



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULLYANA SOUZA SANTOS**

**PROCESSOS EDUCATIVOS E O PROBLEMA DA EVASÃO NO  
CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DA  
REGIÃO NORDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tubarão

2021

**JULLYANA SOUZA SANTOS**

**PROCESSOS EDUCATIVOS E O PROBLEMA DA EVASÃO NO  
CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DA  
REGIÃO NORDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva

Tubarão

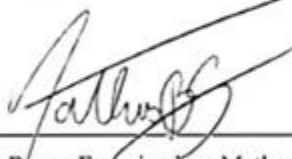
2021

JULLYANA SOUZA SANTOS

**PROCESSOS EDUCATIVOS E O PROBLEMA DA EVASÃO NO CURSO TÉCNICO  
SUBSEQUENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DA REGIÃO NORDESTE DO  
BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 13 de setembro de 2021.



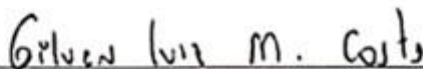
---

Professor e Presidente da Banca Examinadora Matheus Bernardo Silva, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



---

Professor Doutor Alex Sander da Silva  
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



---

Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa  
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

S23 Santos, Jullyana Souza, 1991 -  
Processos educativos e o problema da evasão no curso técnico  
subsequente de um Instituto Federal da região Nordeste do Brasil : uma  
análise à luz da pedagogia histórico-crítica / Jullyana Souza Santos. –  
2021.  
104 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-  
graduação em Educação.  
Orientação: Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva

1. Ensino profissional. 2. Professores - Formação. 3. Evasão escolar.  
4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Silva, Matheus Bernardo. II.  
Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 373.246

Dedico este trabalho a todos que lutam por uma educação pública, inclusiva, integral e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

O afeto caminhou comigo ao longo desta jornada representado pelas pessoas queridas que me ajudaram, muitas vezes sem perceber, durante todo o percurso da escrita desta dissertação – em conversas, trocas, conforto e aprendizados - e que, sem dúvida, merecem todo o meu carinho e os meus agradecimentos.

Agradeço, inicialmente, à minha família tão amada. Ao meu pai e à minha mãe, pelo imensurável apoio, por todos os ensinamentos e por sempre acreditarem em mim e nas minhas escolhas. À minha irmã, Gabi, por ser a minha maior incentivadora e o meu lugar de conforto, que se faz presente em todos os momentos da minha vida, mesmo com a distância física dos últimos anos. Tenho muito orgulho de ser parte de vocês.

Ao meu amável companheiro de aventuras, Rafael, pela compreensão, pelo aconchego nos períodos difíceis deste processo e, por todas as nossas conversas e trocas que me ensinaram e me ajudaram a construir este trabalho.

Agradeço, em especial, ao professor Matheus, por aceitar o desafio de me ajudar a construir este trabalho, pela orientação cuidadosa e atenciosa, pelos diálogos valiosos, pelo incentivo e pelos encontros que, mesmo à distância, deixaram o processo mais tranquilo e agradável. Obrigada por ser referência e ter feito parte da minha construção como pesquisadora.

Ao professor Kassick, que iniciou esta caminhada comigo, por todo o aprendizado, pelas valiosas dicas de leitura e pelos primeiros direcionamentos deste trabalho.

Sou também especialmente grata aos demais professores que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL, especialmente a professora Leonete e o professor Gilvan, que me instigaram a questionar sobre qual o meu papel como educadora, através dos aprendizados das disciplinas lecionadas na linha de pesquisa História, Política e Educação. À Dani, nossa querida secretária do PPGE, sempre muito prestativa e amorosa.

Aos amigos que fiz no mestrado, por terem me dado o prazer de conviver durante esses dois anos, principalmente pelos calorosos debates durante às aulas que me ajudaram a construir esta dissertação. Lembrarei sempre dos nossos momentos de descontração e dos nossos cafés às 17:30.

À minha querida amiga Regina, companheira de trabalho, de moradia, de viagens e de mestrado. Obrigada por dividir essa caminhada comigo e tornar tudo mais leve.

Por fim, agradeço aos meus colegas de trabalho que aceitaram participar desta pesquisa. Sem vocês nada disso teria se concretizado. Obrigada.

*“A neutralidade é impossível, é isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político.”*

*(SAVIANI, 2019)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve como principal enfoque investigar as aproximações entre os indicativos de evasão dos estudantes e os processos educativos no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Palmeira dos Índios. Partimos da hipótese que a formação profissional dos docentes, integrantes do referido curso, por terem uma formação, predominantemente, técnica (portanto, um esvaziamento de formação pedagógica) pode contribuir, mesmo que indiretamente, para a evasão de estudantes. Para tanto, estabelecemos como pergunta-problema a seguinte indagação: Quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuem para a evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios? Estabelecemos como objetivo geral analisar quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuem para a evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios. Tendo como objetivos específicos: a) compreender a relação entre o método didático-pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica e a educação profissional; b) discutir como se deu a construção da identidade docente dos professores do curso em análise sob à luz da pedagogia histórico-crítica; c) averiguar a relação entre a identidade docente destes profissionais e os indicativos de evasão, que constam no PEIPE – Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito, assinalados pelos discentes do IFAL. Toma-se como referencial teórico-metodológico as principais bases do materialismo histórico-dialético e, por consequência, a teoria pedagógica histórico-crítica no que se refere a concepção de educação e a função social do professor. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, no sentido de compreender os elementos que constituem os indicativos de evasão, e uma pesquisa de campo, no sentido de levantar dados sobre a formação profissional dos professores que compõem o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL. Como procedimentos metodológicos foi aplicado um questionário e realizado entrevista semiestruturada com os seis professores que compõem o corpo docente do curso em análise. Os resultados apontam que não se estabelece uma reflexão sobre a falta da formação pedagógica coesa como uma das dimensões que implica no elevado índice de evasão. Diante disso, constatamos que os professores que colaboraram com a pesquisa enxergam o papel do professor sob uma visão pragmática da educação, reforçando a ideia produtivista da educação. Concluímos ainda que estes professores percebem os seus alunos por meio dos aspectos externos do ato pedagógico, isto é, dão ênfase as possibilidades ou limitações dos destinatários sem destacar os aspectos do processo educativo, alojando as dificuldades no próprio indivíduo aproximando-se, assim, das especificidades da pedagogia da exclusão. Ao final, reforçamos a necessidade de uma prática pedagógica (mesmo para os cursos técnicos) fundamentada na pedagogia histórico-crítica com enfoque na formação do aluno integral com capacidade crítica para transformar a realidade social.

**Palavras-chaves:** Educação Profissional. Formação Pedagógica Docente. Evasão Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

The main focus of this research is to investigate the relation among the indicators of students' dropout and educational processes in the Subsequent Technical Course in Work Safety at the Federal Institute of Alagoas (IFAL) – Campus Palmeira dos Índios. We started from the hypothesis that the professional qualification of teachers, members of the Work Safety course, due to their predominantly technical qualification (so, an emptying of pedagogical training) can contribute, even if indirectly, to students' dropout rate. Therefore, we established the following question as topic of research: What aspects of the educational process, from the perspective of historical-critical pedagogy, contribute to students' dropout in the Subsequent Technical Course in Work Safety at IFAL – Campus Palmeira dos Índios? We established as the general objective to analyze which aspects of the educational process, from the perspective of historical-critical pedagogy, contribute to students' dropout in the Subsequent Technical Course in Work Safety at IFAL– Campus Palmeira dos Índios. As specific objectives, we have: a) to understand the relationship between the didactic-pedagogical method proposed by the historical-critical pedagogy and professional education; b) discuss how we made the teaching identity of the teachers of the Work Safety course under the light of historical-critical pedagogy; c) to examine the relationship between the teaching identity of these professionals and the dropout indicators, which appear in the PEIPE - Institutional Strategic Plan for Permanence and Success, indicated by the students from IFAL. The main bases of historical-dialectical materialism are taken as a theoretical-methodological framework and, consequently, the historical-critical pedagogical theory regarding the concept of education and the social function of the teacher. Thus, a documental research was carried out, in order to understand the elements that constitute the dropout indicators, plus a field research, in order to raise data on the professional qualification of the teachers who make up the Subsequent Technical Course on Work Safety at IFAL. As methodological procedures, a questionnaire was applied and a semi-structured interview was carried out with the six teachers who make up the teaching staff of the course under analysis. The results show that there is no critical questioning of the lack of cohesive pedagogical training as one of the dimensions responsible for the high rate of school dropout. Therefore, we found that the teachers who collaborated with the research see the role of the teacher under a pragmatic view of education, reinforcing the productivist idea of education. We also conclude that these teachers perceive their students through the external aspects of the pedagogical act, that they emphasize the advantages or limitations of the recipients without highlighting the aspects of the educational process, housing the difficulties in the individual, thus approaching the specificities of the pedagogy of exclusion. In the end, we reinforce the need for a pedagogical practice (even for technical courses) based on historical-critical pedagogy focusing on training full-time students with critical capacity to transform social reality.

**Keywords:** Professional Education. Teacher Pedagogical Training. School Dropout. Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET's	–	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESMAC	–	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DORT	–	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
DPE	–	Departamento de Pesquisa em Educação
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
ETE's	–	Escolas Técnicas Federais
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	–	Instituto Federal de Alagoas
IF's	–	Institutos Federais
LER	–	Lesão por Esforço Repetitivo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
PDE	–	Plano de Desenvolvimento de Educação
PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PEIPE	–	Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SARS	–	Síndrome Respiratória Aguda Grave
COVID	–	Coronavírus
SETEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa
- Quadro 2 – Formação profissional dos participantes da pesquisa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO SOBRE OS ASPECTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
2.1	ELEMENTOS SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO.....	20
2.2	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM TEMPOS RECENTES.....	27
2.3	CONCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE...	31
<b>3</b>	<b>ASPECTOS FORMATIVOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>42</b>
3.1	CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	42
3.2	PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS HISTÓRICO-CRÍTICO PARA ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	53
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, PROCESSO EDUCATIVO E EVASÃO.....</b>	<b>62</b>
4.1	O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
4.2	RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	73
4.3	CONDIÇÕES OBJETIVAS DO DESTINATÁRIO E A EVASÃO.....	80
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>100</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A evasão é um dos problemas que assolam o sistema educacional brasileiro em seus diferentes âmbitos institucionais, trazendo dificuldades e prejuízos para os sujeitos que estão diretamente envolvidos no processo pedagógico, e interferindo na estrutura social do país. Apesar de ser um problema discutido nos debates das políticas públicas educacionais, a natureza do fenômeno que tem como característica o abandono da sala de aula se torna uma forte barreira nos desafios para o enfrentamento da questão, principalmente, por ser uma questão multiforme (ou seja, se manifesta por meio de distintas dimensões).

As diferentes dimensões que evidenciam a causalidade da evasão podem estar relacionadas a elementos externos ao sistema educacional, que se referem ao contexto e à prática social do indivíduo, como também a elementos internos referentes à própria instituição de ensino, como a estrutura e os aspectos técnicos e pedagógicos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Dependendo da estrutura social vigente, espera-se que a escola assuma determinada função, ou seja, cumpra obrigatoriamente que refletirá diretamente no papel dos professores e nas bases didático-pedagógicas utilizadas por eles durante o processo educativo. Dessa forma, no modo de produção capitalista, a função do docente se distinguirá a depender das posições que assume e a serviço dos interesses de quem a sua prática pedagógica é planejada.

Saviani (2019) defende que ao tomar a decisão de uma postura em defesa dos interesses da classe dominante o professor serve como ferramenta de manutenção do sistema capitalista, dificultando a transformação da estrutura social vigente, por conseguinte, diminuindo as condições de mobilidade na escala social. Para o autor, o professor que compreende as contradições existentes no modo em que se estrutura a sociedade, regida pelo capital, e que se posiciona a favor destas transformações, assume uma postura crítica às pedagogias predominantes e se insere na esfera das pedagogias contra-hegemônicas. Por isso a importância da compreensão e do pleno domínio, por parte do professor, do seu trato pedagógico no ato educativo e como se dá essa relação com a concepção do seu papel, objetivando as finalidades educativas.

Tais reflexões sobre as características que envolvem tanto a relação aluno-professor, como a formação da própria identidade docente, influenciam na escolha dos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Trata-se de um dos diversos fatores relevantes em proveito da contribuição do sucesso ou fracasso escolar e, conseqüentemente, na permanência do aluno no sistema de educação.

Nessa conjuntura, a educação profissional e tecnológica (como enfoque da nossa pesquisa), que surge principalmente a partir do início do século XX, quando uma maior parcela da população oriunda da classe trabalhadora ingressa na escola, manifesta-se com uma visão assistencialista às classes menos favorecidas e, atualmente, após o advento da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada no Brasil, assume o papel de promover a inclusão social por meio da integração da educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e não se isenta deste fenômeno, apresentando números preocupantes em relação à permanência e o êxito dos alunos em sala de aula.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas, para atender os objetivos preconizados presume-se considerar uma educação formal que vise a formação integral dos indivíduos que compõem a sociedade. Isto é, uma escola constituída de ações pedagógicas em que o sujeito é formado para agir criticamente em suas práticas sociais, identificando os problemas oriundos da sua relação com a sociedade em busca de superar a educação voltada para as classes menos favorecidas.

Pensar uma proposição pedagógica que ofereça uma educação profissional comprometida com ações de formação integral do indivíduo, promovendo o seu amplo desenvolvimento, exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino que, em geral, “[...] reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Sabe-se que para a prática docente da educação profissionalizante é requerido que o professor tenha conhecimento na sua área específica de atuação profissional, porém, a falta de exigência de uma formação pedagógica concreta para a atuação dos docentes do curso técnico pode impossibilitar que estes tenham uma visão totalmente consciente do seu papel durante a prática educacional, refletindo nos diferentes processos metodológicos utilizados pelo professor em sala de aula baseadas apenas nas suas experiências.

À vista disso, o presente trabalho surgiu da necessidade de pesquisar a relação concreta entre os processos educativos de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes da educação profissional e o alto índice de evasão dos alunos do curso técnico em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios. Como ponto de partida desta pesquisa, julgo ser necessário abordar de forma breve a minha trajetória profissional e quais foram as inquietações e circunstâncias que me mobilizaram até aqui.

Iniciei os meus estudos no ensino superior no ano de 2009, quando ingressei no curso de graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, na Universidade Federal de Alagoas. Neste mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela inconstitucionalidade da exigência do diploma para o exercício da profissão de jornalista. O acontecimento e outros fatores pessoais me fizeram refletir sobre a minha escolha inicial para a carreira profissional que deveria seguir.

Ainda em 2009, ingressei concomitantemente no curso de Engenharia Civil no Centro Universitário CESMAC, em Maceió - AL. Passei os três períodos iniciais cursando as duas graduações, mas pelas diferenças das áreas dos cursos e pelas dificuldades relacionadas à logística optei pelo trancamento do curso de Comunicação Social. Durante o período da graduação estagiei por dois anos em uma construtora na área de qualidade e Segurança do Trabalho voltados para o setor da construção civil, onde logo após o fim do período de estágio fui contratada como auxiliar técnica em Engenharia onde permaneci por mais dois anos. Concluí a graduação em Engenharia Civil no ano de 2014, dando continuidade aos meus estudos com o curso *Lato Sensu* em Segurança do Trabalho, área em que atuei de forma autônoma durante os dois anos e meio que se seguiram após a finalização da especialização.

Até este momento não tinha despertado o desejo pela docência, toda a minha trajetória havia sido direcionada para a atuação no mercado de trabalho da construção civil. Porém, em 2014, de forma despreziosa, me candidatei ao concurso para professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Alagoas, sendo aprovada e nomeada no ano de 2017 para o campus Palmeiras dos Índios, no agreste alagoano, para lecionar no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

Os Institutos Federais são instituições criadas em 2008, por meio da Lei nº 11.892, baseadas no novo modelo de integração da Rede Federal de Ensino proposto pelo Ministério da Educação como uma das ações do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando a oferta gratuita da educação básica, profissional e superior nas mais diversas áreas. Esse modelo foi resultado de uma iniciativa do MEC junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2006, época em que foi realizado o processo de reestruturação da expansão da Rede Federal de Ensino, que ampliou o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica no território nacional. Esse novo modelo possibilitou a interiorização da educação pública, como proposta de equidade e inclusão social por meio da democratização da oferta de vagas. Porém, a expansão trouxe também os percalços já conhecidos pelo sistema educacional como os fenômenos de evasão e retenção escolar, contrariando a perspectiva de universalização do acesso à educação e da garantia da permanência.

Ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula como professora, e sem nenhuma experiência pedagógica, percebi que a realidade do ato de ensinar seria muito mais desafiadora e diferente do expectável. Comecei então a buscar nas minhas memórias as relações práticas que tive com os meus professores durante a minha trajetória escolar, com o intuito de reproduzir estilos e características que classifiquei como positiva enquanto discente. Logo percebi, no decorrer da prática, que estas experiências estão inseridas em um contexto histórico e social diferentes do que vivencio hoje, e que o processo de aprendizado não pode acontecer de forma desarticulada desse contexto, sustentando a importância da formação pedagógica para a prática docente.

Ainda nos primeiros meses como professora do IFAL assumi por um ano o cargo de coordenadora do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho. Durante este período, atuando diretamente na gestão, pude perceber de forma mais objetiva o alto índice de alunos que se evadiam ou ficavam retidos nos quatro módulos do curso, um fato que começou a me inquietar. Além de consequências como o desperdício de investimentos financeiros e problemas de ordem pedagógica que desvalorizavam o curso, me incomodou também o fato de que os alunos que abandonam a escola perdem a oportunidade de uma formação profissional em uma educação pública de qualidade, limitando o seu acesso a diversos conhecimentos técnicos e científicos, as possibilidades de elevação do seu padrão cultural e a consciência do seu poder de intervenção nas transformações sociais.

O Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios procura atender não somente a população do município como de toda a microrregião (total de 11 municípios). Em sua maioria, os alunos que são atendidos pela Instituição fazem parte das camadas socioeconômicas menos favorecidas, isto é, são alunos que vêm da escola pública e que muitas vezes são os primeiros da família a terem a oportunidade de ingressar na escola. É importante ressaltarmos que conhecer o perfil dos estudantes (destinatários) é fundamental para que o professor planeje sua prática pedagógica baseada em ações que sejam mais eficazes para os seus alunos. Quando o educador toma consciência da teoria que sustenta a sua prática pode engendrar transformações na conscientização dos educandos, chegando até aos condicionantes sociais, dando sentido aos processos educativos em prol de uma educação transformadora que supere os déficits educacionais e sociais atuais (GASPARIN; PETENUCCI, 2008).

O curso técnico em Segurança do Trabalho é o único atualmente oferecido na modalidade subsequente no campus, ou seja, voltado para os alunos que já concluíram o ensino médio. Ele é ofertado no turno noturno, no formato semestral e com duração total de 2 anos. O curso iniciou sua primeira turma em 2015, desde então ofertando 2 entradas anuais com 45

vagas cada, com a perspectiva de formar 90 profissionais por ano para o mercado de trabalho. O curso é baseado nos conhecimentos científicos necessários para a promoção da qualidade de vida do trabalhador no ambiente laboral, com o objetivo de reduzir ou eliminar os riscos que possam causar algum tipo de acidente ou doença ocupacional. O projeto de curso proposto pelo IFAL é fundamentado numa perspectiva humanista de formar cidadãos trabalhadores que:

[...] a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica desta sociedade, sejam capazes de empreender uma inserção participativa, em condições de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade (PROJETO DE CURSO TÉCNICO, 2015, p. 7).

Ou seja, visa uma educação técnica integrada ao desenvolvimento humano em todas as suas dimensões culturais e empíricas, comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais por meio da superação da alienação produzida pela sociedade de classes. Ainda no projeto do curso é definido o perfil profissional de conclusão deste aluno que contempla uma formação integral baseada na formação histórico-crítica do indivíduo. Porém, observa-se que muitos docentes da área técnica iniciam sua carreira acadêmica sem o conhecimento necessário ou apenas com informações superficiais sobre as teorias pedagógicas capazes de promover conscientemente o tipo de educação requerida segundo este planejamento.

Levando-se em consideração o alto índice de evadidos da Rede Federal de ensino, várias iniciativas para a redução destes números foram propostas, dentre elas a recomendação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) de formalizar um documento com o objetivo de orientar as instituições federais a criarem planos estratégicos que promovam um percurso educacional exitoso para os estudantes, com condições reais de permanência, com diagnósticos quantitativos e qualitativos baseados na identificação das possíveis razões da evasão nesta esfera educacional. Para atender a nota informativa nº 138/2015/DPE/SETEC/MEC do Ministério da Educação, em 2015 foi criado o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito – PEIPE. O plano traz os dados coletados sobre as causas da evasão na perspectiva dos estudantes, dentre elas os processos educacionais, e prevê uma série de ações a serem tomadas para atingir o êxito na redução do número de evadidos.

Em 2017 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação criou a plataforma Nilo Peçanha com o objetivo de coletar e tornar público os dados oficiais referentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo os dados colhidos no ano de 2019, considerando os cursos integrados em Edificações, Eletrotécnica, Informática, subsequente em Segurança do Trabalho e as graduações em

Engenharia Civil e Elétrica do IFAL Campus Palmeira dos Índios, do índice total de evadidos do campus o percentual de 33,57% correspondeu ao curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, considerando os que abandonaram e os que foram desligados da instituição.

Temos como hipótese inicial que a formação profissional dos docentes, integrantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL, por terem uma formação apenas técnica (portanto, um esvaziamento de formação pedagógica) pode contribuir, mesmo que indiretamente, na evasão de estudantes. Para tanto, a pesquisa estabelece como pergunta problema a seguinte indagação: Quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, implicam na evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios?

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuem para a evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios. Tendo como consequência os seguintes objetivos específicos: a) compreender a relação entre o método didático-pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica e a educação profissional; b) identificar a construção dos processos educativos dos professores do curso em análise sob à luz da pedagogia histórico-crítica; c) averiguar a relação entre os processos educativos dos professores do curso em análise e os indicativos de evasão, que constam no PEIPE, assinalados pelos discentes do IFAL.

Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, no sentido de aprofundar os elementos que constituem os indicativos de evasão assinalados no PEIPE, e uma pesquisa de campo, no sentido de coletar dados sobre a formação profissional dos professores que compõem o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL. Como procedimentos metodológicos foi aplicado um questionário e realizado entrevista semiestruturada com os seis professores que compõem o corpo docente do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios.

Tomamos como referencial teórico-metodológico as principais bases filosóficas do materialismo histórico-dialético preconizado por Marx e, por consequência, a teoria pedagógica histórico-crítica, cunhada, principalmente, por Demerval Saviani. Entendemos que a educação profissional deve-se fundamentar em uma tendência pedagógica que vise um posicionamento crítico à superação do trabalho alienado promovido pela sociedade do capital, sendo a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica que nos trouxe os elementos que constatamos serem adequados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nessa perspectiva, nos apoiamos na concepção dialética materialista e histórica admitindo-se a existência de uma realidade objetiva e no desenvolvimento histórico dessa realidade. Assim como afirma Frigotto (2010, p. 82) sobre a dialética: “[...] situar-se no plano de realidade, no plano histórico, sobre a forma da trama das relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Compreendemos que a educação escolar está relacionada a esta realidade objetiva e que por ela é influenciada devido aos diversos fatores sociais e aos agentes que fazem parte da prática educativa.

Em nosso recorte de estudo buscamos entender os elementos da educação que compõem o todo por meio de determinadas macro categorias de análise. Compreendemos que os fenômenos deste estudo são provisórios e passíveis de superação pelo movimento da categoria da contradição ao percebermos as diversas formas que o trabalho assume, e por consequência, os processos educacionais utilizados pelos docentes em sala de aula, por serem produtos das mediações dimensionadas pelas questões histórico-sociais que a categoria está inserida. Como afirma Frigotto (2010, p. 82) quando diz que no caso da educação, “a categoria da mediação é básica porque o ato educacional medeia ações executadas na prática social.”

Consideramos que ao compreender como se relaciona a problemática da evasão na esfera dos cursos técnicos profissionalizantes com os processos educativos tomados pelos docentes (cuja formação pedagógica não é formalmente exigida), para além de contribuir com esta área de conhecimento, podemos apresentar elementos para a compreensão da realidade social em sua totalidade concreta, chegando assim a uma síntese explicativa dos fenômenos que envolvem esta dialética.

O presente trabalho está estruturado por meio de três capítulos. No primeiro, apresentamos, em linhas gerais, as especificidades de processos educativos no âmbito da educação profissional no Brasil, caracterizando inicialmente os elementos que fundamentam a natureza e a especificidade da educação, e trazendo alguns recortes da formação histórica da educação profissional. Em seguida, discutimos de forma breve as políticas educacionais que foram propostas recentemente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E, ao final do capítulo, com o intuito de entendermos a relação entre o trabalho e a educação ao longo do tempo, nos detemos às teorias pedagógicas que surgiram apoiadas na estrutura socioeconômica vigente de acumulação flexível do capital, assim como às diferenças entre essas pedagogias hegemônicas e as chamadas pedagogias contra-hegemônicas, que se posicionam criticamente a atual sociedade capitalista.

No segundo capítulo abordamos a concepção de educação pautada na pedagogia histórico-crítica, tida como referencial em nosso estudo, enquanto proposta de uma pedagogia

que supere a atual educação voltada para a classe trabalhadora e que contribua para o processo de formação humana e crítica em todas as suas esferas sociais. Com isso, buscamos refletir sobre seus fundamentos e os princípios necessários para a sua prática no ato educacional, efetivando assim a necessidade de um método pedagógico baseado nessa teoria educacional.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise dos dados dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, buscando discutir como se formou a identidade docente destes professores tendo como referência as teorias pedagógicas expostas nos primeiros capítulos. A partir disso, procuramos identificar as aproximações e os afastamentos entre os indicativos de evasão apresentados no Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxitos dos Estudantes, e as especificidades dos processos educativos (aportes pedagógicos) do referido curso.

## 2 CONTEXTO SOBRE OS ASPECTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo contextualizaremos sobre a formação da educação profissional no Brasil. Para isso, discutiremos inicialmente acerca dos elementos que caracterizam a natureza e a especificidade da educação. Em seguida, faremos uma breve reflexão sobre a educação profissional no Brasil destacando as políticas públicas para esta modalidade de ensino a partir do governo FHC até os dias atuais. E, por fim, apresentaremos as teorias pedagógicas que influenciaram a educação profissional no contexto apresentado.

### 2.1 ELEMENTOS SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO

A educação e o trabalho são duas atividades sociais que apesar de “possuírem naturezas diversas estão interligadas por diferentes mediações” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 57). A relação entre a educação e o trabalho vem se moldando historicamente de acordo com o modelo político e socioeconômico vigente. Tanto o trabalho como a educação se caracterizam como partes inseparáveis da existência humana. Destarte, para entendermos as especificidades da educação profissional neste sistema, torna-se imprescindível analisarmos como essa relação vem se transformando ao longo do tempo e a forma que o trabalho assume no contexto atual de dominação do capital.

