

## **APROXIMAÇÃO CONCEITUAL ENTRE AS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

### **CONCEPTUAL APPROACH BETWEEN THE BASES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES**

**Arethê Maria Silva de Araújo Assunção<sup>1</sup>**

**Shirllane Karla da Silva Nunes<sup>2</sup>**

**Marcos Antônio de Oliveira<sup>3</sup>**

O presente trabalho resulta das reflexões fomentadas na disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). Nesse contexto, foram identificados através de estudos e debates os conceitos “práticas pedagógicas”, “práticas educativas” e “práxis pedagógicas” empregados nos artigos científicos e livros de referência da disciplina, ora como conceitos antagônicos, ora como significação aproximada, e algumas vezes, sem delimitação precisa.

Tal constatação apontou para a necessidade de explorar melhor tais conceitos, principalmente ao serem empregados no âmbito da EPT que tem proposta formativa omnilateral e, portanto, emancipadora. Assim, o artigo pauta-se em pesquisa bibliográfica de natureza básica, com fins exploratórios, norteada na abordagem sociocultural de Freire (2005), na prática pedagógica de Libâneo (1990, 2005, 2013) e na proposta de prática

---

<sup>1</sup>Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Gestão Pública (UFRN). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Servidora do quadro efetivo da UFRN, atuando como Assistente Social da instituição. E-mail: arethe@imd.ufrn.br.

<sup>2</sup>Formação profissional em Psicologia pela UFRN, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN. Servidora do quadro efetivo do IFRN, atuando como Psicóloga da instituição. E-mail: shi.ksnunes@gmail.com.

<sup>3</sup>Licenciado em Ciências pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciado em Matemática pela UFRN. Bacharel em Direito pela UERN. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UERN e Doutor em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atua como professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no IFRN e como docente do Mestrado do ProfEPT. E-mail: marcos.oliveira@ifrn.edu.br.

pedagógica integrada à EPT de Araújo e Frigoto (2015), Ciavatta (2014), Jacon (2017), Moura (2013), Ramos (2005, 2008), Santos (2018) e Saviani (1989, 2003). Com isso, busca-se refletir a partir da seguinte problematização: que prática pedagógica serve à realização da função social pretendida pela EPT? Qual o conceito de prática pedagógica para a EPT?

Nesse sentido, a abordagem sociocultural Freiriana contribui para entender a necessidade de delimitação conceitual dos termos “prática pedagógica”, “prática educativa” e “*práxis* educativa”. As palavras não são utilizadas como representação arbitrária de pensamentos descolados da existência humana, mas, com significação gestada na ação reflexiva que expressa e elabora dado momento histórico, humanizando homens nas relações que travam entre si e com o mundo, pela via dialógica. Assim, aqueles termos têm complexidade conceitual porque sua definição é sempre multifatorial, são divergentes do ponto de vista das abordagens nas quais se ancoram, mas podem aproximar-se quando têm intencionalidade apontada para a transformação social.

Na intencionalidade da prática pedagógica é identificável o compromisso com um dentre dois projetos antagônicos de sociedade, um de manutenção e, outro, de superação. Revelando-se transformadora quando assume o compromisso com as demandas da classe trabalhadora, através da educação integrada que municia os trabalhadores na superação da forma de sociedade vigente, revelando-se *práxis*.

A prática pedagógica pode, também, ocultar o fato de estar a serviço da manutenção da sociabilidade capitalista, de proposta flexível, quando aplicada de forma irrefletida e descomprometida com a transformação social, priorizando a formação técnica conformada pelo mercado de trabalho.

As bases conceituais da EPT desenvolvidas no ProfEPT revelam o seu compromisso com um projeto de sociedade alternativo ao projeto capitalista vigente, haja vista que as práticas pedagógicas de cunho liberal e tecnicista não servem a esse propósito. As que se almeja materializar são aquelas de cunho transformador, em contraponto com as requeridas pela acumulação flexível, como se vê nas iniciativas implementadas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e na qualificação de profissionais da educação com viés crítico emancipador, a exemplo do trabalho que vem sendo desenvolvido no ProfEPT.

O presente trabalho está estruturado a partir dos seguintes tópicos: 1) introdução; 2) conceitos de práticas pedagógicas, no qual buscou-se discutir acerca dos termos “práticas

pedagógicas”, “práticas educativas” e “práxis pedagógicas”; 3) bases conceituais da EPT; 4) conceitos de práticas pedagógicas para a educação profissional e tecnológica, em que se discutem propostas de práticas pedagógicas transformadoras, exemplificando a sua materialização e possíveis limites a sua realização; e 5) considerações finais, sobre as quais, registra-se a importância de práticas pedagógicas na EPT que optem pelo ensino integrado materializado em ações reflexivas gestadas em espaços crítico-emancipadores de formação do corpo educativo.

## Conceitos de práticas pedagógicas

Trancoso e Oliveira (2014) discutem que as palavras são culturais e determinadas historicamente. Desse modo, os conceitos podem ser entendidos como palavras em ação e, em muitas situações, funcionais a determinado modelo de sociedade, impregnam as mentes de fundamentos epistemológicos e ontológicos, o que denota extrema relevância de se discutir os conceitos de práticas pedagógicas.

As discussões na área da educação envolvendo os conceitos de “práticas pedagógicas”, “práticas educativas” e “*práxis* pedagógicas” são recorrentes. Em muitos momentos, esses conceitos se aproximam e/ou se confundem, sendo, por vezes, utilizados como sinônimos. Destarte, apesar de tais termos estarem bastante articulados, para evitar trocas de significações e em virtude da importância contida em cada uma das expressões, serão expostas, de forma introdutória, breves definições sobre estes conceitos.

A prática educativa pode ser entendida, segundo Libâneo (2013), como um “fenômeno universal e social” que é necessário para existência e funcionamento da sociedade, sendo, pois, um amplo processo formativo que visa preparar os sujeitos para participação na vida social (SANTOS *et al.*, 2018).

