

Processos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre a teoria e sua implementação

Teaching and learning processes in Professional and Technological Education: reflections about theory and its implementation

Procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Profesional y Tecnológica: reflexiones sobre la teoría y su implementación

Recebido: 06/11/2021 | Revisado: 16/11/2021 | Aceito: 05/12/2021 | Publicado: 15/12/2021

Shirllane Karla da Silva Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2745-8102>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: shi.ksnunes@gmail.com

Marcos Antônio de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3591-6401>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: marcosoliveir17@gmail.com

Resumo

O trabalho apresentado objetiva fornecer reflexões sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica (EPT), discutindo alguns de seus pilares estruturantes – omnilateralidade, politecnicidade e formação humana integral – e seus liames e/ou distanciamentos em relação às diferentes abordagens do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a abordagem sociocultural. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências artigos e livros. Quanto aos resultados e discussões, observa-se a aproximação da EPT com a teoria sociocultural e seu distanciamento das teorias de ensino tradicional e comportamentalista e aproximações, no aspecto da relação entre professor e estudante, com as abordagens humanista e cognitivista. À guisa de conclusão do estudo, destaca-se a necessária atenção aos fundamentos teóricos da EPT e ao necessário diálogo que deve se estabelecer, permanentemente, com as abordagens de ensino e aprendizagem, de modo a tornar-se a práxis norteadora da ação docente, o que requer a formação continuada dos professores. A práxis docente fundada nesses pressupostos contribui, efetivamente, para uma educação de qualidade, reflexiva, crítica e imbricada com a realidade social.

Palavras-chave: Ensino; Processos de ensino e aprendizagem; Educação profissional e tecnológica; Bases conceituais.

Abstract

The work presented aims to provide reflections on the conceptual bases of professional and technological education (EPT), discussing some of its structuring pillars - omnilaterality, full development of human potential and integral human formation - and their approximations and/or distances in relation to the different approaches to the teaching and learning process, focusing on the sociocultural approach. The methodology used consists of bibliographical research, having as main references articles and books. As for the results and discussions, it is observed the approach of EPT with the sociocultural theory and its distancing from traditional and behavioral teaching theories and approaches, distances in relation to relationship between teacher and student, with the humanist and cognitive approaches. As a conclusion of the study, the necessary attention to the theoretical foundations of the EPT and the necessary dialogue that must be permanently established with the teaching and learning approaches, in order to become the guiding praxis of the teaching action, which requires the continued training of teachers. The teaching praxis based on these assumptions effectively contributes to quality education, which is reflective, critical and imbricated with social reality.

Keywords: Teaching; Teaching and learning processes; Professional and technological education; Conceptual bases.

Resumen

El trabajo presentado tiene como objetivo aportar reflexiones sobre las bases conceptuales de la educación profesional y tecnológica (EPT), discutiendo algunos de sus pilares estructurantes - omnilateralidad, pleno desarrollo del potencial humano y formación humana integral - y sus enlace y / o distanciamiento de los diferentes enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje, con foco en el enfoque sociocultural. La metodología utilizada consiste en la investigación bibliográfica, teniendo como principales referencias artículos y libros. En cuanto a los resultados y discusiones, es posible observar la convergencia del EPT con la teoría sociocultural y su alejamiento de las teorías docentes tradicionales y conductuales y convergencias, en el aspecto de la relación entre profesor y alumno, con enfoques

humanistas y cognitivos. Como conclusión del estudio, se destaca la necesaria atención a los fundamentos teóricos del EPT y el necesario diálogo que debe establecerse permanentemente con los enfoques de enseñanza y aprendizaje, para convertirse en la praxis rectora de la acción docente, lo que requiere la formación continua del profesorado. La praxis docente basada en estos supuestos contribuye efectivamente a una educación de calidad, reflexiva, crítica e imbricada con la realidad social.

Palabras clave: Enseñanza; Procesos de enseñanza y aprendizaje; Educación profesional y tecnológica; Bases conceptuales.

