Logo destaca-se que, no planejamento e organização das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes que atuam na EPT, faz-se necessário considerar os aspectos supracitados, como forma de criar as condições oportunas - respeitadas as devidas especificidades de cada contexto - para uma formação ampla e integral dos sujeitos, que objetiva não apenas sua inserção no mercado de trabalho, mas também seu desenvolvimento humano e cidadão.

4.2.2 Execução: aspectos e dinâmicas do processo de ensino da EPT

Uma vez que as práticas pedagógicas tenham sido planejadas e organizadas, como apresentado na seção anterior, a próxima etapa do processo corresponde à sua execução. Assim como as demais etapas, para que a execução das práticas pedagógicas favoreça a perspectiva de formação integral, faz-se necessário que estejam vinculadas à finalidade de transformação da realidade, bem como observem alguns elementos e dinâmicas, a seguir analisados.

Conforme dito anteriormente, a eficácia de uma determinada prática pedagógica guarda relação com a observância do contexto no qual ela será desenvolvida. Assim, não é indicado que uma prática pedagógica seja executada da mesma forma para um curso de nível médio e para uma pós-graduação, por exemplo. Isto porque o perfil dos estudantes é diferente e o fato deve ser considerado pelos docentes. A fala a seguir ilustra bem essa necessidade.

Feito o plano, então, a gente vai pra execução do plano. [...] Bem, cada turma é diferente! Então, se eu ministro a mesma disciplina em duas turmas, nós utilizaremos metodologias adequadas a cada realidade (Docente 01).

Da mesma forma, ao executar uma prática pedagógica, os professores devem contextualizar o conteúdo e a atividade proposta, de modo a criar elos com a realidade concreta dos estudantes. Moura (2007, p. 25) afirma que “Nessa perspectiva, o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade”. Essa aproximação com a realidade dos sujeitos aprendentes é de extrema importância para que eles consigam perceber como o conhecimento pode ser utilizado por eles

para promover melhorias em suas vidas concretas. Os relatos a seguir representam bem como essa aproximação pode ser realizada, por meio de experiências vividas pelos estudantes ou por meio de exemplos relativos à rotina deles.

Outra estratégia é utilizar situações corriqueiras, por exemplo, a gente fala de Direito do Consumidor. Aí, eu busco exemplos para eles, que podem acontecer no dia a dia. Então, você está na lanchonete, ali você é o consumidor; quando você pega um ônibus, ali é um contrato de transporte, onde você é o consumidor e a empresa de ônibus é a fornecedora de serviço. Então, eu sempre busco esses exemplos que sejam do dia a dia: é a escola, é a lanchonete, é o ônibus, é o trabalho do pai ou da mãe, referente a direito trabalhista (Docente 02).

Da mesma ideia que eu coloquei da prática, da pergunta anterior, eu acho que essa problematização - você trazer isso para o seu dia a dia, seja como esse da costureira ou seja uma situação em empresa - ajuda eles a entenderem mais o contexto e absorverem mais o conteúdo, ao invés de você simplesmente explicar e, daqui a dois semestres, eles já não lembram mais (Docente 04).

Pelos depoimentos dos entrevistados, depreende-se que a contextualização dos conteúdos e atividades executadas em sala de aula contribui para a compreensão dos conteúdos trabalhados. A este respeito, Costa (2013, p. 29) afirma que, pela contextualização, os professores inserem “[...] sua prática educativa no contexto social, de forma que o estudante consiga perceber o sentido da formação que está recebendo”. Facilitar a compreensão dos conteúdos representa um cuidado necessário à atuação de todo e qualquer professor da EPT. Os relatos a seguir revelam a importância dessa atitude.

Eu busco sempre exemplos que sejam fáceis de serem entendidos, eu procuro sempre situações corriqueiras, alguma coisa que passou no “Jornal Nacional” ou no “Fantástico”, o que a gente ouviu ali no “Piauí TV” ou uma situação comum, que a gente passa no nosso dia a dia (Docente 02).

Então, para trabalhar este item da ementa, eu cito um exemplo para dizer a eles o que é a demanda dependente ou independente. Aí, eu sempre gosto de citar um exemplo bem simples, bem do nosso dia a dia para que eles realmente entendam (Docente 04).

Ainda pela contextualização dos conteúdos, os professores podem despertar o interesse dos estudantes pelos assuntos ministrados, estimulando-os a participar mais ativamente das atividades propostas, conforme relatado a seguir.

“[...] eu posso fazer a conexão com a realidade dele, posso trazê-lo. Ele vai se conectar quando, por exemplo, eu sei que ele mora lá em Coivaras e eu tenho alguma coisa que eu conheça lá de Coivaras e eu traga para cá, para dentro do conteúdo, e ele se sinta mais à vontade (Docente 01).

Ao invés de colocar funcionário “A”, funcionário “B”, funcionário “C”, eu coloco os nomes ‘Silvestrina’, ‘Abidoral’, ‘Esmínogildo’, ‘Godofredo’, etc. Isso nos meus exemplos! E, quando eles já estão dominando o conteúdo, eu coloco o nome dos alunos da turma, para chamar a atenção (Docente 03).

Entende-se que a contextualização favorece a aprendizagem dos estudantes, aproximando a teoria da sua vida cotidiana, valorizando suas vivências, despertando seu interesse pela atividade, facilitando sua compreensão do conteúdo, e alinha-se com a proposta de formação integral dos sujeitos. No mesmo sentido, por ela evita-se o 'ensino enciclopédico', como sendo aquele "[...] que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade que vive" (RAMOS, 2010, p. 55). Assim, os professores que atuam na EPT devem aproveitar a rica realidade dos sujeitos aprendentes para melhorar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante na execução de suas práticas pedagógicas é a interação entre os partícipes do processo educativo. É por meio dela que os sujeitos podem trocar experiências e saberes, tornando o processo de aprendizagem mais rico e eficaz. Uma das formas de trabalhar a interação é por meio de atividades coletivas ou colaborativas. A esse respeito, Araújo e Frigotto (2015, p. 75) mencionam que:

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas.

Priorizar a interação, por meio do trabalho coletivo, não significa abolir práticas pedagógicas baseadas na individualidade dos sujeitos, mas evitar o fomento da postura individualista dos estudantes. É claro que, no processo educativo, há momentos em que os sujeitos necessitam trabalhar individualmente. Porém, sempre que possível, é relevante que os docentes da EPT favoreçam atividades que oportunizem aos sujeitos aprendentes desenvolver suas capacidades de trabalho colaborativo, haja vista que a realidade que integram exige deles essas habilidades. Para ilustrar essas práticas, seguem as falas dos entrevistados.

Então, sempre quando eu tenho conteúdo com sentidos opostos - centralização e descentralização ou demanda dependente e demanda independente - eu divido a turma e faço um debate. [...] Na sequência, cada um faz a sua explanação, defendendo o seu lado, e posteriormente a gente passa para o debate. Então, um grupo vai fazer uma pergunta para o outro, no sentido de comprovar que o seu lado representa a melhor prática do que a outra. Aí, a gente faz a réplica e depois a tréplica (Docente 04).

Nas disciplinas, conforme o conteúdo, eu mudo a minha prática pedagógica, eu mudo a minha metodologia. Quando a disciplina é teórica, quando não dá para associar com a prática, eu faço trabalhos em grupos, divido a turma em três ou quatro grupos. Aí, eles vão trabalhar o mesmo conteúdo e tem a apresentação ou socialização, onde os grupos se complementam nas exposições, embora estejam falando do mesmo assunto (Docente 03).

Em ambas as falas, é possível perceber a interação entre os sujeitos do processo. Estratégias como as descritas mostram-se bastante ricas, pois, além do aprendizado ocorrido pelo estudo do conteúdo, há também a troca de experiências, de percepções sobre o conteúdo analisado como possibilidades de adquirir e produzir novos saberes. Essa troca é ainda mais intensa quando ocorre o debate, com argumentação e contra-argumentação, permitindo ao sujeito refletir sobre sua percepção, a partir das percepções dos outros participantes do processo.

Entretanto a interação não se limita a estratégias coletivas, como trabalhos em grupos ou seminários, pode permear todo o processo, tanto entre os estudantes como destes com os professores. Neste sentido, romper as eventuais barreiras que surjam no processo é necessário, de modo a criar condições favoráveis para que a interação ocorra, conforme é possível constatar nas falas abaixo.

Uma coisa que eu faço e gosto de fazer - no primeiro dia de aula eu já deixo isso bem claro - é fomentar essa discussão com os alunos. [...] eu sempre respondo as perguntas deles, porque, mesmo não sendo algo diretamente relacionado com o conteúdo da disciplina, eu sempre enfatizo que o Direito é uno (Docente 02).

Tem um ou outro aluno, que ele quer ficar conectado no WhatsApp, mesmo de forma escondidinha, mas eu puxo aquele aluno - fulano você que já está conectado, procure o que é isso, aquilo outro - é uma forma de trazê-lo para aula. Então, pode ser uma possibilidade de trazer um aluno que estava disperso, resolvendo problemas pessoais, eu o trago pra aula usando um recurso que ele estava na mão. Lembrando também da questão de buscar essa socialização, dos nossos alunos (Docente 01).

Nos relatos dos docentes, nota-se a interação professor/estudante de forma clara. Momentos, como os descritos, além de deixar o ambiente mais leve e descontraído, estimulam a participação dos estudantes, contribuindo para que deixem de ser apenas receptores passivos e passem a ser produtores dos conhecimentos. Também é por meio da interação que os professores podem identificar problemas ligados aos estudantes, tanto em relação ao rendimento escolar quanto a questões pessoais, que podem ser trabalhadas pelos demais profissionais da equipe multidisciplinar da escola. Essa postura evidencia que o processo formativo dos sujeitos vai muito além dos conteúdos programáticos trabalhados e que a troca de experiência tem papel fundamental para uma formação ampla, como a defendida neste estudo. A fala a seguir exemplifica isto.

Eu me preocupo muito em não deixar o aluno sem resposta. Inclusive, eu acho que todo professor deveria ter organização e atenção ao que o aluno está demonstrando, até em relação ao próprio estado emocional dele. Eu já tive um caso de uma aluna que não estava bem, na hora da prova, e eu a liberei para ir para casa, com o direito a fazer a prova em outro dia e horário.

Então, eu acho muito importante ter esse “feeling”, esse sentimento com o aluno, com o comportamento dele, com o rendimento acadêmico dele, de modo a oferecer o apoio necessário para resolver a situação (Docente 05).

Atitudes como a descrita pelo “Docente 05” são de fundamental importância para uma formação humana, ampla e integral, haja vista que os sujeitos aprendentes não se resumem apenas à dimensão cognitiva. Nessa fala, é possível notar o cuidado e o acolhimento oferecidos pelo professor, uma demonstração concreta de valorização da pessoa humana, que se alinha com a proposta defendida neste estudo para a EPT. Por conviver de modo mais próximo e constante com os estudantes, os professores possuem condições de identificar e reportar aos demais profissionais da escola os casos que merecem ser abordados e trabalhados, de modo a dar aos estudantes as condições para seu desenvolvimento amplo.

Assim, considerando que a EPT deve visar à formação integral dos sujeitos, bem como à transformação da sociedade, rumo à diminuição das desigualdades e ao aumento da fraternidade e solidariedade, em que os sujeitos possam atuar de modo consciente e responsável, é prudente considerar que as práticas pedagógicas, executadas pelos professores, favoreçam essa proposta por meio do fomento de toda forma de interação entre os sujeitos do processo formativo em tela (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

A efetivação da proposta supracitada passa necessariamente pela superação da disciplinaridade, haja vista que um processo educativo estritamente disciplinar favorece uma formação unilateral e opõe-se à perspectiva de formação integral. Sobre isto, Araújo e Rodrigues (2010, p. 55) afirmam que as didáticas que formam de modo unilateral se baseiam “[...] na decomposição dos processos de aprendizagem em micro procedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo”. Diante disso, é necessário que os professores da EPT superem essa limitação, compreendendo que o processo formativo não está restrito aos interesses e objetivos da sua disciplina, é complexo e formado por outros componentes. A fala a seguir ilustra bem este ponto.