Nesse contexto, a ideia de prática educativa é ampla, não estando associada, obrigatoriamente, às ciências da educação. Infere-se, assim, que práticas educativas podem ocorrer em espaços não escolares, podendo envolver transmissão de valores, não seguindo, necessariamente, algo sistematizado e organizado segundo teorias pedagógicas.

No tocante à *práxis*, a compreensão desse termo está associada a uma ação, eminentemente reflexiva. De acordo com Pio, Carvalho e Mendes (2014), a *práxis*, para

Marx, Engels, Gramsci e Vázquez é entendida como atividade material do homem social. Assim, a *práxis* apresenta-se como o elemento fundante e que sustenta a humanidade. A *práxis* está para além da prática e da teoria, compondo os seres humanos, fazendo com que eles possam modificar a realidade objetiva e a subjetiva (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014).

Desse modo, a *práxis* pedagógica estaria voltada a uma ação ampla e complexa envolvendo os elementos teoria, prática e transformação. Nesse viés, há uma compreensão mais crítica e ampliada da pedagogia.

### **Práticas pedagógicas: uma polissemia conceitual**

No presente artigo destacam-se os conceitos de prática pedagógica e suas relações com a EPT, evidenciando-se o atributo intencionalidade, conforme argumentado a seguir, iniciando pela observação da dificuldade em se ter uma resposta única sobre o que seria, de fato, uma “prática pedagógica”.

A definição de prática pedagógica é bastante ampla e, a partir da abordagem e dos condicionantes a ela associados, esse tipo de prática pode ser compreendido de variadas maneiras (VERDUM, 2013). Assim sendo, em virtude de tamanha complexidade, serão analisados fatores associados à prática pedagógica que são importantes para sua compreensão e/ou conceituação.

Parte-se do entendimento que uma prática pedagógica envolve intencionalidade, isto é, há um propósito, uma deliberação no processo de ensino e aprendizagem, sendo ela uma prática social que é orientada por objetivos, bem como finalidades e construção de saberes (BRITO, ANTERO; ANTERO, 2018). Para esses autores, a prática pedagógica pode ser visualizada como um “mecanismo” facilitador para compreensão de assuntos objetivando a produção da aprendizagem.

Nesse contexto, ganha relevo a significação dos termos “dialético” e “dialógico” que devem ser considerados na prática pedagógica, compreendidos como processos presentes e necessários para a construção do conhecimento, uma vez que envolvem a troca entre educadores e educandos, a leitura da realidade, a relação entre teoria e prática, encontros e

desencontros, conflitos e identificações, configurando-se como uma teia complexa que repercute na prática pedagógica. (VERDUM, 2013).

Segundo Ghedin (2012), o currículo escolar e a formação docente também merecem destaque para a compreensão da prática pedagógica, uma vez que esta seria um eixo de articulação entre o currículo e a cultura. Na concepção do autor, a prática pedagógica precisa estar clara para os educadores, ser comprometida com a realidade e deve ser “assumida com sistematicidade e método pelos docentes, isso implica formação, atitude crítica frente ao trabalho pedagógico e uma postura científica” (p.78).

De acordo com o exposto até o momento, observam-se variados elementos constituintes e que possuem forte relação para o entendimento das práticas pedagógicas, tais como a intenção, a relação dialógica entre educadores e educandos, o currículo escolar e a formação de professores. Vale ressaltar que muitos desses aspectos não são observados e, desse modo, conforme Verdum (2013), o conceito de práticas pedagógicas ainda continua muito associado à transmissão de saberes, metodologias, didática e competência instrumental docente.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. [...] Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016, p. 536).

Portanto, faz-se necessário compreender a prática pedagógica como uma ação intencional voltada ao contexto, capaz de estimular o pensamento crítico, as práticas interessantes de ensino-aprendizagem e a transformação da realidade.

## **Diferentes concepções: as práticas tradicionais e as progressistas**

Diante do exposto, compreendem-se que a prática pedagógica é pluridimensional porque está revestida de condicionantes sociopolíticos que modelam diferentes concepções de homem e de sociedade, objetivando um modelo de escola que se funda em expectativas de aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas *etc.*

Ao selecionar e organizar o trabalho, o professor revela explícita ou implicitamente suas escolhas teórico-metodológicas, expressa sua visão de mundo, materializando práticas pedagógicas condicionadas por uma ou mais concepções pedagógicas, selecionadas por vezes de forma irrefletida. Assim, a prática pedagógica é a manifestação concreta do ideário pedagógico dos professores e a sua definição estará sempre ancorada nos princípios filosóficos hegemônicos (LIBÂNEO, 1990).

A prática pedagógica mobiliza conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes *etc.*, como resposta a determinada necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação, emergidas das várias esferas da sociedade, moldando-se às transformações ocorridas nas estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes. Exemplo disso são as inovações tecnológicas nos campos da informática, microeletrônica e bioenergética que refletem mudanças na organização do trabalho, nos processos produtivos, nas exigências de qualificação do trabalhador, nos sistemas de ensino *etc.* (LIBÂNEO, 2005).

Assim, em conformidade com o pensamento de Libâneo, e partindo da posição assumida pelo professor em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, constatam-se a existência de tendências de práticas pedagógicas liberais e progressistas.

As práticas pedagógicas liberais tomam por base a organização social fundada na propriedade privada dos meios de produção e na sociedade dividida em classes. Essa tendência tem atravessado a educação brasileira nos últimos cinquenta anos, pautada na função de preparar os indivíduos para exercerem papéis sociais.

Naquelas práticas, os indivíduos se desenvolvem de acordo com suas aptidões individuais e as demandas do mercado, e se adaptam aos valores e às normas vigentes. Internalizam-se a cultura individualista que promove a ideia de igualdade de oportunidades, mas oculta-se a desigualdade de condições.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas acentuam o ensino humanístico, de cultura geral, voltados para a qualificação e execução técnicas, baseadas em conteúdos e recursos

didáticos descolados do cotidiano e da realidade social, situando o aluno como responsável pela sua realização pessoal e profissional, moldando um caráter economicista, tecnocrático e espoliador (LIBÂNEO, 1990).

