

Autora | Author

Jennifer de Carvalho Medeiros*
jcmjennifer@gmail.com

**PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E
PROBLEMATIZAÇÕES QUANTO AO USO DAS
METODOLOGIAS ATIVAS ARTICULADAS ÀS
NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO TÉCNICO
SUBSEQUENTE DE SECRETARIA ESCOLAR
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**

**FIRST APPROXIMATIONS AND
PROBLEMATIZATIONS ABOUT THE USE OF THE
ACTIVE METHODOLOGIES CONCERNED TO THE
NEW TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL
COURSE OF THE FEDERAL INSTITUTE OF BRASÍLIA**

Resumo: o objetivo geral é analisar as configurações do curso técnico subsequente de Secretaria Escolar frente às metodologias ativas articuladas às novas tecnologias educacionais. Trata-se de um estudo de caso, ancorado na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: metodologias ativas, educação profissional, ensino híbrido, educação a distância.

Abstract: the general objective is to analyze the configurations of the subsequent technical course of School Secretary in front of the active methodologies and the new educational technologies. It is a case study, anchored in the methodological perspective of historical-dialectical materialism.

Keywords: active methodologies, professional education, blended learning, distance education.

INTRODUÇÃO

A formação para o trabalho assume diferentes dimensões ao longo dos tempos. No presente artigo, assumimos a perspectiva do trabalho enquanto categoria central de constituição do ser social, conforme preconiza os estudos marxistas. O percurso histórico apresenta a formação para o trabalho dissociada da dimensão do ser social, causando uma cisão entre educação e trabalho, que origina a dualidade entre formação intelectual e formação manual.

Os efeitos dessa dualidade perpassam o histórico da educação profissional no Brasil, que foi configurada a partir das demandas do mundo do trabalho pensado para os sujeitos desprovidos de condições de acesso a outros espaços de formação, como no nível superior, por exemplo. A partir da determinação do mundo do trabalho, a educação profissional reservada a essa parcela da população foi configurada de modo especial com base na lógica das competências e das habilidades necessárias para a adaptação desse sujeito à reestruturação do capital.

Recebido em: 15/07/2018

Aceito em: 13/09/2017

A educação é inserida nesse contexto como alternativa de formação e de qualificação do sujeito que precisa ser incluído nessa realidade. Contudo, a formação dada, no contexto atual da educação profissional, vem superando a tendência da técnica pela técnica e alcança um novo patamar, ao considerar a formação do estudante trabalhador no sentido mais amplo, em um provável caminho que sinaliza para a compreensão do trabalho como princípio educativo e não apenas como um capital a ser adquirido em função das demandas mercadológicas.

Consideramos que esse movimento de superação da educação profissional é presenciado na proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que busca uma formação integral do sujeito que se inserirá no mundo do trabalho, a partir dos conhecimentos socialmente construídos inerentes à atuação profissional e das reflexões éticas a respeito da profissão, considerando o contexto da prática social.

Assim, o desafio dos Institutos Federais reside na defesa da proposta de formação profissional frente às demandas do mundo do trabalho e suas contradições, ancoradas na qualificação para determinada tarefa em detrimento da formação no sentido mais amplo e crítico. Esse desafio exige a adoção de caminhos teórico-metodológicos consolidados e condizentes com o que se espera de uma formação profissional para além do domínio de determinada técnica.

Neste sentido, as metodologias ativas se mostram como alternativas inovadoras para a promoção de uma educação profissional mais sintonizada com as atuais mudanças sociais. Contudo, é necessário problematizar o uso das metodologias ativas e da sua suposta inovação. Desse modo, o objetivo geral do presente artigo é analisar as configurações do curso técnico subsequente de Secretaria Escolar frente às metodologias ativas articuladas às novas tecnologias educacionais. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, ancorado na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético.

