


**A PRESENÇA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: QUANDO
A FORMA É O CONTEÚDO**

**THE PRESENCE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TRAINING OF
TEACHERS IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: WHEN
FORM IS CONTENT**

**LA PRESENCIA DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA:
CUANDO LA FORMA ES EL CONTENIDO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-352>

Data de submissão: 01/12/2025

Data de publicação: 31/12/2025

Meimilany Gelsleichter

Mestra em Educação

Instituição: Instituto Federal de Santa Catarina Campus Florianópolis-Continente – Núcleo
Pedagógico

Endereço: Santa Catarina, Brasil

E-mail: Meimilany@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8905-6489>

Maria dos Anjos Lopes Viella

Doutora em Educação

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

Endereço: Santa Catarina, Brasil

E-mail: Mariadosanjosv@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5218-189X>

Mario Lopes Amorim

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Tecnológica do Paraná – Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e
Tecnologia

Endereço: Paraná, Brasil

E-mail: Marioamorim@professores.utfpr.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6610-7909>

RESUMO

Este artigo se ancora em uma pesquisa desenvolvida sobre a formação docente em cursos Especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apresentando uma reflexão sobre a forma e o conteúdo na formação docente na EPT de modalidade a distância do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Para tal, foram entrevistados cinco Professor(es)-formador(es) deste curso que fazem uso das metodologias ativas no ensino a distância (EAD) como forma preferencial de organização do ensino. Com base no método materialista histórico-dialético, foi selecionada uma entrevista para exercício analítico, aproximando de estudos de Saviani (1989) e Duarte (1999). A análise apontou que o uso das metodologias ativas se alinha a uma

perspectiva de mercado, ou seja, em sentido diametralmente oposto aos interesses dos estudantes trabalhadores.

Palavras-chave: Métodos Ativos. Especialização Lato Sensu. Formação de Professores.

ABSTRACT

This article is based on research conducted on teacher education in Lato Sensu Specialization programs in Teaching for Professional and Technological Education (EPT). It presents a reflection on the relationship between form and content in teacher education within the distance-learning modality at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC). For this purpose, five teacher-trainers from the program—who primarily employ active methodologies as their preferred approach to organizing distance learning (EAD)—were interviewed. Using the methodology of historical-dialectical materialism, one of the interviews was selected for analytical discussion, in dialogue with studies by Saviani (1989) e Duarte (1999). The analysis indicated that the use of active methodologies aligns with a market-oriented perspective, that is, one diametrically opposed to the interests of working students.

Keywords: Active Methods. Lato Sensu Specialization. Teacher Training.

RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación desarrollada sobre la formación docente en cursos de Especialización Lato Sensu en Docencia para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Presenta una reflexión sobre la relación entre forma y contenido en la formación docente en la modalidad a distancia del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Para ello, se entrevistó a cinco profesores-formadores de dicho curso que utilizan metodologías activas como forma preferente de organización de la enseñanza a distancia (EAD). Con base en la metodología del materialismo histórico-dialéctico, se seleccionó una de las entrevistas para el ejercicio analítico, en diálogo con estudios de Saviani (1989) y Duarte (1999). El análisis señaló que el uso de las metodologías activas se alinea con una perspectiva de mercado, es decir, en sentido diametralmente opuesto a los intereses de los estudiantes trabajadores.

Palabras clave: Métodos Activos. Especialización Lato Sensu. Formación de Docentes.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla de doutoramento¹ que contou com a entrevista de cinco docentes do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) que atuaram do curso de Especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância, ou seja, professores que atuam na formação de outros professores ou pretendentes a docente o qual chamaremos de Professor (es)-formador(es). A pesquisa objetiva problematizar o uso das metodologias ativas na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), haja vista ser este um assunto emergido fortemente nas entrevistas, caracterizando a forma preferencial de organização do trabalho pedagógico de quatro dos cinco professores-formadores atuantes neste curso do IFSC.

Para tal, após contextualização, apoiados pelo materialismo histórico-dialético, analisaremos a entrevista de um destes professores-formadores, num exercício dialético de apreender o real, a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade, captando as categorias mediadoras que possibilitem sua apreensão, sob a perspectiva da totalidade (Frigotto, 2001).

1.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao longo das entrevistas, os professores-formadores se mostraram bastante preocupados com a aprendizagem dos estudantes e destacaram o uso das metodologias ativas como estratégia prioritária para assegurar a apropriação dos conteúdos pelos alunos. Por este motivo, os caminhos investigativos desta pesquisa apontaram para a necessidade de compreender as metodologias ativas na formação de professores na EPT. Desta forma, o roteiro de entrevista endereçado a estes professores-formadores contou com uma pergunta direta sobre a temática das metodologias ativas, cujo enunciado questionava: “O que você pensa das metodologias ativas? Você as utiliza? Se sim, exemplifique”. Destarte, nos debruçamos nesta temática por entendê-la como relevante na compreensão das relações entre forma e conteúdo que se estabeleceram no presente curso de Especialização Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade a distância oferecido pelo IFSC no período entre 2016 e 2022 pelo qual passaram 1.538 alunos.

¹ Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Entre forma e conteúdo do ensino há uma dependência recíproca, um ao outro: são aspectos distintos, mas unidos, de uma mesma realidade. Eles constituem o ato educacional como um todo. O conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (Vieira Pinto, 1989, p. 42). Incluem-se aí: todas as condições objetivas, sociais e pessoais para sua consecução, tanto a dos professores e de outros profissionais da escola, quanto a dos estudantes; as condições materiais da escola, tais como as instalações, os recursos didáticos etc. Em outras palavras, o conteúdo é o complexo de condições pessoais e circunstâncias materiais em que o processo educacional se desenvolve. A forma, por sua vez, é aquela que se adapta ao conteúdo, pois “o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém, esta, por sua vez, determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim” (Vieira Pinto, 1989, p. 42).

