



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

DAGMA FERREIRA ALVES

**COLETIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: uma
proposta em prol de uma prática docente integrada**

Brasília

2022

DAGMA FERREIRA ALVES

COLETIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: uma proposta em prol de uma prática docente integrada

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

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

BRASÍLIA

2022

A474

Alves, Dagma Ferreira

Coletividade docente e formação integral do sujeito: uma proposta em prol de uma prática docente integrada / Dagma Ferreira Alves. — Brasília, 2022.

130 f.: il.

Orientadora: Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Prática docente - integrada. 2. Formação omnilateral. 3. Coordenação pedagógica - lócus. 4. Educação revolucionária. I. Lima, Fernanda Bartoly Gonçalves de. II. Título.

CDU 377.8

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



DAGMA FERREIRA ALVES

COLETIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: uma proposta em prol de uma prática docente integrada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 01 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima
Instituto Federal de Brasília-DF
Orientadora

Prof. Dr. Elias Batista dos Santos
Universidade Projeção-DF/SEEDF.
Membro externo

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva
Instituto Federal de Brasília-DF
Membro interno

Prof. Dr^a. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília-DF.
Suplente

DAGMA FERREIRA ALVES

**COLETÂNEA DE ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
INTEGRADAS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 01 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima
Instituto Federal de Brasília-DF
Orientadora

Prof. Dr. Elias Batista dos Santos
Universidade Projeção-DF/SEEDF.
Membro externo

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva
Instituto Federal de Brasília-DF
Membro interno

Prof. Dr^a. Débora Leite Silvano
Instituto Federal de Brasília-DF.
Suplente

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que tudo promove e promoveu em minha vida com mais esta conquista.

Gostaria de ressaltar aqui que tive avós analfabetos. Isso quer dizer muito. Eles não tinham como registrar em palavras escritas seus anseios, seus projetos, seus sentimentos e feitos. Mas isso também mostra uma história, uma caminhada de geração em geração. Eu me sinto com a responsabilidade de mostrar às novas gerações quanto tenho gratidão à educação e aos meus antepassados, que caminharam com os passos que puderam para que eu estivesse aqui hoje.

E agradeço também aos meus pais, que repetiam exaustivamente que a educação poderia me levar a algum lugar melhor. Eles sonhavam que eu tivesse um trabalho e pudesse alcançar condições de sobrevivência, mas consigo enxergar que educação também é isso. *Educação é provimento, é dignidade, é autonomia para expressar sentimentos e anseios e também se projetar para além do que enxergamos. Educação é o esmeril que depura, que cura, que abre olhares.*

Essa minha visão poética da educação está justamente na maneira como ela fez e faz parte de minha existência.

Eu também agradeço aos meus irmãos, que como eu não se “perderam” na estrada e por meio da educação construíram suas trajetórias.

Agradeço meu esposo, companheiro e amigo, Franz Deyvid, que demonstrou orgulho da minha caminhada, da importância em me dedicar para alcançar o objetivo hoje de ser uma Mestre em Educação, o que me levou a alguns momentos de ausência em família, mas sempre foi também por você, por minha família, por todos que amo.

Agradeço a minha irmã Ivanice, quando juntas ainda meninas brincamos de ser professoras de uma maneira tão séria, tão profunda. Quero dizer que aprendi muito com você.

Agradeço a minha prima Sueli, que me despertou o olhar para a pesquisa, agradeço ao grupo de discussão de trabalhos exitosos que possibilitaram diálogos que me fizeram enxergar que pequenos gestos, pequenas ações se tornam um olhar dedicado, investigativo e humano para a nossa profissão.

Agradeço ao Diretor da escola que atuo professor Paulo Ramos, onde realizei esta pesquisa pelo quanto evidencia seu respeito a quem estuda e a quem pesquisa.

Agradeço a todo o grupo de pessoas da gestão, supervisão administrativa, supervisão pedagógica e demais membros que me acolheram e me acolhem no cotidiano e também no decorrer desta caminhada investigativa.

Agradeço aos docentes participantes dessa pesquisa que acreditaram nessa atividade e me doaram um pouco do tempo, que muitas vezes não tinham, para que pudéssemos dialogar.

Agradeço a todos os professores do ProfEPT que me deram suporte, aporte, afeto, afago que me fizeram acreditar que eu podia chegar até aqui. Não posso deixar de destacar minha enorme admiração a um grupo de professores que se destacam pela dedicação e cordialidade a que se dedicam nessa formação. Principalmente a professora Fernanda Bartoly, minha orientadora, que não mediu esforços para que eu aproveitasse ao máximo essa experiência que tem me proporcionado muito crescimento e novos conhecimentos. Uma pessoa que além da competência, sempre foi amiga e me norteou nos bons e difíceis momentos dessa trajetória.

Agradeço a todos os colegas do mestrado que constituíram essa trajetória num momento diferente, de pandemia, mas que souberam caminhar na estrada que estava disponível, principalmente aos amigos que compuseram comigo a tríade do quilombo: Paulo e Roberta.

Agradeço também os professores participantes da banca de qualificação, professores Marcos Ramon Ferreira e professor Elias Batista que dedicaram seu tempo e olhar para que eu pudesse dar mais qualidade a minha intenção de pesquisa. Assim como os professores que compõem a banca neste momento de defesa, Professor Thiago Faria e Professora Débora Silvano.

Dedico também esse momento a todos os meus sobrinhos e afilhados a quem desejo de alguma maneira ser uma referência positiva e que eu tento dizer, como meus pais me disseram o quanto a educação era importante. Aos meus amigos, colaboradores, protagonistas ou não que certamente, me favorecem de alguma maneira.

Enfim, eu posso dizer que tudo o que alguns chamam de meritocracia eu chamo de história, de caminhada, de colaboração, de cooperação de inúmeras pessoas que ilustram e ilustraram meu cenário. Essa conquista não é só minha. Ninguém conquista algo sozinho. Espero que todos que almejam esse processo consigam, que todos possam caminhar, que todos cheguem aqui e bem mais distante. Que existam oportunidades a todos. Que possamos ter a liberdade de querer e a possibilidade de

trilhar o caminho que desejamos. Espero viver em um país futuro onde a condição social, raça, gênero, crença, origem jamais seja empecilho a alcançar o sonho de ser um mestre, um doutor, um grande profissional em qualquer área de trabalho.

E na qualidade de professora, aos 31 anos de profissão, eu dedico a todos os demais professores do Brasil, dos grandes centros aos ribeirinhos, que ao disseminar conhecimentos, amor e esperança, por meio de seus diálogos, jamais percam a fé do quanto a Educação é transformadora, e é por meio dela que vamos promover o Brasil e combater as injustiças sociais.

**“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que,
num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.**

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o contexto da coordenação pedagógica como locus de desenvolvimento profissional do docente, no sentido da construção de ações que permitam a melhoria das práticas pedagógicas para a formação integral dos estudantes, na perspectiva da omnilateralidade. Este estudo se constrói como produto de interação, reflexão e ação dos sujeitos envolvidos, como pesquisador e participante, no intuito de norteamento para processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando como metodologia de investigação a pesquisa-ação. Assim, a utilização do referencial teórico incentivou a busca de uma reflexão sobre os princípios de uma prática docente integrada e de uma formação omnilateral com estudos de estratégias para a educação revolucionária na busca do melhor entendimento do fazer pedagógico. Dessas ações, buscou-se a construção e a viabilização do produto educacional, assinalando a organização dessas ações e saberes pedagógicos em uma coletânea intitulada *Coletânea de estratégias para a construção de práticas integradas*. Os resultados indicam que no contexto da educação profissional é possível desenvolver práticas pedagógicas integradas na perspectiva da omnilateralidade.

Palavras-chave: Prática docente integrada, formação omnilateral, locus da coordenação pedagógica, educação revolucionária.

ABSTRACT

This project aims to analyze the context of the pedagogical coordination space as a locus of teacher professional development, in the sense of building actions that allow the improvement of pedagogical practices for the integral formation of students, from the perspective of omnilaterality. This research is organized from the product of interaction, reflection and action of the subjects involved as researcher and participant. It brings the intention of guiding processes of improvement of pedagogical practice. Therefore, it carries out qualitative research, which uses action research as a research methodology. The theoretical framework focuses on the reflection of the principles of an integrated teaching practice and an omnilateral training with studies of strategies for revolutionary education in the search for a better understanding of pedagogical practice. From these actions, we seek to build and make viable the educational product, highlighting the organization of these pedagogical actions and knowledge in a collection entitled: Collections of Strategies for the construction of Integrated Practices.

Keywords: Integrated teaching practice, omnilateral training, locus of pedagogical coordination, revolutionary education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CEP-ETP – Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Planaltina
- DF – Distrito Federal
- EaD – Educação a Distância
- EP – Educação Profissional
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- GDF- Governo do Distrito Federal
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFB – Instituto Federal de Brasília
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- ProfEPT – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E MELHORIA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM.....	27
2.2 A formação docente para a constituição do sujeito omnilateral.....	31
2.3 Princípios da Educação Profissional (a trajetória e os desafios da Educação Profissional no Brasil).....	36
2.4 Contribuições e perspectivas para o ensino integrado e educação revolucionária.....	42
3 METODOLOGIA.....	54
3.1 A Reunião para aceite de participantes na pesquisa.....	59
3.2 A escolha de instrumentos para a coleta de dados.....	60
3.3 O encontro (roda de conversa) – discussão sobre os conceitos: coletividade docente, práticas integradas e formação omnilateral.....	60
3.4 Os Encontros de discussão (rodas de conversa sobre práticas integradas) ...	61
4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
5 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	79
6 CONCLUSÕES.....	84
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	98
APÊNDICE B –DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....	120

APRESENTAÇÃO

Em meu itinerário profissional, na condição de docente, foi possível observar que as interações e os diálogos no lócus da Coordenação Pedagógica impactavam as reflexões sobre o planejamento pedagógico e o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem; por isso, o espaço de coletividade docente tornou-se objeto de pesquisa para as reflexões condizentes com uma formação que possa conduzir a autonomia no contexto educacional.

Esta dissertação reflete sobre a coletividade docente, as possibilidades dos diálogos no lócus de coordenação pedagógica e alcance dessas interações para a organização de práticas integradas na formação do sujeito omnilateral, que crítico, consciente e emancipador pode superar a prevalência de dualismos na educação e a fragmentação de saberes.

Em um primeiro momento, busquei em meu próprio itinerário profissional algumas vertentes que me direcionaram ao objeto de pesquisa, isto é, o lócus da coletividade docente.

Nesta pesquisa, os conceitos de *dialogicidade*, amparados em uma perspectiva freiriana, assim como a busca de envolver elementos para a construção de maneira dialética da realidade do espaço de aprendizagem, vão se interligando para uma construção de reflexões que desencadearam uma visão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em uma perspectiva revolucionária. Por isso, neste estudo, alguns autores/as são indicados/as para ilustrar a condição de processo evolutivo da educação como processo histórico, dinâmico e materializado no cotidiano dos sujeitos.

O texto dissertativo, constituído pela metodologia da pesquisa-ação, utiliza-se dos fenômenos da realidade do grupo participante de docentes para a criação de conhecimentos pertinentes para a organização de ações integradas e para a caracterização do espaço, em que a coletividade se tornou recurso precioso para promover a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a um espaço de formação não apenas para o preenchimento de vagas de emprego, mas também para o exercício pleno da cidadania, da autonomia e da criticidade criativa.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi organizada, primordialmente, no próprio percurso da escolha do tema, que se constituiu de reflexões, e também de todo um processo em busca de (re)orientação de minha prática pedagógica.

Assim sendo, este trabalho inicia-se com um registro reflexivo sobre a trajetória profissional por meio do memorial descritivo¹. Decisão inspirada em uma das atividades da disciplina Seminário de Pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-Mestrado Profissional), em que foram escritos registros das memórias da trajetória acadêmica e profissional dos mestrandos. Durante a análise desses registros, identifiquei sentimentos e ações que foram marcantes em minha formação continuada e em minha atuação como docente, e escolhi iniciar o texto dissertativo abordando a historicidade de seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, foi possível identificar que a busca que se fez objetivo para a pesquisa aqui assinalada tem como ponto de partida a compreensão dos norteadores teórico-metodológicos utilizados em minha prática docente.

Um desses norteadores foi a *dialogicidade*², no que se refere à experiência de encontro com os discentes e com os/as colegas docentes no espaço em que ocorrem o planejamento e a organização das atividades para sala de aula, no caso, o lócus da coordenação pedagógica.

É importante ressaltar que o termo *dialogicidade* inclui um sentido especial que é a interlocução; para Freire (1983, p. 107), trata-se de uma “relação horizontal de A com B”. Entende-se como uma relação sem hierarquias, em que prevalece tanto uma disposição em colaborar com o outro quanto a abertura para o desenvolvimento de uma relação de confiança, de empatia, e assim, uma comunicação. A proposta de docência para a formação do sujeito omnilateral privilegia essa conversa, que da

¹ Disponível em: <https://dagmafalves.wixsite.com/mestrado2021>.

² Define-se *dialogicidade* como característica do que é dialógico, dialogal, daquilo que se efetua por meio do diálogo, de uma interação comunicativa, da conversa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialogicidade>. Na educação, o termo *dialogicidade*, na perspectiva de Soares e Pedrosa (2013, p. 258), surge como um referencial epistemológico da teoria freiriana. Essa teoria enfatiza o diálogo como mediador para o processo aprendizagem, no qual pessoas que escutam de fato encontram sentido no que foi dito e constroem o conhecimento por meio de apropriação, transformação, reinvenção e aplicação concreta (práxis).

reflexão se transforma em ação e propósitos para qualificação do processo ensino-aprendizagem. Assim, nessa relação de interdependência se estabelece a criticidade, a capacidade de analisar as questões sociais com um olhar de corresponsabilidade que participa do processo de humanização e pode favorecer mudanças.

Como assinalado anteriormente, o tema desta pesquisa foi construído a partir da análise da linha do tempo da minha docência até hoje. Tempo em que a intencionalidade em relação à pesquisa surgiu no âmbito das inquietudes, ou seja, das dificuldades e necessidades que foram vivenciadas no enfrentamento das questões e problemáticas de sala de aula, comumente geradas na própria dinâmica da prática pedagógica.

A análise da trajetória percorrida por mim permitiu observar um percurso com diferentes contextos na educação, como a educação básica em séries iniciais, as equipes de apoio à educação aos jovens com dificuldades na aprendizagem e o ensino médio. No decorrer da pesquisa, atuei na EPT, vislumbrando nesse espaço algo em comum com minhas experiências anteriores, ou seja, a necessidade de se discutir o contexto em que acontecem as práticas pedagógicas junto aos discentes.

E foi justamente no ano de 2015, quando atuava em uma turma da EPT, que a interação docente-discente e sua complexidade serviram de incentivo para que solicitasse ajuda de um de meus colegas de trabalho, que naquele momento atuava como vice-diretor da escola em que a pesquisa foi realizada. Na produção de uma solução pedagógica para a dificuldade vivida naquele momento, eu e o vice-diretor começamos a utilizar o tempo de coordenação pedagógica para a (re)organização do trabalho pedagógico. Esses encontros e discussões a respeito da melhoria da prática profissional, durante os momentos de coordenação pedagógica³, serviram de base para a construção de um projeto que previa a criação e desenvolvimento do lócus de dialogicidade nas turmas, e a elaboração de um portfólio foi utilizada como estratégia de registro, análise e avaliação das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula portfólio.

³ Lócus destinado ao planejamento das atividades dos docentes. É expresso nos documentos da carreira do magistério público do Distrito Federal (DF), na lei orgânica do DF e regime Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que institui que os docentes com 40 horas semanais (dois turnos) terão cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica. No regime de 20 mais 20 horas, sendo quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo 12 horas em regência de classe e o restante em coordenação pedagógica.

Nesse caso, o portfólio foi utilizado como uma maneira de reunir e refletir sobre as atividades realizadas tanto por mim quanto pelos estudantes. Essa atividade reflexiva e (re)orientadora do processo ensino-aprendizagem demandou a construção conjunta de intervenções pedagógicas alicerçadas em um referencial teórico, o que fez que fosse introduzindo a pesquisa como importante recurso para o bom funcionamento dos encontros de coordenação pedagógica. Foi nesse contexto que os docentes que participavam desses encontros perceberam a urgente necessidade de se investigar a própria prática como ferramenta para a melhoria nas práticas de ensino.

Foi nos momentos de encontros com os docentes que os diálogos passaram a oferecer novas propostas e alternativas para o planejamento pedagógico, (re)definindo um olhar mais investigativo às práticas pedagógicas. Esses encontros de docentes aconteciam principalmente nas horas de coordenação pedagógica em conformidade com o instrumento de legislação das práticas de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal (DF) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 48-50). O professor prepara as atividades para o encontro com o discente em sala de aula no lócus da coordenação pedagógica. Existe um espaço físico em todas as escolas destinado a esse encontro, mas que constituímos também como atemporal, por sua condição imaterial, de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, o que pode contribuir para que a escola se torne um lócus privilegiado de emancipação humana (PRZYLEPA; SOUSA; OLIVEIRA, 2021).

O lócus da coordenação propicia o encontro de pessoas, ou seja, de docentes que se comprometem com o objetivo de planejar e criar práticas que possam atender às necessidades educativas dos alunos. Espaço constituído a partir das necessidades para o planejamento e legalmente no projeto pedagógico das instituições escolares:

Ao considerar a perspectiva da gestão crítico-reflexiva, sublinhamos a coordenação pedagógica, caracterizando-a como um lócus vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola. (MEC, 2011, p. 111).

Para Silva (2007), o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do DF⁴ impregna em cada instituição características peculiares às ações de gestão, assim como a organização do lócus da coordenação pedagógica, o que, segundo Silva

⁴ O documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cep_escola_tecnica_de_planaltina.pdf.

(2007), oportuniza processos de formação e de planejamento para os que participam dessas atividades de discussão, reflexão, (re)pensar suas ações e o próprio PPP da escola, no propósito de construir coletivamente propostas de transformação na educação.

Silva (2007, p. 2) evidencia também a importância do lócus da coordenação, em que a formação continuada deve se pautar na escolha de modelo de cidadão, de pessoa humana que se pretende formar e modelo de educação que queremos ter. Nesse lócus, a formação continuada e o planejamento coletivo não são neutros e estanques, mas se constituem interdependentemente como agentes de transformação e autotransformação da realidade escolar.

É relevante destacar a figura do coordenador pedagógico, também importante no lócus da coordenação pedagógica, que tem sua função regulamentada pela Portaria nº 29, de 06 de fevereiro de 2006. Desta maneira, é o coordenador pedagógico que acompanha os docentes quanto às práticas desenvolvidas e as ações que devem ser implementadas.

Em minha trajetória de mestranda, esse lócus privilegiado de ação-reflexão-ação representou um movimento contínuo para a otimização do planejamento e do desenvolvimento profissional. O grupo de docentes que se inseriu no lócus da coordenação teve início em 2015, com encontros semanais que duravam aproximadamente duas horas. Aos poucos, sem condição imposta, outros docentes da escola se integraram aos encontros semanais.

As escolhas das temáticas ocorriam conforme as necessidades advindas da implementação do planejamento pedagógico, como relatos e trocas de experiências, estudo teórico e planejamento interventivo tendo a pesquisa como elemento de organização. O grupo tinha um caráter flexível, no sentido de estar sempre recebendo novos integrantes. A supervisão e a direção da escola apoiaram o movimento, criando a infraestrutura necessária para que os docentes compartilhassem desses momentos de encontro. Diversas temáticas foram abordadas, como a ludicidade na educação profissional, espaços de fala do aluno, questões da evasão, da avaliação e do papel mediador do professor, bem como temáticas que constituem o aluno como protagonista do planejamento pedagógico.

Os encontros tinham também o apoio acadêmico de professores externos à escola, que traziam contribuições em diversas temáticas, como avaliação, processo ensino-aprendizagem e outras questões relativas ao contexto educacional. Com essa

integração, o grupo foi recebendo novos integrantes, não apenas da educação profissional, mas também de outros segmentos de ensino, trazendo a possibilidade de intercâmbio de experiências com vistas à formação integral.

Nas primeiras discussões do grupo, o portfólio foi escolhido por mim como instrumento de organização e avaliação das atividades nas turmas ministradas. Os resultados foram organizados em um artigo apresentado posteriormente em um seminário de Educação na Universidade de Brasília (UnB). Depois, tornou-se capítulo de um livro (PASSOS, 2017). Divisei como momento determinante o contato com a escrita científica e mais conhecimentos sobre pesquisa.

Assim, para o grupo de discussão, o lócus da coordenação se constituiu como um espaço de organização do planejamento e interação com os colegas de docência. Ou seja, um espaço em que os diálogos e reflexões possibilitaram avanços no desenvolvimento profissional. Tudo isso contribuiu para que houvesse o interesse em cursar um Mestrado e me constituir como pesquisadora na área da educação ampliando as possibilidades de conhecimento.

O ingresso no ProfEPT no Instituto Federal de Brasília (IFB) tornou-se mais um passo importante para pesquisar o alcance dos diálogos da coletividade docente no lócus da coordenação pedagógica. A pesquisa prevê a investigação desse lócus (no caso, o lócus da coordenação pedagógica) como possibilidade para melhoria no ensino-aprendizagem para uma formação omnilateral, partindo-se do contexto já mencionado da EPT.

Segundo Oliveira, Amorim e Pizzi (2018), é preciso desenvolver na formação do professor capacidades de trabalho integrada e coletiva, especialmente por meio da análise do trabalho pedagógico, do exercício da criatividade na vivência com os pares e por meio de discussões e diálogos. Desta maneira, o lócus da coordenação pedagógica pode ser utilizado para melhorar o planejamento coletivo das atividades de ensino-aprendizagem. Com isso, o espaço da coletividade docente pode se constituir como um lócus dialógico, em que aconteça o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme Fullan e Hargreaves (1992, p. 5):

O desenvolvimento do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem pressupostos e as crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo.

Assim, corroborando com Charlot (2014), torna-se importante compreender que o lócus da coordenação é parte imprescindível do saber-fazer pedagógico, que se constitui em um processo de pesquisa, aprendizagem e ensino. Esse planejamento voltado aos caminhos da educação profissional ocorre a partir de saberes independentes e diferenciados da ação laboral específica.

O docente precisa pensar a formação integral refletindo criticamente sobre a correlação que existe entre trabalho, educação e saberes. Para isso, é necessário introduzir a pesquisa como instrumento de busca para a reflexão e compartilhamento. Freire (1983) afirma que é necessário pesquisar para constatar, e que ao constatar, intervir e que ao intervir, é possível educar e ser educado. Ele vai além: “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1983, p. 16).

Com respaldo às menções anteriores, pode-se afirmar que a pesquisa representa a oportunidade para aprimorar a prática pedagógica, mas também é um instrumento de transformação e desenvolvimento do docente. É assim que o lócus da coordenação pedagógica se transforma em um espaço de busca, de ensejos do “novo” e torna-se um espaço de *saberes transversalizados*⁵ em que os docentes se constituam de forma integral, quando ao planejar suas ações e intervenções utilize a pesquisa para a mediação com o espaço de seu próprio desenvolvimento, isto por que “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 78).

É de extrema importância compreender que no exercício da docência aprendemos o tempo todo com os diálogos que exploram conhecimentos diversos que perpassam todas as áreas de saberes e podem, assim, promover inquietudes, reflexões e novos saberes. Nessa situação, a coletividade docente que (re)pensar suas próprias vivências, discutindo e (re)elaborando saberes, pode desenvolver uma formação integral que parte da concepção de uma “formação multirreferencial, articulada com o conhecimento científico e o saber fazer” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8), o que pode contribuir para aprofundar a reflexão sobre os espaços dialógicos constituídos.

⁵A *transversalidade* diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Consultar: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais>.

Vários autores (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986; LIPMAN, 1990; 1995; 2001) discutindo o conceito de diálogo na educação, compreenderam que o diálogo pode se apresentar como mecanismo de comunicação, respeito, escuta e de aproximação dos indivíduos (CORTEZ, 2007). Essas considerações sobre o diálogo entre os docentes no lócus da coordenação tornam-se ainda mais robustas quando se pensa o contexto da EPT. Afinal, neste espaço há a possibilidade de se unir uma formação profissional juntamente a uma formação humana. O resultado é a busca em prol de uma educação integral, com vista à formação omnilateral do indivíduo.

Pensando nas peculiaridades da formação para o trabalho é que (FISCHER; FRANZOI, 2009) destacam o quanto o espaço em que trabalhadores formam trabalhadores se constitui como um ambiente riquíssimo para o diálogo, pois é um espaço privilegiado para o reconhecimento do trabalho como lócus de integridade, onde se possa debater a articulação entre ciência, trabalho e cultura no âmbito da integralidade do ser humano. Assim, Fischer e Franzoi (2009, p. 7) dispõem elementos que consideram importantes para esse diálogo, como a relevância da experiência humana, a solidariedade entre trabalhadores, o fortalecimento das lutas sindicais e das relações sociais, associadas a esse espaço de construção que deve se tornar espaço de construção de saberes.

Quando nos referimos à construção de saberes baseados em diálogos, à reflexão sobre educação profissional como espaço privilegiado para uma formação articulada entre o saber e o pensar, estamos explorando um dos conceitos-chave desta pesquisa, que é a Omnilateralidade. Para Souza Júnior (2008, p. 284), Omnilateralidade é um conceito muito importante porque traz em si a reflexão da educação marxista, que propõe uma educação desprovida de dualismos, da alienação em torno da concepção do trabalho para uma percepção que concebe o ser humano em uma perspectiva ontológica e criativa, em contraposição ao que acontece no contexto da educação bancária, que se torna uma ação desvinculada do sentido de coletividade, porquanto é mecanizada e sem sentido para quem a constitui.