As práticas pedagógicas progressistas são aquelas que partem de uma análise crítica das realidades sociais, que almejam a construção de uma nova forma de sociedade, a partir da superação de posicionamentos autoritários, através da valorização da experiência vivida – como base da relação educativa – e na experiência da autogestão pedagógica, dando mais valor ao processo de aprendizagem coletiva do que aos conteúdos de ensino. Essas práticas pretendem ser educativas porque materializam-se sob a forma de prática social junto à classe que vive do trabalho, preferindo as modalidades de educação popular informal e não-formal (LIBÂNEO, 1990).

Portanto, o que caracteriza um conceito, uma prática ou uma ação como pedagógica é principalmente sua postura intencional, ou seja, é atividade humana intencional, consciente e organizada, preocupada em mobilizar processos e meios que deem conta da formação do ser humano no desenvolvimento de aptidões que modelam comportamentos e preparam para a resolução de problemas frequentes, integrando-o como membro de determinada sociedade (LIBÂNEO, 2005).

No contexto das discussões propostas por Libâneo, podem-se apreender que uma prática pedagógica se diferencia de uma prática educativa pelo seu caráter intencional. Porém, uma prática educativa jamais se dá de forma isolada de seu contexto social, político e econômico e, por isso, o caráter pedagógico imprime nessa ação uma mediação, um direcionamento que expressa os interesses implícitos nas propostas educacionais, determinando finalidades sociopolíticas de forma organizada e metodológica para a reprodução ou superação do formato de sociedade vigente.

A prática pedagógica intencional, consciente e organizada escolhe determinada teoria, proposta ou abordagem que guiará a sua intencionalidade, conforme sistematizou Mizukami (2014) e pode ser verificado no quadro abaixo:

**Quadro 01 - Síntese das abordagens do processo de ensino sistematizadas por Mizukami**

Abordagem	Autores	Processo ensino-Aprendizagem	Relação Professor-Aluno	Metodologia	Avaliação
<b>Tradicional</b>	Snyders, Durkheim e Alain	Local: sala de aula. Conteúdo: externo ao aluno, de seleção centrada no professor.	Vertical	Aula expositiva - “dar a lição e tomar a lição”.	Verificação da reprodução exata do conteúdo ministrado em sala de aula.
<b>Comportamentalista</b>	Skinner	Local: Sala de aula, laboratórios de informática, etc. Conteúdo: Estruturado em currículo, cujo percurso resulta em comportamento ou objetivo desejável.	Reforçado e definido em papéis:  Professor - planejador e analista de contingências. Aluno: Controlador do próprio processo de aprendizagem.	Bastante ampla: Uso de Tecnologias educacionais, Ensino individualizado, Ensino baseado em competências.	Ocorre em etapas, a cada objetivo específico concluído, ao longo de todo o processo. Avaliação final para verificar se o comportamento desejável foi atingido.
<b>Humanista</b>	Rogers e Neill	Local: Escola como ambiente favorável à autonomia do aluno. Conteúdo: Não diretivo.	Horizontal  Professor: Facilitador da aprendizagem (Empático). Aluno: Busca pela autorrealização e autorregulação.	Relação pedagógica favorável ao desenvolvimento de pessoas. A transmissão de conteúdos é secundária.	O controle da aprendizagem é feito pelo aluno.
<b>Cognitivista</b>	Piaget e Bruner	Local: Escola construtivista. Conteúdo: Diretivo.	Horizontal  Professor investigador, pesquisador, orientador, coordenador. Aluno: Indivíduo em determinada fase evolutiva a ser desenvolvido para a independência.	Ensino baseado em problemas, fundado na teoria do conhecimento e desenvolvimento humano.	Apoiado em múltiplos critérios, centrado na capacidade do discente em comunicar o que aprendeu.
<b>Sociocultural, Prática pedagógica libertadora, Freiriana</b>	Paulo Freire	Local: Contexto em que o aluno esteja inserido. Conteúdo: Opressão identificada no contexto discente/ docente, como objeto de reflexão para o engajamento e libertação do aluno.	Professores e alunos em relação horizontal, dialógica, não imposta e com mesma identidade de classe.	Ensino baseado na <i>práxis</i> para a superação da relação opressor-oprimido.	Autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente, tanto de alunos, quanto de professores.

**Fonte:** Autoria própria, com base em Mizukami (2014)

Na EPT o que se pretende são práticas pedagógicas libertadoras, a exemplo da prática Freiriana, de influência sociocultural, que prima pela educação como ato político, que se faz na construção coletiva do conhecimento, fundada na dialogicidade cujo elemento fundamental é a “palavra verdadeira”, apta a libertar consciências e fazê-las perceber para



além das aparências impostas, pelas relações entre os que trabalham e os que detêm os meios de produção, comprometendo-se com o resgate dos trabalhadores da condição de oprimidos e do “sonho” de um dia também ser opressor (FREIRE, 2005).

Vale ressaltar que não há desprezo às contribuições das demais abordagens, mas são considerados os seus limites quando, por exemplo, a prática pedagógica tradicional descuida-se da formação do pensamento reflexivo, contribuindo para a formação de indivíduos passivos, com capacidade de reações estereotipadas, automatizadas e aplicáveis apenas aos modelos artificiais e descolados da realidade, exercitados na sala de aula.

Evidencia-se, pois, que a ideia associada ao conceito de prática pedagógica assumido nesse capítulo possui grande aproximação à uma epistemologia crítico-emancipatória e à concepção de EPT, uma vez que esta entende e defende maior autonomia do educando, auxiliando-o na compreensão de sua realidade e do mundo do trabalho.

## **BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A EPT preconiza forte relação entre as ações em sala de aula e o currículo escolar, fornecendo as bases para construção de novas alternativas no processo de ensino e aprendizagem. Destarte, é de extrema importância que sejam discutidas práticas pedagógicas no âmbito da EPT, analisando se elas são, de fato, transformadoras.

O caráter transformador implica em considerar o que Zabala (1998) apresenta como justificativa da intervenção pedagógica, ou seja, as finalidades, os propósitos, os objetivos gerais, as intenções educacionais, que lhes prestam sentido e estão expressos na função social da educação. Em outras palavras, o sentido da prática pedagógica subordina-se à função social que se atribua ao ensino.

