

Maria Adélia da Costa



Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais (CEFET-MG)
adelia@cefetmg.br

Lícia Flávia Santos Guerra



Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
licia.guerra@ifmg.edu.br

Filipa Seabra




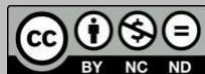
Universidade Aberta (Uab) Portugal
filipa.seabra@uab.pt

Submetido em: 01/02/2023

Aceito em: 12/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15023](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15023)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS: PERSPECTIVAS DE DISCENTES E DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO

RESUMO

Apresenta-se neste manuscrito percepções docentes e discentes sobre práticas pedagógicas desenvolvidas num curso técnico, visando a convergência destas percepções para a formação do pensamento crítico, do sujeito autônomo e criativo, que associamos ao conceito de práticas pedagógicas transformadoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva cujos resultados indicaram que a maioria dos professores sente necessidade de formação continuada para aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Na subjetividade dos discentes, observou-se que eles valorizavam mais recursos didáticos diversificados que estratégias de ensino pautadas pelo requerimento do papel autônomo no processo de aprendizagem. Infere-se que os alunos apreciam aulas tradicionais que exigem pouco esforço cognitivo.

Palavras-chave: Prática pedagógica transformadora. Pensamento crítico. Educação emancipatória. Educação profissional e tecnológica

CONCEPT OF TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: PERSPECTIVES OF STUDENTS AND TEACHERS IN TECHNICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article presents teachers' and students' perceptions about the pedagogical practices developed in a technical education program, aiming at finding convergences among these perspectives toward developing a critical, creative, and autonomous subject, which we associate with the concept of transformative pedagogical practices. The study presented is qualitative and descriptive, and its' results indicate that most teachers feel the need for continuous education to improve their pedagogical practices. On the other hand, students seem to value diversified pedagogical resources more than teaching strategies requiring their autonomy in the face of the learning process. We infer that students prefer traditional classes requiring less cognitive effort.

Keywords: Transformative pedagogical practice. Critical thinking. Emancipatory education. Professional and technological education.

1 INTRODUÇÃO

Quem trabalha na educação formal deve ter ouvido qualquer coisa do tipo *falta didática na prática deste professor* ou *este professor sabe muito, mas não tem didática*. O senso comum reduziu a didática à instrumentalização meramente técnica do ato de ensinar. Com o intuito de contrapor esta visão apresenta-se neste texto, argumentos pedagógicos e práticos para o construto de Práticas Pedagógicas Transformadoras (PraPeT).

Adianta-se que nesta pesquisa não foi diferente, pois, encontrou-se relatos dos alunos que diziam assim: *alguns professores possuem excelente didática, outros precisam aprimorar, somente diplomas não fazem um bom professor*; ou ainda, *alguns professores utilizam didáticas muito interessantes, outros não*.

A motivação por estudar esta temática se fundamenta em estudos das ciências da educação e nas experiências docentes desenvolvidas, por duas das autoras, na educação profissional e tecnológica (EPT). Não menos importante, a formação acadêmica destas professoras, historiadora e pedagoga, também foi base estruturante para a pesquisa.

A inquietação partiu da recorrência do uso da expressão «Práticas Pedagógicas Inovadoras» encontrada em diferentes textos e documentos como projetos pedagógicos de cursos da EPT. À exemplo disso, cita a definição de Maranhe (2021, online), que sob a perspectiva de alunos nativos digitais, entende que as práticas inovadoras “são estratégias pensadas nessa nova realidade tecnológica, buscando soluções para que os estudantes “aprendam a aprender”, por meio de experiências e experimentos”.

Não sendo este conceito inerentemente criticável, sentimos necessidade de esclarecer e trabalhar este construto, considerando que inovar sem possibilitar o processo de transformação do aluno, sujeito sócio-histórico, político e cultural, é insuficiente na perspectiva da educação para o pensamento crítico e a autonomia – é nesse sentido que propomos o uso da expressão «Práticas Pedagógicas Transformadoras», que englobariam assim não apenas a inovação, mas também a transformação no sentido da autonomia do aprendente. Huong, Doan Huy, Ngoc Ha (2018, p. 829, tradução livre), definem o “pensamento crítico como um processo positivo de pensar sobre um assunto ou problema, no qual o pensador aprimora sua própria qualidade de pensamento com base no desenvolvimento pessoal”. Argumenta-se ainda que a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) tem dentre suas finalidades a formação para uma profissão. Portanto, pondera-se que esta modalidade de educação não pode se eximir de planejar uma formação que extrapole os aspectos apenas técnicos do exercício da

profissão. Para além disso, faz-se necessário romper com a lógica alienante dos trabalhadores, submissos a um modo de produção que limita a compreensão do processo e foca apenas nas competências requeridas em determinados postos de trabalho.

Nesse sentido, defende-se que a EPT seja sustentada pelo tripé: ciência, tecnologia e sociedade. Vejamos, por exemplo, que os social-realistas têm vindo a criticar o papel secundário atribuído ao conhecimento teórico no contexto do ETP (ZAVALE, 2017), e que Frigotto (2007), salienta a necessidade de uma ETP que prepare os estudantes para trabalhos complexos e que não seja dualista. Esta dupla função, profissionalizante mas também formadora de seres humanos completos e complexos, é reconhecida por Goodson (Apud ROCHA *et al.*, 2013) quando se refere a um currículo para o cérebro e um currículo para as mãos – requer-se assim um processo de reflexão sobre a possibilidade de integrar as duas vertentes – teórica e prática – numa formação integral, não subordinada às lógicas do mercado (ROCHA *et al.*, 2013).

Sendo assim, qual é o papel das práticas pedagógicas transformadoras neste tripé/processo? Esclarece-se que a organização das ideias terá como sustentação aspectos pedagógicos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que a pandemia causada pelo coronavírus em 2020 e 2021, a qual impactou a educação brasileira com a suspensão das aulas presenciais e a institucionalização do ensino remoto emergencial, evidenciou as fragilidades das instituições de ensino cuja práticas pedagógicas eram estritamente tradicionais (COSTA, 2020).