O caminho proposto pela constituição do sujeito omnilateral é de mudanças significativas que propiciem ao ser humano um caminho de decisões conscientes e da capacidade crítica, de atuar e vivenciar as questões do mundo. O termo “Omnilateralidade”, conforme Frigotto (2012, p. 267), tem origem no latim e significa “todos os lados ou dimensões”. Segundo Manacorda (2007, p. 89), a omnilateralidade representa a possibilidade de desenvolvimento das competências para que o sujeito

encontre por meio do trabalho, sentido para suas experiências de vida, usufruindo prazerosamente do que ele constrói de forma laboral.

A maneira como se percebe o trabalho como essencial nas relações da vida se relaciona às questões históricas e econômicas, nas quais a formação profissional foi introduzida nas interações desse sujeito. Pacheco (2011, p. 4) indica que a EPT tem sua gênese em um período em que o capitalismo, em plena ascensão, impunha suas marcas à sociedade, prevalecendo as tendências de alienação do trabalho e de incentivo do consumismo, o que objetivou as relações humanas em torno do capital em detrimento do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Assim, a relação do ser humano com o trabalho foi perdendo a característica nobre de plenitude e realização.

Por isso, Pacheco (2011) considera que a EPT tem a missão de lutar contra a instituição das bases capitalistas na relação do ser humano com o trabalho e do dualismo entre trabalho e educação.

Uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social. (PACHECO, 2011, p. 6).

A missão da EPT é um compromisso de formação omnilateral que enfrenta desafios em uma sociedade de consumo acometida pelas disparidades de classes e abismos que separam pessoas por condições de sobrevivência. Superar esse quadro de exclusão e promover conscientização incorre em discutir essa realidade para promover mudanças. Freire (1980) discorre sobre esse fenômeno ao ressaltar que a conscientização não é algo que surge espontaneamente e de maneira ingênua, mas surge junto à reflexão, ao questionamento e à análise. É o que afirma ao dizer que “a conscientização não pode existir fora das práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. (FREIRE, 1980, p. 26).

Reflexão e ação no intuito de provocar mudanças caminham com a consciência do que é a realidade. A educação profissional pode ser vista hoje simplesmente como educação para o caminho do emprego? É possível suscitar uma visão de trabalho consciente, transformador e realizador por meio de uma formação omnilateral?

Para Veiga e Viana (2012), essa proposta exige pensamento, elaboração, organização e o planejamento com propostas de práticas condizentes com essas

necessidades. É preciso que o docente esteja preparado para compreender o contexto em que irá atuar e o verdadeiro sentido da educação na caminhada de ensino-aprendizagem. Por isso, o diálogo entre pares deve se firmar como proposta norteadora para o alcance de melhorias e de mudanças no cenário educativo.

Diante dessas considerações, a questão norteadora para esta pesquisa foi: *no contexto da EPT, como o lócus destinado à coordenação pedagógica, poderia se constituir como um espaço coletivo de dialogicidade e elaboração de estratégias pedagógicas, visando ao aperfeiçoamento do ensino voltado para formação omnilateral do estudante?*

Assim, esta pesquisa procurou respostas a estas questões, e por meio dos caminhos e estratégias desenvolvidos, foi possível construir um produto educacional que configurasse essa trajetória como possibilidade de instrumento de organização de práticas integrativas e transversalidades no contexto da ETP.

Neste caso, a escola técnica representa um espaço de diversidade social (FISCHER; FRANZOI, 2009) por ter um público com especificidades que se diferenciam de outras modalidades da escola básica, por exemplo: a questão de idade, de formação e outras questões socioculturais que se relacionam primordialmente às necessidades relativas ao mundo do trabalho.

Esta pesquisa se constituiu, portanto, como parte da trajetória de sua autora. Sendo a prática da dialogicidade um dos saberes docentes que contribuiu não somente com a necessária (re)organização de suas práticas de ensino-aprendizagem quanto na assunção de uma ação propositiva junto aos seus pares, especialmente no que se refere à formação docente e discente para o caminho do trabalho.

Desta forma, como mestranda, pude trazer para esta pesquisa a dialogicidade como possibilidade para favorecer a prática de diálogos reflexivos no lócus da coordenação pedagógica, visando à constituição de uma prática docente integrada no contexto da EPT. No decurso do Mestrado, com a imersão promovida pelo estudo do materialismo histórico-dialético, fez-se necessário repensar a educação dentro da proposta da educação revolucionária. É nesse lócus de ação que o espaço educativo foi repensado e discutido.

Na análise da trajetória na EPT, tive como formação a Pedagogia e a Psicologia, sendo inserida como professora dos componentes do Módulo Básico de ensino do Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Planaltina como docente efetiva de Psicologia e áreas afins como Relações Humanas, Ética Profissional, Ética em

Saúde, Atendimento ao Público, Psicologia e Relações Humanas. Essas unidades curriculares se organizam, normalmente, no Módulo Básico (que é o módulo dos componentes curriculares comuns a todos os cursos), o que já organiza uma característica integradora por dialogar com a natureza de todas as propostas curriculares e promovem reflexões sobre a condição dos cursistas em relação à escolha do curso e a atuação no mundo do trabalho.

Essa discussão envolve pensar a condição de profissional não apenas em relação à técnica, mas também à condição de lidar com pessoas e suas necessidades humanas. Assim, se estabelece uma relação entre o saber e o fazer. Porém, é necessário que essa integração ocorra também em todas as disciplinas.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 22), romper com o sequenciamento rígido de conteúdos curriculares pode fortalecer outro tipo de compreensão em um sentido mais amplo de realidade imediata e também da sociedade em geral, o que incorre na eliminação do dualismo de componentes curriculares de caráter mais teórico e os componentes de caráter mais prático (conhecidos na instituição de ensino como componentes curriculares específicos de cada curso técnico). Disso decorre, na cultura escolar, a prevalência de maior visibilidade para conhecimentos considerados específicos ao exercício da profissão em detrimento daqueles que são considerados mais gerais.

Assim, o movimento de priorização e relevância de objetivos educacionais possivelmente alcançam a instituição dos saberes denominados mais importantes, e por isso, a integração das práticas surge como maneira de repensar a EPT como formação revolucionária; e como enfatizado por Pacheco (2018, p. 22): “a transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica”. O elemento central para o desenvolvimento desse objetivo está na sensibilização docente para os novos espaços de vivência no mundo do trabalho. É importante observar de que maneira os cursos são organizados e o contexto em que se constitui essa organização. É importante compreender que existe o processo de distribuição de cargas horárias ou modulação (como é chamado o processo em que são submetidos todos os professores da EPT das escolas públicas do Governo do Distrito Federal-GDF, em que por meio de pontuação, envolvendo tempo de trabalho e qualificação na

educação, os professores irão escolher entre cargas disciplinares disponíveis – um quantitativo entre 12 e 24 horas/aula⁶).

Normalmente, os componentes dos núcleos básicos das formações são disponibilizados como complementação de cargas horárias para professores de diferentes formações. Essa ação em si não inviabilizaria uma ação pedagógica interdisciplinar e transversal, quando pensamos em uma prática integrada. Porém, com a urgência de se “vencer a carga horária e os objetivos educacionais culturalmente considerados como mais importantes”, os objetivos educacionais dos componentes curriculares do chamado Módulo Básico são colocados em segundo plano.

Diante dessa realidade como formar pessoas para o mundo do trabalho sem depreciar saberes que se relacionam ao potencial de humanização?

Essa visão fragmentada dos saberes como mais e menos relevantes acaba por restringir a interlocução dos sujeitos que buscam construir no contexto escolar um locus para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. É a formação integrada que traz alternativas para esse redimensionamento, conforme destaca Pacheco (2018, p. 34):

A cultura estabelece a síntese entre a formação geral e a formação específica, permitindo a compreensão do momento histórico e dos meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Esta é a dimensão ideológica que nos transforma em sujeitos da história, com visão crítica e compromisso com o avanço progressista da sociedade. Logo, formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral.

Deste modo, entendemos que não devem existir dualismo na formação profissional e que a relação formação geral-formação específica pode ser (re)vista e (re)significada na discussão de conceitos que se encontram na dimensão cultural e que não se separam.

A totalidade aqui mencionada inclui uma formação que visa um processo de ensino-aprendizagem para a formação plena é vista por Pacheco (2015, p. 30) como uma “educação verdadeira”, e que como docentes, devemos criar uma relação dialética, na qual os cursistas sejam como sujeitos da história, isto é, os produtores de conhecimentos.

⁶Doze horas correspondem ao professor que tem dedicação de meio período, e a essas 12 horas somam-se mais oito horas para planejamento no locus da coordenação e 24 horas para professores com dedicação de dois períodos ou tempo integral, com mais 16 horas para planejamento no locus da coordenação.

A valorização dos componentes curriculares do Núcleo Comum precisa se tornar realidade por meio de uma visão humanística e integrada dos cursos. O que a disciplina do Núcleo Comum tem de mais atraente é a possibilidade de fomentar o diálogo, a criatividade, o reconhecimento do todo e do sujeito enquanto protagonista de seus aprendizados, pois deve valorizar o que os sujeitos já apreenderam em sua história de vida, o que permite até aos mais introspectivos verbalizar suas impressões.

É perceptível que na relação com os docentes desses componentes curriculares haja a possibilidade de o indivíduo em formação se “encontrar” como sujeito omnilateral, vislumbrando para além da necessária qualidade técnica, que existe no ser humano que se constitui de forma plural, integrada e integradora nos inúmeros espaços dessa formação (MACHADO,1989; NOSELLA, 2006; SAVIANI, 2007a).

Diante disso, no contexto desta pesquisa, dialogou-se com docentes sobre formação omnilateral e foram analisadas possibilidades para que o lócus da coordenação se constituísse como espaço de fala que favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Sendo assim, durante a pesquisa, foi possível fomentar processos favorecedores da interação entre os docentes para a realização da (re)organização de práticas integradas na perspectiva da formação do sujeito omnilateral.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar, no contexto de um centro de EPT, como o lócus destinado à coordenação pedagógica pode se constituir como um espaço coletivo de elaboração de estratégias para um ensino voltado para formação omnilateral do estudante. Os objetivos específicos foram:

- Caracterizar quais são os princípios de uma formação omnilateral.
- Discutir as possibilidades de uma prática docente integrada, no contexto da EPT.
- Construir uma coletânea de estratégias com sugestões para o desenvolvimento de uma prática docente integrada voltada para a formação omnilateral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E MELHORIA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Zabala (1998) considera que a docência, como qualquer outra profissão, tem carência de aprimoramento de suas práticas, pois os docentes, não diferentes de outros profissionais, buscam ampliar conhecimentos e saberes no decorrer de sua trajetória profissional.

Assim sendo, segundo Zabala (1998), nesse contexto são diversas as tentativas para que ações educativas possam promover mudanças benéficas para toda a sociedade. Porém, a ideia de ser um profissional que tem possibilidades de que suas ações impactem a sociedade exige uma formação condizente com esse compromisso.

Pensando nos possíveis impactos sociais aos quais deve se relacionar a profissão de docência é preciso pensar e refletir como os docentes se constituem, pessoal e profissionalmente. Para Tardif (2002, p. 56), “as pessoas carregam na própria constituição identitária as marcas da atuação profissional”, ou seja, o ser humano aprende a trabalhar trabalhando. Assim, o trabalho docente não é diferente, pois acontece na caminhada, na relação entre os pares, que se constituem aprendizados que são imprescindíveis para a organização de novos aprendizados e saberes docente.

É importante reconhecer que nessa relação de ensino-aprendizagem cada instituição de ensino, cada turma e cada discente apresentam especificidades que contribuem de maneira interdependente com a constituição do profissional.

Tardif e Lessard (2000) corroboram com essa perspectiva quando consideram que os saberes do ato de ensinar não ocorrem de uma única fonte e que podem estar presentes na formação inicial e continuada de professores, por meio do conhecimento dos objetivos educacionais que são trabalhados, do tempo de experiência de atuação docente, dos construtos socioculturais, da aprendizagem com os pares e outras maneiras que podem se constituir como fonte de formação.

Pensando em saberes que permeiam as relações docentes, Freire (2011, p. 214) chamou de “relação horizontal” a relação entre sujeitos, em que não existe a hierarquização do conhecimento; e que na pauta pela sua natureza informal e desafiadora no exercício contínuo de uma “relação horizontal” no contexto de

formação docente poderia favorecer a ocorrência de discussões e ações que promovessem mudanças não somente no contexto educacional, mas em todo o contexto social.

Essa proposição coloca a formação como um processo contínuo que ocorre todo o tempo por meio de diálogos, de constatações que ocorrem todo o tempo na relação com os docentes e nas investigações que são suscitadas pelos discentes. É importante frisar que essa constatação não desprestigia os percursos formais, mas ao contrário, indica um processo de continuidade.

É necessário frisar, no que tange à formação docente, seus saberes e sua repercussão social, o desprestígio que incorre o magistério como profissão no cenário brasileiro (FISCHER, FRANZOI, 2009; ANTUNES, 2018), até mesmo para não desprezar o que vimos enfatizando quanto ao que se refere ao que o profissional se constitui por meio de sua caminhada e certamente, as experiências e enfrentamentos que estão relacionadas a esse movimento.

Os motivos são diversos e vão além das políticas públicas reducionistas para a educação, como corte de verbas públicas e a hierarquização de decisões para educação. Essas condições de desvalorização dos trabalhadores e do trabalho se mostram como contraponto à educação revolucionária. Justamente porque é no exercício da prática da liberdade que se aprende a construir uma sociedade que acredita na emancipação e autonomia (FREIRE, 1983; 1980; 2011).

Assim sendo, no caso do docente que assume a postura de opositor à opressão, são requeridas convicções que o façam aliar junto aos objetivos educacionais questões plurais que envolvem as políticas de formação e para a formação de um cidadão que se posicione como detentor de sua própria história e, ao mesmo tempo, seja qualificado para enfrentar os dilemas do mundo do trabalho. É importante definir nesse processo educacional quem é o oprimido e quem é o opressor e quais as possibilidades para a mudança. Estabelecer um processo de educação para mudanças significativas, além de construir uma relação horizontal, também indica o conhecimento do que temos em nosso contexto e o que queremos alcançar.

É no campo das possibilidades que Freire (1983, p. 2) explora as relações dialógicas como maneira de fenomenizar e tornar histórica a relação humana, pois provoca a capacidade de contemplação do mundo de diversas formas, se pondo ou se opondo. Um espaço de diálogo é capaz de provocar nos interlocutores a prática dessa contemplação do mundo e de tudo que nele se constitui como forma de ampliar

a consciência para a emancipação humana. O papel do docente nessa interlocução é imprescindível, embora com a destreza de não impor o seu olhar de conhecimento.

É por isso que Freire (1983) discorre sobre a relação com o processo de busca que o educador deve se vincular para afastar-se da ignorância quando afirma que “o educador deve estar consciente para não se tornar aquele que sabe”. (FREIRE, 1998, p. 38). Não se trata o educador como aquele que “nada sabe”, mas a ênfase de Paulo Freire se concentra em eliminar o discente como aquele que passivamente recebe informações. A postura docente é estratégica para a organização do planejamento, na organização das práxis que condiz com a conjuntura e as pessoas com quem será compartilhado.

Ainda alinhado ao pensamento de Freire (1980, p. 24), quando afirma que a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo, acertamos que pensar a prática é uma maneira de replanejamento e que ao compartilhar o conhecimento com o outro e colher suas impressões também é uma maneira de (re)organizar esse conhecimento. Cria-se a possibilidade de fazer reavaliações durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Não existem receitas prontas ou métodos infalíveis para a adoção de melhores práticas de ensino-aprendizagem. Porém, o docente que repensa sua prática, faz uso da intencionalidade para produzir ou encontrar novas possibilidades de intervenção pedagógica que podem corroborar com seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

É justamente na qualidade de protagonista de sua ação pedagógica e no contínuo repensar a prática pedagógica que o docente a configura como rotina investigativa. Também referenciado como lócus de diálogos e implementação de novos aprendizados, corroborado na visão freiriana: “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”(FREIRE, 1998, p. 53).

É necessário estabelecer o protagonismo docente que se revela como visão de aprendiz em busca do conhecimento e que aprende sempre. A dicotomia mundo-ser-humano se expressa na relação dos saberes que se expressam por meio dialógico, sem as dicotomias entre o saber e o pensar, ser e ter. Nesta situação, o encontro e o debate valorizam o processo histórico a que os seres humanos estão submetidos. A solidariedade e a esperança, mais que uma visão poética dos frutos da educação, se edificam na luta pela igualdade materializada por uma educação revolucionária.

Para Cunha (2005, p. 41), superar a visão dicotômica significa que “o exercício da docência exige múltiplos saberes que devem ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Esse entendimento revela uma pluralidade que pode ser destacada na visão interdisciplinar e na transversalização dos saberes.

O próprio entendimento dos conteúdos que são discutidos pode se tornar oportunidade para implementar o debate de temáticas que são parte de nossas experiências de vida. Um exemplo disso é que o profissional técnico de enfermagem que presta serviços à comunidade é o mesmo que utiliza esses serviços em situação de adoecimento. Este exemplo permite a análise do processo de ensino-aprendizagem na constituição de saberes que vão além da relação profissional para situações de vida.

O profissional que se prepara não apenas para dominar técnicas no exercício de sua profissão, mas para uma visão interdisciplinar da realidade, é o que Tardif (2002) concebe como uma visão do docente no desempenho de seu trabalho e que no decorrer deste mobiliza saberes em sua rotina. Tardif (2002) defende que docentes não devem afastar-se da ciência como campo de relevância e que esta deve ser o ponto de partida para aquisição de novos saberes. O exemplo da formação do técnico de enfermagem que dispõe ao docente os saberes constituídos reciprocamente evidenciam a constituição dos inúmeros saberes que envolvem ciência, cultura, tecnologia perpassa de maneira humanizada os campos das práticas integradas para se moldarem nas práticas dos campos de trabalho, de maneira cotidiana.

Por isso, é importante considerar que a formação docente não é um processo isolado da prática pedagógica e que está intimamente relacionada com a melhoria do ensino-aprendizagem. O conhecimento compartilhado de maneira dialógica e integrado entre pares da docência e discentes serão estruturados por um caminho de reflexões que surgem de problemáticas do cotidiano. Nesses compartilhamentos todos aprendem e se desenvolvem para disseminar novos compartilhamentos em outros contextos. É uma relação cíclica e de integralidade, é o caminho da formação omnilateral.

2.2 A formação docente para a constituição do sujeito omnilateral

A educação com o propósito de desvendar o mundo é para Lima (2019) fundamental às grandes transformações para a emancipação humana. Por essa razão, a escola pode ser um dos espaços em que as pessoas buscam o desenvolvimento, embora possa, também, ser um espaço de perpetuação das desigualdades e consolidação da classe burguesa como classe dominante.

Estamos nos reportando à formação docente que desenvolve sujeitos comprometidos com a promoção das mudanças necessárias à ruptura com o ciclo vicioso que intensifica e amplia as desigualdades sociais. Defendemos uma formação profissional que seja capaz de transformar cenários para que as oportunidades na formação profissional e tecnológica ocorram não somente como provimento material, mas, também, como maneira de desenvolvimento para questões de vida. Nessa formação omnilateral, a temática da cidadania⁷ se constrói ao conhecer as questões sociais de sua comunidade e de sua profissão e com uma visão ampla do mundo e do trabalho e as demandas que fazem parte hoje do papel do trabalhador.

A concepção de educação sustentada por Freire (1980), em que diálogo e reflexão são indicados como a maneira de mudar o mundo, constitui a palavra dentro de uma característica essencialmente humanizada. Foi esse potencial reflexivo-transformador que Freire (1980) chamou de “palavra pronunciada”, como uma palavra imbuída do poder da análise, da crítica, das problemáticas todas do mundo, mas que se carrega de força e que cobra resposta aos seus questionamentos.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão.

Sabendo que a palavra pronunciada se constitui em poder, o silêncio relacionado por Freire (1998) nos leva a repensar os espaços na EPT. Como exemplo, vemos a maneira como os objetivos educacionais são distribuídos nos planos de curso e disseminados nos momentos de “aulas”. Em nossa experiência profissional, foi possível perceber que esses conhecimentos trabalhados em sala de aula são

⁷Para Saviani (2007a, p. 7), cidadania é exercer os direitos e deveres que se relacionam com a vida na cidade e de toda a sociedade.

abstratos e não geram significados reais para a vida dos discentes. Por isso, são decorados para momentos de avaliação sem promover maiores reflexões que poderiam, certamente, provocar grandes discussões e novos saberes. Entendemos assim que a palavra nem sempre tem o sentido de pronunciar o mundo, por vezes, ela é silenciosa porque não expressa a realidade e a realidade é que seres humanos fazem parte de um contexto social, político, histórico e humano.

A constatação de que a educação deve privilegiar a pluralidade de saberes elege o trabalho como princípio educativo (MARX; ENGELS, 1992; SAVIANI 2007a; SEMERARO, 2021), o que contraria as regras impostas na educação de classes como forte propagação da mão de obra como mercadoria, como força de trabalho para os donos dos meios de produção e que muitas vezes encontra na escola o fomento dessas necessidades como perpetuadora da contradição vista negativamente por Marx e Engels (2004, p. 67):

Para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos dos seus próprios filhos.

Para Frigotto (2006), o trabalho como princípio educativo pressupõe a participação da escola como formadora das máximas potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) é aquele que se define por um processo, um movimento que ocorre por meio do trabalho.

Assim, a formação omnilateral visa modificações no olhar, tanto do educando como do educador, modificando sua identidade imposta pela educação de classes, e é o que Tardif (2002 p. 57) considera que no trabalho nos modificamos por conta dos saberes que são constituídos nessa produção. A compreensão de que o trabalho apresenta um sentido mais profundo que a simples relação entre produto e mercadoria é uma das concepções que consubstancia o trabalho como princípio educativo.

É importante ressaltar que o produto do trabalho do docente se configura como educação; então, partindo-se dessa concepção, o trabalho que é desempenhado tem um valor gratificante que não se compara a nenhuma mercadoria. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 63), a escola é apenas mais um espaço em que reside a problemática da formação humana, mas é um espaço importante para essa formação, embora no decorrer da história tenha sido instrumento hegemônico da dominação de classes. É preciso que a escola se torne um espaço onde se pense ações correlatas

à vida, em que conceitos como liberdade humana estejam explicitados. Assim, Manacorda (2007, p. 108) busca conciliar o papel da escola, liberdade humana e vida:

Que pode ser isso, senão, exatamente tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, também sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx seja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio.

Como pensar liberdade humana em uma escola técnica profissional senão utilizando de todos os próprios instrumentos que são apresentados no contexto? O saber e o fazer colocados em prática podem e devem se encontrar na própria realidade das comunidades. Talvez estejam no auxílio às associações comunitárias, às brincadeiras das crianças nos parques, aos jovens atletas nos ginásios e quadras, à população atendida precariamente nos hospitais, à degradação urbana como a má gestão de resíduos, enfim, ao próprio destino do lixo quando livros são jogados fora, quando poderiam abastecer bibliotecas e espaços públicos diversos ou ser transformados em novos livros. Esse poderia ser um elemento importante entre o saber e o saber sem dualismo, nas práticas de vida.

Gramsci (2000) enfatiza a necessidade de superar o dualismo entre o fazer e o saber que ainda prevalece nas escolas. Mesmo fora da escola, o ser humano é capaz de pensar as suas escolhas e a forma como organiza suas concepções para a vida. Concepções que muitas vezes são subestimadas na formação que minimiza a individualidade na relação dualista entre trabalho e educação. Mas que também desconsidera a coletividade quando está imersa no mundo fora de seu contexto, que é rico e problematizador ao trazer questões sociais importantes para serem discutidas. E infelizmente se encerram no imediatismo ao desenvolver práticas de educação para o mercado de trabalho.

Na perspectiva de pensarmos em práticas integradas e formação para a omnilateralidade, citamos Ciavatta (2005, p. 2), ao afirmar que “integrar é tornar inteiro”. Além disso, destaca que as concepções fragmentadas distanciam o ser humano de si mesmo, como pode ser exemplificado nas dicotomias: educação geral e educação profissional, trabalho manual e trabalho intelectual. O conhecimento do todo por meio da teoria em interação com a práxis restabelece o que Ciavatta (2005, p. 3) considera como o ser humano em sua totalidade física, mental, cultural, política

e científico-tecnológica, o que implica expropriar da educação o dualismo e possibilitar o sentido de plenitude.

Segundo Neto e Lucena (2015, p. 374), a proposta educativa para as classes menos favorecidas se destitui da mesma qualidade que é, teoricamente, oferecida às classes dirigentes. É uma prática pedagógica que se afasta da utilização de conteúdos contextualizados, de conhecimentos que enfatizam competências e habilidades para exercer técnicas de trabalhos normalmente manuais, que atendem às necessidades das classes dominantes e ao mercado de trabalho.