Segundo Saviani (2013) para compreendermos a natureza da educação é necessário entendermos que esse é um fenômeno próprio dos seres humanos e que dessa forma não é possível ignorar a dimensão da natureza humana, ou seja, é preciso conhecermos a essência fundamental do ser humano que o torna diferente dos demais animais. Ao contrário destes últimos, que se adaptam à realidade natural, o ser humano, mediado pelo conhecimento, age sobre a natureza transformando-a e adaptando-a para suprir as suas necessidades em um processo constante de criação e recriação da sua própria existência. Esta ação consciente do ser humano de transformação da natureza é o que chamamos de trabalho.

É importante observarmos que a definição da palavra *trabalho* vai além do sentido de atividade remunerada, labor ou emprego. Interpretamos aqui, inicialmente, no sentido ontológico da produção das dimensões da vida humana, tanto na produção dos elementos necessários à vida biológica como nas dimensões das necessidades culturais e sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Por meio do trabalho o ser humano não altera

apenas a natureza, nessa relação de apropriação e objetivação ele também transforma a si mesmo, criando possibilidades de desenvolvimento, novas capacidades e transformações nas suas relações sociais, dando origem então à realidade humana, ao que os autores categorizam como *mundo da cultura*.

Segundo Saviani (2013) tudo aquilo que não é dado naturalmente ao ser humano é necessário que seja produzido por ele historicamente, incluindo as complexas manifestações culturais concebidas ao longo do tempo, capazes de assumirem características específicas a depender do contexto em que estão inseridas.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 80) apontam que “o trabalho é a essência do ser humano, portanto, categoria ontológica e histórica fundamental do existir dos homens”. Como também afirma Saviani (2013) quando diz que os homens produzem a sua existência por meio do trabalho e que para isso precisam se formar como seres sociais. Deste modo, a origem da educação coincide com a própria existência dos seres humanos. Percebemos então que a relação objetiva entre o trabalho e a educação acontece pela necessidade de reprodução social de que tudo aquilo que é produzido pelo ser humano historicamente por meio do trabalho precisa ser transmitido para as gerações seguintes por meio da educação.

Derivado do conceito marxista, baseando-se nessa relação entre as dimensões da vida humana, o trabalho se divide em dois processos distintos, mas inter-relacionados: trabalho material e trabalho não-material. Como garantia da sua subsistência, o ser humano produz historicamente o trabalho material, que são os bens materiais necessários para o seu consumo. Para que este tipo de trabalho seja realizado é necessária a apreensão do trabalho não-material, ou seja, que o ser humano possua o domínio e o conhecimento das dimensões da ciência, da ética e da arte, isto é, a produção do saber, de onde se derivam as ideias, os conceitos e os valores que organizam a sociedade (SAVIANI, 2013).

A natureza da educação é definida no tocante de que ela é um trabalho não-material e que por meio dela o homem é capaz de preservar e transmitir a sua existência. Saviani (2013, p. 13) diz que “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nesta concepção, a educação não se resume ao ato de ensinar, pois impor esse limite desconsideraria a educação em seu sentido mais amplo como prática social para a realização do *dever* humano e seu pleno desenvolvimento, mas ao mesmo tempo essa definição reforça o movimento contraditório da educação na relação direta entre o projeto educacional e o projeto de sociedade que vem acontecendo historicamente.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 60) afirmam que o trabalho concebido como “[...] princípio educativo não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”. Por essa razão os autores defendem que o trabalho deve ser visto como um dever, onde todos sejam sujeitos ativos na colaboração da produção do trabalho material e não-material, sendo considerado também um direito por se constituírem da necessária relação de transformação da natureza para promover a sua existência.

Independente do período, na medida em que o conceito de trabalho passa a ser considerado além do seu sentido ontológico, essas relações pressupõem uma atividade por parte do indivíduo que trará benefícios para ele ou para outros sujeitos sociais, evidenciando o processo de transformação social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). É importante observarmos que para cada época específica, a depender da estrutura de sociedade vigente, existe uma forma diferente de divisão de classes e do trabalho, manifestando-se nas diversas respostas desse sujeito a depender do contexto em que ele está inserido. Pensando nisso, analisaremos alguns recortes desses períodos históricos para compreendermos como se dá a especificidade da educação a partir da ascensão do capitalismo até o modelo socioeconômico de tendência neoliberal dos dias atuais.

Sob a égide do capitalismo, o trabalho intelectual é aquele realizado pela classe dominante e o trabalho manual o executado pela classe trabalhadora e que é passível de apropriação pela propriedade privada da classe burguesa. Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 63) afirmam que o trabalho se reduz de “atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores à mercadoria força de trabalho”. Essa passagem da mercadoria de valor de uso para valor de troca, apossada pelos donos dos meios de produção, coloca os trabalhadores em uma situação de expropriação dos saberes que desenvolvem.

Assim, as desigualdades presentes nas diferentes classes sociais na era do capital, refletiram nas formas seletivas de educação ao longo do tempo, ou seja, a divisão do trabalho teve como consequência a divisão da educação, impedindo as classes menos favorecidas de terem acesso à educação integral como direito do indivíduo. No Brasil, essa divisão entre a educação propedêutica, voltada para a elite do sistema capitalista, e a educação profissional, direcionada à classe trabalhadora, manifesta-se como vestígios do período colonial, quando o interesse era focado em fornecer apenas os conhecimentos rudimentares das atividades servís a serem desenvolvidas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Não obstante, o enfoque deste estudo se dá a partir do período marcado pela Revolução Industrial, mesmo período em que o capitalismo se tornou uma realidade mundial.

Com a necessidade cada vez mais acentuada de uma mão de obra operária gerada pelo processo de industrialização, viu-se a necessidade de assegurar estes indivíduos em uma educação alienada, destinada apenas à reprodução do capital. Porém, ao realizar este movimento, como resposta a estas formas alienadas de educação, surgiram posicionamentos contrários à sociedade capitalista e em defesa da classe dos trabalhadores. Observamos que o trabalho como princípio educativo se insere nessa perspectiva, como ferramenta fundamental desse movimento contraditório ao propor uma educação que desenvolva o ser humano em todas as suas capacidades formativas, com a consciência de classe de ser social, a fim de que possam participar das decisões que têm o potencial de transformação da sociedade em que vivem (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Ora, se no âmago da sociedade capitalista a educação em seu sentido socializador é apropriada pela classe burguesa, a escola entra em contradição quanto ao seu papel de prática social para a educação dos demais indivíduos. Saviani (2013) diz que a escola existe para proporcionar os instrumentos necessários ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo. A contraposição se instaura quando o conhecimento que será transmitido é definido justamente pela classe dominante que necessita limitar esse saber às necessidades de manutenção do sistema capitalista. Não é interessante para a burguesia que o trabalhador tenha consciência crítica do seu papel como indivíduo na sociedade, adquirindo forças capazes de realizar transformações sociais por meio de uma formação integral, são interesses antagônicos que fazem com que a escola perca a sua função democrática.

Como já abordamos inicialmente o modo de produção capitalista, onde a mercadoria é tida como a base do sistema, define a forma como as relações sociais (educação e trabalho, por exemplo) se comportam no cenário atual. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a falsa ideia de que o capitalismo superou as dificuldades dos sistemas econômicos anteriores por meio de uma liberdade formal, conquistada com a inserção do trabalho assalariado e dos direitos trabalhistas firmados contratualmente, nos traz a ilusão de que a relação entre o trabalhador (proprietário da força de trabalho) e o capitalista (detentor dos meios de produção) acontece de forma autônoma e igualitária. Para compreendermos em que medida a educação está sendo vinculada aos objetivos das forças produtivas e do desenvolvimento econômico faz sentido abordarmos as concepções da teoria do capital humano no período da sociedade do conhecimento.

Originalmente o termo capital humano aparece justificando a necessidade de utilizar a educação como ferramenta de preparo dos indivíduos para atuar no mercado, exigindo cada vez mais uma força de trabalho educada. As transformações que aconteceram no modo de produção

industrial, com a perda de forças do modelo fordista que foi gradativamente substituído pelo Toyotismo, ocasionou também mudanças nas características requeridas aos trabalhadores. Segundo Saviani (2013, p. 429) passou-se a exigir “trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente o seu lugar, vestindo a camisa da empresa e elevando cada posição conquistada”. Ou seja, buscava-se trabalhadores polivalentes focados em demandas coletivas, tendo como objetivo principal o crescimento econômico do país.

O termo capital humano surge na esfera educacional com a concepção ideológica de que o investimento em educação é o fator primordial para o crescimento social, portanto, que a falta destes é uma das diferenças entre as sociedades desenvolvidas e não-desenvolvidas. Assim, os indivíduos que conseguem ampliar suas habilidades e conhecimentos possuem melhores condições de serem inseridos e mantidos no mercado de trabalho, facilitando a mobilidade social e o maior desenvolvimento do país. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 63):

Passa-se a ideia de que os países, regiões e grupos sociais assim o são porque investem pouco em educação. Mas como investir mais em educação se são países regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por serem expropriados de diferentes formas. Nesse contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas de exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados?

Esta concepção que *culpabiliza* os países mais pobres pela falta de investimentos em educação oculta as verdadeiras causas das desigualdades existentes entre as classes sociais ao assumir, por meio do ideário neoliberal, que todos já nascem com as mesmas predisposições naturais. Portanto, ignora o fato de que as escolhas individuais são influenciadas pelos diversos fatores pessoais do indivíduo, pelo contexto social no qual está inserido e até pelo planejamento estrutural da sociedade capitalista, isto é, são respostas de um sujeito para uma estrutura de sociedade que já o põe em uma situação com poucas opções e que ainda utiliza a educação como ferramenta de manutenção desse sistema.

As dualidades encontradas nas relações sociais na era do capitalismo suscitaram elementos de destruição e exclusão que levaram o sistema a passar por períodos de crises. A última crise vivida pelo capitalismo foi superada pela globalização dessa economia, pela adoção de políticas de cunho neoliberais e pelo enfoque no conhecimento como mola propulsora da acumulação de capital.

Nessa conjuntura, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) reforça que o processo de globalização acabou com os limites que haviam sido impostos ao capitalismo pelas políticas de Estado. A globalização passou a disfarçar os processos de dominação e ampliação do capital

que proporcionaram o desgaste das conquistas sociais dos trabalhadores, com o aumento do desemprego, do trabalho precário e da exclusão social.

Saviani (2013) observa que cabia à escola formar a mão de obra que seria incorporada pelo mercado em expansão promovido pela ascensão do capitalismo. Porém, em meados dos anos 1990, com a Reforma do Estado, o conceito de capital humano se molda mais uma vez às novas necessidades do cenário econômico, afastando as responsabilidades de iniciativa do Estado para preparar essa mão de obra e corroborando com uma lógica voltada para os interesses mercadológicos. Segundo o autor:

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivos no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430).

A ideia de que a globalização surge como um processo que favorece a todos os indivíduos da sociedade é negada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 65) quando afirmam que o que aconteceu, na verdade, foi um “aprofundamento nas desigualdades, nas nações, regiões e entre grupos e classes sociais”. O que se efetivou com o processo de globalização foi a contradição entre a nova realidade de possibilidades inerente ao surgimento das tecnologias, e, ao mesmo tempo, a incapacidade de se satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos, com o crescente número do desemprego estrutural e da fome.

A partir daí uma nova base técnico-científica, sob o controle dos grandes grupos detentores do capital, assume o comando do processo de circulação de mercadorias e de capital, chamada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) de “revolução digital molecular”. O resultado foi a imposição dos interesses desses centros hegemônicos do capital sobre as demais nações, penetrando nos seus mercados e nas diversas esferas que possam influenciar diretamente a acumulação de riquezas e a manutenção do sistema, dentre elas as políticas educacionais. Ainda segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa concepção de capital humano e sociedade do conhecimento, sob mediação da educação para a empregabilidade, servem como suporte ideológico para a falsa legalização, regulada pelo mercado, de uma relação de liberdade entre as diferentes classes sociais.

Todavia, partimos do pressuposto de que a educação profissional, na sociedade brasileira, deve superar essa visão reducionista, proposta pelos detentores do capital, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais.

Na relação trabalho-educação, o trabalho deve ser visto como princípio educativo, cuja formação de indivíduos se fundamenta na dimensão do conhecimento científico e tecnológico da escola unitária e politécnica. Assim, a educação profissional sem uma educação básica não permite que o indivíduo acompanhe a evolução do mundo do trabalho, pelo contrário, o limita e adentra para a execução de tarefas (SAVIANI, 2013).

Dessa forma, o objeto da educação se dá concomitantemente na identificação dos elementos do mundo da cultura de que o homem necessita absorver para se tornar humano em todas as suas possibilidades e na descoberta das formas mais adequadas para se alcançar este objetivo. Ou seja, o objeto da educação permeia entre duas indagações importantes que estão presentes em todas as dimensões educacionais: O que ensinar? E como ensinar? Essa preocupação se baseia na definição dos conteúdos escolares (currículo) tidos como fator primordial na formação humana, e ainda, como devem ser os métodos, os espaços e os procedimentos utilizados para a transmissão desse conteúdo. (SAVIANI, 2013). Nos atemos mais especificamente a estes elementos que compõem uma prática pedagógica que vise superar essa visão alienada do trabalho, no segundo capítulo, onde abordamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Porém, vale ressaltarmos que seguindo a linha da pedagogia proposta por Saviani (2013, p. 14) “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Esse saber sistematizado é o saber organizado para a construção de ideias, é a *episteme*, o saber científico. A necessidade de transmissão deste tipo de saber é o que justifica a existência da escola, devendo então ser ele o elemento norteador do conteúdo escolar prioritário. É por meio da “identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas para atingir este objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 20) que o currículo escolar deverá ser estruturado.

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinada que se travam entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 20).

Por esse ângulo, a natureza e a especificidade da educação na esfera da educação profissional acontecem na garantia que o indivíduo tem de se apropriar dos instrumentos necessários para compreender a sociedade em que vive e, ainda, ter a consciência do seu poder de transformá-la, não permitindo que a economia subordine as demais dimensões da vida

humana. Saviani (2013) afirma que é pela mediação da escola, por meio do movimento dialético, que os sujeitos tomam a posse de novas determinações que enriquecem as anteriores. Por meio desse processo os sujeitos tornam-se capazes de enxergar criticamente as relações a que são impostos na prática social.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 77) “não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem”. Por isso, é necessário que se desconstrua o estigma imposto pelas classes dominantes às classes populares, por meio do qual se alimenta a crença de que para alcançar um espaço mais rápido no mercado de trabalho, pedagogias com visões mais pragmáticas, sem a necessidade de uma educação básica, são mais eficientes.

À vista disso, no próximo tópico abordaremos como se deu a construção e as transformações ocorridas na política da educação profissional brasileira a partir do governo FHC (1995 a 2002), com a aprovação da LDB de 1996, até o governo Temer (2016 a 2018) com a contrarreforma do ensino médio pós-LDB.

## 2.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL EM TEMPOS RECENTES

As mudanças ocorridas nas políticas econômicas a partir da década de 90 do século XX, marcadas pela transição do desenvolvimentismo para o liberalismo econômico, suscitaram reformas liberais como respostas à crise do capitalismo global. Segundo Santos (2010, p. 39):

Neste período as políticas sociais foram reformadas com objetivos privatistas por meio de políticas fragmentadas que propunham igualdade de oportunidades, modernização do aparelho estatal, qualidade no funcionamento dos serviços públicos, mas que, de fato acabaram por beneficiar pequenos grupos da sociedade que dispunham de maior poder econômico e político sem atender as metas propostas. As reformas implementadas foram difundidas por organismos internacionais, não só no Brasil como também em toda a América Latina e correspondem a uma agenda de conteúdo liberal, típica deste período, conhecida como Consenso de Washington.

O Consenso de Washington foi um conjunto de medidas formuladas por economistas do FMI, Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, e recomendadas aos países subdesenvolvidos com a justificativa de promover o ajuste econômico destes países. Tais medidas preconizadas pela elite econômica dos países centrais consideravam reformular o papel do Estado como agente político e econômico, utilizando a retórica do excesso de poder do Estado para difundir a inevitabilidade de um novo modelo de cunho neoliberal (SANTOS, 2010).

Diante das mudanças que aconteciam neste cenário, os países centrais e os organismos multilaterais<sup>1</sup> pressionavam os países subdesenvolvidos a adotarem as medidas recomendadas pelo Consenso de Washington para equalizar a balança de pagamentos e das dívidas externas. Dentre as medidas propostas pelo Consenso destacamos a recomendação de um maior direcionamento dos recursos públicos para setores sociais com ênfase no ensino básico e profissionalizante (SANTOS, 2010).

Com a justificativa da modernização do Estado, a implementação das reformas liberais no Brasil aconteceu de forma concreta ao longo dos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso. Santos (2010, p. 68) observa que neste período, as reformulações das políticas educacionais aconteceram com o objetivo de “adequá-las à política de contenção de gastos públicos implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado e de difundir no imaginário popular o sucesso da política governamental, mantendo o mesmo status quo da estratificação dos períodos anteriores”.

As iniciativas tomadas pelo governo FHC em relação à educação profissional no Brasil implicaram em retrocessos, sobretudo com a formalização da separação entre o ensino médio e o ensino técnico, estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997 que regulamentou as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Saviani (2019, p. 298):

Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo.

Ao analisar as razões desse movimento pelo retorno dessa dualidade, Saviani (2019, p. 299) destaca os seguintes pontos:

- a) Redução de custos, através de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado.
- b) Descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública para além do ensino fundamental.
- c) Racionalização de recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de educação superior.

---

<sup>1</sup> As instituições multilaterais são organizações internacionais surgidas de interesses corporativos e estatais de expansão comercial e que objetivam institucionalizar a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e Organização Mundial do Comércio, dentre outros. (LIMA; OLIVEIRA; BATISTA, 2016).

- d) Repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado a educação dos trabalhadores.
- e) Fomento à iniciativa privada propriamente dita.

Além disso, outra problemática observada é a substituição do termo igualdade por equidade<sup>2</sup>, o que conseqüentemente legitima as desigualdades sociais. Na equidade predomina-se a busca por igualdade aos indivíduos, desconsiderando-se que estes são desiguais por diferentes aspectos, como a natureza do sujeito e os contextos sociais em que estão inseridos. Assim, as decisões tomadas durante o governo FHC referentes à educação profissional causaram insatisfações e críticas entre os estudiosos da área de educação que acreditavam na articulação entre as diferentes configurações da educação profissional, onde se propunha uma educação integrada como forma de superar a dualidade entre a educação geral e a formação profissional (SAVIANI, 2019).

Diante disso, em 2004, no primeiro mandato do governo Lula o Decreto n. 2.208/1997 foi revogado, sendo substituído pelo Decreto 5.154/2004 que previa, dentre outros pontos, integrações horizontais e verticais entre os aspectos envolvidos na educação profissional. Sobre este Decreto, destacamos: articulações entre as áreas de educação, do trabalho e emprego, da ciência e da tecnologia; organização de etapas da educação profissional que possibilita o aproveitamento contínuo dos estudos; articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio e, ainda uma integração que visa a conexão entre a educação profissional técnica de nível médio e os cursos tecnológicos de graduação (SAVIANI, 2019).

Apesar dos avanços alcançados a partir da promulgação do novo decreto, Saviani (2019, p. 301) destaca que para que ele fosse exitosamente colocado em prática era necessária “uma reorientação prática da política educacional que assegurasse o compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, fortalecendo os CEFETs e as ETFs, induzindo os Estados a caminharem na mesma direção”. Esperava-se então que com a distribuição proporcional dos recursos do FUNDEB, do ensino médio integrado à educação proporcional, a efetivação prática do decreto fosse concebida.

O segundo mandato do governo Lula teve como cerne, no âmbito da educação profissional, as decisões tomadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual aparecem três tópicos referentes à educação profissional e tecnológica. O primeiro especifica a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a promulgação do

---

<sup>2</sup> “Saviani compreende a equidade como um equilíbrio entre o mérito e a recompensa e, dessa forma, questiona a substituição do conceito igualdade pelo de equidade na formulação das políticas educacionais, refletindo sobre a complexidade do conceito. A postulação da equidade possibilitaria resolver a contradição insuperável contida no preceito da igualdade.” (DIAS, 2011, p.1).

Decreto n. 6.095/2007, tidos como referência de educação profissional e tecnológica no país. O segundo item trata dos avanços em relação à legislação voltada para a educação profissional e tecnológica, promovidos pelo PDE, destacando a revogação do decreto que separava o ensino médio do ensino profissional e, também, a formulação de um catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia, seguido da preparação de um catálogo para os cursos de nível médio. Por fim, o terceiro item abrange a integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, com a criação de determinados programas sociais, que ofertam a oportunidade de conclusão do ensino básico articulado à educação técnica.

Em 2011, no governo de Dilma Rousseff, dentre as medidas voltadas para a esfera da educação profissional, destacou-se a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com a sanção da Lei 12.513/2011, que tem como objetivo “oferecer cursos de educação profissional e tecnológica, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito a auxílio alimentação, transporte e material escolar” (SAVIANI, 2019, p. 303). O programa surgiu com a proposta de ofertar 8 milhões de vagas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos quatro anos seguintes à sua criação, por meio de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Saviani (2019) destaca que apesar dos aspectos positivos trazidos pelo PRONATEC para a expansão do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, o programa enfrentou pelo menos duas limitações que desfavoreceram os resultados vistos na prática: a crença da carência de profissionais de nível médio no mercado de trabalho e, que por essa razão, estes profissionais seriam facilmente absorvidos pelo mercado; e o incentivo à iniciativa privada, com a utilização de recursos públicos voltados para a expansão das vagas na rede privada, com ou sem fins lucrativos.

Com a reeleição da presidenta Dilma esperava-se a continuidade dos avanços conquistados nos últimos anos de governo na esfera da política educacional no Brasil, como a aprovação do novo Plano Nacional de Educação pela Lei n. 13.005/2014, que previa como uma de suas metas a incorporação de 10% do PIB para a educação. Porém, o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma, em 2016, representou uma série de retrocessos, inclusive no âmbito das políticas educacionais brasileiras. A maioria das metas estipuladas pelo PNE, por exemplo, e que devem ser cumpridas até 2024, tornaram-se impraticáveis devido a medidas, como a aprovação da PEC 55 (2016) que congelou os gastos públicos por 20 anos, com cifras corrigidas apenas pela inflação, e a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio. Segundo Saviani (2019, p. 310, grifo do autor):

Tal reforma não só se afasta da meta de unificação do ensino médio como abandona, também, a perspectiva de integração entre o ensino médio de caráter geral e o ensino técnico-profissional ao fragmentar esse nível de ensino em cinco itinerários, permitindo que cada aluno opte por apenas um dos itinerários, ainda que seja possível retornar, depois, para eventualmente cursar um segundo itinerário. [...] o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”.

A crise que já vinha sendo enfrentada pela política educacional brasileira, reforçada pelo atual governo, enfatiza a necessidade de mobilização e articulação dos movimentos que defendem uma educação pública de qualidade, gratuita, laica e universal, como forma de resistência às medidas que afetam a educação deste país.

Em suma, abordamos brevemente os marcos importantes da política educacional brasileira nos últimos anos, com a finalidade de compreendermos o caminho e o contexto histórico em que as teorias pedagógicas praticadas na contemporaneidade utilizaram para fortalecer as relações existentes entre o projeto educacional e o projeto de governo baseado no discurso neoliberal, que defende uma educação integrada ao mercado, e que se posiciona em função deste. Dessa forma, após essa curta contextualização, abordaremos no próximo tópico as distintas teorias pedagógicas que influenciaram a educação profissional no cenário que expusemos, a fim de esclarecermos a necessidade da pedagogia histórico-crítica como uma alternativa para a educação profissional.

### 2.3 CONCEPÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Ramos (2011, p. 47) “a liberdade só é possível por meio da conquista da superação do trabalho”. Ora, se de um lado temos uma pequena parcela da população proprietária dos meios necessários para a produção de mercadorias, que por meio das relações de trabalho elevam o seu poder econômico, e do outro lado uma quantidade muito maior de indivíduos que precisam vender a sua força de trabalho para suprir as suas necessidades básicas e intelectuais, esse acordo se dá por meio de interesses antagônicos, e a educação, situada como instrumento essencial do desenvolvimento humano, é determinada a partir dessa relação.

A formação dos trabalhadores em todas as dimensões necessárias para o exercício da força produtiva acontece na disputa por hegemonia, tanto pela classe trabalhadora quanto pela classe burguesa. Enquanto a primeira visa um projeto educacional que busque a superação da dominação pela burguesia, esta última pretende manter uma educação que reproduza a força de trabalho como mercadoria (RAMOS, 2011). O processo de transformação social só é possível

por meio da emancipação da classe trabalhadora que, consciente da realidade em sua essência, será capaz de ocupar uma posição crítica diante da alienação e valorização do capital sobre o humano imposto pela classe dominante.

Tomando como base os estudos de Mézaros, que se baseiam no papel da educação como ferramenta de mediação importante na luta da emancipação humana e que para transcendê-la positivamente é preciso romper com a divisão das sociedades em classes, Ramos (2011) observa que é necessário entender o sentido político da educação e que a superação dessa alienação deve ser encarada em esferas além da econômica. Nesse sentido, a concepção política da educação propicia as condições necessárias para a superação da alienação do trabalho que só pode ser alcançada por meio da esfera da produção e é essa mesma superação que possibilita ao homem a conquista da liberdade.

Dessa forma, é fundamental que se consolide um referencial que seja de interesse da classe trabalhadora, pois é por meio do conhecimento que o trabalhador adquire, da consciência da realidade na qual está inserido e, é ainda, por meio dos processos educacionais que se constroem os novos conhecimentos no curso histórico de compreensão e transformação do real (RAMOS, 2011).

Para iniciarmos a reflexão sobre as teorias pedagógicas que influenciam a esfera da educação profissional no advento da sociedade capitalista, buscamos compreender as ideias pedagógicas que predominaram historicamente e como se deu a relação com a educação dos trabalhadores. Analisamos também o termo marginalidade, entendendo-o como característica, como estigma, construído para referir-se ao indivíduo que se encontra à margem da sociedade (exclusão social, cultural, política ou econômica) e suas diferentes maneiras de se relacionar com as teorias educacionais no decorrer do tempo. Tal consideração se faz importante, pois nos traz a reflexão à luz dos posicionamentos políticos e ideológicos preconizados pelas propostas pedagógicas, nos possibilitando entender o vínculo entre educação e sociedade em suas diferentes perspectivas e esferas educacionais.

No que diz respeito à compreensão da marginalidade social, Saviani (2019) divide as teorias entre aquelas que a enxergam como uma ferramenta de equalização social, por considerarem a estrutura social harmoniosa, e a marginalidade como um fenômeno acidental, as quais o autor denomina como “não críticas”, e as teorias que a enxergam como um instrumento de discriminação por reconhecerem a divisão de classes entre grupos que se relacionam à base da força e a marginalidade como um fenômeno intrínseco à estrutura social, ou seja, as que consideram os condicionantes sociais denominadas de teorias “crítico-reprodutivistas”.