Nesse sentido, a função social da EPT é ofertar educação profissional e tecnológica de qualidade que sirva aos interesses públicos, segundo princípios de democracia e de justiça social, erguida num ideário político-pedagógico que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia, porque está comprometida com a formação humana integral, com o exercício

da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento para transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (COSTA; DANTAS, 2012).

As autoras supracitadas ainda consideram que a realização daquela função social implica que a formação humana deve ser integral, expressa na proposta de educação integrada que supera o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho e busca garantir o direito a um processo educativo de formação completa que integra diversas dimensões da vida: educação, trabalho, ciência, cultura e cidadania.

Assim, visando a ampliação da compreensão das práticas pedagógicas no âmbito da EPT, torna-se fundamental compreender esse campo do conhecimento a partir de seus alicerces e características. Para tanto, foram eleitos os conceitos de politécnica, cultura, ciência e tecnologia, cidadania e ensino integrado, que servem de base para esse estudo, e que serão abordados, a partir de notas concisas, nas linhas que seguem.

## **Politecnia**

A politecnia, considerada um dos grandes pilares para o entendimento das bases conceituais da EPT, é o termo que, segundo Saviani (1989), deriva da problemática do trabalho, entendido como princípio educativo, e que pode ser compreendido como um modo de superação da dicotomia existente entre trabalhos manuais e intelectuais – desconstruindo a segregação histórica desses processos. A noção de politecnia diz respeito à assimilação teórica e prática de princípios científicos relacionados ao trabalho (SAVIANI, 2003).

A politecnia, a partir de Saviani, visa à articulação entre instrução geral e profissional, fomentando um entendimento mais aprofundado de como é organizado e como ocorre o funcionamento do trabalho na sociedade, servindo, também, como instrumento para a emancipação política e social. Nesse contexto, o trabalho deve fazer-se presente na escola pela tecnologia e ciência. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015), a partir da formação politécnica se daria a formação física, intelectual e tecnológica, sendo, pois, articuladora do fazer e do pensar.

A proposta trazida pela politecnia se afasta da lógica de “preparar para o mercado de trabalho”, já que isto limita, aliena e adestra o homem, subsumindo-o ao trabalho de

segunda categoria, qual seja, a mera reprodução da força de trabalho. A contribuição da politecnia visa oportunizar avanços tecnológicos na escola e incorporar discussões que permitam despertar a compreensão da realidade e do trabalho como um todo, eliminando a clássica separação entre formação “geral” e “profissionalizante”. Objetiva, pois, alcançar questões como a própria “divisão de classes”, que separa os filhos da classe operária dos filhos dos detentores dos meios de produção (PIZZI, 2002).

Sob essa ótica, observam-se muitas relações entre a politecnia e a escola unitária proposta por Gramsci, a omnilateralidade e a formação integrada. Sendo essas categorias construções diferentes, mas que conversam entre si em variados âmbitos, tais como filosófico, pedagógico e político.

## **Cultura**

No que tange à cultura, Santos (2008) a define como toda riqueza e multiplicidade de formas de existência da humanidade. Na investigação de contextos particulares que dão direcionamento e utilidade à prática pedagógica, devem ser considerados, dentre outros aspectos, os vários grupos étnicos, a exemplo de remanescentes indígenas e quilombolas, reafirmando suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências, garantindo aos discentes a preservação de seus costumes, crenças e direitos.

Assim, levam-se em conta que “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual se deve procurar conhecer para que façam sentido às suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam” (SANTOS, 2008, p. 8), alinhadas às mudanças que se almeja alcançar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), “a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam às normas de conduta de uma sociedade” (art, 5º, § 4º).

Para Moura (2013), essa definição foi influenciada pela escola humanitária gramsciana que preconiza a exigência cultural na formação profissional porque é ela quem conforma valores éticos e estéticos, orientando normas de conduta de uma sociedade. A

cultura serve como instrumento estratégico para superação da sociabilidade capitalista e para construção de uma sociedade que combate preconceitos e se posiciona pelo respeito e pela dignidade nas relações humanas.

## **Ciência E Tecnologia**

A ciência, por sua vez, significa o conhecimento que resulta do trabalho coletivo do conjunto da sociedade, através do qual se pode “construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real” (RAMOS, 2005, p. 107).

A prática pedagógica, nessa perspectiva, media o acesso do discente a esse tipo de conhecimento, habilitando-o a (re)construir e a aplicar o conhecimento sistematizado historicamente em situações reais do cotidiano e do exercício profissional, solucionando problemas que emergem das necessidades humanas reais, melhorando a qualidade de vida na sociedade (COSTA; DANTAS, 2012).

A tecnologia em sentido ampliado é dimensão da cultura que envolve a reflexão quanto à técnica ou ao modo de produzir alguma coisa, às artes, às profissões, às habilidades em produzir algo, ao conjunto de “todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em dada época histórica.” (SILVA, 2013, p. 846).

Assim, a tecnologia transmitida pela prática pedagógica da EPT deve ser a que se apresenta como a apropriação da ciência para fins produtivos, a transformação do conhecimento científico em alavanca das forças produtivas em prol da coletividade, liberando tempo livre e promovendo a qualidade de vida do trabalhador (SAVIANI, 2003).

## **Cidadania**

Pouco adiantaria oferecer ao sujeito uma formação física, intelectual, cultural e tecnológica, articuladora do fazer e do pensar, se não se perseguisse a formação cidadã, cerne da emancipação dos sujeitos. De acordo com Costa e Dantas (2012), a cidadania se materializa através da EPT que busca promover o acesso dos indivíduos aos bens e serviços

oferecidos na sociedade e estimula a ativa participação social, política e econômica nas decisões cotidianas.

As autoras consideram que essas atividades se concretizam por meio de indivíduos nos quais foram desenvolvidos conceitos, habilidades e atitudes de autonomia, autorrealização e emancipação, entendidos como motores da realização de um projeto existencial particular integrado às necessidades sociais coletivas.