1. Introdução

No desenvolvimento do presente estudo, observou-se que há variados pilares e processos que sustentam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo esse campo epistêmico o objetivo de promover uma educação de qualidade, comprometida com a formação humana integral, com a transformação da realidade social e com o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Em relação às bases que alicerçam a EPT, questiona-se sobre como os processos de ensino e aprendizagem se relacionam com tais fundamentos. Desse modo, surgem algumas indagações: “como os pressupostos da EPT se materializam? Existe uma abordagem de ensino-aprendizagem mais adequada à efetivação dos pressupostos das bases conceituais defendidas pela EPT?”. Portanto, tal artigo objetiva discutir alguns dos postulados da EPT e fazer a análise das abordagens do processo de ensino-aprendizagem, visando responder ao seguinte problema de estudo: como os pressupostos epistemológicos e filosóficos da EPT podem vir a se concretizarem em suas práticas de ensino?

O conhecimento acerca dos fundamentos da EPT, a partir das concepções e particularidades em que ela se sustenta, é essencial para a análise e compreensão dessa modalidade de educação. A partir do seu propósito e de seus pilares, pode-se questionar sobre qual(is) processo(s) de ensino e aprendizagem melhor dialogam com esse campo do saber, bem como repensar algumas práticas associadas a correntes de pensamentos que não dialogam com pilares da EPT.

O estudo aborda os conceitos de alguns elementos substanciais para discussão da EPT, sendo eles: trabalho como princípio educativo; omnilateralidade; politecnicidade; ensino integrado; currículo integrado e formação humana integral. A partir da compreensão dos pilares da EPT tornar-se-á possível a análise e a reflexão entre os fundamentos conceituais e as abordagens de ensino, pensando nas aproximações e distanciamentos entre as práticas educacionais e as bases teóricas.

A relação entre trabalho e educação permeia a compreensão do “trabalho como princípio educativo”, uma vez que se entende que tanto o trabalho quanto a educação são processos associados à “humanização do ser”, que auxilia na construção e no desenvolvimento das potencialidades do homem (Ciavatta, 2009), pois, conforme ensina Marx (1983), o trabalho apresenta-se como elemento básico e central para a existência humana.

Ao analisar a história das sociedades, partindo da antiguidade até os dias atuais, e, considerando o conceito de trabalho sob a perspectiva marxista, observa-se que os projetos pedagógicos/educativos de cada época têm relação direta com o trabalho, haja vista que sintetiza o vínculo entre a teoria e a prática (Kuenzer, 1989). Destarte, há formação a partir do trabalho ao mesmo tempo em que o próprio trabalho é o princípio da formação.

A compreensão desse princípio deve ser feita à luz do modo capitalista de produção contemporânea, como afirma Ciavatta (2005). Dessa forma, na perspectiva atual, destaca-se que o trabalho pode ser libertador/emancipador, mas, também pode ser escravizador/alienante, donde se conclui que o trabalho pode, ou não, se configurar como educativo.

Na perspectiva marxiana merece destaque o conceito de “politecnicidade”, uma vez que este remete à problemática do trabalho estudada por Marx e Engels. Nessa concepção, o desenvolvimento das potencialidades humanas não deve ocorrer de modo fragmentado. Assim, por meio da educação, objetiva-se a libertação do homem, a partir da possibilidade de uma formação ampla dos sujeitos, que contemple as dimensões científica, política e estética. O conceito de politecnicidade visa superar a separação histórica existente entre trabalho manual e intelectual (Saviani, 2003).

A politecnia busca certa integralidade entre o fazer e o pensar e, dessa forma, apresenta-se como possibilidade de conexão entre a formação geral e a formação profissional. Nesse sentido, a politecnia apresenta-se como um modo de auxiliar na autonomia e na emancipação humana, posto que os aspectos físicos, intelectuais e tecnológicos são vistos e discutidos em articulação e amplitude (Moura et al, 2015).

Por meio da politecnia almeja-se evitar segregações tanto no âmbito formativo quanto na sociedade, visando possibilitar maior conscientização dos sujeitos sobre o trabalho e reverberar na luta contra divisão de classes sociais (Pizzi, 2002). Nesse sentido, a politecnia apresenta-se como uma base para superar a unilateralidade que envolve os sujeitos e que se faz presente nos diferentes processos humanos, como a educação e o trabalho (Silva, 2008).