Percebe-se, assim, que a educação é um fator decisivo para a emancipação humana, mas vem sendo utilizada no Brasil por meio das pedagogias hegemônicas como elemento reforçador do modo de produção capitalista. Dessa forma, é importante identificarmos quais são estas pedagogias não-críticas, o motivo pelo qual elas não refutam a realidade da estrutura social, argumentamos acerca da necessidade de serem superadas e, por fim, destacamos em que contextos históricos e sociais a educação profissional se encontra situada.

Em nossa análise não abordamos de forma mais detalhada as teorias crítico-reprodutivistas por não apresentarem uma proposta pedagógica concreta. Apesar de serem teorias críticas, elas apenas reforçam a ideia de reprodução da estrutura social vigente, limitando as possibilidades de superação de classes por meio da educação. Nosso foco se dá neste capítulo em abordar a dialética entre o grupo que visa a educação como possibilidade de conservação social e o grupo que se posiciona contra a ordem social pretendendo a educação como um fenômeno social que pode contribuir para uma transformação da sociedade.

As teorias pedagógicas hegemônicas que predominaram a partir do Século XIX se diferenciam pelas concepções dicotômicas acerca da *teoria* e a *prática* no processo de ensino-aprendizagem. Estas, são divididas em dois grandes grupos: as pedagogias tradicionais, também conhecidas como pedagogia da essência, que centralizam o papel do professor, indivíduo considerado detentor de todo o conhecimento teórico a ser transmitido, e as teorias renovadoras que surgem a partir do século XX, onde o aluno é o principal agente do seu processo de aprendizagem, fundamentado na observação prática e nas suas experiências particulares.

A pedagogia tradicional teve origem na sociedade Moderna, junto com o surgimento da classe burguesa, visando o ideário de uma escola que ajudasse na consolidação de uma sociedade democrática, mais especificamente, a democracia burguesa. É uma escola baseada na assimilação e transmissão, visto que os educandos se limitam a apropriação desses saberes, isto é, dos conteúdos, tornando-se meros reprodutores dos conhecimentos transmitidos pelo professor, que é considerado a maior autoridade escolar.

A pedagogia tradicional tinha como metodologia encher os indivíduos de novas informações, de novos conhecimentos, seguindo uma teoria pedagógica de métodos, os quais consideram apenas a assimilação e a transmissão dos conteúdos. Para esse processo, a educação era voltada para o professor como figura central, pois ele era quem possuía o conhecimento, apesar de que esse educador não necessitava de muitas informações, apenas o essencial para a transmissão (SANTOS, 2016, p. 05).

A pedagogia tradicional está vinculada a uma concepção essencialista do ser humano e possui as qualidades necessárias para preservar as tradições e os valores históricos da sociedade (RAMOS, 2011, p. 52). Ela se enquadra como uma pedagogia conservadora e autoritária, onde

o homem é considerado constituído de uma essência imutável, dando ao aluno o papel de objeto da educação, representando atrasos na busca pela escola democrática, já que cabia à educação se conformar com a condição humana imposta pela sociedade capitalista, que defende a subserviência e o assujeitamento das classes populares. Além disso, surgiu como uma proposta educacional limitada apenas à classe burguesa, resultando em uma lacuna na questão do acesso à educação. Com isso, aqueles que não tinham o domínio destes conhecimentos passaram a ser considerados marginalizados, ou seja, os “ignorantes”, “analfabetos” que só teriam condições de sair dessa condição por meio da instrução.

Com a solidificação da sociedade capitalista, a concepção do homem moderno pautava-se no rompimento com as tradições e com a hierarquia, justificado pela busca do individualismo e da liberdade do indivíduo. Para Ramos (2011, p. 51):

O conceito de individualismo (compreendido no sentido de igualização democrática das condições), então, cede lugar a uma categoria crítica, utilizável para marcar certas tendências da sociedade moderna, quais sejam, o recolhimento do indivíduo à esfera privada, o culto à felicidade e ao consumo.

Nessa nova perspectiva entre indivíduo e sociedade, a escola tradicional se desgastou por se colocar em oposição aos interesses dos ideários dessa nova concepção democrática que valoriza a autenticidade do sujeito, os particularismos e as diferenças. É nesse cenário que a pedagogia nova nasce, como oposição à tradicional, com uma visão mais progressista e revolucionária, tendo como base a concepção existencialista que propunha a compreensão da atividade humana como princípio para o desenvolvimento e as mudanças sociais.

Porém, essa aparente contraposição não se confirma ao se verificar a ausência de características histórico-sociais nas duas teorias pedagógicas. Segundo Ramos (2011, p. 52):

Entendemos tal oposição, entretanto, como falsa ao concordar com SAVIANI (1985) quando afirma que o problema fundamental tanto da pedagogia da essência quanto da existência é a ausência de historicidade do ser humano e das relações sociais. Essa historicidade é substituída, no caso da primeira, por uma essência abstrata e, na segunda, por uma visão biológica e adaptativa do desenvolvimento humano.

Apesar da proposta da Escola Nova entender as diferenças sociais nas particularidades do indivíduo, as duas grandes correntes pedagógicas se equivalem por reproduzirem a educação dominante, esquecendo-se dos condicionantes históricos, e não representando uma fundamentação efetiva quanto às transformações sociais. Em ambos os casos a teoria e a prática são vistas de lados opostos. Saviani (2019) observa que essas duas grandes tendências pedagógicas impactam no interior das escolas brasileiras “na cristalização da oposição entre

teoria e prática, no senso comum dos estudantes e professores e, na vivência prática dos professores no interior da escola”.

Para o movimento escolanovista, o termo marginalidade está associado à rejeição, ou seja, ao indivíduo que apresenta algum tipo de desajuste social e que “a integração social não seria dada pela ilustração, mas pelo fato de ser ou não aceito por um grupo, e, por meio dele, pela sociedade em conjunto” (RAMOS, 2011, p. 53). Nessa perspectiva, a busca por uma sociedade harmoniosa está condicionada ao equilíbrio social que deve ser conquistado por meio de uma educação que adapta o indivíduo à uma sociedade, preconizando, assim, o respeito pela individualidade e pela diferença entre os sujeitos que a compõem.

Apesar das semelhanças em relação a ausência de historicidade, o princípio dualista das pedagogias da essência e da existência é demonstrado por Saviani (2018, p. 59) quando observa as características transitórias entre as duas teorias. Segundo ele, há o deslocamento “do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade”. É o deslocamento de uma filosofia idealista para uma filosofia pragmatista, sendo esta última baseada na proposição pedagógica preconizada por John Dewey e fundamentada no princípio de que o importante não é apenas aprender, mas “aprender a aprender”.

A teoria sustentada por Dewey prioriza o “aprender fazendo”. Seu método consiste na aprendizagem por meio das experiências, de uma concepção prática de educação em que o educando toma para si a possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento a partir de situações concretas. Ramos (2011) observa que Dewey justifica a dificuldade da escola em promover o pensamento autêntico dos estudantes pela ausência de uma situação real, vivenciada pelo indivíduo, que estimule o seu pensamento, como acontece de forma mais efetiva nas atividades extracurriculares. Por isso, ele dá primazia ao método experimental, considerado por ele o único capaz de possibilitar o pensamento efetivo e integral.

No período em que o movimento escolanovista se destaca e se sobressai à pedagogia tradicional, ganhando força no ideário pedagógico, o professor toma o aluno como o personagem principal do processo educativo, considerando as especificidades e as necessidades individuais destes alunos. Ao analisar este período de ascensão da Escola Nova, Saviani (2019) faz observações sobre as expectativas e frustrações do docente que visa, nesta tendência pedagógica, a melhor opção para se alcançar o objetivo tão almejado de uma escola democrática.

No campo ideológico tudo parece fazer sentido para o professor escolanovista, motivado pela necessidade das transformações sociais que acabaram engessadas pela proposta da pedagogia tradicional. Entretanto, o desejo utópico de mudança acaba sendo atravessado pela realidade educacional na qual este professor teria que atuar. Ao entrar na sala de aula, durante a sua prática docente, ele se depara com as contradições existentes entre o pensamento moldado pela pedagogia renovadora e uma estrutura escolar baseada na pedagogia tradicional, onde o professor é obrigado a se adaptar ao ritmo do processo pedagógico devido às questões metodológicas e estruturais, podendo ser substituído a qualquer momento por outros professores.

É nesse ponto que o professor se reconhece como uma agente de manutenção dos interesses dominantes e, ao mesmo tempo, se sente vítima da exploração deste sistema vigente (SAVIANI, 2019).

A concepção do professor sobre o seu papel torna-se conflituosa ao perceber que uma transformação efetiva para a educação democrática não depende apenas da sua vontade de mudança, mas da compreensão de todos os elementos que compõem o todo do processo educacional, e principalmente, dos interesses da classe dominante. Destacamos mais uma vez que apesar da corrente pedagógica da Escola Nova considerar as diferenças individuais, as desigualdades sociais e conceber a educação como elemento essencial para que os sujeitos se percebam como singulares na sociedade e respeitem as diferenças existentes entre si, ela ainda se enquadra como uma teoria não-crítica por não considerar os condicionantes históricos-sociais da educação. Segundo Ramos (2011, p. 56):

Ao propor atender aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes aspirações, capacidades e possibilidades, a importância da transmissão do conhecimento foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e nos processos.

Ramos (2011) observa, ainda, que o foco dado aos métodos pedagógicos da Escola Nova fez surgir uma nova teoria educacional que se adequava ao industrialismo do capitalismo pós-guerra, chamada de tecnicismo. Apesar das aproximações com as demais teorias pedagógicas consideradas renovadoras, ela tinha como principal diferença a limitação dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em relação aos meios. Enquanto na Escola Nova o professor e o aluno detinham a liberdade de decisão sobre a utilização ou não dos meios necessários para o processo pedagógico, no tecnicismo esses meios já se encontravam estabelecidos.

Surge, portanto, em 1970, a pedagogia tecnicista visando a objetivação de um trabalho pedagógico baseado na necessidade de acompanhar as transformações que vinham acontecendo no mundo do trabalho e assim atender às demandas do mercado, propondo uma nova forma de pensar a educação. Segundo Saviani (2019, p. 62) essa pedagogia “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”. É uma pedagogia fundamentada na eficiência e racionalidade dos processos, desfocando a centralidade do processo pedagógico do professor e do aluno, deixando-os como segundo plano.

Nesse caso, entende-se a marginalidade como característica atribuída ao indivíduo que não tem a capacidade de produzir, que não é eficiente. O objetivo da educação, neste caso, está em formar indivíduos eficientes e capazes, de certa forma, de contribuir com o aumento do capital social, visando o equilíbrio do sistema que forma a estrutura da sociedade. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2018, p. 65).

Ressalta-se que a teoria tecnicista, objetiva representar, na escola, os métodos utilizados nas indústrias, pois preconiza que o fundamental é o alcance da produtividade com a máxima eficiência para formar profissionais cada vez mais preparados para o mercado de trabalho. De certo modo, ela esquece (ou ignora) que a relação entre a escola e o processo produtivo depende de diversos elementos complexos, isto é, condicionantes sociais que se não forem considerados durante o ato educacional acabam inviabilizando todo o trabalho pedagógico. Nessa concepção, o papel do professor resume-se a transmitir ao aluno verdades incontestáveis, mantendo o controle do ensino que tem, em sua essência, características mecanicistas e reprodutivistas (SAVIANI, 2018).

A pedagogia das competências também aparece nesse cenário das teorias renovadoras, baseada no pragmatismo da Escola Nova. Esse pragmatismo possui aporte psicológico no construtivismo de Piaget, que considera que o processo de aprendizagem do indivíduo acontece por meio de esquemas formados quando o sujeito se depara com uma nova realidade ou situação ainda não vivenciada, no qual o indivíduo constrói novos saberes a partir de saberes prévios experienciados. Ressalta-se que os esquemas são as estruturas que vão se transformando no decorrer desse processo cognitivo. Nesta concepção pedagógica, as competências são “estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construído mediante experiências – e os saberes formalizados” (RAMOS, 2011, p. 98)

Uma das críticas feitas pela autora à pedagogia das competências, assim como ao escolanovismo, é que o papel do docente nesse processo é apenas de propiciar meios para que o aluno consiga desenvolver as suas capacidades de aprendizagem por si mesmo. Dessa forma, o indivíduo realiza o seu processo cognitivo sozinho, de acordo com as suas necessidades, sem a preocupação com o acesso aos conhecimentos apropriados e elaborados por outras pessoas no decorrer do tempo. Ramos (2011, p. 59) diz ainda que:

O conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem do mundo experiencial. A validade do conhecimento assim compreendido é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente nesse âmbito e, muito além de ser considerado histórico, é tido como contingente. Ou seja, não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para julgar-se se um conhecimento, ou um modelo operacional é válido, viável ou útil.

Já a pedagogia tecnicista, quanto ao seu aporte psicológico, tem como contribuição a teoria condutivista de Skinner e Bloom, fundamentada na concepção de que para um processo de aprendizagem concreto o aluno necessita de estímulos e reforços do ambiente, e que isso gerará respostas em cada indivíduo. A teoria é muito difundida no tecnicismo por apresentar métodos mecanizados de aprendizagem, e um controle excessivo do professor sobre os conteúdos a serem ministrados e os processos cognitivos dos alunos. Na esfera da educação profissional, quando falamos em competências estamos concretizando as exigências das análises dos processos de trabalho de cada área profissional específica.

Segundo Ramos (2011), existem três matrizes analíticas que geralmente são utilizadas na pedagogia tecnicista como análise das competências. A primeira delas é a *condutivista*, objetivada nos maiores desempenhos que o indivíduo possa ter ao realizar as suas tarefas. Em seguida, a *funcionalista*, que é uma ampliação da condutivista por analisar as funções que esse sujeito desempenha na esfera do sistema profissional. E, por último e menos utilizada, a *construtivista*, onde os próprios sujeitos identificam as competências por meio de um processo de interação entre si. A autora observa que essas competências na verdade são atividades ou desempenho, e que quando colocadas no currículo da educação profissional se tornam meros objetivos operacionais, adequando-se ao modelo fordista-taylorista de trabalho.

Nessa concepção, não se consideram as transformações advindas do mundo do trabalho, as perspectivas de evolução tecnológica e processuais, não se consideram também as possibilidades da existência de eventos ou alterações organizacionais, limitando o trabalhador em seu desenvolvimento a uma realidade em que se pressupõe uma estabilidade no sistema. Além disso, Ramos (2011) enfatiza que quando se relaciona o sentido de competência com “ser

capaz de” nada se fala sobre o conteúdo dessa capacidade, permanecendo a relação entre a atividade do sujeito e a aprendizagem de conceitos. Assim, para a pedagogia tecnicista o método se apresenta como elemento fundamental, priorizando a formulação de um currículo no qual se exigem competências relacionadas ao possível contexto do mercado de trabalho.

Para Ramos (2011), as pedagogias que se baseiam em competências apresentam características que despertam um (neo)tecnicismo, a saber: redução das competências a desempenho observáveis, redução da natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear, o ato de considerar a atividade educacional competente aplicada a um comportamento cuja apropriação obedece a um processo cumulativo e, por último, a ausência de discussão sobre os processos de aprendizagem, colocando-os abaixo dos comportamentos e desempenhos.

“As reformas do Estado que aconteceram no Brasil a partir da década de 1990, promoveram no país a reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista, a chamada “economia globalizada”, e durante esse processo foram incluídas as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 3). As rápidas transformações que vinham acontecendo no mercado mundial serviram como mola propulsora para as propostas de alterações do sistema educacional, sendo justificadas pela necessidade de adequação a esse novo cenário tecnológico, ou seja, uma forma de dar continuidade a manutenção do sistema vigente.

Diante desta nova conjuntura econômica e social, pautada pelo ideário neoliberal e pelo neoprodutivismo, Saviani (2013) considera que estamos vivenciando a pedagogia da exclusão. O autor justifica que na ordem econômica atual, com o crescimento nos números de processos automatizados uma grande parcela da mão de obra é dispensada, isto é, não existe lugar para todos no mercado de trabalho, o que consequentemente promove o crescimento da competitividade em busca de maximizar a produtividade. Sendo assim, as escolas preparam os indivíduos para que saiam dessa margem da exclusão com o conhecimento necessário para que desenvolvam com eficiência as habilidades que o mercado deseja para o momento. É como se fossem oferecidas todas as possibilidades de inclusão e que mesmo assim, se esse indivíduo não a alcança, somente ele será o culpado.

A ideia do “aprender a aprender” como orientação pedagógica, tão difundida nos dias atuais, reforça a isenção de todas as esferas pela não inclusão do indivíduo nas atividades trabalhistas. Ao estabelecer que o mais importante do ato educacional é aprender a estudar e ir em busca dos seus conhecimentos por si mesmo, essa orientação pedagógica assume o papel do professor como mediador do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, e do aluno

como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Nessa perspectiva, o que vemos nos dias de hoje são indivíduos que buscam incansavelmente estarem sempre atualizados para aumentarem as chances de conseguir uma vaga de emprego em um mercado formal cada vez mais competitivo. Porém, com o mercado em constante transformação uma grande parcela destes trabalhadores dificilmente alcançará a formação necessária para se adaptarem ao mundo do trabalho.

Em razão disso, segundo Saviani (2013) redefine-se o papel do Estado e da escola, as empresas passam a utilizar o conceito de competências no lugar de qualificação, e nas escolas o ensino baseado nas disciplinas perde forças em detrimento de um ensino fundamentado nas habilidades que o indivíduo necessita desenvolver para uma determinada situação. Essa nova concepção, chamada pelo autor de neotecnicista, se distingue do controle rígido do processo difundido pela pedagogia tecnicista, porque agora o enfoque é dado no controle dos resultados como forma de garantir a eficiência e a produtividade.

Em suma as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao Toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o aprender a aprender como orientação pedagógica. Esse reordena, pelo neocostrutivismo, a concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar o resultado dos recursos utilizados na educação (SAVIANI, 2013, p. 442, grifo do autor).

Estas políticas educacionais que vêm sendo definidas com a participação cada vez maior do setor empresarial, que usa a justificativa da melhoria da qualidade do ensino e o crescimento econômico do país, limitam o desenvolvimento crítico das classes menos favorecidas e a formação integral destes indivíduos em todas as suas esferas. A partir desses pressupostos, compreendemos a necessidade de uma pedagogia direcionada para a classe trabalhadora, que englobe os conteúdos capazes de promover uma consciência nos educandos que vá além do senso comum, por meio de uma tendência pedagógica que supere as práticas mecanicistas que visam o preparo do trabalhador para atender às demandas imediatas do mercado e o fortalecimento da acumulação flexível de capital.

Em razão disto, nos dedicamos no próximo capítulo a apresentar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que acreditamos possuir os elementos necessários para a superação dessas tendências pedagógicas hegemônicas que valorizam a eficiência e a praticidade dos

processos educativos e que ao mesmo tempo esquecem de considerar os condicionantes históricos e sociais que fazem parte da mediação da prática educacional.

### **3 ASPECTOS FORMATIVOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Neste capítulo apresentamos considerações acerca da efetivação da prática pedagógica para a educação profissional, tomando como referência a pedagogia histórico-crítica. Inicialmente abordamos os fundamentos que constituem esta teoria pedagógica para que possamos, na sequência, discutir os princípios didático-pedagógicos para o ato educativo da educação profissional à luz da pedagogia histórico-crítica.

#### **3.1 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Reiterando a ideia de que o homem produz a sua natureza por meio das relações históricas e sociais, se desenvolvendo pela apropriação dos conhecimentos perpassados, formados e transformados por meio do mundo da cultura e das relações sociais, a pedagogia histórico-crítica se baseia na concepção da teoria histórico-cultural (Escola de Vigotski) e do método histórico-dialético (cunhado no pensamento marxista).

Tanto para a psicologia histórico-cultural quanto para a pedagogia histórico-crítica, por assentarem-se no materialismo histórico-dialético, isto é, no marxismo, o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza (MARTINS, 2013, p. 270)

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), Saviani, ao entender a educação escolar com base no desenvolvimento histórico objetivo, preocupou-se em ser fiel à sua base filosófica do materialismo histórico-dialético, relacionando o processo educacional às condições históricas e materiais da existência humana. Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica considera a escola como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da humanidade.

Conforme abordamos no primeiro capítulo, ao elaborar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica Saviani conceitua a educação como um processo de trabalho e a coloca como categoria não material de produção, destacando que no processo educacional para a realização de uma aprendizagem concreta é preciso que o indivíduo assimile os elementos transmitidos na escola como segunda natureza.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) o processo de produção não material coincide com o processo de produção do saber, porém, para a especificidade escolar não deve ser considerado como objeto da educação qualquer tipo de saber. Para que seja cumprida a natureza

de se criar nos indivíduos a humanidade que é produzida historicamente de forma coletiva, esse saber deve ser objetivo, metódico e elaborado baseado nas ciências, nas artes e na filosofia, pois esses são os saberes que o sujeito precisa se apropriar para tornar-se humano.

Martins (2013) afirma que a apropriação destes conhecimentos ocorre por meio das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas) por meio dos processos educativos, isto é, pela mediação de outros indivíduos. Tal afirmação, condicionada ao pensamento de Vigotski de que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo acontece pelas relações sociais e não apenas de forma biológica, nos permite analisarmos a concepção da educação no âmbito da pedagogia histórico-crítica relacionada ao desenvolvimento psíquico desse indivíduo, por meio da psicologia histórico-cultural, ambas pautadas no materialismo histórico-dialético.

Diferente das teorias pedagógicas denominadas não críticas, foco de análise do capítulo anterior, que não reconhece a historicidade e as contradições sociais e que, por essa razão, apresentam inconsistência no seu objetivo de solucionar os problemas dos indivíduos inseridos à margem da sociedade (nesse caso, estipulado como um fenômeno acidental), a pedagogia histórico-crítica se fundamenta na concepção de uma escola crítica capaz de contribuir, por meio da elevação da consciência, para a superação da divisão do ensino, fornecendo elementos para que as camadas mais populares lutem contra a marginalidade e os interesses da classe dominante.

Observamos então que o primeiro passo para se alcançar os objetivos almejados para a educação escolar, seja ele o de manutenção ou superação do sistema capitalista, a teoria pedagógica proposta deve assumir o seu posicionamento de classe, como faz a pedagogia histórico-crítica quando reconhece e acolhe os interesses da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, para a pedagogia histórico-crítica a educação não é tida como elemento direto de transformação social, e sim, como mediadora desse processo por meio da elevação da consciência do indivíduo e do seu poder de superação da sociedade alienada. O papel da educação está na “humanização dos indivíduos, elevando o seu padrão cultural e dando-lhes condição de intervir no intuito de transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84).

A emancipação dos sujeitos acontece por meio da educação baseada no movimento dialético do homem com o mundo e a sociedade. Como condição essencial para este processo de transformação está a internalização dos signos – representação de algo – que influencia na possibilidade da transformação conquistada, dependendo da qualidade e das condições que este processo de incorporação ocorra. Considerando que a sociedade capitalista é dividida em

classes sociais com interesses antagônicos, estas condições resultam em formas desiguais de humanização sendo necessária a superação do trabalho humano pelo trabalho intelectual.

A pedagogia histórico-crítica estabelece como cerne da sua proposta a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, possibilitando segundo Martins (2013, p. 272) que o indivíduo disponha de um universo mais conciso de significações, para além dos fenômenos empíricos, “proporcionado o desenvolvimento igualitário independente da classe que este sujeito pertença, e por conseguinte a objetivação de uma educação escolar democratizada.” Nessa concepção, entende-se a educação escolar como ferramenta elementar para a redução das desigualdades por meio do acesso aos conhecimentos que devem ser apropriados para o desenvolvimento equânime dos indivíduos que compõem a sociedade.

Para a pedagogia histórico-crítica o processo do conhecimento perpassa pelo empírico, pelas impressões imediatas sobre a aparência real do objeto que se apresenta, e por meio do abstrato se chega ao concreto pensado. Segundo Martins (2013, p. 273) “[...] na relação sujeito-objeto se constrói o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-a inteligível”. Ou seja, o concreto é o ponto de partida do conhecimento, que inicialmente se caracteriza como um elemento caótico e que por meio da análise do objeto estudado será possível a sua compreensão como uma síntese de múltiplas determinações.

É importante frisarmos então a definição de conhecimento objetivo. Ainda segundo Martins (2013, p. 274), “[...] a máxima fidedignidade da representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade é o que chamamos de conhecimento objetivo”. A saber, este conhecimento que possui papel crucial na pedagogia histórico-crítica pode ser compreendido como os conhecimentos clássicos. Para Saviani (2013, p. 13) “o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Partindo desta definição de clássico, entende-se que este deve ser, segundo a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento socializado por meio da escola, alinhado ao estado da arte dos conhecimentos científicos e culturais universalmente construídos pela humanidade no decorrer da sua história. Aqui estabelecemos um dos objetos da educação segundo a pedagogia histórico-crítica, no qual abordamos mais detalhadamente no primeiro capítulo sobre a especificidade da educação.

O desenvolvimento do conhecimento estabelece uma relação direta com o desenvolvimento do pensamento, que por sua vez depende da qualidade da formação escolar para atingir os seus graus mais elevados de desempenho. Um dos limites observados criticamente pela pedagogia histórico-crítica às demais pedagogias hegemônicas é justamente

o fato da não priorização deste conhecimento clássico como forma de superação do conhecimento pragmático a um processo de construção do indivíduo como ser humano em sua totalidade.

Se a pedagogia histórico-crítica tem como um dos seus principais fundamentos o método da sistematização, é fundamental então esclarecermos as condições necessárias para que este processo de sistematização seja possível. Para isso, é preciso perceber que a prática pedagógica tem como centralidade a tríade “conteúdo-forma-destinatário”, pressupondo o que vai ser ensinado, como o será, à vista daquele a quem se ensina (MARTINS, 2016). Durante os seus estudos sobre a natureza do psiquismo e a relação com os processos educacionais, esta autora desenvolveu a proposta da tríade, colaborando com os avanços da pedagogia histórico-crítica na tentativa de superar os desafios impostos em relação aos aspectos psicológicos inerentes à teoria.

Diante do exposto, apresentamos neste tópico as percepções de Martins e Saviani sobre a tríade que fundamenta a prática dos processos educacionais na pedagogia histórico-crítica, condição fundamental para se pensar o ensino em qualquer esfera educacional, porém, compreendida aqui no âmbito da educação profissional, na tentativa de escapar de uma concepção reducionista do processo formativo promovido pelas pedagogias hegemônicas. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 85) consideram “[...] primordial a compreensão dialética da tríade conteúdo-forma-destinatário para a correta apreensão do método pedagógico histórico-crítico”.

Ao se referir ao destinatário, ou seja, ao indivíduo apropriador do conteúdo a ser transmitido, pressupõe-se um sujeito concreto fruto de múltiplas determinações. Importante considerar os diversos fatores que influenciam, direta ou indiretamente, a realidade educacional do aluno para alcançar o efetivo desempenho do complexo processo de formação humana. Para além da tríade, é necessário levar em conta os condicionantes sociais do indivíduo, objetivando uma educação que busque superar concepções individualizantes ou que supervalorizem o senso comum.

Considerando que o homem se dá a partir da sua experiência e da realidade existencial, Saviani (2012) analisa as suas variadas perspectivas com o intuito de compreender a estrutura do ser humano (física, social e intelectual) na prática educativa e as relaciona com as respectivas correntes pedagógicas, buscando além de analisar os aspectos dos sujeitos (destinatários) a serem considerados na prática pedagógica, legitimar o próprio ato educacional.