O curso técnico subsequente de Secretaria Escolar é ofertado presencialmente, no *Campus* São Sebastião, do Instituto Federal de Brasília, desde 2012. A carga horária do curso é de 1360 horas, com duração de quatro semestres. Durante o período de oferta do curso, o Colegiado viu a possibilidade de alterar a matriz curricular para considerar a oferta do percentual de 20% da carga horária total na modalidade a distância. A partir dessa possibilidade, o *Campus* vem realizando reuniões e debates na comunidade acadêmica no intuito de pensar nas possíveis metodologias que podem ser adotadas para o uso da modalidade a distância no curso.

Justificamos a importância da análise realizada no presente artigo, oriunda de uma prática social determinada e situada

no contexto da educação profissional, a partir da problematização do uso de um tipo de metodologia ativa, que é parte do ensino híbrido e é denominada rotação por estações. A metodologia foi aplicada em uma turma do primeiro módulo do curso e teve como tema a função social da escola. Associada a essa experiência, a análise do uso dos 20% na modalidade a distância também nos fornecerá subsídios necessários para compreender as configurações do curso técnico de secretaria escolar, a partir dessas novas demandas metodológicas e tecnológicas.

TESSITURAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE FRENTE À LÓGICA DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A educação dual colocou a educação profissional à disposição de uma camada da população desprovida de acesso a outros processos formativos. A percepção da falta de opção é uma marca da educação profissional brasileira que precisa ser considerada quando nos propomos a analisar essa modalidade educacional.

Saviani (2007) nos ajuda a explicar essa situação quando afirma que a dualidade na educação pode ser compreendida a partir da noção de propriedade. Aos donos da propriedade foi reservada uma educação diferente daqueles que não tinham propriedade e apenas vendiam sua força de trabalho. Aos detentores de propriedade e dos meios de produção foi destinada uma educação baseada na formação intelectual, enquanto aos trabalhadores que vendem sua força de trabalho foi dada apenas a formação manual, limitada à técnica e ao saber fazer.

No modo de produção capitalista, Marx (2016) expõe que o processo de trabalho é apropriado pelos donos do meio de produção que consomem tudo, inclusive a força de trabalho vendida pelo trabalhador, que já não detém mais os elementos do processo de trabalho. Assim, tal processo adquire duas características no capitalismo: passa a ser controlado integralmente pelo capitalista e o produto torna-se sua propriedade.

A apropriação do processo de trabalho pelo capitalista nos leva a considerar também a importante contribuição do pensamento marxista para compreender o desenvolvimento da divisão social do trabalho. Para Marx e Engels (2007), a divisão social do trabalho inicia-se com a cisão entre o campo e a cidade e o conseqüente surgimento da propriedade privada. Os autores conceituam a propriedade privada como sendo o produto da própria divisão entre campo e cidade, possuindo

estágios que evoluíram até alcançar a sua configuração no capitalismo.

A limitação da liberdade do sujeito é um dos maiores efeitos da divisão do trabalho, pois tal divisão passa a determinar a esfera de abrangência da atividade a ser realizada. No início, o trabalhador realizava a sua atividade desde a concepção até a execução do produto, de modo que os processos de objetivação e exteriorização estivessem presentes no processo.

É na manufatura que se observa a decomposição do trabalho realizado pelo artesão. Nessa configuração, o trabalho que gera determinado produto é fracionado entre os trabalhadores, que executam atividades menos diversificadas, mas repetidas vezes, gerando aumento da produtividade. Além disso, é a divisão do trabalho que concentra a força dominante capaz de subverter os interesses individuais e os colocar em contraposição aos interesses coletivos.

As mudanças na base técnica são demarcadas pela Revolução Industrial, que se desenvolve a partir das cooperações simples, avançando para as manufaturas, passando pelos processos fordistas e tayloristas, considerados dentro da perspectiva da maquinofatura, alcançando os níveis da automação com o toyotismo até chegar à revolução técnico-científica, com o predomínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's. Em todas essas fases, observa-se o aumento da complexidade do trabalho, que demanda maiores mediações e intelectualidade, o que agrega valor à mercadoria produzida e determina os processos de troca.