Abre-se parênteses nessas reflexões para pontuar que a educação para a contemporaneidade exige, além de políticas públicas como de planos de carreira docente e infraestrutura física e humana, investimento e fomento em políticas de formação contínua dos professores, sobretudo na EPT, visando a problematização de conceitos estruturantes para a formação integral do aluno/trabalhador.

Dito isso, reafirma-se que dentre a complexidade de sentidos/temas que historicamente fundamentam a formação técnica, ora reconhecida como educação profissional e tecnológica, cita-se a relevância da interação dialógica entre educação/pedagogia, ciência, tecnologia, trabalho e sociedade. Em vista disso, a finalidade desse texto será apresentar argumentos com embasamento teórico e experiencial para o reconhecimento da concepção de Práticas Pedagógicas Transformadoras como alicerce para promoção da aprendizagem na EPT.

Desta maneira, reconhece-se ser possível conceituar PraPeT como ações docentes que se materializam por meio de estratégias pedagógicas ativas e recursos

didáticos adequados ao aprendizado, estimulando o pensamento crítico, promovendo a autonomia dos estudantes frente ao seu processo de aprendizagem. Distanciando-nos de uma definição simplista, serão consideradas práticas pedagógicas transformadoras, metodologias e técnicas de ensino que notoriamente exigirem dos alunos a pesquisa como princípio pedagógico e o desenvolvimento cognitivo de ordem superior na apreensão dos conhecimentos.

Para tanto, podemos valer-nos da taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL; BLOOM., 2001; KRATHWOHL, 2002) para analisar a complexidade cognitiva das propostas curriculares, considerando que o pensamento de ordem superior vai além da memorização, recordação e compreensão das informações avançando na direção da aplicação, análise, avaliação e criação.

Buscou-se relacionar tais entendimentos com os estudos de Grinspun (2001, p. 31, grifos nossos), em que se lê o seguinte:

a educação pode possibilitar o desenvolvimento de uma formação pautada pelo princípio da autonomia, promovendo a tomada de decisões e a indução, a liberdade de criação, o que, por conseguinte, pode ser um fator determinante na elaboração de estratégias necessárias para a resolução de problemas, oriundos da relação teoria/prática, além de favorecer a capacidade reflexiva na organização do raciocínio crítico.

As estratégias necessárias à resolução de problemas poderiam ser concebidas como PraPedT. Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que não basta utilizar metodologias ativas para que se alcance os objetivos das práticas pedagógicas transformadoras. As metodologias ativas podem ser definidas como “qualquer método de ensino que envolve os estudantes no processo de aprendizagem”, com repercussões também em processos de avaliação das aprendizagens. Assim, a aprendizagem ativa não nega a necessidade de aulas expositivas, mas requer a criação de oportunidades para refletir, analisar, avaliar, sintetizar e comunicar a informação (CRISOL-MOYA; ROMERO-LÓPEZ; CAURCEL-CARA, 2020, p. 2).

Neste contexto, é preciso que os professores compreendam o porquê se está ensinando determinado conteúdo disciplinar; qual o objetivo de aprendizagem deste conteúdo; qual a contribuição desse tema para a formação integral do aluno; planejar a melhor maneira de mediar a relação do aluno com este conhecimento novo. Somente após ter tudo isso definido é que ele irá selecionar a melhor estratégia para que o aluno seja protagonista da aprendizagem.

Espera-se que as PraPeT possibilitem o pensamento crítico que se relaciona com a consciência emancipatória, nos termos de Adorno (1995), que tira o sujeito da alienação política e social a qual é opressora e deteriora as condições de vida e a dignidade humana. À vista disso, propõe-se uma reflexão sobre o sentido político da educação.

A política, enquanto dimensão vital da sociedade, que compunha a essência da Paidéia grega (formação integral do homem) e do ideário moderno da Bildung (formação cultural), encontra-se hoje eclipsada no interior de uma concepção de sociedade, em que impera, de forma reducionista, a dimensão privativa, administrativa e gerencial da política. Essa forma de conceber a sociedade tem gerado o esvaziamento da “esfera pública” e o conseqüente distanciamento da “sociedade civil” dos temas eminentemente sociais e humanos (ADORNO, 1995, p. 45, grifos nossos).

Deste modo, não se pode desvincular a educação de projetos sociopolíticos posto que ela não é uma ilha isolada das barbáries de uma sociedade neoliberal. Adorno (1995), denunciou a forma reducionista e a dimensão privativa da sociedade, o que é igualmente aplicável ao contexto da educação. Na contemporaneidade, nomeadamente no Brasil, os projetos de Estado Mínimo e desnacionalização vêm ganhando fôlego com as políticas de desmonte da educação profissional (THIESEN; SEABRA, 2020).

Os ideais de investimento público no privado se fortalecem por meio de discursos sedutores da liberdade de escolha. Financiar as instituições privadas é, para as políticas capitalistas, mais compensatório que investir em ampliar vagas e instituições públicas de qualidade. Assim, uma prática transformadora deverá também, no nosso entender, ampliar o sentido crítico dos alunos e envolvê-los na sociedade que os rodeia.

Nos aspectos alusivos a relação ser humano e tecnologia, Maar (1995) buscou compreender se os aparatos tecnológicos têm colaborado com o desenvolvimento do pensamento crítico ou se tem produzido alienação.

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico poderia ter sido eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresenta tanta miséria? Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (MAAR, 1995, p. 15).

Este excerto poderia ser um discurso sobre a realidade brasileira, no cenário político de 2022, em que a extrema-direita que nos últimos quatro anos vem governando o país, permitiu que a fome e a miséria ocupassem lugar no mapa do Brasil. A Organização das Nações Unidas (ONU), divulgou em julho de 2022 que 61 milhões de brasileiros viviam insegurança alimentar no Brasil. “Quase três em cada dez brasileiros não têm garantia de comida. Entre eles, 15,4 milhões passam fome, quatro vezes mais do que no último relatório divulgado pela Organização das Nações Unidas para Alimentação” (ONU, 2022, online).