O primeiro aspecto analisado é o homem como ser natural, o *a priori* físico da estrutura humana. Sob este olhar, Saviani (2012, p. 32) observa que enquanto corpo o homem está sujeito

às leis físicas e que estas o influenciam diretamente. Ele se encontra inserido em determinado contexto de espaço e tempo, com aspectos e condições materiais específicas que não podem ser ignoradas no ato da prática pedagógica. Entretanto, as teorizações que somente levam em consideração as características físicas do homem evidenciam o materialismo pedagógico, onde o conhecimento é material, ou seja, se dá por meio de dois corpos que ao se relacionarem acabam sendo influenciados.

O materialismo pedagógico nos traz dois apontamentos importantes em relação ao aluno durante a sua prática educativa. A primeira é que não pode educar sem levar em consideração todos os aspectos físicos em que este aluno está inserido e sendo influenciado; a segunda é que eu não posso apenas levar esta característica em consideração, como se o homem se reduzisse à sua materialidade.

O segundo aspecto se instaura na perspectiva biológica do homem, o *a priori* biológico. Neste momento, há um reconhecimento de que o homem possui um corpo que além de estar localizado em um espaço físico tem uma estrutura biológica, no qual o seu bom funcionamento vital depende também de questões alimentares, hábitos de higiene e absorção, e desgaste de energias. Todavia, se a educação for analisada apenas sob este aspecto está sendo adotado o pragmatismo pedagógico, onde a educação só é válida na medida em que for útil ao homem em sua adaptação à existência humana. Porém, assim como o *a priori* físico, o aspecto biológico precisa ser levado em consideração no ato de educar (SAVIANI, 2012).

A terceira perspectiva refere-se ao aspecto psicológico, ou seja, confirma-se a ideia de que a aprendizagem também se dá por meio de vivências humanas internas, podendo sofrer interferências de acontecimentos externos que influenciam o modo como este indivíduo identifica e analisa a realidade. Esta perspectiva deve ser levada em consideração para se alcançar o sucesso almejado no ato educacional. Mas, quando apenas o *a priori* psicológico é levado em consideração o enfoque acontece somente no psicologismo pedagógico.

Destarte, é válido ressaltar que apesar de serem observadas de forma individual, tais perspectivas não podem ser vistas como elemento único a ser valorizado na concepção educacional.

Para além destas três perspectivas relacionadas diretamente com a natureza humana, destaca-se que o indivíduo a ser educado também se estrutura em um meio humano engendrado pelo homem, criado em um contexto histórico específico, com valores, linguagens, costumes, organização política e econômica pré-determinados. Nesta perspectiva, em que é considerado o aspecto cultural do homem, situamos o *a priori* cultural, na qual o enfoque dado ao processo educativo é o do sociologismo pedagógico. Para Saviani (2012, p. 43) essa tendência teve o

mérito de salientar “a inegável dependência da educação em relação ao *a priori* cultural da estrutura do homem”. Com este último conceito a ser considerado no processo educacional, define-se então o conjunto do aspecto empírico do homem (físico, biológico, psicológico e cultural).

Saviani (2012) observa que ao relacionar somente estes aspectos da existência humana com a prática educativa, a questão inicial da sistematização da prática pedagógica, de maneira legítima, continua inacabada, já que tanto o educando como o educador são seres determinados e totalmente condicionados. A problemática está na percepção de que além de ser situado, o indivíduo também é um ser livre para reagir às situações que são impostas, intervindo pessoalmente de acordo com as suas escolhas.

Essa característica de posicionamento, em que o indivíduo é responsável pelas suas decisões, se enquadra na dimensão do aspecto pessoal adotado como base em duas correntes pedagógicas de sentidos opostos: o moralismo pedagógico e o liberalismo pedagógico, ambas consideradas como o aspecto pessoal do homem (SAVIANI, 2012).

Sob a perspectiva do moralismo pedagógico, compete ao indivíduo todas as consequências do poder das suas escolhas, mas não como forma de liberdade, e sim como sendo o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Ignora-se todas as limitações dos aspectos abordados anteriormente, enfatizando-se apenas na capacidade, ou não, do indivíduo se desenvolver por meio da sua força de vontade. Já o liberalismo pedagógico põe em ênfase a liberdade de escolha. Segundo Saviani (2012) o liberalismo pedagógico:

Identifica a liberdade com a autonomia do indivíduo, passando a segundo plano a responsabilidade. Assim, a educação liberal constitui-se numa forma de educação descomprometida, suficientemente geral para permitir ao indivíduo manipular, em proveito próprio, as mais diversas situações, às vezes incompatíveis entre si, adaptando-se, amoldando-se às diferentes circunstâncias com que se defronta. [...] Submete o homem a um jogo de forças que leva a um processo de franca competição onde a pessoa humana pode ser interpretada como meio, como instrumento a serviço de determinados fins que interessam aos mais fortes, ou seja, os vencedores da competição (SAVIANI, 2012, p. 48).

Nesse aspecto, o liberalismo prioriza a liberdade individual sob os aspectos sociais. O indivíduo é livre para desenvolver suas habilidades e capacidades, e por meio desse desenvolvimento pessoal o progresso social ocorre como consequência. O que nos mostra esses dois aspectos pessoais é que a liberdade faz parte da realidade humana, dando ao indivíduo a possibilidade de escolha e de interferência nas diferentes relações sociais. Porém, essa liberdade só se justifica se for considerada no seu caráter de liberdade de escolha e responsabilidade, preservando a relação entre os aspectos pessoais.

Ao manifestar o aspecto pessoal do homem, Saviani (2012) mostra que os indivíduos não são totalmente determinados pela situação definida no contexto empírico, possibilitando assim a realidade do processo educativo. O autor define que a legitimidade da educação se justifica no aspecto intelectual do homem. Ou seja, superando os aspectos empíricos e pessoais o indivíduo também é um ser consciente com possibilidades de apreender a realidade objetiva dos objetos e fenômenos, enfatizando-se então o intelectualismo pedagógico.

Uma vez que é possível a pessoas livres (e só a pessoas livres o é) o fato da comunicação, então a educação, na medida em que se constitui nessa comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, será realmente uma maturação humana de parte a parte, tanto do educando como do educador. Se eu, enquanto educador, sou capaz de transcender a minha situação e opções pessoais para me colocar no ponto de vista do outro (o educando) e se a recíproca vai se tornando cada vez mais possível através do ato educativo, então não há violação da liberdade, mas exercício dela; não há desrespeito à pessoa do educando, mas respeito. Portanto a atividade educacional é legítima (SAVIANI, 2012, p. 58)

Analisando os aspectos estruturais do homem, Saviani (2012) propõe que o ser humano é um sujeito complexo, histórico e concreto. Portanto, o reconhece para além da concepção empírica que o identifica por meio das suas especificidades aparentes, concebe o aluno concreto na perspectiva de alguém que sintetiza a história das apropriações que lhes foram transmitidas historicamente.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 89) sugerem que o homem “[...] se constrói revolucionariamente como indivíduo de e para o seu tempo, e concomitantemente, para além dele”. Justificando assim a necessidade de uma formação educacional que considere o ensino não como algo completo e imutável, mas como algo propenso a consideráveis transformações a todo o tempo. Esse é o papel da escola, realizado por meio das relações pedagógicas e sustentado pelo segundo elemento da tríade que iremos expor a seguir: o conteúdo escolar.

O conteúdo é um elemento considerado na pedagogia histórico-crítica como fator primordial para o bom desenvolvimento do sujeito durante o processo pedagógico. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 90) para compreender “a relevância do conteúdo do trabalho educativo é necessário caracterizar as objetivações realizadas pelos seres humanos para constatar quais são as mais desenvolvimentistas e que por isso devem pautar a educação escolar”. Se o desenvolvimento humano se dá por meio da dialética apropriação-objetivação pautada na dinâmica da prática pedagógica, o trabalho educativo tem importância fundamental no processo de humanização e necessita ter os seus conteúdos definidos, objetivando o maior grau de desenvolvimento desses indivíduos.

Diante das transformações decorrentes do processo de evolução humana é possível observar que nessa relação de apropriação-objetivação o homem produz constantemente o novo, porém, para que este processo ocorra é necessária a reprodução do que já foi apropriado anteriormente. Isto porque durante a reprodução é possível que surjam novas possibilidades ou porque o avanço depende das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

As objetivações humanas também sofreram alterações em suas perspectivas de acordo com o meio estrutural social dominante. Antes da era do capitalismo essas objetivações poderiam ser definidas como a própria reprodução da sociedade. Mas, com as transformações advindas da divisão do trabalho, os aspectos acabaram refletindo nas objetivações do gênero humano que também passaram a se alterar por meio das relações de produção, tornando-se atividades heterogêneas de relação cotidiana. A condição de classe possui influência direta na determinação das relações de humanização e a escola, por meio do ensino, proporciona aos indivíduos os complexos comportamentos culturais e as formas mais desenvolvidas do pensamento humano.

As diversas formas de fundamentação do gênero humano se configuraram como objetivações para si. Essas objetivações são consideradas espontâneas, e conhecidas por “não estabelecerem relação fundamental entre a formação do indivíduo e a sua consciência desse processo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 92). São mediações pragmáticas, materializadas para satisfazer as necessidades humanas.

Dessa forma, alinhando as objetivações *em si* com a prática pedagógica podemos relacioná-la com as pedagogias que defendem uma falsa liberdade, como pressupõe a pedagogia do “aprender a aprender” (por exemplo). Pois, a objetivação *em si*, se refere a elementos do cotidiano do indivíduo, como os objetos, as linguagens, os usos e costumes de determinada sociedade. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 93) “a apropriação desse tipo de objetivação se dá de maneira heterogênea por necessitar do indivíduo uma gama maior de capacidades cognitivas e diferentes níveis de sentimentos”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) observam, ainda, que as nossas atividades e experiências se constituem na vida cotidiana, marcadas pelas relações de produção. Dessa maneira, o cotidiano se transforma em um modo de viver instintivo, representado pelas nossas escolhas e vivências. Para que o homem consiga perceber e superar o cotidiano alienado ele precisa sair desse espaço mecanizado, de mediação íntima com o que é familiar, e se relacionar também em uma objetivação fora dessa realidade. A concretização desses conhecimentos considerados não cotidianos é a objetivação *para si*, materializada na prática pedagógica, por

exemplo, pela ciência, pela arte e pela filosofia. Enfim, são objetivações do gênero humano que exigem por parte do indivíduo que irá se apropriar de um grau mais elevado de complexidade psíquica.

É importante observarmos que não existe uma sociedade sem a mediação dinâmica das duas objetivações, a passagem das objetivações *em si* para as objetivações *para si* não pode ser considerada de outra forma senão pela lógica dialética. Porém, Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que só ao ultrapassar a heterogeneidade das objetivações *em si*, o indivíduo singular será capaz de se situar no interior do que é genérico no homem, criando uma relação de homogeneidade. Baseadas nos estudos de Duarte (2008), os autores observam que para se alcançar este estado de homogeneidade necessário nas objetivações *para si*, a prática educativa precisa atender a três critérios, são eles: intencionalidade, concentração e superação da visão particular do indivíduo sobre o fenômeno. Diante do exposto, é possível perceber que a escola possui papel fundamental na apropriação das objetivações *em si*, por isso, analisamos estes três critérios dentro da esfera escolar e como eles podem influenciar a promoção humana dos educandos.

A intencionalidade, apresentada como primeiro critério, se refere à apropriação consciente dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por parte do indivíduo. “Nesse sentido, a intenção está voltada ao ensinar, produzindo motivos para aprender” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 95). Observamos então que os autores se referem à prática pedagógica do docente e não à motivação do aluno, em outras palavras, ao motivo que é dado ao educando para a apropriação dos conhecimentos que serão transmitidos, que neste contexto, significa dar um sentido a este conteúdo para aquele que irá se apropriar. Assim, a forma como este professor organiza a sua prática (metodologia, conteúdo, avaliação) refletirá no processo de apropriação-objetivação do aluno.

O segundo critério, a concentração, refere-se à necessidade de manter o aluno dedicado a uma única atividade, por um determinado período. “Isso não significa isolar a aprendizagem de algo de seu todo, mas dar aos alunos as condições necessárias para aprender debruçando-se com esforço sobre a atividade de estudo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 95).

Dada as pedagogias modernas que dão primazia à liberdade de escolha sobre o que aprender e a supervalorização da espontaneidade do indivíduo durante o processo de ensino-aprendizagem, esse critério se apresenta como um dos problemas que assolam a prática pedagógica porque demanda a suspensão da objetificação dos condicionantes históricos construídos ao longo do tempo. Dessa forma, é importante que o docente conheça o perfil e as

especificidades dos seus alunos e planeje sua prática pedagógica voltada para eles facilitando assim o processo de apropriação-objetivação.

A homogeneização buscada no processo da objetivação *para si*, tida como terceiro critério, é um processo essencial para a passagem da objetivação daquilo que é cotidiano para o não cotidiano como forma de reprodução da sociedade, por meio da superação das particularidades do indivíduo. Nesse sentido, a escola apresenta o papel importante de desenvolver o indivíduo em todas as suas complexidades. “Em termos didáticos, esse critério salienta a necessidade da organização sistematizada dos conteúdos mais qualificado para o desenvolvimento dos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 96).

O entendimento das objetivações humanas “*em si*” e “*para si*” é importante no interior da pedagogia histórico-crítica, pois ajudará a diferenciar o que é o principal e o secundário na seleção dos conteúdos escolares. Conforme já expusemos anteriormente, Saviani (2013, p. 14) propõe em sua teoria pedagógica que o conteúdo escolar diz respeito ao “[...] conhecimento elaborado e não ao espontâneo, ao saber sistematizado e não ao fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao discorrerem sobre os critérios necessários para a escolha dos conteúdos escolares, trazem à tona a discussão sobre a totalidade, uma das categorias de análise do método dialético desenvolvido por Marx. Os autores observam que esse princípio é fundamental para a definição do papel dos conteúdos e das disciplinas escolares. Dessa forma, o conceito de totalidade se configura aqui como a compreensão da realidade como um todo estruturado, isto é, o entendimento dos elementos de um fenômeno no contexto em que ele está inserido.

Na organização escolar que temos hoje os momentos “artificiosos” de separação no tratamento dos conteúdos são necessários. Cada área de conhecimento tem sua especificidade e não se pode enveredar a outros campos que tirem dela esse caráter. Por isso, afirmamos que para se realizar uma prática pedagógica que vá além da interdisciplinaridade, é preciso que sejamos altamente disciplinares (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 101, grifo do autor).

Entendemos, portanto, que no processo de seleção dos conteúdos e na elaboração do plano estruturado que irá compor o currículo escolar devem ser consideradas as particularidades das disciplinas que serão necessárias para promover a sua função socializadora do conhecimento, para que assim o educando reflita a realidade social existente, na qual está inserido. No momento inicial do processo de aprendizagem, quando tudo ainda está muito confuso para o aluno, estas especificidades precisam ser evidenciadas, pois é nessa conjuntura que os elementos que compõem a totalidade são identificados e analisados por este aluno, de

modo que ao final do processo ele consiga perceber com clareza a relação entre eles em sua totalidade.

Nesse sentido, reiteramos que na pedagogia histórico-crítica o papel da educação como mediação da prática social global reflete em um trabalho educativo em que a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto e não do aluno empírico, isto é, buscando-se:

a conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita) possibilitando projetar a sua transformação (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 103).

Outro fator importante que deve ser observado durante a elaboração do currículo escolar é a relação existente entre o conteúdo e a forma com o destinatário (sujeito que se apropriará desses conhecimentos). Desse modo, a complexidade do conteúdo e a forma que será utilizada para a transmissão deve estar condicionada ao desenvolvimento e o nível escolar do indivíduo. Por essa razão, para a pedagogia histórico-crítica não existe uma forma engessada de se trabalhar e organizar o ato pedagógico e nem um conjunto estabelecido de atividades sistemáticas a serem executadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Para esta pedagogia, a forma pedagógica adequada é aquela que contribua com o objetivo final que é proposto por ela: a transmissão do saber escolar. E isso se aplica mesmo para a formação profissional (conforme iremos problematizar em momento posterior do presente trabalho).

A proposta da pedagogia histórico-crítica em sua essência é a transmissão deste saber escolar que é fruto do saber clássico sistematizado que deverá ser contemplado no conteúdo curricular. É importante que as gerações atuais se apropriem de elementos das gerações anteriores já que as formas mais desenvolvidas da sociedade assim o são por tomarem como base referências e explicações das formas menos desenvolvidas visando superá-las. Esses são os conhecimentos que obtiveram uma validade universal e que devem ser utilizados como mediadores durante o processo educacional para o entendimento da realidade social concreta do momento histórico atual que se encontra a humanidade.

Não existe a possibilidade de desassociar a relação dialética entre forma e conteúdo, visto que esta associação acontece durante o processo de transmissão deste conteúdo, que deve ser cuidadosamente selecionado e sequenciado pelo professor e apropriado pelo aluno por meio das atividades realizadas no ato pedagógico. A forma pedagógica mais eficiente, portanto, é aquela que considera, em seu planejamento, a tríade conteúdo-forma-destinatário, ou seja, a que se preocupa com a efetivação da transmissão do saber sistematizado, ao escolher os procedimentos e técnicas que farão parte do seu processo pedagógico.

É importante ressaltarmos também que este é um processo que se inicia na primeira infância, como reforçam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 105) ao afirmarem que “o trabalho pedagógico deve ser organizado desde os processos iniciais de escolarização até o ensino superior, pois a formação da concepção de mundo é um processo derivado de tudo o que nos apropriamos desde a primeira infância”.

A compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário no ato educativo nos possibilita fomentar um método pedagógico em que seja possível a formação como prática social de um indivíduo que perceba a realidade concreta e problematize desde os seus primeiros anos de estudo, por meio da educação propiciada pela escola, o contexto social vigente. Assim, torna-se importante neste momento a formalização da aplicabilidade desde método pedagógico da pedagogia histórico-crítica por não ser possível a sua existência de forma autônoma, isto é, para a pedagogia histórico-crítica existe “uma didática concreta para cada situação de ensino concreta” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p 116).

Assim, para a educação profissional, a concepção da tríade como princípio para o ato educativo implica em pontos importantes, sobre os quais destacamos: a necessidade de conhecimento, por parte do professor, do contexto social no qual o aluno está inserido e como se deu a formação deste indivíduo até o momento, para que seja possível uma prática pedagógica com conteúdo e forma que abranjam não somente as necessidades pontuais do mercado de trabalho, mas que possibilite a este aluno acompanhar as transformações do mundo do trabalho.

Destacamos que para isso, é necessário que o professor tenha uma formação pedagógica coesa, e caso isso não se materialize, pode contribuir para que o processo educativo não ocorra na sua plenitude, isto é, que a promoção humana do indivíduo não aconteça no decorrer da prática pedagógica.

No próximo tópico nos atemos a apresentar os princípios necessários para a efetivação desta didática como proposta metodológica para a educação profissional.

### 3.2 PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS HISTÓRICO-CRÍTICO PARA ATO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diante do exposto até então sobre os elementos nucleares da pedagogia histórico-crítica (conteúdo-forma-destinatário), faz-se necessário a exposição de um método que direcione a efetivação de um ato pedagógico que expresse os fundamentos dessa teoria para a educação profissional.

Faremos assim uma explanação do método proposto, principalmente, à luz da sistematização de Galvão, Lavoura e Martins (2019). Tais autores destacam cinco posicionamentos em proveito dos fundamentos da didática histórico-crítica: a pedagogia histórico-crítica como uma atividade de dimensão ontológica; a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; a exigência de professores que dominem o objeto de conhecimento a ser ensinado; a concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e, por fim, o ensino e a aprendizagem como unidades contraditórias.

Qualquer teoria pedagógica que tenha como base uma concepção que considera relevante os condicionantes sócio-históricos da prática educativa não é possível ser vista de forma separada da dimensão ontológica do ser, ou seja, a atividade humana encontra-se inerente ao trabalho educativo.

Porém, Galvão, Lavoura e Martins (2019) observam que esta dimensão deve ser vista como fundamento nuclear da pedagogia histórico-crítica e não apenas como procedimento de ensino fundamentado em passos mecânicos a serem seguidos como “receita de bolo”. A materialização do ato de ensinar se dá no que já tão arduamente explanamos nos tópicos anteriores, na tríade conteúdo-forma-destinatário, levando-se em consideração também as condições necessárias para que o ato pedagógico aconteça.

Nessa perspectiva, para Galvão, Lavoura e Martins (2019), é responsabilidade do professor, dentro da sua área de conhecimento e no planejamento do seu ato de ensino, identificar os elementos essenciais que compõem a sua prática pedagógica, ou seja, o docente precisa delimitar a finalidade do ensino, selecionar os conteúdos considerados importantes para a formação humana e que serão transformados em saber escolar, além de, definir as formas mais adequadas que ele utilizará para transmitir os conteúdos aos alunos. Ao mesmo tempo, na unidade contraditória do ensino e da aprendizagem, o professor deve promover, durante o seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento de ferramentas que possibilitem a apropriação subjetiva da realidade objetiva a formação crítica dos sujeitos.

O segundo fundamento do ato pedagógico que está sendo proposto se baseia na transmissão de conhecimentos como eixo da didática. Galvão, Lavoura e Martins (2019) enfatizam que pensar a prática dessa forma não significa regressar aos fundamentos da pedagogia tradicional, mas elevar a transmissão de conhecimentos a uma dimensão superior do método pedagógico. Dessa forma, deve-se superar a didática baseada em momentos previamente estruturados com o objetivo de serem cumpridos rigorosamente pelo professor e pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. O importante não é conceituar as fases do processo pedagógico, mas compreender os momentos (categorias) que integram o ato

educacional para a pedagogia histórico-crítica, se pautando na lógica das múltiplas determinações.

Assim, será possível compreender os chamados cinco momentos da pedagogia histórico-crítica não como procedimentos práticos de ação em sala de aula, mas como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p 142).

Nessa perspectiva, analisando as afirmações dos autores percebemos que para a pedagogia histórico-crítica a materialização da educação como prática pedagógica se dá por meio da compreensão do movimento dialético das categorias no método pedagógico. Já constatamos até então que a essência do ato educacional da pedagogia histórico-crítica é a transmissão dos conteúdos sistematizados, dessa forma, cabe-nos agora fazermos uma breve análise das categorias responsáveis pela fundamentação do método escolar, onde por meio do método de análise dialética o aluno passará do conhecimento empírico para o concreto pensado.

A pedagogia histórico-crítica parte do pressuposto que os sujeitos (professor e aluno) envolvidos no processo pedagógico possuem níveis diferentes de compreensão. Assim, o primeiro momento encontra-se centrado na *prática social como ponto de partida* do processo de ensino-aprendizagem. Nesse primeiro momento, o aluno possui uma visão sincrética do conhecimento. A partir dessa prática busca-se a promoção da capacidade do aluno em identificar os problemas advindos do saber exposto nesse processo inicial, essa é a categoria da *problematização*. Nesta categoria, a partir do contexto em que a prática social está inserida, o aluno precisa perceber quais as questões essenciais que precisam ser investigadas e superadas e quais os conhecimentos que eles precisam se apropriar para alcançar o objetivo almejado.

A categoria *instrumentalização* remete-se ao ato de socialização do saber que deverá ser transmitido pela escola para que os educandos possam se apropriar. Esta categoria se refere aos instrumentos (conteúdos) teóricos e práticos produzidos historicamente pela sociedade e que, por meio da mediação dos docentes, vão auxiliar os educandos a solucionarem os problemas da prática social que foram identificados na problemática. A partir daí, passa-se então à categoria em que os alunos, ao assimilarem e materializarem esses instrumentos culturais, chegam a uma nova compreensão da prática social, a *catarse*, concretizando a consciência de transformação social. Por fim, retorna-se a *prática social, agora como ponto de chegada*, com uma nova visão do conjunto das relações humanas, uma visão sintética do conhecimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Estes momentos se fundamentam como os processos necessários para a materialização da pedagogia histórico-crítica como uma didática que:

Pretende concretizar o conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetivação incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universidade da prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 44).

Baseando-se no que foi exposto, o próximo fundamento evidenciado remete ao domínio do saber escolar por parte dos professores para o efetivo cumprimento da sua função social. Espera-se que o professor tenha o entendimento pleno sobre o objeto de conhecimento que deverá ser ensinado aos alunos, pois, observa-se que o mesmo, por possuir o domínio do conteúdo, conseguirá avaliar as melhores formas de sistematizar e organizar a sua prática de ensino. Sobre este assunto, é importante destacarmos que o processo de transmissão-assimilação é parte essencial da prática pedagógica histórico-crítica, pois é durante a mediação que se dá o desenvolvimento de formas mais elevadas do conhecimento, algo que depende do conteúdo formalizado e apropriado por cada aluno, de forma singular.

Dessa forma, o processo de transmissão-assimilação deve ser cuidadosamente planejado, levando-se sempre em consideração a relação entre o conteúdo e a forma de pensamento do sujeito. É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica tem os conteúdos como prioridade no processo pedagógico, pois é por meio deles que as formas de pensar são mobilizadas, tornando a realidade concreta compreensível. “Essa teoria pedagógica reivindica uma prática de ensino cujo conteúdo corroborem as determinações das formas de pensamento, ao mesmo tempo em que as formas de pensamento coincidem a apropriação dos conteúdos de pensar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144).

Ainda segundo os autores, para que essa prática pedagógica seja materializada, o ato de ensinar deverá ser efetivado por meio de *um eixo e de uma dinâmica* regulados por uma lógica dialética que condicionará a reflexão pedagógica. O professor precisa ter consciência da importância do conteúdo que está propiciando aos educandos para a sua formação como indivíduo, pois, pautar o ato pedagógico por uma lógica dialética permite que o professor reflita sobre a sua própria prática. Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 147) a mediação realizada pelo eixo e pela dinâmica do ensino exigem por parte do professor o estabelecimento do conteúdo que será ensinado, a definição dos critérios utilizados para essa delimitação, a forma como será organizado ao longo da vida escolar desse aluno e quais serão as metodologias

utilizadas para a transmissão. Observamos que, para isso, a formação pedagógica do professor é fundamental, e tal questão interfere decisivamente no processo educativo.

Os elementos que compõem o eixo da lógica dialética estão relacionados a amplitude e a qualidade da transmissão do saber escolar, ou seja, a divisão sistemática e rigorosa dos conteúdos que farão com que a escola atinja os objetivos previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, compreendemos que o eixo do ensino resulta na capacidade do indivíduo desenvolver novas formas de pensamentos mediadas pelas contradições encontradas na relação sujeito-objeto. “O eixo do ensino é aquele capaz de promover saltos de desenvolvimento da lógica do pensar do aluno, saltos delimitados em torno da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 147).