Nas narrativas de quatro dos cinco entrevistados havia certa euforia e otimismo com relação aos métodos ativos, sobretudo porque os professores-formadores sentiam-se responsáveis pela aprendizagem dos alunos e angustiados com a ineficácia dos métodos tradicionais centrados na exposição oral do professor. Um dos Professores-formadores entrevistados, quando questionado sobre que conhecimentos faltaram na sua formação acadêmica para tornar-se professor, fez o seguinte relato:

Professor 1: O que me faltou, eu vou ter que te dizer a questão da didática, mas assim, a questão mais específica da didática que existe, entende? Tipo, realmente como se chegar numa sala, como você controla aquela sala, como você consegue pegar o conhecimento, pegar a aula que você tem planejado e realmente transmitir aquilo, sabe, ganhar atenção e conseguir controlar aquela atenção ali dos seus alunos, sabe? Isso aí me faltou, isso eu não tive na graduação, porque a minha graduação não tinha nada a ver com educação, era bacharelado. No mestrado eu mergulhei mais na questão da filosofia, também não estudei muito essa questão da didática. E no doutorado é a mesma coisa. A gente até tem teorias da educação, eu tive fundamentos e metodologias da educação, por exemplo, tive teorias da educação, tive... e tudo mais. Mas a questão prática do ser professor, você vai chegar numa sala e você precisa pegar esse plano de aula e realmente colocar ele em prática ali. [...]. Saberes que eu considero imprescindível é conseguir transformar o técnico em didático. [...] Fazer a transposição didática do profissional, do técnico, para o didático, transformar isso em linguagem educacional e levar pra eles na formação. É um desafio imenso, mas eu acho que o saber é imprescindível é fazer essa transposição didática do mundo do trabalho para o mundo da formação.

O relato acima evidencia a preocupação do docente com os saberes didáticos-curriculares (Saviani, 2011), aqueles relacionados às formas de organização e realização da atividade educativa na relação com os estudantes. Esta não é uma preocupação recente entre os docentes, tampouco trivial, já que o processo didático busca responder à necessidade de ensinar ao aluno que busca aprender. Por isto, não é suficiente a existência do saber objetivo e sistematizado, faz-se necessário viabilizar as

condições de transmissão e assimilação, ou seja, implica em identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e formas que melhor atendam à finalidade educativa num determinado tempo e espaço.

Na base da posição do professor-formador entrevistado está a urgência por soluções aos problemas com a transmissão dos conteúdos que, por sua vez, podem ser mais bem respondidos na medida que conhecemos suas raízes, quando, a partir delas, construímos coletivamente as respostas necessárias. Por isto, ainda que os docentes tenham um planejamento bem elaborado, não é possível controlar a totalidade do processo pedagógico, pois há outros sujeitos ativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os educandos.

Saviani (2020) nos ensina que uma das determinações importantes no processo de ensino e aprendizagem é que no trato dos diferentes tipos de saber é preciso considerar não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio pelo educador, mas também “o domínio potencial assim como efetivo dos referidos saberes por parte do educando” (Saviani, 2020, p. 18), pois para o trabalho educativo é necessária a integração de vários agentes, “o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando” (Saviani, 2020, p. 18).

Desde o início da relação pedagógica, sobretudo quando os alunos manifestam interesse em matricular-se num curso de formação docente, os educandos já se apresentam com saberes relativos a: atitudes, compreensão do contexto, conhecimentos específicos, teorias educacionais e questões didático-curriculares. Com efeito, neste caso singular do curso de Especialização lato sensu de Formação para a Docência em EPT do IFSC, por se tratar de um curso a distância com poucos encontros síncronos a identificação destes saberes prévios dos estudantes foi mediada por tecnologias e espaços virtuais de aprendizagem, o que pode dificultar a geração de vínculos afetivos entre professor e aluno, constituindo-se como potencial fator de angústia em ambos os sujeitos desta relação.

O momento da exposição oral, neste caso particular, ocorreu nas aulas síncronas, constituindo-se como parte da transmissão, mas não toda. Nesta etapa do planejamento pedagógico, o professor precisa ser o mais claro possível a respeito do objeto de estudo daquela aula, porém o grande problema da metodologia expositiva é o eminente risco da não apropriação daquele conteúdo pelos sujeitos que o ouvem; isto ocorre quando estes saberes não os afetam, não os dizem respeito, não fazem sentido. Daí a preocupação do professor-formador entrevistado em criar mediações que atribuam sentido aos conteúdos escolares aos seus alunos, pois os objetos de conhecimento propostos pelo professor também precisam ser objeto de conhecimento para o aluno que, necessariamente, precisa estar em estado de mobilização, ou seja, com sua atenção, seu pensar e seu sentir endereçados ao objeto de conhecimento.

Por conta do conhecimento não poder ser “transferido” ou “depositado” tampouco pode ser inventado pelo sujeito de forma espontânea. Pelo contrário, o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo; isto significa que o conhecimento precisa provocar reflexões e ser reelaborado pelo aluno para que ele se aproprie de fato pois, do contrário, o educando não aprende.

Na ânsia pela transmissão dos conteúdos é que muitos docentes têm apostado nas chamadas metodologias ativas² como solução para os baixos rendimentos estudantis identificados nas avaliações, conforme manifesta o Professor-formador entrevistado.

Professor 1: Hoje em dia, a minha prática e o que eu acho que a gente deixa de legado para os alunos está muito ligado com essa ideia de inovação, de entender que a educação está mudando, que tem novas ferramentas, que tem novas metodologias, a gente vai falar de metodologias ativas depois. Então esse é o meu principal legado, realmente nessa unidade curricular, educação inovadora, de apresentar a partir do que o aluno quer, a partir do protagonismo do aluno. Hoje em dia é um clichê falar isso, o aluno é o protagonista, mas eu acho que a EAD realmente faz isso na prática. Realmente é o aluno que precisa ser o centro, aquele que precisa me trazer o que ele quer enquanto educação, enquanto formação e eu vou fazer essa mediação. Certo. Então a educação inovadora, eu trabalhei com ela tanto na docência para EPT quanto na [Unidade Curricular/disciplina] “tecnologias”. [...] Essa unidade curricular tinha 60 horas e ela trabalhava primeiramente novas tecnologias, de forma bem ampla, o que é um computador, o que é um smartphone, o que é internet, bem do início mesmo. E depois focava na questão das metodologias ativas. Metodologias ativas de aprendizagem. Se eu não me engano, a gente trabalhava com 12. Nessa unidade curricular, 12 dessas novas metodologias ativas. Eu não vou lembrar às 12 aqui, talvez. É, a gente aprendeu da sala de aula invertida, a aprendizagem por pares, a aprendizagem por erro deliberado, Arco de Maguerês, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas. Vou ficar por essas aqui, depois eu lembro das outras. Então a ideia era que a gente [os professores] levasse para eles [os alunos] a ideia das metodologias [ativas], as ferramentas tecnológicas e que a gente trabalhasse isso na aula. Então na aula a gente vai executar uma metodologia dessas e vai apresentar uma ferramenta tecnológica dessas que a gente trouxe no material [didático]. Essa era a ideia na aula online com eles.