É importante frisar que se por um lado a educação citada pelos autores se destitui de qualidade porque é reducionista quanto aos conteúdos teóricos e fragmentada por privilegiar o fazer em detrimento do pensar, podemos também conceber que a educação oferecida às elites carece da visão integral por não conciliar o pensar e o fazer e por se distanciar das questões sociais que são questões humanas fundamentais para uma visão plena de mundo. Segundo Charlot (2014), o dualismo na educação que segrega entre educação para ricos e pobres afasta o ser humano da sua relação ontológica do trabalho, que se expropria do sentido orgânico da transformação da natureza.

Charlot (2014) alerta que a forma de trabalho no Brasil, muitas vezes análogo a escravidão, faz com que o processo educativo seja reduzido e dividido entre: “Escolas públicas pouco amparadas e escolas particulares mais preocupadas com o vestibular do que com os novos modos de trabalho, de consumo, de vida coletiva e pessoal”. (CHARLOT, 2014, p. 42).

A prevalência dessa visão dualista no contexto da educação no Brasil impõe que se distingam os conceitos de mercado de trabalho e o conceito de mundo do trabalho, especialmente pela maneira como demonstram atender as necessidades sociais do ser humano.

Para Antunes (2000), o sistema de produção capitalista se presta às exigências econômicas das elites dominantes, a acumulação de riquezas e as benesses do capital. Este sistema está atrelado à perspectiva do mercado de trabalho, que pode ser entendido como o processo de redução do trabalho humano - a sua dimensão força de trabalho, coisificando-o como mercadoria que se compra e vende em um mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2006). Já na perspectiva do mundo do trabalho, termo mais adequado para uma formação omnilateral, atende às necessidades da essência ontológica do ser humano e o desenvolvimento de suas potencialidades

como um todo, o que vai muito além do mero preenchimento de vagas em uma oportunidade de emprego.

Como vimos até aqui, uma proposta para o mundo do trabalho deve se pautar na essência humana, em uma relação original do ser humano com a natureza. A partir dessas singularidades humanas Pistrak (2011, p. 71) no século XIX concebeu um modelo de formação que pudesse promover essa elevação humana:

Resumiremos então o problema [objetivo da escola] da seguinte forma: 1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2. Ela deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu Trabalho de forma científica, ensinando-lhes a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar a iniciativa na busca de soluções.

Na proposição de Pistrak (2011), fica evidenciada a natureza ontológica com que a escola deveria preparar o sujeito para as questões da vida. Nesta situação, trabalho e educação se integram em um sentido único, maneira com que as problemáticas encontram elucidaciones e a ciência permeia as possibilidades de iniciativas sem divisões entre o saber como teoria e o fazer como prática.

É na integração entre trabalho e educação que se assinala uma visão do todo que possibilitará a compreensão do mundo vinculado à liberdade. E que Lima (2019) considera como princípio imprescindível a emancipação e a transformação. É justamente esse desenvolvimento que se espera das escolas, para que ocorra a ruptura da concepção de escola como espaço de perpetuação das desigualdades.

No intuito de rever o papel da educação na perspectiva no Brasil, a seguir, constituímos essa trajetória para que se possa compreender os caminhos já trilhados e também os avanços que foram possibilitados no decorrer da história.

2.3 Princípios da Educação Profissional (a trajetória e os desafios da Educação Profissional no Brasil)

É preciso reconstituir a trajetória da EPT para a compreensão dos caminhos que esta tem percorrido e compreendermos quais as questões que se relacionam ao seu desenvolvimento. Recorreremos a Saviani (2007b) para a remontagem do contexto da EP aos primórdios de sociedades primitivas conhecidas como comunas, onde as relações de trabalho se baseavam em suprir as necessidades de pessoas na comunidade. O que se aprende na rotina do trabalho é normalmente passado de pai para filho e de geração em geração. Portanto, é possível se reconhecer que o trabalho é expressão da essência humana. “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

Com o passar do tempo, as comunidades foram crescendo, começaram a fazer trocas do que necessitavam e passaram a acumular bens. Assim, a ideia de propriedade deixa de ser comum e passa a ser privada, surgindo uma nova concepção do trabalho. Nesse novo contexto, as relações de produção deixam de ser essencialmente educativas e passam a ter um teor de exploração e subjugação de pessoas.

Assim, na Idade Antiga, no período de 4000 a.C e 3.500 a.C, institui-se o trabalho escravo. Na Idade Média, de 476 d.C. a 1453 d.C., o trabalho servil. Na Idade Moderna, entre 1453 d.C. a 1789 d.C., o trabalho assalariado, que perdura até hoje, mas que é marcado pela consolidação da classe burguesa e da mercadoria que fortaleceram e consolidaram o capitalismo dos dias de hoje. O que se percebe é que o ser humano que domina o que produz e encontra no trabalho o significado das necessidades de sua existência passa a ser dominado. Já não consegue mais se reconhecer nessa construção (SAVIANI, 1994, p 145-147).

Essas transformações no cerne das famílias se consolidam tanto na forma de relação com a propriedade que deixa de ser comum e coletiva, estabelecendo novas formas de relações com a natureza, como na forma de relacionar-se com os saberes que constituem a relação entre trabalho e educação que deixa de ser uma apropriação natural do ser em suas reais necessidades. Assim, passa a ser uma ação alienada pela forma fragmentada de ocupações, dividindo o trabalho de forma dicotômica entre braçal e intelectual, retirando a possibilidade do sujeito de acompanhar todo o processo dos feitos que realiza, tornando-os irrefletidos e sem sentido. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

Na colonização do Brasil, durante o século XVI, no intuito de preparar escravos e indígenas para o trabalho, os jesuítas desembarcaram por aqui. Assim, tiveram início as ações das companhias de evangelização com o objetivo de catequização e preparação da força de trabalho na exploração das novas terras. Segundo Escott e Moraes (2012), o “Ratiostudiorum” era um conjunto de orientações e documentos pedagógicos, organizado pelo alto clero português, que norteava as ações dos jesuítas. Não havia nesse período leis que sistematizassem a educação.

Somente em 1808, com a chegada da família real no Brasil, que aconteceram melhorias para a educação, para de alguma maneira ser suporte a família portuguesa e sua comitiva, como a criação do colégio das fábricas, e nesse período o Estado passa a ser laico; nesse período a economia é basicamente voltada para a agricultura e a elite são os grandes latifundiários (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; ESCOTT; MORAES, 2012).

Em 1909, já no período da República, o então presidente Nilo Peçanha criou as escolas de Aprendizes voltadas para o preparo técnico e intelectual dos órfãos e desvalidos. Na realidade, uma maneira de integrar socialmente aqueles que nada tinham e prover à sociedade com as benesses do ofício de sua mão de obra. É nesse momento que o Estado passa a participar das diretrizes para a EPT com o intuito de atender as necessidades das elites e o dualismo entre educação de pobres e ricos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3; ESCOTT; MORAES, 2012).

Nas décadas de 1930 e 1940, esse dualismo é explicitado com uma vertente da educação para o ensino propedêutico, que preparava para o ensino superior e outra vertente à profissionalização técnica, que não tinha o mesmo destino do ensino superior. Com a Reforma Capanema em 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.422, há uma definição dessas vertentes, sendo que passa a chamar ensino médio científico aquele com preparação para o ensino superior e o ensino médio com preparação para o profissionalizante que incluíam o antigo curso normal (magistério), industrial técnico e agrotécnico e não habilitavam para o ensino superior, o que só era possível mediante exames de adaptação. (ESCOTT; MORAES, 2012).

É também na década de 1940 que começa a funcionar, no Brasil, o sistema S⁸, de iniciativa privada e com subsídios do Governo Federal, sistema que abre debates

⁸Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac).

polêmicos quanto à formação técnica de trabalho prático e que distanciam da formação “o saber e fazer”.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi homologada com o objetivo de estabelecer novas normas para a educação profissional e tecnológica por meio da Lei nº 4.024/1961. É também uma tentativa de eliminar o dualismo entre educação propedêutica e profissional. Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, ocorre uma reforma nos antigos ensinos de 1º e 2º graus que estabelece que a EPT seria profissionalizante.

Em 1978, com a Lei nº 6545/78, foram criados os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), que transformaram as escolas técnicas federais de Minas Gerais e do Paraná em Centros Federais de Educação e que futuramente, em 2004, seriam transformados em autarquias com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Em 1982, com a Lei nº 7.046/1982, retomou-se o modelo de educação geral, sendo que o ensino médio deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante. Quais as consequências disso para a EPT?

A LDB dispõe que a EPT está prevista como um dos direitos fundamentais do cidadão, apoiada duplamente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) do Brasil, o que está disposto em seu artigo 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O direito à educação e à profissionalização são garantias fundamentais segundo a CF/1988. Nesse mesmo trecho, expõe-se a necessidade de promover ações que coloquem toda criança, adolescente e jovem a salvo da negligência e da discriminação.

Ao discutir a formação para o sujeito omnilateral, entende-se que não é qualquer formação que poderá ser capaz de promover o sujeito a uma condição crítica e emancipadora para a conquista de sua autonomia. Mas é preciso que a EP caminhe por princípios que possam oportunizar a formação para o alcance desta emancipação e o que vimos no decorrer da história da EPT é uma trajetória de embates para a

eliminação do dualismo de educação para ricos e pobres, profissional e propedêutica, igualitária ou segregadora.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº9.394/96) insere na EP nova abrangência com níveis e modalidades diferentes com formação inicial e continuada, EP técnica de nível médio e EPT de graduação e pós-graduação. Nessa perspectiva, a EP amplia o público de formação e busca atender inclusive aqueles que não conseguiram concluir o ensino médio.

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EPT de nível médio, da educação de jovens e adultos (EJA) e da EPT que busca integrar trabalho, ciência e tecnologia, assim como estabeleceu diferentes itinerários formativos, sendo organizados por eixos tecnológicos que possibilitam formações contínuas no percurso dos cursos técnicos. Tratou também como a formação será oferecida, sendo concomitante, para aqueles que cursarem junto ao ensino médio, mas em escolas distintas, integrada como única matrícula e em mesma escola e subsequente para ser cursada após o término do ensino médio.

Segundo Escott e Moraes (2012), essa lei abre caminhos para a ampliação da rede federal de EPE. Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que representou avanços no desenvolvimento da EPT, além de favorecer a ampliação da oferta de cursos em regiões mais interiorizadas e menos desenvolvidas de todo país.

Segundo dados do Ministério da Educação (2017), a EPT representa hoje uma possibilidade de retorno econômico e de empregabilidade mais rápida e direta. Muitos procuram uma formação técnica para se inserir em campos profissionais diversos e fugir do desemprego, mas, também, como forma de se inserir em campos de trabalho muito próximo às necessidades da convivência social.

A busca pela melhoria da qualidade da Educação Profissional constitui condição indispensável para o êxito profissional em um mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. Nesse sentido, o Centro de Educação Profissional– Escola Técnica de Planaltina – o CEP-ETP – possui uma visão crítico-reflexiva da realidade social na qual está inserido e seu comprometimento se volta para a formação de profissionais e o atendimento das necessidades de proteção, prevenção, recuperação, reabilitação da saúde e da qualidade de vida da população. (CEP-ETP, 2016, p. 8).

Na LDB (Lei nº 9.394/96), vimos uma relação mais subjetiva ou que mais se aproxime da formação omnilateral, quando prevê que toda modalidade de educação deve privilegiar princípios básicos que se relacionam aos valores éticos, morais,

filosóficos e pedagógicos que se relacionam ao contexto político, econômico. É perceptível que as bases legais que amparam a EPT especulam proposições dentro de uma perspectiva da integralidade.

A LDB, Lei nº 9394/96, Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Resolução nº 01/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), estabelecem que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepção pedagógica, valorização do profissional de educação, bem como a garantia do padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação profissional, o trabalho e as práticas sociais, a ética da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, a formação para a cidadania e a possibilidade de continuidade aos estudos.

Os princípios supramencionados remetem para uma educação de qualidade, com especificidades e autonomia que integram a educação profissional. De modo semelhante, indicam uma relação de reciprocidade entre os seres humanos e natureza e o trabalho como produto dessa interação, o que configura, teoricamente, o princípio educativo do trabalho como cerne ontológico da existência humana na perspectiva de realização, de criação e de plenitude. Porém, as políticas instauradas no Brasil para o ensino técnico expressam, correntemente, a necessidade de privilegiar a visão das classes hegemonicamente. Esse descompasso se cristaliza em inúmeras barreiras para que alcance patamar de qualidade necessário para promover uma transformação social que supere as questões sociais mais corriqueiras, como a evasão e o abandono escolar, o desemprego e a violência. O que historicamente tem se tornado prevalente é uma relação de exploração e desapropriação do ser humano de sua essência e o distanciamento da natureza e de seu potencial criativo (SAVIANI, 1994).

Mesmo no século XXI, a EPT ainda é relacionada à educação das massas, e que, desprovida de relações de saberes mais reflexivos, destina-se àqueles que precisam apenas se colocar ou recolocar no mercado de trabalho.

Segundo Pacheco (2015), durante os anos 2003 e 2011, houve um debate maior para o equilíbrio entre a educação técnica e intelectual, sendo implantados vários Institutos Federais, que tinham o objetivo de oferecer educação de qualidade com criticidade. Para Pacheco (2015), essa ação representa uma tentativa de rompimento com os entraves já cristalizados pelas políticas neoliberais que se

pautavam pela competitividade e individualismo, responsáveis pelas ideologias marcadas no capitalismo frente ao lucro e às relações de consumo.

O aumento no número de vagas e maiores investimentos na educação possibilitaram a ampliação do acesso à educação, porém ainda são necessários diversos arranjos para que tais políticas se efetivem como prioridades e como políticas públicas definitivas.

Em 2016, conforme dados de Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), ganharam força no cenário nacional algumas políticas e ideologias de retrocesso para o desmonte da EPT. Isso aconteceu a partir de fortes manifestações ideológicas que foram implantadas como, por exemplo, a “Escola sem partido”⁹ e a reforma do ensino médio.

Ainda segundo Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), todo esse movimento resultou em uma compactação ainda maior das ementas dos cursos, retirando ou diminuindo cargas horárias de componentes curriculares de cunho filosófico. Exatamente os componentes em que se oportuniza maior exercício reflexivo e debates sobre a própria formação, qualificação profissional, caminhos da profissionalidade. São políticas que trazem mais desvalorização para a carreira do magistério, descaracterizando e desqualificando a educação pública no país.

Para Pacheco (2015), no contexto da EPT há registros em sua trajetória de diversas tentativas de superar o dualismo, principalmente no que se refere aos pares dialéticos: educação propedêutica-educação técnica, educação para ricos-educação para pobres. Além da crise gerada entre atender exclusivamente aos princípios do capitalismo ou se pensar em uma EPT inspirada em uma educação revolucionária e voltada para a formação de um sujeito omnilateral.

Pensando nessas crises como antagonismos circunstanciais (SANTOS, 2013), o cenário nacional atual pode se constituir como oportuno para construção coletiva de uma nova realidade social. Na realidade o que se deseja implantar é justamente para que esse debate se faça presente como instrumento e possibilidade de incrementar o planejamento na teia de saberes de diálogos na EPT e discutir também a formação e valorização da docência neste cenário. A valorização da educação e do docente se constitui, ao longo da história da Educação, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, no que se refere a Educação Revolucionária.

⁹Segundo Miranda e Barreto (2002), o movimento da “Escola sem Partido” pretende lutar pela descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas, sob forte tendência do ultraconservadorismo.

A seguir, procuramos evidenciar algumas discussões sobre as ideias de alguns protagonistas que lutaram ou lutam por um caminho de educação revolucionária e que referenciam e inspiram os moldes da EPT e a educação de maneira geral.

2.4 Contribuições e perspectivas para o ensino integrado e educação revolucionária

Muitos pesquisadores, como Manacorda (1990), Freire (1991), (Saviani, 1999), Vieira (1999), Antunes (2018), Semeraro (2021) e Nosela (2006), se debruçaram e se debruçam em investigações de suas próprias práticas e nas práticas de outros profissionais no intuito de proporcionar conhecimentos que possam ser auxílio na busca por estratégias eficientes de ensino.

Esperamos que o modelo de educação que praticamos possa impactar a vida das pessoas que buscam profissionalização. Quando nos reportamos ao caminho trilhado na constituição da EPT como modalidade educacional no Brasil, vimos que não foi uma trajetória simples e que inúmeros entraves ocorreram e ocorrem para nos afastar da educação que queremos. Diversos teóricos e pesquisadores contribuíram e ainda contribuem com perspectivas revolucionárias e se dedicaram e se dedicam à luta por essa revolução.

Educação Revolucionária remete a grandes feitos, que para Karl Marx (1818-1883) significa o rompimento de uma estrutura social para outra; significa romper as barreiras individualistas e competitivas do capitalismo para uma visão de mundo sem dualismos impostos pelas sociedades de classes, cujas diferenças sociais incorrem em exploração de trabalhadores e criam condições indignas às necessidades humanas.

A formação omnilateral se baseia em proposições que enfatizam o processo histórico e cultural que permeia a realidade e busca discutir temáticas que despertam a consciência para o contexto necessário a essas mudanças. Marx (2002), em sua concepção do materialismo histórico-dialético, considera que para que exista mudança é preciso ação que possibilite transformações *no* e *com* o tempo, por isso histórico e no espaço social. E que existem diversas contradições no cenário capitalista e por isso dialético.

Uma das contradições no mundo capitalista, segundo Antunes (2018), é justamente a necessidade de acumular riquezas, em que poucos terão condições de

usufruir, ou seja, poucos terão quantidades exacerbadas que não terão condições de usufruir de tudo e muitos terão condições tão precárias que jamais terão condições de usufruir minimamente das riquezas que o capital pode acumular, o que provoca abismos de diferenças no que se refere a dignidade humana.

A Educação Revolucionária tem a proposta de levar às práticas pedagógicas a possibilidade de questionamentos sobre condições criadas no mundo do trabalho e se a EPT prepara seres humanos para esse cenário. Convém pensar que esse debate deve estar presente como maneira de avaliar o processo histórico que a EPT atravessou até os tempos de hoje e quais interesses ela representa para a formação humana. As pessoas se profissionalizam para serem livres em suas escolhas para a vida? Ou as pessoas em sua formação apenas atendem a interesses das classes que já são privilegiadas por usufruírem de todos os privilégios que o capital pode propiciar?

É em conformidade com a proposição do ser humano omnilateral, de uma formação integral que coloca o aprendiz como protagonista de sua própria história que nos reportamos a Antonio Gramsci (1891-1936), que estudou a teoria do materialismo dialético de Karl Marx¹⁰, e que por meio da filosofia da práxis se empenhou em disseminar uma concepção de luta revolucionária pela emancipação humana e o pensamento de unidade na concepção de mundo.

Gramsci (2004) vislumbrou que todo trabalho humano é executado por meio do par dialético reflexão-ação. É justamente essa concepção que sugere o fim do dualismo entre o fazer e o saber. Semeraro (2021), Manacorda (1990), Vieira (1999) e Nosela (2006) são autores que discutem as concepções de Gramsci para a educação. Consideram que Gramsci (2014b) aspirou por um modelo educacional em que existiria uma escola única tanto para os filhos de burgueses quanto para os filhos de operários e camponeses. Uma escola para formar seres humanos capazes de promover a ascensão do proletariado:

[...] a escola unitária ou de formação humanista (este termo de humanismo deve ser entendido em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria ter como objetivo introduzir os jovens na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa.

¹⁰O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico, metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da História e das sociedades humanas. É importante colocar que o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, e o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada historicamente, e o termo “dialético” é o movimento da contradição produzida na própria história (MARX, 2002).

A escola Unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família para a manutenção dos estudantes, isto é, transforma o orçamento do Ministério da Educação Nacional de cima a baixo, ampliando-o de forma sem precedentes e tornando-o complexo: toda a função da educação e formação das novas gerações torna-se pública e não privada, pois somente desta forma pode envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2014b, p. 34).

O modelo de educação e da escola unitária para Gramsci (2004) ainda atende às expectativas contemporâneas para a Educação Revolucionária tão almejada. Sendo que na EPT ainda existe a concepção de um modelo de educação técnica relacionado ao saber-fazer. À educação acadêmica se reserva o papel da intelectualidade com ênfase em separar o saber do fazer.

Gramsci (2004) considera como pedantismo a maneira como se desvaloriza os saberes de um proletário com vasta experiência no que produz em detrimento de saberes distanciados da prática e acumulados como se as pessoas fossem “meros recipientes”. É preciso evidenciar que um modelo de escola sem dualismos, o pensar e o fazer, não se separam. Por isso, a implantação de um modelo único de educação para todos ainda se faz urgente como modelo de formação profissional, no qual as pessoas possam ser plenas na ocupação escolhida no mundo do trabalho e não apenas no atendimento de mão de obra às necessidades das elites no poder.

Segundo Saviani (1999), o princípio educativo de educação também é uma temática suscitada por Gramsci ao atentar para a formação de trabalhadores que servem funcionalmente às necessidades hegemônicas das classes privilegiadas. Assim, para Gramsci (2004, p. 40), o contexto educacional aplicado como princípio educativo seria baseado na relação entre trabalho intelectual e industrial em todas as questões sociais, relacionando-se às instâncias sociais e organismos de cultura como princípio unitário. Essa constatação ainda é atual no que se verifica ao distanciamento entre o saber acadêmico que se “localiza” dentro das universidades como centro de cultura que se distancia totalmente da vida e do povo.

Esse distanciamento abordado por Gramsci (2004) entre os tipos de formação reféns do dualismo entre trabalho e intelectualidade permanece nos tempos atuais. Muitas das críticas de Gramsci ainda são relevantes, especialmente quando pensamos na concepção de escola tecnicista. Essa escola pode ser entendida a partir do princípio de oferecer mão de obra e educação superior para intelectuais que se tornarão futuros dirigentes. Trata-se de uma concepção que além de separar na formação o saber do fazer, determina dentro dos espaços de atuação no mundo do

trabalho quem deve pensar e quem deve executar tarefas apenas de maneira técnica, sem que possam ser refletidas.

Gramsci (2014b), baseado nessa postura crítica, em um de seus *Cadernos do Cárcere*, mais especificamente o “Caderno do Cárcere 12”, escreve sobre a formação de dirigentes e o papel dos intelectuais:

[...] a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas é “mediatizada” em diversos graus por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas. [...] por enquanto, podem-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil, (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. [...] consenso “espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2014b, p. 21).

A contribuição dada por Gramsci (2014) com a análise das relações sociais em uma sociedade que avançava para o capitalismo ainda é pertinente na contemporaneidade. No século XXI, com o capitalismo já consolidado e dominante das relações das massas, instituí-se os privilégios que devem ser usufruídos pelas classes dominantes em detrimento ao trabalho desprovido do princípio educativo. A escola, infelizmente, se instrumentalizou para a perpetuação desse cenário quando forma cidadãos para assumir postos subalternos e define aqueles que se formam para ser dirigentes.

É inadiável a revolução de seres humanos, que por meio da educação realizam sonhos, salvam vidas, lutam por uma vida melhor, não apenas para si, mas para a coletividade. Não se trata de formarmos “heróis”, mas seres humanos livres. Liberdade aqui entendida conforme o pensamento de Freire (1991) indicava, ou seja, a educação em sua função libertadora e o docente como formador, nessa perspectiva:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p. 16).

Atualmente, marcado pelo dualismo, o papel da escola contraria as indicações de Freire (1991) e assume o papel de mera instrutora, detentora de saberes e postulados. O sentido de construção, ressaltado por Freire (1991), "o caráter libertário da educação", promove o indivíduo a protagonista de seu processo de aprendizagem. Isto em função de sua própria condição ontológica, ou seja, ser capaz de conhecer e refletir sobre sua história e seu processo. Neste caso, em uma reunião de pais, alunos e mestres, ao invés de a escola se limitar a indicar as falhas e as limitações dos discentes, seria necessário indagar o que a comunidade considera fundamental para que os discentes aprimorem sua caminhada em seu processo educacional.

É na condição de protagonismo que pensamos na condição de formadores para a integração de saberes e por meio da transversalização do currículo como maneira de relacionar componentes curriculares mais ligados ao núcleo comum e os que são mais específicos para o desempenho profissional. É necessário pensar que a técnica deve evidenciar o ser humano que a utiliza. Esse pode ser o critério essencial pelo qual se humaniza o profissional qualificado. Situação que é destacada por Charlot (2014, p. 77): "por fim o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização".

Para Charlot (2014), o ser humano transforma a sociedade quando em sua condição ontológica pensa sobre suas próprias necessidades. A condição ontológica se expressa na condição singular do sujeito que transforma o espaço para garantir a sua sobrevivência. Diferentemente das ações que se sujeitam quando o objetivo maior é produzir coisas que não condizem com sua história. Assim, Charlot (2014, p. 78) destaca a possibilidade de "sobrevivência e construção de um mundo próprio conforme as necessidades humanas". Entendemos que é por isso que sujeitos transformam a natureza, pois "ao transformá-la, transforma a si mesmo". A educação tem o propósito de lidar com as necessidades do sujeito em sua singularidade enquanto ser humano, mas que interage com inúmeras outras questões sociais que fazem parte do contexto. Isso torna o espaço de mediações da escola como um espaço de aprendizagens importante para as mudanças que são necessárias, assim como a compreensão dos sujeitos sobre si mesmos.

Saviani (2007b), inspirado nos ideais do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, trata essa temática como enaltecimento da relação profunda entre ser humano e trabalho:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007b, p. 154).

É nessa condição humana, de reconhecer o trabalho como princípio educativo, que se torna possível compreender o ser humano em sua totalidade, assim como em educação a possibilidade para a elevação do sujeito em sua história e em sua singularidade para a condição de agente de mudança. É assim que poderemos assegurar um sentido transformador e emancipatório para a Educação.