O desenvolvimento do pensamento do aluno acontece em graus diferentes de lógica, de acordo com a apropriação do saber escolar. Para a pedagogia histórico-crítica, baseada na psicologia histórico-cultural, é proposto um método de sistematização do ensino em que o processo de transmissão acontece em ciclos de escolarização. Diferente da metodologia utilizada pela pedagogia tradicional, em que o processo é dividido por etapas lineares, os ciclos de escolarização são estruturados de forma que o indivíduo adquira inicialmente uma definição subjetiva da realidade, e que por meio dos dados formulados pela realidade do objeto esse indivíduo constitua uma nova referência de pensamento sobre a realidade objetiva.

A partir daí, os pensamentos formulados pelos alunos com as novas referências se desenvolvem e ampliam de forma complexa e contraditória, por meio da dinâmica dialética, possibilitando que os alunos tenham um novo pensamento formulado sobre o objeto de análise. Galvão, Lavoura e Martins (2019) observam que os ciclos de escolarização devem ser utilizados como referência para a didática da pedagogia histórico-crítica, visto que são os responsáveis por determinar os diferentes graus de apropriação do saber escolar por parte do aluno. A passagem do pensamento abstrato (síncrise) ao concreto (síntese) se dá pelo movimento do pensamento em totalidade por meio de determinados ciclos de escolarização, fundamentados nos dados e informações da realidade, como apreensão da realidade social em pensamento, são eles: identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento.

No primeiro ciclo, o educando encontra-se na síncrise, ou seja, no pensamento abstrato baseado no empirismo, sendo este o primeiro contato com objeto de estudo. As informações identificadas e os dados da realidade são captados de forma caótica e desorganizada. Já no segundo ciclo de sistematização dos dados da realidade, há um avanço no conhecimento sobre o objeto analisado, o que acontece em decorrência de novas capacidades desenvolvidas pelo

pensamento, tais como “semelhanças e diferenças por meio do isolamento e comparação de similaridades, captação e interpretação de intencionalidade e funções” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 150).

O terceiro ciclo se refere à ampliação dos dados da realidade, isto é, o aluno consegue compreender – por meio do desenvolvimento do pensamento – características gerais do abstrato que se vinculam às propriedades imediatas do objeto. Porém, a capacidade de explicações teóricas sobre o objeto de conhecimento em sua totalidade, em decorrência da evolução para o pensamento sintético, só acontece no quarto ciclo de escolaridade chamado de aprofundamento dos dados da realidade, onde o aluno se apropria de uma nova relação com o objeto, superando a ideia inicial que tinha baseado apenas na aparência.

Os quatro ciclos de escolarização permitem que a didática da pedagogia histórico-crítica seja materializada como uma série de processos que se iniciam com o conhecimento caótico do objeto, e que por meio de análises e contradições chega-se à uma nova formação de pensamento sobre este objeto, agora em sua totalidade de determinações. Podemos assim entender que os ciclos fazem parte do eixo do ato de ensinar.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) propõem que a dinâmica do ato de ensinar se divide em três elementos do processo de ensino-aprendizagem, são eles: o trato com o conhecimento que remete-se à seleção; a organização e a sistematização do conhecimento que será utilizado na prática pedagógica; a organização escolar que engloba as condições escolares de espaço e tempo para a realização do processo de ensino, e, por fim, a normatização escolar que se configura como as normas e orientações do ensino.

É importante termos um olhar mais atento para o que os autores categorizam como o trato com o conhecimento. Já enfatizamos aqui que o fundamento da pedagogia histórico-crítica é a transmissão do conhecimento adquirido historicamente pelos homens ao longo do tempo. Assim, a forma como este conteúdo é cuidadosamente zelado, tanto em sua seleção como em seus princípios metodológicos, reflete nas determinações necessárias para o ato de ensinar. Nessa perspectiva, Galvão, Lavoura e Martins (2019), apoiados nos estudos de Gama (2015) e do Coletivo de Autores (2012), destacam os elementos necessários dentro desses dois critérios para a efetivação da prática pedagógica histórico-crítica.

Quanto aos critérios de seleção, são definidos quatro fatores que devem ser considerados ao se formular o currículo escolar. Em primeiro lugar, analisa-se a objetividade e o enfoque científico do conteúdo, pois esta é a função social da escola para a pedagogia histórico-crítica, a transmissão do saber científico. O segundo fator a ser considerado refere-se à contemporaneidade do conteúdo, ou seja, à necessidade de se apropriar do estado da arte de

determinado conhecimento que é, em sua essência, baseado na construção histórica dos conteúdos produzidos pelo homem. O terceiro fator é definido como a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno, dando liberdade de intervenção ao professor para a mediação da promoção dessas possibilidades. E, por último, a relevância social do conteúdo para a formação deste indivíduo como ser social, ou seja, para que se reconheça como transformador da sociedade.

Em relação aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, consideram-se fatores como a movimentação da síncrese para a síntese (objeto em sua essência), a provisoriade e a historicidade dos conhecimentos, ressaltando, porém, que cada realidade, por ser limitada por outra, apresenta em sua totalidade a existência de novas determinações, negando a característica de ser imutável. Considera-se também a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e a ampliação da complexidade do conhecimento.

Voltando para os fundamentos propostos para o ato da pedagogia histórico-crítica, temos como último proposto por Galvão, Lavoura e Martins (2019) o reconhecimento do ensino e da aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso indivíduo. É por meio desse último fundamento que se efetiva a distinção entre a didática da pedagogia histórico-crítica e a didática formal da pedagogia tradicional, pois é nesse fundamento que se expõe a contradição entre o ato de ensinar e o ato de aprender.

Para a pedagogia histórico-crítica não é possível que o aluno consiga sozinho, por meio da aprendizagem, apreender os elementos plenos do objeto de conhecimento, pois este apresenta diferentes graus de generalizações das funções de pensamento (atividade psíquica) que permitem que o aluno, em si só, se limite durante o processo de aprendizagem ao desenvolvimento de conceitos de uma generalidade abstrata. Nessa perspectiva, torna-se necessário a presença de um indivíduo que auxilie este aluno na mediação justificando assim a necessidade da presença do professor, sujeito considerado mais desenvolvido, no ato educacional.

Para a didática histórico-crítica não há tergiversação: é o professor este par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio de abstrações autênticas [...] (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

Para que o aluno consiga se apropriar de maneira concreta do objeto de conhecimento, a atividade de ensino deve reproduzir a essencialidade deste objeto à medida que o trabalho

didático direcionado pelo docente vai se efetivando, baseando-se em todas as fundamentações que vimos anteriormente. É necessário, portanto, que se perceba que o professor e o aluno apresentam posições diferentes no ponto de partida do processo educacional, e, que no decorrer da prática, por meio das transformações ocorridas oriundas do movimento dialético do ensino e da aprendizagem, estes sujeitos podem tomar novas posições a até tornarem-se homogêneas.

Segundo Martins (2013), este movimento que vai da síntese à análise pelo objeto de conhecimento orienta o ato pedagógico durante o processo de transmissão e assimilação e, além disso, proporciona novas descobertas de conhecimento por meio do método científico. Dessa forma, Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao apresentar os cinco fundamentos necessários à prática didática da pedagogia histórico-crítica buscam encaminhar os processos elementares para a materialização de uma metodologia que vise a mediação da prática social global (ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada).

Nessa direção, Martins (2013) já havia proposto a formação de um currículo integrador, elaborado com base nas necessidades dos trabalhadores se apropriarem da educação básica e profissional. Seu pensamento se relaciona com os fundamentos propostos por Galvão, Lavoura e Martins (2019) para a didática da pedagogia histórico-crítica, através do qual eles afirmam que o currículo baseia-se nos seguintes princípios:

- a) conceber o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) perseguir a formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho; c) ter o trabalho como princípio educativo no sentido que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes; d) centrar-se numa epistemologia que considera a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permite a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades; e) desenvolver-se visando à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido que esses fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) proporcionar a compreensão dos fundamentos que caracterizam o processo de produção moderno, com base na relação entre o trabalho, a ciência e a cultura (MARTINS, 2013, p. 64).

Segundo Saviani (2019, p. 306) “o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. Nessa concepção entende-se que faz parte do papel da escola a integração entre o conhecimento e a prática do trabalho, é quando acontece a transformação do conhecimento científico em potência material no processo de produção, o domínio do conhecimento teórico aplicado à prática realizada no trabalho concreto (SAVIANI, 2019).

Porém, Saviani (2019) destaca que não se deve confundir a politecnicidade, formação preconizada pelo autor, com a formação de técnicos especializados. Busca-se aqui uma formação que contemple o domínio dos fundamentos científicos em sua amplitude e nas diversas possibilidades de técnicas a serem utilizadas na produção moderna, buscando superar a proposta de um ensino médio profissionalizante que visa o adestramento dos indivíduos a uma determinada habilidade.

Assim, coadunamos uma didática pedagógica baseada nos princípios curriculares e nos elementos necessários para a efetivação da prática pedagógica histórico-crítica, defendida aqui como uma proposta alternativa de pedagogia dialética em prol da classe trabalhadora, visando perspectivas diferentes das pedagogias que preconizam a manutenção do sistema socioeconômico vigente.

No próximo capítulo apresentamos sistematicamente os dados obtidos em nossa pesquisa de campo com os professores do Instituto Federal de Alagoas (Campus Palmeira dos Índios), analisando-os por meio das categorias relacionadas à pedagogia histórico-crítica na esfera da educação profissional, sob a perspectiva da tríade conteúdo-forma-destinatário.

#### 4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, PROCESSO EDUCATIVO E EVASÃO

No presente capítulo analisamos os dados produzidos via questionário e entrevista semiestruturada com os seis professores que contemplam o corpo docente do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios, baseando-se no referencial teórico exposto nos capítulos anteriores. O questionário foi disponibilizado por meio de um formulário elaborado via *Google Forms*, composto por 19 perguntas sobre aspectos pessoais, formação profissional e vínculo empregatício dos participantes da pesquisa, com o objetivo de produzir dados para a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Também foi apresentado durante a disponibilização do questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao final perguntado se os docentes aceitariam participar de uma entrevista.

A base empírica para se pensar o conteúdo tanto do questionário quanto do roteiro de entrevista se deu a partir do Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito – PEIPE, do Instituto Federal de Alagoas. O PEIPE foi criado em 2015, após a criação da nota informativa nº 138/2015/DPE/SETEC/MEC, que trouxe orientações para que os Institutos Federais elaborassem um documento contemplando o diagnóstico das causas da evasão e a implementação de políticas pedagógicas institucionais visando promover maiores possibilidades de permanência e êxito dos estudantes desta rede de ensino.

Tendo em vista a complexidade das investigações da problemática estudada, o documento traz as análises das causas da evasão, sob o ponto de vista dos estudantes, divididas em três eixos, a saber: técnico-pedagógico, prática social e estrutura do Campus. Para esta pesquisa nos atemos especialmente ao tópico 6.1, que expõe o diagnóstico da evasão de alunos no IFAL (de maneira geral) no eixo técnico pedagógico, onde pudemos observar que existem pontos que impactam, implicitamente, no processo de ensino-aprendizagem, como a questão de estratégias metodológicas e de dificuldades de aprendizagem.

A técnica empregada pelo IFAL na construção do PEIPE se baseou na produção de dados qualitativos e quantitativos sobre os índices de evasão do Instituto. O estudo dos dados qualitativos teve o intuito de identificar as principais causas da evasão por meio do levantamento de dados primários e de estudos teóricos sobre o tema. Já os dados quantitativos foram produzidos por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC e, também, por meio da aplicação de questionário com os alunos ingressos, evadidos e retidos com o objetivo de recuperar informações necessárias para a caracterização da pesquisa.

Sendo assim, os elementos citados no PEIPE como as causas identificadas, por meio dos dados coletados com os estudantes, como os motivos para evasão do Campus Palmeira dos Índios e suas respectivas incidências foram: falta de identificação com o curso escolhido (28,6%), estudar e trabalhar (25,2%), dificuldade em executar as atividades propostas pela instituição (16,4%), dificuldade na realização das provas (14,3%), dificuldade de aprendizagem (59,5%) e metodologia de ensino do professor (41,2%).

Por meio dos procedimentos de produção dos dados pudemos abordar especificidades sobre a prática pedagógica, sobretudo a prática educativa do professor, com intuito de elucidar aproximações e/ou afastamentos entre tal prática e as percepções dos professores sobre a evasão dos alunos no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho.

A partir da análise dos questionários, observamos que os participantes são majoritariamente homens, com idades entre 34 e 49 anos, em sua maioria casados e com filhos. Apenas um dos participantes da pesquisa reside em Palmeira dos Índios, os demais possuem domicílio em cidades vizinhas ao município como Arapiraca – AL, Bom Conselho – PE e Santa Luzia do Norte – AL, conforme destacamos na tabela abaixo:

**Quadro 1 - Perfil dos participantes da pesquisa (dados iniciais)**

Participantes da pesquisa	Gênero	Idade	Estado Civil	Nº de filhos	Município que reside	Tempo como docente (em anos)	Tempo como docente no IFAL (em anos)
<i>Professor 1</i>	Masculino	39	Divorciado	1	Arapiraca - AL	9	9
<i>Professor 2</i>	Feminino	36	Casada	2	Bom Conselho - PE	10	10
<i>Professor 3</i>	Masculino	46	Casado	1	Palmeira dos Índios - AL	12	11
<i>Professor 4</i>	Masculino	34	Casado	2	Arapiraca - AL	5	2
<i>Professor 5</i>	Masculino	48	Casado	2	Arapiraca - AL	24	24
<i>Professor 6</i>	Masculino	38	Casado	2	Santa Luzia do Norte - AL	14	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Após a produção dos dados pelo questionário, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes da pesquisa, por meio da plataforma *Google Meet*, conforme já sinalizado, devido à impossibilidade de realização na forma presencial em virtude da pandemia da COVID-19<sup>3</sup>. As entrevistas foram realizadas entre os dias 05 e 09 de

<sup>3</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, sendo identificada inicialmente em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. Para conter a pandemia da Covid-19 recomenda-se a implementação de medidas de distanciamento social (LANA Et al., 2020, p. 11).

abril de 2021, com duração de aproximadamente 40 minutos cada, com dias e horários agendados, respeitando a disponibilidade dos participantes da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, com permissão dos participantes, com o objetivo de que nenhuma informação relevante fosse perdida. Posteriormente as entrevistas foram transcritas para a análise do conteúdo.

Ressaltamos que o roteiro da entrevista foi dividido em 5 etapas para facilitar a compreensão durante a interlocução e a organização na fase da análise dos dados. Na primeira parte foi realizada a apresentação da pesquisa aos participantes e a produção de algumas informações sobre a trajetória inicial dos professores na carreira docente.

Dessa forma, a partir da realização das entrevistas, nas etapas que se seguiram estabelecemos as seguintes categorias analíticas, a citar: o professor e a sua formação profissional; relação conteúdo e forma na prática pedagógica; condições objetivas do destinatário e evasão. Assim, por meio da análise dos dados e da sua categorização buscamos identificar de que maneira os elementos apontados pelos professores refletem no aspecto da evasão dos alunos à luz da pedagogia histórico-crítica.

#### 4.1 O PROFESSOR E A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Tendo em vista que os aspectos técnicos e pedagógicos interferem nos processos educacionais e que, de certa forma, podem afetar na permanência e no êxito dos alunos em sala de aula, esta categoria objetiva analisar como os participantes da pesquisa organizam a sua prática, compreendendo como se dá a formação deste professor, desde a área técnica, na qual é formado, até a teoria pedagógica utilizada por ele no seu processo de ensino.

Quanto à formação profissional, os participantes da pesquisa possuem graduação em enfermagem, arquitetura e nas diversas áreas da engenharia. Um dos professores (*Professor 4*) possui graduação em pedagogia. Todos os participantes da pesquisa são especialistas na área de Segurança do Trabalho (exigência mínima para exercer a docência na área) e 3 professores possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em suas áreas técnicas de formação. Observa-se uma heterogeneidade quanto ao vínculo empregatício com o IFAL, visto que metade dos professores estão no regime de dedicação exclusiva, ou seja, não podem exercer nenhuma outra atividade remunerada, seja ela no setor público ou privado; um professor possui contrato como substituto, com validade de 2 anos, e os outros dois professores são efetivos (com cargas horárias diferentes), mas por não estarem no regime de dedicação exclusiva exercem outras atividades profissionais na sua área de formação.

Um dos professores exerce atualmente, além das atividades de docência, a função de coordenador do curso Técnico em Segurança do Trabalho. Há, ainda, alguns que dividem a carga horária de sala de aula entre o curso subsequente em Segurança do Trabalho e as outras modalidades de ensino ofertadas no Campus, como os cursos integrados em edificações, eletrotécnica e informática e o curso superior em Engenharia Civil, conforme o resumo da tabela abaixo:

**Quadro 2 - Formação profissional dos participantes da pesquisa.**

Participantes da pesquisa	Graduação	Pós-graduação	Vínculo empregatício	Outras atividades profissionais	Cargo de gestão no Instituto	Modalidades que leciona	Carga horária média de sala de aula
<i>Professor 1</i>	Eng. de Agrimensura	Especialização	Dedicação exclusiva	Não	Sim	Subsequente	Entre 10 e 12h
<i>Professor 2</i>	Enfermagem	Especialização e Mestrado	Dedicação exclusiva	Não	Não	Subsequente e Integrado	Entre 13 e 15h
<i>Professor 3</i>	Eng. Civil	Especialização e Mestrado	Efetivo (40h)	Engenheiro Civil	Não	Subsequente e Superior	Entre 10 e 12h
<i>Professor 4</i>	Pedagogia e Arquitetura	Especialização	Substituto	Arquiteto	Não	Subsequente e Integrado	Entre 13 e 15h
<i>Professor 5</i>	Eng. Civil	Especialização	Efetivo (20h)	Servidor Público Administrativo	Não	Subsequente	Inferior a 10h
<i>Professor 6</i>	Eng. De Produção e Tec. da Informação	Especialização e Mestrado	Dedicação exclusiva	Não	Não	Subsequente e Integrado	Entre 13 e 15h

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nesse primeiro momento observamos que excluindo o *Professor 4*, que possui graduação em pedagogia, o grupo apresentou homogeneidade quanto às razões que os levaram a iniciar a carreira como professores do curso técnico, sendo muitas vezes motivados apenas pela oportunidade de uma melhor oferta de trabalho, conforme destacado na fala dos professores:

*“O principal motivo do meu ingresso no IFAL foi uma oportunidade melhor de trabalho” (PROFESSOR 1).*

*“Eu não tinha nenhuma aptidão para ser professor, não tinha nenhuma vocação. Era engenheiro na prática, e por uma oportunidade eu estava trabalhando próximo ao Instituto e soube do concurso. Então eu fiz o concurso e terminei entrando, mas sem conhecimento pedagógico nenhum, zero” (PROFESSOR 3).*

*“O motivo foi emprego mesmo, apareceu a oportunidade do concurso quando me formei” (PROFESSOR 5).*

Com intuito de compreender o olhar dos professores sobre a sua função no processo educativo, realizamos, inicialmente, o questionamento sobre o papel do professor no processo educacional. À vista disso, destacamos as seguintes falas:

*“Eu acredito que o principal papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem é desenvolver habilidades nos alunos, é ministrar o conteúdo, fazer exercícios, praticar. [...] Então eles devem ter como aprender a aprender sozinhos, é mais nesse sentido de condução” (PROFESSOR 1).*

*“Bem, no nosso caso, como atuamos na área técnica o professor é um facilitador para introduzir uma pessoa que não tem conhecimento nenhum em uma determinada área, para que ela possa ser introduzida nessa área no mercado de trabalho, porém, com a introdução da ciência que é diferente do mercado profissional que só foca o aluno para a profissão, uma coisa mecanicista. Na nossa relação de professor de área tecnológica, a gente tem que ensinar a eles o que eles vão fazer tecnicamente mais com a introdução da ciência, para ele saber fazer uma pesquisa, conseguir correlacionar com outras áreas, que é a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade... então o nosso papel é esse de ser um apoio, de fornecer informações e nesse processo avaliar a evolução desses alunos” (PROFESSOR 3).*

*“Eu sempre vejo o professor como facilitador, como alguém que está ali para facilitar e para instruir. A gente não sabe de tudo, né? A gente está ali para direcionar um caminho, dizer para o aluno “olha eu já li sobre isso aqui, eu já sei sobre isso aqui e funciona assim”. Mas o aluno pode muito bem ler mais, pesquisar mais e descobrir muito mais além, sem problema nenhum” (PROFESSOR 4).*

*“Transmitir o conhecimento e a experiência que ele tem de estudo e leitura, eu creio que seja isso, transmitir um pouquinho mais de conhecimento e experiência de vida e de área que ele tenha para os alunos, né? Experiência do conteúdo que o professor recebe para poder orientar os alunos. Eu acho que a principal função seja essa, essa transmissão, né? Transmissão de conhecimento, orientação, mostrar o caminho” (PROFESSOR 5).*

Percebemos diante destas falas que há uma certa ênfase no ideário do “aprender a aprender”, ou seja, ênfase no conhecimento cotidiano dependente do interesse do aluno. Ao analisar a essência destas pedagogias que preconizam a articulação da adaptabilidade com a empregabilidade, Duarte (2008) expõe quatro posicionamentos valorativos do aprender a aprender que podemos associar à percepção dos professores sobre a sua função dentro do processo educacional.

O primeiro posicionamento valorativo se refere à dispensabilidade de outras pessoas no processo de transmissão de conhecimento devido à necessidade de desenvolvimento da autonomia do aluno. Duarte (2008, p. 7) diz que na perspectiva desta pedagogia “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”.

Duarte (2008) não nega a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo, e nem da sua liberdade de pensamento e de expressão, durante as fases do processo

educacional, porém, o autor destaca que na pedagogia do aprender a aprender, a iniciativa do aluno na busca por conhecimento se torna primordial em relação ao conhecimento transmitido pelos outros indivíduos.

O segundo posicionamento valorativo diz que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2008, p. 8).

Nesta compreensão, Duarte (2008) observa que na pedagogia do aprender a aprender o método que o indivíduo utiliza para construir o seu conhecimento torna-se mais importante do que o conhecimento já produzido historicamente, ou seja, o conhecimento científico encontra-se em um patamar inferior ao método científico, pois a verdadeira realidade é aquela construída livremente e não aquelas recebidas de fora.

O terceiro posicionamento valorativo diz respeito à atividade do aluno. Para Duarte (2008, p. 9), no âmbito da pedagogia do aprender a aprender, para ser considerada “verdadeiramente educativa, esta atividade deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio indivíduo”. Dessa forma, para que a educação seja validada é necessário que ela se apresente de forma funcional na atividade do indivíduo.

O quarto e último posicionamento valorativo da pedagogia do aprender a aprender segundo a análise feita por Duarte (2008, p. 10) é o de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança”. Nessa perspectiva, para que o indivíduo consiga se adaptar às transformações desencadeadas pelo dinamismo da sociedade atual é necessária uma educação pautada na atualização da transmissão de conhecimentos, deixando de considerar os conhecimentos e tradições das gerações anteriores que, segundo a pedagogia do aprender a aprender, limita o indivíduo ao anacronismo.

Como abordamos anteriormente, na sociedade atual (a partir do neoliberalismo), a educação é tida como ferramenta de manutenção do sistema e, por isso, o ideário da pedagogia do aprender a aprender está alinhado a uma concepção produtivista da educação. À vista disso, compreendemos que a adaptação é uma característica predominante da pedagogia do aprender a aprender, onde os indivíduos devem instruir-se de forma suficiente para se adequar aos princípios e necessidades da sociedade capitalista pós-moderna, ou seja, articula-se com o discurso de empregabilidade.

Segundo Saviani (2013, p. 426) o momento chamado de pós-moderno “coincide com a revolução da informática, se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos [...] centra-se no mundo da comunicação, das

máquinas eletrônicas, na produção de símbolos”. O período, marcado pelos avanços tecnológicos promovidos pela Terceira Revolução Industrial e pela consolidação do processo de globalização, assinalou as reformas sugeridas pelo Consenso de Washington aos países em desenvolvimento como única alternativa para serem inseridos nesse novo contexto.

Nessas condições, a educação escolar tem o importante papel de formar os trabalhadores para atender às necessidades do mercado, ou seja, uma educação mecanizada que se afasta da concepção de um processo educacional compreendido em todas as suas dimensões, onde o conhecimento historicamente sistematizado é de suma importância para a formação integral dos indivíduos.

Em contrapartida, Saviani (2019, p. 44) observa que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica “o conhecimento sistematizado, isto é, o conjunto dos conhecimentos de base científica assume a máxima relevância definindo-se como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país”. Sendo assim, é papel da escola assegurar a plena compreensão do formato de organização da sociedade atual por parte de todos os educandos, garantindo a estes os acessos aos fundamentos e pressupostos que “tornaram possível a revolução microeletrônica, que está na base dos processos de automação que operam no processo produtivo e das tecnologias da informação, que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica” (SAVIANI, 2019, p. 42).

Os indivíduos que se limitam aos conhecimentos adquiridos por meio da cultura popular permanecem em um patamar inferior aos que possuem acesso à cultura erudita (do qual os aspectos da cultura popular não lhes é estranho), se mantendo em uma situação de marginalidade social (SAVIANI, 2019). O autor ressalta ainda que o movimento de transmissão e assimilação do saber escolar ocorre em um processo dialético, onde as novas determinações não serão excluídas, e sim, acrescentadas aos conhecimentos conquistados anteriormente.

Destacamos assim a importância de uma educação escolar que seja capaz de formar os seus alunos para as constantes transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, sem desconsiderar a primazia dos conhecimentos historicamente sistematizados, como defende a pedagogia histórico-crítica, ou seja, o conhecimento científico dosado e sequenciado, que proporciona oportunidades de mobilidade e transformação social aos indivíduos como forma de superação do ensino utilitarista que se baseia na concepção produtivista da educação.

~~Após os professores responderem sobre a função do professor no processo educacional do aluno, questionamos os participantes da pesquisa se essa perspectiva sobre o papel do professor no processo educacional se manteve ou mudou desde o início do seu trabalho como docente até os dias de hoje, e caso tenha mudado, como se configura essa nova perspectiva.~~

*“Ela veio modificando e se ajustando desde a época que eu comecei como docente, há 9 anos. Hoje eu vejo que o método que eu utilizo em sala de aula é um pouco mais completo, porque ali eu busco me colocar no lugar do aluno e tento identificar alguma dificuldades que eles possam ter. No início como a gente não tem vivência prática é um pouco difícil, mas com o tempo a gente vai, como professor, desenvolvendo essa habilidade de reconhecer ali na sala de aula os alunos que não estão conseguindo assimilar o conteúdo e não está conseguindo chegar naquele ponto que você pretende desenvolver” (PROFESSOR 1).*

*“[...] a gente não pode influenciar na vida social das pessoas, mas nós podemos auxiliá-los como profissional, ajudá-los a se inserirem nessa vida social, mas focando no trabalho, porque a gente sabe que na vida profissional eles vão encontrar o mundo. [...] Mas eu nunca tive essa visão de entrar na questão comportamental de educação das pessoas porque isso aí é uma coisa que é inerente a cada um” (PROFESSOR 3).*

*“Hoje eu percebo que os alunos têm bem mais formas de buscar conhecimento além da sala de aula né? [...] então aquele conhecimento que o professor leva é bem menos do que o que esse aluno dispõe na vasta rede de internet. O aluno consegue buscar mais fácil, então hoje o professor é mais um orientador, mas em termos de conhecimento o aluno tem condições de buscar bem mais do que o que um professor passa. [...] porque sei que o aluno pode buscar muito mais fora do que em sala de aula” (PROFESSOR 5).*

Observamos que apesar de destacarem algumas modificações sobre a concepção que têm atualmente do papel do professor no processo educacional, os participantes da pesquisa mantêm a visão da prática pedagógica baseada no aprender a aprender, como fica nítido na fala do *professor 5*, quando busca enfatizar que atualmente os alunos dispõem de mais facilidades e diversidades de conteúdo para adquirir conhecimentos sozinhos do que com o auxílio do professor na escola. Destacamos também a fala do *professor 3* que, de certa forma, separa a educação escolar da questão comportamental dos alunos, focando o processo educacional apenas na vida profissional destes indivíduos, ou seja, reforçando a visão produtivista da educação.