Merece destaque a diferença entre os termos “politecnia” e “polivalência”, sendo este uma diversidade de técnicas ou abertura para um trabalho mais variado e/ou adaptável. Já a politecnia envolve o conjunto de conhecimentos associados à produção intelectual e viabiliza um rearranjo de saberes sobre o trabalho, permitindo uma universalização dos conhecimentos gerais sem limitá-los a um público e/ou tarefa específica (Chiraiello & Eid, 2011).

Acerca desse contexto, apresenta-se a ideia de “omnilateralidade”, definida como “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 2007, p. 87). Nessa perspectiva, a omnilateralidade pode ser pensada como um projeto para formação do indivíduo que contemple suas diferentes dimensões, oposta à alienação proposta na formação unilateral burguesa (Da Silva, 2015).

Ao voltar-se para a EPT, percebe-se a importância da omnilateralidade na perspectiva de oferecer aos discentes um projeto de educação não fragmentada e associada à potencialização de suas variadas capacidades, como a autonomia e o senso crítico. A partir desse entendimento, pode-se perceber concepções similares e que visam a superação dicotômica do trabalho, de modo que a politecnia relaciona-se às instituições, enquanto a omnilateralidade, diz respeito aos indivíduos.

Na realidade capitalista, o ensino integrado pode ser visto como uma ponte para se chegar à educação politécnica, à escola unitária, ao ensino integral. Nesse sentido, o ensino integrado é compreendido como uma proposição pedagógica comprometida com ações formativas completas, isto é, não fragmentadas, visando a ampliação de horizontes dos sujeitos (Araújo & Frigotto, 2015).

Por sua vez, o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui como um tipo particular de ensino integrado que se propõe abordar os diferentes conhecimentos para a vida e os conhecimentos sobre o mundo do trabalho, tudo isso de modo articulado. Nesse sentido, Ramos (2008) destaca que o ensino é integrado tem como funções precípuas a indissociabilidade entre educação básica e profissional, a formação omnilateral, e a ligação entre os conhecimentos gerais e específicos.

No ensino integrado busca-se desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o senso crítico e a emancipação dos estudantes, visando o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos que, por sua vez, estarão aptos para promoverem a transformação da realidade social. Essa ideia denota claramente uma oposição em relação ao ensino tradicional e às práticas reducionistas de ensino. O ensino integrado pressupõe a adoção de um currículo de conteúdo político-pedagógico engajado e de práticas integradoras.

O currículo integrado deve ser concebido como um plano pedagógico e institucional que reúne, de modo sistematizado, orientações acerca do processo de ensino e de aprendizagem, embasado em propostas comprometidas com a realidade social e que buscam soluções ético-políticas. Essa concepção de currículo propõe a articulação de aspectos que costumam ser expostos de maneira fragmentada e possibilita, conforme observa Davini (1994), a reunião entre teoria e prática, trabalho e educação e ensino e comunidade.

O currículo integrado favorece a seleção e a produção de conhecimentos, de modo que os saberes sejam apreendidos como um todo dinâmico e relacionável (Ramos, 2006). No entanto, a operacionalização do currículo integrado tem se

mostrado uma tarefa bastante desafiadora, podendo se apresentar como uma barreira para a implementação e o desenvolvimento do ensino integrado. Daí, evidencia-se a importância de sua compreensão para efetivação na EPT. Araújo e Frigotto (2015) indicam que o engajamento dos docentes se apresenta como possibilidade de superar tal dificuldade.

Articulada à proposta de ensino integrado da EPT busca-se, então, uma “formação humana integral”, isto é, uma proposta educativa voltada à concepção ampla do sujeito, contemplando suas diferentes dimensões.

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. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 3-4).

Depreende-se que a formação humana integral objetiva a emancipação do sujeito, a partir do empoderamento do trabalhador, gerando maior independência e autonomia. Essa formação articula-se com os demais conceitos discutidos anteriormente, e se articulam, conforme pontuam Zen e Oliveira (2018), com os fundamentos teóricos referentes às categorias trabalho, emancipação e alienação humana (Karl Marx), escola unitária e formação omnilateral (Antonio Gramsci), e práxis, libertação e conscientização (Paulo Freire).