Trata-se da concepção de formação omnilateral. É nesse entendimento amplo, complexo e revolucionário que Sousa Júnior (2009) alude ao potencial do sujeito omnilateral que se define não pelo que sabe ou possui, mas pela possibilidade de ampliar continuamente esses saberes e realidades diversas.

A integração de práticas por meio da dialogicidade deve priorizar essa relação de protagonistas com a infinita possibilidade dos saberes que expressam os objetivos educacionais; por exemplo, em tempos de pandemia (2020-2022), discutir a relação ética entre tomar ou não tomar vacina ou até mesmo no uso de equipamentos de proteção individual na constituição de prevenção não farmacológica. Essa discussão pode implementar a relação entre individualidade e coletividade não apenas como informação, mas como prática de ampliar saberes dentro da própria realidade. E desta proposta se pode pensar também de que maneira a escola pode ampliar essa discussão na comunidade em que está inserida.

Quando a comunidade escolar discute a própria realidade, ela passa a assumir um caráter inclusivo. Isto porque promove a condição de protagonista a todos os discentes, pois todos têm conhecimentos sobre a própria realidade.

Para Saviani (1999), essa relação entre escola e hegemonia das classes dominantes favorece a exclusão quando os objetivos educacionais promovem apenas determinadas pessoas à aquisição do conhecimento. Já Saviani (1999) vai além nesse processo, por considerar que a reprodução hegemônica das classes dominantes pela escola se expressa tanto pela exclusão daqueles que apresentam maiores dificuldades quanto pela supervalorização da prática em detrimento de

saberes que são considerados preponderantes às classes dominantes, como as necessidades produzidas por estas em condição de hierarquia.

A ênfase dada na teoria do materialismo histórico-dialético sobre a necessidade de uma formação que vislumbre a relação entre o sujeito-objeto se trata da forma como o indivíduo se relaciona com as coisas que estão ao seu redor e com a natureza e a vida (GRAMSCI, 1991; OIZERMAN, 1973).

Essa proposta se torna condizente quando expressa em uma relação de trabalho que possa abranger essas questões presentes nas problemáticas que acompanham o cotidiano. A escola está dentro de uma realidade, e o seu contexto é repleto de situações e problemáticas que devem ser discutidas e soluções podem ser encontradas. Vivemos um momento atual que está submerso nas demandas de uma pandemia. Então, de que maneira uma escola que atua no processo de formação de profissionais para assumirem os diversos setores do mundo do trabalho está comprometida em atenuar os efeitos dessa realidade pandêmica? Como agir no contexto social para favorecer a formação integral do estudante? É possível que essa relação sujeito-objeto ofereça subsídios para o enfrentamento dessa realidade?

Essa ação intencional de enfrentamento ao predomínio das classes dominantes e uma visão pedagógica mais conectada à realidade da transformação social é o que Antunes (2000, p. 126) considera como a possibilidade para extirpar das relações capitalistas o sujeito desapropriado do sentido do trabalho. A constituição de trabalho desvalorizado e fragmentado que torna pessoas em condições de estranhamento com o que ele próprio produz está justamente na maneira como ele pode agir em sua realidade e nas transformações que pode oportunizar. Neste caso, o trabalho “estranhado se faz mercadoria porque deixa de ser uma forma de realização humana e passa apenas a possibilidade de subsistência daquele que é despossuído”. (ANTUNES, 2000, p. 126).

O sujeito despossuído encontra em um espaço estranhado uma nova situação que exige ações concretas, precisa discutir as possibilidades nesse contexto, no caso, as contradições são muitas porque se trata de um movimento que envolve a todos, mas que as ações não são iguais para todos, visto que as pessoas estão em situações diferenciadas, tanto em suas questões pessoais como nas condições sociais. Esse exemplo é importante para a compreensão de que pensar em Educação Revolucionária a partir das concepções do materialismo histórico-dialético, que segundo Saviani (1991, p. 11) é pensar que o acesso ao concreto inclui a mediação

do abstrato para que ganhe um significado novo, partindo-se do empírico e passando pelo abstrato, até chegar ao concreto. Deste modo, situações do dia a dia se tornam fontes de mediação para que se possa chegar a situações concretas favorecedoras ao contexto social. Do diálogo, discutem-se novas proposições que se organizam na realidade, para se constituir por meio de ações uma nova realidade.

No exemplo anterior, do caso da pandemia, o abstrato seria a temática “Pandemia”, e o significado novo seria a possibilidade de agir nessa realidade como enfrentamento aos desafios e trazendo novas possibilidades por meio da mediação. O concreto surge com novas perspectivas e resultados alcançados nesta mediação.

Freire (1989) contesta qualquer estrutura autoritária que promova a hierarquia entre quem ensina e quem aprende. Para Freire, a educação é saber estabelecer escuta e fala, mas que promova a capacidade do discente de reconhecer em seu contexto suas próprias vulnerabilidades e reclamar pelos seus direitos. A Educação tem o poder de ajudar as pessoas na leitura do mundo, pois

a escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de autoemancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p. 16).

A escola precisa ser vista não como espaço neutro, mas como um espaço de trabalho, um lugar de reflexão, mas também de ação. Freire (1987, p. 50) acredita que a Educação vai além das palavras, possibilitando um novo olhar para o mundo que venha trazer consciência e transformação:

Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1983, p. 50).

A perspectiva de organizar práticas integradas precisa superar a maneira passiva com que os objetivos educacionais são simplesmente repassados. É preciso assegurar que estes possam transformar a realidade.

Ciavatta (2014) defende que ensino integrado, politecnia e educação omnilateral constituam a realidade dos processos educativos de uma EPT de qualidade. Considera também que é complexo agir criticamente em um contexto educacional onde a precarização vulnerabiliza os trabalhadores, impondo-lhes

condições indignas às necessidades humanas. Para Ciavatta (2014, p. 188), a “flexibilização produtiva”, a sociedade da incerteza, as relações de trabalho desregulamentadas, o empreendedorismo, os programas breves de aprendizagem são exemplos de problemáticas que instauram tensão social quando programas paliativos surgem não para resolver questões humanas, mas para atender às necessidades capitalistas

Neste contexto, pensar em ensino integrado conforme Araújo e Frigotto (2009, p. 63) é pensar em ensino que promova ações comprometidas com o desenvolvimento de ações formativas integradoras e eliminando as práticas fragmentadas dos saberes. E que estes fortaleçam possibilidades de expandir a capacidade crítica, transformadora, de emancipação e autossuficiência, e que isso ocorra não apenas para os discentes, mas para todos os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, inclusive os docentes. Araújo e Frigotto (2009, p. 64) vão além, para desfiar a temática do ensino integrado, ressaltando que:

O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas de soluções didáticas, elas requerem principalmente soluções ético-políticas. Ou seja, definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadora e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Docentes se debruçam em busca de propostas didáticas transformadoras, mas se esquecem que estas caem no vazio quando desprezam o contexto político que impõem o sistema vigente. O que nos remete a consideração de que as políticas públicas adotadas para o momento de pandemia deflagraram a vulnerabilidade social pelas quais a educação ainda é submetida.

O cenário atual de pandemia possibilitou evidenciar essas fragilidades em âmbito educacional, mostrando o abismo que existe entre as classes sociais quando indicou que aqueles que estavam mais preparados para o enfrentamento eram justamente aqueles que dispunham de mais recursos materiais e amparo quanto à nova realidade.

Nesse sentido, Ciavatta (2014, p.197) explora também a discussão sobre formação integrada que encontra divergência também em relação a maneira como o termo tem sido utilizado nas sociedades capitalistas onde as condições de vida são reduzidas ao capital, pelo lucro e a standardização da sociedade de consumo. O acesso à escola e a permanência nela são questões que se submetem às condições

de consumo e trabalho e as contradições envolvidas, visto que o que se consome não tem sido favorável a resolver problemáticas para a coletividade. Basta observar que o acesso a novas tecnologias não é uma realidade para todos, apesar da alta demanda de consumo desses itens.

Além de formação integrada, outro termo utilizado para a educação revolucionária é a Politecnicia, que significa, etimologicamente, o uso de várias técnicas. Mas no campo da Educação Revolucionária, ou na perspectiva gramsciana (GRAMSCI, 2004 p. 287), traz o sentido mais abrangente da educação unitária e sem dualismos. Esse modelo de educação nos remete aos modelos pedagógicos socialistas, que segundo Ciavatta (2014, p. 191) tiveram como ideário a relação trabalho e educação como uma formação humana diferente das sociedades capitalistas e trouxeram lições:

Primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço de mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população.

Torna-se difícil pensar em mudanças significativas na sociedade de exploração que dá ênfase ao lucro e que diminui a condição humana. Porém, essa condição não deve impedir que o debate seja implantado e que por meio destas propostas as mudanças sejam estabelecidas. É por isso que essas propostas devem partir de situações que já fazem parte do contexto das pessoas. Mészáros (2008, p. 17) considera que os conceitos aplicados à educação, trabalho e educação na concepção materialista não se dissocia do sentido do trabalho, e abordar a Educação Revolucionária é lidar com aspectos que interligados pela cultura, ciência, política e sociedade destaca educação como o cerne para o desenvolvimento integral.

A ênfase na construção de uma proposta em que as temáticas abordadas se construam no próprio contexto da educação nos leva a pensar nos espaços que são educativos. É preciso eliminar a ideia de que educação se encontra apenas em uma sala de aula, com cadeiras organizadas em fileiras com a figura hierárquica de um docente. Freire (1998, p. 17) salienta que a educação, além sala de aula, de aproveitar o próprio contexto dos discentes para ampliar uma nova visão de mundo:

Saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação

com o ensino dos conteúdos. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações?

Como já mencionado acima, a integração de saberes é importante para a ampliação da visão de mundo, e as experiências dos discentes são validadas e ampliadas por concepções ampliadas por meio da cultura, da ciência e da tecnologia.

É preciso criar oportunidades para desbravar o espaço que nos rodeia e integrar saberes formalizados no espaço da escola com saberes da educação informal. Para Gohn (2006, p. 28) esta ação envolve processos de culturalização, de valores, de tradições que se relacionam a família, a consciência de classe e ao sentimento de pertencimento. A diversidade das práticas integrativas incorre na relação dos atores de maneira dinâmica e inovadora, despertando para o potencial criativo e flexível.

Na condição de docente, promover uma Educação Revolucionária emancipadora e transformadora requer, conforme Freire (1998, p. 5), uma prática crítica

implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, aprender para construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito e que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Enfim, promover uma educação transformadora, capaz de impactar pessoas para essa construção, só é possível por meio da integração de saberes, do diálogo que favorece essa construção, além da possibilidade ser criativo, crítico e capaz de aproveitar no próprio cenário as diretrizes para essa trajetória. A educação na trajetória do docente representa o papel de aprendiz, considerando que é por meio do diálogo que se torna possível a construção que ocorre no encontro de pessoas. Neste processo reflexivo é que se pode transformar o mundo. Assim esse espaço dialógico se torna um lugar de trabalho e educação que são mediados pela palavra, e também pela ação.

O materialismo histórico-dialético nos convida a pensar a educação em uma proposta dinâmica, em que a realidade é o meio pelo qual o pensamento e a reflexão podem produzir ações conscientes e emancipatórias. Este percurso se faz por intermédio do trabalho, da integralidade e da omnilateralidade, em que em sua

condição ontológica, o sujeito faz uso intencional do conhecimento para o bem da natureza e da coletividade.

Seja qual for o cenário e o que vivenciamos na contemporaneidade, é um grande desafio para a educação brasileira. Vivenciamos não apenas demandas requeridas pela pandemia, mas também impactos causados por políticas que visam desmantelar a educação, retirando do processo educativo condições imprescindíveis, como a pesquisa, a cultura e o acesso a tecnologias. Porém, torna-se um momento fecundo para repensarmos, na condição de docentes, o papel de mediadores para uma formação transformadora. É por meio de práticas integradoras robustas que fomentaremos o debate que poderá desencadear a consciência para o papel de cada um e para a formação necessária ao trabalhador em sua condição humana. Como já dizia Freire (1996, p. 28):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

As dificuldades podem ser recursos preciosos para a mudança quando a ação norteia a reflexão para um novo alcance. Precisamos acreditar que é possível, sim, promover a mudança, mas ela não é um processo abreviado nem simples. Cada um que até hoje se dedicou a este objetivo se torna promovedor dos avanços que já conhecemos, e certamente o que podemos construir hoje se constituirão em novos avanços. Acredito que os obstáculos não se eternizam, eles são superados e novos obstáculos surgem, e mesmo sem linha de chegada é possível pensar em um mundo melhor fruto dessa longa trajetória da Educação.

3 METODOLOGIA

No contexto de um centro de EPT, esta pesquisa procurou analisar de que maneira o lócus da coordenação pedagógica pode se constituir como um espaço de elaboração de estratégias para um ensino voltado à formação omnilateral do estudante. Para isso, dentro de uma proposta de pesquisa qualitativa, foram escolhidos os princípios da pesquisa-ação para orientar o processo investigativo.

Na pesquisa acadêmica, o pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma poderá transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa. Sendo assim, a pesquisa qualitativa fundamentada no referencial Histórico-Cultural, o qual direciona o esforço investigativo no sentido de desvendar as bases que constituem a gênese de um fenômeno, porque a aparência e o modo como o fenômeno se manifesta dependem das condições que possibilitam sua produção. Propõe-se, assim, uma análise para além da superfície fenotípica, indo além de sua aparência (Gatti e André, 2011).

A pesquisa-ação é um método que segundo Tripp (2005, p. 445) não tem uma definição de origem, visto que, por tratar da investigação da própria prática para o alcance de aprimoramento, dificilmente poderá se reconhecer o precursor dessa condição, dado que é comum que na educação ou mesmo em situações cotidianas, sujeitos busquem, de maneira contínua, novas proposições para organizar melhor diferentes práticas, sejam para ações individuais ou coletivas.

A pesquisa-ação se organiza como método na busca de melhorias para os contextos sociais. Segundo Tripp (2005), não apresenta um conceito que tenha definição da abrangência de todas suas especificidades.

É uma metodologia muito utilizada na Educação, pois favorece a busca de melhorias, tanto na prática quanto no ambiente educativo. Podemos, assim, definir para o contexto educacional que a pesquisa-ação é uma estratégia para o aprimoramento das situações de ensino-aprendizagem. É preciso ressaltar, conforme Tripp (2005, p. 452), que a pesquisa-ação é deliberativa no sentido de se fazer julgamentos competentes do contexto da pesquisa por meio de teorização indutiva e dedutiva, sendo o alvo a criação de conhecimentos teóricos e aprimoramento da prática.

A pesquisa-ação se constituiu na caracterização do percurso metodológico deste estudo como metodologia utilizada em pesquisas educacionais que destrincham conhecimentos pertinentes à prática educativa para o desenvolvimento de ações de intervenção no ambiente educacional. Toledo e Jacobi (2013) consideram que a pesquisa-ação emerge como uma proposta de maior articulação entre teoria e prática na área de pesquisa educacional, sendo necessário estabelecer equilíbrio entre definição de objetivos práticos e de objetivos de conhecimentos, dessa forma

[...] podem ser definidos, portanto, objetivos mais instrumentais voltados para a resolução de um problema prático; e objetivos educacionais, voltados para a tomada de consciência e para a produção de conhecimentos considerados relevantes não apenas para o grupo investigado. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158).

Segundo Pires (2007, p. 91) analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude significa refletir sobre as “possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade”.

Assim, esta pesquisa, em seu projeto inicial, constituiu-se como bibliográfica, para a caracterização dos princípios da formação omnilateral, em que houve uma imersão nos principais conceitos que perpassam a formação e que ajudaram a pesquisadora a organizar os conhecimentos necessários para a adequação da pesquisa, tanto à realidade estudada quanto aos princípios de uma Educação revolucionária (SEMERARO, 2021).

É apresentado a seguir, Quadro 1, ilustração com o percurso geral da pesquisa, desde o processo inicial com a busca pelo referencial teórico necessário ao conhecimento do estado da arte das temáticas que surgiram para a ampliação das bases para o alcance da pesquisa em si.

Quadro 1: Desenho metodológico

PESQUISA QUALITATIVA		
Objetivo	O que foi feito?	Como foi feito?
No contexto de um centro de EPT, analisar como o lócus destinado à coordenação pedagógica pode se constituir como um espaço coletivo de elaboração de estratégias para um ensino voltado para a formação omnilateral do estudante.	1. Caracterização dos princípios de uma formação omnilateral	<u>PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</u> Sobre os princípios de uma formação omnilateral.
	2. Discussão das possibilidades de uma prática docente integrada	<u>PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</u> Sobre o que é uma prática integrada. Organização de princípios e desenvolvimento de uma coletânea sobre os princípios de uma formação omnilateral. Encontros da pesquisadora com os participantes da pesquisa para dialogar sobre possibilidades quanto à construção de práticas integrativas.
	3. Construção de uma coletânea de estratégias com sugestões para uma prática docente integrada	Aplicação e avaliação do PRODUTO EDUCACIONAL; Análise e interpretação dos resultados.

Fonte: Elaboração própria da autora (2022).

Antes de prosseguir com a discussão sobre o desenho metodológico, faz-se necessária uma apresentação da unidade escolar em que a pesquisa foi desenvolvida.

O Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina está situada em uma área de fácil acesso, situada ao lado do Hospital Regional e 16ª Delegacia de Planaltina-DF. A escola atende, principalmente, aos estudantes pertencentes a classe C e D, advindos de regiões circunvizinhas, RIDE e outras regiões. O Espaço físico apresenta bom estado de conservação e o ingresso aos cursos técnicos se dá por meio de sorteio organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Quem deseja estudar no CEP-ETP pode optar pelos cursos na modalidade Presencial de Educação Profissional de Técnico em Enfermagem, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Segurança no Trabalho, ou, optar pelos cursos na modalidade EAD de Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Registros e Informações em Saúde, Técnico em

Informática e Técnico em Controle Ambiental. Para atender aos 2501 alunos matriculados o CEP-ETP conta com 09 salas de aula; 06 laboratórios, 02 salas de professores; 06 salas de coordenação; 01 sala de leitura; 01 laboratório de informática, 01 sala multiuso, 01 secretaria escolar; 154 professores, 10 servidores da assistência educacional, 20 servidores terceirizados e 08 profissionais do Programa Novos Caminhos.

Voltando ao desenho metodológico, em um segundo momento da fase empírica da pesquisa, no caso a pesquisa-ação com caráter colaborativo, reuni os docentes para a apresentação do projeto de pesquisa e levantamento do interesse inicial de participação. No dia agendado, 28 docentes participaram, e 20 se voluntariaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, confirmando a decisão de participar da pesquisa. A partir de então, as ações foram se delineando conforme as possibilidades do próprio contexto de trabalho dos docentes participantes.

Neste cenário, ficou evidenciada a dificuldade de se organizar uma agenda prévia de encontros. Os motivos são os mais variados, passando desde situações pessoais, até dificuldades com o calendário de atividades escolares. Além disso, especificamente durante o período de nossa inserção empírica, a sociedade mundial enfrentava as limitações impostas pela pandemia do Novo Coronavírus, e alguns participantes tiveram que se ausentar do trabalho por contágio da doença.

Um aspecto a ser considerado é a própria divisão de carga horária ao considerarmos a jornada dos professores de 40 horas. No caso, essa jornada se distribui em dois turnos, o lócus da coordenação pedagógica ocorre em 8 horas contínuas em dois dias da semana, em dias distintos e a jornada de regência em sala de aula. Esse arranjo dificulta o encontro dos professores, embora contemple o lócus de planejamento, não privilegia o planejamento coletivo. Outra contradição quanto a discussão de práticas integradas para a formação omnilateral é que os professores escolhem a carga horária entre componentes curriculares de caráter mais teórica ou de caráter mais prático¹¹ (locais em que se desenvolvem as atividades práticas supervisionadas. Campos, normalmente, fora do espaço físico da escola).

¹¹Art. 34. O estágio profissional supervisionado, quando previsto pela instituição em função do perfil de formação ou exigido pela natureza da ocupação, deve ser incluído no PPC à luz da legislação vigente acerca do estágio e conforme Diretrizes específicas a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º O estágio profissional é desenvolvido em ambiente real de trabalho, assumido como ato educativo e supervisionado pela instituição de ensino, em regime de parceria com organizações do mundo do trabalho, objetivando efetiva preparação do estudante para o trabalho.

Essa concepção é parte da organização curricular e está disposta de maneira legal, porém corrobora com uma visão que segundo Pacheco (2015, p. 29), “dissocia o ser humano que pensa do que trabalha, presente na formação voltada ao treinamento para a execução de determinadas tarefas”. Inclusive, no espaço da EPT em pesquisa, alguns arranjos já estão sendo desenvolvidos para que os estudantes não se limitem a interagir com as práticas somente em campos de estágio.

Apesar da dificuldade em organizar a agenda, tornou-se notório que os docentes apresentaram boa receptividade, demonstrando aceitação e respeito para com as atividades propostas. Esse ambiente amistoso e participativo trouxe-me a possibilidade de ir ajustando a frequência dos/aos encontros, conforme as oportunidades iam aparecendo, o que se mostrou uma estratégia essencial para o sucesso da pesquisa.

Para Tripp (2005, p. 459), um projeto de pesquisa-ação é sempre um caminho desconhecido, que apesar de ter objetivos e trajetória delimitados, não especificam de maneira prévia conhecimentos e resultados que serão obtidos, nem resultados práticos que serão alcançados. Por se tratar de uma organização em ciclos, cada ciclo sucessor é desenvolvido conforme a interação dos participantes.

Por isso, considerei importante não determinar um modelo de organização dos encontros para as discussões da pesquisa, e sim, que no próprio contexto as contingências e demandas pudessem selecionar ou determinar o caminho que seria percorrido. Na trajetória, com as atividades que foram sendo apresentadas aos participantes, alguns foram se dispersando conforme situações diversas e adversas, dentre elas, as dificuldades dos docentes em conciliar espaços de tempo para essa cooperação, ou outras situações. Todos os 20 inscritos participaram ao menos de uma das atividades propostas pela pesquisadora, sendo ao todo 23 encontros para discutir proposições para a organização das práticas integradas.

Os encontros para a discussão das estratégias para a elaboração de práticas integradas ocorreram, como mencionado, de acordo com o fluxo de possibilidades dos docentes. Assim, essa primeira fase foi desenvolvida a partir de atividade em grupo ou, dependendo da disponibilidade docente, individualmente. Alguns instrumentos foram utilizados para facilitar os diálogos, visto que os participantes tinham entre 60 e 90 minutos disponíveis para cada encontro.

Sendo assim, considerou-se que as estratégias elaboradas prescindem da relação com a ciência, cultura e tecnologia como mediação do debate. O

brainstorming, ou tempestade de ideias, foi um dos recursos utilizados para ampliar as reflexões.

Dessas discussões se organizaram proposições de práticas integradas para a formação omnilateral, sendo que foram organizadas duas proposições¹² em pares e duas proposições em grupo. Quinze docentes colaboraram na organização das práticas integradas para a formação omnilateral.

Assim, considero que os procedimentos ocorreram de maneira paulatina no contexto da pesquisa em consonância com as possibilidades dos docentes, na seguinte ordem:

- Uma reunião junto aos docentes da Instituição para aceite de participantes na pesquisa.
- Escolha de instrumentos para coleta de dados (atividade de organização própria da pesquisadora).
- Duas oficinas no ambiente virtual junto aos participantes da pesquisa.
- Dois encontros (roda de conversa) – discussão sobre os conceitos centrais da pesquisa junto aos participantes da pesquisa.
- Encontro (rodas de conversa) sobre práticas integradas junto aos participantes da pesquisa, sendo que houve 23 encontros com arranjos diversos dos participantes.
- Uma roda de conversa de discussão de resultados e validação do produto.

3.1 A Reunião para aceite de participantes na pesquisa

Foi feita a solicitação à direção para utilização do espaço da sala de professores para a reunião. O encontro foi marcado em uma quarta-feira, que é o dia de coordenação geral em que todos os docentes estão presentes na escola. Assim, para facilitar a logística e a administração do tempo, foram marcados dois momentos: um no matutino e outro no vespertino. No período matutino, 20 professores estiveram presentes. Já no período vespertino, contamos com a presença de oito professores.

Nesse encontro, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, sobre proposta de EPT. Houve questionamentos sobre o conceito de Omnilateralidade, assim como

¹²Chamamos aqui de *proposições*, propostas e ou projetos para práticas integradas para a formação omnilateral.

dúvidas sobre os caminhos de uma pesquisa qualitativa. O encontro enfatizou a importância dos diálogos entre professores no lócus da coordenação e de que maneira esses diálogos influenciaram a escolha do objeto de pesquisa.

3.2 A escolha de instrumentos para a coleta de dados

O próximo passo, após o aceite dos docentes, foi a organização de instrumentos que auxiliassem na produção e análise de dados. Uma das dificuldades encontradas seria o lócus comum para o encontro entre professores. Foi perceptível que um grupo virtual possibilitaria a comunicação rápida com o grupo. Um grupo no aplicativo *WhatsApp* foi a primeira ação e na abertura do grupo, agradei a todos pela participação na pesquisa e informei que poderiam colocar ali algumas dúvidas se a tivessem.