Esse processo se consolida pela construção da autonomia, definida no dicionário Aurélio como a “aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios” (FERREIRA, 1999, p. 248). A gestão da própria vida depende da compreensão de si, isto é, da autopercepção, autoconceito e autoestima elevada, e também dos outros, como sujeitos de direitos e deveres, capazes de solicitar e/ou assegurar condições de vida minimamente civilizadas (COSTA; DANTAS, 2012).

Costa e Dantas (2012) destacam, ainda, que dentre os meios a serem mobilizados para realização da autonomia, estão os desenvolvidos/aperfeiçoados pela EPT, tais como: domínio ampliado do conhecimento científico; autonomia intelectual, habilidade de trabalhar coletivamente; capacidade de iniciativa e de diálogo, análise crítica de contextos, dentre outros.

A autonomia requer princípios que regem as vontades dos sujeitos e, num sentido de transformação social, destacam-se a apreensão da cultura humanista. Esse tipo de cultura impõe um comportamento ético e solidário e de reconhecimento, respeito e acolhimento ao diverso, abarcando os valores de igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (COSTA; DANTAS, 2012).

Desta forma, a prática pedagógica na EPT que constrói e fortalece a cidadania é aquela que se realiza firmada nas bases da autonomia, do protagonismo identitário, da participação social e do respeito à diversidade e à diferença, além de outras que favoreçam a emancipação dos sujeitos.

## **Ensino integrado**

A formação politécnica engloba os aspectos cultural, científico, tecnológico e de cidadania, só é realizável numa perspectiva de ensino integrado, compreendido como:

uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 61).

Desse modo, evidencia-se forte relação entre ensino integrado e politecnia, na medida que se criticam as perspectivas pedagógicas que reduzem e/ou privilegiam o desenvolvimento de alguns tipos de capacidades em detrimento de outras, como é o caso, por exemplo, de não se estimular o pensamento crítico e a autonomia em determinados cursos que objetivam formar pessoas para um trabalho técnico, como se apenas o elemento “como fazer” fosse o fundamental. Na perspectiva do ensino integrado, busca-se uma oposição às práticas fragmentadoras do saber.

Ramos (2008), ao discutir sobre Ensino Médio Integrado (EMI), destaca que a integração precisa ser compreendida: no sentido de promover a formação omnilateral, com foco na ideia de desenvolver múltiplas capacidades humanas, como a criticidade, bem como, aliar trabalho produtivo e instrução; com base na junção de saberes gerais e específicos enquanto totalidade; e inspirada na indissociabilidade entre educação básica e educação profissional. Portanto, a integração está associada à parte-todo, à teoria-prática, ao ensino geral-profissional e à união entre o pensamento e a ação.

A formação integrada, conforme afirma Ciavatta (2014) é mais do que a articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar a concepção de educação politécnica, omnilateral e de escola unitária. A partir do ensino integrado, busca-se a promoção de autonomia, ampliação de horizontes e a transformação social. Nessa perspectiva, o ensino integrado precisa ser compreendido para além de uma “modalidade” e sim como um projeto que apresenta um conteúdo político-pedagógico engajado e que busca soluções ético-políticas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DA CONCEPÇÃO FLEXÍVEL À ALTERNATIVA TRANSFORMADORA?**

Na contramão das bases conceituais da EPT apresentadas, Mészáros (2008) afirma que a educação na sociedade capitalista é mercadoria e, nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT acabam pautando-se na necessidade de resposta à economia globalizada e no avanço científico-tecnológico, presentes no século XXI.

As conseqüentes mudanças geradas no mundo do trabalho pela reestruturação de processos produtivos, extinção de ofícios, e surgimento de novos postos de trabalho, provocaram modificações formais na EPT. Essas modificações são expressas no Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), com finalidade de ampliação e promoção da educação profissional brasileira, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que consolida a política de criação dos IF, e cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Por considerar que “as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), problematiza-se que muitos docentes seguiram uma postura reformista alinhada às exigências de contextualização e de capacidade crítico reflexiva que apreenda os processos necessários para mobilizar conhecimentos, recursos e ferramentas nos processos de tecnologia e inovação, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico.

Nesse sentido, Jacon (2017) afirma que o desenvolvimento de comportamento flexível é uma tarefa tanto de professores, quanto de alunos, isto é, da força de trabalho em formação. Ambos deverão adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações instáveis, a substituir procedimentos tradicionais, ora repetitivos, ora bem sucedidos, por “novas” e “promissoras” metodologias e formas de executar o trabalho.

Nesse sentido, exige-se do professor que sua prática pedagógica seja significativa, apta a preparar profissionais para um fim útil que seria a habilidade de solucionar problemas e intervir na realidade em constante mutação, justificativa daquela requisição flexível.

Observa-se nas práticas docentes a propagação das metodologias ativas, encaradas como mais alinhadas ao viés da revolução tecnológica, muitas vezes a serviço da conformação social capitalista. Essa prática também deverá dar conta da “formação do cidadão nas dimensões éticas, sociais e ambientais, que se relacionam à capacidade do educando de se inserir nas relações sociais, interagir com o ambiente e transformar a realidade” (JACON, 2017, p. 736).

Os currículos de onde derivam essas práticas recorrem “aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68). Assim, as práticas pedagógicas flexíveis contribuem para atualizar o ambiente da EPT de modo a permitir que o capital possa reproduzir-se.

Nussbaum (2009) analisa a situação a partir do contexto norte-americano, contrapondo dois formatos de educação – um para o lucro e outro para a liberdade – afirmando que o homem tem se feito mais comercial que moral ou completo, em busca de uma vida rica de significados.

A autora contrapõe o fato das capacidades de pensar criticamente, de transcender interesses locais para debruçar-se sobre os problemas mundiais, assumindo a posição de cidadão no mundo, somados ao exercício da empatia, estarem cedendo lugar para a educação útil ao crescimento da economia nacional e para a rentabilidade no mercado global.

A partir dessa perspectiva de Nussbaum (2009), surgem reflexões acerca dessa educação flexível, fundamentalmente utilitária, no sentido de problematizar sobre as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas no ambiente da EPT. O objetivo dessas práticas pedagógicas seria formar alunos críticos a produtos obsoletos e guiados pelo desejo de uma versão mais moderna e com atributos ampliados? A criatividade dos discentes seria estimulada unicamente no sentido da eficiência em que os futuros trabalhadores estariam aptos a produzir cada vez mais, com menor custo e para o melhor nível de lucratividade?