[...] eu preciso pensar na interdisciplinaridade. [...] Será que eles estão vendo essas disciplinas de forma independente? Ou estão conseguindo integrar isso na vida deles, que possam levar para a vida profissional? Eu sempre costumo dizer que, às vezes, a gente entende um curso como várias gavetinhas, com várias disciplinas, que são separadas. Mas não é! Essa separação que a gente faz, são separações didáticas. Eu não separo porque eu acho bonitinho. Não, é uma forma mais fácil, mais prática de se trabalhar um conteúdo. Porém eu preciso fazer essa ligação de todas as disciplinas, porque no fundo aquele aluno, para formação completa dele, ele precisa que seja uma formação interdisciplinar, multidisciplinar (Docente 01).

O relato do docente representa bem a relevância de se perceber a formação dos sujeitos como um todo maior, para o qual os saberes disciplinares são importantes, mas que, isoladamente, não contemplam todos os aspectos de uma formação integral. Assim, a superação da disciplinaridade não se refere à eliminação das disciplinas, mas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam a integração entre os saberes, superando os limites disciplinares, de modo que novos conhecimentos possam ser acessados e produzidos pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bicalho e Oliveira (2011), esta superação pode ocorrer de modo multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. No primeiro caso, duas ou mais disciplinas cooperam simultaneamente com seus conhecimentos para a análise de um mesmo objeto, com vistas à proposição de soluções. No caso interdisciplinar, duas ou mais disciplinas trocam saberes e métodos, produzindo novas conexões e conhecimentos que não pertenciam a nenhuma das disciplinas de modo isolado. Tanto na multi- quanto na interdisciplinaridade, a dimensão cognitiva racional dos sujeitos é privilegiada no processo educativo e considerada como única fonte de conhecimento válida (FERNANDES; REIS, 2017).

Na transdisciplinaridade, o sujeito passa a ser visto como ser multidimensional, abrindo espaço para outras fontes de conhecimento, como a intuição, a emoção, a afetividade. Sobre isto, Moraes (2015, p. 96) afirma que

a transdisciplinaridade trabalhada em educação tem como foco principal o sujeito e, nesse sentido, o desenvolvimento humano, por meio de uma perspectiva complexa e multirreferencial. **Complexa porque nos leva a conceber o ser humano multidimensional em sua natureza, dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais**, nutrido por suas habilidades, competências, sensibilidades e talentos (grifo nosso).

Nicolescu *et al.* (2000, p. 13) afirma ainda que “[...] a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento”, de modo que não são antagônicas, mas complementares entre si. Neste sentido, é necessário elucidar essas nuances junto aos professores, como forma de incentivá-los a não se limitarem ao contexto disciplinar, conforme ilustra a fala do entrevistado a seguir.

O outro exemplo é com relação a parte de tributos. É porque tem outras disciplinas, que outros colegas ministram e falam de apuração de ICMS. Aí, eu pego o conhecimento dos alunos, que eles já viram com outros professores. Eu converso com outros professores e já pergunto o que eles estão ministrando. [...] Aí, quando ele chega naquele conteúdo eu já me aproximo com o conteúdo da minha disciplina, que se assemelha com o ministrado na outra disciplina. Só que eu vou para parte prática, livros, faço

a referência ao conteúdo visto na outra disciplina (Docente 03).

No relato acima, percebe-se que o “*Docente 03*” busca a relação entre sua disciplina e as demais, possibilitando o olhar mais amplo, a aprendizagem mais efetiva, a articulação de conhecimentos pelos estudantes. Práticas como esta exemplificam as muitas possibilidades de articulação entre disciplinas e mostram como a superação da disciplinaridade é essencial para que a EPT se efetive como formação ampla e integral, apesar de ainda acontecerem de forma pontual, como iniciativa de alguns docentes, ou seja, não representam uma prática sistematizada no processo educativo como um todo.

Entretanto o fazer docente supradisciplinar enfrenta desafios, dentre os quais Frigotto (2008. p. 58) destaca que

O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e de outra nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido.

Este desafio, que já é considerável na formação dos docentes licenciados, torna-se ainda mais consistente quando se considera a realidade dos docentes não licenciados, cuja formação inicial foi direcionada para a atuação técnica. Na prática, um docente formado de modo disciplinar possivelmente sentirá dificuldade em pensar e executar estratégias supradisciplinares. É neste sentido que Frigotto (2008) afirma que a superação da disciplinaridade configura-se uma necessidade e um problema, simultaneamente.

Ainda no contexto da formação integral, destaca-se também a autonomia dos sujeitos, cujo desenvolvimento pode ocorrer por meio de práticas pedagógicas integradoras que estimulem, nos aprendentes, a capacidade de auto-organização. Assim, é necessário que as práticas pedagógicas valorizem a postura ativa dos sujeitos, incentivando-os a dependerem menos dos fatores externos do processo formativo. Sobre isto, Araújo e Frigotto (2015, p. 73) enfatizam que “A valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos é necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino [...]”. Neste sentido, entende-se que o uso de metodologias que favoreçam a postura ativa dos estudantes, inclusive aquelas que os permitam aprender pela prática, é compatível com a proposta de formação autônoma, como é possível perceber nos relatos a seguir.

Então, sempre peço para que eles procurem, naqueles comércios, naquelas instituições a que têm acesso, que eles possam realmente realizar aquele trabalho deles (Docente 01).

Então, eu coloco para que eles façam petição inicial e depois de me entregarem a petição inicial que fizeram. [...] Então, eu pego a petição do aluno "A" e entrego para o aluno "C" e digo "conteste a petição dele". Pego a de "B" e entrego para "D" e faço a mesma coisa, para que eles tenham algo palpável - que seria essa petição inicial - e eles possam contestar e a gente vai fazendo a reconvenção (Docente 02).

Após essa execução manual em sala de aula, eu levo os meninos para o laboratório, para ver se o que realmente foi executado em sala de aula se convalida com o que está sendo executado no laboratório, que são sistemas. Os meninos ficam radiantes quando percebem que o valor encontrado em sala de aula foi mesmo encontrado no sistema (Docente 03).

As falas acima representam bem a riqueza das práticas pedagógicas que favorecem a postura ativa dos estudantes, transpondo a dinâmica abstrata do aprendizado puramente teórico. No relato do "Docente 02", é possível perceber que, além da valorização da atividade, ocorreu também uma intensa interação dos sujeitos envolvidos. Semelhantemente, no relato do "Docente 01", a prática proposta permite aos estudantes a contextualização do aprendizado, visto que ocorre no contexto de vida deles.

De modo complementar, Pistrak (2009, p. 131) destaca que "[...] somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, somente na realidade [...] aprende a participar conscientemente [...]". A partir dessa afirmação, destaca-se que as práticas pedagógicas que valorizam a atividade, utilizando situações concretas da realidade dos sujeitos e vinculadas ao compromisso de transformação social são oportunas para o desenvolvimento, nos estudantes, da capacidade de agir de modo autônomo e consciente sobre a sociedade da qual fazem parte.

Pelo exposto até aqui, é possível perceber o quanto o fazer docente é complexo e não cabe em roteiros fechados, pré-estabelecidos e distantes do contexto em que é executado. Neste sentido, o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras é um processo dinâmico, resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, sujeito a ajustes constantes, de acordo com as conjunturas existentes em cada tempo e lugar. Sobre isto, Araújo e Frigotto (2015, p. 72-73) expressam que

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para Práticas pedagógicas e ensino integrado promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante o trabalho coletivo e cooperativo.

Nesse processo, considerar problemas concretos da realidade, como objeto de análise e aplicação dos conhecimentos teóricos, com vistas à elaboração de

soluções, que proporcionem melhorias para a vida em sociedade, é essencial para a formação integral e integradora dos sujeitos na realidade. Dessa forma, assim como a contextualização dos conteúdos, a problematização da realidade consiste em uma estratégia de aplicação dos saberes escolares sobre os aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos (MOURA, 2007). Isto porque, ao analisar problemas reais, os estudantes mobilizam suas múltiplas dimensões para compreender, elaborar e implementar alternativas que solucionem ou minimizem o problema, gerando uma significação dos conhecimentos aprendidos e produzidos ao longo do processo formativo, como é possível verificar na fala a seguir.

Nas minhas disciplinas teóricas, normalmente eu pergunto para eles o que eles fariam numa situação "X". Então, pergunto para quem trabalha: Se acontecer isso na empresa de vocês, como é que vocês resolvem? E se situação "Y" ocorrer, como vocês se comportariam? E, quando é uma disciplina mais prática, eu levo, por exemplo, um estudo de caso para eles (Docente 04).

Inclusive, enfatizo que não se estuda Direito sem discutir, sem questionar, sem participar [...] Então, eu sempre busco instigar isso nos alunos, essa coisa de perguntar e o pessoal traz muita questão. [...] apesar de certas perguntas não guardarem relação direta com a nossa aula, mas eu permito e gosto que eles façam isso, porque isso instiga a dúvida e faz com que eles participem (Docente 02).

Em ambas as falas, é possível identificar elementos ligados à problematização dos conteúdos e da realidade como fonte de conhecimento e habilidades. Nota-se, ainda, que o uso da problematização permite inserir outros aspectos já discutidos, como a contextualização dos conteúdos, a interação entre os sujeitos e a valorização da postura ativa dos estudantes, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais amplo e diversificado. Práticas como as descritas pelos entrevistados podem se configurar como espaço de transposição didática do saber teórico para aplicação real desses saberes na realidade, favorecendo tanto a formação integral dos sujeitos como sua integração na realidade em que vivem.

Apesar da relevância de se ensinar e aprender a partir de problemas reais, esta prática ainda não é tão disseminada entre os docentes. Durante as entrevistas, foi possível perceber a dificuldade de os entrevistados citarem exemplos práticos do uso da problematização da realidade e dos conteúdos, como é possível identificar nos depoimentos abaixo.

Então, os conteúdos programáticos eles podem ser problematizados tanto quando a gente fala da prática - hoje eu não sei de tudo não - mas a prática, que eu tive de consultoria, me levam a dizer que algumas teorias podem não funcionar na prática. [...] Então, eu procuro problematizar os conteúdos dentro da própria teoria e confrontando com a prática, que nós tivemos com

a prática de execução de consultorias (Docente 01).

Por exemplo, eu vou falar sobre certidão de nascimento. Aí, eu digo “tem alguém aqui que já teve filhos?”. Alguns se manifestam! Aí eu continuo “fulano, você poderia descrever como você fez para registrar seu filho?”. A pessoa responde “professora, na própria maternidade eu já fiz o registro”. Eu continuo a estimular “quando você falou o nome do bebê, a pessoa do cartório lhe explicou alguma coisa?”. Dessa forma, eu vou instigando a pessoa a dar o depoimento pessoal dela e, a partir dele, eu vou explicando e correlacionando com o conteúdo (Docente 05).

Nos relatos acima, notam-se muito mais características relacionadas ao aspecto da contextualização dos conteúdos do que propriamente com a problematização da realidade. Isto porque as práticas pedagógicas que utilizam problemas devem desafiar e mobilizar os aprendentes a descobrir ou mesmo elaborar novos conhecimentos sobre o objeto analisado. É necessário destacar que contextualização e problematização são complementares e, como afirma Costa (2013, p. 29), devem fazer parte da formação dos professores que atuam na EPT, de modo a prepará-los para que consigam

[...] contextualizar o conhecimento tecnológico, explorando situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimentos e inserindo sua prática educativa no contexto social, de forma que o estudante consiga perceber o sentido da formação que está recebendo.