Para além dos elementos discutidos, sabe-se que a EPT possui outros elementos basilares, como o conceito de “cidadania”, “cultura”, o eixo “ensino-pesquisa-extensão” etc. De modo geral, expõe-se alguns dos fundamentos epistemológicos e filosóficos para uma maior compreensão do amplo campo epistêmico que é a EPT, cogitando como, de fato, é possível dialogar com alguma(s) abordagem(ns) do processo de ensino e aprendizagem.

2. Metodologia

O presente estudo é qualificado como uma pesquisa de natureza exploratória, uma vez que visa explicar um problema, de modo a fornecer informações para uma investigação mais precisa, e de abordagem qualitativa.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (Neves, 1996, p. 1).

A investigação compreende um estudo bibliográfico a partir de artigos científicos e livros visando o necessário aprofundamento sobre os pilares da EPT e sobre as abordagens de ensino, podendo relacionar, assim, os dois aspectos dessa pesquisa. Durante a discussão, a abordagem sociocultural se configura como principal referencial teórico do estudo.

A partir do levantamento de publicações, objetivou-se coletar um número satisfatório de informações e referências teóricas a respeito da EPT e dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, foram selecionados artigos e/ou livros dos seguintes autores em EPT: Araújo e Frigotto (2015); Ciavatta (2005 e 2009); Kuenzer (1989); Manacorda (2007); Marx (1983); Moura e colaboradores (2015); Ramos (2006 e 2008) e Saviani (2003). No âmbito dos processos de ensino e aprendizagem, destacam-se como referências os autores: Freire (1996); Libâneo (2010); Misukami (2014) e Zabala (1998).

3. Resultados e Discussão

Sabe-se que há diferentes abordagens/teorias de ensino que tentam embasar o fazer pedagógico. Assim, refletir sobre processos de ensino e aprendizagem envolve, necessariamente, discutir concepções que sirvam de base para as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas em determinado meio (Libâneo, 2010). Portanto, torna-se fundamental pensar nas bases

estruturantes da EPT analisar como essas bases dialogam com as diferentes abordagens de ensino.

As teorias de ensino e aprendizagem podem ser analisadas a partir de suas categorias norteadoras, tais como: visão de homem e de mundo; discussão sobre cultura e sociedade; o que se entende por conhecimento, escola e ensino-aprendizagem; como ocorre ou deve ser a relação entre professores e estudantes; metodologia e avaliações aplicadas no processo, dentre outras.

As propostas de ensino, sem prejuízo de outras classificações, podem ser divididas em cinco grandes grupos, sendo elas: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural (Mizukami, 2014). Ressalta-se que nessa classificação há elementos que são comuns há mais de uma teoria. Em geral, esses elementos são indicadores de aproximação e/ou de afastamento entre essas teorias.

Pode-se afirmar que na abordagem tradicional do processo de ensino, a relação entre professor e estudante ocorre de modo vertical, existe uma lógica de “transmissão” de conteúdos, cuja seleção é centralizada no professor e externa ao estudante; a metodologia se baseia em aulas expositivas e o local de ensino é a sala de aula. Nessa abordagem, a avaliação consiste em verificar se ocorreu a reprodução exata dos conteúdos ministrados no ambiente escolar. Dentre os principais teóricos dessa concepção, citam-se: Georges Snyders e Émile Durkheim.

No tocante à abordagem comportamentalista, que possui Burrhus Frederic Skinner como um dos principais representantes, o processo de ensino-aprendizagem ocorre para além da sala de aula, em ambientes tais como os laboratórios de informática. A metodologia abrange variados recursos, como as tecnologias educacionais e o ensino baseado em competências. O conteúdo, por sua vez, é estruturado por meio do currículo, isto é, visa a realização de determinado objetivo ou comportamento, e a avaliação ocorre em etapas. No que se refere à relação entre professor e estudante, observa-se papéis bastante definidos: o docente como planejador e analista de contingências, e o estudante como o ser que controla seu processo de aprendizagem.

A abordagem humanista, por sua vez, entende a escola como local que favorece a autonomia dos estudantes, não havendo um conteúdo diretivo. Nesse sentido, percebe-se que a metodologia visa criar mecanismos para o desenvolvimento das pessoas, sendo a “transmissão” de conteúdos, um objetivo secundário. A relação entre professor e discente configura-se de modo horizontal. Nessa concepção, cabe ao estudante desenvolver a autorregulação da aprendizagem, por meio do controle de sua avaliação, bem como buscar sua autorrealização; ao professor, cabe assumir o papel de facilitador da aprendizagem. Como representantes da teoria, citam-se: Alexander Neill e Carl Rogers.