Nesse mesmo sentido, Silva (2013) aponta a existência de uma ideologia tecnocentrista que “absolutiza” o paradigma tecnológico, impondo a suficiência das soluções de racionalidade tecnológica para os problemas da humanidade. Nessa direção, questiona-



se: a análise de contexto que os alunos deverão focar é o da rapidez dos avanços e descobertas tecnológicas globalizadas, bastando acompanhá-las e atualizá-las a todo custo?

Se a finalidade última for manter a lógica contínua da acumulação flexível, parece que as respostas para as indagações citadas serão positivas porque a educação institucionalizada nos últimos 150 anos serviu ao propósito de fornecer conhecimentos e mão de obra qualificada, necessários à expansão do capital, além de gerar legitimidade pela transmissão de valores que, uma vez internalizados, lhes dão sustentação (MÉSZÁROS, 2012).

Nesse sentido, mantém-se uma perspectiva reducionista do ensino, fundada em pedagogias liberais, comprometidas “em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais [...]” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63). Isso ocorre porque a cultura dominante é a da “concepção estritamente materialista da existência humana. Nesse sentido, afirma Freire (2005, p. 51), que “o dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal”, e que, para os detentores dos meios de produção, “os outros, estes são coisas” (2005, p. 50).

### **Práticas pedagógicas transformadoras: o compromisso com um novo projeto de sociedade**

Há uma linha muito tênue que separa as práticas pedagógicas flexíveis e as práticas pedagógicas que se pretendem transformadoras, contradição mantida pelo compromisso com a transformação social que supere a sociabilidade capitalista a estruturar a sociedade vigente.

As práticas sociais transformadoras conformam práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento de pessoas, buscando ampliar a capacidade de compreensão da realidade específica dela, relacionando-a com a totalidade social.

Para além de soluções didáticas e curriculares, as soluções pedagógicas são principalmente ético-políticas, comprometidas com um projeto de sociedade humano-transformador, pactuado com os trabalhadores, objetivado no projeto de ensino integrado

de finalidades políticas e educacionais emancipadoras, formando estudantes críticos e conscientes, aptos a se adaptarem às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana, às suas necessidades e não o oposto. Nesse cenário, inovadoras são as práticas pedagógicas vinculadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Os autores destacam, ainda, que essa prática pedagógica transformadora deriva do modelo de escola unitária gramsciana, no qual as ações docentes são orientadas pela *práxis* que busca conectar saberes e práticas locais com as práticas sociais globais.

A seleção dos conteúdos se dá pela utilidade social deles, que selecionados e organizados possam instrumentalizar e cultivar comportamentos que elevem o ser humano para uma compreensão da essência da sociedade e da necessidade de sua transformação, pelo desenvolvimento de “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).

Quanto aos procedimentos de ensino, os autores supracitados afirmam que existem diferentes possibilidades desde que ancoradas nos seguintes princípios: contextualização, compreendido como a articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais; interdisciplinaridade, como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites e, acima de tudo, como princípio da diversidade e da criatividade; e compromisso com a transformação social, enquanto teleologia do projeto de ensino integrado em consonância com a *práxis* marxista.

Os autores afirmam, também, que os procedimentos de ensino precisam ser executados de forma a valorizarem a atividade e a problematização como estratégias de promoção da autonomia, tomando o trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico.

A prática pedagógica que se pretende alcançar na EPT é aquela que se faz dialeticamente, num movimento de síntese da teoria com a prática, numa *práxis* educacional pautada no sentido ontológico do trabalho, que se desdobra em objetivos pedagógicos a partir da ação-reflexiva, que considera a realidade não como um produto do acaso.

Os homens devem ser compreendidos como “produtores da realidade, na “inversão da *práxis*” a realidade se volta sobre eles e os condiciona, é preciso transformar a realidade [...] isso é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p. 41). Assim, o percurso a se fazer, é de práticas pedagógicas que caminhem para uma tendência sintética de ciência guiada pela possibilidade de transformação da realidade, para além da multi, inter e transdisciplinaridade.

## **Exemplos De Práticas Pedagógicas No Âmbito Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio Grande Do Norte**

Para ilustrar a discussão apresentada nesse tópico, que diz respeito às práticas pedagógicas voltadas à EPT, serão apresentados exemplos práticos ocorridos no IFRN, instituição que exercita o referido campo epistêmico e assume, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a tendência crítica da pedagogia, considerando a proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire e da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. O PPP do IFRN dispõe que “a formação humana integral constitui a força motriz da prática pedagógica.” (COSTA; DANTAS, 2012, p. 81).

A formação humana integral diz respeito a uma concepção ampla dos sujeitos que contempla diferentes dimensões: humana, técnica, tecnológica e profissional do estudante. Essa formação, sob a ótica do pensamento de Marx, seria uma proposta estratégica para atender a classe trabalhadora, podendo ser compreendida como:

Uma formação capaz de articular e integrar educação intelectual, física e tecnológica, abarcando as várias dimensões da vida humana; formação omnilateral em oposição às práticas fragmentadoras que ocorreram ao longo da história escolar brasileira (PAULA; SÁ; ANDRADE, 2017, p.147).

De acordo com artigos pesquisados na Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica é possível verificar a importância de concretizar práticas pedagógicas que contribuam para a formação humana integral, sendo elas entendidas como “integradoras”, na medida em que buscam a articulação entre diferentes variáveis, tais como: relação teoria e prática; diálogos entre diferentes conteúdos e áreas de conhecimento; relação entre a

realidade do aluno e o que está sendo discutido em sala de aula; relação entre o estudo e o trabalho, dentre outras.

Como exemplos dessas práticas pedagógicas, destacam-se: diálogos com as turmas; questões contextualizadas; bem como trabalhos e vivências com situações-problemas. Observa-se, nessas práticas, a escuta aos discentes e a percepção de suas experiências, privilegiando a seleção e a organização de conteúdos relacionados com a realidade na qual estão inseridos e as vivências dos estudantes, visando formas de intervir no contexto e trazer contribuições (PAULA; SÁ; ANDRADE, 2017).