A tecnologia tem sido aliada dos que propagam *Fake News* sem nenhum compromisso ético com a verdade. O tribunal de Justiça do Paraná (TJP), divulgou em sua homepage que a popularização e acesso facilitado aos meios de comunicação, possibilitou que o conceito de *fake news* ganhasse forma.

Empregado às notícias fraudulentas que circulam nas mídias sociais e na Internet, o conceito é aplicado principalmente aos portais de comunicação online, como redes sociais, sites e blogs, que são plataformas de fácil acesso e, portanto, mais propícias à propagação de notícias falsas, visto que qualquer cidadão tem autonomia para publicar. Em 2018, o Instituto Mundial de Pesquisa (IPSO) divulgou um estudo intitulado: “Fake news, filter bubbles, post-truth and trust (Notícias falsas, filtro de bolhas, pós-verdade e verdade)”, que revela dados importantes. De acordo com o levantamento, 62% dos entrevistados do Brasil admitiram ter acreditado em notícias falsas, valor acima da média mundial que é de 48%. Um outro estudo, consultado em junho de 2020, sobre o Relatório de Notícias Digitais do Instituto Reuters (Reuters Institute Digital News Report), mostrou que o WhatsApp é uma das principais redes sociais de discussão e troca de notícias no país, perdendo apenas para o Facebook. O levantamento apontou que 48% dos brasileiros que participaram da pesquisa usam o aplicativo como fonte de notícias, número bem superior comparado ao índice de países como: Austrália (8%), Reino Unido (7%), Canadá (6%) e Estados Unidos (4%) (TJPR, 2022, online).

Os aparatos tecnológicos e a tecnologia em si, podem se tornar ferramenta de transformação ou mecanismo de alienação, pois, valendo-se de Vieira Pinto (2005), eles não podem ser julgados como bons ou ruins, posto que são apenas meios pelos quais os seres humanos materializam suas ações. Sendo assim, a ter que julgar entre o bem e o mal, há que se considerar as atitudes humanas frente à utilização das tecnologias.

Logo, compreende-se que o pensamento crítico, ativado dentre outras possibilidades a partir das PraPedT, pode ser uma estratégia aplicada ao processo de formação humana, profissional, científica e tecnológica dos estudantes da EPT. Nessa perspectiva, Adorno (1985) problematiza que a formação profissional meramente técnica,

sem compromisso com a transformação social, com o desenvolvimento do pensamento e autonomia crítica, pode ser alienante aos desmandos e barbáries do mundo produtivo.

O pensamento crítico pode ser entendido como um processo, tanto quanto um resultado, orientado para questionar os pressupostos e crenças de base, considerando todos os ângulos possíveis de uma situação. Requer, assim, compreender e aceitar pontos de vista contrastantes com uma mente aberta. No contexto atual, em que as *fake news* se tornaram uma realidade quotidiana, o desenvolvimento desta capacidade é mais relevante do que nunca. O desenvolvimento dessa habilidade requer um papel consciente e relevante da parte dos professores (DOSHI, 2022).

Frente a essas considerações, apresenta-se essa pesquisa que foi realizada em uma instituição pública federal de educação profissional e tecnológica, no estado de Minas Gerais. O objetivo consistiu em identificar estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores a fim de reconhecê-las como possíveis Práticas Pedagógicas Transformadoras.

Importa, também, realçar que as PraPeT necessitam cumprir a função de aprendizagem do conteúdo disciplinar, além de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, na perspectiva da formação humana, técnica, científica, tecnológica, cultural, social e histórica. Isto é, a formação integral balizada pela integração do tripé educacional: ciência, tecnologia e sociedade.

2. ARGUMENTOS HISTÓRICO, EDUCACIONAL E SOCIOCULTURAL

À luz do pensamento freiriano, com o intuito de construir fundamentos atemporais para o pensamento contemporâneo da prática pedagógica transformadora, tem-se nos escritos de Freire (1967, p. 43) que é a partir das relações do homem com a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão que o sujeito vai dinamizando seu mundo.

Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

A partir desses fragmentos, entende-se que a educação libertária e transformadora, revela a ideia do ser humano como sujeito histórico e politizado, além de afirmar que o grande papel do sistema educacional é propiciar a construção de um pensamento reflexivo, que idealize um ser social ativo, capaz de agir visando a transformação de seu contexto social.

Nessa perspectiva, Freire (1987), explica que o ser humano é sujeito da sociedade assim como a sociedade é sujeito do ser humano. Isto é, dentro das condições históricas da sociedade é “inadiável e indispensável a conscientização das massas brasileiras, por meio de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (p. 36).

Em tempos temerários com o desmonte da EPT por meio dos cortes de verbas e falta de investimentos, percebe-se que a educação para autorreflexão e reflexão dos cenários sociopolíticos e educacionais, pautados na perspectiva crítica, libertária e transformadora, torna-se uma ameaça aos princípios da alienação que se materializa por meio de uma educação antidemocrática, conservadora e estritamente tecnicista (FRIGOTTO, 2007).

Na contemporaneidade, não cabem mais a padronização e a homogeneização dos educandos. O respeito a individualidade, diversidade e pluralidade devem ser aspectos basilares para os ideais da prática pedagógica transformadora. Não há possibilidade de transformar a educação se os educandos forem considerados meros receptáculos e depósitos de conteúdo; é imprescindível entendê-los em sua dinâmica de complexidade e transformação.

Os pressupostos da pedagogia da transformação contrapõem a concepção de educação bancária em que a “única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1987, p. 57).

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 57).

Diante da percepção enrijecida da educação tradicional, compreende-se que essa perspectiva é incompatível aos anseios dos sujeitos, especialmente professores e alunos, que pretendem por meio da educação, promover a autonomia e a criticidade para além do aprendizado da profissão técnica de nível médio. Porém, embora se possa considerar que perante sua realidade o professor pode ser subversivo e ir na contramão daqueles que tentam se manter inertes às mudanças, há que se pontuar que não se pode outorgar-lhes a missão solitária de transformação socioeducacional. As PraPedT necessitam compor o ideário de formação profissional definido nas políticas institucionais. Para isso é importante ter em mente a função social e política da educação.