Jean Piaget e Jerome Bruner destacam-se entre os teóricos da abordagem cognitivista, na qual se insere a escola construtivista; nesta concepção, tem-se conteúdo diretivo e metodologia baseada na teoria do desenvolvimento humano, com atenção para o ensino baseado em problemas e voltado às fases evolutivas humanas. A avaliação é centrada na capacidade do estudante dizer o que conseguiu aprender. Assim como na concepção humanista, a relação entre professor e estudante ocorre de modo horizontal, na qual o professor ocupa o lugar de pesquisador e orientador, e o estudante o de ser que desenvolverá sua autonomia intelectual.

Por fim, apresenta-se a abordagem sociocultural, tendo como principal referência no Brasil, o educador Paulo Freire, a quem se atribui o desenvolvimento da chamada Educação Libertadora, que se baseia no processo reflexivo acerca do contexto social. Desse modo, o local de ensino vai além do ambiente escolar, compreendendo todo o meio em que o educando está inserido; o conteúdo deve ter suporte na realidade vivenciada por educadores e educandos. As avaliações ocorrem por meio da autoavaliação e de modo mútuo, da qual participam professores e estudantes. A relação entre esses atores se dá de modo horizontal e com dialogicidade. Nessa abordagem, entende-se o ensino baseado na práxis visando superar a relação de opressão e fomentar a transformação do contexto social.

A EPT fundamenta-se numa visão mais ampla de educação, que incorpora, como visto, os conceitos de politecnicidade e de

omnilateralidade, repercutindo numa clara superação entre o fazer intelectual e manual. Assim, a EPT busca suplantar a exigência de qualificar indivíduos visando apenas o atendimento da demanda por postos de trabalho (Moura, 2013).

Uma vez que as práticas pedagógicas presentes na abordagem tradicional favorecem a formação de indivíduos com foco principal no interesse mercadológico, é notório que tal concepção se distancia do âmbito da EPT. Ademais, a abordagem tradicional possui conteúdos programáticos e definidos de modo verticalizado (Zabala, 1998). Dito isto, evidencia-se uma lacuna no que se refere aos valores, reflexões contextuais e conteúdos procedimentais e atitudinais associados às práticas pedagógicas tradicionais e a EPT.

Nesse sentido, há, também, um distanciamento da EPT em relação à abordagem comportamentalista – sendo, talvez, uma das teorias mais visualizadas no dia a dia escolar – pois muitas de suas ideias foram adotadas no cotidiano da educação. O comportamentalismo trabalha com a compreensão de que o homem é produto do meio, sendo possível modelar seu comportamento para adequá-lo aos objetivos inicialmente propostos – não se aproximando da ideia freiriana de educação como “prática de liberdade”, nem observando o homem como agente ativo de uma real liberdade (Ferreira & Marques, 2020).

Destarte, observa-se que os fatores externos possuem grande peso nessa concepção. Há décadas, o behaviorismo (ou abordagem comportamentalista) vem trabalhando a questão dos estímulos-respostas, e ainda continua sendo muito utilizado, dando reforços positivos/negativos para comportamentos (esperados e não esperados). Nessa abordagem, chama atenção a metodologia, os modos de avaliação e as recompensas adotadas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. É comum, então, o fato de que alguns professores possam seguir estratégias behavioristas e não terem ideia do que compreende a teoria que embasa suas práticas.

Por outro lado, considerando que a EPT abarca aspectos relacionados à ciência, à tecnologia, à cultura e ao ensino integrado, observam-se fortes relações desta modalidade educacional com a abordagem sociocultural. Essa compreensão encontra respaldo no pensamento de Costa (2015), ao afirmar que a educação libertadora propõe uma forma de ensino que se distancia da concepção “domesticadora/dominadora”, sendo almejado o “ato do conhecimento” e não uma mera transferência ou reprodução de saberes.