Segundo pesquisa realizada por essas autoras, a integração entre os diferentes saberes foi uma variável analisada em entrevista realizada com um grupo de professores do IFRN. Os docentes trouxeram como práticas pedagógicas: jogos práticos, estudo de caso, criação de planos e empresas, pesquisas, conscientização dos discentes quanto ao aprendizado “para a vida”, estímulo à autorreflexão, interação extraclasse, articulação com vivências, lançamento de novos desafios, entre outras práticas.

Ainda no âmbito do IFRN, pode-se ilustrar o projeto integrador como uma prática articuladora entre diferentes saberes e áreas de conhecimento direcionadas aos discentes no decorrer das disciplinas. O que se objetiva é a superação das fragmentações históricas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O projeto integrador é construído junto ao(s) discente(s), sendo ele(s) autor(es) da ideia a ser executada. Além disso, o projeto visa proporcionar vivências e aplicações do que foi estudado (PAULA; SÁ; ANDRADE, 2017).

Ademais, devem-se considerar a tríade pesquisa-ensino-extensão, presente na instituição, para melhor entender as práticas pedagógicas associadas à EPT, uma vez que essas práticas devem possuir relação próxima à ideia da indissociabilidade das três instâncias citadas. Isto é, busca-se o planejamento conjunto, a condução dialógica, o intercâmbio entre as diferentes áreas do conhecimento e as temáticas cotidianas na promoção de práticas voltadas à construção de saberes, através do ensino, do estímulo e da incorporação da pesquisa, bem como, a partir do compartilhamento com a comunidade externa.

Por fim, é importante destacar as oficinas, reuniões e encontros pedagógicos como espaços possíveis para a socialização de experiências entre os diferentes educadores: técnicos administrativos em educação e docentes, proporcionando discussões de casos, ideias, estratégias metodológicas e formulação de diferentes práticas.

Os estudos de Queiroga e Silva (2014), Silva, Melo e Nascimento (2015), Paula, Sá e Andrade (2017) e Fonseca (2017) ratificam que é de fundamental importância a formação continuada dos educadores e a aquisição de espaços para discussão sobre atividades pedagógicas visando dirimir saberes fragmentados e distantes da realidade dos alunos.

### **Possíveis limites à materialização de práticas pedagógicas transformadoras**

O Ensino Integrado, compreendendo integração na perspectiva da formação omnilateral; junção de saberes gerais e específicos enquanto totalidade; e indissociabilidade entre educação básica e profissional (RAMOS, 2008), ainda tem se mostrado distante da realidade de muitas instituições cujas práticas pedagógicas almejam ser integradoras. Isso ocorre porque muitas dessas instituições são fundadas numa visão conservadora de educação, subjugada aos interesses do mercado, apresentando dificuldades na construção de seu caráter integrador, estruturada em currículos que compartimentalizam o saber em disciplinas, com conteúdos segmentados, dissociando prática e teoria.

Nesse âmbito, identificam-se muitas dificuldades e limitações impostas à materialização de práticas pedagógicas transformadoras. Com base em Verdum (2013), destacam-se as seguintes dificuldades: a heterogeneidade dos saberes e suas origens diversas, a partir de experiências vividas pelo docente nos aspectos cultural, social, familiar, escolar e profissional; e, de maneira complementar, a formação docente, via de regra, baseada em currículos disciplinares e pedagógicos liberais, com pouca ou nenhuma sintonia com a exigência integradora.

Além disso, professores pautam suas práticas pedagógicas em modelos mentais e quadros de referência reproduzidos de forma acrítica, fragmentada, sem integração entre disciplinas, que visam apenas o cumprimento do programa de ensino (VERDUM, 2013).

A maioria dos docentes das áreas técnicas possuem apenas formação superior em suas áreas de conhecimento, desprovidos de aportes necessários à reflexão pedagógica e à capacidade de autocrítica (JACON, 2017). Professores ainda encaram o currículo como mera estratégia de organização dos conteúdos escolares, abrindo espaço para modismos pedagógicos vazios, despidos de significado político de transformação (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Depreende-se de Araújo e Frigotto (2015) que currículo integrado é, ou deveria ser, estruturado e direcionado para uma prática pedagógica que desenvolva nos alunos conhecimentos, competências, atitudes e habilidades pautados nos princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e da transformação social.

Infere-se de Jacon (2017) que, na prática, esses requisitos não são aferidos nos processos seletivos dos professores, permeados, entre outros critérios acadêmicos, pela aplicação da prova de conhecimentos, exposição sistemática de conteúdos e curto tempo de estágio probatório. Em geral, os processos seletivos não avaliam o comprometimento do professor com a transformação social nem sua capacidade em desenvolver conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada.

Além disso, perde-se a complexidade da prática pedagógica integradora pelos recortes entre disciplinas que desconsideram a articulação das diversas dimensões dos fenômenos estudados que são, simultaneamente, físicos, biológicos, econômicos, sociais, culturais, psicológicos e espirituais, portanto, multidimensionais (JACON, 2017).

Esse contexto é desarticulador de conteúdos, distanciador da realidade e de seu compromisso com a mudança social, perdendo de vista as finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias, como condição daquela transformação porque ignora-se a visão de totalidade do conhecimento (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Os autores supracitados ainda consideram que não se deve reduzir a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais. Há dependência daquela vontade com as condições concretas de sua realização, demandando um ambiente material que favoreça a busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Esse exercício só será possível se o docente dispuser de autonomia suficiente em seu exercício profissional, atrelada à superação de diversos desafios relacionados à gestão, aspectos pedagógicos, condições de ensino e materiais, além de hábitos estabelecidos culturalmente. Tudo isso se faz necessário para que práticas pedagógicas transformadoras sejam, de fato, materializadas no ambiente escolar (COSTA; DANTAS, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se a importância das discussões do conceito de práticas pedagógicas, diferenciando-o de outros termos que comumente são citados como sinônimos, a exemplo de “práticas educativas” e “*práxis* pedagógicas”, e afirmando sua contribuição no âmbito da educação. Ressaltam-se as dificuldades de uma única definição para tal conceito e como as diferentes abordagens de ensino materializam suas ações e compreendem as práticas pedagógicas. Nesse contexto, merece destaque a abordagem sociocultural devido a sua íntima relação com as bases conceituais da EPT.