O espaço virtual foi aproveitado para lançar uma atividade de quebra-gelo(vide Apêndice A). Assim, o diálogo 1 apresentou um estudo de caso em que era possível refletir sobre o lócus da coordenação e qual o tipo de formação que nós professores vislumbramos como aquela que pode produzir resultados mais adequados às necessidades dos cursistas, sendo que somos formadores que formam profissionais.

3.3 O encontro (roda de conversa) – discussão sobre os conceitos: coletividade docente, práticas integradas e formação omnilateral

Nesse encontro, foi aproveitado o espaço síncrono do *Google Meet*, devido às questões de tempo e espaço que impossibilitaram um encontro presencial, para discutir as duas propostas anteriores que foram lançadas no *WhatsApp* (quebra-gelo e estudo de caso – diálogo 1), assim como sentimentos e percepções que surgiram nessa atividade. Esse encontro teve a participação de nove professores no turno matutino e oito professores no turno vespertino.

Houve uma discussão inicial sobre os conceitos de “Coletividade docente” e “práticas integradas”, para tanto foi utilizado uma figura como provocação para a atividade. Logo após, foi apresentado o conceito de Omnilateralidade. Para isso, foi disponibilizado vídeo curto de seis minutos¹³ (conceito de Omnilateralidade) que foi explorado a partir das falas dos participantes na reunião.

¹³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2HBwvXMt7g&t=2s>. Acesso: 13 abr. 2022.

A gênese da proposta de construção da prática integrada foi o relato reflexivo de uma atividade que o próprio docente considerava como exitosa. Essa ação de rever a própria prática se tornou uma constante ao longo da pesquisa, especialmente a partir da inserção de um referencial teórico para subsidiar essa (re)leitura. O que, do nosso ponto de vista, favoreceu a crítica, a análise e possibilidade de uma (re)construção da ação pedagógica em uma perspectiva omnilateral. As atividades foram feitas durante a reunião e enviadas pelo *WhatsApp* durante a reunião.

3.4 Os Encontros de discussão (rodas de conversa sobre práticas integradas)

Por meio da oficina no encontro síncrono, propostas iniciais foram enviadas e o próximo passo foi um encontro para discutir e implantar as propostas. Com a dificuldade em encontrar todos os participantes juntos, foi planejado reunir grupos menores para discutirmos as atividades que haviam sido enviadas. Nesses encontros, utilizei dois instrumentos que serviram como facilitadores para podermos pensar a integração entre ciência, cultura e tecnologia como saberes para uma proposta robusta de prática integrativa sem dualismos entre saber-fazer, como gênese do trabalho, como prática para a cidadania e convivência, como maneira de protagonismo no acesso ao conhecimento na perspectiva de formação omnilateral (vide Apêndice A).

Alguns professores refletiram sobre propostas que já estão sendo implementadas, outros das dificuldades em implementar práticas integradas por falta de recursos ou até mesmo por conta da disposição do currículo e críticas ao sistema, às questões utópicas que permeiam as pesquisas em educação e inclusive questões que avançam no contexto da polaridade política do cenário do Brasil de hoje.

Nesses encontros com os docentes, foram discutidas questões referentes à formação omnilateral, práticas integradas e Educação revolucionária por meio da fala espontânea dos presentes.

A construção colaborativa (pesquisadora e docente) buscou privilegiar uma prática já utilizada pelo professor para que não se tornasse mais uma demanda que pudesse comprometer ainda mais a vasta lista de compromissos que todos os docentes já estavam submetidos.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 que indica o arranjo dos encontros junto aos participantes da pesquisa. Estes encontros foram desenvolvidos nos espaços

disponibilizados e o tempo utilizado para a participação também foi privilegiado no decorrer do processo à organização das práticas integradas como propostas possíveis no contexto do processo educativo e de ensino-aprendizagem.

Quadro 2: Arranjo dos encontros com participantes da pesquisa

Encontros	Participantes	Atividade
Encontro 1 26/04/2022	Prof. 1, prof. 2, prof. 3	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas Proposições: -Proposição: Espaço dialógico para debate de temas em saúde mental e qualidade de vida -Proposição: Criação de um espaço de comunicação e organização de mídias para compartilhamento de informações
Encontro 2 26/04/2022	Prof. 4, Prof. 5	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas Proposição: Criação do espaço de monitoria.
Encontro 3 26/04/2022	Prof. 6, Prof. 7, Prof. 8	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas Proposição: Criação do espaço de discussão na EaD sobre evasão e Inclusão.
Encontro 4 27/04/2022	Prof. 1	Discussão sobre perspectivas para a criação do espaço dialógico de debate de temas em saúde mental e qualidade de vida.
Encontro 5 27/04/2022	Prof. 3	Criação de um espaço de comunicação e organização de mídias para compartilhamento de informações: pensando em um projeto-piloto.
Encontro 6 28/04/2022	Prof. 9 , Prof. 10	Discussão sobre perspectivas para a criação do espaço dialógico de debate de temas em saúde mental e qualidade de vida.
Encontro 7 28/04/2022	Prof. 3	Criação de um espaço de comunicação e organização de mídias para compartilhamento de informações: pensando um projeto-piloto
Encontro 8 28/04/2022	Prof. 11	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas.
Encontro 9 28/04/2022	Prof. 12	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas.
Encontro 10 03/05/2022	Prof. 1	Discussão sobre perspectivas para a criação do espaço dialógico de debate de temas em saúde mental e qualidade de vida.
Encontro 11 04/05/2022	Prof. 13	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas.
Encontro 12 04/05/2022	Prof. 14	Discussão da realidade do espaço escolar e do desafio para a construção de práticas integrativas.
Encontro 13 05/05/2022	Prof. 3, Prof. 15	Organização de um debate/entrevista sobre trabalho e vocação na EPT
Encontro 14 05/05/2022	Prof. 8, Prof. 9, Prof. 10	Proposição: Criação de um espaço de discussão na EaD que favorecesse o desenvolvimento de uma educação inclusiva com a diminuição da evasão.
Encontro 15 11/05/2022	Prof. 3,14	Ações do projeto de criação de mídias de compartilhamento de informações.
Encontro 16 18/05/2022	Prof. 3, 14	Ações projeto de criação de mídias de compartilhamento de informações
Encontro 17 25/05/2022	Prof. 3	Ações projeto de criação de mídias de compartilhamento de informações
Encontro 18 25/05/2022	Prof. 15	Discussão sobre perspectivas para a criação do espaço dialógico de debate de temas em saúde mental e qualidade de vida.
Encontro 19	Prof. 7, Prof. 8, Prof. 9,	Organização de prática integrada para ampliar ações

07/06/2022	Prof. 4, Prof. 15	sobre evasão e inclusão.
Encontro 20 13/06/2022	Prof. 7, Prof., 8, Prof. 9, Prof. 4, Prof. 15	Encontro com a participação de docentes e discentes que se encontravam em processo de evasão do curso de Controle ambiental.
Encontro 21 13/06/2022	Prof. 15	Perspectivas sobre práticas integradas discutidas na pesquisa
Encontro 21 05/07/2022	Prof. 3	<i>Feedback</i> sobre o projeto de organização de mídias
Encontro 22 06/07/2022	Prof. 1	Perspectivas para as ações possíveis para o projeto de criação de um grupo de debate sobre saúde mental e qualidade de vida.
Encontro 23 07/07/2022	Encontro coletivo de Professores	Recortes sobre a pesquisa e <i>feedback</i> da ação na EaD sobre evasão e Inclusão. Validação do produto educacional da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria da autora (2022).

4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória delineada nesta pesquisa foi se organizando a partir da pesquisa bibliográfica, que produziu referências de conhecimentos das temáticas propostas e que foram compartilhadas com os participantes. Essas temáticas repercutiram em diálogos e proposições que sob a égide do materialismo histórico-dialético favoreceram a análise e compreensão do movimento entre o contexto inicial de pesquisa e o alcance que foi possível ser implementado.

Cabe salientar que a pesquisa exploratória teve como objetivo investigar as possibilidades no lócus da coordenação para que se constituísse como espaço de elaboração de estratégias de ensino voltado para a formação omnilateral. Com essa perspectiva, o processo investigativo perpassou etapas e produziu mais de 30 horas de diálogos entre pesquisadora, docentes e discentes.

Com relação ao espaço físico, foram utilizados diversos espaços da instituição, desde a sala de professores (espaço formalizado para a organização de planejamentos e estruturação das estratégias pedagógicas), salas em vacância dos horários de aulas, sala de supervisão pedagógica (gentilmente cedida pelo supervisor para os encontros) e outros espaços de trabalho e reflexão, inclusive os bancos dos jardins externos, onde, de maneira privativa, pudemos debater, refletir e permitir a organização de proposições.

A partir da análise das discussões foi possível verificar as críticas, defesas, exaltações e até falas desmotivadas relativas aos rumos que a Educação tem sido encaminhada. Entretanto, ao mesmo tempo, docentes e colaboradores mergulharam em conceitos da EPT e da formação omnilateral e do trabalho integrativo no anseio de que as novas práticas pedagógicas agregassem conhecimentos e produzissem alguma mudança qualitativa no processo ensino-aprendizagem.

Talvez seja essa uma das mais visíveis contradições que vivenciamos. Por um lado, uma realidade que nos desencoraja e frustra, visto inúmeras questões sociais nas quais nos deparamos na escola. Por outro, a disponibilidade e o desejo que os docentes demonstraram ao serem desafiados a investir em mudanças e melhorias em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Lima (2019), as contradições são parte do trabalho do docente que deseja alcançar melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, quando um grupo decide enfrentar as contradições que constituem seu ambiente de trabalho,

construindo soluções criativas para dificuldades ou invés de apenas apontar passivamente os empecilhos, cria-se um lócus privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional, que no caso da escola estudada foi constituído nos encontros de coordenação pedagógica. Assim, ao longo da pesquisa, diversos materiais escritos foram produzidos colaborativamente nas oficinas, e após validação, tornaram-se parte dos resultados desta caminhada investigativa.

Convém registrar que os docentes demonstraram, durante todo este itinerário investigativo, muito respeito, confiabilidade, aceitação e credibilidade, tanto à pesquisadora quanto à Ciência. Isso foi perceptível pela maneira como em toda a trajetória demonstraram preocupação que esta pesquisa pudesse ocorrer; e mesmo quando as dificuldades se fizeram presentes, tiveram cuidado e zelo em apresentar *feedback*; e todos, de alguma maneira, inseriram-se na proposta. Para Tripp (2005, p. 12), é fundamental em uma pesquisa-ação que haja o desenvolvimento de uma relação colaborativa e respeitosa entre todos os participantes. Essa disposição é importante para que exista a devida reflexão sobre todos os aspectos que se deseja mudar na própria prática, o que também envolve a relação entre as pessoas envolvidas.

Considerando a sobrecarga dos profissionais em suas demandas no contexto educacional, o receio em não conseguir participantes foi um tensionador para a pesquisadora, visto tratar-se de uma pesquisa colaborativa (pesquisa-ação) que tinha a perspectiva de, por meio de estratégias e diálogos, fomentar ações integrativas no contexto de um centro de EPT.

Porém, com o aceite de 20 pessoas para participar da pesquisa, se desconstituíram as primeiras impressões do processo que seria iniciado. Coube à pesquisadora o compromisso de valorizar cada participação e (re)pensar ao longo do processo investigativo se seria importante seguir o fluxo das atividades de maneira flexibilizada para que pudesse, de alguma maneira, favorecer ao máximo todos que pudessem participar. Tal procedimento metodológico é corroborado pelas perspectivas do materialismo histórico-dialético, no sentido de que a totalidade concreta se estabeleça nas distintas interações do meio e como processo humano que se compõe de maneira indefinida e não linear (FROIS *et al.*, 2021).

Por isso, não houve decisão aprioristicamente sobre a entrada/permanência de um determinado grupo para a continuidade das ações, mas no curso da realidade em

que nos encontrávamos, conforme as pessoas apresentavam suas questões e possibilidades, a pesquisa foi sendo delineada.

Alguns participantes foram deixando o processo, conforme suas demandas que envolviam dificuldades de tempo e outras implicações, mas deixaram rastros que ficaram registrados em suas participações, como nas falas e reflexões.

Foi a partir dos diálogos que se tornou possível ajustar a perspectiva necessária para a organização das práticas integradas. A trajetória foi impulsionada por essa condição. Ela propicia um movimento que insere no contexto o trabalho do coletivo docente e que traz em seu teor as reflexões sobre os princípios para uma formação omnilateral, emergindo questões inerentes à totalidade, à mediação e à contradição.

O contexto inicial da pesquisa, no caso um espaço de EPT, com cerca de 150 professores, distribuídos nas formações de 12 cursos técnicos em educação presencial, semipresencial e a distância, constitui-se de sujeitos com suas percepções diversas da totalidade, visto que a totalidade, conforme Lévinas (2005), refere-se a maneira como se apreende uma compreensão do objeto em observação e que se investiga o significado e os sentidos dados a este. Nesta compreensão, inserem-se sentidos que implicam uma visão do sujeito como pessoa que interage com o mundo.

Os espaços e contextos dentro de suas especificidades não são idealizados. Eles existem e são resultados das ações dos sujeitos que nele interagem e delineiam suas condições de existência, criando assim sua dinâmica própria e sua história. Essa história envolve como as pessoas se organizam, dialogam e tomam decisões para suas atividades.

O que fazemos ao transformar a realidade em que estamos inseridos é o que chamamos de trabalho (CHARLOT, 2014). É a maneira como estabelecemos uma forma de viver, de existir, de transformar e agir na construção do mundo em que atuamos. No caso, uma construção que lida com forças que se opõem todo o tempo como forças contrárias, muitas vezes em relação aos objetivos que intencionamos alcançar.

Segundo Lima (2019), a compreensão crítica das questões que se implicam no contexto à luz do materialismo histórico-dialético se expressa de maneira a enxergar as mazelas de uma estrutura constituída pelos interesses do capitalismo, porém essa visão não é algo que se constitui naturalmente, é um “salto abstrato” no entendimento que permeia o espaço educativo. Assim, é importante constituir um espaço de diálogos em que sejam introduzidos conceitos que por meio da análise, crítica e

reflexão dialética se amplie essa percepção para temáticas que vislumbram a formação omnilateral como Educação Revolucionária.

Toda distopia nasceu de uma utopia, porque se você sonha com alguma coisa é a questão integral mesmo, agora dentro das especificidades, dentro daquelas que a pessoa vai buscar, dentro daquilo que a pessoa se sente inteira, ela não sente amputada, nem castrada, nem nada, aquilo é a forma de existir, aquilo é bacana e o que ela precisa agregar, ela vai agregar. (Professor 3 – comentário que expõe sua visão sobre a formação omnilateral).

Acredito que a gente esteja vivendo uma época “ideologia, eu quero uma para viver”. As agremiações faltaram com a funcionalidade. (Professor 3 – comentário que expõe sua frustração com as perspectivas para com a educação revolucionária).

Os diálogos fomentados no início da pesquisa se constituíram como roteiro de análise para o próprio espaço, constituindo-se como ponto inicial para (re)pensar e (re)construir o conceito de formação omnilateral.

Já a análise crítica das condições necessárias para estruturar a inserção dessa perspectiva formativa no contexto escolar, viabilizou a contemplação da estrutura física do espaço de formação, a fim de se garantir que os recursos disponíveis seriam suficientes para a realização das atividades construídas em colaboração com os docentes participantes da pesquisa.

Nesse momento, foi possível identificar como estes professores atribuíam um valor positivo ao fato de trabalharem gestão democrática e contarem com uma estrutura espacial funcional. Ou seja, uma unidade escolar com salas arejadas, com mobiliário adequado, com ar-condicionado, com um corpo docente qualificado e interessado em oferecer a melhor experiência educativa aos discentes em seus itinerários formativos.

Nesse quesito, o que se percebeu foi um grupo de docentes que se sente confortável por trabalhar em uma escola em que a estrutura física funciona bem e o ambiente é acolhedor. Para Santos (2013), esse sentimento de pertencimento pode contribuir para a construção de uma ambiência favorável ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que por diferentes vezes e situações os docentes reiteraram a produção desse sentimento de pertencimento.

Ainda sobre a existência dessa ambiência favorável ao processo ensino-aprendizagem, a escola conta com mais de dois mil e quinhentos alunos¹⁴ e um potencial crescente de formados. Esses dados repercutem e redes sociais e domínios

¹⁴Segundo dados de 2022 da Secretaria da Instituição de Ensino.

públicos de uma visão de satisfação da escola com o *status* de um centro de educação profissional que tem conseguido contribuir com a formação de profissionais e ampliar as possibilidades para essas formações.

Nós vivemos aqui, uma realidade totalmente diferente. Para a gente falar de escola pública dentro de uma escola técnica já é uma utopia. Aqui a gente entra e trabalha com dignidade, uma demanda de gente bacana. (Professor 2 – comentário sobre a estrutura da escola em comparação com outras instituições da rede).

Os diálogos vão delineando a percepção do que a realidade apresenta e é nessa dialética de perceber o que existe que também se apresenta o que não se tem o que falta nessa totalidade que contradiz com o que é realmente necessário para que se possa instituir educação de qualidade. No caso da perspectiva de formação omnilateral, em que a crítica consciente, a compreensão do todo em suas inúmeras vertentes é importante para o processo de ação e construção. As contradições fazem parte da totalidade.

A delegacia ao lado tem um prédio mais bonito que o da escola, a gente fica aqui, às vezes acha que estar lá é melhor porque lá ganha mais. Fiquei lá meia hora e vi pessoas trabalhando registrando ocorrências de roubos, de Maria da Penha, de crimes. (Professor 1 – nesse momento a comparação passa a ser com a estrutura de outro organismo público).

A realidade mostra alguns desafios, e as contradições surgem quando se compara, por exemplo, que o prédio de uma delegacia onde se lida com questões da violência como realidade concreta, mas que o prédio é mais bonito que de uma escola onde se dissemina conhecimentos. E quem trabalha lá também ganha mais que alguém que trabalha na escola, no caso o docente que dissemina conhecimentos que procuram prevenir algumas questões sociais como no caso a violência urbana.

Essas considerações reportam a questões enfatizadas por Lima (2019), quando sugere que “a vinculação entre escola e política se dá na naturalização dos fenômenos alienantes do capital”. Os diálogos fomentam aspectos que se contradizem todo o tempo e que são mediados pela necessidade de que essas temáticas sejam ampliadas, discutidas, debatidas e transformadas em ação de alguma maneira para que exista transformação. Por que a delegacia é mais bonita que a escola? Por que profissionais que lidam com a violência são mais valorizados que os profissionais que lidam com conhecimentos que podem evitar a realidade social da violência?

São questionamentos que começam a criar forma no sentido de instigar a uma discussão ampla, que extrapola os conteúdos tecnicistas, as matrizes de competências formativas que preparam pessoas para o mercado de trabalho. É também perceptível que a EPT seja vista como um campo diferenciado de outras formações percebe-se que o dualismo entre formação básica e formação profissional é algo que já está incorporado na totalidade, na maneira com que se pensa o campo de formação. Porém, a maior contradição está na possibilidade de se garantir um lócus privilegiado para o exercício de reflexões mais amplas sobre esse espaço que é um mundo de vivência. É um mundo de inúmeras concepções. Não é um mercado, é o mundo, onde se trabalha.

Eu acho que a Secretaria não tem a capacidade real de ter as escolas técnicas sob o seu jugo. Tanto é verdade que toda documentação que é feita, é feita no âmbito da educação básica, ela não tem competência técnica para ter escola de educação profissional. (Professor 4 – quanto ao espaço da educação profissional hoje na educação local).

Por lidarmos com questões tão complexas é que, segundo Lima (2019, p. 26), se estabelece um movimento dialético e suas categorias analíticas (totalidade, contradição e mediação) que se desenvolvem a partir de uma aparência fenomênica aparente para uma relação maior com o todo, para alcançar o cerne das questões e as relações que a envolve.

Outro desafio nosso, como é como a gente deve selecionar os estudantes que querem ser bons profissionais. Como qualificar? Através de prova? Através de sorteio? Eu tenho reservas quanto ao sorteio, porque se trata de sorte. (Professor 4 – quanto o acesso hoje à formação profissional e tecnológica).

Percebe-se nas falas dos docentes a preocupação em formar bons profissionais. Porém, é importante refletir sobre as questões embutidas nessas proposições. Há um recorte para a forma de seleção para o ingresso dos cursistas na ETP. É uma discussão que retrata mais uma das contradições na educação quando existe a preocupação em se formar bons profissionais, o que Charlot (2014 p.49) considera como um processo de “culpabilização” dos docentes que tomam para si os resultados do processo de formação que é rechaçada de contradições. Assim é importante enxergar o contexto educacional com uma visão, que segundo Pacheco (2015, p. 8), não somente deve atender a todos de maneira inclusiva, mas com uma visão de democracia e justiça social.

Desta forma, a preocupação de formar bons profissionais na perspectiva da educação omnilateral deve ser de preparar pessoas para o exercício da autonomia, o que não diminui, inclusive, a responsabilidade docente que deve preparar cidadãos conscientes para suas próprias escolhas. Em nossos dias, a realidade está em constante movimento, o que requer que a escola contribua para a formação de sujeitos que assumam o compromisso de desbravar o mundo e sua complexidade. Para Pacheco (2015, p. 11), a contemporaneidade exige a constituição de uma cidadania em que o sujeito tanto possa assumir uma profissão no nível técnico quanto ser um filósofo.

Do debate em torno da realidade, mediações e contradições, iniciamos um processo de elaboração de estratégias que possibilitariam avanços no campo da formação omnilateral. A partir de então, passamos a nos orientar por instrumentos que nos direcionassem a refletir sobre práticas que gostaríamos de incrementar, e desses encontros surgiram propostas que se organizaram de acordo com o rearranjo dos participantes, que conforme o Quadro 3 a seguir se organizou em grupo ou em dupla, visto a discussão junto a pesquisadora.

Quadro 3 – Direcionamento das discussões para proposição de prática Integrada

Desafios	Proposições	Encaminhamentos
1. Falta de equipe multiprofissional e de rede de acompanhamento para as questões de saúde mental, qualidade de vida e ações para a melhoria das relações interpessoais na comunidade escolar. Prof. 1, prof. 2, prof. 4, prof. 6, prof. 7, prof. 14.	1. Criação de um espaço dialógico para que os próprios cursistas encaminhem propostas, ações e se organizem como multiplicadores para estratégias de qualidade de vida e saúde mental.	Captar como projeto inicial em sala de aula cursistas que tinham o interesse em participar de um grupo com o propósito de discutir e elaborar estratégias de ações para a saúde mental, qualidade de vida e melhoria das relações interpessoais.
2. A organização de um espaço de estruturação de mídias para a promoção de saberes transversalizados com informações, dicas e entretenimento. Prof. 3, prof. 6, prof. 7, prof. 14	2. Criação de um espaço de comunicação horizontal – rádio integrativa com produção de conteúdos com formatos de <i>Podcast</i> e <i>videocast</i> promovido pela interação de professores, alunos e comunidade escolar	Organizar um projeto-piloto utilizando o espaço de criação de vídeos da escola como espaço de criação, e a partir deste elaborar novas estratégias que favoreçam a participação coletiva.
3. Promover um espaço de fala e ação dos cursistas como protagonista no processo-ensino-aprendizagem e multiplicador de conhecimentos.	3. Criação de um projeto de monitoria para assistir às demandas dos cursistas de aprendizagem e interação.	Estruturar o projeto e discutir com cursistas, professores, coordenadores e gestão da EPT para implantar ações e intervenções necessárias.
4. Criar possibilidades dentro de um espaço dialógico que permita discutir ações para diminuir a evasão. Prof. 5, Prof. 8, prof. 9, prof. 10, prof. 15.	4. Criação de um espaço de dialogicidade para evasão no curso de Controle Ambiental em EaD.	Foi organizado um projeto como referência para que fosse possível identificar algumas questões norteadoras para o diálogo sobre a evasão. Um grupo de alunos evadidos foi

		convidado para participar de uma reunião na escola para discutir sobre questões relacionadas a não continuidade do curso.
--	--	---

Fonte: elaboração própria da autora (2022).

Os grupos de trabalho foram se organizando em um movimento dialético a partir das discussões que eram realizadas no lócus da coordenação pedagógica. Começar as discussões a partir da realidade vivenciada pelos participantes foi importante porque as proposições foram se constituindo pelos desafios que se estavam presentes como problemáticas que poderiam encontrar uma reorganização por meio da estruturação de práticas integrativas.

Notemos que para Tripp (2005) um dos entraves ao processo de formação continuada é que as temáticas sejam escolhidas *a priori*, sem levar em conta as reais necessidades do grupo de professores. Com isso, em nossa pesquisa, tomamos o cuidado de que cada grupo construísse sua proposição de trabalho a partir dos desafios que o próprio grupo entendia que estava enfrentando naquele momento.

Sendo assim, os docentes se organizaram em quatro subgrupos que se debruçaram para estudar quatro desafios diferentes que foram escolhidos por cada subgrupo, a saber: como lidar com as crises de ansiedade no contexto pós-pandemia; como criar uma rádio integrativa para produção de conteúdos com formatos de *Podcast* e *Videocast*; como criar a cultura da monitoria no contexto de um centro de EP; e como enfrentar situações de evasão escolar nos cursos de EaD.