De modo complementar, Moura (2007) apresenta a pesquisa como uma possibilidade de problematização da realidade e a defende como um princípio educativo. Por meio dela, os sujeitos são instigados a agir com curiosidade e inquietude acerca do mundo que os cerca, de modo a não aceitarem visões de mundo reduzidas e simplificadoras. Pela pesquisa – e consequentemente a lógica problematizadora envolvida nela – os sujeitos podem desenvolver, dentre outros aspectos, “[...] capacidades de ao longo da vida aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação [...]” (MOURA, 2007 p. 23). Assim, defende-se que os professores possam ampliar o uso dessa estratégia em seu fazer docente no âmbito da EPT.

Da mesma forma que os aspectos até aqui analisados, a criatividade assume papel relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras na EPT. Sobre isso, Ciavatta (2005) destaca que a criatividade exige que os atores do processo educativo estejam abertos à inovação, além de exigir deles a mobilização de habilidades e conhecimentos para a execução das atividades próprias do processo formativo. Neste contexto, tanto professores quanto estudantes devem fazer uso de suas capacidades criativas para compreender os conteúdos, adquirir e

produzir conhecimento e, principalmente, propor soluções para a transformação da realidade. No relato a seguir, é possível perceber a criatividade sendo utilizada pelos estudantes para desenvolver uma atividade na disciplina de Marketing.

Por exemplo, celular sem teclas, um papelão molhado, uma cadeira com três pernas - que a pessoa vai cair - uma mala de um metro por um metro - que seria uma mala enorme. Então, na outra atividade eu entrego produtos inusitados, que eles vão ter que usar muito a criatividade para tentar inventar alguma utilidade para aquele produto que, teoricamente/logicamente, não teria muita serventia, mas que eles precisam desenvolver a criatividade para tentar fazer com que aquele produto se torne vendável (Docente 04).

Práticas como essa podem ser executadas em sala de aula, envolvendo recursos acessíveis, mas são bastantes desafiadoras e excelentes oportunidades para que os sujeitos mobilizem múltiplos saberes para encontrar a solução mais adequada. De forma articulada com a criatividade, a prática descrita também permite que os estudantes mobilizem outras capacidades, como a comunicação, a argumentação, a autonomia para superarem o desafio proposto.

A criatividade também pode ser estimulada pelos professores ao resolver intercorrências relacionadas a determinadas práticas pedagógicas, como os seminários, por exemplo. A seguir, constam dois relatos sobre essa metodologia, com percepções completamente diferentes.

Eu não gosto de seminário, por exemplo. Eu sempre tenho a impressão de que seminário é uma situação onde o professor não quer dar aula e passar essa responsabilidade para os alunos. Quem está apresentando decorou o assunto e apenas lê e quem está ouvindo, se já apresentou, está 'mangando' do colega que está apresentando, esperando-o errar ou está estudando, porque vai apresentar depois (Docente 05).

No final do ciclo de seminários eu faço uma gincana. Eu divido em grupos, misturando os grupos anteriores, e faço uma gincana com eles de perguntas e respostas, em cima dos questionários que eu disponibilizei para eles de todas as apresentações. [...] Tem uma coisa só pra acrescentar nessa situação do seminário, que eu fui aprendendo ao longo dos anos. Os alunos sempre dizem "Ah professor, fulano de tal, que ia falar essa parte, faltou! [...] Então, como é que faço para resolver isso? [...] eu estabeleço que o aluno "A" estuda a parte do "A" e do "B", o aluno "B" estuda a parte do "B" e do "C", o aluno "C" estuda do "C" e do "D", e o aluno "D" estuda do "D" e do "A" (Docente 02).

Essas duas situações revelam como problemas relativos à execução de determinadas metodologias podem ser minimizados por meio de ajustes criativos. Na fala do "Docente 02", é possível perceber como o problema relatado pelo "Docente 05" foi resolvido de forma criativa, por meio de adequações implementadas ao longo dos anos. Isso revela como é possível aperfeiçoar as práticas pedagógicas com as vivências e experiências adquiridas. Araújo e Frigotto (2015, p. 74)

expressam que, pela força criativa, os atores do processo educativo podem realizar “[...] a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas”. Neste sentido, a utilização da criatividade auxilia na melhoria das práticas pedagógicas e contribui para uma aprendizagem mais eficaz e efetiva.

Outro aspecto fundamentalmente importante para a execução de práticas pedagógicas alinhadas com a formação integral, que visam à transformação social, é a unidade teoria-prática. Sobre isto, Costa (2013) destaca que a formação de um professor para atuar na EPT deve oportunizar a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática.

Entretanto, mesmo diante da relevância e necessidade, ainda é preciso avançar bastante rumo à efetividade da unidade teoria-prática nas práticas pedagógicas dos professores da EPT. Candau (1995) destaca que, nas práticas pedagógicas, que constituem a didática dos professores, a relação teoria-prática ocorre ora de forma dicotômica, ora na perspectiva de unidade. Ainda segundo a autora, na percepção dicotômica, a relação teoria-prática pode se manifestar de forma dissociativa ou associativa (CANDAU, 1995). A este respeito, Araújo e Frigotto (2015) destacam que, na forma dicotômica dissociativa, a relação entre teoria e prática ocorre de modo mecânico, em uma ligação de dependência. No que se refere à forma dicotômica associativa, Araújo e Frigotto (2015, p. 71) afirmam que

[...] reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias e estabelece-se uma relação hierárquica autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). **Essa visão predomina nas práticas de educação profissional que reproduzem a dualidade educacional brasileira** (grifo nosso).

Pelo exposto, a percepção dicotômica da relação teoria-prática não favorece a proposta de formação integral, haja vista que segrega e hierarquiza os núcleos teoria e prática, que são indissolúveis na realidade concreta e assim devem ser no processo formativo. Conforme destacado na citação, essa visão ainda é a mais predominante no contexto da EPT, por meio de práticas pedagógicas que visam a uma formação instrutiva, focada no desenvolvimento técnico dos sujeitos, como é possível perceber nas falas a seguir.

A disciplina prática é totalmente diferente. Eu trago um pouco de teoria sobre o assunto e jogo uma situação prática para que eles façam (Docente 02).

Bem, só ratificando, eu ministro primeiro a teoria e depois passo para

prática. [...] Primeiro eu dou o exemplo, eu fazendo, demonstrando [...] aí, venho com outro exercício para eles responderem [...]. No próximo encontro, eu pego esse exercício, nós vamos para o laboratório e lá tem um sistema de folha de pagamento [...]. Eles pegam essas informações, cadastram a 'Silvestrina', com dados fictícios, e colocam os valores referente a ela - a remuneração dela - e pedem para gerar a folha. Aí, os meninos pegam o que eles fizeram em sala de aula e confrontam com o que eles fizeram no computador (Docente 03).

As falas ilustram, com bastante clareza, a relação mecânica e hierarquizada, expressa na citação de Araújo e Frigotto (2015). Nos relatos acima, a prática subordina-se à teoria, haja vista que primeiro os estudantes acessam a teoria de forma isolada e, em seguida, aplicam essa teoria numa atividade prática. Essa relação mecânica e dependente entre teoria e prática favorece o desenvolvimento de habilidades técnicas na perspectiva instrumental, instrutiva, que se alinha com uma formação parcial, voltada para a dimensão material dos sujeitos.

Entretanto, considerando que a formação omnilateral - adotada para a EPT nesta pesquisa - não exclui o desenvolvimento das habilidades e capacidades técnicas, necessárias à vida produtiva, é razoável compreender que, mesmo nesse contexto dicotômico, a relação teoria-prática contribui para o desenvolvimento, ainda que parcial, da dimensão técnica dos sujeitos aprendentes. Porém elas não contemplam o desenvolvimento do homem de modo amplo. Para isto, a relação teoria-prática deve ser tomada na perspectiva de unidade, de indissociabilidade.

Para compreender melhor essa relação de unidade, faz-se necessário observar a vida concreta, a realidade complexa e dinâmica da qual os sujeitos formadores e em formação fazem parte. Nela, das situações mais corriqueiras às mais inusitadas e complexas, os sujeitos agem de modo teórico-prático sem que seja possível perceber o que é teoria e o que é prática, pois os núcleos se complementam e se fortalecem. A este respeito, Araújo e Frigotto (2015, p. 71) asseveram que

Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da "práxis", definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado.

Nota-se que, nessa perspectiva de unidade, o propósito não está focado no desenvolvimento de uma técnica ou prática específica, de uso imediato e isolada do todo, mas no desenvolvimento de uma prática, que articula as demais dimensões dos sujeitos, bem como com a realidade da qual ele faz parte. Assim, mais que

aprender uma prática ou técnica, o sujeito aprenderá uma “práxis”, ou seja, uma prática que transforma de modo consciente a realidade concreta. Esta é a perspectiva que se alinha com a EPT enquanto formação integral e integradora. O relato a seguir ilustra essa articulação teoria-prática-realidade.

Por exemplo, quando a gente conversa com os nossos alunos, sobre um determinado assunto: plano de cargos, carreira e salários. [...]. Aí a gente vai estudando, vendo como se faz, como se estrutura esse plano de cargo, carreira e salários e, aí sim, eu entro na parte bem prática. Por que não fazemos esse plano de cargo, carreira e salários nas instituições? E aí eu começo a direcionar para que eles comecem essa prática deles lá no mercadinho perto da casa deles. Porquê? Por que lá ele vai ter acesso! Lá é o seu João, seu Raimundo, seu Francisco, que ele tem acesso! (Docente 01).

Esse tipo de situação mostra-se rica e favorável ao aprendizado, pois coloca os sujeitos em situações reais, formadas por muitas variáveis, que exigem deles múltiplas capacidades e conhecimentos. Por se tratar de uma intervenção real, no contexto de vida social dos estudantes, eles podem, além de compreender o conteúdo e produzir conhecimento, contribuir com a sociedade por meio dos resultados gerados através da atividade realizada. Outras possibilidades de promover a unidade teoria-prática na realidade são os projetos de pesquisa e extensão. Nas atividades extensionistas, as possibilidades ficam ainda mais férteis, pois há a interação contínua dos sujeitos da escola com os sujeitos da comunidade em geral, por meio de intervenções diretas sobre aspectos da realidade.

Também é necessário destacar que a promoção da unidade teoria-prática não se restringe ao contexto das disciplinas, de modo que ela só possa ocorrer no contexto micro, relacionado à execução de cada conteúdo programático trabalhado. Além das práticas disciplinares, também devem ser consideradas as práticas interdisciplinares, como projetos, programas, eventos etc., em uma perspectiva macro, do processo formativo como um todo, em que os sujeitos terão a oportunidade de produzir e integrar conhecimentos e habilidades.

Frente aos aspectos supracitados relacionados à execução das práticas pedagógicas no contexto da EPT, faz-se necessário enfatizar que os professores que atuam nessa modalidade educacional devem evitar a importação de práticas, sem que sejam realizadas as devidas adequações para a realidade e o público para o qual serão executadas. Como foi dito anteriormente, uma mesma prática pode entregar resultados bem distintos, quando não opostos, dependendo da finalidade à qual está vinculada. Zabala (1998, p. 53), ao tratar da configuração das propostas

metodológicas, esclarece que

Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente, a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações etc., podem ter um caráter ou outro segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal, aos materiais utilizados etc.

Neste sentido, entende-se que os professores da EPT podem executar diferentes metodologias, desde que considerem o objetivo dessa modalidade educacional, de formar um sujeito íntegro, inteiro, superando a preparação unilateral para a produção material requerida pelo mercado de trabalho, oportunizando aos estudantes um processo formativo humano, completo pelo qual eles aprenderão a ler e compreender as variáveis que constituem a realidade, de modo a atuarem como cidadãos conscientes e responsáveis (CIAVATTA, 2005). Os relatos a seguir mostram execuções opostas da metodologia *exposição dialogada*.