O desenvolvimento da tecnologia altera as relações de trabalho entre trabalhador e patrão, pois o desenvolvimento da técnica faz com que o trabalhador produza mais em menos tempo e com o mesmo salário, enquanto o patrão contrata um número menor de trabalhadores que conseguirão atingir as metas necessárias para a manutenção do acúmulo de capital. É o que Marx (2016) denomina como mais-valia relativa e que subverte o valor do trabalho para o trabalhador que se aliena, porque a sua atividade vital de transformação da natureza passa a ser a sua subsistência, mesmo em condições precárias e desiguais.

A evolução das tecnologias que embasam o modo de produção capitalista evidencia o aumento da abrangência de poder dos donos dos meios de produção como também destaca o quão alienado o trabalhador se torna em relação ao produto do seu próprio trabalho. É nesse aspecto que o trabalho passa a ter múltiplos sentidos, que indicam o nível de pertencimento do trabalhador nos processos que vão da concepção à execução.

O capitalismo faz com que o trabalhador alcance o nível máximo de subordinação ao capital, principalmente, em função do desenvolvimento tecnológico nos processos de trabalho. Para continuar sendo capaz de manusear os instrumentos e se inserir nos meios de produção, o trabalhador assume para si a responsabilidade de se instruir para se considerar apto ao contexto de trabalho que lhe é imposto. É a partir do grau de especialização da mão de obra que observamos a inserção dos processos educativos no contexto do trabalho.

A necessidade por formação surge em decorrência da necessidade de o trabalhador se adaptar ao desenvolvimento das bases tecnológicas que compunham os meios de produção. A exigência por mão de obra especializada aproximou a educação do trabalho, mas na condição de uma educação destinada à classe proletária, que restringia a formação à aquisição de saber técnico para um fim limitado dentro da cadeia de produção. Esse alto grau de especialização amplifica os efeitos da fragmentação do trabalho e da consequente alienação, conforme discutimos anteriormente. Nesse caso, a educação a serviço desse tipo de formação contribui para a dependência do trabalhador ao modo de produção capitalista e todas as suas determinações.

Em consequência do desenvolvimento das bases técnicas do modo de produção capitalista, foi observado que o alto grau de especialização do trabalhador limitava a sua atuação no processo de trabalho. Na perspectiva capitalista, é necessário que o trabalhador adquira competências múltiplas, capazes de dar a ele maiores condições de produtividade e assim aumentar o lucro daquele que consome a sua força de trabalho. Sob essa lógica, o pensamento da politecnia foi totalmente subvertido e apropriado pelo capitalismo na condição da polivalência.

A atual fase do capitalismo assume a ideia da polivalência incorporada à lógica das competências e das habilidades, ou seja, dos saberes exigidos pelas organizações dominantes e que os trabalhadores precisam adquiri-los caso queiram ser inseridos no mundo do trabalho. É sabido que as crises pelas quais o capitalismo passou são próprias da sua constituição e capazes de reinventar esse modo de produção, sempre no sentido de avançar com os processos e estratégias de dominação.

As competências, habilidades e atitudes estão ancoradas no documento elaborado por Jacques Delors (DELORS, 2010), encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que define os quatro pilares da educação para o novo século: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender.

Considerando o processo de mundialização da educação e da reestruturação do capital, a proposta trazida por esse documento, as ações e projetos educacionais voltados à flexibilidade e à adaptação. Sobre o aspecto do aprender a aprender, analisaremos com maior profundidade adiante, em articulação ao pensamento de Duarte (2011).

Behar et al. (2013) discorrem a respeito do assunto seguindo a mesma lógica de preparar o indivíduo para as constantes mudanças sociais advindas principalmente em função dos avanços tecnológicos. As autoras afirmam que levar a pedagogia das competências para o campo da EaD é uma forma de garantir a formação integral do estudante, pois a partir dessa perspectiva o indivíduo será capaz de reunir condições, recursos e elementos necessários para determinada situação.