O desafio de lidar com situações de crises de ansiedade de alunos e professores em sala de aula, assim como a dificuldade de alguns alunos no retorno presencial e no enfrentamento das situações de pós-pandemia e aumento significativo de situações de conflitos entre alunos/ alunos, alunos/ professores, leva a proposição de criação de um espaço dialógico para que os próprios cursistas encaminhem propostas, ações e se organizem como multiplicadores para estratégias de qualidade de vida e saúde mental. Essa proposição foi amplamente discutida e o movimento dialético se organiza com contradições das questões de tempo. Precisamos de mais tempo para pensar as questões de saúde mental, porém as questões burocráticas têm prejudicado os espaços dialógicos para essa finalidade. Algumas intempéries como adoecimento de participante da pesquisa e após, questões como sobrecarga de atividades, não favoreceram tempo para a organização do encontro com os alunos.

Ao assumir os pressupostos de uma relação horizontal (FREIRE, 1980), o grupo se viu diante de um desafio para construir coletivamente um espaço em que docentes, discentes e comunidade escolar se reunissem para debater as questões do cotidiano escolar. A discussão em torno dessa possibilidade integrativa levou a proposição de criar uma rádio integrativa para produção de conteúdos com formatos de *Podcast* e *videocast* promovidos pela interação de professores, alunos e comunidade escolar.

O projeto-piloto foi organizado e executado, assim como houve a organização de cinco encontros com convidados da comunidade escolar. Neste íterim, foi decidido um intervalo para a organização do design das filmagens. Houve uma reunião marcada no retorno das aulas após o recesso para definir pautas e implementar o projeto com maior participação dos cursistas.

O desafio de promover um espaço de fala e ação dos cursistas como protagonista no processo ensino-aprendizagem e multiplicador de conhecimentos levou a proposição de criar um projeto de monitoria para assistir às demandas dos cursistas de aprendizagem e interação. A proposta foi discutida em vários aspectos que a compõem, inclusive definição de objetivos, parcerias, a discussão em núcleos maiores e junto aos cursistas para que possa ser iniciado.

O desafio de criar possibilidades dentro de um espaço dialógico que permita discutir ações para diminuir a evasão em um curso de EaD levou a criação de um grupo de discussão sobre evasão no curso de Controle Ambiental em EaD, no qual foram pensadas inúmeras ações possíveis para se repensar ações de diminuição da evasão. Nessa perspectiva, como recorte ilustrativo das discussões ocorridas no contexto do Técnico em Curso de Controle Ambiental, relatam-se as ações interventivas e análises críticas desenvolvidas no contexto das oficinas com este grupo.

Após a escolha do objetivo do trabalho interventivo do grupo, foram convidados cursistas matriculados e evadidos para uma roda de conversa na Instituição em que seriam discutidas as percepções, dificuldades e vivências desses alunos em relação ao processo de evasão do curso. Em consulta junto à secretaria escolar, o grupo identificou que 31 cursistas do curso técnico em Controle Ambiental tinham se matriculado, mas sequer tinham acessado a plataforma do curso. A seguir, todos estes estudantes foram contatados por telefone, sendo que 11 atenderam (para cada aluno da lista houve seis tentativas, sendo três tentativas no turno matutino e três no

vespertino). Dos 11 alunos que atenderam, sete confirmaram presença, optando pelo encontro virtual devido às questões de locomoção e disponibilidade de tempo. Quando as atividades com estes estudantes evadidos foram concluídas, dois procuraram a Instituição e retornaram para o curso¹⁵.

Algumas informações quanto aos motivos de evasão foram indexadas, como o fato de não recebimento de e-mail de confirmação de matrícula, opção pelo ingresso no ensino superior, ingresso em vaga de trabalho e não dispor de tempo para os estudos, dificuldades no acesso ao ambiente do *Moodle* e dificuldades com tecnologias ou não disposição de tecnologias.

As reflexões sobre esse recorte foram discutidas com todo o grupo de professores da EaD e gerou uma proposta junto aos coordenadores de organização de um seminário para discutir ações que possam pensar a EPT na modalidade *on-line* como formadora para a educação omnilateral.

A coletividade docente, por meio dos encontros dialógicos, com a perspectiva de propor práticas docentes em prol da formação omnilateral, chegou a essas quatro proposições supramencionadas. Sendo que duas propostas puderam ser implantadas, mesmo que em um processo inicial, e duas propostas foram discutidas, organizadas e construídas como atividades introdutórias visando implementação posterior ao período da pesquisa.

Assim, o processo reflexivo-criativo do grupo de docentes que participou da pesquisa envolveu 10 semanas, assim distribuídas: captação de colaboradores; atividades iniciais de levantamento de questões, planejamento e (re)organização do trabalho colaborativo; oficinas para discussão das temáticas centrais da pesquisa; encontros dialógicos para a discussão da realidade do contexto de pesquisa; (re)organização das proposições; encontros para realização das atividades relativas às proposições e avaliação das atividades propostas. Neste movimento, ocorreu também a organização do produto educacional contendo as estratégias para a promoção de práticas integradas na formação omnilateral e avaliação.

É possível considerar que as proposições alcançadas envolvem concepções que trazem uma perspectiva de fortalecimento das relações entre docentes e

¹⁵ A pesquisadora realizou a atividade de contatar os alunos com a devida autorização da coordenação do curso e do chefe de secretaria, que disponibilizou os dados de contato com os cursistas matriculados.

cursistas, sendo que as quatro proposições exploram o espaço de fala ou dialógico como espaço de promoção do sujeito.

Seja na criação de mídias para disseminar conhecimentos, seja para discutir propostas dentro de um grupo de pessoas preocupadas em elaborar estratégias que permitam condições de qualidade de vida e saúde mental ou na discussão de um projeto de monitoria, tendo o cursista como protagonista na criação de estratégias para o alcance de todos à aprendizagem ou no espaço de fala que introduz o *feedback* quanto às questões que permeiam a entrada e permanência dos cursistas em determinado curso.

Lima (2019, p.153) exalta os espaços dialógicos como possibilidades capazes de “reverter os descaminhos sociais realizados no contexto do desenvolvimento capitalista”, o que legitima a ampliação desses espaços em uma instituição de EPT como maneira de viabilizar ações que tragam ganhos a coletividade e venham a se fortalecer como espaço de promoção a formação omnilateral.

Outra questão que se pode considerar quanto às proposições organizadas é que elas devem evidenciar a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) indicam que essa construção deve ser contínua no caminho da formação.

Foi possível identificar essa construção referente à disseminação de conhecimentos no que se refere à proposição da rádio integrativa que privilegia aspectos culturais da comunidade escolar e seus arredores, assim como a investigação e a pesquisa, visto que estas caminham juntas com a perspectiva da disseminação de conhecimentos. Essa perspectiva também consta na proposição de criação de espaço dialógico para a discussão de qualidade de vida e saúde mental, que prevê a apropriação de conhecimentos científicos para mediar falas e diálogos que propiciem ações importantes para a realidade social.

Além das dimensões mencionadas para a produção e disseminação de conhecimentos das proposições de rádio integrativa e de um espaço dialógico para a discussão de qualidade de vida, vê-se que na proposição de monitoria a necessidade de um olhar sensível à maneira como cada cursista aprende e apreende os conhecimentos e o mundo ao seu redor. Essas prerrogativas se estendem também à proposição na EaD, que expõe o uso de tecnologias e apropriação de saberes que possibilitem, mesmo sem o contato físico, a proximidade entre docente e cursista, não diminuindo as possibilidades para uma formação integral e humanizada.

Considero pertinente observar que as proposições têm em suas implicações a ampliação da autonomia dos alunos no sentido de que possam pensar seu espaço, ampliar sua capacidade de análise e se sentir pertencente em sua própria formação, o que favorece a organização de saberes que não se restringem à técnica propriamente dita e que possibilita diminuir a responsabilização do professor quanto aos processos de ensino-aprendizagem.

Para Charlot (2014, p. 45), a escola se tornou um “espaço de concorrência”, o que gera pressão social nos professores para que os membros da comunidade se destaquem na corrida gerada pelo “mercado de trabalho”. Por isso, com propostas que ampliam a autonomia do cursista, o docente deixa de ser aquele que simples e unicamente “resolve problemas”, para se sentir como corresponsável pela construção de soluções criativas e autossustentáveis no contexto do processo ensino-aprendizagem. Assim, os cursistas se sentem capazes de discutir e buscar proposições para a solução dos problemas.

É preciso se atentar para as contradições que fazem parte do contexto de proposição de melhorias para a formação docente e são inerentes à realidade e mediadas pelas implicações diversas, tanto nos campos sociais, políticos e históricos. Essas contradições já se encontram na constituição de um currículo distribuído em disciplinas, ementas, grades e listas de conteúdos e competências mínimas que devem ser alcançados em dado espaço de tempo.

Assim, a própria organização dos espaços escolares se constitui como um problematizador para se pensar em integração quando as diretrizes trazem um ordenamento fragmentado das ações. O lócus da coordenação é um espaço dialógico e de encontro de docentes, porém as grades de distribuição de carga não preveem essa disposição. Até mesmo o horário reservado para o desenvolvimento das aulas está organizado de um modo que dificulta a possibilidade de ocorrerem reuniões com a participação de todos os docentes ao mesmo tempo, pois há prevalência de momentos individualizados para os docentes atuarem, ou seja, os docentes que atuam junto aos estágios (que acontece em espaços diferentes ao escolar, por exemplo, os hospitais) cumprem uma carga horária que impossibilita o encontro regular com os docentes que atuam com unidades curriculares que são desenvolvidas no ambiente escolar.

Além disso, parte do tempo de planejamento das ações dos docentes é ocupado com atividades burocráticas. Que são atividades de registros administrativos

do trabalho, o que acaba conferindo a estas ações, mecânicas e repetitivas, maior relevância em detrimento de outras atividades pedagógicas. Assim, o excesso de atividades burocráticas realizadas pelo docente acaba por se tornar um empecilho para seu desenvolvimento profissional, porque, conforme Brito e Gomes (2006) incorrem em sobrecarga de trabalho que fundamenta a indisponibilidade de tempo para agregar ações fora sala de aula ou mesmo de encontro para diálogos e debates para novas propostas pedagógicas.

Outra forte contradição quando o grupo construía uma visão crítica de formação quando os cursos disponibilizados são parte de um catálogo de cursos que atendem aos apelos capitalistas do mercado de trabalho, que como ressalta Pacheco (2015, p. 17), atendem a demandas conservadoras das classes hegemônicas. Porém, em um contexto em que o provimento é a necessidade que se destaca a formação, é preciso, dentro dessa perspectiva, discutir essas condições, esse contexto e como já foi dito, o que temos e o que não temos. Portanto, teremos condições de repensar qual o tipo de formação que queremos, superando as dicotomias e os imediatismos tão comuns em programas educacionais essencialmente comprometidos com a sociedade do consumo. De acordo com Lima (2019), é possível construir caminhos viáveis para o desenvolvimento de práticas educacionais inspiradas nos princípios de uma Educação revolucionária.

Segundo Kosik (1976, p. 109), o ser humano cria sua realidade social. É por meio de suas ações, da maneira como enxerga o mundo, das mediações que estabelece em seu meio, que ele irá determinar as relações que determinado objeto estabelece com outros aspectos da realidade. Assim, podemos ilustrar o tempo escasso na realidade do docente como uma contradição às reais necessidades de aprimoramento da prática pedagógica e promoção de mudanças.

Lima (2019, p. 28), expressa que é quando aumenta a compreensão da realidade que as possibilidades de mudanças passam a ocorrer junto ao campo da consciência. Por isso, faz-se necessário a reflexão sobre de que maneira contribuimos para que as nossas ações não endossem aspectos contrários à formação que desejamos. Há de se abrir brechas para o encontro. É imprescindível a reflexão sobre como estamos utilizando o tempo dispensado para o trabalho em prol da formação omnilateral, e para isso, superar o dualismo que existe na organização e integração das atividades que estão interligadas aos saberes que caracterizam essa construção.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora com a perspectiva de que mesmo em face às contradições que são inerentes a realidade social no contexto de EPT, possibilidades foram construídas e tiveram seus encaminhamentos. O caminho desse processo se organizou como produto educacional como proposta para estruturação de práticas integrativas para a formação omnilateral e contribui para reflexões que sinalizam que na coletividade docente existe um espaço em que saberes e reflexões são caminhos robustos para promoção de mudanças impactantes para a Educação Revolucionária. É preciso que exista a intencionalidade em continuar com os diálogos que foram estruturados e permitir que as ações, mesmo que em um ritmo próprio em ressonância às condições oferecidas, sejam incorporadas a ações contínuas, às reflexões e à investigação necessária para que se possa ter consciência do espaço que tínhamos, do que foi construído ao longo da pesquisa e de como este espaço dialógico continua em desenvolvimento, ampliando saberes e permitindo o desenvolvimento de uma formação com apropriação omnilateral.

5 VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional teve como objetivo apresentar as estratégias, que por meio dos diálogos dos docentes puderam promover a organização de práticas em favor da formação omnilateral.

Como a elaboração do produto se deu na maneira integrada ao processo investigativo, sua organização se delineou ao longo do percurso das ações realizadas no contexto da pesquisa. Com isso, aos participantes, não se apresentou uma organização linear e estanque para o desenvolvimento de objetivos preestabelecidos. Pelo contrário, a construção se deu de maneira colaborativa e flexibilizada, com a utilização de instrumentos pertinentes a favorecer o diálogo, a retroalimentação e a (re)organização do caminho investigativo.

Destaca-se que o produto educacional deve ser capaz de introduzir material ao público que venha a instrumentalizar ações do ensino. Assim, o produto desta pesquisa, disponibiliza a trajetória de encontros docentes como favorecedores a falas e reflexões na organização de práticas que corroborem com a perspectiva da formação integral, de sujeito pensante, crítico, analítico e transformador no contexto da EPT.

Deste modo, o produto educacional foi elaborado com a sequência das ações que nortearam a pesquisa, desde as oficinas introdutórias com o intuito de discutir os termos que intitulam a pesquisa aos instrumentos utilizados nas oficinas e reuniões e os instrumentos que possibilitaram os diálogos e ações.

A roda de conversa, que discutiu as etapas e organização da pesquisa, assim como os demais encontros e atividades, assumiu o caráter de flexibilização dentro do contexto real dos participantes e pesquisadora. E ocorreu dentro do lócus da coordenação pedagógica em um espaço de discussão de ações gerais da escola, onde foi reservado cerca de 50 a 60 minutos para a pesquisadora apresentar sua pauta e colher as observações e questionamentos dos participantes. Além da exposição oral dos participantes, eles registraram suas questões e sugestões quanto às temáticas apresentadas pela pesquisa.

Tivemos também quatro encontros em pares (pesquisadora-participante) que trouxeram suas avaliações e afirmativas quanto aos seguintes aspectos selecionados:

- 1) As temáticas discutidas favoreceram ampliar conhecimentos sobre formação

omnilateral?

- 2) As temáticas discutidas favoreceram ampliar conhecimentos sobre práticas integradas?
- 3) As temáticas discutidas favoreceram ampliar conhecimentos sobre coletividade docente?
- 4) Os encontros possibilitaram reflexões que podem auxiliar na implementação de novas práticas para uma formação omnilateral?
- 5) Sugestões

Quanto à formação omnilateral, práticas integradas e coletividade docente:

Quadro 4 – Considerações dos participantes no processo de dialogicidade

Falas dos participantes	Comentários
1. Quanto à formação omnilateral, práticas integradas e coletividade docente.	
<p><i>Vivemos um processo em que estamos nadando sempre contra a correnteza, mas quando atravessamos a correnteza estamos prontos para novas experiências.</i></p> <p><i>Foi muito importante a abertura ao diálogo. Empatia. União e cordialidade.</i></p> <p><i>A demanda de que os cursos, professores e disciplinas podem e devem compartilhar entre as suas temáticas a fim de proporcionar ao estudante uma formação omnilateral e mais próxima ao contexto do cotidiano do aluno e do meio em que ele vive.</i></p> <p><i>É importante a questão de formar profissionais humanizados além de ter também uma formação técnica de excelência.</i></p> <p><i>É preciso ouvir mais o outro.</i></p> <p><i>Foi um momento rico de trocas e engajamento, gostei muito da apresentação de dados da proposta de pesquisa, dados importantes que merecem aprofundamento.</i></p>	<p>O termo Omnilateral ainda se mostrava pouco conhecido pelos participantes, mas foi assimilado por outros termos já discutidos, como integração, interdisciplinaridade e assim foi sendo reconhecido como um processo complexo, que se constitui por meio de expressões consideradas em um contexto de humanização e de uma relação dialógica e de cooperação entre docentes x docentes e docentes x alunos.</p> <p>Mas foi possível ter o <i>feedback</i> da valorização dos termos que compreendem essa relação.</p>
2. Quanto a importância de se organizar práticas integradas na perspectiva da formação omnilateral	

<p><i>Acho importante o acolhimento do aluno para que se sinta pertencente. É importante discutir as soluções de diversas dificuldades do dia-a-dia. Educação só se faz uma ação transformadora quando seus participantes entendem sua importância e a importância do outro para que numa ação dialogada possam por projetos, buscar mudanças. Pode levar a reflexão em torno dos problemas da educação. O ser humano é um ser que ao mesmo tempo luta para não entrar no mar violento mas deseja atravessar para ver o que tem do outro lado, a única forma dele ver é enfrentar o mar e seguir. Uma trajetória que se organiza com diálogos, com a vontade de construir algo de melhoria com certeza vai colher bons frutos. As conversas geram muito crescimento, aprendem coisas novas, abrem a mente e mudam a perspectiva. Toda essa troca gera crescimento e mudança de mentalidade. O profissional que participa da formação de profissionais está sempre passeando em todas as dimensões ali do aluno em termos de aprendizados, vivências, vida pessoal também dos estudantes, a vida na escola, o saber fazer e também ensinando os alunos a usar caminhos que muitos deles não vislumbraram enquanto filhos, como exemplo. Não é uma coisa complicada, às vezes a gente desintegra o que já era integrado.</i></p>	<p>É perceptível que a organização de práticas integradas associada a interação dos docentes, a uma visão do currículo sem fragmentação, a uma visão crítica da realidade e do contexto da escola e que envolve luta, participação, mudança de paradigma, o rompimento com algumas estruturas antigas e também conseguir enxergar o que já existe e que só precisa ser aproveitado, discutido, repensado.</p>
3. Quanto à possibilidade de implementação das práticas sugeridas no contexto da escola	
<p><i>Acredito que nós profissionais da educação, em especial o professor regente, deveríamos buscar um momento só nosso. Esse momento é essencial para a reflexão, a busca do entendimento com clareza das limitações de cada um de nós, dos nossos acertos, da nossa busca pela perfeição naquilo que fazemos. Para a escola, para nosso contexto de um momento de reflexão com os colegas professores e mesmo os estudantes, será entender que a vida não é um contínuo de coisas ruins, sempre tem um aprendizado, sempre tem um ensinamento pra gente melhorar as nossas ações futuras. É preciso desenvolver projetos e ações para acolhimento e escuta dos estudantes de forma contínua criando espaços na escola para debates, reflexões e trocas de experiências entre os estudantes e professores. É necessário que os profissionais da educação partilhem a responsabilidade de saber lidar com os estudantes os tirando da condição de ouvinte para assumir o papel de multiplicador do conhecimento. É preciso uma desconstrução e reconstrução do significado de educação, uma mudança de paradigma.</i></p>	<p>Inúmeras foram as sugestões para novas práticas que levam ao caminho de organização de um espaço contínuo de discussões não somente do contexto da educação, mas também do contexto e da realidade do docente, suas inquietudes e desafios. Um espaço de compartilhamentos e de fortalecimento também. Retirando um pouco da sobrecarga do docente e compartilhando também com os estudantes como maneira de crescimento para ambos, de aprendizados e de consolidação da autonomia.</p>

4.Quanto aos aspectos metodológicos	
<p><i>Foi um momento rico de trocas e engajamento, gostei muito da apresentação de dados da proposta de pesquisa, dados importantes que merecem aprofundamento.</i></p> <p><i>Muitas vezes nos deparamos com situações que se mostram difíceis ou até mesmo intransponíveis. Mas mesmo nessas situações, temos oportunidade de enxergar novas possibilidades, novas condutas, novas formas de ensinar e aprender com o outro.</i></p> <p><i>Seria bom fazer uma espécie de minicurso e compartilhar as temáticas com todos os professores, estender para todo o universo escolar e partir do que é prático e já está funcionando, vendo a roda que já está girando.</i></p>	<p>A metodologia adotada foi vista como um processo que pode envolver as pessoas mesmo em meio às dificuldades encontradas de tempo, de espaço e de diferenças na maneira de pensar o processo e a realidade. Se percebe até que quando se pensa em planejar ações para uma proposta que parece “ousada” se espera uma metodologia que envolva ações mais complexas e o que temos são pessoas que se reuniram, que discutiram e dialogaram sobre os seus desafios e que encontraram propostas para esses desafios que precisam de um processo com etapas para se desenvolverem.</p>

Fonte: Elaboração própria da autora (2022).

Das 22 pessoas participantes da reunião, sete delas eram participantes da pesquisa e trouxeram aspectos importantes e privilegiaram a importância dos diálogos entre docentes e de docentes entre alunos.

Observaram também os aspectos metodológicos e a importância de se organizar ações em processos para que se estabeleça uma continuidade. Assim, o produto educacional se insere no cotidiano do lócus da coordenação pedagógica onde se organiza de maneira que as ações tenham o propósito da formação omnilateral e que venha a confirmar a necessidade de introdução no contexto.

Considere o retorno dos docentes positivo, porque demonstraram que o produto pode agregar na interação entre docentes, assim como na perspectiva para novas ações no ensino-aprendizagem.

O resultado das ações e práticas integradas constituídas no núcleo de docentes que participaram da pesquisa pode se (re)organizar como um novo processo de busca por aperfeiçoamentos do processo de qualificação profissional do docente. Sendo

assim, torna-se fundamental disponibilizar este produto nos espaços em que outros docentes poderão construir seus próprios caminhos de formação omnilateral.

Precisamos também ressignificar o tempo e o espaço que tínhamos, acredito que esse produto deverá atender a outras culturas educacionais, desde que seja possível ter esse olhar flexível para o contexto, para a realidade e para as possibilidades encontradas. É importante pensar que é um instrumento que se utiliza do princípio de ações e de intenções. Não é um fim, mas um meio, um recurso.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi fruto de uma reflexão sobre o caminho em que a comunidade escolar se encontra hoje, e que mesmo em meio às prevalentes contradições de uma lógica do mundo capitalista, constitui-se na busca à lógica ontológica do trabalho e sua relação identitária na concepção do princípio educativo. Não se trata de identificarmos quantitativamente os sujeitos que buscam a formação por determinadas vivências e experiências de vida, mas pensarmos que esses mesmos sujeitos podem, durante a formação, experienciar reflexões que o levem a crítica de sua trajetória quanto às experiências de sua formação. Esse talvez seja um dos maiores compromissos hoje que leva a mediação entre a realidade e as contradições encontradas neste caminho.

A pesquisa que surge da trajetória do ProfEPT é uma oportunidade para a reflexão sobre os espaços de diálogos entre docentes para que possam promover uma formação omnilateral. O termo omnilateralidade era até então desconhecido pela maioria dos participantes da pesquisa, e por isso se tornou condição para a organização que o termo fosse discutido e pensado dentro da proposta lançada e que pudesse ser referência para o que já existia e o novo a ser concebido.

Nesse percurso, outros termos centrais da pesquisa também foram discutidos como elementos relevantes para os objetivos traçados. Nos encontros e oficinas as falas dos colaboradores ilustraram na prática o caminho da formação omnilateral e fortaleceram o sentido de coletividade docente.

As discussões foram favorecidas na participação dos docentes que concordaram em trazer sua contribuição para as ações e que demonstravam também interesse em participar de uma atividade de pesquisa que pudesse favorecer suas práticas e também como locus de encontro. Isso demonstra que os espaços para encontros, discussões e falas abertas para o próprio trabalho, para o espaço em que interagimos, ainda é deficitário. Possivelmente, os encontros entre docentes estejam mais voltados para a organização das questões administrativas e burocráticas. É notório que a possibilidade de falas sobre a percepção do todo e também das especificidades que são vistas de maneira singular por cada sujeito se tornem um espaço de acolhimento e de favorecimento a novas ideias e proposições.

É preciso destacar também o bom clima de cooperação desenvolvido. As impressões deixadas no teor dos áudios produzidos confirmam ainda mais essa

questão. Os encontros, que tinham a pretensão de ocorrer em 40 minutos, acabavam por ir além do tempo pela fluidez das discussões e o entrosamento com as propostas.

É preciso ressaltar que o trabalho de docentes que formam profissionais é algo que exige formação continuada e desenvolvimento profissional a partir de discussões e produção de conhecimento sobre questões ontológicas, históricas, políticas e sociais que envolvem esta atividade formativa.

Muitos docentes se sentem pressionados a desenvolver mais do que se sentem realmente preparados. E talvez por isso considerem como utopia pensarmos no cenário atual do país que consiga vislumbrar além das tendências e imposições do capital que destinam pessoas a um “mercado de trabalho”. Nessas questões que envolvem autonomia e liberdade humana se sentem desfavorecidos pela insegurança do atual contexto, inclusive um contexto de pandemia, onde as incertezas ainda estão permeando as relações sociais dentro das escolas e os espaços de ensino-aprendizagem.