Então, a exposição dialogada, quando a gente faz uma exposição conversando com esse aluno, trazendo a experiência dele - aí vem naquela história do aprendizado significativo - quando ele se conecta com a sua aula, quando ele vê que também pode contribuir. Então, o meu entendimento é que uma exposição dialogada - que parece um recurso tão simples, um recurso tão básico - quando ela é bem feita, bem conduzida, ela traz a atenção do aluno, ele se sente parte daquilo ali (Docente 01).

E, geralmente, as minhas aulas são aulas expositivas, eu exponho como que é feito, dou um exemplo, depois passo para os alunos. Aí eles vão responder, volta de novo para mim e eu trabalho dessa forma (Docente 03).

No relato do “*Docente 01*”, é possível perceber que, mesmo sendo uma metodologia tradicionalmente centrada no professor, a execução da metodologia *exposição dialogada* foi articulada com os aspectos de interação entre os sujeitos e contextualização dos conteúdos, que se alinham com a proposta de formação humana. Na fala do “*Docente 03*”, nota-se o oposto, a aula expositiva assumiu um caráter tradicional, centrado no professor, guiado pela absorção passiva de conteúdos pelos estudantes, de forma descontextualizada, favorecendo a formação parcial, unilateral.

Diante disso, mais importante que a prática escolhida para ser executada é a finalidade à qual esta prática estará vinculada. Assim, ao criar uma prática, ao conjugar ou adaptar práticas já existentes, é essencial que os docentes observem a finalidade envolvida no processo.

No mesmo sentido, as outras metodologias podem ser utilizadas no contexto da EPT. Contudo é necessário que sejam desenvolvidas ou adaptadas de forma colaborativa e participativa pelos atores do processo de ensino e aprendizagem.

Essa variedade de metodologias possíveis está bem representada nas falas a seguir.⁸

*As **pesquisas externas**, também, quando eu peço! Hoje em dia eu peço para utilizar pesquisas da própria internet (Docente 01).*

*Inclusive, eu desenvolvi ao longo de anos, batendo e voltando, um método [...] que é uma **sequência que de seminários** (Docente 02).*

*Nas disciplinas, conforme o conteúdo, eu mudo a minha prática pedagógica, eu mudo a minha metodologia. Quando a disciplina é teórica, quando não dá para associar com a prática, aí eu faço **trabalhos em grupos** (Docente 03).*

*[...] trazendo alguém de alguma empresa, algum profissional para sala de aula, para ministrar uma **aula especial** para eles ou uma **palestra**. [...] Então, quando eu vou falar da aula de centralização e descentralização das decisões, eu falo do conteúdo, explano, divido a turma ao meio e faço **debate** [...] A outra atividade são **jogos** dentro da sala que, dependendo da turma, você pode fazer como se fosse uma competição (Docente 04).*

*Eu fiz uma aula para o curso de Secretariado e lá eu **desenvolvo textos** para os alunos. Como é nível Tecnólogo, eu quero que eles aprendam a interpretar, pois eles vão precisar disso. [...] Então, eu levo os alunos para a defensoria, para que eles vejam na prática, faço **visita técnica** com eles em outros locais (Docente 05).*

Nas respostas, nota-se a variedade de metodologias possíveis, tanto individuais como coletivas, executadas em sala de aula ou como atividades extraclasse, inclusive como oportunidade de interação direta com os espaços reais de atuação profissional. Assim, para que a utilização dessas metodologias favoreça a formação humana, é essencial que os docentes da EPT busquem conhecê-las, compreendê-las e aperfeiçoá-las, considerando os elementos analisados anteriormente.

Destaca-se, ainda, que as experiências e vivências da atuação docente trazem consigo a oportunidade de criar e recriar ou mesmo conjugar práticas que sejam eficazes para o alcance dos objetivos propostos. Nessa dinâmica contínua, os professores vão aperfeiçoando suas metodologias, tornando-as mais elaboradas e completas. No relato a seguir, é possível perceber vários aspectos trabalhados neste subtópico em uma única metodologia.

Por exemplo, quando eu dava aula em Gestão Ambiental, eu pegava uma turma que já tinha passado por uma disciplina onde eles aprendiam a fazer vistoria em locais com animais em situação de risco e faziam vários projetos em cima daquilo. Como a minha disciplina era sobre “crimes ambientais”, o que eu fazia? Eu gostava muito de aliar a prática deles com a minha teoria. Então, eu juntava aquilo que eles faziam na disciplina anterior e pedia para

⁸ Os destaques nas falas dos entrevistados foram inseridos pelos autores desta pesquisa, como forma de chamar a atenção do leitor para a(s) metodologia(s) presente(s) em cada relato.

eles apresentarem os problemas, que eles notaram nas pesquisas que eles fizeram. Por exemplo, eu lembro bem de uma pesquisa onde um aluno foi a um mercado de Teresina, fotografou e catalogou todos os animais, que estavam sob maus-tratos. Então, ele fotografou jabuti, aves silvestres - que não poderiam estar ali – soinho etc. Tinha um monte de animais, inclusive silvestres, que não podem ser comercializados! Aí, ele mostrou as fotos nos slides da apresentação. Quando ele concluiu a exposição, eu falei sobre crime ambiental. Então, eu gosto de fazer nesse sentido, uma parceria (Docente 05).

Neste relato, a execução da prática pedagógica seminário contemplou os aspectos de contextualização do conteúdo, ao apresentar casos da cidade de Teresina-PI. Também foram trabalhadas: a interação dos estudantes, própria da metodologia seminário; a interdisciplinaridade, ao criar um espaço de articulação dos saberes de duas disciplinas diferentes; a valorização da atividade discente, na elaboração e apresentação do material; a unidade teoria-prática, ao permitir que os estudantes interagissem com a realidade, aplicando os saberes teóricos para a compreensão de um problema concreto.

A partir dos relatos supracitados, pode-se notar a grande variedade de metodologias utilizadas pelos entrevistados, que atuam na EPT, tais como: “Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015 p. 76). Para que oportunizem a formação integral dos estudantes, é essencial que contemplem os aspectos aqui analisados e que possuam vinculação com a transformação deles e da realidade social que integram.

Em síntese, a partir da análise das falas dos participantes, entende-se que os aspectos sobre a contextualização do conteúdo e as práticas executadas – interação dos sujeitos, superação da disciplinaridade, valorização da atividade discente, criatividade e unidade teoria-prática – estão presentes na execução das práticas pedagógicas relatadas pelos docentes entrevistados. Acerca da problematização da realidade e dos conteúdos, foi possível identificar a utilização de problemas no processo de ensino e aprendizagem, porém de caráter fictício, quando o indicado seria considerar problemas reais.

Pela análise, também foi possível perceber que as práticas pedagógicas são executadas de forma individualizada, como partes separadas e independentes, sem vinculação clara com uma proposta formativa maior. Assim, destaca-se que os aspectos supracitados, presentes nas práticas pedagógicas analisadas, vinculam-se à finalidade de formação profissional, voltada para atender às necessidades da

dimensão material dos sujeitos e às exigências do mercado de trabalho.

Enfatiza-se, portanto, a necessidade de elaboração e implementação de estratégias e ações educacionais institucionais, que permitam ao docente ampliar sua percepção sobre a formação humana e integral da EPT, bem como articular as ações executadas no âmbito das disciplinas, de modo a favorecer e fortalecer o processo formativo como um todo e não apenas como a simples soma de ações isoladas.

4.2.3 Objetivos: interesses envolvidos na formação em EPT

Historicamente, a estruturação e a dinâmica da sociedade foram e ainda são permeadas por disputas de poder entre as classes sociais, pelas quais a classe hegemônica tenta manter o *status quo* e as classes dominadas buscam mais espaço e oportunidades, por meio da transformação da ordem social estabelecida. Essas disputas também ocorreram e ainda ocorrem no âmbito educacional, com reflexos diretos no arcabouço legal, bem como nas propostas de formação dos sujeitos, fundadas numa ótica dual, como afirmam Moura (2007) e Ramos (2014).

Este é um ponto fundamentalmente sensível, visto que trata da vida e das possibilidades de futuro das pessoas, que buscam a escola com o propósito de melhorar sua vida. Porém, nesse contexto de disputa, os objetivos daqueles que buscam a EPT nem sempre estão alinhados com os objetivos da própria EPT, como demonstrado nas seções anteriores. A este respeito, Moura (2013, p. 717) expõe que

A primeira é a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa. Dessa forma, seus representantes e intelectuais orgânicos, que no campo da formação profissional são capitaneados pelo sistema S, **defendem** ardorosamente, embora com desfaçatez, **a formação estrita para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho** (grifo nosso).

De um lado, pelo menos em termos teóricos, tem-se a EPT com a proposta de formação ampla e integral, com vistas a desenvolver os sujeitos em suas múltiplas dimensões. Do outro, tem-se o mercado de trabalho pressionando e requerendo sujeitos parcialmente formados, de modo aligeirado. Essa disputa não ocorre apenas no contexto macro, mas também se reflete, de modo mais específico, na percepção dos professores acerca das finalidades da EPT. A seguir, podem-se perceber os interesses do mercado de trabalho, refletidos nas falas dos entrevistados.

[...] a gente tem que pensar no mercado de trabalho, pensar nesse mercado de trabalho - eu sempre nas minhas disciplinas, eu busco muito essa questão de inserção no mercado de trabalho. Então, verificar o que o mercado quer! O que o mercado precisa! Então, a gente também faz essa inserção no mercado de trabalho (Docente 01).

Ele está querendo uma qualificação para ingressar no mercado de trabalho, é isso que eu observo! (Docente 03).

Eu acredito que seja mais no sentido de levar, de poder oportunizar a esses alunos a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Pelo tempo, pela duração dos cursos (Docente 04).

A finalidade é ingressar no mercado de trabalho, sem dúvida nenhuma! [...] Então, o que eu acredito que responda a sua pergunta, na minha percepção, é exatamente essa, que aquela pessoa esteja preparada para ingressar no mercado de trabalho (Docente 05).

Os relatos acima revelam o quanto a ideologia de preparação aligeirada, em termos de qualificação profissional, predomina no contexto da EPT. Este ponto merece muita atenção, haja vista que a finalidade estabelecida para o processo de ensino e aprendizagem interfere diretamente nos resultados obtidos. Neste caso, a finalidade de formar para o mercado de trabalho, expressa nas falas dos docentes, não favorece a formação ampla e integral, defendida para a EPT neste estudo, mas a formação unilateral, que prioriza a dimensão material em detrimento das outras dimensões constitutivas dos sujeitos e igualmente importantes e necessárias para o convívio em sociedade.

Como dito anteriormente, essa preparação para o mercado de trabalho faz parte da EPT, porém não deve ser sinônimo de EPT em sua totalidade. Neste sentido, a proposta não visa substituir a qualificação técnico-profissional por uma formação teórica contemplativa. Sobre isto, Ciavatta (2005, p. 14) destaca

Mas, se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Deve-se buscar a ampliação das finalidades da EPT nas ações dos sujeitos do processo educativo, de modo a englobar as demais dimensões dos estudantes, fugindo da polarização que não beneficia nem proporciona uma formação de qualidade a eles. Assim, é essencial que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT favoreçam mais que a simples memorização (RAMOS, 2010) ou a mera instrução técnica mecanizada, pela qual o aprender a fazer uma tarefa nem sempre está acompanhado da capacidade de compreender as razões e consequências da tarefa executada.

É preciso avançar para um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva tanto o saber fazer quanto o saber compreender os aspectos que constituem a realidade na qual se está trabalhando. Esse fomento à capacidade de compreensão deve ocorrer de várias formas. Uma delas refere-se ao modo como os conteúdos programáticos são abordados, por meio de práticas que visem à compreensão e não apenas a sua memorização. Os relatos a seguir ilustram essa possibilidade.