As metodologias ativas mediadas por tecnologias, bastante em alta na atualidade, têm sido propagandeadas como verdadeiras soluções para os problemas de aprendizagem em geral, como se fossem capazes de incrementar a motivação dos alunos por si só. Elas surgem, assim como o construtivismo e o escolanovismo, “das cinzas do professor tradicional”, propondo fazer aquilo que a escola tradicional não fez: democratizar o conhecimento e equacionar o problema da marginalidade social (Saviani, 2008).

² Por metodologias ativas entende-se a estruturação de uma aula em que o estudante se torna protagonista de seu próprio conhecimento e agente importante de sua aprendizagem. Trata-se de uma alternativa ao modelo tradicional de educação, no qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é convertido em um receptor passivo de conteúdo (Ribeiro, Silva e Demarchi, 2023).

Algumas razões ajudam a explicar o contexto em que as metodologias ativas passam a vigorar como uma alternativa importante para o enfrentamento do insucesso da aprendizagem na educação formal, tais como: o surgimento de novos ambientes de convívio e interação social mediados pelas tecnologias digitais; a superabundância da informação possibilitada pelos mecanismos de busca facilmente acessíveis com um aparelho celular conectado à Internet; e a emergência de uma economia do conhecimento, em que nações e indivíduos são medidos pela capacidade de adquirir, produzir e processar conhecimento, a despeito das desigualdades que lhes são inerentes e que são perceptíveis a olho nu. Constatase que tais razões impulsionaram o surgimento das metodologias ativas no debate educacional tendo como pontapé inicial a ideia de se considerar que o estudante possa participar ativamente da construção do seu conhecimento. Além disso, o contexto da educação profissional e tecnológica torna-se um ambiente propício para a propagação de estratégias que estejam contextualizadas em situações concretas e que levem o estudante a se desenvolver de modo autônomo. A tão propalada obsolescência da escola faz com que haja uma pressão, sem precedentes, para sua permanente reinvenção e para que se torne um lugar prazeroso ao acesso ao conhecimento (Ribeiro et al, 2023, p. 433, grifo meu).

Ribeiro et al (2023) defendem as metodologias ativas como ferramentas importantes para superação do insucesso da aprendizagem dos estudantes, e justificam seu uso em função das mudanças no contexto social, cultural e econômico. Todavia, nos alerta Falleiros *et al* (2015) que as alterações das relações culturais brasileiras estão diretamente ligadas à política hegemônica de ciência e tecnologia, restritas às tecnologias da informação e comunicação (TICs) e com pilares sedimentados na formação de consumidores de TICs, uma sociabilidade que além de disseminar o consumismo, enfatiza relações interindividuais competitivas em detrimento de ações coletivas.

Desse modo, é importante situarmos a ciência e tecnologia no sistema de relações sociais vigente para que não virem meras abstrações. Tomá-las como “categorias em si” as tornam incognoscíveis, ou pior ainda, elementos do senso comum. Por isso, faz-se necessário considerá-las na dimensão “para si”, ou seja, conhecer o seu significado de modo geral, e de modo mais específico, considerando a questão a partir da perspectiva dos trabalhadores (Lima Filho, 2010), pois o ponto de vista de classe é condição essencial na produção do conhecimento em sua integralidade. Concordamos com Lukács (*apud* Tonet, 2013, p. 67) quando este afirma que somente quando o proletariado entra em cena no plano de análise da realidade social tem-se “uma perspectiva a partir da qual a totalidade da sociedade torna-se visível”. Também é esta afirmação da vinculação entre conhecimento e perspectiva de classe que ajuda a separar o entendimento de neutralidade (da ciência moderna) com o de objetividade (captura da realidade como ela é em si mesma).

Assim entendemos a existência de uma sociedade histórica e concretamente determinada, em que as relações sociais capitalistas são hegemônicas na atualidade, porém passíveis de outra possibilidade histórica a partir da construção dos sujeitos sociais. Por conseguinte, retirar a tecnologia do contexto social e cultural em que é produzida e apropriada reforça a tese do determinismo tecnológico, onde a “agência é dada à própria tecnologia e aos seus atributos intrínsecos”, onde temos

poucas alternativas às suas exigências inerentes, pois o “desenvolvimento tecnológico é percebido como uma força autônoma, completamente independente de construções sociais” (Smith; Marx, 1994, p. 2).

Neste ensejo, considera-se oportuno apresentar, sinteticamente, duas ilusões atreladas à chamada “economia do conhecimento” e “sociedade do conhecimento”. A primeira nos induz a pensar que é na atividade de gestão intelectual que se constrói o lucro, e a segunda nos induz a pensar que o acesso ao conhecimento nunca esteve tão democratizado pelos mecanismos de busca facilmente acessíveis com um aparelho celular conectado à Internet.

O surgimento de novos ambientes de convívio e interação social mediados pelas tecnologias digitais são fruto do progresso técnico, da ciência e da tecnologia tanto para o capital quanto para o trabalho. Porém,

as possibilidades e limites são condicionados social e historicamente, de modo que é impossível falar genericamente em desenvolvimento tecnológico ou indistintamente e mecanicamente associar desenvolvimento tecnológico a desenvolvimento social (Lima Filho e Queluz, 2005, p. 87).

Isto quer dizer que é preciso considerar as dimensões infraestruturais e superestruturais nos marcos contraditórios do capitalismo, questionando assim como Marcuse (1979, p. 37): “Por que uma sociedade estruturalmente injusta vai aprofundar as possibilidades de superação da injustiça que oferecem os meios técnicos que essa mesma sociedade produz e controla?”

1.2 AS RELAÇÕES TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Quando questionado pela pesquisadora como o Professor-formador entrevistado relaciona teoria e prática no ato de ensinar, o entrevistado respondeu com exemplo que estava vivenciando naquele momento, sem mencionar qualquer distinção entre profissionalização e politecnia³ que implica no domínio dos princípios científicos e das bases da organização da produção moderna.

³ De acordo com Saviani (1989) a politecnia significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e isto não significa dizer a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Significa o domínio dos fundamentos científicos que embasam as diversas técnicas características do processo de trabalho produtivo contemporâneo. Refere-se, portanto, aos princípios fundamentais que permeiam as distintas modalidades de trabalho. Nesse contexto, a politecnia fundamenta-se em bases teóricas específicas, e a formação politécnica deve assegurar a apropriação desses princípios e fundamentos de maneira sistemática e articulada, de modo que o trabalhador tenha condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho compreendendo seus fundamentos.