As práticas pedagógicas tradicionais e conservadoras foram ao longo de mais de dois séculos consolidadas nas instituições educacionais o que justifica o fato de ainda se manterem vivas em pleno século XXI, com todo avanço das tecnologias e dos modos de interação humana. A educação que conforma e cristaliza práticas pedagógicas embasadas para/na educação bancária limita o desenvolvimento do pensamento crítico e promove o aprendizado alienante, posto que apenas reproduz incessantemente a assimilação sistêmica de conteúdos, sem que haja a promoção da tomada de consciência.

À vista disso, compreende-se que a educação quando “desvestida da roupagem alienada e alienante é força de mudança e libertação” (FREIRE, 1987, p. 36). Nesse sentido, reconhece-se o sujeito como parte ativa do contexto sociopolítico, cultural e educacional, capaz de buscar e lutar para transformação societária e justiça social.

Freire (1987) defendeu a promoção de uma educação libertadora e autônoma, atenta à perspectiva do educando respeitando seus conhecimentos prévios e percepções de mundo. Assim, a liberdade só é alcançada quando o homem-sujeito desenvolve uma postura de autorreflexão e reflexão sobre seu tempo, seu espaço e, principalmente, sobre as possibilidades de transformação da sua realidade.

Vale ressaltar que a educação emancipadora proposta por Freire (1987) não pretende ser a redentora da educação brasileira, tampouco apresenta-se como a única forma revolucionária de quebrar do *status quo* da sociedade. O intuito é evidenciar a relação horizontal, democrática, igualitária e solidária entre educador e educando, na qual eles, envolvidos pela situação gnosiológica, são cúmplices da construção do conhecimento. Assim, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Tal comportamento dialógico pressupõe uma prática pedagógica estabelecida entre conteúdo, método e concepção de mundo. Trata-se de uma visão indissociável entre

forma e conteúdo, na qual a socialização do saber implica a adoção de um método capaz de fazer com que os sujeitos envolvidos compreendam não apenas as configurações sócio-históricas dos conteúdos estudados, mas também o seu próprio papel diante destes objetos.

Atestada por essas ideias, a *prática pedagógica transformadora* poderá ser conceptualizada como voltada para a formação integral do aluno, estimulando a busca do autoconhecimento, tanto do educador quanto do educando, para que possam a partir desse entendimento, estabelecer relações mais igualitárias, autônomas, críticas, conscientes e libertárias. É um movimento cíclico entre os seres sociais que vão paulatinamente, em meio ao desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos e científicos, desbravando novas formas de saberes e assim, construindo um pacto de confiança mútua.

Diante do exposto, considera-se que as práticas pedagógicas transformadoras têm a finalidade de transcender as fronteiras disciplinares e os aspectos conteudistas dos conhecimentos escolares. Para tanto, necessita-se conceber a formação integral na educação profissional em que a ciência e a tecnologia serão compreendidas como meios de refletir a sociedade. Provocar a autorreflexão e a reflexão da sua plenitude como ser histórico, político e sociocultural.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que a grande finalidade da pesquisa acadêmica é precisamente a produção do conhecimento científico. Dessa forma, o processo histórico de produção científica representa uma evolução contínua e, por isso, questiona-se como é possível chegar à compreensão da forma em que a sua produção possa ser corroborativa ou não. Nesse sentido, Demo (2000, p. 25) afirma que “criticar e ser criticado são, essencialmente, o mesmo procedimento metodológico. Nesse sentido, o conhecimento científico não produz certezas, mas fragilidades mais controladas”.

Pesquisas realizadas com seres humanos devem considerar traços subjetivos e particularidades que nem sempre podem ser traduzidos em números quantificáveis. Conforme indica Minayo (2009, p. 21) a metodologia é a “junção de conteúdo, pensamentos [do investigador] e existência, em que teoria e método andam de mãos dadas, porém a criatividade do pesquisador é fundamental no processo investigativo”.

Nesse sentido, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, com enfoque descritivo. O número total de possíveis partícipes era 186, sendo 167 alunos do Curso

Técnico em Automação Industrial e 19 professores. Porém, apenas 35% (58) dos alunos e 73% (14) dos professores cooperaram com o estudo, dando o seu consentimento livre e informado, como é indispensável no contexto da ética da pesquisa em educação (AERA, 2011).

Utilizou-se de códigos para preservar a identidade dos participantes (*idem*), de modo que se identificou os professores pelo prefixo *Prof* seguido dos algarismos *1 a 14*. Para os alunos escolheu-se a letra *A* seguida da numeração de *1 a 58*. A relação letra e número seguiu a ordem das respostas no formulário do *google forms*, quando realizado o download dos dados em planilha Excel. A pesquisa foi realizada em quatro etapas. A saber:

- i. submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética;
- ii. leitura do projeto pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial disponível no site da instituição, visando a conhecer a concepção e organização do curso;
- iii. elaboração, teste e aplicação do formulário *online* para professores e alunos do curso pesquisado. Os questionamentos direcionados aos alunos se referiam as práticas docentes que consideravam motivadoras, interessantes e que facilitavam a aprendizagem no decorrer das aulas. Para os docentes elaborou-se questões a respeito de suas práticas, do desenvolvimento de suas atividades e das perspectivas de transformação socioeducacional promovidas nos alunos; e
- iv. organização e análise dos dados conforme sua contribuição com o princípio norteador do pensamento crítico e educação transformadora.

Para as inferências e interpretações, bem como para a análise crítica, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 47), que a define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Nesse sentido, a autora esclarece ser este o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, pois a análise do conteúdo permite a utilização de “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. As práticas pedagógicas sob o ponto de vista docente

O grupo de professores participantes da pesquisa era formado de 50% bacharéis e 50% licenciados, sendo os bacharéis atuantes na formação técnica. É recorrente na história da EPT ter profissionais *não formados* para a profissão docente lecionando em cursos técnicos de nível médio. Costa e Coutinho (2018, p. 1647) descreveram que a lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) caracterizou-se pelo retrocesso nas políticas de formação docente para a educação profissional, posto que desobrigou a titulação em licenciaturas ou cursos de formação pedagógica prescritos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em suas palavras:

[...] Ora, a lei permite que todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei.