Em seguida, questionamos os participantes da pesquisa sobre a efetiva aplicação das teorias pedagógicas durante a sua prática. Para isso, perguntamos-lhe se no ato do processo educacional se apoiam em alguma teoria pedagógica.

*“Em questões de teorias formais pedagógicas eu não sei se eu me enquadro, mas acredito que deva existir alguma metodologia aí prevista na pedagogia que eu devo fazer sem digamos ter plenos conhecimentos” (PROFESSOR 1).*

*“Não me apoio, daí a importância da questão da formação pedagógica, sabe? Acho que daria uma força grande, porque eu nem sei direito quais são as teorias pedagógicas. Agora assim eu não me identifico muito não com essas questões das teorias” (PROFESSOR 2).<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> A partir da resposta acima, foi realizada uma pergunta complementar: “poderia falar um pouco mais sobre isto?”. O professor 2 respondeu o seguinte: “Pelo pouco que sei, acredito ser difícil me identificar com uma teoria só e acho que deixam as coisas muito engessadas também, daí não gosto muito”.

*“Teoria pedagógica? Seja mais clara quanto a isso” (PROFESSOR 3).<sup>5</sup>*

*“Não. Eu nunca fui de seguir somente Maria Montessori, somente Freud, somente Lacan. Eu nunca fui, eu sempre tento adaptar ao grupo de alunos, que é relativo porque o grupo não é homogêneo, assim, é bem heterogêneo, aí eu tento criar um jeito de ser acessível para todos, eu sempre tentei fazer isso, ser flexível” (PROFESSOR 4).*

*“Olha, eu não conheço as teorias pedagógicas, eu não tenho formação em pedagogia, se você me perguntar algumas eu não sei nem responder quais são. Eu fiz até um curso há muitos anos, lá no Instituto, mas nunca houve um aprofundamento nas teorias pedagógicas. Então a teoria que eu tenho é estudar e apresentar da melhor maneira, não é? Tentar mostrar aos alunos os conteúdos, os caminhos, mas em termos de teoria eu não sei” (PROFESSOR 5)<sup>6</sup>.*

*“Em cada turma a gente vai se apoiar em diferentes pensadores da área da pedagogia. Por exemplo, se a gente pegar o PROEJA que é o nosso médio integrado com pessoas de idades mais avançadas a gente usa muito pensadores como Paulo Freire... a gente usa muito esses contextos, então para mim o que eu acho, eu não tenho um único pensador pedagógico e nem uma única metodologia, até porque se fizer isso a gente acaba engessando, então precisa ter para cada turma pensadores diferentes. Porque se a gente pega uma turma que está muito avançada... por exemplo, se todos saíram do médio integrado do IFAL e foram para o subsequente a gente vai ter uma qualidade melhor de alunos, ou seja, vou trabalhar com outro método pedagógico para essas pessoas, ao invés de um PROEJA, então eu não engesso, eu sou flexível quanto a isso” (PROFESSOR 6).*

É possível observarmos diante das falas dos professores que não há o apoio de uma determinada teoria pedagógica no processo educativo. O que observamos é que aparece a utilização de um sincretismo metodológico fruto das experiências e conhecimentos prévios dos professores participantes da pesquisa. Compreendemos que a falta de uma formação pedagógica coesa contribui para um esvaziamento teórico da prática educativa do professor,

---

<sup>5</sup> Após a solicitação feita pelo professor 3, a pergunta foi reformulada da seguinte forma: “Existem algumas estratégias adotadas durante o processo educacional para auxiliar e direcionar o professor durante a sua prática em sala de aula. Algumas mais tradicionais, outras mais revolucionárias. Você conhece ou se apoia em alguma delas?” O professor respondeu o seguinte: “Não me apoio. Mas por exemplo, eu tenho utilizado muito a sala de aula invertida, não é? Outra coisa é que tenho utilizado muito a tecnologia e isso foi muito bom nessas aulas remotas [...] por exemplo, quando eu fiz a minha graduação o professor mostrava uma treliça rabiscando no quadro, hoje em dia nós mostramos ao aluno através de um vídeo e em segundos ele visualiza algo que a gente passava tempos para visualizar, não é? [...] em todas as minhas disciplinas eu mostro muita foto prática de coisas reais, e o que me levou a isso foi que na minha graduação eu via isso em livros e em quadros e eu ficava aperreado sem entender nada [...] pergunto sempre a eles, dentro daquilo que a gente viu na teoria o que é que vocês conseguem enxergar nesse andaime? Então peça para que eles visualizem e comparem com a norma”.

<sup>6</sup> A partir da resposta dada pelo professor 5, foi feita a seguinte pergunta complementar: “Você acredita ser necessário nós, professores da área técnica, termos uma formação pedagógica?” O professor respondeu: “Olha, o IFAL já ofertou essa formação pedagógica, onde a gente recebeu um certificado da formação. Mas vou ser sincero, eu não gostei muito não, achei muito teórico, muita apresentação de história e eu nem me aprofundei porque não me interessei muito, acho que não bateu aquela motivação, não achei importante. Eu fiz porque tinha que fazer, porque era obrigado, assisti as aulas, fiz os trabalhos, mas se você me perguntar se eu utilizo algo que eu aprendi lá, eu não utilizo. Fui mais para ouvir e participar, mas eu não gostei do curso”.

assim, estabelece-se a fragmentação entre teoria e prática, direcionando o processo educacional apenas para um conhecimento utilitarista baseado na consciência comum (senso comum).

Para Vázquez (2011, p. 242) a fragmentação entre teoria e prática se trata mais “de uma diferença do que oposição”. Para o autor, só existe a possibilidade de considerarmos teoria e prática como oposição quando elas não estão vinculadas conscientemente, ou seja, quando estão apoiadas em uma base falsa. Nessa perspectiva, ao analisar tais relações na consciência comum enfatiza-se o predomínio do praticismo, isto é, da prática em detrimento da teoria, em um sentido estritamente utilitarista. Segundo Vázquez (2011, p. 242, grifos do autor):

Em vez de formulações teóricas, temos assim, o ponto de vista do “senso comum” que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. No lugar desses, temos toda uma rede de preconceitos e verdades estereotipadas e, em alguns casos, as superstições de uma concepção irracional (mágica ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela.

Sob o ponto de vista do pragmatismo, o pensamento filosófico também limita a relação entre teoria e prática ao senso comum, baseado na concepção de que o nosso conhecimento vincula-se às necessidades práticas, identificando o verdadeiro como aquilo que de alguma forma é útil para o indivíduo. Assim, o pragmatismo acaba reduzindo o prático ao utilitário que conseqüentemente dissolve o teórico no útil. Nessa perspectiva, a verdade fica subordinada aos nossos interesses, ou seja, àquilo que seria mais útil acreditarmos, nossas crenças mais vantajosas. O pragmatismo entende que a verdade está associada com a eficácia da ação humana subjetiva e individual, e não como uma atividade objetiva e transformadora (VÁZQUEZ, 2011).

Ao analisarmos sob o ponto de vista do marxismo, Vázquez (2011, p. 244) destaca que “o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. [...] é um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto *em e pelo* pensamento, e em estreita vinculação com a prática social”. Nesta concepção, a ação humana é tida como uma ação material objetiva capaz de criar e desenvolver a realidade humana, buscando provar o verdadeiro como reprodução da realidade e a utilidade em um sentido social, ou seja, o conhecimento verdadeiro só é útil quando for capaz de transformar a realidade.

Apesar de tanto o pragmatismo quanto o marxismo se apoiarem na prática como critério de verdade, eles se colocam em planos distintos ao conceberem a prática sob perspectivas diametralmente opostas. Logo, se a fragmentação entre teoria e prática promove a dissolução do teórico no útil, devemos pensar em uma unidade entre a teoria e a prática, em uma

conformidade baseada na autonomia e dependência de uma em relação à outra (VÁZQUEZ, 2011).

Dessa forma, em contraposição ao senso comum e ao conhecimento baseado no utilitarismo, apontamos para a necessidade de estabelecer uma unidade entre teoria e prática, que apesar de serem consideradas distintas em suas especificidades não são passíveis de separação.

Segundo Saviani (2019, p. 73) “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”. Este autor reforça que a teoria se configura como aspecto dependente da prática, por ter seu sentido efetivado por meio dos problemas postos por ela, porém destaca que a prática também depende da teoria para existir, pois é ela que determina a sua consistência e a sua característica de atividade humana.

Saviani (2019) traz, então, uma discussão com intuito de esclarecer as circunstâncias que opõem a teoria e a prática dentro do processo educacional, a saber: o verbalismo e o ativismo. Ao colocarmos a teoria e a prática em planos opostos, agimos como se um aspecto se comportasse de modo excludente ao outro, porém, o que o autor defende é que o que se opõe de modo excludente à teoria é o ativismo (ação pela ação, prática sem objetivo), ou seja, a “prática” sem nenhuma teoria. Da mesma forma, o que se opõe de forma a excluir a prática é a “teoria” sem nenhuma prática, chamada de verbalismo (falar por falar, culto da palavra oca).

Como mencionamos no decorrer deste estudo, as pedagogias hegemônicas se caracterizam pela fragmentação entre a teoria e a prática, onde estas são colocadas em polos opostos e de forma excludentes. Por isso, é importante uma formulação teórica, como propõe a pedagogia histórico-crítica, que supere essa oposição e consiga articular teoria e prática de forma a dinamizar e movimentar o trabalho pedagógico, onde a educação é tida como mediação da prática social global. Segundo Saviani (2019, p. 75, grifos do autor):

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos.

A oposição entre teoria e prática também coloca professores e alunos em lados opostos, por isso devemos considerar estes termos como includentes, num movimento dialético em que se complementam e proporcionam um direcionamento unitário para ambos. Saviani (2019, p. 73) diz que “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz

é a atividade prática”. Dessa forma, a efetividade de uma boa prática pedagógica, se tornará mais difícil sem um embasamento das teorias pedagógicas.

Esse esvaziamento teórico, ou a não utilização de uma teoria pedagógica durante a prática educacional, conforme observamos nas falas dos participantes da pesquisa (inclusive na fala do professor 4 que possui graduação em Pedagogia), proporciona o uso de práticas alinhadas ao senso comum e às necessidades sociais estabelecidas pelo contexto histórico e temporal que prevê a manutenção do sistema capitalista. Dessa forma, as falas afastam-se mais uma vez de uma educação escolar integral que preza pela construção de um indivíduo capaz de transformar a sociedade.

Diante do exposto, abordaremos na próxima categoria o vínculo existente entre o conteúdo e a forma na prática educacional dos participantes da pesquisa, discutindo à luz da pedagogia histórico-crítica, as questões acerca das aproximações e/ou afastamentos do objeto de ensino e dos processos metodológicos utilizados em sala, pelos professores, com as teorias pedagógicas hegemônicas.

#### 4.2 RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente categoria tem o objetivo de analisar as formas que os sujeitos da pesquisa utilizam para selecionar e transmitir os conteúdos do seu processo de ensino, considerando a importância da escolha dos conteúdos que serão transformados em saber escolar para a formação humana e a transmissão deste conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico.

Percebemos inicialmente que alguns professores associaram o ato pedagógico a treinamentos e palestras que já desempenhavam durante as atividades que desenvolviam como profissionais da área de Segurança do Trabalho, interferindo assim no seu processo de formação docente e na sua prática em sala de aula.

*“Nós que trabalhamos na área de segurança estamos acostumados a dar palestra em obra, e essa era toda a didática que eu tinha, mas entrei realmente sem conhecimento nenhum. Na verdade, no início eu tratava os alunos como se fossem profissionais que tinham o mesmo conhecimento que eu e aí acaba forçando demais, ou seja, eu não tinha preparo nenhum” (PROFESSOR 3).*

*“Eu não imaginava ser professor, foi uma coisa que aconteceu sem planejamento. Eu percebi que a docência tem esse aspecto parecido com os treinamentos” (PROFESSOR 6).*

Quando os participantes da pesquisa foram questionados sobre as principais dificuldades no início da carreira docente, apontaram aspectos relacionados à não percepção das especificidades do aluno, dificuldades na organização do conteúdo das disciplinas e na forma de transmissão. Como destacamos na fala do *Professor 3*: “*minha maior dificuldade foi a falta de um conhecimento da área de didática e da minha relação com o aluno... o professor está ali como facilitador, mas no início eu achava que estava lidando com pessoas no mesmo nível de conhecimento técnico*”. E, também, como afirma o *Professor 5*: “*Nunca gostei muito de me expor então encarar uma turma, ir lá na frente e falar, essa foi a minha principal dificuldade. Falava pouco e escrevia muito e até os alunos reclamavam*”.

Ao abordar as questões que implicam na organização e no desenvolvimento do trabalho didático, a pedagogia histórico-crítica se baseia nos três elementos que considera fundamental para a compreensão e um bom desempenho do trabalho educativo: o conteúdo, a forma e o destinatário, conforme já destacamos. Nessa perspectiva, para planejar a sua prática pedagógica, o professor deve levar em consideração a relação dialética da tríade supracitada, ou seja, conceber que o conteúdo que será transmitido e a forma de realização do trabalho pedagógico estão diretamente relacionadas com o aluno concreto (destinatário) em seus diversos aspectos e particularidades, isto é, o indivíduo que “*sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido*” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 103).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 103) as formas adequadas para a realização do trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica “*depende da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos, tomando-se como referência o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou*”. Assim, percebemos que para a pedagogia histórico-crítica a forma pedagógica adequada é aquela que consegue atingir a sua efetiva finalidade de transmissão do saber escolar (conteúdo historicamente sistematizado), levando em consideração o aluno a que se destina, possibilitando a sua transformação (o seu desenvolvimento pleno).

Perguntamos então aos participantes da pesquisa sobre a dinâmica de organização que eles utilizam para planejar a aula, questionando como eles planejam a sua prática pedagógica quanto aos materiais e as metodologias utilizadas.

*“Na área de Segurança do Trabalho o processo é muito dinâmico porque nós trabalhamos com a referência, que são as Normas Regulamentadoras, e elas se diversificam. Então eu busco os materiais na fonte, no nosso caso a Secretaria de Trabalho ou Previdência Social, dali eu busco alguns entendimentos, se já houver acórdão do Tribunal do Trabalho, para verificar o entendimento, manuais próprios*

*emitidos pelas Instituições Oficiais do Governo, busco elaborar exercício também e, quando couber, quando se tratar de algum fenômeno seja ele físico, químico ou biológico tentar levá-los para um laboratório para verificar de uma forma mais prática sobre eles” (PROFESSOR 1).*

*“Eu tenho uns livros que eu considero as bíblias de ergonomia e psicologia. Na disciplina de Saúde eu sigo alguns manuais do Ministério da Saúde e sempre faço correlação nas aulas, que existem vários manuais... LER/DORT... dermatose. [...] E eu comecei a trabalhar artigos já faz um tempinho porque eles têm uma deficiência muito grande em metodologia e principalmente nas disciplinas de Relações Humanas e Psicologia, que tem uma folga maior pra gente poder trabalhar” (PROFESSOR 2).*

*“Eu já tenho todo o material pronto e a cada semestre eu vou atualizando. Eu divido esse material em partes e aí vai havendo uma construção do conhecimento, começo da parte básica e aí a gente vai introduzindo o conteúdo e o conhecimento” (PROFESSOR 3).*

*“Isso também muda de turma para turma, eu monto uma aula para a turma desse ano, no ano que vem essa aula precisa ser alterada. No geral eu pego os tópicos que são obrigatórios na ementa, se eu elaborei a ementa ótimo, senão eu sigo e adapto tranquilamente de acordo com as turmas” (PROFESSOR 4).*

*“Olha, leituras... livros, acesso à internet, procuro ler o máximo que eu posso o assunto que eu tenho um pouco mais dificuldade em transmitir eu vou pesquisar. [...] o livro é importante, mas hoje você consegue pesquisar em qualquer lugar. Então eu busco leitura e material de internet, aí eu vou pegando o que eu acho interessante e descartando o que eu não acho. Hoje em dia nem livro eu estou comprando mais, antes a gente ia muito atrás de livro nas livrarias, dava uma olhada lá na área que você leciona, procurava uma novidade, hoje o acesso à informação é muito fácil, você em qualquer lugar consegue, é só ter paciência para pesquisar. Então procuro pesquisar, alguma coisa que eu tenho dificuldade vou na internet, coloco lá e tento procurar a melhor resposta. É isso” (PROFESSOR 5).*

De acordo com as respostas acima, percebemos que existe uma tendência de um planejamento estático, ou seja, há um certo predomínio do conteúdo em detrimento da forma. Exceto o professor 4, mas que, mesmo assim, não destaca aportes didáticos-pedagógicos para o seu planejamento.

Ressaltamos que segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 106) para o desenvolvimento de uma concepção de mundo (de um olhar para a realidade concreta) “é fundamental a relação entre conteúdo e forma, posto que, para que o primeiro se desenvolva plenamente a segunda deve acompanhar suas necessidades de explicitação e transformação, proporcionando um salto qualitativo em sua elaboração”.

Saviani (2013, p. 20) defende a utilização dos conteúdos clássicos como critério essencial de escolha para organização do ensino “preocupando-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir este objetivo”. Assim, o objeto da educação diz respeito inicialmente à distinção entre o que é ou não essencial para a formação do

indivíduo, devendo ser considerada uma das ações primordiais no planejamento da prática pedagógica dos docentes.

Dessa forma, questionamos os participantes da pesquisa sobre a seleção dos conteúdos que são transmitidos durante a sua prática pedagógica, indagando como eles selecionam os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. A partir das respostas, observamos que há uma tendência para enfatizar conteúdos apenas de cunho técnico (instrumental), direcionando o aluno apenas para uma formação parcelar-fragmentada, voltada somente para atividade profissional a ser realizada.

*“Então, como a área de Segurança do Trabalho tem regulamentação própria eu busco as informações direto nos sites oficiais do governo assim como também oriento os alunos a fazerem o mesmo para que evitem ficar procurando essas publicações em que encontra-se mais a lei seca do que a própria explicação, porque conforme o tempo vai passando elas vão mudando” (PROFESSOR 1).*

*“Nós temos as ementas já prontas e a partir dessas ementas eu vou priorizando o que é mais importante para formação técnica deles” (PROFESSOR 2).<sup>7</sup>*

*“[...] pego aquele referencial teórico. Porém assim, é muito básico sabe? Então eu utilizo muito a introdução de novas referências e aí a gente usa normatizações, artigos científicos que vai sendo introduzido. [...] mas na área de segurança não, pode ser que hoje eu e você não estejamos nem sabendo, mas pode ter saído um decreto, uma mudança de norma e aí a gente precisa acompanhar muito essa dinâmica do Ministério do Trabalho” (PROFESSOR 3).*

*“Antes eu selecionava muito conteúdo, eu tentava colocar o máximo de conteúdo na minha disciplina, sempre jogando muito conteúdo. Mas aí eu percebi que o aluno não estava aprendendo, não absorviam e ficavam com muitas dúvidas. Então hoje eu seleciono o conteúdo pelo andamento da turma [...] porque a gente já recebe a ementa pronta, mas aí a partir da ementa eu vou selecionando pela turma. Quando a turma é boa e a gente consegue desenvolver o conteúdo e a turma consegue se desenvolver também, eu vou caminhando com o conteúdo dado, agora se eu percebo que a turma está devagar eu também vou selecionando menos, reduzindo a quantidade” (PROFESSOR 5).*

*“A partir dessa avaliação diagnóstica e seguindo a ementa. Posteriormente me aprofundo nessa ementa dependendo do resultado dessa avaliação inicial. Então se a turma tem capacidade de aprendizagem melhor e eu percebo que dá para avançar no assunto então eu avanço, senão eu fico apenas nos conhecimentos triviais” (PROFESSOR 6).*

A seleção dos conteúdos escolares está diretamente relacionada com uma tomada de posição em relação às conflitantes concepções de mundo que marcam as lutas de classes. Na pedagogia histórico-crítica “o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos,

---

<sup>7</sup>A partir da resposta acima, foi realizada uma pergunta complementar: “Quais critérios você utiliza para fazer essa seleção?” O professor 2 respondeu o seguinte: “Eu sei que todas são importantes, mas aí eu priorizo as mais relevantes, ou seja, as que mais acontecem e que existem maiores possibilidades de trabalharem no dia a dia da vida profissional, para tentar adequar aquelas 40 horas/aula, e às vezes se existe a necessidade de acrescentar alguma coisa eu faço esse acréscimo, mas eu sigo a ementa”.

artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino é fundamentado em uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética” (DUARTE, 2016, p. 94). O autor aborda de forma clara a importância da transmissão dos conteúdos escolares sistematizados, por meio do ensino dos clássicos em termos de formação de concepção de mundo, na geração de impactos significativos sobre a prática social do indivíduo.

Dessa forma, enfatizamos a importância do ensino dos conhecimentos, não somente técnico, mas científicos, artísticos e filosóficos, e a concepção de mundo veiculada por estes conhecimentos, na formação do aluno em proveito de uma formação integral (mesmo em um curso técnico).

Após questionarmos sobre as formas de seleção, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre os meios desenvolvidos para a transmissão dos conteúdos teóricos, questionando quais as principais estratégias utilizadas por eles para transmitir este tipo de conteúdo.

*“Aulas expositivas com o auxílio de Datashow. Foco na explicação porque eu repito bastante. Geralmente antes de iniciar um novo assunto eu faço um resumo geral do que já foi visto para lembrar alguns assuntos para poder ingressar em um conteúdo novo” (PROFESSOR 1).*

*“[...] Por exemplo, no tema assédio moral que a gente trabalha em psicologia tem muita coisa nova saindo de publicação aí eu trabalho a aula com recurso multimídia né, o Datashow, e depois a gente faz uma correlação com as pesquisas, ou seja, o que é que o mundo científico está falando sobre assédio moral” (PROFESSOR 2).*

*“Sempre dou aula expositiva, e assim, eu gosto muito do retorno dos alunos. [...] Muitas vezes o aluno não conhece quando eu mostro fotos ou vídeos, ele já pensa “eu já vi isso na prática”, não é? E aí isso muda a percepção dele. Ele pensa “isso é uma treliça espacial, aquela coisa que eu passava um dia inteiro calculando é aquilo ali”. Então ali ele começou a ver o comportamento físico daquela coisa que ele só sabia numericamente” (PROFESSOR 3).*

*“Gosto muito do visual com imagens e vídeos. [...] a tecnologia hoje permite, também uso muitas imagens e muitos vídeos. [...] Conteúdos que você consegue fechar um raciocínio. Só falando e lendo texto não dá certo” (PROFESSOR 4).*

Destacamos aqui, mais uma vez, a importância da transmissão do saber elaborado na pedagogia histórico-crítica, isto é, a transmissão do conhecimento<sup>8</sup> nas suas formas mais desenvolvidas e, por consequência, a importância do método pedagógico histórico-crítico na prática educativa. Nessa perspectiva, Lavoura e Marsiglia (2015) discorrem que cabe ao

---

<sup>8</sup> “No cenário contemporâneo dominado pelo ideário pós-moderno, neoliberal e construtivista (DUARTE, 2011), agregou-se à ideia de transmissão do conhecimento uma conotação pejorativa. É necessário resgatar seu sentido essencial, refutando e superando a caricatura que tem sido continuamente resposta, que veicula a risível noção de que transmitir conteúdos equivale a um deslocamento físico-espacial do conhecimento da “cabeça do professor” para a “cabeça do aluno”. Tal conotação tem servido de sustentáculo à ideia de que a escola que transmite arte, ciência e filosofia impõe um processo passivo e de coerção para os alunos” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 21).

professor transmitir esse conhecimento de forma consciente, por meio dos instrumentos necessários para a transformação da realidade social, assim, o aluno concreto terá acesso aos recursos que possibilitam a atuação também consciente e crítica desta mesma realidade.

Vale ressaltar que para a pedagogia histórico-crítica a transmissão do conhecimento se apresenta como *meio* e não como *fim* em si mesmo. O objetivo é que este conhecimento histórico alcançado pelas gerações anteriores possa se tornar “patrimônio pessoal do aluno qualificando-o para intervir como verdadeiro sujeito da práxis” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 20).

A concepção da relação entre o conhecimento e a prática social para a pedagogia histórico-crítica é um dos principais pontos que a difere da pedagogia tradicional, pois vai além da verbalização ou apresentação do conhecimento, implicando na transmissão-assimilação do conhecimento teórico concreto como mediação da atividade consciente do indivíduo na práxis que transforma a realidade social. Nessa perspectiva, se “compreende o processo de transmissão de conhecimento como um princípio de esfera ontológica do processo educativo” (PASQUALINI; LAVOURA, 2020, p. 22).

Segundo Lavoura e Marsiglia (2015, p. 365) cabe à educação escolar, que tem a prática educativa como ponto de partida de todo o objeto de ensino, a reprodução das representações deste “objeto nas suas formas mais desenvolvidas, evidenciando-se a lógica de sua estrutura e dinâmica mais atual”. Logo, o método pedagógico histórico-crítico contribui com esta prática a medida que busca associar a análise sincrônica com a análise diacrônica do objeto de estudo.

A partir disso, o aluno poderá reproduzir em pensamento os traços, determinações e categorias que constituem o conteúdo estudado e, ao fazer a análise do objeto em sua forma simples, ou seja, ao analisar sua representação caótica, poderá buscar compreender o desenvolvimento e as fases anteriores do processo histórico do objeto.

Dando continuidade à entrevista perguntamos aos professores sobre os meios e as estratégias utilizadas na transmissão dos conteúdos práticos.