Professor 1: Olha, eu pessoalmente, assim, bem especificamente, eu utilizo estudo de caso. No caso do Senai, eles gostam muito porque o Senai tem como prioridade trabalhar com o trabalhador da indústria, né? E a gente recebe muito público de outros contextos, mas é aquele pessoal que se você vai falar da indústria eles vão se interessar, entendeu? E o Estado de Santa Catarina, especificamente, ele é muito forte na indústria. Ele tem uma grande participação do PIB de Santa Catarina, é da indústria, e tem essas empresas aqui, eu sinto muito isso no meu público do Senai agora, as empresas catarinenses, essas grandes, tipo a WEG, tipo a JBS, não tô lembrando... a Malwee, por exemplo, lá de Jaraguá, são empresas que os alunos idolatram, então você vê assim que alguns dos estudantes que eu recebo, você pergunta o que é o seu plano aí para o futuro? É trabalhar na WEG. Eu quero ser funcionário da WEG. O meu principal pensamento futuro é ter o crachá da WEG aqui no meu peito. É várias coisas assim que a pessoa que tá lá faz essa própria propaganda e divulgação da empresa. Então, o que eu... A forma bem específica que eu trabalho em teoria e prática no Senai agora é trazer o estudo de caso. É pegar situações reais da empresa, da indústria e trazer para a aula como atividade, sabe? O Senai, ele tem uma plataforma, se chama plataforma Saga Senai, que chama. Nessa plataforma tem um campo onde as empresas e as indústrias mandam seus problemas, as suas demandas, uma parte ali do site que chama demandas da indústria. Então toda a empresa, toda a indústria, pode mandar ali problemas que eles estão passando para que os alunos e os professores do Senai possam ajudar. Eu utilizo muito essa plataforma para pegar ali problemas reais de empresas reais e trazer isso para aula. Então nessa pergunta de relacionar teoria e prática eu acho que a minha principal metodologia hoje é pegar problemas reais, situações reais da indústria ou do mercado de trabalho e trazer isso para aula como atividade.

Ao colocar o aluno como protagonista do processo pedagógico, incorpora-se discursos de cunho mercantil, apologético ao empreendedorismo, inclusive como sendo propulsor de relações pedagógicas e de trabalho mais avançadas. São relações compreendidas, também, como neutras, justificáveis, ou ainda como sinais de valorização dos estudantes, por este poder ser mais ativo e participativo na organização do ensino.

Conforme afirma Moran (2015, p. 18): “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. O autor parte do pressuposto que as demais pedagogias concebem o aluno como sujeito passivo, o que pode ser falso, pois ainda que fisicamente parado e em silêncio, o estudante pode manter sua atenção voluntária. Enquanto receptor de uma mensagem, o estudante pode dialogar internamente com seus saberes prévios, elaborar dúvidas, ter vontade de aprofundar e buscar leituras e vídeos sobre algo que não ficou claro, imaginar réplicas, elaborar uma pergunta e endereçá-la a alguém que possa respondê-la, e isto compõe sua participação ativa no processo de aprendizagem. O que queremos dizer é que a execução de uma atividade prática, por si só, não garante a apropriação do conteúdo pelo aluno, visto que este processo é complexo e envolve muitos outros fatores de ordem objetiva e subjetiva.

Os métodos ativos concebidos pela Escola Nova conferem especial relevo à pesquisa espontânea do estudante, exigindo que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. No entanto, o equívoco do escolanovismo foi considerar “toda a transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anti-criativo,

assim como todo automatismo como negação da liberdade” (Saviani, 2011, p. 17). Isto significa que o automatismo é um mecanismo necessário de se dominar para que os sujeitos possam ser criativos e conquistar mais liberdade de pensamento.

Ao colocar a criatividade e a espontaneidade do estudante em destaque, os métodos novos se centram nos aspectos psicológicos, evidenciando as motivações e interesses dos educandos em desenvolver os procedimentos que os conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder suas indagações, por isto, os métodos novos compõem aquilo que Duarte (1998) classificou de “pedagogias do aprender a aprender”, por partilharem a contraposição entre ensino e aprendizagem; por serem “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (Duarte, 1998).

Os métodos novos, ao privilegiarem os processos de obtenção dos conhecimentos, negligenciam a etapa de transmissão dos conhecimentos que foram acumulados pela humanidade historicamente. Daí também o encolhimento do professor enquanto intelectual responsável pela transmissão dos conteúdos, que apesar da redução do seu prestígio enquanto intelectual, continua sendo requerido para o pleno êxito da experiência pedagógica, mesmo que seja para deixar os alunos totalmente livres para trabalhar de acordo com suas próprias conveniências.

As pedagogias do aprender a aprender que embasaram as políticas de formação docente a partir dos anos de 1990, apesar de reestruturarem o trabalho do professor, não os eximiu das responsabilidades sobre processos e resultados escolares. Este “professor de novo-tipo” assume novas atribuições que ampliam seu escopo de atuação e afirmam seu caráter polivalente: docente, gestor, pesquisador, ou seja, um “alargamento-restrição” das atribuições docentes abstraídas das condições político-econômicas que as produzem. De acordo com Shiroma e Evangelista (2004):

Esta responsabilização do professor pelos resultados do aluno opera como uma reconversão do professor em superprofessor e da escola como gerentes da crise do capital, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’, um poder metafísico, sem correspondência real de reconhecimento e prestígio social. (Shiroma; Evangelista, 2004, p. 527).

As Pedagogias do aprender a aprender corroboram para a compreensão de que o superprofessor é reduzido a um “sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos” (Shiroma e Evangelista, 2004, p. 537) e ao mesmo tempo que evocam o protagonismo do aluno reafirma a indispensabilidade do educador, ainda que a título de animador para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis aos estudantes, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem o controle das soluções demasiado apressadas, ou

seja, há um desejo que o professor deixe de ser apenas um conferencista que transmita soluções prontas e que estimule a pesquisa e o esforço (Duarte, 1998).

Concordamos ser relevante a crítica ao papel de mero conferencista do professor, pois este modelo de docência não viabiliza os fins do ensino ao obstruir a participação e interlocução entre docente e discente. No papel de conferencista, o expositor coloca ênfase na apresentação de uma série de ideias lógicas, mas falta o principal em termos de construção do conhecimento que é a relação (relação das ideias entre si, relação entre as ideias e o sujeito que está aprendendo, relação entre ideias e a realidade), ou seja, trata-se de um discurso unilateral, fechado sobre si mesmo que inviabiliza o diálogo democrático, ou seja, é uma relação autoritária (Vasconcellos, 2002).