Essa compreensão também encontra suporte no pensamento de Saul (2015), para quem a educação libertadora estimula a leitura do mundo, estimula a criticidade do sujeito e possibilita ao educando a compreensão da realidade na qual está inserido, buscando tornar significativa a aprendizagem. Na abordagem sociocultural, portanto, não há neutralidade na educação, sendo ela reflexo do contexto social. Desse modo, busca-se defender os interesses da maioria da população, dita oprimida, mediante a análise crítica da sociedade capitalista (Costa, 2015).

Torna-se perceptível que a EPT carrega bases conceituais imbricadas na pedagogia freiriana, ressaltando a importância de ações desenvolvidas na e/ou pela agência escolar que sejam contextualizadas e que tragam aos professores e aos estudantes experiências promotoras de ação-reflexão; desse modo, práticas pedagógicas que se afastem do enfoque tradicional merecem destaque, servindo de instrumentos e como alternativas nesse processo de ensino aprendizagem (Araújo & Frigotto, 2015).

Expõe-se, ainda, alguns liames da EPT com as abordagens humanistas e cognitivistas, uma vez que, nessas concepções, uma de suas principais distinções é compreender o discente como elemento central do processo educacional, realçando sua postura ativa e autônoma/independente. Ressalta-se que, muitas vezes, por falta de entendimento, professores acreditam que tal abordagem deixa o “estudante solto” e que ele pode fazer o que bem entender e estudar o que quiser. O professor – tradicionalmente visto como planejador do processo e/ou acumulador do conhecimento – passa a ocupar o lugar de facilitador do processo. Tais abordagens podem contribuir de modo significativo para a educação em geral, e para a EPT em particular, todavia, uma das dificuldades visualizadas por muitos educadores é como fazer, de fato, sua implementação.

Merece destaque que o processo de ensino necessariamente está relacionado à aprendizagem. Segundo Freire (1996),

inexiste ensino sem aprendizagem, entendendo que quem aprende é quem consegue utilizar da criatividade e/ou ação acerca do que foi ensinado, ou seja, o aprendiz é capaz de recriar ou refazer o ensinado. Há, pois, compreensão de modo amplo acerca da educação com toda sua dialogicidade e trocas/dinamicidade de papéis entre educadores e educandos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de uma extensa compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem, descartando ideias de que “ensinar é a tarefa de passar conteúdo, ação realizada pelo professor” e “aprender é conseguir reproduzir um conteúdo, ação realizada pelo estudante”. Visando evitar esses tipos de pensamentos, o docente precisa conhecer as teorias de aprendizagens, identificando suas bases e favorecendo o aprendizado de todos os envolvidos no processo educacional. Ademais, o professor poderá planejar suas aulas e, dessa forma, promover as transformações sociais (De Melo et al., 2020).

4. Considerações Finais

Destaca-se a importância das instituições de EPT estarem em conformidade com os princípios orientadores de suas práticas pedagógicas, em estrita observação às concepções de ensino e aprendizagem trabalhadas na escola em questão. Assim, é esperado que instituições de EPT tenham como base para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas a tendência crítica da pedagogia na medida que esta concepção é a que mais se aproxima dos aspectos defendidos por esta modalidade educacional.

Portanto, não se pode discutir EPT sem a devida atenção aos fundamentos educacionais utilizados no desenvolvimento das práticas pedagógicas da escola. Daí, decorre a necessidade da produção de práticas comprometidas com a realidade vivenciada pelos educandos e imbricadas na transformação social, possibilitando, de fato, a promoção de um ensino integrado, na perspectiva da omnilateralidade.

Elementos como projeto integrador, currículo contextualizado e problematização de questões “entre e fora” muros escolares precisam ser implementados no cotidiano escolar quando se pensa e produz a EPT. A formação humana integral que se pretende alcançar nesse campo epistêmico, compreende um todo repleto de complexidade que precisa ser estimulado em cada ação organizacional e educativa, mesmo aquelas que se julga como de menor potencial.

Defende-se que a EPT precisa de práticas pedagógicas que caminhem na direção de se tornarem práxis pedagógicas, pelas quais se manifestam a ação reflexiva e se trabalha considerando teoria, prática e transformação, como observado por Pio et al. (2014). Desse modo, é notória a necessidade de formação e avaliação continuadas do corpo de professores, objetivando tornar a EPT cada vez mais fundamentada nas abordagens pedagógicas que se alinham com seus pressupostos filosóficos e epistemológicos.