E, eu me preocupo em só passar para o assunto seguinte, quando eles tiverem entendido o assunto anterior, porque eu acho que o objetivo não é a gente encher de assuntos, sem que eles os tenham compreendido (Docente 02).

Você tem aquela costureira, que ela vai fabricando, fabricando, fabricando e coloca as roupas dela pra vender, por exemplo, nas redes sociais, que a gente utiliza muito Instagram hoje em dia. Isso é uma demanda independente, que independente dela receber ou não os pedidos, ela está fazendo e colocando para vender. E, a gente tem aquele outro tipo de costureira, que ela espera você encomendar uma peça e, só então, ela vai costurar e vai vender diretamente para você. Esse é um exemplo de demanda dependente, ou seja, a costureira depende do seu pedido pra fazer. [...] esse exemplo da costureira eles vão lembrar para o resto da vida, porque é um exemplo simples, do dia a dia, e, quando alguém falar de demanda dependente e independente, eles vão lembrar: 'Ah, a professora explicou isso com o exemplo da costureira'. Então, dessa forma eu acho muito mais fácil de realmente aprender e não apenas decorar um conceito ou a diferença entre dois conceitos (Docente 04).

Neste contexto e no mesmo sentido, insere-se a concepção de aprendizagem significativa. Para Moreira (1999, p. 153), “A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em *conceitos ou proposições relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Assim, para promover uma aprendizagem significativa, alinhada com uma formação ampla, é necessário que as práticas pedagógicas considerem os saberes e as experiências vivenciadas pelos sujeitos, permitindo que o conhecimento aprendido ou produzido tenha sentido para o aprendiz.

Se não for algo interessante, também, para ele, aí vem da questão da aprendizagem significativa, e se não for algo interessante da vivência dele, ele não vai ler também. [...] Outra coisa que é uma prática minha, toda aula a gente discute algum pensamento que tenha a ver também com aquela aula, com a vivência dele (Docente 01).

Eu pego o conteúdo, vejo qual é a melhor forma de abordar aquele conteúdo para aquele determinado discente, nível em que ele está, e eu busco, dentro da realidade dele, por isso eu sempre gosto de perguntar aos alunos o que eles fazem, o que o pai faz, qual o trabalho, se tem outros cursos etc. (Docente 05).

No relato do “Docente 01”, a preocupação com a aprendizagem significativa

está explícita. Também é possível notar o cuidado dele com a formação ampla, que contempla outras formas de comunicação e percebe as particularidades dos estudantes, inserindo-os no processo. O fazer do “*Docente 05*” é semelhante, ao buscar criar as condições favoráveis para que os estudantes aprendam de modo mais eficaz, mais significativo.

Nesse processo de aproximação do conteúdo com a realidade e as vivências dos estudantes, Moura (2007, p. 24) alerta que tornar uma aprendizagem significativa “[...] não implica em abrir mão dos saberes escolares - base para a construção do conhecimento científico, em benefício daqueles construídos/adquiridos por meio da experiência vivencial”. Isto porque, em alguns casos, a experiência de vida do sujeito pode não retratar a melhor alternativa de saber ou comportamento para a vida em sociedade e será pelo confronto com os conhecimentos escolares, de base científica, que os aprendizes poderão desconstruí-los e ressignificá-los (MOURA, 2007).

Ao tomar esses cuidados, os professores contribuem para a estruturação e desenvolvimento de um processo educativo que busca e oportuniza o aprendizado significativo para os sujeitos em formação. Por isso é tão importante e necessário frisar constantemente a necessidade de as práticas pedagógicas integradoras serem desenvolvidas continuamente e de modo participativo, envolvendo todos os atores do processo educativo.

Frente ao exposto, sem desconsiderar a preparação para a vida produtiva e a inserção no mercado de trabalho, fomentando a capacidade de compreensão e o aprendizado significativo dos estudantes, entende-se que a grande finalidade das práticas pedagógicas integradoras deve ser a formação humana, ampla e integral, como forma de efetivar a emancipação dos sujeitos aprendentes. Moura (2007, p. 25) fala que “Partindo desse pressuposto, assume-se que a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real [...]”. Os relatos a seguir ilustram, ainda que parcialmente, essa perspectiva de formação.

Às vezes, eu trago também temas, que são relacionados com a vida pessoal dele, com o planejamento pessoal dele, do próprio desenvolvimento dele como pessoa”. [...] Então, isso também encanta o aluno, ele vai tendo referências não só do conteúdo (Docente 01).

O objetivo é que as pessoas, os alunos, eles tenham essas noções de Direito, que eles possam levar tanto pra vida profissional quanto pra vida pessoal deles. “[...] se eu for falar de Constitucional, eu vou falar de Direitos

Fundamentais, abordo uma série de coisas, inclusive de questões de cidadania, de questões políticas - não de questões políticos partidárias - mas eu falo de questões políticas (Docente 02).

A intenção dos professores, representada nas falas, é um bom indicativo, mas também revela o quanto é necessário avançar rumo a práticas pedagógicas que oportunizem a formação integral. Isto porque efetivar essa proposta formativa exige mais que ações pontuais ou isoladas. A análise mostra que, apesar da presença de vários aspectos considerados como favoráveis à formação integral, eles ainda se subordinam à finalidade de preparação para a inserção no mercado de trabalho, direcionando o resultado formativo dos sujeitos para um desenvolvimento parcial, incoerente com a proposta da EPT.

Faz-se necessário investir sistematicamente tanto nos sujeitos da EPT como no desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham a finalidade de “[...] formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68). Neste contexto, entende-se que a EPT possui características viáveis para o enfrentamento e superação deste desafio.

5 CARTILHA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EPT

O programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), vinculado à categoria de mestrado profissional de ensino, prevê, em seus critérios de integralização a elaboração, aplicação e avaliação de um produto educacional. Considerando as categorias de produtos educacionais estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o ensino, o produto resultante desta pesquisa classifica-se como material textual. Trata-se de uma cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo formato permite a apresentação mais leve e ilustrada de informações relacionadas a um tema específico.

Figura 01 – Capa do produto educacional



Fonte: Elaborada pelos autores.

5.1 Descrição do Produto Educacional

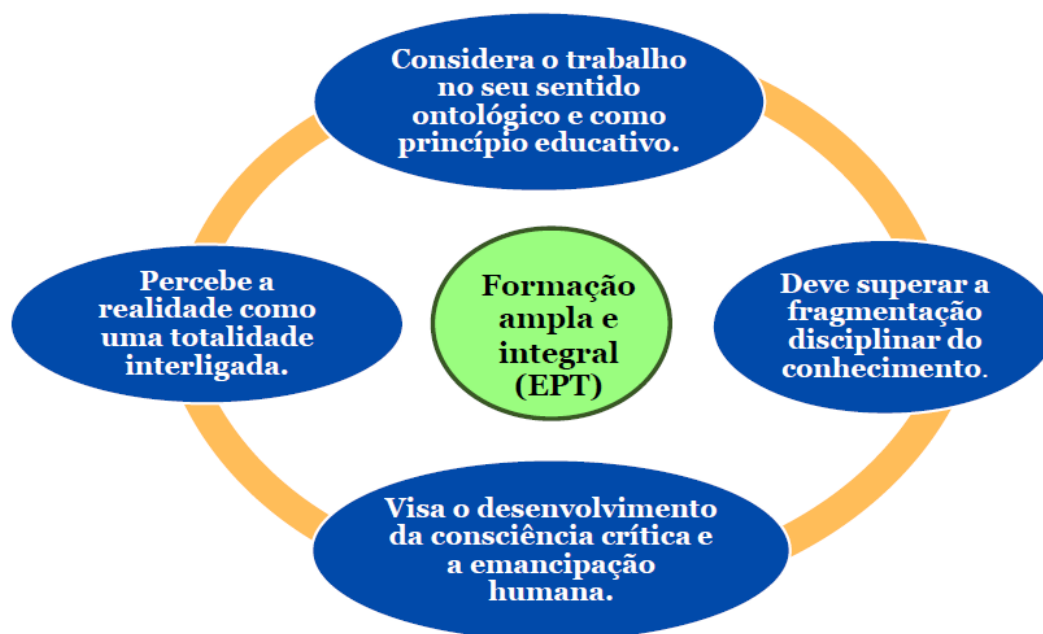
Para a elaboração da cartilha, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. A primeira buscou conhecer as características da EPT, presentes na legislação educacional brasileira, bem como compreender a perspectiva de formação integral dos sujeitos, pela análise de publicações sobre o tema. A segunda objetivou conhecer, de forma mais realista, como as práticas pedagógicas são planejadas, organizadas e executadas por docentes que atuam em cursos da EPT. Assim, a cartilha resulta da junção da compreensão sobre os aspectos teóricos indicados nas publicações e na legislação com os achados da pesquisa de campo.

Considerando a complexidade de se trabalhar a perspectiva de formação integral, no contexto da EPT, a cartilha foi estruturada em três partes, numa sequência lógica que parte da caracterização da EPT como formação integral, passando pela apresentação dos principais aspectos que favorecem a formação integral e finaliza com a indicação de práticas pedagógicas exitosas, a título de referência para os leitores da cartilha.

Na primeira parte, “Educação Profissional e Tecnológica: aspectos fundamentais dessa modalidade educacional”, foram disponibilizadas informações relacionadas à definição da própria EPT, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais normas regulamentadoras do tema. De modo complementar à definição, também foi apresentada a finalidade da EPT - de formação integral dos sujeitos - através da relação entre os princípios da EPT, previstos no Art. 3º da Resolução CNE/CP n. 01/2021, e as diferentes dimensões humanas contempladas.

Na sequência, foram apresentados os principais aspectos constitutivos da EPT (figura 2), que caracterizam essa modalidade educacional como uma proposta de formação integral, a saber: trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo; percepção da realidade como uma totalidade interligada; superação da fragmentação disciplinar do conhecimento; desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação humana. A intenção dessa primeira parte foi contribuir para a compreensão dos docentes sobre a EPT, enquanto proposta de formação integral, necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

Figura 2 – Aspectos constitutivos da EPT



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na segunda parte da cartilha, “Práticas Pedagógicas Integradoras: definição, finalidade e desenvolvimento”, elas são caracterizadas e apresentadas como necessárias para a efetivação da proposta de formação da EPT, constante da primeira parte da cartilha. Assim, considerando que a EPT visa formar os sujeitos de modo integral, faz-se necessário o desenvolvimento e a execução de práticas pedagógicas que oportunizem esse tipo de formação.

Na sequência, são apresentadas as informações relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, o qual constitui um processo dinâmico, colaborativo e contínuo, fundado em princípios orientadores e estruturado por aspectos favorecedores da formação integral, a saber: compreender a conjuntura do processo de ensino e aprendizagem; contextualizar e problematizar o conteúdo a partir da realidade concreta; estimular a interação e o trabalho coletivo e colaborativo; fomentar a criatividade e a postura ativa dos estudantes; superar a disciplinaridade; promover a unidade teoria-prática; estimular a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem significativa; oportunizar uma formação humana.

Na terceira e última parte da cartilha, “Experiências exitosas: relatos e contribuições”, foram apresentados três grupos de experiências, sendo o primeiro relacionado ao uso de práticas pedagógicas inovadoras; o segundo sobre o uso de metodologias ativas; o terceiro relacionado à compreensão e utilização de práticas

pedagógicas interdisciplinares.

Neste sentido, foram apresentadas as informações principais sobre cada projeto, bem como indicados materiais complementares, como vídeo e publicações, pelos quais os leitores da cartilha poderão se aprofundar no assunto. Destaca-se que a intenção não foi de prescrever práticas infalíveis e úteis para todas as situações, mas de ilustrar com casos reais, como os elementos teóricos – apresentados nas duas primeiras partes da cartilha – podem ser contemplados na prática.