*“Utilizo, às vezes, tecnologias que já existem no campus e muitas vezes eu também levo essa tecnologia. [...] digo o que será feito, para que eles entendam previamente o que será feito, e aí inicialmente fazemos juntos e depois eu deixo que eles façam sozinhos. [...] eu gosto muito de levar os alunos para sair andando pelo campus mostrando as situações. [...] eu pego um PCMAT real e jogo para eles modificarem de acordo com o contexto. [...] uma imagem de demolição, joguei essa imagem para eles e solicitei que fizessem um checklist e isso foi uma prática” (PROFESSOR 3).*

*“Utilizo os laboratórios para demonstrar os equipamentos e, também faço uso das visitas técnicas para que os alunos coloquem em prática o conhecimento teórico nas empresas visitadas” (PROFESSOR 6).*

Lembramos que as formas utilizadas para mediar o trato pedagógico (problematização e instrumentalização) devem buscar dar materialidade ao trabalho educativo, estabelecendo a educação como mediação da prática social global. Para a pedagogia histórico-crítica, a transmissão do saber sistematizado (ponto de partida) é tida como a categoria nuclear do processo educacional, onde o objeto de análise passa do abstrato ao concreto por meio da recriação das relações da célula nuclear (após ser identificada) com outros objetos refletindo no desenvolvimento de sua concretude real e objetiva (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Segundo os autores, durante a prática pedagógica concreta (operadas por sujeitos concretos de ensino-aprendizagem) em que se considera o objeto de ensino, a finalidade, as formas, os procedimentos e as condições objetivas de ensino, a tarefa dos professores consiste em:

Compreender e explicitar em seu planejamento de ensino e em cada contexto de intervenção prática e objetiva no mundo do trabalho o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos da atividade humana denominada ensinar, que se efetiva através da transmissão dos conhecimentos relativos a cada uma das disciplinas pedagógicas do currículo escolar (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 60, grifo do autor).

Após os participantes da pesquisa responderem sobre as estratégias que utilizam para a transmissão dos conteúdos, achamos pertinente questioná-los sobre o conteúdo curricular previamente estabelecido pelo Instituto. Sendo assim, finalizamos esta categoria perguntando se eles consideram o conteúdo curricular suficiente para a formação do aluno e quais as modificações que acreditam ser necessárias.

*“Considero, visto que é um curso de nível técnico, ou seja, não seria um nível superior né?” (PROFESSOR 2).*

*“É que ainda existem muitas disciplinas que ficam fechadas na parte teórica e não têm essa contextualização. [...] pelo menos passam para o aluno o entendimento direcional da área. [...] pelo menos dá a direção e a estrutura para eles terem o conhecimento geral e eles saem com um conhecimento bom, até porque a gente observa que vários alunos se dão super bem nos estágios” (PROFESSOR 3).*

*“Eu não sei quem fez a ementa, mas eu acho o conteúdo muito teórico, principalmente nas disciplinas de Introdução à administração, Legislação e Gestão Ambiental. Eu acho muito teórico e menos prático para a participação dos alunos. Eu tento sempre colocar de maneira mais prática, para que o aluno perceba e possa utilizar no dia a dia, correlacionar os conteúdos que ele viu em sala de aula com as coisas da vida deles. Então eu tento tirar essa parte teórica e colocar a parte mais prática. Agora prática eu digo assim, debates do dia a dia, atualidades, porque o conteúdo que eu recebo tem muita coisa que já é antiga, muitas teorias que se eu for explicar hoje vai ficar uma coisa sem motivação. Então eu tento fazer uma coisa mais prática que possa ser debatida e que possa também despertar um interesse maior nos alunos. É isso, pelo menos nas minhas disciplinas tem muita coisa que é só teoria e que não leva motivação aos estudos, principalmente nas disciplinas de Legislação e Gestão*

*Ambiental que têm muitos debates atuais, coisas que podemos discutir do que está acontecendo hoje” (PROFESSOR 5).*

Novamente ressaltamos a questão fragmentada entre teoria e prática na fala dos professores ao criticarem o aspecto teórico dos conteúdos abordados nas disciplinas. Como já foi mencionado, a pedagogia histórico-crítica busca por meio da dialética superar as pedagogias da essência e da existência, compreendendo que a prática sem a teoria é ativismo e a teoria sem a prática é o verbalismo, não sendo possível colocá-las em sentidos opostos pois uma depende da outra.

Por fim, ressaltamos o afastamento teórico e que, por conseguinte, não se manifesta na fala dos participantes da pesquisa a importância de determinada teoria pedagógica como base para reflexão da seleção do conteúdo e o trato ao conteúdo selecionado.

#### 4.3 CONDIÇÕES OBJETIVAS DO DESTINATÁRIO E A EVASÃO

No âmbito desta categoria, procuramos analisar o perfil do aluno do curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, observando as especificidades do destinatário, entre elas as dificuldades destes estudantes em sala de aula, e como os professores percebem estas dificuldades e buscam amenizá-las. Além disso, buscamos observar como os participantes da pesquisa consideram o problema da evasão no referido curso e quais as percepções dos mesmos sobre as causas dos altos índices de abandono escolar.

Destacamos que ao tratar do processo educativo é de extrema importância considerar o destinatário do curso em análise, para se obter um melhor desempenho quanto à escolha dos conteúdos e a forma como estes serão transmitidos. Conforme explicitado por Saviani (2019), o indivíduo se humaniza por meio (de um complexo processo de formação que leva em consideração a estrutura humana (os *a priori*)<sup>9</sup>) que formam o aspecto empírico, além do aspecto pessoal e do aspecto intelectual, este último que legitima a educação por possibilitar a comunicação entre os homens ao articular-se com os demais aspectos estruturais do indivíduo.

Dessa forma, iniciamos as perguntas desta categoria questionando os participantes da pesquisa sobre como eles definem o perfil do aluno do curso técnico subsequente em Segurança do trabalho.

---

<sup>9</sup> Segundo Saviani (2012, p. 31) trata-se do “*a priori* existencial, isto é, as condições prévias e necessárias de possibilidade da existência humana”.

*“É um perfil diverso, não é? É um perfil que você tem alunos que já são graduados, que já são profissionais da área, tem engenheiro formado que já atua na área de engenharia fazendo o curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, temos acadêmicos nas diversas áreas de matemática, química, arquitetura que fazem concomitante ao subsequente. Temos também um público que exerce atividade remunerada como forma de garantir a sobrevivência, temos os ex-alunos do próprio IFAL que terminam o integrado e ingressam no subsequente. Também temos o público que é oriundo dos jovens e adultos, temos alunos que estão aí há mais de 15 ou 20 anos sem estudar e que conseguiram essa oportunidade do IFAL de fazer o subsequente em Segurança do Trabalho. Então é um público bem diverso que eu vejo que a principal dificuldade pro professor é encaixar a linguagem própria para que a gente possa contemplar o pessoal que está mais parado, não é? Há 10... 15 anos. Assim como esse profissional que já tem uma profissão mais definida como os engenheiros, bombeiros... Então eu vejo que é um público bem diverso, e que não é fácil, porque não podemos ir nem tão devagar e nem tão rápido, tem que encaixar ali uma linguagem, uma metodologia que busque contemplar a todos” (PROFESSOR 1).*

*“O perfil deles realmente é daquele aluno que trabalha o dia inteiro e aí não teve a oportunidade, né? Geralmente são pessoas mais velhas que não tiveram a oportunidade de fazer essa formação anteriormente e aproveitam esse momento. Então já é aquele aluno cansado, pai ou mãe de família. Eu acho que esse é o principal motivo da evasão, porque eles têm outras atividades, trabalham. Eu costumo dizer para eles que eles têm que ter muita motivação, buscar algo melhor, porque é difícil” (PROFESSOR 2).*

*“[...] já tivemos muitos alunos que passaram em primeiro lugar em diversos concursos aqui e em outros estados, trabalhando em empresas grandes. [...] eu posso dizer a você que eu vejo uma involução de aptidão para aquilo que estão estudando. [...] tenho todas as provas que eu elaborei desde a primeira turma, se eu aplicar hoje vai ser muito difícil os alunos conseguirem responder, porque assim, eu não vejo uma busca por parte deles. Eles são inteligentes, têm conhecimento, mas eu não vejo uma busca. Por exemplo, se eu mudar um pouquinho daquilo que eu falei na aula, mudar termos, eles não conseguem absorver e as primeiras turmas eram diferentes [...] hoje eu pergunto a um aluno do 4º período se ele quer ser técnico de segurança e ele diz que não sabe e já está terminando o curso, então isso era diferente nas primeiras turmas entendeu?” (PROFESSOR 3)*

*“No geral são alunos que já trabalham em algum setor do comércio, e que o fato deles trabalharem, não sei se é bom ou ruim, talvez eles precisem muito do emprego então não é justo que eles não trabalhem, não é? Não é justo que eles deixem o emprego para estudarem, eu entendo muito essa situação porque eu também sempre tive que trabalhar e estudar, então eu sei como é essa necessidade, porque você só estudar é outra coisa, outro viés, outra produção, outro raciocínio. E por ter que trabalhar, se for o caso deles terem que trabalhar, automaticamente eles não chegavam com tanta disposição e energia nas aulas. Então é aquela coisa, é o curso que eu vou fazer, mas eu não consigo me dedicar tanto e ao mesmo tempo. Mas são alunos muito esforçados porque pelo fato da maioria trabalhar, grande parte ser de fora de Palmeira dos Índios e estarem indo ao curso, né? Sem considerar os que desistem ou os que evadem, há um esforço sim a mais. Eles já terminaram o ensino médio e não entraram em uma universidade ainda e não é uma pós-graduação, mas estão ali estudando, sabe? Então eu vejo isso como um ponto positivo de gente esforçada” (PROFESSOR 4).*

*“Eu acho que são poucos os alunos que vieram fazer por aptidão mesmo, o que eu percebo é que grande parte dos alunos estão lá porque não encontraram outra coisa para fazer, ou para não estarem parados e vão fazer segurança para ver, não é? [...] São poucos os alunos que a gente consegue perceber um interesse real em participar e buscar, que vai tentar aproveitar ao máximo o curso, que percebe a importância, porque todo curso traz algo importante para a vida do aluno e eles deveriam dar o máximo de si, mas percebo que muitos estão ali sem interesse, só para tentar a sorte*

*sem formar uma base, sem ter interesse em estudar. [...] Mas eu também observo que a área de trabalho também não dá muita motivação, a área de trabalho para a segurança do trabalho não é uma coisa assim de chamar atenção e principalmente no interior, é uma coisa que não chama a atenção como informática, por exemplo, que você aproveita em qualquer área da sua vida e pode utilizar em qualquer emprego, mas segurança de trabalho nem tanto, então é uma coisa que não motiva muito” (PROFESSOR 5).*

*“Nós temos uma parcela que realmente vem em busca de uma profissão para entrar no mercado de trabalho, ou seja, vem em busca de aprender, buscar aquele conhecimento e realmente aplicá-lo. Porém, outros vêm só porque não tem nada no mercado e quer dispor aquele tempo que ele tem para aplicar naquele momento de aula, e alguns vêm por certa imaturidade mesmo porque não tem nada para fazer. Então assim, sempre vamos ter vários perfis” (PROFESSOR 6).*

Por meio das falas dos professores, observamos que os participantes da pesquisa ao definir o perfil do aluno do curso técnico em Segurança do Trabalho levam em consideração a condição objetiva (principalmente, sobre aspectos externos do processo educativo), ou seja, as possibilidades ou limitações dos alunos (destinatários) para realizarem o curso. Em nenhuma das falas os participantes da pesquisa destacam ou levam em consideração os aspectos do processo educativo.

Após os participantes da pesquisa traçarem o perfil do aluno do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, questionamos sobre as maiores dificuldades que eles percebem nos alunos durante o processo de aprendizagem da disciplina.

*“Olha, a maior dificuldade que eu enxergo é geralmente desse público que está há muito tempo sem estudar por conta de algumas operações de matemática que é preciso ter uma base. [...] Por razões de uma formação básica precária e já os demais, que já possuem nível superior, o pessoal dos bombeiros, correios ou até mesmo os ex-alunos do IFAL já sentem uma facilidade porque para eles são operações simples” (PROFESSOR 1).*

*“A questão do entendimento, tem muitos que estão aí há 5... 10 anos ou mais sem estudar e sem pegar num livro, a gente tem muita senhorinha e muito senhorzinho, tem pessoas novas que acabaram de sair do ensino médio também, mas a gente tem um público dessa idade né? Um adulto já mais avançado. Então eu acho que é essa dificuldade mesmo de se concentrar, de sentar e pensar assim “meu Deus eu voltei a estudar” (PROFESSOR 2).*

*“Deficiência de leitura, não gostam de ler. Uma base um pouco complicada em números, na disciplina de segurança as contas são básicas, coisas como dimensionar uma área de vivência, são contas básicas mas eles não conseguem interpretar... não todos... mas a maioria tem dificuldade em assimilar. [...] Então assim, são processos de assimilação e interpretação que eles têm dificuldades. Existe até tem uma brincadeira que diz “quanto é uma maçã mais outra maçã” e aí os alunos respondem “2 maçãs”, e se na prova você ao invés de botar maçã coloca laranja e os alunos dizem “não, você não deu com laranja” (PROFESSOR 3).*

*“Essa questão da escola básica que não é algo somente do ensino médio de qualidade, tem todo um mix aí. E outra coisa, a faixa etária, né? Tem toda uma mistura, de alunos com 17 anos que terminaram agora o ensino médio a senhoras e senhoras, como você bem sabe que terminaram a décadas, aposentados que*

*resolveram voltar a estudar e isso oscila muito. Aí assim, isso gera uma dificuldade para nós professores de termos que fazer uma aula bem heterogênea, bem diferente e que atenda a todos os públicos” (PROFESSOR 4).*

*“Nas disciplinas que possuem matemática é justamente a falta de base, é realmente muito deficiente, muita carência em operações fundamentais da matemática e quando vai para uma coisa mais complexa aí pronto, já colocam aquela dificuldade, me dizem que é muito difícil e que nunca estudaram isso. Nas outras disciplinas que são mais teóricas eu acho que a maior dificuldade deles é em se expressar, dificuldade em ir na frente e falar, alguns até por timidez mesmo que a gente sabe que é natural, e muitos não conseguem apresentar um conteúdo sem ler, muitos se pegam na leitura e até decoram” (PROFESSOR 5).*

Observamos que os professores, predominantemente, alojam as dificuldades do aluno no próprio aluno, ou seja, como uma situação singular (de cada indivíduo). Há uma tendência de colocarem este problema educacional apenas no âmbito externo do processo educativo (como, por exemplo, a condição de vida do aluno). Tal movimento se aproxima com as especificidades da pedagogia da exclusão (que se encontra alinhada com o ideário neoprodutivista). Segundo Saviani (2013, p. 430) nesse contexto (da pedagogia da exclusão) “o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho”.

O que ocorre no neoprodutivismo é que o acesso à escola torna-se um investimento individual que propicia ao aluno o *status* de empregabilidade, não lhe garantindo emprego, já que nesse modelo econômico não há vagas disponíveis para todos. Assim, configura-se a pedagogia da exclusão que segundo Saviani (2013) trata-se de uma pedagogia que prepara os indivíduos para se tornarem empregáveis e saírem da condição de excluídos e, caso não consigam passar para a condição desejada de inclusão, a responsabilidade se deve apenas a ele próprio.

Buscando analisar como os participantes da pesquisa lidam com as dificuldades que os alunos possuem durante o processo educacional, questionamos como eles tentam reduzir os problemas elencados por eles na pergunta anterior.

*“Eu avalio o aluno como se fosse uma linha do tempo cronológica, se ele mostrar a condição de desenvolver o conteúdo, eu vou estimulando-o. Eu trabalho de formas mais pontuais, onde apresentam mais dificuldades, ou seja, para quem já entendeu ou tem mais facilidades geralmente eu libero, para aqueles que sentem mais dificuldades eu vou trabalhar de formas mais pontuais né, às vezes eu volto... digamos matemática, aí eu tenho que explicar para eles. Por exemplo: para esse fenômeno você vai utilizar essa ferramenta aqui e trabalho de forma pontual” (PROFESSOR 1).*

*“Eu tento, mas é muito trabalhoso. Porque cada vez que você tenta você deixa de dar a sua disciplina que você sabe que precisa dar com a carga horária necessária para que o aluno tenha uma formação de conhecimento. E aí eu tento ser o mais... assim...”*

*eu boto desenho, eu tento fazer coisas que eles possam assimilar visualmente já que na parte textual eles não conseguem. Então eu começo a fazer figurinhas, desenhos e fotos para eles poderem diminuir essa quebra de leitura com a questão visual” (PROFESSOR 3).*

*“Tento reduzir colocando-os constantemente para fazerem esses tipos de atividades, para praticarem, pedindo para refazerem a apresentação quando ela não fica boa, repetindo até ficar melhor. Quando é matemática também, fazer exercício até a gente conseguir tirar essa dificuldade, repito até conseguirem desenvolver melhor” (PROFESSOR 5).*

*“Eu tento trazer vídeos e até fotos de trabalhos anteriores que eu já fiz para representar aquele momento fidedigno, porque representa uma prática e acaba enriquecendo o conteúdo teórico” (PROFESSOR 6).*

De acordo com as respostas, enfatiza-se a questão de que não é levado em consideração aspectos sobre o processo educativo, principalmente, no que se refere ao constante processo de desenvolvimento do aluno. Segundo Martins (2013, p. 271), os processos de internalização das particularidades humanas, isto é, o desenvolvimento psíquico do indivíduo se institui “a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos”.

Destacamos que o professor, no âmbito do processo educativo, deve levar em consideração a relação dialética entre área de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, isto é, que se refere àquilo que o indivíduo ainda não consegue realizar sozinho, mas sim com a ajuda de outro. Martins (2013) enfatiza que o nível de desenvolvimento real expressa as ações que o indivíduo realiza por si mesmo, devido às conexões psíquicas interfuncionais já estabelecidas por ele. Porém, observa que nesse nível de compreensão, o desenvolvimento deste indivíduo está apenas começando. Sendo assim, qualidade da prática pedagógica está relacionada com o que o professor suscita com as funções psíquicas já desenvolvidas pelo indivíduo, de acordo com as suas experiências prévias, fornecendo-lhes elementos para orientá-los na área de desenvolvimento iminente, isto é, nas relações interfuncionais mais complexas.

Questionamos, então, os participantes da pesquisa sobre a contribuição que eles esperam ter dado aos seus alunos como educadores.

*“Eu espero que de uma certa forma tenha contribuído para a gente poder ver alguns casos de sucesso né... já houveram vários, de ex-alunos de segurança do Trabalho que estão atuando aí no mercado e melhorando de vida, não só a vida deles mas de seus familiares também” (PROFESSOR 1).*

*“Eu acho que é o que todo mundo pensa, né? Quando a gente vê o sucesso de um aluno que conseguiu um emprego ou como as alunas que foram com vocês para São Paulo e foram apresentar trabalhos em congressos nacionais desenvolvendo essa parte científica, acho que isso é a recompensa, é a gratidão. Então acho que é isso” (PROFESSOR 2).*

*“[...] para que sejam bons profissionais e bons cidadãos como profissionais, não interferindo no comportamento deles, mas no comportamento ético como profissional. Aí sim, nós professores que temos um conselho, no nosso caso de engenharia o CREA, tanto na área de segurança ou de civil, a gente tem que passar para o aluno além da carga técnica profissional a carga ética dentro da profissão. [...] Não é que a gente forme as pessoas para serem capitalistas, mas aquele problema daquele aluno que recebe aquele auxílio e que não quer estudar a gente vê aí, um desses que recebeu e quis estudar conseguiu mudar a condição que ele tinha inicialmente. [...] Então é isso, eu fico muito feliz quando eu vejo esses resultados porque significa que estamos cumprindo com o nosso objetivo de passar esses conhecimentos pra eles” (PROFESSOR 3).*

*“[...] Tem toda essa flexibilidade e respeito ao nosso limite também. [...] Então eu sempre tentei fazer o meu melhor, dentro da possibilidade da turma e das condições tecnológicas e de materiais que me forneceram. [...] Eu também sempre me coloquei disponível, solicitando que entrem em contato se tiverem qualquer dificuldade ou reclamação em relação ao conteúdo e às aulas. [...] porque a aprendizagem vai além da sala de aula, lá ela só começa” (PROFESSOR 4).*

*“A contribuição que eu espero ter dado é com a experiência de vida da gente mesmo, porque o que eles estão passando a gente também passou, mostrar para eles que é importante tentar aproveitar o máximo que é oferecido em sala de aula porque a gente não sabe se vai precisar disso ou não. Pode ser que não precise, mas quanto mais a gente aproveitar, tiver conhecimento e seguir as orientações de pessoas mais experientes que já passaram por essa fase da vida, melhor. Então tento passar isso para eles, que a gente precisa aproveitar as oportunidades que a vida nos dá, que às vezes aparecem os caminhos e oportunidades e a gente precisa aproveitar o máximo” (PROFESSOR 5).*

*“Eu acredito que a minha responsabilidade é trazer o conhecimento teórico junto à reponsabilidade e o crescimento profissional que esse aluno pode ter. Então eu trago até a minha trajetória como exemplo, e cito que eu comecei como eles, como técnico e cheguei ao cargo de engenheiro e professor do IFAL, justamente galgando esses momentos. Então eu trago a minha vivência, mostrando que eu tive que buscar esses conhecimentos teóricos e práticos, porque para chegar onde eu cheguei eu precisei do conhecimento teórico e prático” (PROFESSOR 6).*

Por meio das falas dos professores notamos ênfase no sucesso *no e para o* mercado de trabalho, ao invés de perspectivar a formação integral (omnilateral) do aluno. Podemos enfatizar que a perspectiva de uma formação integral, no sentido omnilateral se dá na condição não somente de aprender a produzir, mas também de aprender a desfrutar. À vista disso, Nosella (2016, p. 64) nos expõe:

*Diante das experiências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para si mesmo, mas também para entrar na sociedade, se não com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, isto é, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura.*

A partir disso, seguimos a entrevista com o intuito de analisarmos a perspectiva dos professores sobre os índices de evasão no âmbito do curso técnico subsequente em Segurança

do Trabalho. Inicialmente questionamos como os participantes da pesquisa consideram a condição de evasão dos alunos no referido curso.

Percebemos, portanto, que alguns professores por meio das suas falas relativizam a existência da evasão, não admitindo ou tomando como absoluto o elevado índice observado nos dados coletados dos últimos anos por meio da Plataforma Nilo Peçanha, conforme as respostas a seguir:

*“Ela é variável, temos semestres que a evasão é baixa, mas também tem semestre que pode ser muito alta” (PROFESSOR 1).*

*“Olha, eu não sinto muito porque eu não dou aula nos períodos iniciais. Então eu não tenho muito essa informação. Em civil eu tenho uma turma que tem 5 alunos, mas eu não sei quantos começaram, eu não sei se tem pessoas que estão pagando outras disciplinas e vieram para a minha. E no curso de Segurança, quando eu pego a turma ela já vem com aquele pacote ali, com o número certo de pessoas, aí eu não sei” (PROFESSOR 3).*

*“A gente tem uma pequena quantidade de evasão. Mas existir existe, às vezes tem turmas que começam com 40 e terminam com 10” (PROFESSOR 6).*

Outros professores percebem a evasão como consequência apenas de aspectos externos ao processo educativo, desconsiderando a influência dos fatores que qualificam uma boa prática pedagógica no estímulo à permanência e ao êxito do aluno em sala de aula, conforme podemos observar nas falas do *professor 2* e do *professor 4*:

*“Bom, eu considero uma evasão mediana. Já tivemos maiores, principalmente na época presencial, mas acho que nesses últimos meses, não sei se é por conta da característica do trabalho remoto, e, também por eles poderem acompanhar até pelo celular, hoje considero mediana” (PROFESSOR 2).*

*“Eu percebi que há sim a evasão, mas acredito que ela aconteça mais no final, na entrega do trabalho de conclusão” (PROFESSOR 4).*

Apenas o *professor 5* reconhece o problema, mas não expõe nenhum tipo de condição da evasão, apenas destaca que percebe a diferença na quantidade dos alunos que iniciam e dos alunos que concluem, por estar lecionando nas turmas iniciais e finais do curso.

*“Considero que tem muita, eu pego aluno do primeiro e do último módulo, e percebo que o primeiro módulo é cheio, até falo com eles logo no primeiro dia de aula, que a turma está tão cheia, mas infelizmente quando chega no final e são poucos alunos que permanecem” (PROFESSOR 5).*

Em seguida, pedimos para que os participantes da pesquisa nos dissessem, segundo as suas compreensões, as possíveis razões que justificam o elevado índice de evasão no curso.

*“Acho que isso está muito em função da condição social do aluno. [...] por dificuldades financeiras dos alunos, digamos assim vulnerabilidade social. [...] Mas em resumo a questão da evasão no nosso curso é muito variável e eu adoto esses pontos aí como os mais críticos. Tem outras dificuldades também né como gravidez que tendem a se afastar um pouco” (PROFESSOR 1).*

*“O cansaço diário, os mais novos às vezes conseguem entrar na faculdade e aí acabam optando pelo ensino superior do que pelo técnico, mas a maioria acho que a questão do cansaço mesmo e da desmotivação” (PROFESSOR 2).*

*“Eu acredito que seja pelas pessoas que não se adaptam ao curso por causa justamente daquela entrada, que não entraram com um objetivo. Muitos que eu já vi realmente evadir foi porque não tinha o mínimo de vontade ou aptidão para aquilo” (PROFESSOR 3).*

*“Como eu vejo que tem mais evadidos nos últimos semestres, e até conversando com outros colegas, percebo que muitos se desestimulam né? Quando chega na parte do estágio ou do TCC eles meio que bloqueiam, porque estão sendo acompanhados o tempo todo pelos professores e quando chegam nessa altura de estarem mais independentes eles não conseguem, sabe? Eu percebi em uma das turmas que tem muita falta de conhecimento de pesquisa, de estímulo a saber como pesquisar, como saber ler, como saber estruturar um texto, um artigo científico, até o próprio relatório de estágio. Existe toda uma dificuldade nesse sentido, então eu percebo que é mais isso” (PROFESSOR 4).*

*“Então, o motivo que eu acho é que muitos não conseguiram aprovação no curso superior e pra não ficar parado e ficar somente em casa eles vão no IFAL fazer esse curso. [...] Se fosse eu, também optaria pelo curso superior se fosse no mesmo horário, mas se der pra conciliar os dois, tenta levar os dois. Então muitos não conseguem fazer dois cursos, aí eu vejo que eles estão ali porque não têm outra oportunidade de educação. Outra coisa também é o campo de trabalho, os alunos percebem que o campo de trabalho não é o que eles esperavam, não é um amplo campo de trabalho e aí tem aquela desmotivação natural de pensarem que estão perdendo tempo sem a garantia de terem um emprego depois que concluírem. Ainda existe também a falta de oferta de outros cursos na região no modo noturno, ou seja, o IFAL tem essa carência de oferta de outros cursos profissionais noturnos e o único que tem disponível é esse, então a evasão se deve a isso” (PROFESSOR 5).*

*“Pessoas que tiveram a oportunidade de trabalho e que não estavam trabalhando, e aí muitas vezes vão até para trabalho informais, esse problema de transporte, renda familiar, enfim” (PROFESSOR 6).*

A totalidade das falas dos professores reforça o que já havíamos observado na pergunta anterior sobre a interferência somente dos aspectos externos como fatores determinantes da evasão. Nota-se, portanto, que os participantes da pesquisa apontam para os aspectos socioeconômicos e os problemas de ordem pessoal, responsabilizando apenas os indivíduos pelo fracasso na vida escolar, além de experiências pontuais observadas por eles durante o período que lecionam no Instituto. Observamos então a relação direta da compreensão dos participantes da pesquisa com a pedagogia da exclusão, engendrada por meio da retórica neoliberal construída no campo educacional, que coloca no indivíduo a culpa por não conseguir ser incluído no mercado de trabalho, apesar de toda aparente gama de qualificações disponíveis, desconsiderando que na ordem econômica atual sequer há vagas para todos.