Acrimina-se que o “notório saber” usurpa a identidade docente, deprecia os saberes pedagógicos e fragiliza a aprendizagem. Além disso, essa pesquisa indicou que os professores da EPT sentem falta de cursos de formação que agreguem conhecimentos do campo da educação/pedagogia. Em vista disso, registra-se o relato do Prof 14 que devido à privação da interação com os saberes pedagógicos, reconheceu seus limites nessa profissão e confessou ser imprescindível a atualização em práticas docentes transformadoras e TICs. Nota-se que ele começa a se apropriar do termo “transformadora”, complementando que os cursos realizados foram em metodologias ativas de aprendizagem.

Há que se dizer que a especificidade dos cursos técnicos de nível médio que formam também para uma profissão, não são tratadas nos cursos de licenciaturas. Pesquisas realizadas por Costa (2012 e 2016) e, Meneses Filho e Costa (2018), aduziram essa lacuna inclusive em licenciaturas ofertadas por instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Na caminhada em busca de subsídios para a validação do conceito PraPedT, foi indagado aos professores sobre a familiaridade com a expressão *Práticas Pedagógicas transformadoras*. Apenas três licenciados e atuantes na formação geral ousaram expressar suas percepções. O Prof 5 disse “acreditar ser toda prática que inverte a proposta tradicionalista de ensino baseada na univocidade docente”.

Quando se põe em dialogismo o conhecimento e sai da esfera de retenção e transferência, buscando integrar vivência e reflexão formadora. Práticas pedagógicas transformadoras olham para os alunos e sua dimensão experiencial, que afasta a pretensa aula de exposição para uma aula de colaboração. São círculos de formação cuja aula passa a ter um aspecto menos físico e de cronograma cerrado, buscando construir a cada encontro momentos de assinalar o conhecimento com os conhecimentos (Prof 5, 2019).

O Prof 10 tem uma visão que colabora com as ideias expostas pelo prof 5, explicitando uma dimensão politicamente crítica. Ele manifestou assim:

Entendo essa definição como uma perspectiva marxista da educação. Esse autor sempre defendeu o pensamento como ferramenta transformadora da realidade. No contexto educacional, talvez o maior nome no Brasil seja o Paulo Freire, trata-se mais ou menos da mesma coisa: utilizar a educação como possibilidade de transformação da realidade, correção das injustiças sociais etc. (Prof 10, 2019).

A Prof 13 argumentou que tais práticas pedagógicas valorizam as diversas formas de aprendizagem, para além da centralidade na figura do professor. Citou o exemplo das metodologias colaborativas e ativas, e ressaltou a condição de se considerar o aluno como sujeito histórico, a fim de propiciar formação do ser social, crítico e reflexivo, capaz de atuar na mudança da realidade que está inserido.

Quando inquiridos se a prática pedagógica desenvolvida possibilitava reflexões que transcendessem a dimensão meramente técnica do conhecimento/conteúdo, pode-se classificar as respostas em três grupos conforme quadro 1.

Quadro 1 – Percepções docentes sobre suas práticas de ensino

Práticas pedagógicas transcendem a pedagogia tradicional	Práticas pedagógicas tradicionais	Falta clareza sobre o fundamento de suas práticas pedagógicas
Ao realizar alguns trabalhos, busco valorizar habilidades de relacionamento, crítica, esforço, compromisso, criatividade, honestidade, entre outras que podem colaborar para crescimento pessoal (Prof.1).	Todas as minhas práticas visão resolver problemas nas indústrias, com isso acabo bitolando os alunos quanto a esse movimento (Prof.2).	Não tive a oportunidade de comprovar isso (Prof.4).
Em alguns momentos sim, especialmente aqueles relacionados a questão de ética, de respeito aos trabalhos dos colegas, da motivação para ampliar os horizontes para além das aplicações do mercado de trabalho e o incentivo para a investigação. No entanto, acho que deveria aumentar a	Acredito que a minha prática ainda está muito conteudista, visto que são raros os conteúdos em que consigo fazer reflexões críticas do papel do conteúdo lecionado com a sociedade/mundo (Prof.7).	Sim, pois em todas as nossas aulas trocamos experiências pessoais, falamos sobre assuntos que transcendem a sala de aula (Prof.3).

quantidade desses momentos (Prof.6).		
dou grande importância ao processo de desconstrução e desnaturalização da realidade, permitindo aos alunos a apreensão do mundo como resultado de relações de poder múltiplas. Ao mesmo tempo em que utilizo essa abordagem, caminho bastante no sentido da produção da autonomia, a fim de que, entendendo que o mundo é fruto de relações de poder, o aluno possa entender a si mesmo como um ator ativo na construção da realidade (Prof.10).	Sim, em projetos de eficiência energética por exemplo, considerando que é possível mostrar aos alunos que o uso racional das fontes de energia é relevante para a sociedade e natureza de uma forma geral (Prof.11).	Sim. Porque a todo momento os alunos são instigados a refletir sobre como a tecnologia pode contribuir com a vida humana (Prof.9).
Sim. Na prática pedagógica possibilito a discussão de temas os quais os alunos refletem e propõem soluções para os problemas. Trabalho de forma integrada com outras disciplinas e com os temas transversais, que estão relacionados à formação humana (Prof.13).		Sim. Uma vez que os oriento a pensar de uma forma diferente das práticas técnicas já conhecidas para, após, realizar um comparativo entre as diferentes formas de analisar determinado conteúdo (Prof.8).
Acredito que sim, pois sempre tento abordar/trabalhar com questões do cotidiano dos alunos (vivências, sentimentos, entre outras), assim como assuntos da atualidade que podem/poderão impactar/relacionar-se com as vidas dos alunos (Prof.14).		No dia a dia da sala de aula procuro apresentar problemas cotidianos nos quais é essencial se desenvolver uma postura crítica sobre o conteúdo aprendido, a fim de que aquele conhecimento não seja estático, mas adaptado à realidade do estudante (Prof.12).