Porém, as críticas que surgiram nos debates e discussões proporcionadas pelos diálogos e oficinas realizadas no contexto da pesquisa trazem favorecimentos à formação na perspectiva da Omnilateralidade, porque lançam centelhas na percepção, o que certamente incidirá sobre novas discussões. Os professores se sentem privilegiados por trabalhar em uma instituição onde veem excelência no atendimento às necessidades dos alunos, onde as condições físicas não sinalizam a precariedade em que se encontra a educação pública hoje, e ao mesmo tempo passam a questionar se essa condição em que se sentem privilegiados não cria uma redoma que impede de olhar para outras questões da educação não somente na EP, mas na educação como um todo.

O fato é que no decorrer do processo de pesquisa aconteceram algumas dissonâncias, afinal não é possível obter respostas sempre favoráveis às expectativas que vão se constituindo no decorrer dessa trajetória. Por meio dos encontros, dos debates e diálogos, foi possível organizar 04 proposições de práticas integradas. Para materializar essas proposições era necessário superar: algumas questões burocráticas relativas à gestão da agenda dos professores-rotina pedagógica da instituição e questões inerentes ao contexto desafiador da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2). Assim, no recorte dessa investigação empírica, duas dessas proposições não chegaram a ser implementadas em seu campo prático: a criação do espaço de monitoria no curso de Técnico em Segurança do Trabalho e a criação de

um espaço dialógico tendo alunos como protagonistas para a discussão de saúde mental no contexto da EPT.

As conversas sobre a criação do espaço de monitoria se constituíram como momentos de ampla discussão, organizada a partir da eleição de critérios, objetivos e contextualização para o exercício da monitoria no âmbito escolar. Entretanto, pela dificuldade em organizarmos um espaço prioritário para o desencadeamento das primeiras ações planejadas, essa proposição não teve o alcance correspondente às expectativas criadas durante as rodas de conversas, o que inviabilizou a identificação de resultados que pudessem compor o nosso corpus de análises para essa pesquisa.

Com relação à criação de um espaço de diálogos sobre saúde mental no contexto da EPT emergiu uma discussão de práticas integradas que acolheu demandas e inquietudes de diversos colaboradores da pesquisa, especialmente junto ao curso técnico de enfermagem. Entretanto, no momento em que os estudantes seriam engajados ao projeto houve uma sequência de casos e suspeitas de Covid-19 e alguns docentes e discentes foram afastados por conta do contágio, o que acabou por inviabilizar a retomada da atividade no prazo disponível para a realização dessa pesquisa.

Assim, podemos dizer que algumas questões durante o desenvolvimento da pesquisa não galgaram o sucesso esperado. Por outro lado, temos a convicção que um processo de pesquisa envolve todas as variáveis possíveis no contexto de sua organização e certamente fazem parte da dinâmica do grupo, das contradições e questões que são recursos importantes para se discutir o enfrentamento necessário a transposição das barreiras que enfrentamos no cotidiano.

E assim, mais uma vez, conseguimos olhar a educação sem os dualismos que divisam educação básica de EPT, além das rupturas que existem por detrás dos muros que nos afastam de olharmos os problemas sociais que se encontram nas comunidades em que as escolas fazem parte e que podem ser o objeto de discussão de nossas práticas, facilitando assim o imenso abismo que observamos entre prática e saberes.

Nesta pesquisa, foi considerado também a precarização que a profissão de docente enfrenta e as dificuldades para que o docente continue firme nos propósitos em estruturar educação de qualidade. Mas em face de inúmeros questionamentos ainda foi possível falar sobre a educação que sonhamos, e ainda foi possível enxergar

o brilho no olhar daqueles que acreditam em seu potencial robusto de transformação e mudança.

Caminhar pela literatura que envolve inúmeros intelectuais que lutaram e lutam pela educação traz subsídios para diálogos que estabelecem dados importantes para o entendimento de que existe a contradição em relação ao quanto a educação é importante para mudar os rumos para a emancipação e autonomia das pessoas. É também perceptível que forças contrárias se manifestam em favor do cenário de preservação da ordem vigente, das desigualdades sociais, da manutenção de privilégios a poucos que detêm quase tudo.

Mas esses diálogos não se perderam no “nada”, eles levaram a alguns caminhos que foram construídos com a participação ativa de cada docente, que retiraram de suas próprias histórias e percurso profissional, proposições que pudessem celebrar uma nova perspectiva. Isso não é pouco. É muito. Um propósito não se encerra em um resultado para uma pesquisa, ao contrário, uma pesquisa abre caminhos para novos propósitos.

A análise no contexto da EPT de como o lócus da coordenação pedagógica pode se constituir como um espaço de elaboração de estratégias para o ensino voltado à formação omnilateral do estudante e leva à compreensão de que uma pesquisa se define por diversos aspectos. Tanto os participantes quanto a pesquisadora se ajustaram nesse universo e aprenderam com as questões envolvidas. Nesta pesquisa, foi necessário aprender que os ajustes de tempo e espaço são muito importantes, mas ainda mais importante é o ajuste que necessitamos desenvolver no relacionamento com o outro, com suas demandas, com suas concepções e entendimentos e que propostas complexas exigem ações contínuas para seu desenvolvimento.

O objetivo foi atingido, porque confirma o lócus da coordenação pedagógica como um espaço de imensurável poder dialógico que permite a organização de discussões frutíferas na implementação das práticas pedagógicas e na integração de pessoas.

Das práticas que desenvolvemos, das possibilidades do espaço de fala como lócus de aprimoramento do planejamento como facilitador para a formação integral em que esta pesquisa pode contribuir, considero que alguns pontos sejam importantes, sugestivos e representativos desse processo criativo:

- ✓ Criação de espaços dialógicos macro (todos os professores e cursistas), para que ocorra o compartilhamento das ações que a escola esteja desenvolvendo. (Sugestão: plenárias para a integração de saberes, onde ocorre o favorecimento de práticas integrativas dentro da perspectiva dos princípios da EPT e formação omnilateral).
- ✓ O fortalecimento do espaço de diálogo que já existe hoje no lócus da coordenação pedagógica como lócus de pesquisa e investigação, com a disponibilização de carga horária e disponibilidade para a organização de projetos e registro (produção de artigos, projetos educacionais, entre outros).
- ✓ Valorização do processo de construção das práticas integradas em processo no teor desta pesquisa, para que seja assegurado espaço de construção e continuidade na educação presencial e a distância. (Ampliar a discussão, possibilitar a discussão para a inserção no projeto pedagógico da escola, e assim, discutir as questões necessárias para implantação e continuidade).

Esta pesquisa traz respostas aos principais questionamentos, mas deixa uma sensação de que é possível, mas que é um processo e que está apenas começando. É uma sensação de que o melhor está por vir e que há muito a se fazer.

Essa sensação leva à inquietude de que seria necessário um tempo muito maior do processo investigativo para que se fosse possível acompanhar o desenvolvimento das proposições a práticas e acompanhar suas ações sendo implantadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem para apresentar mais dados e respostas. Vejo como salutar esse acompanhamento, visto que esse processo como pesquisa-ação tem o intuito de promover não apenas um recorte de um determinado período do contexto de uma instituição, mas um espaço contínuo de ações para o fortalecimento da educação numa perspectiva de formação emancipadora.

Creio que ser educador seja justamente isto: conseguir vislumbrar que educação será sempre um processo. Porém, é preciso garantir que as coisas possam de alguma maneira acontecer quando promovemos as mediações devidas para que ideias e proposições aos desafios se constituam em ações. É preciso ter esperança e constituir ações que projetem algo muito melhor por vir, todo o tempo. Essa esperança

não é um desejo que surge de uma comodidade, ela deve estar impregnada por estratégias que vão surgir nos debates, nos diálogos, nos fomentos, quando discutimos a realidade que temos e pensamos na realidade que queremos alcançar. Porque a educação tem mesmo esse poder de oferecer a realidade para que possamos transformá-la, as contradições para que estejamos atentos e possibilidades para que nunca venhamos a cruzar os braços. E a pesquisa para que possamos traçar estratégias que contemplem a ciência, a cultura, a tecnologia em prol de contínuos avanços em nossas práticas e na Educação.

Percebo agora, no decorrer da caminhada profissional e agora na constituição desta pesquisa, o quanto os diálogos que se organizaram nesta caminhada foram importantes para a profissional que sou hoje e também para a maneira como consigo enxergar outras pessoas que estiveram comigo, tanto os colegas da docência como os estudantes, e também os docentes, que nos cursos de formação me mostraram que existem diversas maneira de se olhar para cada cenário educacional. É importante ressaltar também que para o docente continuar em formação continuada há diversos desafios, como foi abordado durante esta pesquisa. E será com a valorização do profissional e a possibilidade de tornar o lócus da coordenação como um espaço de mais discussões, de mais encontros e mais diálogos sobre diversos temas para a formação omnilateral, é que poderemos considerar esse espaço como democrático e potencialmente capaz de promover autonomia, emancipação e Educação Revolucionária.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. A formação integrada omnilateral: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. 2017. 201 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BESSA, Chera Rosane Leles de. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9496, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9496. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Propostas de Práticas de Implementação**. Campinas: Papirus, 2019.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. A construção da profissionalidade docente do professor ingressante na rede pública de ensino. In: XII Congresso Nacional de

Educação - **EDUCERE**, 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUC-PR, 2015. v. XII.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 01 dez. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p.6122>. Acesso em: 01 dez. 2021.

COSTA, Juliano Azuma da *et al.* A transversalidade da temática ambiental na educação profissional: uma análise dos cursos técnicos integrados do IFS. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 2, p. 232-247, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.10736. Disponível em: <https://www.periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10736>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. A aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *In*: PRYJMA, Marielda Ferreira; SANTOS, Oséias Santos de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UFTPR Editora, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Profissional**, cadernos: Caderno 4, SEEDF, 2018.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FROIS, R. R. S., et al. Materialismo histórico dialético: conceituação e concepções no campo da teorização. In: Silva, C. N. N., & Rosa, D. S. (orgs.). **As bases conceituais na EPT**. (1ª. ed.). São Paulo: Grupo Nova Paideia, 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Ed.). **Teacher development and educational change**. London: Falmer Press, 1992.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1986.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2006, v. 14, n. 50 [Acessado 5 Outubro 2022], pp. 27-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>>. Epub 15 Set 2006. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 13 dez. 2021.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 6, n. 1, 1º semestre, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Volume 2**: Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição Luís Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**: os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção PERSPECTIVAS DO HOMEM, Volume 48, Série Filosofia).

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**: vol. 1: 1910-1920. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Quadernidel cárcere**. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2004b.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Tradução de Pergentino S. Pivatto (coordenador). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A constituição da educação escolar moderna: do viés emancipador à estagnação conservadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 260-283, dez. 2019.

LIPMAN, Mathew. **A Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Mathew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Mathew. **O pensar e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I. Tradução de Reginaldo Santana. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São

Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Karl Marx e Frederich Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004, p. 67-87.

MEC. **Portaria nº 47**, de 08 de setembro de 2011. CAPES. Brasília, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências **Diário Oficial**, Seção I, p. 14, 11 jan. 1999. CAPES. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Brasília, 1995.

MIRANDA, Karina Mendonça; BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Escola sem partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 299-318, 2021. DOI: 10.22481/riduesb.v6i2.9038. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9038>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Acesso em: 21 set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *In*: **I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 07 a 09 de setembro de 2006.

OIZERMAN, Théodore. **Problemas de história da Filosofia**. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.

OLIVEIRA, Adelayde Rodrigues Alcântara de; AMORIM, Roseane Maria de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Disciplina profissão docente em um curso de Pedagogia**: trajetórias, experiências e inovações na formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 263-278, jan. /abr. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**:

diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional. Trabalho como princípio educativo. Glossário da EPT, 2020.

PEREIRA, Luís Augusto Caldas. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 1997, v. 1, n. 1 [Acesso em 5 janeiro 2022], pp. 83-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Epub 04 Ago 2009. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLITECNIA E FORMAÇÃO INTEGRADA: CONFRONTOS CONCEITUAIS, PROJETOS POLÍTICOS E CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Texto apresentado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho "Trabalho e Educação" (GT-09), na **35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**, em Porto Galinhas/PE, 2012.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Interdisciplinaridade**: refletindo sobre algumas questões. São Paulo: [s.n.e.], 2009.

PRZYLEPA, Mariclei; SOUSA, Ana Paula Moreira de; OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de. O lócus da educação na emancipação do sujeito na contemporaneidade: contribuições de Paulo Freire. **Educação Básica Online**, v. 1, n. 1, p.1-8, 2021. DOI: 10.24115/S2675-94972021112p.1-8. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/2>. Acesso em: 20 jan. 2022.

QUERETTE, Moraes, Suzana Cortez Moraes. Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber. 2007. 159 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REHEM, Cleunice M. **Perfil e formação do professor da Educação Profissional Técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

REIS DA SILVA, Ana Claudia; DOS SANTOS; Eliana Alves; dos Santos; OLIVEIRA, Izabel Lúcia. Pensamento Freireano: bases para uma educação revolucionária. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 12, n. 34, p. 152-170, 2007.

SANTOS, Elias Batista. O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 12 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais, educação e escola: Um estudo do caderno 12 de A. Gramsci. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1. 240p.

SILVA, Edileuza F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i2.1281. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1281>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis/RJ: Vozes,

2005.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, jan./mar. 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set. /dez. 2005.

UTTA, Bergson Pereira *et al.* O materialismo histórico dialético como método para a pesquisa em educação. *In: Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* (Org.) **Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Org.). A escola mudou: que mude a formação de professores*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.13-34.

VENTORIM, Silvana; ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; BITENCOURT, Juverci Fonseca. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 22. abr. 2020.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: análise de produções acadêmicas. **HOLOS**, v. 2, p. 243-258, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.3160. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160>. Acesso em: 06 set. 2022.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto Educacional apresenta as adequações após avaliação dos participantes da pesquisa.



Coletânea de Estratégias para a Construção de Práticas Integradas

Organização



Dagma Ferreira Alves
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

ProfEPT/IFB

Diálogos

A importância do diálogo
Entre docentes, entre alunos
Nem precisa ser profundo
Importa o exercício do dialogar.
Diálogo contém troca de ideias
Troca de olhar e de mundos
Todo diálogo é fecundo
Diálogo é uma forma de amar
Dialogar até se acostumar com o diálogo
O jardineiro dialoga com as flores
Os livros com os professores
Alunos, docentes e pais
Diálogo entre diferentes
Diálogo entre iguais
Alma, palavras, afago
O abraço é um diálogo
Que faz a gente ser mais
Quando se pratica o verbo dialogar
O diálogo, aperfeiçoa, enriquece
Troca-se ideias e concepções
Todos saem com mais ideia
Saem com mais de um abraço
Melhoram as convicções

(Paulo Barbosa, mestrando IFB)



APRESENTAÇÃO



Este produto educacional tem como título “Coletânea de estratégias para a construção de práticas integradas” e apresenta estratégias, que por meio dos diálogos dos docentes foram organizadas em práticas integradas para o favorecimento de uma formação omnilateral, a partir dos diálogos entre pesquisadora e docentes de um centro de Educação Profissional e Tecnológica dos docentes.

Este trabalho é parte integrante da pesquisa intitulada “*Coletividade docente e formação integral do sujeito: uma proposta em prol de uma prática docente integrada*” desenvolvida durante o Mestrado Profissional do Instituto Federal de Brasília-ProfEPT, cujo objetivo foi apresentar possibilidades para a prática integrada na perspectiva de uma formação omnilateral, a partir dos diálogos entre a pesquisadora, docentes e discentes de um centro de EPT.

Sendo assim, este produto disponibiliza a trajetória de encontros entre docentes da EPT, destacando as falas e reflexões desenvolvidas no processo de (re)organização das práticas integrativas inspiradas na perspectiva da formação integral. Buscando-se, assim, a constituição de um sujeito pensante, crítico, analítico e transformador no contexto da EPT.

O debate sobre a formação omnilateral é pertinente no sentido de que somos profissionais que, de maneira interdependente, formamos profissionais para o mundo do trabalho e para a resolução sustentável das questões de vida. Inúmeros são os desafios nessa jornada de conhecimentos, vivências e ações. Paulo Freire (1980, p. 107) indica que a compreensão em relação à interação dialógica é uma prática horizontalizada, ou seja, o diálogo não pode ser uma relação hierarquizada, mas uma relação de confiança, comprometimento mútuo e compartilhamento de saberes.

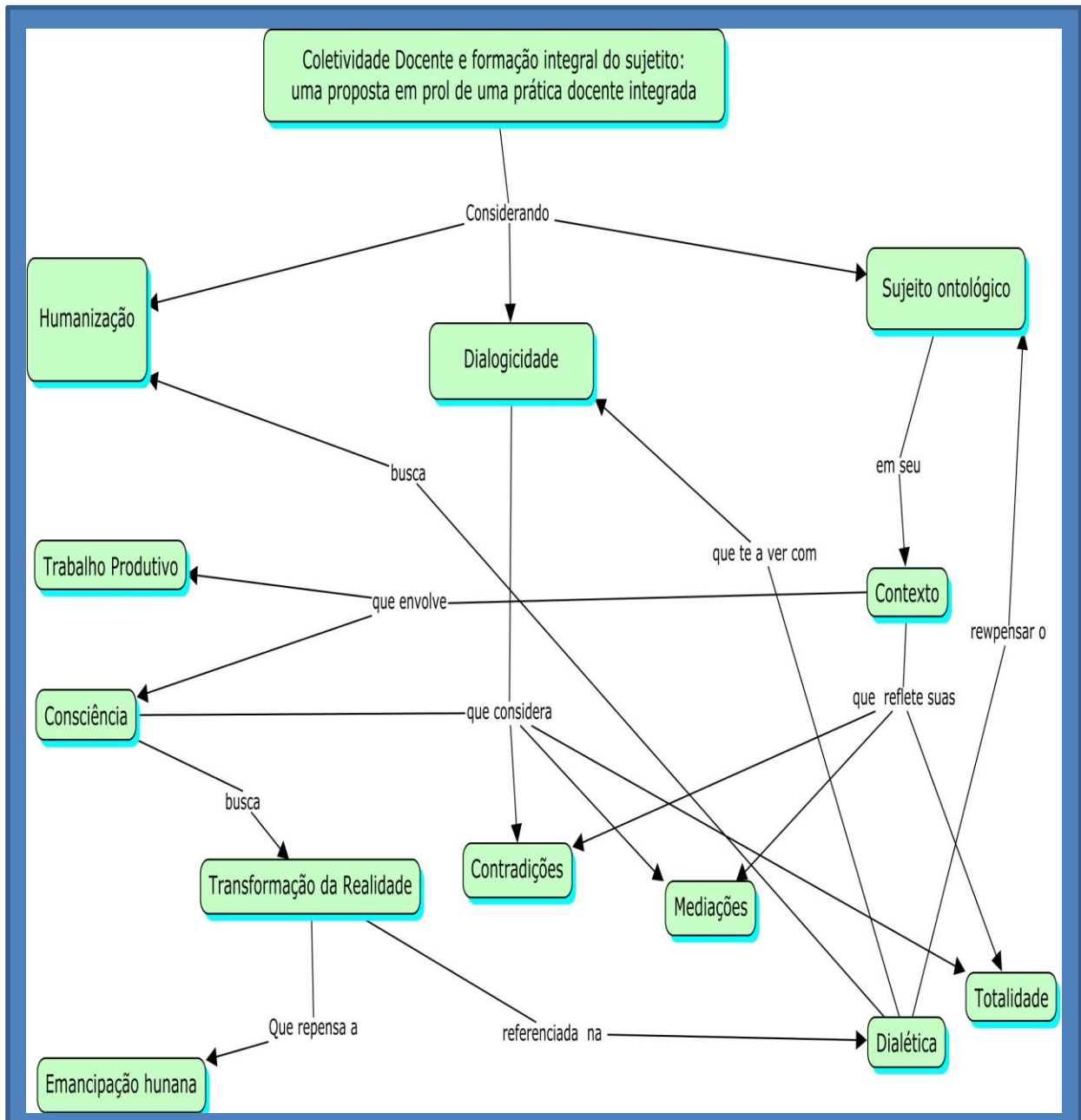
Esse produto pode servir como base para o surgimento de novos debates, novos encontros e novas ações em espaços dialógicos de ensino-aprendizagem para a organização de práticas integradas, porque não define ações para um determinado grupo, mas dissemina ações que são frutos do debate e da intencionalidade da materialização do debate em ações.

Caminharemos na perspectiva da formação omnilateral. Para tanto, se faz necessário assumir o compromisso de que essa construção depende se constitui

a partir de um olhar sensível para o sujeito humano íntegro, consciente e pleno em sua formação.



1. TERMOS QUE SE RELACIONAM COM A OMNILATERALIDADE E PRÁTICAS INTEGRADAS



Elaboração própria da autora (2022).



2. OFICINAS

Segundo Moita e Andrade (2006 p.11), a oficina é uma metodologia de trabalho que prevê a formação coletiva como “situações de ensino-aprendizagem” Para tanto, se fazem necessários momentos de interação e trocas de saberes que se constituam como ponte para o exercício da dialogicidade no processo de construção do saber inacabado. Com isso, a dinâmica assumida nas oficinas foi inspirada no pensamento de Paulo Freire (2015) especialmente no que diz respeito à dialética/dialogicidade na relação educador e educando.

O trabalho de constituição de práticas integradas se inicia com a perspectiva da interação, pois o ser humano aprende interagindo (FREIRE,2015). Assim, é fundamental a criação de uma ambiência favorável ao exercício do diálogo (SANTOS, 2013) em que o docente se sinta confiante para trazer sua bagagem de vivências e compartilhar do processo de construção do saber, tornando-se corresponsável pelo desenvolvimento profissional e pela melhoria de sua prática pedagógica.

Com isso, neste texto, sugerimos três oficinas que possibilitarão reflexões sobre práticas integradas e formação omnilateral: 1 (uma) oficina quebra-gelo, 1 (uma) oficina de reflexões sobre Educação Profissional e Tecnológica e 1 (uma) oficina de reflexões sobre práticas integradas como maneira de se (re)pensar a bagagem que o docente organizou durante as duas primeiras oficinas.

OFICINA 1- Quebra-gelo

Para Frigotto (2005), quando pensamos em integralidade assumimos a perspectiva da totalidade “a liberdade como utopia” (FRIGOTTO, 2005, p. 66); assim, esses momentos de falar sobre sentimentos, arte, como “me enxergo” e “enxergo o outro”, são constituídos como espaços de fala fecundos:

Felicidade

*Haverá um dia
Em que você não haverá de ser
feliz
Sentirá o ar sem se mexer
Sem desejar como antes
sempre quis*

*Você vai rir sem perceber
Felicidade é só questão de ser
Quando chover, deixar molhar
Pra receber o sol quando voltar*

*Lembrará os dias
Que você deixou passar sem
ver a luz
Se chorar, chorar é vão
Porque os dias vão pra nunca
mais*

*Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar
Em que o sol brilha para você
Chorar, sorrir também, e depois
dançar
Na chuva quando a chuva vem
(Bis)*

*mais
Do que a gente acha que pode
aguentar
Nessa hora, fique firme
Pois tudo isso logo vai passar*

*Você vai rir sem perceber
Felicidade é só questão de ser
Quando chover, deixar molhar
Pra receber o sol quando voltar*

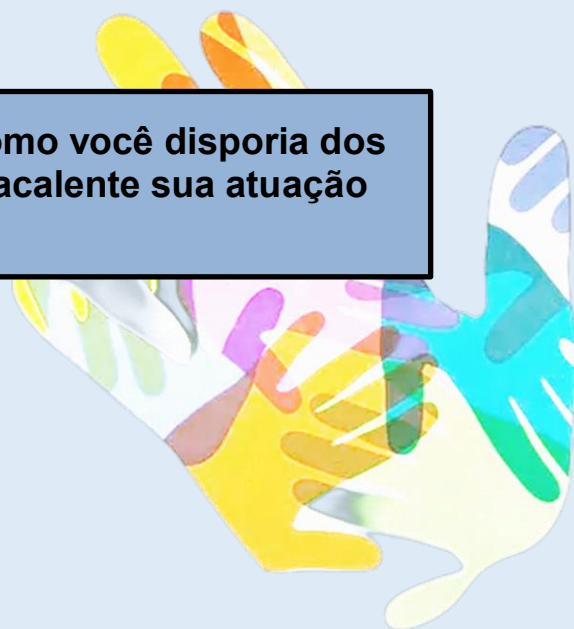
*Melhor viver, meu bem
Pois há um lugar
Em que o sol brilha pra você
Chorar, sorrir também, e depois
dançar
Na chuva quando a chuva vem
(Bis)*

*Dançar na chuva quando a
chuva vem
Dançar na chuva quando a
chuva
Dançar na chuva quando a
chuva vem*

Canção de **Marcelo Jeneci**

Tem vez que as coisas pesam

“Para expressar seu momento de hoje, como você disporia dos recursos dessa canção ou de outra que acalente sua atuação como docente? ”



Qual o objetivo da oficina quebra-gelo?

- Viabilizar um canal de interação e harmonização do grupo;
- Viabilizar um canal de reflexões, falas e (re)orientação do trabalho pedagógico;
- Viabilizar um canal para a inclusão da alteridade nos debates sobre transversalidade;
- Viabilizar um canal para socialização do processo de criação e implementação de novas atividades pedagógicas.

Em quais contextos:

Podem ser organizadas nas salas de coordenação pedagógica, nos espaços livres do jardim, do pátio da escola, em espaços que propiciem elementos como: sensação de bem-estar, tranquilidade e integração.

Como multiplicar possibilidades?