Para Saviani (2011, p. 71), o objetivo da educação escolar é a promoção do desenvolvimento do aluno e isso implica considerar seus interesses. Todavia é preciso questionar: “quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico⁴ ou do aluno concreto?” Por isto, muitas vezes aquilo que se denomina como uma “demanda genuína do aluno” apenas mascara um consenso social gerado nas subjetividades, e serve de justificativa para pesquisas utilitaristas que não fornecem os elementos necessários à superação da alienação inerente ao modo de produção vigente, o que significa dizer que os frutos dessas pesquisas não retornam integralmente à classe que tudo produz, os trabalhadores.

Os problemas úteis são marcadores importantes das pedagogias ativas, pois a necessidade de inovações tecnológicas demanda um pragmatismo no sentido de atender com maior velocidade possível a extração de mais-valor. Levando isto em conta, cabe nos questionar que tipo de liberdade se desenvolve onde o alcance da criatividade permitida vai até o ponto da aceitação e validação das criações pelo mercado? Seria este um processo criativo livre, ou disciplinador de comportamentos antissociais que possam ameaçar a ordem?

Para Ostrower (2014), a natureza criativa do ser humano se elabora no contexto cultural. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade, que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação, que será a realização dessas potencialidades dentro do quadro de determinada cultura. Neste sentido, é necessário compreender a cultura em que estamos inseridos e em que medida essa cultura conduz à subjetividade humana, ou

⁴ O aluno empírico é aquele indivíduo cujas necessidades e interesses se determinam por sua condição imediata. Porém estas aspirações, necessariamente, não dizem respeito a seus interesses reais, determinados pelas condições sociais que o legitimam enquanto indivíduo concreto. O aluno concreto é aquele inserido na realidade histórico-social concreta, que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Porém, nem sempre o aluno manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba rechaçando conteúdos de interesse enquanto aluno concreto.

seja, é preciso analisar a singularidade na totalidade, sob pena do mergulho em profundidade no indivíduo descolá-lo do entorno, das estruturas que o sustentam no mundo.

A criatividade e a inovação têm sido estimuladas a serem ensinadas como algo imprescindível nos dias atuais, assim como autonomização de seus pressupostos, assim como a personificação heroica da criatividade como se tivesse sido descoberta muito recentemente, e contivesse a receita de saídas de crises financeiras, problemas sanitários, de acessibilidade, de violência, de sustentabilidade, etc. A forma encontrada para os capitalistas atualizarem seus mecanismos de exploração da classe trabalhadora, foi o de englobar essas demandas aos seus negócios de modo que, esse olhar supostamente social, pudesse imprimir alguma sensibilidade ao capitalismo contemporâneo, servindo como argumento de que o capitalismo nos moldes tradicionais, da luta frontal entre burgueses e proletários, não existe mais ou, difere totalmente daquele que existiu no século XIX, com a Revolução Industrial, e que foi analisado e criticado em profundidade por Marx (Guerino, 2019, p. 183).

Nesse sentido, destacamos que a liberdade e a espontaneidade fomentadas pelas pedagogias liberais corroboram com o pragmatismo e o economicismo que são comportamentos típicos da vida cotidiana⁵, são formas de agir, sentir e pensar carentes de reflexão sistematizada, que promovem o falseamento da realidade, postulando uma liberdade não só abstrata, mas sobretudo inacessível à totalidade dos estudantes nos marcos do capitalismo.

Estas pedagogias constituem-se como alicerces teóricos da ideologia burguesa e por isto só podem se comprometer com pequenos grupos, como nos alerta Saviani:

A pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática. [...] E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado (Saviani, 2008, p. 52).

Uma pedagogia contra-hegemônica, que pleiteia a igualdade real dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, se compromete com a humanização deles e coloca o professor no papel de garantir que o conhecimento seja adquirido, mesmo que às vezes contra a vontade do estudante, que pode estar momentaneamente sem condições para realizar os esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ele poderá não ter chance de participar da sociedade.

⁵ Na base da vida cotidiana, as objetivações genéricas em-si, produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que necessariamente estes tenham uma relação consciente com estas objetivações, são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. O mesmo já não ocorre com as objetivações genéricas para-si, que formam a base não-cotidiana da atividade social, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, pois os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para produzir e reproduzir a ciência. Neste sentido, podemos afirmar que o processo de diferenciação entre cotidiano e o não-cotidiano, ou seja, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano (Duarte, 1999).

Por conta disso, concebemos o trabalho educativo como produto da atividade histórica dos seres humanos, ou seja, ele é uma produção direta e intencional das forças essenciais humanas que resultou na cultura humana objetiva e socialmente existente, diferenciando-se das formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade nos indivíduos.

Como toda a escolha teórica-metodológica sempre tem consequências, Saviani (2008) nos aponta que, ao longo da história, a busca por soluções direcionou o ensino para um processo de desenvolvimento da ciência, ou seja, considerou o ensino como um processo de pesquisa; daí o pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, ou seja, são assuntos desconhecidos dos alunos e professores; assim, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, uma atividade em que os alunos precisam mobilizar seus conhecimentos em busca de soluções.

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, através de textos, ou dados de campo. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar a experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. (Saviani, 2008, p. 50).

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 131), nos alertam que “a ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessando em saber e por isso se revela uma necessidade” pois ocorre que, nos marcos do capitalismo, via de regra, estas soluções são para problemas particulares, restritos a um fragmento da produção, que não se articulam com a totalidade da prática social, ou seja, passam longe das questões sociais produzidas pela desigualdade, não se comprometendo com o desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Diante de distintas experiências acerca da participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, cabe-nos questionar se as metodologias ativas têm se convertido numa estratégia verdadeiramente emancipatória ou se não passam de um modismo a mais desprovido de potencial de transformações radicais da sociedade?

Sabemos que questões de ordem metodológica são fundamentais para a efetividade da prática pedagógica do professor da EPT, uma vez que:

As metodologias ativas na EPT podem trazer contribuições importantes para uma formação integral que se pretende comprometida com uma concepção omnilateral do ser humano. Entretanto, não se pode cair num reducionismo metodológico e confundir meios com fins. O fim último da educação profissional é a formação integral do ser humano no contexto da compreensão das contradições da sociedade em que vive, tendo em vista a superação das condições de opressão, injustiça e desigualdade que marcam o modelo capitalista de produção. Quaisquer estratégias de ensino que vierem a ser adotadas no âmbito da EPT só fazem sentido se estiverem integralmente alinhadas com esse propósito (Ribeiro et al, 2023, p. 445).