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Portanto, ao longo desta pesquisa, evidencia-se que o papel transformador dos docentes é, em sua grande maioria, positivo. Mesmo assim, claramente os esforços por parte dos docentes, para a promoção de práticas pedagógicas transformadoras, esbarram em fatores adversos, de modo que a dinâmica em sala de aula eventualmente se torna rotineira e até mesmo mecânica. Com efeito, fica claro que existe uma lacuna entre a intenção de implementação das práticas pedagógicas transformadoras e a realidade cotidiana dentro da sala de aula, que, evidentemente, exerce influência sobre os processos de ensino e aprendizagem.

4.2 Contribuições das percepções discentes para a construção do conceito

O conceito de prática pedagógica transformadora tem como princípio norteador o protagonismo do aluno a partir de ações docentes que estimulem a aprendizagem

criativa, autônoma e crítica, embasadas em teorias libertárias, de cunho emancipador, holístico e humanista.

Com efeito, esse tipo de prática exige uma inquietação frente às arestas da sociedade e visa, prioritariamente, fazer com que os sujeitos envolvidos saiam da sua zona de conforto. Isto é, tanto docentes quanto discentes precisam se dispor a praticar uma criticidade transformadora. Todavia, não se pode desconsiderar que as teorias pedagógicas tradicionais, desde os primórdios da educação formal, vêm conformando e formando estes sujeitos para passividade no processo ensino-aprendizagem.

Visando a corroborar com essas ideias, apresenta-se na tabela 1, o ponto de vista dos alunos em relação a quatro tipos de práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT.

Tabela 1 – Percepções discentes sobre as aulas

Aspectos analisados	N	%
Aula expositiva e o uso do quadro – sem muita interação entre professor e aluno	4	6,9
Aula expositiva com uso de slide ou alguns recursos audiovisuais ou tecnológicos– com média interação entre o professor e o aluno	8	13,8
Aula que promova o protagonismo do aluno faça você mesmo orientado pelo professor independente do recurso tecnológico utilizado	15	25,9
Aula expositiva com uso de slide ou alguns recursos audiovisuais ou tecnológicos– com muita interação entre o professor e o aluno	31	53,4

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Observa-se que mais de 50% dos alunos confessaram preferir o estilo de aula expositiva mediada por recursos didáticos audiovisuais ou tecnológico, somando aqueles que preferem média interação e os que preferem elevada interação entre professor e aluno (67,2%). Não obstante, assumem a preferência por aquelas em que há muita interação entre professor e alunos. Contudo, os alunos demonstraram se sentir confortáveis com metodologias mais tradicionais, pois, apenas 15 (25,9%) deles optaram por estratégias didáticas em que é necessário que o aluno assuma uma postura mais autônoma e investigativa.

Infere-se que os alunos são atraídos por recursos didáticos variados e de carácter tecnológico, sendo assim, a opção mais coerente para se manter na zona de conforto é a aula expositiva. O aluno A53 revelou que “as práticas pedagógicas são boas, entretanto, há pouca diversificação nos métodos de ensino e avaliação, o que acaba por deixar as aulas maçantes, muitas das vezes, desmotivando os alunos”. Para A2 “de modo geral as aulas são muito ruins pois a maioria não se importa muito com a opinião do aluno, eles simplesmente jogam a nota na sua cara e você é obrigado a aceitar”.

Pensando nas ideias do contraditório, propositalmente foi associada a fala destes dois alunos. Enquanto um se preocupa com a pouca variedade de métodos de ensino (recursos didáticos), outro se inquieta com a falta de oportunidade de ser protagonista nas aulas. Ou seja, entende-se que A2 está mais receptivo as PraPedT que A53, uma vez que mostrou descontentamento com sua voz silenciada nas aulas da EPT.

Considera-se assim que as práticas pedagógicas transformadoras têm dois desafios para sua implementação, um referente à própria formação docente que deverá ser capaz de proporcionar o conhecimento suficiente para a compreensão do efeito de tais práticas na melhoria da aprendizagem dos alunos. Outro, de atrair os discentes para a função protagonista do seu processo de aprendizagem.

Haja vista a essas considerações é importante ressaltar que nessa pesquisa não se teve a pretensão de delegar à prática docente a missão de ser promotora de transformação social dos educandos, tampouco pretendeu-se julgar as ações docentes como *certas* ou *erradas*. O que se propôs foi apresentar o conceito de PraPedT como ato contínuo a evolução do pensamento crítico, comprometido com princípios da formação integral dos seres humanos, e contrapor esse conceito às perspectivas de docentes e discentes do EPT.

Em harmonia a esta apreciação percebe-se que não é somente o conhecimento científico que se constitui como elo na relação da prática pedagógica. Existem fatores mais profundos que ajudam a traçar a educação transformadora em sua totalidade. Portanto, a partir desses aspectos, solicitou-se aos estudantes que descrevessem uma aula em que o professor tivesse utilizado uma prática pedagógica diferenciada. Para isso, eles deveriam rememorar uma aula cujo diferencial tivesse sido a vontade de prestar atenção, participar, interagir, transformando sua postura, opinião e conhecimento diante do conteúdo ensinado.

Para essa questão 53 alunos narraram experiências no tempo presente, bem como acessaram a memória para dissertar vivências de tempos passados. As respostas foram organizadas em três categorias, conforme expostas no quadro 2.