Entende-se que, no âmbito da EPT, a escola deve buscar assumir um lugar de união entre trabalho intelectual e manual, ultrapassando limites burgueses do trabalho alienado. Deve formar, a partir do ensino integrado e tendo como pilares a Ciência, Tecnologia, Cultura e Cidadania, educandos que possuam autonomia, pensamento crítico, que percebam a importância do coletivo e que possam atuar na transformação de suas realidades, não se tornando meros repetidores de técnicas e/ou indivíduos capacitados para executar especificamente determinadas tarefas no mundo do trabalho.

Para isso, é importante destacar as práticas pedagógicas no ensino integrado da EPT, discutindo teorias e elementos para compreensão desse campo epistêmico bem como as possibilidades de articulação dentro dessa proposta. Há trabalhos realizados neste âmbito e algumas pesquisas apontam, atualmente, para como ocorrem as práticas pedagógicas e suas dificuldades de integração. Nesse sentido, urge considerar os elementos que perpassam as práticas, saindo do olhar focado em “estratégias e tecnologias de ensino” e visualizando a importância de se ter “projetos” comprometidos com a contextualização e a possibilidade de transformação social.

Nesse contexto, evidencia-se a relevância social de espaços para a formação de educadores, como exemplificado pelo ProfEPT, no sentido de formar/aperfeiçoar professores e técnicos educacionais para uma apropriação da prática pedagógica enquanto *práxis*, revestida de justificativas teóricas de superação de uma sociedade para poucos, como a capitalista, tendo como norte a atuação crítica, interdisciplinar e contextualizada como estratégica nessa construção.

Depreende-se deste estudo, num esforço de aproximação conceitual, que as práticas pedagógicas na EPT devem ser sinônimo de *práxis* ou ação-reflexiva e de práticas dialógicas, gestadas, preferencialmente, na abordagem sociocultural que viabiliza análises histórico-críticas da sociedade. Ou, ainda, nas demais abordagens apresentadas, desde que nutridas de intencionalidade comprometida com a formação humana integral, conformando sujeitos omnilaterais, aptos a compreenderem e a modificarem os seus contextos sociais, empenhados na construção de uma nova sociedade, movida pelas respostas qualificadas às reais necessidades do conjunto da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão (Online)**, v. 52, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 202-265. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 de maio. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF, dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRITO, T. E. S.; ANTERO, A. F. R.; ANTERO, K. F. A influência da Prática Pedagógica: um Desafio no Ensino Superior. In: IV CONEDU, 2018, Olinda. **Anais do IV CONEDU**. Campina Grande Catt: Realize. v.4. p.1-8. Disponível em: <https://docplayer.com.br/128637221-A-influencia-da-pratica-pedagogica-um-desafio-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** - ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 16 maio 2020.

COSTA, N. M. de L.; DANTAS, A. C. da C. **Projeto politico-pedagógico de IFRN: uma construção coletiva: documento-base /**



Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Anna Catharina da Costa Dantas, Nadja Maria de Lima Costa (organizadoras) – Natal : IFRN Ed., 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA DE QUEIROGA, A. L. Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 97-106, mar. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3547/1413>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FONSECA, C. M. F; COSTA, A. M. F; NASCIMENTO, J. M. formação e saberes docentes na educação profissional: Um relato de experiência. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.3, n. 07, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2320>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GHEDIN, E. Currículo, civilização e prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, vol. 10, núm. 3, dezembro, 2012. pp.143-159. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/12257>. Acesso em: 29 fev. 2020.

JACON, M. C. M. Prática pedagógica na educação profissional e tecnológica: reflexões à luz de teorias modernas e contemporâneas. In: XII Workshop de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017, São Paulo. **Anais XII Workshop de Graduação, Pesquisa e Extensão**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação/CPS, 2017. Disponível em [http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Fundamentos\\_Praticas/Pratica-Pedagogica-na-Educacao-Profissional-e-Tecnologica.pdf](http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Fundamentos_Praticas/Pratica-Pedagogica-na-Educacao-Profissional-e-Tecnologica.pdf). Acesso em: 11 abr. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008 (Mundo do Trabalho).

MIZUKAMI, M da G N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2014.

MOURA, D. 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: 21 de maio 2020.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. 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: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 9 de maio 2020.

NUSSBAUM, M. C. Educação para o lucro, Educação para a Liberdade. *Revista Redescobertas*. **Revista online do GT de Pragmatismo de Filosofia Norte-americana**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescobertas/article/view/14390/9627>. Acesso em: 22 abr. 2020.

PAULA, J. L. de; SÁ, L. T. F. de; ANDRADE, Maria A. F. J. de. Concepções docentes: práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no ifrn. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 140-156, jun. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5731>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. **Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Fortaleza: EdUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%84NCIA.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PIZZI, L. C. V. A Politecnicidade no Brasil: História e trajetória política. **Educação e filosofia**, v. 16, n. 32, p. 117-147, 2002.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-128.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: **Seminário sobre Ensino Médio**, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 22 abr. 2020.

SANTOS, F. A. A. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Holos**, [s.l.], v.6, p.185–199, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SANTOS, J. L. dos S. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

SAVIANI. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 9 de maio 2019.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1 p. 131-152. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 9 de maio 2019.

SILVA, G. C. e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf> Acesso em: 21 maio 2020.

SILVA, L. M. da; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P. Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 8, p. 2-10, dez. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3560>. Acesso em: 16 abr. 2020.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade (Online)**, v. 26, p. 137-147, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000100015&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000100015&script=sci_abstract&tIng=pt). Acesso em: 17 mar. 2020.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito – PUC/RS**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91 – 105, jul. 2013. Disponível em: <http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 29 fev. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.