Segundo Ribeiro et al (2023), a incorporação das metodologias ativas no cotidiano escolar engaja o estudante em novas aprendizagens por meio da compreensão, da escolha e do interesse, para que o aluno possa exercer sua liberdade e autonomia na tomada de decisões nos mais diversos momentos do processo de aprendizagem que vivencia. Todavia, neste caso singular narrado caberia, afinal, questionar quais são os interesses daqueles que o professor chama “do meu público”? Estaríamos falando das necessidades e interesses imediatos de empregabilidade dos alunos empíricos ou estamos falando das necessidades dos alunos concretos? Os conteúdos selecionados para este estudo de caso atendem aos interesses do aluno concreto ou das empresas privadas que precisam de soluções para seus problemas? Este professor e estes alunos estão a serviço de quem? Eles recebem remuneração adequada para criarem soluções para estas empresas? Quanto vale esta solução? Quantas aulas/tempo de estudo/trabalho vai demandar a solução deste problema? Quem se beneficia deste avanço qualitativo?

Estas são perguntas seminais a serem respondidas num processo de ensino e aprendizagem comprometido com a emancipação dos trabalhadores, pois do contrário, o professor da Educação Profissional e Tecnológica, ao se deparar com problemas decorrentes das relações entre educação e trabalho, reforçará a ideologia de mercado no processo de formação escolar. A ação docente pode se integrar, ainda que não intencionalmente, na luta de classes em favor da burguesia, desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, impedindo que as contradições, como o desemprego estrutural, venham à tona, quando podem desempenhar o papel inverso. Numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, a educação escolar move-se inevitavelmente no âmbito da luta de classes, quer se tenha ou não consciência disso, quer se queira ou não assumir essa condição (Saviani, 2013).

Observamos na narrativa do professor-formador seu movimento intencional no sentido de capturar os interesses dos estudantes para planejar suas aulas, na tentativa de torná-las mais significativas aos estudantes. Porém, neste caso particular, o docente toma a “demanda do aluno” como sinônimo da “demanda do mercado” quando extrai da plataforma digital da empresa dilemas reais da indústria e as utiliza como atividade pedagógica. Ali, o que aparentemente se apresenta como interesse dos alunos é uma demanda empresarial por inovações tecnológicas, que encontra no

professor um aliado na resolução de problemas a menores custos, pela apropriação do trabalho dos estudantes.

Nesse caso concreto, podemos afirmar que, em circunstâncias nas quais o desenvolvimento da individualidade em direção ao para-si se vê obstaculizado, o indivíduo tem suas atividades quase que inteiramente voltadas apenas para a satisfação das necessidades da particularidade, ou seja, a tendência será a de que o indivíduo se concentre na preocupação com suas dificuldades e na competição por melhores posições no interior da divisão social do trabalho.

A substituição da rigidez da base eletromecânica pela flexibilidade da base microeletrônica significou que, pelo domínio dos processos, “as possibilidades de uso das tecnologias não mais se limitam pela ciência materializada no produto, mas dependem do conhecimento presente no produtor ou usuário” (Kuenzer, 2002, p. 141). Esta alteração demanda outra pedagogia, que substitua a centralidade dos conteúdos, produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer, mas sobretudo aprender e dominar os caminhos através dos quais o conhecimento é produzido pois o trabalho passa a significar enfrentar eventos, situações anormais, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da vida, ou seja, essa nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa e à educação continuada. Não é à toa que lemas como “aprender a aprender” ganham força, na medida que a acumulação flexível e a toyotização avançam nas bases produtivas, e conseqüentemente na escola (Kuenzer, 2022).

Fonseca (1998) ao aludir às mudanças na economia global e suas implicações para uma formação de recursos humanos que esteja à altura dos desafios do século XXI, apresenta o lema “aprender a aprender” como uma estratégia na competição por postos de trabalho, que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado.

O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores

agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (Fonseca, 1998, p. 307, grifos meus).

O capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças que nos indicam que estamos vivendo uma nova fase. Nota-se que é um momento na história caracterizado por dimensões intangíveis, como os símbolos, as experiências, as relações virtuais/online, com ênfase no conhecimento, no aspecto imaterial, sensitivo da realidade e na criatividade. O conhecimento, os afetos, as informações são convocados, nesse contexto, a assumir a vanguarda das relações de produção, de onde ressoam hipotéticas expectativas, semelhantes a um convívio comunitário, profícuo e vantajoso para todos, como se não houvesse disputas entre o capital/trabalho em meio a essas dimensões, de formas supostamente soltas e descontínuas (Cocco, 2001).

Neste contexto, despontam ideias, análises e diagnósticos que consideram que o trabalho imaterial é a centralidade da sociedade capitalista contemporânea, nomeada de “pós-fordista”, ou de “capitalismo cognitivo”. Esta fase aparece aqui como um devir virtuoso, ou seja, público e comunicativo do “trabalho vivo” (Touraine, 1983, p. 8). Todavia, ao contrário das teses sobre a sociedade do conhecimento, que geram euforia com o suposto fim do trabalho árduo, sobretudo o trabalho manual, a realidade nos mostra que sob a égide do capital monetário se assenta sobre dois mitos fundamentais: o primeiro refere-se ao fato de que é na atividade de gestão intelectual que se constrói o lucro; o segundo mito, que decorre do anterior, propaga a tese de que o trabalho vivo não assume mais nenhuma função relevante na vida social. Entretanto, a materialidade concreta nos mostra que as formas atuais de organização do trabalho não elidiram as precedentes, não prescindem delas, pelo contrário, até as fomentam, ao incorporá-las para atingir as metas, como ocorre com a parcela da produção de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, para a qual as formas supostamente superadas de trabalho são dotadas de funcionalidade essencial para o capital (Rummert, Algebaile e Ventura, 2013).

No atual contexto da reestruturação produtiva, sobretudo num país periférico como o Brasil, assistimos a simultaneidade de diferentes formas históricas de produção, das mais modernas às mais arcaicas, como a manufatura, o taylorismo, o fordismo, além do trabalho escravo e infantil. As práticas ocorrem de forma conjugada, e por vezes, associam-se a avançados padrões produtivos das novas tecnologias, numa espécie de espelhamento interno da divisão internacional do trabalho, que reproduz as atuais formas geopolíticas de dominação, alinhando a força de trabalho dos países periféricos às condições de um mercado já existente, que naturaliza as relações centro-periferia. De acordo com Duarte (2011):

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. É preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (Duarte, 2011, p. 39).