É possível extrapolar possibilidades no sentido de ampliação e aprofundamento dos momentos destinados ao processo de (re)pensar e (re)orientar práticas pedagógicas assumidas no contexto escolar reflexões. Por exemplo, é possível refletir sobre se os sentimentos despertados têm relação com o contexto sócio-histórico e disposição em permanecer na profissão docente? Ou, indagar de que maneira você organiza sua vida em relação à realidade que estamos vivendo no país? Refletir sobre as escolhas que fazemos e o que elas geram como consequências, inclusive em nossa prática pedagógica. Ou debater sobre a produção, o processo de produção de sentimento de pertencimento no grupo (SANTOS, 2013).

A oficina quebra-gelo propiciou a utilização temática da transversalidade de saberes. Por isso, é importante favorecer o debate sobre interessoalidade (qual meu sentimento de pertencimento no grupo? De que maneira isso influencia meu trabalho?; O que é saúde e qualidade de vida? Quais as práticas que favorecem viver com qualidade?) São exemplos de discussões que podem ser implementadas).

A oficina quebra-gelo trouxe potencial de propiciar a transversalidade e são inumeráveis as proposições que podem oferecer na condição de práticas integradas e facilitadoras na promoção de novos saberes.

Com o debate iniciado no grupo, passamos a pensar o espaço que estamos e qual nosso papel dentro desse contexto enquanto docente, por isso,

pensar a EPT tornou-se imprescindível para que pudéssemos alcançar o objetivo de construção e organização das atividades.

Sugestão de Roteiro para desenvolvimento da Oficina 1

- 1) Escolher um espaço adequado para a interação entre os participantes;
- 2) 2ª Escolher uma música temática com ênfase em emocionalidades positivas: felicidade, harmonia, bem-estar, confraternização, otimismo, entre outras);
- 3) Receber os participantes com a música temática tocando ao fundo;
- 4) Dar as boas-vindas e anunciar a atividade, detalhando o passo a passo;
- 5) Escutar a música temática (5 minutos)
- 6) Pedir aos participantes que anotem as sensações e percepções emergidas durante a música (5 minutos);
- 7) Pedir que compartilhem as sensações em duplas ou trios (5 minutos);
- 8) Pedir que os participantes compartilhem suas XXXXX com o grande grupo (10 minutos);
- 9) Anotar em lugar visível as sensações e percepções compartilhadas no grande grupo;
- 10) Pedir aos participantes que respondam a seguinte pergunta; “Para expressar seu momento de hoje, como você disporia dos recursos dessa canção ou de outra que acalente sua atuação docente”? (10 minutos).



OFICINA 2 - Reflexões sobre educação profissional e tecnológica

Como?

- Por meio de um estudo de caso que trate problemáticas na educação profissional. (Vide texto utilizado abaixo).

DIÁLOGO

Eduardo (nome fictício) é um professor da educação profissional e tecnológica a um mês. É formado em Física e vai ministrar o componente curricular Física aplicada I e II no curso técnico em Radiologia. Na realidade, Eduardo considerou a oportunidade de lecionar por duas razões principais: proporcionar uma imersão diferenciada nos objetivos educacionais e bases tecnológicas, garantir algum recurso financeiro para seu objetivo maior de cursar a pós-graduação fora do país.

Eduardo está lotado em uma escola em que é necessário organizar o planejamento das aulas visando à formação omnilateral tanto dos discentes quanto dos docentes. Por isso é importante o direcionamento não somente para a ocupação de um emprego remunerado, mas, também para a resolução autossustentável das questões da vida.

Diante dessa situação, quando Eduardo conversou com os outros colegas no espaço da escola destinado ao período de coordenação, teve início um bate-papo sobre o que é ser um profissional que forma profissional”? Com isso o diálogo se organizou a partir das seguintes proposições.

- Um profissional que forma profissional é aquele que prepara o discente para aplicar o seu trabalho de maneira ética, ou seja, capaz de resolver situações inerentes a sua formação de maneira técnica, prática, objetiva e eficaz, respeitando regras de convivência da profissão.*
- Um profissional que forma profissional é aquele que faz uma imersão no mundo da saúde para construir conhecimentos nesta área e se tornar um docente capaz de resolver problemas de aprendizagem, transmitindo segurança para os discentes que usufruem de suas aulas.*
- Um profissional que forma profissional é alguém que entende suas próprias limitações, mas que vislumbra possibilidades na formação continuada pois entende o exercício da cidadania para além da sua formação técnica e que discute conceitos e saberes formativos, ou seja, trabalha com conceitos que vão se organizando no decorrer das discussões e os compartilhamentos com os discentes.*

Pergunta-se:

***Com qual das proposições você mais se identifica?
Justifique.***

Obs.: Não tem resposta certa. E suas contribuições são fundamentais.

Quais os objetivos da oficina – Reflexões sobre educação profissional e tecnológica?

Favorecer a reflexão sobre a formação omnilateral e conceitos que estão imbricados nessa disposição, como dialogicidade, ludicidade e criatividade. Problematicar questões sobre os pares dialéticos “teoria-prática”, “saber-fazer”, “integralidade-especificidade”.

Em quais contextos?

Podem ser organizadas nas salas de coordenação pedagógica, nos espaços livres do jardim, do pátio da escola, em espaços que propiciem elementos como: sensação de harmonia, tranquilidade e integração. Assim como também em fóruns de debates, nas reuniões de discussão do processo avaliativo.

Sugestão de Roteiro para desenvolvimento da Oficina 2

- 11) Escolher ou elaborar um texto que possibilite reflexões sobre o contexto da EPT e que servirá como base para o estudo de caso;
- 12) Pedir que os participantes façam a leitura silenciosa do texto e anotem suas primeiras impressões (5 minutos);
- 13) Fazer a leitura participativa do texto (5 minutos);
- 14) Solicitar que os participantes façam a interpretação coletiva do texto (10 minutos);
- 15) Pedir que os participantes formem grupos de 3 ou 4 componentes (2 minutos);
- 16) Solicitar que os grupos discutam o caso e façam as proposições para resolução da questão abordada no estudo de caso (10 minutos);
- 17) Eleger um representante de cada grupo para explicar a solução construída pela equipe (20 minutos);
- 18) Anotar em lugar visível temáticas importantes para o desenvolvimento da EPT no contexto da unidade escolar.

Como ampliar possibilidades?

- Discutir a própria formação docente (o que foi considerado positivo ou não positivo).
- Discutir o que se entende por formação e o que conduz docentes a determinada escolha de prática pedagógica.
- Caracterizar a formação omnilateral e de que maneira ela representa o que acreditamos e nossa realidade social.
- Relacionar a formação omnilateral com o contexto educacional atual (políticas públicas, recursos, modelo social, desafios e perspectivas).



OFICINA 3 - Reflexões sobre práticas integradas

Como?

Por meio de rodas de conversas, uso de instrumentos facilitadores a reflexão como *brainstorming* (tempestade de ideias), entrevista, preenchimento de questionário, outros.

Quais os objetivos da oficina reflexões sobre práticas integradas?

Refletir sobre ações pedagógicas e atividades que proporcionaram bons resultados no contexto de ensino-aprendizagem e repensar essas práticas na condição de prática integrada para a formação omnilateral.

Quais contextos?

Sala de aula, espaço virtual (*Google Meet*, *WhatsApp*, outros), sala de coordenação de professores, espaços abertos, pátios, outros.

Como ampliar possibilidades?

- Aliar a práticas já organizadas aspectos de transversalidade como ciência, cultura e tecnologia.
- Observar as dimensões históricas envolvidas no processo de vida e desenvolvimento dos participantes, como gênero, etnia, valores estéticos e crenças, outros.
- Refletir sobre os espaços de fala oportunizados.
- Listar novas iniciativas e propostas, buscar esmiuçar as possibilidades.
- Pensar o processo avaliativo como maneira de desenvolvimento de ações integradas no contexto da EPT.

Obs.: A oficina três se desenvolveu a partir de 4 disparadores para as rodas de conversa, a saber: uso de imagens; relato de memórias; *brainstorming* e transversalidades de saberes. Atividades que serão relatadas a seguir.



3. RODAS DE CONVERSA

Segundo Mello *et al.* (2007), as rodas de conversa possibilitam uma metodologia participativa com posicionamentos sobre determinada temática. Utilizamos essa perspectiva para o desenvolvimento da pesquisa-ação no intuito de organizar práticas integradoras que favorecem aspectos de integralidade no ensino-aprendizagem.

Para Sampaio *et al.* (2014), as rodas de conversa são possibilidades no campo da dialogicidade, produção e ressignificação de saberes numa relação de horizontalidade

Sendo assim, em uma pesquisa-ação a roda de conversa pode se constituir como um espaço de fala aberto e democrático. Em nossa pesquisa, para favorecer a produção colaborativa de saberes e ações pedagógicas, foram introduzidos alguns elementos, com isso, essas ações foram nomeadas como instrumentos facilitadores para o desenvolvimento de estratégias de práticas integradas em rodas de conversas e diálogos. Na prática, são instrumentos elaborados pela própria pesquisadora e que foram utilizados como apoio aos encontros com os docentes.

3.1 Instrumentos facilitadores para estratégias de práticas integradoras nas rodas de conversa ou de diálogos

➤ **Imagens:**

As imagens podem propiciar contemplação e ampliar a criatividade, a sensibilização para uma visão da totalidade e motivar a relação dialógica.



Descrição da imagem: *Mulher sentada em uma cadeira de balanço, com chapéu e vestimentas de época não antiga, cabisbaixa atenta ao pequeno cachorro e em sua frente campo com flores diversas e coloridas.*

➤ **Relato de memórias, história de vida profissional**

O relato de memórias de experiências de vida e profissional conduzem a compartilhamentos organização de novos saberes propiciadores a novas possibilidades pedagógicas. Para Novelli e Pires (1996), as diferenças entre pessoas é que levam ao diálogo, pois é por meio de divergências e da “exacerbação do conflito que surgem novas ideias”.

Em uma folha em branco, descreva em oito linhas uma experiência profissional própria que você considerou como exitosa.

➤ **Brainstorming ou tempestade cerebral**

O objetivo é trazer o campo da discussão a possibilidade de se relacionar o processo ensino-aprendizagem a todos os setores da vida humana. (ANASTASIOU; ALVES, 2003). Durante o debate, aproveitar e explorar as ideias e experiências relatadas nos aspectos científicos, culturais, tecnológicos, enfatizando a intervenção pedagógica em uma perspectiva omnilateral. (Abaixo modelo utilizado de *brainstorming* para a discussão sobre a integração entre ciência, cultura e tecnologia).

CIÊNCIA	CULTURA	TECNOLOGIA

Em 10 minutos escreva o que vier a mente sobre os temas indicados nos espaços em branco da tabela

Elaboração própria da autora.

➤ **Transversalidade de saberes**



Elaboração própria da autora (2022).

Nesse instrumento o objetivo é abrir um caminho para o diálogo a respeito da transversalidade, principalmente no que se refere a possibilidade de se caminhar pelo eixo dos conhecimentos sem fragmentações pensar a transversalidade (MENEZES, 2001). Neste caso, os docentes pensam sobre os desafios para a integração de suas práticas pedagógicas, assim como um caminho de possibilidades para a formação omnilateral.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). A escola vista por esse enfoque deve possuir uma visão mais ampla, acabando com a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar. (MENEZES, 2001, [s.p.]).

A discussão sobre os desafios encontrados na realidade ou contexto e as possibilidades que propiciam um novo olhar para essa realidade, e as possibilidades se organizam com ações que delimitam novas práticas e práxis.

3.2. Do diálogo a práxis – proposições de práticas Integradas no Contexto da EPT

Em uma roda de conversas, as construções dialogadas podem ser assumidas como proposições quando o grupo percebe que o que se fala sobre uma realidade pode se modificar pela práxis. Com isso, para transformar o que pensamos em prática é necessário diminuir a distância entre “o que se fala” e “o que se faz”.(FREIRE, 2003, p. 61). O debate, a análise do contexto é fundamental para o início do processo de transformação da realidade.

➤ Espaço de comunicação horizontal – CEP SABERES

Surge do desafio em discutir a realidade de maneira horizontal onde todos os segmentos da EPT possam compartilhar saberes que são elementos favorecedores das práticas integradas no sentido de aprimorar a comunicação e integrar ciências, cultura e tecnologia, trazendo assim uma visão desfragmentada do currículo e das vivências e situações do cotidiano da comunidade escolar.

A proposta era criar mídias visuais e auditivas para compartilhamentos com entrevistas, debates, rodas de conversa, outros.

➤ Espaço dialógico de cursistas para a elaboração de estratégias para a melhoria da saúde mental e qualidade de vida

A discussão em torno das dificuldades de docentes no enfrentamento de transtornos e quadros comportamentais pós-pandêmico leva a proposição de um núcleo de discussão que tenha os cursistas como protagonistas.

Segundo Escámez e Gil (2003), o protagonismo na educação se apoia no princípio de que todas as pessoas devem, em função da dignidade humana, ter o direito a autonomia, decidir sobre suas convicções e o que sente.

Assim, os participantes do grupo poderão pensar estratégias em seu próprio contexto de aprendizagem e interação de atividades como suporte, apoio e mediação às situações da realidade, assim como propostas de elementos contínuos que permitem a prevenção às situações favorecedoras de estresse e possibilitem qualidade de vida.

➤ **Monitoria como estratégia para a melhoria da interação entre cursistas e disponibilização de novas ferramentas de ensino-aprendizagem**

O debate em torno da evasão, avaliação, integração de saberes e autonomia dos discentes foi a base para a elaboração de uma proposição sobre monitoria no contexto da EPT. Segundo Candau (1986, p.12-22), a monitoria é um procedimento pedagógico que permite facilitar a aprendizagem por ser realizado por discentes para discentes no intuito de favorecer compartilhamentos e a cooperação. Assim, possibilita o desafio de proporcionar a todos a avaliação de sua aprendizagem e autonomia ao repensar o potencial dos cursistas e favorecer o compartilhamento e a cooperação, principalmente em relação ao déficit de aprendizagem que incorre em evasão.

➤ **Espaço de dialogicidade sobre inclusão e evasão no curso de Controle Ambiental em EaD**

Essa prática foi desenvolvida a partir dos princípios da educação inclusiva. Assim, a preocupação dos docentes da EPT em tornar o ambiente escolar agradável para o processo ensino-aprendizagem aglutinou esforços para a criação de caminhos possíveis para a educação inclusiva. No caso a EaD para se pensar em ações que possam favorecer a diminuição dos índices de evasão. Esse debate incorre na proposição de um espaço contínuo com a participação de docentes na escuta sensível dos cursistas e as dificuldades apresentadas no decurso a respeito das dificuldades que estão enfrentando no curso.



4. DISCUSSÃO E VALIDAÇÃO



O resultado das ações e práticas integradas constituídas no núcleo de docentes pode se organizar como um novo processo em busca de melhorias. Penso que é importante disponibilizarmos esse produto nos espaços em que docentes terão acesso como em algum espaço virtual da escola, além dos espaços onde possibilitarão acesso aos docentes de outras regiões.

Assim como precisamos ressignificar o tempo e o espaço que tínhamos, acredito que este produto deverá atender a outras culturas educacionais, desde que seja possível ter esse olhar flexível para o contexto, para a realidade e para as possibilidades encontradas. É importante pensar que se trata um instrumento que se utiliza do princípio de ações e de intenções. Não é um fim, mas um meio, um recurso.



Descrição: mãos de pessoas de diferentes etnias, formando uma aliança em sinal de cooperação.

<https://www.pexels.com/pt-br/foto/bracos-armas-ramo-brasao-6146704/>

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

CANDAU, Vera Maria E. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: _____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. p. 12-22.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O protagonismo na educação**. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete transversalidade. **Dicionário interativo da educação brasileira**: Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 21 set. 2022.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v.19, n.3, p.26-32, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido; PIRES, Marília Freitas de Campos. **A dialética na sala de aula**. Botucatu, SP: UNESP, 1996.

SAMPAIO, Juliana. SANTOS, Gilney Costa, AGOSTINI Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. **Limites e Potencialidades das rodas de conversas**: uma experiência com jovens no Sertão pernambucano. *Brasil. Interface (Botucatu)*. 2014; 18 Supl. 2:1299-1312.

SANTOS, Elias Batista. O professor em situação social de aprendizagem autoctonia e formação docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2013.

APÊNDICE B –DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa *COLETIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: Uma análise do uso da dialogicidade entre os professores no espaço-tempo de coordenação pedagógica e o aperfeiçoamento da prática pedagógica* será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordo como parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções nºs 466/12 e 510/16. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Autorizo a pesquisadora DAGMA FERREIRA ALVES a realizar a etapa de coleta de dados utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

PAULO CÉSAR RAMOS ARAÚJO
DIRETOR

CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-ESCOLA TÉCNICA DE
PLANALTINA

24 de setembro de 2021

Carimbo do responsável pela Instituição

ASSINATURA:

APÊNDICE C –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa *Coletividade docente e formação integral do sujeito: uma proposta de prática docente integrada em prol de uma formação omnilateral*, de responsabilidade de **Dagma Ferreira Alves**, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília como parte para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo desta pesquisa *Coletividade docente e formação integral do sujeito: uma proposta em prol de uma prática docente integrada* é analisar o contexto do espaço-tempo da coordenação pedagógica como espaço de desenvolvimento profissional e integral do docente e como espaço de possibilidades para ações que permitam a melhoria das práticas pedagógicas para a formação integral dos sujeitos na perspectiva da Omnilateralidade.

Este projeto se constrói como produto de interação, reflexão e ação dos sujeitos envolvidos como pesquisador e participante no intuito de nortear para processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A **coleta de dados** será realizada por meio da ação da interação entre pesquisador, coordenadores e docentes (voluntários) do Centro de Educação Profissional-Escola Técnica de Planaltina por meio de quatro etapas:

Na primeira etapa pela indicação dos coordenadores de práticas realizadas no contexto disciplinar com potencial para a transformação em prática integrativa. Na segunda etapa os professores indicados conhecerão a proposta de pesquisa e irão se candidatar voluntariamente a participarem. Na terceira etapa o pesquisador irá reunir-se com os professores voluntários e construir de forma cooperativa as ações pertinentes e temáticas que favoreçam a organização da prática integrativa. Na quarta

etapa os coordenadores irão conhecer as práticas que foram construídas cooperativamente e irão escolher duas práticas que irão ser apresentadas ao coletivo de professores em forma de oficina. Na quinta etapa ocorrerá uma oficina de apresentação das práticas integrativas, sendo que durante a apresentação das práticas os professores poderão participar e tirar dúvidas.

Será entregue aos professores um questionário com perguntas relativas à oficina exposta. Desse questionário resultarão os dados que serão analisados para a validação do produto educacional que no caso trata-se de um caderno onde estarão descritas as oficinas de práticas educativas que foram avaliadas. O tempo de resposta a esta etapa da pesquisa é de aproximadamente 30 minutos para o preenchimento.

Espera-se com esta pesquisa obter dados que possam favorecer ações e a interação no espaço tempo da coordenação pedagógica na prática integrada para a formação omnilateral.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a participar. Sua participação na pesquisa implica baixos riscos: relacionados a possíveis constrangimentos devido a interação coletiva. Para amenizar os riscos o/a pesquisador/a se compromete a garantia de anonimato, sigilo, privacidade e confidencialidade dos dados, que serão guardados por cinco anos e eliminados após este período; assim como terá acesso a todas as informações necessárias e privacidade para responder o questionário que terá a opção de questionário presencial e o virtual.

Espera-se com esta pesquisa como **benefícios** ao se participar desta pesquisa o destacado voluntário terá a oportunidade de conhecimento acerca da coletividade docente e as oportunidades formativas no espaço-tempo da coordenação pedagógica, além de proporcionar reflexões da prática para a formação omnilateral e aprimoramento profissional. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar por meio do telefone 99-999999999 ou pelo e-mail: aaaaaa@aaaaaa.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação do mestrado, podendo ser publicado

posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília**. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do **CEP/CHS: xxxxx@xxxx.br** ou pelo telefone: **(xx)xxxxxxxx**. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de 2022

APÊNDICE D – Carta de Revisão Ética

A Resolução nº 466, de 12/12/2012, aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e aprova as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

A presente **Resolução** incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Assim, a pesquisa *COLETIVIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO: uma proposta de prática docente e integral em prol da formação omnilateral* é uma proposta que tem como objetivo analisar o contexto do espaço tempo da coordenação pedagógica como espaço de desenvolvimento profissional e integral do docente e como espaço de possibilidades para ações que permitam a melhoria das práticas pedagógicas para a formação integral dos sujeitos na perspectiva da Omnilateralidade.

Este projeto se constrói como produto de interação, reflexão e ação dos sujeitos envolvidos, como pesquisador e participante, no intuito de nortear para processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, o pesquisador tem a responsabilidade de minimizar quaisquer riscos que possam ocorrer no decorrer desta pesquisa com o objetivo de oferecer melhor condição de acolhimento para o participante.

A participação na pesquisa implica em baixo **risco** devido tratar-se de uma pesquisa-ação em que participante e pesquisadora discutirão temáticas pertinentes à pesquisa e, de maneira colaborativa, construirão uma coletânea de atividades com práticas integradas na educação profissional, assim como as escolhas das ações serão pontuadas em temáticas discutidas na coletividade. O risco da pesquisa pode ser algum constrangimento do participante em pronunciar-se no ambiente coletivo, em casos de inibição ou similar, o que pode ser minimizado com a possibilidade de maior integração do grupo e, se necessário, diálogos em duplas como participante e com outros membros participantes. Para amenizar os riscos o pesquisador se compromete a garantia de anonimato, sigilo, privacidade e confidencialidade dos dados, que serão guardados por 5 anos e eliminados após este período; assim como ter acesso a todas as informações necessárias e privacidade para responder o questionário que terá a

opção de questionário presencial e ou virtual. O questionário de avaliação da proposta será simplificado com perguntas objetivas sobre o produto educacional, no caso um caderno de coletâneas. Ressalta-se o aspecto de sigilo dado a coleta de dados.

Espera-se com esta pesquisa como **benefícios** para o voluntário a oportunidade de entrosamento e integração com os pares no espaço-tempo de coordenação, de conhecimento acerca da coletividade docente e das oportunidades formativas no espaço-tempo da coordenação pedagógica. Além de proporcionar reflexões da prática para a formação omnilateral e aprimoramento profissional. Sendo a participação voluntária e livre para desistência a qualquer momento.

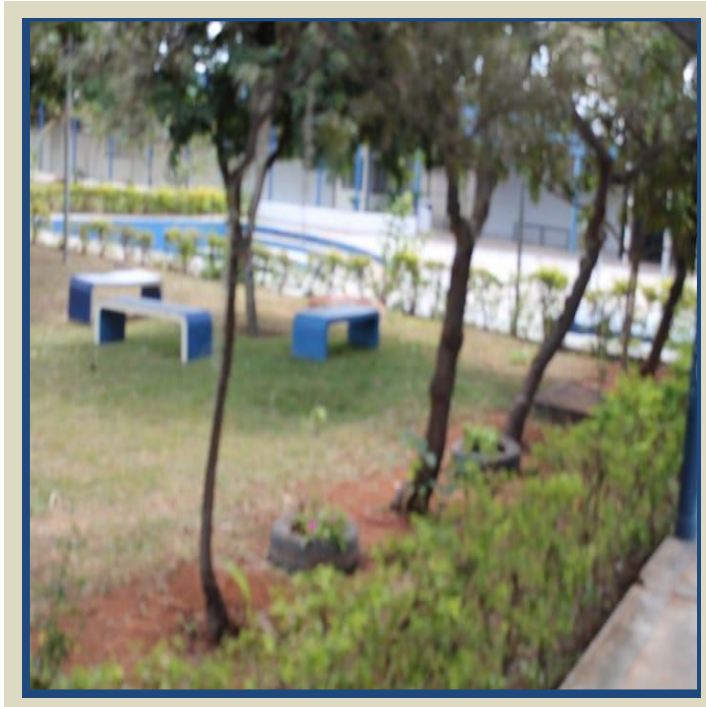
Assim, apresento o compromisso de uma pesquisa séria, comprometida com as questões bioéticas supracitadas e que possibilite benefícios para o espaço educacional onde será realizada. No caso entre docentes e coordenadores da educação Profissional e num Centro de Educação Profissional.



Dagma Ferreira
Pesquisadora

APÊNDICE E

Memórias



Jardim do espaço de pesquisa (EPT)
Descrição:
bancos vazios em espaço aberto com árvores (jardim)



Reunião de captação de participantes para a pesquisa
Lócus de coordenação pedagógica
Descrição:
sala com mesas grandes e computadores, pessoas voltadas para a pesquisadora no fundo da sala.



Espaço virtual no WhatsApp para comunicação entre os participantes da pesquisa

Descrição: Lê-se diálogos e abaixo uma nuvem de pensamento e um balão simbolizando a fala, abaixo lê-se pesquisa colaborativa.



Convite para encontro em espaço virtual Google Meet. Para discussão de temáticas da pesquisa.

Descrição: Mão branca sobre mão preta em sinal de cooperação e amizade coração colorido acima e flores de cores azuis e amarela.



Encontro com o grupo de professores para conversa sobre o produto educacional e recortes da pesquisa na Educação a Distância.

Descrição: sala com ambiente de tutores de educação a distância com diversos computadores. A pesquisadora em frente dos professores.



Faixa do espaço de criação de mídias visuais. Projeto de práticas integradas.

Descrição: Banner ou cartaz em lona com símbolo da escola com símbolo do DF ao fundo, dentro de um símbolo espiral. Lê-se na parte superior CEP e inferior SABERES