Quadro 2 – Percepções dos alunos sobre uma aula transformadora

Ambiente de aprendizagem	Estratégia de ensino	Recurso didático
A aula do professor de física que fomos para o pátio para fazer a medição do prédio escolar.	Foi uma aula de história que a professora utilizou da montagem de barquinhos de papel para demonstrar a diferença entre o modo de produção artesanal e a divisão de trabalho.	Aulas com vídeo, filmes, questionamentos etc.
Aula realizada no laboratório de química em que diversas reações testadas na teoria em sala, foram postas em prática.	As aulas de análise de circuito que fizemos no laboratório, o professor utilizou métodos dinâmicos e divertidos com os componentes que o laboratório disponibiliza. Uma matéria que envolve muito cálculo que em certos campos pode chegar a ser difícil, ficou fácil, divertida e compreensiva.	As aulas de programação pela interação e pelos recursos tecnológicos disponibilizados na aula: slides chamativos e exercícios desafiadores.
Aula de análise de circuitos onde tomamos choque	Aula de filosofia do 2º ano tinham uma interação bacana entre o professor e os alunos, além do fato de que o professor enfatizava bem as palavras, ou seja, as aulas eram bem animadas.	A utilização dos quizzes e a tecnologia que o google disponibiliza para criação de atividades é algo que nosso professor de controle de processos sempre faz e é bastante útil
Análise de circuitos, em que o professor leva os alunos para o laboratório, e lá, fazemos circuitos que desenhamos em sala de aula.	Aula de Controle de processos que fizemos um mapa mental sobre a matéria de forma que fosse possível expressar do nosso jeito o que entendemos da matéria, facilitando assim nosso aprendizado.	Aulas com apresentação de documentários e vídeos que incentivem o pensamento do aluno.
Uma aula que aconteceu no centro da cidade, em que um professor que até então, nos três anos, não havia realizado nenhuma interação entre professor e aluno, fez uma aula extremamente didática, com exemplo e participação intensa dos alunos.	O professor ensinou a matéria, e depois a gente teve que fazer perguntas para os colegas. Quem acertasse ganhava bala, doce, pirulito.	Uma aula de química que a professora mostrou as ligações química, através de modelos em 3D.
Meu aprendizado se mostrou mais efetivo quando a aula ocorreu em um ambiente diferente da sala de aula, ao ar livre.	No meu 9º ano, na aula de história, ele simplesmente chegava na sala e começava a dar aula, eu amava tanto história, pelas aulas tão bem explicadas e com ele falando e ouvindo os alunos, meio que criava um debate na aula.	Uma aula de química que promoveu a construção das moléculas orgânicas através de jujubas.
Uma aula aonde fomos para o pátio no qual observamos o clima, as nuvens, procuramos a previsão do tempo no celular e debatemos.	Aulas práticas ou que possuam alguma interação diferente ou que seja muito didática.	

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Frases referentes a promoção da interação entre professores e alunos, alunos e alunos, foram recorrentes nos relatos do tipo: *aulas que a professora fez uma roda de debate, sendo assim obteve-se uma aula com muita interação entre os alunos. Observa-*

se que os alunos novamente se referem a questões como ambiente de aprendizagem, estratégia de ensino e recurso didático. Essa assimilação dos alunos pode ser analisada em duas frentes: uma que identificada o comodismo de se permanecer na zona de conforto de uma pedagogia tradicional, instrumental e pouco ativa; outra que é o total desconhecimento das possibilidades de uma pedagogia crítica, que exige um aluno com autonomia e responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Fazendo uma triangulação das respostas, capta-se que estes alunos são um misto das duas frentes apresentadas. Ou seja, além da conveniência da aula tradicional há que se ter em conta o percurso formativo sustentado por anos nesta tendência pedagógica acrítica, antirreflexiva e passiva.

O uso dos aparatos tecnológicos em sala de aula pode ser comparado ao movimento pendular, pois, se por um lado as tecnologias possibilitaram incrementar as aulas por meio de recursos audiovisuais, por outro, condicionaram determinadas práticas ao uso excessivo ou irrefletido desse recurso. Note-se, aliás, que a inovação educacional não pode ser reduzida à introdução de tecnologias no ensino, uma vez que requer a presença de três fatores – a introdução de algo novo ou percebido como novo no ensino, a intencionalidade pedagógica associada a essa introdução e a orientação para a resolução de problemas (HENRIQUES *et al.*, 2020; KAMPYLIS; BOCCONI; PUNIE, 2012).

Solicitou-se aos alunos que descrevessem uma aula dos seus sonhos, e a prática pedagógica que seria utilizada nela. Com a palavra, os alunos:

- Uma aula artística, na qual usaríamos filmes, teatro e música para interagir e aprender.
- Ela seria incrível, com uma forte interação entre professor(a) e alunos. O professor aproveitaria o conhecimento externo dos discentes, fazendo uma aula mais dinâmica.
- aulas em forma de debate, slides, com interação aluno-professor e em que o professor deixasse o aluno falar e que fosse paciente com ele também
- Uma aula onde o professor ensinaria de uma forma suave, e faria perguntas para completar o aprendizado dos alunos
- Com bastante interação entre professor e aluno, a repassagem de conteúdo feita de maneira dinâmica, fugindo da monotonia da matéria no quadro ou slides com muitos textos.

Entende-se que os alunos desejam práticas que trazem a realidade para a sala de aula e afinam a sintonia entre eles. Um participante deixou a sugestão para essa aula dos sonhos: “uma aula em que os alunos dessem a aula e o professor assistisse” e complementando essa perspectiva, há uma proposta convergente que é uma “aula com a participação de toda a turma e planejada por toda a turma”, propostas estas que se aproximam da ideia de sala de aula invertida (LAGE; PLATT; TREGLIA, 2000).

Na análise dessas falas, percebe-se que a intenção foi mostrar que os alunos têm potencial de liderança e se sentem seguros como sujeitos aprendizes. Poderia ser um modo delicado de dizer ao professor: *senta aí que vou te ensinar como fazer para que possamos aprender melhor.*

Em outro momento, questionou-se a memória afetiva produzida pelas práticas pedagógicas dos docentes por meio da seguinte pergunta: “Você pode descrever uma aula que tenha marcado sua aprendizagem pela forma como ela ocorreu? Uma aula em que o professor ou professora tenha utilizado uma prática pedagógica ou didática diferenciada a tal ponto que prendeu sua atenção, transformando sua postura, opinião, conhecimento, diante do conteúdo ensinado.”