Nos moldes da adaptabilidade proposta por Fonseca (1998), caberia aos educadores conhecerem a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Por isto Perrenoud (2000) propõe que a descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Tal forma de organizar o trabalho pedagógico desconsidera as contradições sociais vivenciadas pelos trabalhadores, e acaba por referendar a adaptação do sujeito às estruturas sociais desiguais que estão postas. Para o Professor-formador entrevistado, quando questionado sobre qual seria a principal função do professor e da escola na contemporaneidade ele respondeu:

Professor 1: A principal função do professor e da escola na contemporaneidade, eu acho que é trazer a realidade, [...] eu tentaria resumir dessa forma assim, é focar no real, o que o aluno quer, o que ele quer fazer, principalmente na EPT. É fazer esse diagnóstico, é a nossa primeira ação como professor é fazer um diagnóstico da turma. Então o que que essa turma tá aqui...pra quê, o que que eles querem, o que que eles querem aprender, o que que eles querem entender? Como que eu posso trazer pra eles exemplos reais, situações reais que eles passam na vida e no cotidiano deles, o que que eu posso trazer pra eles pra que essa formação realmente faça sentido? Que tenha algum significado. Então eu responderia dessa forma, [...] a principal função é apresentar pro aluno a realidade, o contexto, partindo do que ele me traz, então qual que é o contexto dele, o que que ele faz, o que que ele precisa, e a partir disso eu vou fazer o meu planejamento, vou fazer a minha ementa, e eu vou tentar contemplar o que ele precisa saber, o que ele precisa... como ele precisa atuar no cotidiano dele, na realidade dele. Eu acho que tanto a formação superior, digamos assim, o curso técnico, a aprendizagem, o curso superior, quanto também a escola, a educação básica, elas precisam dar um pouco mais de atenção nisso. O que que tem, do que que nosso cotidiano é feito? O nosso trabalho, são as tecnologias, são a nossa vida cotidiana. O que que a escola e as instituições de formação precisam fazer com isso? Precisam apresentar isso, precisam dizer sobre toda a potencialidade que existe dentro disso aí, dentro disso que está no seu cotidiano, que está na sua vivência profissional. Acho que seria minha resposta, e na Educação Profissional e Tecnológica o saber que eu considero imprescindível é conseguir transformar o técnico em didático. A gente chama de transposição. Fazer a transposição didática do profissional, do técnico, para o didático, transformar isso em linguagem educacional e levar pra eles na formação. É um desafio imenso. Mas eu acho que é imprescindível fazer essa transposição didática do mundo do trabalho para mundo da formação.

Novamente vemos aqui uma preocupação do Professor-formador com “o que o aluno quer”, “o que ele quer fazer”, “o que ele quer aprender”, “o que eles querem entender”, insistindo nas pulsões

e na “livre expressão” dos desejos e instintos dos alunos como estratégia pela busca de sentido para suas aulas. Independentemente de sua corrente pedagógica, o professor-formador se coloca na posição de tentar extrair os interesses dos alunos para poder organizar sua intervenção pedagógica. Para vincular significativamente o sujeito ao objeto de estudo é necessário todo esforço para dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um limite a ser superado. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido (Vasconcellos, 1992, p. 31).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) observaram, nas atividades de ensino e pesquisa na formação inicial e continuada com professores que desejam desenvolver seu trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica, certa ansiedade em encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade dessa teoria pedagógica na prática em sala de aula. Esta ansiedade por respostas práticas não se restringe a este grupo, pelo contrário, é uma demanda mais ampla que justifica a adoção de uma política sistêmica de formação docente, articulada nacional e internacionalmente, que tem estreitado a formação e a atuação do professor, reduzindo a docência a um “que fazer” esvaziado de conhecimentos científicos, que acabam por fomentar revisionismos e a perda da objetividade do real (Mandelli, 2014).

Para os professores, o ensino é uma prática social complexa, sobretudo quando cientes das condições objetivas e subjetivas produzidas pelo modo de produção que vivemos. Os problemas ambientais resultantes do capitalismo, a necessidade de mobilização de maiores aportes de saberes sobre saúde e segurança do trabalho para prevenir doenças, a necessidade de conhecer os fluxos e arranjos da produção, a necessidade de entendimento sobre a circulação e financiamento das mercadorias, expressam as novas demandas por integração dos conhecimentos que desafiam cotidianamente os professores.

Esta contradição aparece na fala do entrevistado na medida em que ele demonstra a própria autoexigência em dar conta da transmissão dos conteúdos aos estudantes em diferentes disciplinas e cursos, enquanto experimenta a precariedade do vínculo contratual de trabalho. Quando questionado sobre como se sentia na condição de professor substituto, o Professor-formador entrevistado respondeu:

Professor 1: [Meu vínculo de trabalho] é muito frágil, era muito frágil, realmente, eu fiquei um ano e oito meses no IFSC. Eu tive acho que sete contratos. Eu fiz um contrato quando eu entrei e depois teve que ter seis aditivos. E aí, o pessoal fazia contrato comigo para um mês, por exemplo. Dava ali o aditivo de um mês. Se o professor que eu estava substituindo voltasse, a gente fazia outro aditivo. [...] Ah, era péssimo, era péssimo. Eu tive que conversar com o próprio professor que eu estava substituindo e falar que eu tava apertado de grana na época, eu falei [para ele] que eu preciso saber pelo menos até quando eu tenho trabalho, sabe? Você acha que você vai continuar? Eu fui falar com ele. Essa questão era bem estressante, assim. Até pros meus colegas, sabe? A gente tinha reunião de equipe, eles não sabiam se dava uma unidade curricular pra mim, porque não sabiam se eu ia continuar. [...]. Eu fazia o planejamento não sabendo se era eu mesmo que executaria.

Ainda que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tenha em geral melhores carreiras e remunerações se comparada às outras redes, sobretudo as privadas, e apesar das instituições de ensino superior públicas serem as que mais contratam professores em regime de trabalho integral e parcial, existem contratos em regime horista (substituto e temporário). A suposta agilidade e economia desta forma contratual atende a um novo modelo gerencial que reproduz um mercado de trabalho flexível que não garante melhores condições para a dedicação à pesquisa e à extensão, até mesmo para aqueles com regime integral (Silva e Melo, 2018).

Podemos perceber, na singularidade do depoimento deste Professor-formador, elementos que caracterizam a precariedade estrutural do trabalho docente no Brasil. Não obstante, ainda que em condições precárias de trabalho, evidenciamos o realce dado à prática do professor e ao controle dos resultados de seu trabalho pelo grau de satisfação dos alunos com base na aprendizagem, produzindo responsabilização docente pelo processo educativo e pelos resultados de aprendizagem discente.

Neste caso singular, se percebe a responsabilização docente com ênfase na aprendizagem e resultados, imprimindo neste professor precarizado, além da angústia quanto às suas condições materiais e objetivas de trabalho, uma pressão em elaborar aulas mais interativas a partir de recursos tecnológicos com base em conteúdos aplicáveis e úteis ao mercado.