Behar et. al (2013) alegam existir uma polêmica em torno da ideia da pedagogia das competências, pois o histórico mostra que tal concepção foi utilizada predominantemente na década de 70, com o advento da pedagogia tecnicista, que enfatizava o caráter instrumental da formação, no qual a ideia de competência estava ligada à aptidão para se fazer algo. Contudo, a autora afirma que com os estudos de Perrenoud, a noção de competência foi ressignificada e hoje é defendida a formação integral do indivíduo.

Behar (2013, p. 21) afirma que "o termo competência é compreendido de acordo com o ponto de vista do indivíduo (primeiro significado), ou seja, como a reunião ou o conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação".

A partir do conceito trazido pela autora, observa-se a ênfase ao individualismo, a uma formação pragmática especializada em resolver situações práticas, dando ao indivíduo instrumentalização necessária para se adequar ao contexto. A construção dessa perspectiva é fundada no cognitivismo piagetiano, que ganhou força na educação brasileira, sobretudo, por opor-se à visão comportamentalista, que era hegemônica na década de 70.

A pedagogia das competências foi constituída com bases que focalizam o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes do indivíduo em si e não do indivíduo enquanto ser social e coletivo. A dimensão individual é fortalecida com a ideia de autonomia, isto é, de formar indivíduos protagonistas do seu processo de aprendizagem. Porém, a noção de autonomia carrega em si a noção de responsabilização do indivíduo pelo seu percurso formativo, que pode conduzi-lo para o sucesso ou para o fracasso. Em ambos os casos, a responsabilidade recai sobre o estudante.

Em uma sociedade com avanços tecnológicos acelerados, mudanças vertiginosas e difusão do pensamento que leva ao constante preparo e adaptação, não é difícil presumir que a pedagogia das competências provoca a disputa entre os pares, a concorrência e a competição desde a mais tenra idade do indivíduo. Contudo, ao defender a pedagogia das competências, Behar (2013) afirma que a proposta não incentiva tal conduta competitiva.

Essa prática exige que os sujeitos negociem, argumentem, reflitam, coloquem-se no lugar do outro, relacionem-se e cheguem a um denominador comum enquanto lidam com os conteúdos e desafios, desenvolvendo o CHA (competências, habilidades e atitudes). Desse modo, as competências não estão a serviço da competição, do benefício de uns em detrimento de outros, mas de uma perspectiva coletiva de construção e crescimento. (BEHAR, 2013, p. 25)

Consideramos uma contradição propor uma formação focada no indivíduo e nas suas experiências e processos cognitivos individuais e depois provocar a interação entre os pares, por meio de atividades de negociação, argumentação e outras estratégias nas quais o ponto central tende a ser a defesa de um ponto de vista ou interesse sobre o outro.

Apesar de interagirem no coletivo, os indivíduos formados a partir da lógica das competências valorizam e preponderam a dimensão individual, não vendo, muitas vezes, que uma situação de competição não precisa ser necessariamente declarada, mas é evidenciada quando dois ou mais indivíduos disputam o mesmo interesse, uma vez que não tem possibilidade de todos usufruírem do mesmo bem. Nesse sentido, consideramos que a lógica da pedagogia das competências fortalece o individualismo e, ao provocar situações de coletividade, congregam os iguais, com vistas a evitar o conflito, distanciando da ideia de aprender com o outro.

QUANDO A NOVA PRECISA SER PROBLEMATIZADO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS ARTICULAÇÕES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As novas tecnologias educacionais provocaram reflexões acerca da estrutura da educação associada às novas demandas de ordem mundial. Foi observado um descompasso entre o que a educação desenvolvia nas diferentes escolas e o que era exigido desse sujeito formado nessas instituições educativas.