Para exemplificar a visão da maioria dos discentes, as respostas foram organizadas em três grupos: Ocorre quando o professor explica dando exemplos da vida cotidiana, aumentando a clareza de como aquilo acontece, pois é possível associar a matéria a um evento no nosso dia a dia. Normalmente, nas aulas de ciências humanas, isso acontece em debates em que o discente tem a oportunidade de falar, e na área de exatas, quando o professor dá exemplos e permite o estudante também citá-los. ii) Uma aula que aconteceu no centro da cidade, em que um professor que até então, nos três anos, não havia realizado nenhuma interação entre professor e aluno e fez uma aula extremamente didática, com exemplo e participação intensa dos alunos iii. Uma aula em que o professor interage com os alunos e de algum modo se aproxima da realidade e conhecimento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nossa intenção, no presente artigo, indagar o conceito de práticas pedagógicas transformadoras, propondo uma concepção que vá para além da prática inovadora (HENRIQUES *et al.*, 2020), no sentido de promover a atuação autônoma do aprendente, a sua reflexividade e posicionamento crítico. Aproximamo-nos, assim, de concepções como as de Paulo Freire (1987; 1994) ou as de Adorno (1995), que propõem uma visão

emancipadora da educação. No caso concreto, e aproximando-nos do campo da Educação Profissional e Tecnológica, defendemos que a valorização da formação integral dos estudantes, não apenas uma educação profissionalizante, mas uma que contribua para o seu desenvolvimento humano, é essencial (FRIGOTTO, 2007; ROCHA *et al.*, 2013). Tal abordagem requer que se repense também a formação profissional dos professores da EPT, valorizando-a e consolidando-a para além do “notório saber” (BRASIL, 1996), fazendo apelo a uma educação ao longo da vida, também ela emancipadora e crítica.

Nesse sentido, indagámos as perspectivas de docentes e discentes da ETP sobre o que seria, no seu entender e nas suas experiências práticas, uma abordagem pedagógica transformadora. As perspectivas dos professores aproximaram-se em grande medida do que preconizávamos, com fundamento no embasamento teórico que mobilizámos. Entendiam as práticas transformadoras como aquelas que apelavam ao papel ativo do estudante, requeriam um diálogo ou partilha entre professor e estudante, e alguns dos entrevistados acresciam a essa visão o requisito de que promovesse uma maior consciência crítica do mundo que os rodeia. No entanto, os docentes entrevistados revelaram estar em diferentes pontos da aplicação dessa concepção nas suas práticas cotidianas, assumindo, em alguns casos, necessidade de uma maior formação.

Já os discentes, parecem valorizar sobremaneira o uso de recursos tecnológicos assumidos como inovação, assim como os contextos pedagógicos diferenciados e o uso de pedagogias mais dialógicas. Seja por não terem tido experiências que os alertassem para a possibilidade de assumir um papel mais agente na sua própria educação, ou por esse tipo de aulas serem mais exigentes e requerem um maior envolvimento da sua parte, apenas uma minoria expressou preferência por aulas que os convidem a assumir um papel de protagonista.

Concluimos, assim, que se em boa medida o conceito de práticas pedagógicas transformadoras tem sentido para os participantes do estudo, esse sentido nem sempre é tão lato quanto poderia ser. Mais ainda, quando passamos do domínio teórico para o campo da prática, parece existir ainda uma diversidade de obstáculos à sua implementação, quer da parte dos docentes, que carecem ainda de uma formação consistente e continuada e adequada valorização profissional, quer dos estudantes, que poderão não estar preparados para assumir o papel que uma prática pedagógica verdadeiramente engajadora requer da sua parte.

Em conclusão, consideramos essencial continuar a pugnar por uma prática docente no ensino técnico e profissional que conduza a uma formação integral, crítica e humana dos estudantes, futuros trabalhadores, mas também cidadãos plenos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AERA. Code of Ethics American Educational Research Association. **Educational Researcher**, v. 40, n. 3, p. 145–156, 2011. Disponível em: <<http://er.aera.net>>. Acesso em: 21 maio 2021.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.; BLOOM., B. S. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Allyn & Bacon, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 nov. 19.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 1 fev. 2023.
- COSTA, Maria Adélia da; MENESES FILHO, Antônio. Políticas de formação de professores para a Educação Profissional: cem anos de lutas. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1113–1136, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46444>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- COSTA, Maria Adélia da; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- COSTA, Maria Adélia da. **Ensino Remoto Intencional: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica**. Brazil Publishing: Curitiba, 2020.

CRISOL-MOYA, E.; ROMERO-LÓPEZ, M. A.; CAURCEL-CARA, M. J. Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020. Disponível em: <www.frontiersin.org>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOSHI, H. Using Critical Thinking to Counter Misinformation on Social Media. **IUP Journal of Soft Skills**, v. 16, n. 2, p. 43–47, 2022. Disponível em: <<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=158621357&site=eds-live>>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. The relation between professional and technological education and the universalization of basic education. **Educacao e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GRINSPUN, Miria Paura Sabrosa Zipin. **A prática dos orientadores educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HUONG, Ha Thi Lan; DOAN HUY, Nguyen Hoang; NGOC HA, Nguyen. The Flipped Classroom: Using Thematic Teaching to Develop Critical Thinking for High School Students. **American Journal of Educational Research**. 2018. Disponível em: <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/9192>. Acesso em: 25 jan 2023.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 212–218, nov. 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MARANHE, E. Práticas inovadoras na educação: tendências em sala de aula. **A Sagrado Rede de Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.sagradoeducacao.com.br/pagina/1961-praticas-inovadoras-na-educacao-tendencias-em-sala-de-aula>. Acesso em: 25 jan 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROCHA, E. *et al.* Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/47225>>. Acesso em: 30 nov. 2022.

THIESEN, J. DA S.; SEABRA, F. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação**, v. 45, p. e79/ 1-26, 25 set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38651/html>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ZAVALE, N. C. La nature de la connaissance et le curriculum puissant dans l'enseignement technique et professionnel : Une analyse sociologique à partir du cas du Mozambique. **Educacao e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 431–450, 1 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/es/a/VMmzSbmwxbXLRG9PMPmckrB/>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas; Alimentação e Agricultura (FAO); Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa Mundial de Alimentos da ONU (WFP); Organização Mundial da Saúde (OMS). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma: Italy, **FAO**. 2022. P. 291. Disponível em: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/CC0639ES>. Acesso em: 23 jan. 2023.