Concomitantemente a esta demanda, o entrevistado denuncia que sua condição de trabalho impactou o trabalho pedagógico no curso de Especialização lato sensu em Docência para a EPT, pois ele fazia o planejamento das aulas não sabendo se participaria da sua execução, em virtude da quebra contratual recorrente, ou seja, as condições materiais e objetivas se colocam na contramão de uma proposta educativa verdadeiramente interdisciplinar, visto que para que ela ocorra requer-se condições organizacionais que permitam à totalidade dos professores participar da concepção e execução da proposta, avaliando o andamento das disciplinas e verificando os objetivos do conjunto do currículo escolar.

Este modelo de professor-inovador se assenta na proposta do professor reflexivo (Tardif, 2000), que é colocado como solução para os problemas da sociedade, sem problematizar que este

professor também é objeto das reformas educacionais e, ao mesmo tempo, instrumento da reforma. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução (Triches e Evangelista, 2012).

Assim, professores e alunos são objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos da reestruturação produtiva, tendo em vista a constituição de um sujeito competente, flexível e adaptado aos ditames do modo de produção capitalista. Esse projeto expressa a “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005, 2010) que, ao fim, contribui ainda mais para a alienação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Shiroma e Evangelista (2004), com base nos estudos realizados sobre os impactos dos organismos multilaterais na formação de professores, afirmam que a noção de superprofessor e sua condição de objeto-instrumento das reformas foram incorporadas à produção nacional, e redundam em iniciativas que procuram suprimir o professor como sujeito histórico. Como parte das reformas, elaboram-se pedagogias que aproximam a formação de professores às pedagogias do “aprender a aprender” que, ao atenderem aos interesses da classe dominante, contribuem com a conservação da forma social existente, evitando que as contradições da estrutura venham à tona, e à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores da nova estrutura.

2 REFLEXÕES FINAIS

A narrativa do professor-formador entrevistado demonstra alinhamento com as pedagogias do “aprender a aprender” na medida em que compreende que ensinar deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. O professor-formador sustenta que para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los.

Os professores adeptos às pedagogias ativas, ao trabalhar no desenvolvimento de competências, pouco discutem o trabalho como princípio educativo, contribuindo com o preparo dos indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios e obsoletos em pouco tempo. Eles entendem que o aluno que não aprender a se atualizar, que não “aprender a aprender” estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Daí o foco dos métodos ativos no domínio dos caminhos metodológicos pelos quais os conhecimentos são

produzidos, e as suas formas de utilização prática para resolver problemas novos de modo original (Kuenzer, 2017).

Assim que as pedagogias não-críticas, ao subtraírem a luta de classe da análise social, interpretam a sociedade capitalista como composta por indivíduos igualmente livres que acumulam bens por força de sua capacidade empreendedora, justificando as diferenças e desigualdades de posses pelas diferenças de talento e de empenho.

Nos contrapomos a este viés formativo, pois entendemos que a escola não deve ser competitiva, mas promotora do debate sobre a natureza real e contraditória dessa “competição”, seus nexos com a história pregressa e presente, e a relação entre indivíduo e sociedade, pois as formas de compreender o mundo não devem se limitar à lógica empresarial.

O planejamento pedagógico que opta pelo método materialista histórico e dialético deve possibilitar confronto entre sujeito e objeto, de modo que o sujeito possa compreendê-lo nas suas relações internas e externas, capturando sua essência e elaborando o conhecimento mais totalizante possível. Neste processo, o educador elabora junto ao educando formas de construir relações mais abrangentes de representação mental do objeto de estudo até que o educando consiga sistematizar uma síntese do conhecimento adquirido. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu lado, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para possibilitar a interação do educador com o caminho de construção do conhecimento em sala de aula. Assim que o método dialético possibilita a construção do conhecimento partindo do sincrético, ou seja, da visão global indeterminada, ao sintético, que é o resultado analítico da integração de todos os conhecimentos num todo orgânico e lógico, que resulta em novas formas de agir (Libâneo, 1990).

REFERÊNCIAS

COCCO, Giuseppe. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2ed, Coleção polêmicas do nosso tempo, V. 55, Campinas/SP, Autores Associados, 1999.

FALLEIROS, I. et. al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: NEVES, L. M. W; MARTINS, A. S. **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015, p. 23- 44.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. 341 p. ISBN 8573074779.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GALVÃO, A.C; Lavoura, T.N; Martins, L.N. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Editora Autores Associados, 2019.

GUERINO, Mariana de Fátima. **A inovação como rota do projeto formativo do IFSC**. 2020. 197 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED1521-T.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ZENEIDA KUENZER, Acacia. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do Senac, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 18–29, 2017. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 30 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. 149 p. (Coleção educar, 1). ISBN 851500181.

LIMA FILHO, D. L.; QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 19-28, jan/jun 2005.

MARCUSE., H. La angustia de prometeo (25 tesis sobre técnica y sociedad). In: **El Viejo Topo**, n. 37, 1979, Barcelona.

MORAN, J. O papel das metodologias ativas na transformação da escola. In: SARMENTO, Maristela (coord.). **O futuro alcançou a escola?**: o aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias.

NEVES, Lúcia Mª. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p. November, pp. 461-478.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Perrrenoud. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIBEIRO, W.; SILVA, C.; DEMARCHI, P.; GARCIA, J.; SILVA, J.; CRUZ, L. As Metodologias Ativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: aproximações e contribuições na perspectiva de uma formação humana e integral. *Metodologias e Aprendizado*, [S. l.], v. 6, p. 433–449, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3871. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3871>. Acesso em: 1 out. 2025.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-799, set. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10.ed. Campinas, Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular. In: ORSO, Paulino José (Org). **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas/SP: Autores Associados, 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: NUP; UFSC, v.22, n. 2, jul./dez., 2004.

SMITH, Merritt Roe & MARX, Leo. **Does Technology Drive History ?**: The Dilemma of Technological Determinism, Cambridge: MIT Press, 1994.

SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e177066.pdf>.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

TONET, Ivo. A crise das ciências sociais. In: **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007. p. 93-101.

TOURAINÉ, A. Os novos conflitos sociais. Para evitar mal-entendidos. *Lua Nova* (online), 17, junho, p. 5-18, 1989. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200002. Acesso em 29 de setembro de 2025.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 28, n. 45, p. p. 185–198, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/29390>. Acesso em: 30 set. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**. Brasília, n.83. Abril/1992.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 6ª ed., São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.