Na busca por novas formas de ensinar e aprender oriundas de uma sociedade baseada no alto fluxo de informações propagadas por meios tecnológicos, as metodologias ativas conquistam um espaço de alta relevância, por se apresentarem como propostas inovadoras condizentes com as mudanças sociais e capazes de preparar o sujeito para essa nova configuração social. No entanto, considerando a categoria dialética da mediação, isto é, do movimento da aparência para essência, convém analisar o contexto das metodologias ativas e suas reverberações no atual contexto educacional, no sentido de problematizar a natureza inovadora desses processos metodológicos.

Para iniciar a reflexão a respeito das metodologias ativas, fizemos um levantamento na base de dados da Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal – Redalyc – considerando os artigos publicados no ano de 2017, em revistas brasileiras e no idioma português, com o descritor “metodologias ativas”. Foram retornados 83 artigos, distribuídos nas seguintes áreas: 26 (vinte e seis) na educação, 41 (quarenta e um) na saúde, 6 (seis) na administração e ciências contábeis, 5 (cinco) nas ciências sociais, 2 (dois) na filosofia, 1 (um) na literatura, 1 (um) na psicologia e 1 (um) na economia. O breve levantamento realizado demonstra que as metodologias ativas são empregadas em diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a área da saúde, que obteve maior predominância.

A área da saúde adotou as metodologias ativas de forma expressiva na intenção de associar a teoria e a prática, no sentido de dar uma aplicabilidade maior aos fundamentos teóricos estudados. É no sentido da aplicabilidade e do pragmatismo que as metodologias ativas se constituem em todos os campos nos quais elas são empregadas.

A dimensão pragmatista das metodologias ativas é própria da sua gênese. John Dewey pensou numa escola nova como extensão da própria vida, isto é, um espaço feito para preparar o sujeito para as situações do cotidiano, para a vida prática. Desse modo, o caráter inovador das metodologias ativas, tão pregado na atualidade, precisa ser ponderado considerando o contexto no qual o pensamento de Dewey foi elaborado. Na época que Dewey pensou na escola nova, de fato era algo inovador frente à tendência tradicional que predominava e era inquestionável. Ao apresentar o pragmatismo e os pressupostos de uma educação progressista, Dewey foi inovador e provocou rupturas epistemológicas de relevância.

A educação progressista e o pragmatismo são compostos a partir de uma base idealista da educação, apesar de se vincularem às questões próprias da realidade. Consideramos tal ponto como uma contradição dentro do pensamento escolanovista

que, apesar de pensar em uma realidade essencialmente prática, caminha por pressupostos idealistas que, em certa medida, projetam uma realidade que não considera suas questões concretas.

O pensamento de Dewey foi oportuno para nossa realidade em função das transformações sociais aceleradas, principalmente, em decorrência do uso das novas tecnologias. O modo de produção capitalista e a economia neoliberal demandam um sujeito adaptável a essa realidade dinâmica, razão pela qual a escola precisa ser o espelho da vida, que prepare o estudante para tomada de decisões em uma realidade marcada pelas decisões do campo da infraestrutura, que exigem uma formação baseada nas competências conforme explicada na seção anterior.

No contexto da Sociedade do Conhecimento, Duarte (2011) problematiza a pedagogia das competências, relacionando essa perspectiva ao lema “aprender a aprender”, constituído e amplamente divulgado a partir do relatório encomendado pela Unesco, intitulado Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2010). Os processos de acumulação flexível do capital, da informação como matéria-prima, do poder dos fluxos informacionais e da produção imaterial com alto valor de troca permitiram que a Sociedade do Conhecimento adquirisse forma e força estratégica, sobretudo, nos países considerados em desenvolvimento pelos organismos internacionais.