5.2 Justificativa e finalidade do Produto Educacional

A formação das pessoas é um processo complexo que envolve muitas variáveis e interesses. Em sua origem, a educação formal brasileira possuiu caráter assistencialista e voltada para os sujeitos desvalidos da sorte. Com o passar dos anos, interesses relacionados à formação de mão de obra qualificada passaram a influenciar as políticas educacionais. Nessa dinâmica, surgiu a disputa entre uma formação mais técnica, direcionada para a formação profissionalizante dos sujeitos, e uma formação integral, pela qual os sujeitos pudessem desenvolver suas múltiplas dimensões.

Neste contexto, destaca-se que o formato e a perspectiva educacional vigente em cada momento estão diretamente relacionados com a compreensão que os sujeitos possuem do processo formativo. Um fator que interfere diretamente nessa compreensão é a formação docente que, no Brasil, foi marcada pela ausência de políticas consistentes e permanentes, prevalecendo a execução desarticulada de programas temporários, voltados para atender demandas emergenciais e específicas de cada lugar e momento. Destaca-se, ainda, a lógica disciplinar predominante nos cursos de formação inicial e continuada de professores, conduzindo a profissionais que percebem a realidade e guiam suas práticas pela mesma lógica com que foram formados.

De modo complementar aos cursos de formação básica e continuada, os professores também dispõem de uma grande quantidade de estudos e pesquisas relacionados ao tema, com análises e reflexões aprofundadas, necessárias para a compreensão do processo formativo das pessoas. Entretanto a variedade e a complexidade dos estudos figuram como barreiras que dificultam tanto o acesso

quanto a compreensão do tema, sobretudo para os professores não licenciados, como é o caso dos bacharéis e tecnólogos, que também atuam nos cursos da EPT.

Diante do exposto, percebeu-se a necessidade de ações concretas para aproximar os docentes dessas informações e fomentar sua compreensão sobre elas. Foi dessa lacuna que surgiu a ideia de elaborar uma cartilha informativa sobre a EPT - apresentando-a como um processo de formação integral dos sujeitos - bem como sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com essa proposta formativa.

Dessa forma, a cartilha em tela tem como finalidade sistematizar e disponibilizar, de forma leve e dinâmica, informações relacionadas à compreensão da EPT, enquanto formação integral, bem como auxiliar os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação integral dos sujeitos.

5.3 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

Após elaborada, a cartilha sobre práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica foi aplicada junto aos professores que participaram das entrevistas. O material foi enviado para eles por e-mail, acompanhado de um texto explicativo, orientando a forma como deveriam realizar a análise e avaliação da cartilha, como segunda etapa de participação na pesquisa.

Após realizarem a análise da cartilha, a avaliação deveria ser realizada por meio de um questionário avaliativo (Apêndice C), disponibilizado pelo Google Formulários, composto por questões abertas agrupadas nas seguintes seções: estrutura gráfica; informações disponibilizadas; utilidade da cartilha. Para cada pergunta, foi disponibilizado um espaço para que os professores avaliadores pudessem sugerir eventuais melhorias, conforme suas percepções da cartilha.

Concluídas a análise e a avaliação da cartilha pelos participantes da pesquisa, seguiu-se a análise dos dados coletados no questionário avaliativo pelos pesquisadores. Na prática, cada consideração foi lida e ponderada acerca de sua relevância e pertinência para o aprimoramento da cartilha, conforme segue.

Na primeira seção do questionário, sobre a estrutura gráfica da cartilha, foram abordados os seguintes aspectos: tamanho ou extensão, tópicos utilizados, imagens e quadros, layout e diagramação, esquema de cores. A avaliação dos aspectos

“tópicos utilizados” e “imagens e quadros” foi integralmente positiva, de modo que todos os avaliadores expressaram estar satisfeitos com a forma como eles foram trabalhados na cartilha.

Sobre o aspecto “tamanho ou extensão”, três dos cinco avaliadores consideraram que a cartilha está muito extensa, conforme seguem os relatos.

Acredito que se fosse menor, mais resumida, seria lida com mais atenção (Docente 05).

Seria razoável se a cartilha tivesse no máximo 30 folhas (Docente 03).

Achei as informações muito importantes, porém, um pouco extensa (Docente 04).

Acerca das indicações acima, os pesquisadores concordam parcialmente. De fato, em linhas gerais, as cartilhas costumam ser menores, com menos informações e mais sucintas. Entretanto, considerando o tema trabalhado, cuja base teórica é extensa e complexa, bem como a finalidade da cartilha de auxiliar na compreensão da EPT e no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, entende-se que a retirada de partes das informações da cartilha, com o propósito de diminuir seu tamanho, comprometeria sua eficácia.

Destaca-se que a cartilha em tela não assume um caráter meramente informativo, mas serve como material formativo para os profissionais que atuam na EPT, sobretudo os docentes. Assim, entende-se que a cartilha não precisa, necessariamente, ser analisada de uma única vez, mas poderá ser revisitada sempre que os usuários julgarem necessário. De modo complementar, deve ser considerada a subjetividade do avaliador, pois dois deles indicaram que a extensão da cartilha estava adequada, enfatizando características como “boa distribuição das informações” e “objetividade”.

Sobre os aspectos “layout e diagramação” e “esquema de cores”, o avaliador “Docente 05” considerou que “abusaram nas cores e nas formas deixando uma certa poluição visual que atrapalha a concentração” e que “causou fadiga visual”, respectivamente. Ainda sobre o aspecto “esquema de cores”, outro avaliador fez a seguinte consideração:

Em algumas páginas achei que tinha muitas cores, mas acredito que a ideia da cartilha é exatamente essa, não ser tão formal, séria. E as cores trazem essa parte do lúdico, da animação... Vale uma revisão nas páginas observando se em algumas não deveria apenas ser invertido um quadro ou destaque que ficassem mais harmônicos em relação às cores, a exemplo da página 8, 9, 12, 24 (Docente 04).

As considerações expressadas pelos avaliadores foram consideradas pelos

pesquisadores como pertinentes, de modo que foi realizada uma revisão das imagens e cores utilizadas na cartilha, visando torná-las mais amenas e harmônicas, contribuindo, assim, para a diminuição da fadiga e da poluição visual apontadas pelos avaliadores. Destaca-se, também, que os demais avaliadores julgaram os dois aspectos, ora analisados, como adequados.

Na segunda seção do questionário, sobre as informações da cartilha, foram abordados os seguintes aspectos: sequência lógica, clareza e coerência, compreensão da EPT, enquanto formação integral. Os avaliadores indicaram avaliação positiva quanto ao aspecto “sequência lógica”, destacando que ficou clara a concatenação das ideias, de modo que contribuíram para a compreensão do conteúdo disponível na cartilha.

Acerca do aspecto “clareza e coerência”, três avaliadores indicaram que as informações estão claras e coerentes, contribuindo para a utilização da cartilha. Os outros dois avaliadores fizeram considerações quanto à objetividade das informações, conforme segue.

Sim, mas acredito que se as informações fossem mais objetivas traria mais facilidade para a compreensão (Docente 05).

Sim, no entanto seria interessante fazer um fechamento, mais objetivo, sobre as Práticas Pedagógicas Integradoras, tentando chegar o mais próximo do que seria o ideal! (Docente 03).

Analisando as ponderações dos avaliadores sobre o aspecto em pauta, os pesquisadores compreendem que, considerando a complexidade do tema e a finalidade da cartilha, as informações atendem ao critério de objetividade. Ainda no entendimento dos pesquisadores, a partir da fala do “Docente 03”, depreende-se que ele necessita de uma orientação mais diretiva acerca da sua prática. Entretanto esta não é a finalidade da cartilha, haja vista que o desenvolvimento de práticas pedagógicas é um processo contínuo e dinâmico, composto por variáveis que não permitem a prescrição de práticas pedagógicas universais e universalmente eficazes.

Sobre o aspecto “Compreensão da EPT, enquanto formação integral”, todos os avaliadores expressaram que as informações contidas na cartilha auxiliaram nesta compreensão. Apenas o “Docente 03” ponderou sobre a possibilidade da indicação objetiva de como a formação humana ocorre. Como dito anteriormente, fazer a prescrição de percurso metodológico ou a indicação de uma melhor forma de efetivar a formação humana não é o objetivo da cartilha e não é coerente com os pressupostos teóricos que deram sustentação a esta pesquisa e à própria cartilha.

Diante disso, os pesquisadores não consideraram a ponderação como pertinente.

Na terceira seção do questionário, sobre a utilidade da cartilha, foram abordados os aspectos “Contribuição da cartilha para a compreensão da EPT, enquanto formação integral” e “Contribuição da cartilha para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras”. Acerca do primeiro aspecto, três dos cinco avaliadores responderam que a cartilha contribuiu para a compreensão em questão. Os outros dois avaliadores fizeram as seguintes considerações.

Em parte. As informações são longas e se tornam cansativas (Docente 05).

Sim. No entanto seria possível otimizar as informações sobre Educação Profissional e Tecnológica, objetivando como se dá essa Prática Pedagógica Integradora, fechando com a sua importância e aplicação na Educação Profissional Tecnológica? (Docente 03).

Sobre a consideração do avaliador “Docente 05”, reitera-se que a presente cartilha não tem o caráter apenas informativo, mas constitui-se de uma ferramenta de formação dos sujeitos da EPT, na perspectiva de seu desenvolvimento integral. Por se tratar de um tema extenso e complexo, retirar informações da cartilha, para atender à consideração sobre extensão da cartilha, ocasionaria perdas na totalidade da sequência de informações sistematizadas e disponibilizadas.

No tocante à consideração do “Docente 03”, reitera-se que a própria perspectiva de formação integral, apresentada para a EPT, não permite a indicação objetiva de uma melhor forma de desenvolvê-la. Por esta razão, na cartilha são indicados elementos e aspectos que devem ser considerados pelos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à formação integral dos sujeitos, em alinhamento com a finalidade da EPT.

Acerca do segundo aspecto “Contribuição da cartilha para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras”, todos os avaliadores responderam que a cartilha os auxiliou no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à formação integral. Dois avaliadores fizeram considerações, conforme segue:

Sim, auxiliou, mas entendo que seria interessante deixar mais claro/objetivar como alinhar a formação humana e integral com as práticas pedagógicas. É necessário curso(s) de formação ou curso(s) de formação continuada? (Docente 03).

Sim. Em nossa formação mais específica, devemos sempre buscar mais conhecimento das práticas pedagógicas para aumentar a performance em sala de aula, compreendendo as peculiaridades de cada turma e cada aluno neste contexto. Neste aspecto temos grande contribuição da cartilha (Docente 01).

Sobre a primeira consideração, destaca-se a pertinência do questionamento

apresentado pelo avaliador “*Docente 03*”. Isto porque a cartilha em tela representa apenas uma ferramenta, dentre muitas outras possíveis e necessárias para a formação inicial e continuada dos professores que atuam na EPT. Neste sentido, considera-se que é pertinente, como ação futura, planejar, organizar e executar um curso de formação, baseado no material disponível na cartilha.

O relato do avaliador “*Docente 01*” contribui significativamente com esta pesquisa, pois chama a atenção para a necessidade de cada professor buscar, continuamente, conhecimentos que permitam compreender melhor o processo de formação, bem como desenvolver melhores práticas que oportunizem o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes.

Frente às considerações indicadas pelos avaliadores, entende-se que a avaliação da cartilha foi positiva, considerando os aspectos relacionados à estrutura, ao conteúdo e à utilidade do recurso, constituindo-se em um material formativo para os atores da EPT, sobretudo para os professores que lidam diretamente com o planejamento, organização e execução de práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, buscou-se investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam numa instituição federal de ensino, considerando a EPT na perspectiva de formação integral dos estudantes. Para tanto, fez-se uma análise da origem dual da EPT no contexto brasileiro, apresentou-se a EPT na perspectiva de formação ampla, por meio de um processo formativo que contempla o sujeito como um todo; caracterizaram-se as práticas pedagógicas integradoras, que se alinham com a EPT enquanto formação integral; analisaram-se dados de uma pesquisa de campo, relacionados às etapas de planejamento, organização e execução das práticas pedagógicas de professores que atuam na EPT, à luz da teoria sobre este tema.