Finalizamos perguntando aos professores se eles teriam algum encaminhamento para contribuir no processo de diminuição da evasão no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho. As respostas dadas foram as seguintes:

*“Olha a proposta de reduzir a evasão ela é complexa, como eu já destaquei na pergunta anterior. Vai variar de caso para caso, por exemplo, a gravidez a gente pode dar todo o suporte para aluna de levar as atividades até a casa dela caso seja necessário, mas por conta das próprias dificuldades da natureza da gravidez ela não consegue fazer as atividades. Temos também casos de trabalhadores que mudam o horário, que vão trabalhar no plantão, então a gente não tem muito o que fazer, não é? E na questão dos alunos que vêm dos municípios vizinhos também se torna um pouco complexo devido ao horário, porque se passar das 22:30 já não tem mais transporte, e mesmo se o IFAL estivesse ali custeando um auxílio permanência para eles seria de qualquer forma difícil. Mas acho que para reduzir, fora desses casos que falei, é mostrar os nossos casos de egressos de sucesso, que o curso pode dar condições deles mudarem de vida, através de oportunidades de trabalho, seja na área de consultoria, industrial, hospital, comércio. Eu acho que a questão de propor melhorias seria mais nesse sentido” (PROFESSOR 1).*

*“Eu acho que a motivação, eu já repeti tanto né? Mas eu acredito que o ponto é a gente mostrar para eles que podem conseguir algo melhor e que o conhecimento é a única coisa que ninguém nos rouba. Quanto mais você estuda, mais você cresce como pessoa, e aí eu tento mostrar isso para eles” (PROFESSOR 2).*

*“Fazer um processo de apresentação das profissões no ato das inscrições, na hora que o aluno fizer a inscrição já receber o link sobre o que é a carreira profissional e a profissão que eles estão entrando. E aí ele pode naquele momento ali já desistir, porque é melhor que ele desista ali do que ele passar o curso gastando dinheiro, gastando o tempo dele, gastando o tempo dos professores, da Instituição e ele simplesmente se evadir e levar com ele o conhecimento que poderia estar com outra pessoa” (PROFESSOR 3).*

*“Talvez se houvesse alguma matéria de introdução à metodologia. Inclusive houve algumas palestras no início do semestre retrasado, quando ainda estávamos no presencial, que eu vi muitos recursos sendo utilizados para estimulá-los a aprender como ler e escrever o trabalho final do curso, supondo que é nessa fase o maior índice de evasão. Então de repente tendo esse aparato de ABNT, pesquisa científica, enfim, essas possibilidades de conclusão do curso, seja pelo estágio, pelo estudo de caso ou artigo talvez melhorassem esses números. E, também considerar a possibilidade de que o TCC e o estágio não comecem apenas no final, que já começasse a ser trabalhado no segundo semestre, e que o Instituto pudesse buscar mais estágios na área, porque a gente percebe uma escassez muito grande de estágios no setor de segurança” (PROFESSOR 4).*

*“Um engajamento maior com as empresas, isso eu não tenho acesso porque não trabalho na área, mas conversar com as empresas que podem absorver esses alunos. Então isso é até um erro da instituição, deveriam fazer uma procura e tentar colocar esses alunos em estágios provisórios. [...] Então o que falta é um engajamento maior do Instituto com as empresas, se houvesse uma oportunidade de mostrar aos alunos que existe um caminho e que eles podem começar em determinada empresa como estagiário e aí se a empresa gostar do seu trabalho você pode continuar na empresa. E isso acontece muito, né? E mesmo que você não seja aproveitado na área de segurança, mas que seja aproveitado em outras áreas. Mas isso não existe, quando aparece vaga de estágio é muito pouca e a disputa muito grande. Até com o setor público mesmo, de engajar os alunos no estágio, porque hoje em dia os órgãos públicos não estão fazendo concurso e aproveitando muito a mão de obra de estagiários porque é mais barato. Então falta engajar esses alunos em alguma coisa, mostrar que eles têm importância e que a formação profissional deles é importante.*

*Então o que eu acho é isso, muita aula e teoria e não existe um contato maior com as empresas” (PROFESSOR 5).*

A partir das respostas acima, podemos observar que mais uma vez os professores recorrem ao discurso preconizado pela pedagogia da exclusão e ao aspecto motivacional como responsabilidade do indivíduo, desconsiderando a importância do processo educativo em manter o aluno constantemente interessado e motivado no processo de aprendizagem, como verifica-se nas falas dos *professores 1 e 2*. Em seguida, temos respostas que demonstram um esvaziamento do processo educativo, no qual o aluno decide as suas ações por meio da sua experiência, aliada a uma limitação do escopo da prática pedagógica para fins de suprir necessidades mercadológicas (*professores 3 e 5*).

Por fim, há um reconhecimento por parte do *professor 4* de que uma maior inserção dos alunos em conhecimentos metodológicos pode ajudar na redução do índice de evasão do curso em análise. Observamos que este professor foi o único a mencionar proposições no âmbito do processo educativo, relacionando como conteúdos ministrados (aulas de metodologia científica) e práticas adotadas (estágio supervisionado) nos períodos iniciais do curso podem ser instrumentos eficazes contra a evasão.

Somente um professor (*professor 6*) sugere algo sobre a necessidade de rever aspectos que constituem o currículo formativo do curso, quando diz: *“Eu já provoquei o coordenador, porque entre os docentes a gente pode até pegar essa pauta como discussão no conselho, mas o coordenador pode levar essa problemática para o diretor, mostrando a necessidade de reformular o plano de curso” (PROFESSOR 6).*

Logo, não se estabelece (à luz das falas dos professores), predominantemente, a relação entre: *a*) seleção de conteúdos trabalhados no curso e a evasão; *b*) formas adequadas (didático-pedagógicas), para transmitir o conhecimento sistematizado, e a evasão; *c*) a falta de formação pedagógica dos próprios professores e a evasão.

Segundo Martins (2015), nas sociedades capitalistas as atividades responsáveis pela formação dos indivíduos são marcadas por lacunas deixadas entre os processos fundamentais para a humanização do sujeito, que permitem a estes a plena manifestação de si, e o predomínio das atividades operacionais responsáveis pela força de trabalho, que possibilitam a sobrevivência e a reprodução dos indivíduos. Para a autora, este predomínio representa o impedimento de que os sujeitos possam existir como inteiramente humanos.

Apesar da educação escolar se encontrar subordinada às atividades operacionais da força de trabalho, elas desempenham um papel importante no desenvolvimento das potencialidades do sujeito e da posse do valor de uso. Para que esse processo seja efetivado é fundamental que

os professores estejam conscientes sobre o seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço do desenvolvimento integral do sujeito em suas atividades objetivas de humanização ou, à serviço da formação de mão de obra exigida pelo mercado de trabalho em determinado contexto temporal e socioeconômico (MARTINS, 2015).

Quando o professor submete a sua atividade docente às necessidades econômicas da sociedade capitalista, a educação se limita às atividades técnicas e mecanicistas sem aprofundamento nos aportes políticos-pedagógicos, interferindo na relação pragmática do professor e da educação balizando assim as suas possibilidades de escolha e intervenção no trabalho educativo. Já o professor que é consciente do seu trabalho educativo e que supera por meio da prática pedagógica as tensões existentes entre valor de uso e valor de troca atua diretamente na educabilidade dos sujeitos. Como afirma Martins (2015, p. 134) ao dizer que:

É somente fundamentado na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmo nesse processo. Assim sendo, a superação da contradição referida encontra-se na dependência do grau de alienação a que se encontra subjugado o educador, que tanto será maior ou menor quanto puder apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações dos seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência.

É necessário enfatizar que isso não é problema do professor. No entanto, ele está inserido neste processo, uma vez que os professores do curso realizam sua prática educativa por meio de determinadas condições objetivas (bases materiais da realidade concreta), o que, a partir da nossa análise, se dá em função da condição estática dos *conteúdos* selecionados (professores reféns das ementas das disciplinas); da limitação de condições para que os professores tenham acesso a uma formação pedagógica coesa que, por consequência, impacta no âmbito da *forma* (da intencionalidade) utilizada na sua atividade educativa; e das condições de vida dos *alunos*, mediante as diversas complicações que ocorre com os mesmos (membros da classe trabalhadora) no atual momento da sociedade capitalista.

Porém, apesar das limitações e da ausência de obrigatoriedade de formação pedagógica expostas pelos professores participantes da pesquisa, destacamos que os Institutos Federais – baseando-se no conceito de educação profissional e tecnológica e compreendendo o seu sentido histórico, sem deixar de considerar o seu sentido ontológico – são tidos como referência de educação pública no país. Assim, as condições de trabalho dos professores que lecionam no IF's são melhores do que as ofertadas pelas demais escolas públicas, como, por exemplo, carga horária reduzida em sala de aula para o desenvolvimento de outras atividades acadêmicas

(pesquisa e extensão), apoio ao aluno, plano de carreira, incentivo à formação continuada e estruturas mais completas de laboratórios e de salas de aula.

Tais condições oferecem um ambiente mais propício para que os docentes busquem atrelar as condições do seu papel de educador à sua prática pedagógica, tomando consciência da sua qualidade de agente transformador das condições exteriores e, ao mesmo tempo, desenvolver e transformar a si mesmo como docente.

Assim, entendemos a educação como um processo que deve ser realizado como forma de superação da alienação sem desconsiderar que esta se baseia nas relações sociais da organização capitalista e não, inicialmente, na subjetividade dos indivíduos. E, que o processo de formação de indivíduos conscientes e livres só é possível quando o professor tem consciência do objetivo intencional do seu trabalho de humanização do outro e de sua humanidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para abordar o nosso objeto de pesquisa nos propusemos a aprofundar, inicialmente, o referencial balizador da análise. Para tanto, tratamos no primeiro capítulo, em linhas gerais, a problemática sobre a educação profissional no contexto brasileiro. Enfatizamos a compreensão sobre a natureza e a especificidade da educação e, por consequência, aspectos sobre a educação profissional à luz da pedagogia histórico-crítica. Vimos que a relação entre o trabalho e a educação, moldada pelo modo de produção capitalista, se manifesta pela propriedade privada e pela divisão da sociedade em classes como reflexo dos diferentes papéis (trabalhador e capitalista) que os indivíduos assumem no processo de produção.

A educação vem sendo utilizada, predominantemente, como um importante elemento de manutenção do modelo econômico vigente (de cunho neoliberal), onde o capital é tido como o ângulo do sistema e o trabalhador como propulsor do mercado econômico por meio da sua força do trabalho como mercadoria. A educação da classe trabalhadora é voltada para atender as necessidades do mercado em determinado contexto de tempo e espaço, dificultando assim o acesso de trabalhadores a uma educação integral que possibilite e forme o indivíduo para ter consciência da sua realidade na estrutura social.

Com a ascensão do capitalismo, a teoria do capital humano surge no âmbito educacional com a determinação de que os investimentos em educação propiciam que o sujeito ao aprimorar as habilidades exigidas para atuar no mercado em constante transformação se torne cada vez mais produtivo, e que isto influencia positivamente no crescimento econômico do país. Porém, a grande oferta de cursos profissionalizantes (cursos curtos e enxutos) que surgem para atender as demandas mercadológicas e a necessidade dos indivíduos de serem inseridos no mercado de trabalho, sugere que a busca por esse aperfeiçoamento deve partir dos próprios indivíduos, responsabilizando-os pelos seus êxitos ou pela sua exclusão social.

A imposição dos interesses da classe dominante nas políticas educacionais, isto é, a influência na promoção de uma educação voltada para a empregabilidade, sustenta a falsa ideia de uma relação concreta, regulada e livre entre as diferentes classes sociais. A teoria do capital humano estimula ainda a competitividade dos indivíduos, já que não há vagas para todos no mercado de trabalho (pedagogia da exclusão), e desconsidera as particularidades e os diferentes contextos econômicos e sociais em que estes estão inseridos, assumindo assim, o juízo de que todos os indivíduos são iguais e nascem com a mesmas possibilidades de crescimento em todas as suas esferas.

Neste contexto, observamos que as pedagogias hegemônicas, que engendram no eixo da educação profissional, se aproximam pelas concepções dicotômicas que a *teoria* e a *prática* assumem durante o processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia da Escola Nova, assim como a pedagogia tradicional, é considerada uma teoria não-crítica por não pressupor a educação como mediação importante de emancipação humana. Tem como enfoque principal o respeito pela liberdade e individualidade dos sujeitos, priorizando o método, o interesse por parte do aluno e a espontaneidade, descentralizando assim o papel do professor no processo educacional.

Nesse modelo de ensino as competências exigidas ao aluno dependem dos processos de trabalho de cada área profissional específica. Observamos que a pedagogia das competências não prepara o sujeito para o mundo do trabalho, considerando o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade deste indivíduo entender qual é o seu papel neste processo, isto é, compreendendo a base dos elementos que constituem a sua própria existência, mas sim para o mercado de trabalho. Esta pedagogia instrumentaliza o sujeito apenas para o desempenho de atividades operacionais específicas, com o intuito de atender as necessidades de acumulação flexível do capital e beneficiar uma pequena parcela da população (detentora do capital) em prol da continuidade do sistema vigente.

Dessa forma, no terceiro capítulo abordamos os aspectos formativos da pedagogia histórico-crítica considerada nesta pesquisa como referencial teórico. Nele, destacamos os princípios didáticos-pedagógicos para o ato educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Diferente das pedagogias hegemônicas, que se concretizaram na educação profissional, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade da transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados na escola, disponibilizando ao aluno todo o conteúdo já produzido, além dos fenômenos empíricos, para que seja possível o desenvolvimento igualitário dos sujeitos e se proponha uma educação escolar democratizada.

A centralidade da prática pedagógica histórico-crítica encontra-se fundamentada na tríade conteúdo-forma-destinatário, como condição de se pensar o ensino em qualquer esfera da educação. Ao refletir a sua prática pedagógica é importante que o professor considere os aspectos empíricos (físico, biológico, psicológico e cultural), pessoais e intelectuais do aluno, que justifica a legitimidade da educação. Além disso, destacamos que é interessante que o conteúdo escolar seja escolhido a partir da sua função socializadora de conhecimento, isto é, a possibilidade que este conteúdo tem de proporcionar ao sujeito a reflexão da realidade social em que este aluno concreto está inserido.

Se a seleção do conteúdo e a forma como este será transmitido estiver de acordo com o desenvolvimento e as condições do destinatário, não haverá assim uma forma engessada de se trabalhar a prática da pedagogia histórico-crítica, sendo considerada como forma adequada de se trabalhar o ato pedagógico àquela que contribua com o objetivo final de transmissão do saber escolar (conhecimento científico, clássico).

Para a educação profissional, observamos que é importante que o professor conheça o contexto social que o aluno está inserido e o desenvolvimento educacional dos indivíduos, de modo que, tanto de conteúdo quanto de forma no ato educativo, seja possível uma abordagem que supere as necessidades pontuais do mercado de trabalho, possibilitando que estes alunos acompanhem as transformações oriundas do mundo do trabalho.

Assim, esta pesquisa se propôs a investigar as possíveis aproximações existentes entre os processos educativos e o problema da evasão no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas - Campus Palmeiras dos Índios, à luz da pedagogia histórico-crítica. Após o embasamento teórico que fundamentou a elaboração do questionário e das entrevistas realizadas com os professores do curso, dividimos o capítulo de análise em três categorias: o professor e a sua formação profissional; relação conteúdo e forma na prática pedagógica; e, condições objetivas do destinatário e a evasão.

Com o objetivo de compreender o que pensam os professores sobre o processo educativo, na categoria intitulada o professor e a sua formação profissional, concluímos que há ênfase na fala dos professores sobre o ideário do aprender a aprender, valorizando a articulação da empregabilidade com a adaptabilidade do aluno ao mercado de trabalho, isto é, uma educação que tem como objetivo principal a formação de indivíduos aptos para serem inseridos no mercado de trabalho.

Observamos que os professores que colaboraram com a pesquisa enxergam o papel do professor, predominantemente, sob uma visão pragmática da educação, desconsiderando muitas vezes os aspectos pessoais e comportamentais dos alunos no processo educativo, o que reforça a ideia produtivista da educação. De modo geral, os professores não apresentaram, explicitamente, a utilização de teorias pedagógicas, apenas um sincretismo de metodologias a partir das experiências vivenciadas por eles, o que contribui para um esvaziamento teórico da prática educativa.

Quanto a categoria intitulada relação conteúdo e forma na prática pedagógica, observamos que as formas como os participantes da pesquisa selecionam e transmitem o conteúdo para o processo de ensino relaciona-se com a fragmentação entre teoria e prática, destacada diversas vezes ao criticarem, por exemplo, os aspectos teóricos dos conteúdos

abordados nas disciplinas. Ressaltamos a importância de se pensar a seleção e transmissão de um conteúdo não apenas técnico, mas que abranja a concepção de mundo em proveito de uma formação integral, para que possam não somente ser inseridos no mundo do trabalho, mas terem a consciência do seu papel de transformador social.

Na última categoria, ao analisarmos as condições objetivas do destinatário e os índices de evasão do curso técnico Subsequente em Segurança do Trabalho, concluímos que os professores participantes da pesquisa percebem os seus alunos por meio dos aspectos externos do ato pedagógico, isto é, dão ênfase as possibilidades ou limitações dos destinatários sem destacar os aspectos do processo educativo, alojando as dificuldades no próprio indivíduo aproximando-se, assim, das especificidades da pedagogia da exclusão.

Quando questionados sobre os índices de evasão, notamos que alguns professores relativizam a existência ou percebem a evasão apenas como consequência de aspectos externos ao processo educativo, desconsiderando a prática pedagógica na influência do estímulo à permanência e êxito dos alunos em sala de aula. Assim, a partir da fala dos professores percebemos a relação com a pedagogia da exclusão, visto que culpabilizam os alunos pelo sucesso ou fracasso escolar.

Reforçamos então a necessidade de uma prática pedagógica (mesmo para os cursos técnicos) fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que pensando no processo educativo, destaca a tríade conteúdo-forma-destinatário, conhecendo e considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo, para uma melhor seleção dos conteúdos e meios de transmissão, com enfoque na formação do aluno integral com capacidade crítica para transformar a realidade social. É importante que o professor entenda o seu papel neste processo, e isso só será alcançado por meio do conhecimento e efetividade de uma teoria pedagógica que valorize este conceito.

Observamos que a educação profissional ainda é incipiente no que se refere ao entendimento de proporcionar uma formação do indivíduo em todas as suas esferas e possibilidades, isto é, visando além da inserção e do sucesso dos sujeitos no mercado de trabalho. A preparação para o mundo do trabalho depende de um posicionamento político, a fim de que não se ofereça apenas uma formação de cunho técnico (instrumental), direcionando o aluno apenas para uma formação parcelar-fragmentada, de cunho compensatórios e de curta duração, voltada somente para atividade profissional a ser realizada. Por fim, retomamos as palavras de Saviani (2019, p. 156) ao dizer que “a neutralidade é impossível, é isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político”.

Por tudo isso, gostaríamos que este trabalho fosse visto, não como um produto final, mas como um movimento dentro de um processo que necessita de novos estudos para o aprofundamento e a discussão sobre as interfaces da educação profissional, em especial, no que tange ao processo educativo.

## 6 REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. M.; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. (2015) Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/456/132> Acesso em: 19 de março de 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Recuperado em: 21 de fevereiro de 2021.
- DIAS, Jennifer. Reflexões sobre o termo equidade e suas repercussões na educação. In: *65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, 2013, Recife. Sessão de Pôsteres - Resumos de Comunicações Livres - ISSN: 2176-1221, 2013.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. – I ed. I., reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).
- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 69-90.
- FRIGOTTO G.; CIAVATTA M.; RAMOS M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições** – 3 Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- GALVÃO A. C.; LAVOURA T. N.; MARTINS L. M. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica** – 1 Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, J. L., PETENUCCI, M. C. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 19 de março de 2021.
- IFAL. **Projeto de curso técnico de nível médio subsequente de segurança do trabalho (2015)**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/palmeira/ensino/arquivos/aprojetodocursodeseguranadotrabalhopalmeiradosindios1011151.pdf> Acesso em: 07 de janeiro de 2021.
- LANA, Raquel Martins; COELHO, Flávio Codeço; GOMES, Marcelo Ferreira da Costa; CRUZ, Oswaldo Gonçalves; BASTOS, Leonardo Soares; VILLELA, Daniel Antunes Maciel; CODEÇO, Cláudia Torres. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma

vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 36, n. 3, p. 1-5, fev. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00019620>. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2020.v36n3/e00019620/pt>. Acesso em: 07 março de 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 346-376, abr. 2015.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de; BATISTA, Tatiane Custódio da Silva. Organismos multilaterais e educação: as tecnologias da informação e comunicação (tic) em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 218-245, 22 dez. 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n42id10959>.

MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (orgs). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. Políticas e reformas curriculares no brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista Histedbr**. Campinas – SP, v. 20, p. 1 – 20, julho/2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647> Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da formação do professor**: um enfoque vigotskiano. – 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção formação de professores).

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

PASQUALINI, Juliana; LAVOURA, Tiago. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 8, p. 1-34, ago. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698221954>.

RAMOS, M. N. **As referências da pedagogia das competências** In: ARAÚJO, R.; RODIGUES, D. (Orgs.) Referências formativas sobre práticas em educação profissional - Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 51-63. – (coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 2010. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SANTOS, Marismênia. O pensamento educacional de Dermeval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica. In: **Jornada Internacional de estudos e pesquisas em Antonio Gramsci**, 1., 2016, Fortaleza. Anais da Jornada: ISSN 2526-6950.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema – 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** – 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: quadragésimo ano: Novas Aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações – 11. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

## ANEXO A – Roteiro da entrevista

**Entrevistadora:** Jullyana Souza Santos

**Data da entrevista:** Abril/2021

Prezado(a) professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**PROCESSOS EDUCATIVOS E O PROBLEMA DA EVASÃO NO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DE UM INSTITUTO FEDERAL DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**”, coordenada pela mestrandia JULLYANA SOUZA SANTOS. Esta pesquisa tem como principal enfoque investigar as aproximações entre os indicativos de evasão dos estudantes e os processos educativos no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Palmeira dos Índios. Mediante isso, o objetivo geral do estudo é analisar quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuem para a evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios.

<b>Bloco 01</b>	<b>Apresentação da pesquisa e informações iniciais</b>
01	Como gostaria de ser chamada?
02	Explicar sobre o andamento da entrevista (sobre a gravação, formato das perguntas, etc.).
03	Qual motivo que te levou a ser professor do curso técnico?
04	Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no início de sua prática docente?
<b>Bloco 02</b>	<b>Relação entre prática pedagógica na educação profissional e formação pedagógica</b>
05	Na sua concepção qual é o papel do professor no processo educacional?
06	Essa perspectiva mudou desde o início do seu trabalho como docente até hoje? Se sim, de que forma?
07	No ato do seu processo educacional, você se apoia em alguma teoria pedagógica? Se sim, qual? Justifique a sua resposta, por favor.
08	Como você planeja a sua prática? (materiais e metodologias utilizadas).
09	Qual o método que você utiliza para avaliar seus alunos?
10	Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados nas aulas?

11	Quais as suas principais estratégias utilizadas para transmitir os conteúdos teóricos?
12	No âmbito dos conteúdos práticos, quais as principais estratégias utilizadas?
13	Você considera o conteúdo curricular suficiente para a formação do aluno? Se não, o que você modificaria?
14	Você dialoga com os outros professores do curso sobre os conteúdos ministrados para estruturarem uma relação entre as disciplinas?
<b>Bloco 04</b>	<b>Sobre o destinatário (os alunos): sobre as características dos alunos e as especificidades do processo de ensino e aprendizagem...</b>
15	Como você define o perfil do aluno do curso técnico subsequente em Segurança do trabalho?
16	Quais as maiores dificuldades que você percebe nos alunos durante o processo de aprendizagem da sua disciplina?
17	Como você tenta reduzir os problemas identificados?
18	Qual a contribuição que você espera ter dado aos seus alunos como educador (a)?
<b>Bloco 05</b>	<b>Sobre a questão da evasão: aspectos internos e externos sobre o problema da evasão</b>
19	No âmbito do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho, como você considera a condição de evasão dos alunos?
20	Caso você considere que há um elevado número de evadidos do curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho: qual seria, na sua opinião, a justificativa para a evasão no curso?
21	Você teria algum encaminhamento para contribuir no processo de diminuição da evasão no curso técnico subsequente em Segurança do Trabalho? Justifique a sua resposta, por favor.

## ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Participação do estudo

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Processos educativos e o problema da evasão no curso técnico subsequente de um instituto federal da região nordeste do brasil: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**” coordenada pela mestrandia Jullyana Souza Santos. Nosso objetivo com a entrevista é saber como você, docente, que trabalha no curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho no Instituto Federal de Alagoas - Campus Palmeira dos Índios, construiu a sua identidade docente, pois sabemos que para lecionar no curso há apenas a exigência de formação na área técnica. Mediante isso, o objetivo geral deste estudo é analisar quais aspectos do processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribuem para a evasão no Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL – Campus Palmeira dos Índios. Caso você aceite participar, você terá que preencher um questionário *online*, que deve dispende cerca de 5 minutos e posteriormente uma entrevista que será marcada individualmente com cada participante.

### Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, a senhora estará exposta a riscos mínimos por não haver intervenção invasiva, sendo que sua identidade será devidamente preservada.

Esta pesquisa tem como benefícios analisar a relação entre a formação pedagógica de professores que compõem o Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho do IFAL (Campus Palmeira dos Índios) e os indicativos de evasão indicados no PEIPE.

### Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação.

Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e o(a) senhor(a) terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

### Autonomia

O(a) senhor(a) também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

### Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de primeiro de outubro de dois mil e vinte um, por meio do endereço de e-mail, contato telefônico, encontro pessoal ou como preferir. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

### Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

### Consentimento de Participação

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas.

Eu receberei, através de download, uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) através do link:

[https://drive.google.com/file/d/1Ti7ZeDIE2h8jygp\\_5hEv0p8ExW1LwZQl/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Ti7ZeDIE2h8jygp_5hEv0p8ExW1LwZQl/view?usp=sharing).

Li o termo de consentimento livre e esclarecido na descrição e concordo em participar da pesquisa.

( ) Li e CONCORDO em participar da pesquisa

( ) Li e NÃO concordo em participar da pesquisa

Pesquisadora responsável: Jullyana Souza Santos

E-mail para contato: [jullyanasouzacontato@gmail.com](mailto:jullyanasouzacontato@gmail.com) / [jullyana.santos@ifal.edu.br](mailto:jullyana.santos@ifal.edu.br)

Telefone para contato: (82) 99101-1723

Outros pesquisadores:

Nome: Matheus Bernardo Silva

E-mail para contato: [matheusbernardo25@gmail.com](mailto:matheusbernardo25@gmail.com) / [matheus.silva40@unisul.br](mailto:matheus.silva40@unisul.br)

Telefone para contato: (48) 99644-5252

---

Assinatura do participante

Maceió - AL, 05 de abril de 2021.