A escola como agência formativa somente poderá cumprir sua missão e entregar o que a coletividade dela espera, se tiver a clareza de que “a educação tem de atuar numa dimensão que dê conta da formação do ser humano na sua totalidade e não uma educação voltada apenas para uma especificidade que retire do indivíduo sua capacidade de articular as várias formulações do pensamento” (Bif et al., 2021, p.13). A partir dessa compreensão, o passo seguinte é a escola entender e discutir melhor acerca do seu funcionamento, buscando uma análise situacional sobre a organização, considerando processos, profissionais e, principalmente, os sujeitos que são a razão de sua própria existência. E, nesse sentido, se inserem todas as instituições que ofertam educação profissional e tecnológica.

Do exposto, e considerando a abrangência do campo epistemológico da EPT, sugere-se a realização de novos estudos sobre as práticas pedagógicas em desenvolvimento nesse campo do conhecimento e suas relações com as teorias de ensino e aprendizagem. Futuros trabalhos poderão aprofundar relações entre teorias e implementações, merecendo destaque o novo cenário desencadeado com a pandemia (ensino remoto, utilização de mídias digitais, adoção de metodologias ativas, dentre outros elementos).

Referências

- Araújo, R. M. L. & Frigotto, G. (2015). Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. *Revista Educação em Questão (Online)*, 52, 61-80.
- Bif, O., Maldaner, J. J., Rythowem, M., & Pasqualli, R. (2021). Educação e trabalho no país da mais valia: a EPT no contexto do movimento do capital no Brasil. *Research, Society and Development*, 10(10).
- Chiariello, C. L. & Eid, F. (2011). Revisando conceitos: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. *REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 4(1).
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3) 1-20.
- Ciavatta, M. (2009). Trabalho como princípio educativo. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*, 2, 408-415.
- Costa, J. J. S. (2015). Educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista eletrônica de filosofia*, 3(18), 72-88.
- Da Silva, P. A. D. (2015) Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(65), 218-227.
- Davini, M. C. et al. (1994). Currículo integrado. BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor-área da saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 39-58.
- Melo, L. B. C., Oliveira, L. H. M., da Silva, J. G. M., de Oliveira, G. M., de Souza, M. A., Maia, R. P., & Tavares, C. G. C. (2020). Teorias de aprendizagem e suas contribuições no contexto escolar: um diálogo entre os principais teóricos e a contemporaneidade—Uma revisão Narrativa. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 55902-55918.
- Ferreira, M. L., & Marques, A. J. (2020). O ensino interdisciplinar e a educação libertadora: dois assuntos, um objetivo. *Research, Society and Development*, 9(8), e389985061-e389985061.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kuenzer, A. (1989). O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de pesquisa*, 68, 21-28.
- Libâneo, J. (2010). *Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos*. 19. ed. [s.l.]: Edições Loyola.
- Manacorda, M. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Editora Alínea.
- Marx, K. (1983). *O capital: o processo de produção do capital*. São Paulo: Abril cultural.
- Mizukami, M. (2014). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moura, D. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 705-720.
- Moura, D. H.; Lima Filho, D. L. & Silva, M. R. (2015). Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, 1(3), 1-5.
- Pio, P. M.; Carvalho, S. M. G. & Mendes, J. E. (2014). Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e à docência. *Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Fortaleza: EdUECE.
- Pizzi, L. C. V. (2002). A Politecnicidade no Brasil: História e trajetória política. *Educação e Filosofia*, 16(32), 117-147.
- Ramos, M. (2006). Currículo integrado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 77-81.
- Ramos, M. (2008). Concepção do ensino médio integrado. *Seminário sobre ensino médio promovido pela Secretaria de Educação do Pará*.
- Saul, A. M. (2015) Referenciais da pedagogia de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem. *37ª Reunião nacional da ANPED*.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], 1(1), 131-152.
- Silva A. J. (2008). Politecnicidade versus alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. *Jornada do HISTEDBR. Anais da VIII Jornada do HISTEDBR*. Campinas: FE/UNICAMP: HISTEDBR.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zen, E. T. & Oliveira, E. C. (2018). A práxis filosófica no PROEJA: reflexões sobre as relações sociais capitalistas e a formação humana integral, *Educ. Rev.* 34(69), 231-244.