Em tese, a partir da análise das referências sobre a EPT, tem-se que ela consiste numa modalidade educacional, que permeia todos os demais níveis e modalidades da educação nacional, fundada na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando à formação ampla e duradoura dos homens, em suas múltiplas dimensões e capacidades.

Neste percurso formativo, o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos aprendentes é condição essencial e está relacionado com o desenvolvimento da capacidade de perceber e compreender a realidade como um todo dinâmico e complexo. Para tanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem esteja fundado na compreensão e aplicação real dos conteúdos e não apenas na sua absorção.

Neste sentido, a EPT guarda relação direta com a constituição multidimensional dos sujeitos que, além da dimensão material, também possuem as dimensões cultural, social, afetiva e cognitiva, pelas quais exercem outros papéis na sociedade, além da atuação profissional. Outro pilar da EPT é tomar o trabalho na perspectiva ontológica e como princípio educativo, ou seja, deve ser a referência que guia as ações dos sujeitos do processo educativo, principalmente dos docentes, cuja formação deve permitir transpor a simples transmissão dos conhecimentos já existentes e desenvolver neles a capacidade de compreensão das variáveis envolvidas na EPT. Dessa forma, a atuação docente poderá favorecer, nos estudantes, a tomada de consciência crítica da realidade que integram.

No que se refere às práticas pedagógicas integradoras, entende-se que não

estão prontas e acabadas, com eficácia universal. Antes, devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas continuamente, de modo colaborativo pelos sujeitos do processo, sob a orientação dos docentes. Nesse processo, defende-se a observância de aspectos fundamentais nas etapas de planejamento, organização e execução de práticas pedagógicas integradoras, tais como: contextualização das práticas pedagógicas e dos conteúdos programáticos; trabalho coletivo e colaborativo de todos os atores do processo de ensino e aprendizagem; superação da lógica disciplinar das atividades didático-pedagógicas; valorização da autonomia e da postura ativa dos estudantes; utilização de problemas reais como estratégia de ensino e aprendizagem; fomento à criatividade; promoção da unidade teoria-prática.

De modo complementar, faz-se necessária a vinculação dessas práticas com o intuito de transformação social dos sujeitos aprendentes, haja vista que uma mesma prática poderá favorecer a formação fragmentada ou integral, dependendo da finalidade à qual estiver vinculada. Assim, a EPT oportunizará uma formação ampla e integral aos sujeitos, pela qual eles possam desenvolver suas múltiplas dimensões, no sentido de se tornarem sujeitos emancipados e conscientes.

Na prática, pela análise dos dados da pesquisa de campo pôde-se constatar que: ainda predomina a compreensão da EPT de formação mais tecnicista, voltada para a inserção no mercado de trabalho, alinhada com as demandas produtivas do mercado de trabalho, em detrimento das outras dimensões constitutivas dos sujeitos; os docentes buscam estratégias que permitem a compreensão dos conteúdos, necessária para a tomada de consciência. Entretanto nota-se que essas ações ainda são pontuais e não demonstram uma conexão sólida com o fomento à compreensão da realidade e ao desenvolvimento da consciência crítica.

Acerca do desenvolvimento multidimensional, percebeu-se que ainda é uma realidade distante. Entre os fatores que contribuem para esta distância, estão a vulnerabilidade socioeconômica da maior parte dos estudantes da EPT, obrigando-a a priorizar o desenvolvimento da dimensão material, em detrimento das demais dimensões constitutivas, e a compreensão dos docentes acerca da finalidade da EPT, para os quais o foco principal é a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

No mesmo sentido, no contexto analisado, ainda predomina a percepção histórica do trabalho, focado na produção material, em detrimento da percepção ontológica, pela qual o homem produz sua subsistência e desenvolve sua humanidade, de modo inseparável. Por consequência, o trabalho ontológico não

figura como princípio educativo para os docentes participantes da pesquisa, não favorecendo a formação integral.

Notou-se, ainda, a ausência de ações consistentes e permanentes de formação de professores, tanto do núcleo básico quanto do profissional, cujos impactos se revelam por meio de práticas fundadas na transmissão do conhecimento, com ênfase no saber fazer. No tocante à atuação dos docentes da EPT, notou-se uma atuação centralizada no planejamento e na organização das práticas pedagógicas, pela qual os docentes pouco interagem com os demais atores do processo educativo. Também foi possível perceber a interação entre os docentes, com troca de experiências e percepções, que contribuíram para o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas.

A respeito da compreensão e impactos da conjuntura sobre o fazer docentes, perceberam-se cuidados ao considerarem aspectos importantes, como tempo disponível, tamanho e maturidade da turma, nível de interatividade dos estudantes, condições materiais da escola e dos estudantes. Semelhantemente, a contextualização dos conteúdos e práticas pedagógicas, realizada pelos docentes entrevistados, contribuiu para a percepção da utilidade dos conhecimentos adquiridos e produzidos, por meio do entendimento e não apenas da memorização, despertando o interesse dos estudantes pelas atividades desenvolvidas.

O fomento à interação dos sujeitos, por meio do trabalho coletivo e colaborativo, permitiu que o aprendizado ocorresse pelo estudo do conteúdo, mas também pela troca de experiências e vivências das pessoas, momento propício para o exercício da argumentação e da reflexão sobre o assunto estudado. Outro benefício percebido refere-se ao fortalecimento da relação professor/estudante, tanto em relação ao rendimento escolar quanto a outras questões, que podem ser trabalhadas pelos demais profissionais da equipe multidisciplinar da escola.

A análise revelou, também, a utilização de práticas que superam a disciplinaridade. Entretanto é necessário destacar que, influenciadas pela formação docente e a estrutura disciplinar dos currículos dos cursos, as práticas pedagógicas executadas pelos entrevistados ainda se guiam majoritariamente pela lógica disciplinar. De modo semelhante, foram identificadas práticas que valorizaram tanto a autonomia quanto a postura ativa dos estudantes, seja no contexto escolar de sala de aula e laboratório, seja em espaços extraescolares, por meio de ações na própria comunidade.

Sobre a utilização de problemas reais, como estratégia de ensino e aprendizagem, foi possível identificar a utilização de problemas no processo de ensino e aprendizagem, porém de caráter fictício. Destaca-se, aí, a dificuldade dos docentes para citar exemplos práticos do uso da problematização da realidade e dos conteúdos. Acerca da criatividade, verificou-se que foi utilizada tanto na execução de práticas pedagógicas, pelas quais os estudantes foram estimulados a criar soluções a partir de determinada situação, quanto pelos professores, para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

O fomento à unidade teoria-prática ainda ocorre majoritariamente de modo mecanizado e hierarquizado, por meio de práticas pedagógicas que focam a instrução e o desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais, alinhadas com uma formação parcial. Também foi possível identificar o fomento da relação teoria-prática, na perspectiva de unidade, por meio de uma intervenção extraclasse, no contexto de vida social dos estudantes.

Em resposta ao problema de pesquisa, foi possível identificar a presença dos seguintes aspectos constitutivos considerados favoráveis à formação integral: compreensão da conjuntura do processo de ensino e aprendizagem, contextualização das práticas pedagógicas e dos conteúdos programáticos; interação por meio do trabalho coletivo e colaborativo; superação da lógica disciplinar das atividades didático-pedagógicas; valorização da autonomia e da postura ativa dos estudantes; fomento à criatividade; promoção da unidade teoria-prática.

Entretanto destaca-se que a utilização de problemas reais, como estratégia de ensino e aprendizagem, compreensão da finalidade da EPT, desenvolvimento multidimensional dos estudantes, percepção do trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo e formação dos docentes apresentam-se incoerentes com a proposta de formação integral da EPT e merecem ser analisados com cuidado.

A análise dos dados revelou que a perspectiva de preparação aligeirada, em termos de qualificação profissional, ainda predomina no contexto da EPT pesquisado. Neste caso, a finalidade de formar para o mercado de trabalho, expressa nas falas dos docentes, não favorece a formação ampla e integral, mas a formação unilateral, que prioriza a dimensão material em detrimento das outras dimensões constitutivas dos sujeitos. Sobre esta constatação, é importante refletir que a percepção dos docentes quanto à finalidade da EPT figura como consequência de uma formação

inicial, pela qual passaram, fragmentada e influenciada por interesses externos à escola e à formação dos sujeitos em si, como foi destacado na base teórica desta pesquisa.

Assim, apesar da presença, nas práticas pedagógicas analisadas, de vários aspectos considerados como favoráveis à formação integral, eles se subordinam à finalidade de preparação para a inserção no mercado de trabalho, direcionando o resultado formativo dos sujeitos para um desenvolvimento parcial, incoerente com a proposta da EPT defendida nesta pesquisa.

Como forma de retribuir a colaboração dos participantes e contribuir com a Instituição de Ensino onde a pesquisa de campo foi executada, pretende-se apresentar os resultados obtidos aos docentes participantes e gestores de ensino, bem como colaborar com futuras ações institucionais voltadas para o enfrentamento e superação das fragilidades encontradas pela análise dos dados, relativas à compreensão da EPT e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras.

Por fim, é importante ressaltar que as informações, análises e considerações presentes nesta pesquisa contribuem para a discussão sobre EPT, essencial para o seu desenvolvimento. Entretanto destaca-se a necessidade de serem realizados novos estudos sobre o tema, como forma de aprofundar os conhecimentos sobre os elementos e dinâmicas que constituem esse processo formativo tão relevante para a educação nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José C. S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? São Paulo: Papirus, 1991.

ARAÚJO, Ronaldo M. L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 10 set. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BICALHO, Lucinéia M; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BORGES, Leonir. Mudanças no mundo do trabalho, mudanças na educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 9, p. 156-176, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1607/1455>. Acesso em: 14 set. 2019.

BORGES, Liliam F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20feito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 out.

2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%20%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de junho de 2013. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html#:~:text=A%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20466%2F2012,Ordin%C3%A1ria%2C%20em%20dezembro%20de%202012. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html#:~:text=1%20o%20Esta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20disp%C3%B5e,existentes%20na%20vida%20cotidiana%2C%20na. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CAGGY, Ricardo C. S. S; FISCHER, Tania M. D. Interdisciplinaridade Revisitada:

analisando a prática interdisciplinar em uma faculdade de administração da Bahia. **Administração: ensino e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 501–531, jul.-ago., set. 2014. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/12>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A; SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Acesso em: 23 out. 2019.

COSTA, Bruno S. **Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14952>. Acesso em: 10 maio 2021.

COSTA, Maria A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13638>. Acesso em: 25 maio 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERNANDES, Maria H. S; REIS, Marlene B. F. Práticas Transdisciplinares: uma proposta para a formação humana. In: VI Semana de Integração. **Anais...** Inhumas: UEG, 2017, p. 320-340. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9133/6926>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: EdUFSC, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun., 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, nº 1, p. 41.62, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 02 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a

universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil**: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Ailton V. Trabalho e educação profissional e tecnológica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 196-228, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3622>. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3622>. Acesso em: 22 fev. 2020.

KUENZER, Acácia Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, p. 19-40, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do pensamento e da atividade do homem. [Tradução Carlos Nelson Coutinho]. *In*: **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, 1978, p. 1-17. Disponível em: http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

MACHADO, Lucília R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *In*: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. [Tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MEIRELES, Rodrigo F. O Desafio da Transdisciplinaridade na Contemporaneidade. *In*: **Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária**, 24-27 mai. 2016. Disponível em: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38269-29032016-162215.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIZUKAMI, Maria G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria C. **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. [Tradução Eliane Lisboa]. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.

MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, a. 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 30 out. 2019.

MOURA, Dante H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MOURA, Dante H; LIMA FILHO, Domingos L; SILVA, Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MUELLER, Rafael R; BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos teórico-práticos à formação do investigador interdisciplinar: um estudo da trajetória intelectual de Karl Marx. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 19-27, jan.-mar. 2017. Doi: 10.4025/actascieduc.v39i1.29387. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29387>. Acesso em: 05 fev. 2020.

NICOLESCU, Basarab. Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. In: **Aleliers sur La contradiction**: nouvelle force de développement en science et société. École n.s. des mines. Saint-Etienne, 19-21 mar. 2009. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto; RANDOM, Michel; TAYLOR, Paul. **Educação e transdisciplinaridade**. [Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo]. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. Dados eletrônicos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 9 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

RUIZ, Luciana [et al.]. **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5063>. Acesso em: 18 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, Adriana N; GONZAGA, Amarildo M. Currículo, transdisciplinaridade e educação tecnológica: articulando concepções na perspectiva do Terceiro Incluído na Formação de Professores. **Educitec**, n. 04, a. 2016. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/article/view/107/42>. Acesso em: 05 fev. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. [Trad. Ernani F. da F. Rosa] Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: JAILTON RODRIGUES DE SOUSA

Professora Orientadora: Dr.^a Emanoela Moreira Maciel

Instituição/Departamento: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS PARNAÍBA

Contatos: (86) 99409-3055 / jailtonsousa@ifpi.edu.br

Local da produção de dados: Campus de Instituição Federal de Ensino, localizada na cidade de Teresina-PI.

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), de uma pesquisa de pós-graduação *Stricto sensu*, em nível de mestrado, sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não sendo necessário pagar nem receber nenhum valor econômico pela participação. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que conheça detalhadamente as informações contidas neste documento. Para isso, leia-o com atenção e fique à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas com o pesquisador responsável. Caso concorde em participar da pesquisa, assine duas vias impressas deste documento. Uma ficará em seu poder e outra em poder do pesquisador responsável. Em caso de recusa, agradecemos sua atenção. Esta pesquisa possui relevância acadêmica e social, visto que auxiliará os docentes na compreensão, desenvolvimento e execução de práticas pedagógicas, que visam a uma formação mais humana e integral. Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os princípios de formação integral da EPT, efetivados pelas práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição federal de ensino. Na busca de atender a este objetivo, definimos como objetivos específicos: compreender as Práticas Pedagógicas Integradoras em EPT, a partir da análise de referências relativas ao tema; Caracterizar as Práticas Pedagógicas desenvolvidas por docentes, que atuam numa instituição federal de ensino, a partir de dados

coletados por meio de entrevistas; Analisar, à luz do referencial teórico, as práticas pedagógicas dos docentes, que atuam numa instituição federal de ensino, de modo a compreender suas dinâmicas e estruturas; elaborar um produto educacional de metodologias e práticas, que visem ao desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Integradoras no contexto da EPT; avaliar o produto educacional, por meio de aplicação de questionário junto aos docentes que participaram das entrevistas, na fase da pesquisa de campo.

A presente pesquisa possui natureza aplicada, com a finalidade de gerar conhecimentos para sanar problemas relacionados às práticas didático-pedagógicas dos docentes que atuam na EPT. Quanto aos objetivos, consiste numa pesquisa exploratória, com a finalidade de conhecer melhor a realidade do tema em tela, e explicativa, que busca evidenciar como os fenômenos ocorrem, a partir de observações, anotações e interpretações do material analisado.

Sua participação envolve a concessão de uma entrevista ao pesquisador. A entrevista será gravada em áudio, caso ocorra presencialmente, ou em áudio e/ou vídeo, caso ocorra remotamente, depois transcrita para o formato texto. Posteriormente, os dados serão submetidos a análise, por meio da técnica análise de conteúdo. Em qualquer cenário, estão garantidos o sigilo e a privacidade dos(as) participantes e das informações coletadas.

Quanto aos riscos e benefícios pela participação nesta pesquisa, destaca-se: o incômodo por questionamentos que possam ser entendidos como constrangedores pelos entrevistados; o desconforto causado pelo tempo de realização da entrevista; incômodo gerado pelo espaço ou momento elegido para a realização da entrevista. Especificamente no caso da coleta dos dados de modo remoto, somam-se aos riscos: problemas com a conexão da internet, falha do registro das informações expostas no diálogo com o(a) entrevistado(a), interferências ambientais, de ambas as partes. Caso ocorra alguma dessas possibilidades, o pesquisador responsável tomará a medida mais adequada para o caso, seja suspendendo a realização da entrevista, com posterior reagendamento, seja adiando a data ou mesmo alterando o local ou a tecnologia mediadora do diálogo, de modo que as condições técnicas sejam adequadas e os(as) entrevistados(as) sintam-se à vontade para colaborar da melhor forma com a coleta dos dados.

Quanto aos benefícios, entende-se que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento profissional dos(as) docentes participantes, haja vista que permitirá

compreender melhor a atuação deles, acerca de suas práticas pedagógicas enquanto promotoras de formação ampla e integral, bem como possibilitará planejar e organizar um produto educacional sobre práticas pedagógicas integradoras, que servirá de base para auxiliar esses(as) docentes em suas atividades docentes.

É importante citar ainda que as atividades foram planejadas para que sua participação nesta pesquisa não acarrete nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. Entretanto, caso ocorram, os pesquisadores assumem a responsabilidade de buscar as alternativas para sanar os imprevistos que representem risco, desconforto ou danos a qualquer participante, bem como garantem o ressarcimento ou indenização de eventuais prejuízos, que decorram diretamente da participação na pesquisa. Além disso, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do trabalho, nem mesmo quando da defesa e divulgação da mesma, sendo, portanto, assegurada a manutenção total do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa.

Consentimento de Participação como Interlocutor de Pesquisa

Eu, _____,
portador(a) de RG nº _____, órgão emissor _____,
concordo em participar como sujeito da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas integradoras no contexto da educação profissional e tecnológica”, de responsabilidade do pesquisador Jailton Rodrigues de Sousa, respondendo a perguntas, numa entrevista semiestruturada.

Ressalto que discuti com o pesquisador Jailton Rodrigues de Sousa sobre minha participação neste estudo. Para mim, ficaram claros os propósitos, os procedimentos a serem utilizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perda de qualquer natureza.

Teresina-PI, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) interlocutor(a) da pesquisa, para a participação neste estudo.

Teresina-PI, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do pesquisador

Observações Complementares: Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa do IFPI e verifique sua validade.

Comitê de Ética em Pesquisa – IFPI.

Reitoria do Instituto Federal do Piauí

Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390

Teresina-PI

Telefone: (86) 3131-1441. E-mail: cep@ifpi.edu.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 - Considerando sua experiência profissional como docente, que finalidades atribui à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na vida dos(as) discentes?
- 2 - Descreva como você organiza e desenvolve as aulas que ministra na EPT.
- 3 - Você considera que, nas suas aulas, promove a articulação entre teoria e prática? Se sim, relate exemplos.
- 4 - Ao abordar os conteúdos programáticos, você procura problematizá-los? Se sim, relate experiências que ilustram essas práticas.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional: Cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica.

Pesquisador: Jailton Rodrigues de Sousa

Professora Orientadora: Dr.^a Emanoela Moreira Maciel

Prezado(a) docente,

Antes de tudo, queremos agradecer sua participação e colaboração com nossa pesquisa. Na primeira parte, você concedeu entrevista sobre sua atuação docente em cursos da Educação Profissional e Tecnológica. Os dados coletados foram analisados à luz da teoria pertinente ao tema. A partir dessa teoria e dos resultados da análise, foi elaborada a "Cartilha de práticas pedagógicas integradoras para a Educação Profissional e Tecnológica".

A seguir você terá a oportunidade de avaliar essa cartilha. O objetivo da avaliação é identificar e corrigir eventuais inconsistências, de modo a tornar a cartilha ainda mais adequada ao seu público-alvo: docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. As questões estão organizadas em seções para facilitar a análise e avaliação.

Para tornar nosso trabalho ainda mais eficaz, é essencial que você responda às questões a seguir de forma sincera e imparcial, de modo a fundamentar o caráter científico da nossa pesquisa.

Qualquer dúvida, estamos à disposição para auxiliar no processo!

Seção 01: Estrutura gráfica do produto educacional

01- Na sua percepção, o tamanho ou extensão do produto educacional está adequado?

- Caso necessário, indique melhorias:

02 – Os tópicos utilizados para organizar as informações no produto educacional deixaram-nas claras e compreensíveis?

- Caso necessário, indique melhorias:

03 – As imagens e gráficos utilizados para ilustrar o conteúdo do produto

educacional auxiliaram na compreensão da mensagem?

- Caso necessário, indique melhorias:

04 – O layout e/ou diagramação das informações no produto educacional estão adequados e auxiliam na sua utilização?

- Caso necessário, indique melhorias:

05 – O esquema de cores utilizado no produto educacional é agradável ao usuário?

- Caso necessário, indique melhorias:

Seção 02: Informações do produto educacional

07 – A sequência lógica da disposição das informações no produto educacional contribuiu para compreensão do conteúdo?

- Caso necessário, indique melhorias:

08 – As informações presentes no produto educacional estão claras e coerentes?

- Caso necessário, indique melhorias:

09 – As informações do produto educacional são suficientes para auxiliar os(as) docentes a compreenderem a EPT enquanto formação humana e integral?

- Caso necessário, indique melhorias:

Seção 03: Utilidade do produto educacional

10 – As seções deste produto educacional auxiliaram você a compreender melhor a EPT e as práticas pedagógicas integradoras?

- Caso necessário, indique melhorias:

11 - Na prática, este produto educacional auxiliou você no desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com a proposta de formação humana e integral dos sujeitos da EPT?

- Caso necessário, indique melhorias:

Obrigado por sua colaboração!

ANEXO A – PARECER DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ - IFPI

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Pesquisador: Emanoela Moreira Maciel

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37383320.5.0000.9207

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.291.029

Apresentação do Projeto: A pesquisa em tela consiste numa investigação sobre práticas pedagógicas que visam a formação integral dos sujeitos aprendentes, à partir de um levantamento bibliográfico e de uma pesquisa de campo, que será realizada com docentes, que atuam numa instituição federal de ensino da cidade de Teresina-PI, e lidam com Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessas duas fontes, pretende-se elaborar um produto educacional (guia), cuja finalidade é sistematizar e disponibilizar, aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, conhecimentos sobre este tema, de modo a auxiliá-los a compreender e desenvolver práticas pedagógicas integradoras, possibilitando aos aprendentes uma formação mais integral e integradora destes sujeitos às suas realidades.

Considerações finais a critério do CEP:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1610400.pdf	31/08/2020 10:13:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.pdf	31/08/2020 10:11:41	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Justificativa de Ausência	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.pdf	31/08/2020 10:11:41		Aceito
Outros	Currículo Lattes Emmanoela Maciel.pdf	30/08/2020 10:27:03	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Outros	Currículo Lattes Jailton Rodrigues de Sousa.pdf	30/08/2020 10:24:11	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto.pdf	25/08/2020 11:16:37	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Orçamento	Orçamento Da Pesquisa.pdf	22/08/2020 10:40:15	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Cronograma	Cronograma Da Pesquisa.pdf	22/08/2020 10:38:57	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Outros	Roteiro da Entrevista Semiestruturada.pdf	22/08/2020 10:34:27	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Outros	Termo de Confidencialidade.pdf	22/08/2020 10:33:25	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorização Institucional.pdf	22/08/2020 10:30:59	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	22/08/2020 10:29:42	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaração dos Pesquisadores.pdf	22/08/2020 10:28:31	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta Encaminhamento de Ao CEP/IFPI.pdf	22/08/2020 10:27:52	Jailton Rodrigues de Sousa	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:** Não.