O conhecimento passa a ser mesclado com a informação e, em muitos casos, são tratados como sinônimos. O método ganha posição central, no qual a informação chegará mais rápido e alcançará o maior número de pessoas interessadas nessa matéria-prima. Essa situação, de acordo com Duarte (2011), descreve o movimento que contraria a transmissão do saber objetivo e prioriza apenas os processos de adaptação e não de conhecimento das realidades e suas contradições.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2011, p. 10)

É nesse sentido, que vemos atualmente um grande apelo às metodologias e um esvaziamento do conteúdo e até mesmo uma resistência em considerá-lo, sob pena de determinada prática pedagógica ser julgada tradicional por sobrelevar os aspectos relativos aos conteúdos. Duarte (2011) defende a

socialização dos conteúdos com base no pensamento da pedagogia histórico-crítica de Saviani, por considerar que o saber historicamente produzido e sistematizado deve ser dominado pelos indivíduos como primeiro passo para a emancipação, como forma de ampliar os horizontes.

Duarte (2011) explica que o termo “aprender a aprender” é embasado nos ideais escolanovistas e no cognitivismo piagetiano, demarcando uma ruptura com o comportamentalismo que era forte nos anos 70, com a pedagogia tecnicista. No mesmo período de ascensão dos ideais da Escola Nova no Brasil, as teorias críticas da educação também ganhavam espaço, mas Duarte (2011) chama a atenção para o fato de que tais teorias não avançaram na mesma rapidez que o cognitivismo piagetiano.

Apontamos que um dos obstáculos ao avanço da construção de pedagogias críticas no Brasil seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas. (DUARTE, 2011, p.34)

Consideramos pertinente a ponderação do autor que justifica o crescimento das propostas pedagógicas pragmáticas a partir do hiato que se formou. Desse modo, as reflexões acerca do como fazer, da prática em si, adquiriram mais espaço e notoriedade, fato que observamos nos dias atuais com a ostensiva adoção das metodologias ativas como caminho para uma educação inovadora. O conteúdo passa a compor o conjunto de elementos que definem a autonomia do estudante.

A autonomia é um ponto de crítica de Duarte (2011), concordamos com o posicionamento do autor, pois a perspectiva adotada no contexto do lema “aprender a aprender” desconsidera a dimensão do coletivo, compreendido como uma instância que não exerce influência nas escolhas finais de cada indivíduo. A atividade autônoma também tem outra dimensão criticada pelo autor: a de que cada indivíduo desenvolverá seu próprio método de construção do conhecimento, desconsiderando os métodos e conhecimentos descobertos por outras pessoas. A criatividade é muito evocada, mas sempre limitada a elaboração de ideias e mecanismos que adaptem o indivíduo à realidade da acumulação flexível.

Essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de en-

contrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2011, p. 49)

O autor anuncia como consequência a supervalorização do processo em detrimento do conteúdo. Os reflexos dessa inversão são encontrados nos discursos que defendem uma educação democrática relativista, isto é, aliada à ideia de que não se ter concepção ideológica ou política.

É nesse sentido que precisamos problematizar a percepção de novidade que o senso comum carrega em relação às metodologias ativas. Ademais, também se faz necessária uma reflexão crítica que repense a centralidade do método em detrimento do conhecimento, deixando esse último aspecto a cargo do sujeito na sua individualidade.

O CASO DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM SECRETARIA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO EMPREGO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DA EAD

No contexto da formação profissional e das novas demandas inerentes à sociedade capitalista, apresentaremos o caso do curso técnico subsequente em Secretaria Escolar do Instituto Federal de Brasília, *Campus* São Sebastião. O curso tem duração de quatro semestres e é ofertado no período noturno.

A região administrativa de São Sebastião é considerada uma área de alta vulnerabilidade social, alvo de focos de violência. Esse fator da realidade concreta em que a escola está situada foi um dos principais motivos para a readequação do horário de saída dos alunos no período noturno. A proposta do colegiado do curso era terminar as atividades do turno noturno mais cedo, sem prejudicar a carga horária do curso, de 1460 horas. Para isso, fez-se necessário o uso de 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, o que ocasionou um processo de reflexão acerca da mudança da matriz curricular do curso, de modo que fossem escolhidas disciplinas que seriam ofertadas parcialmente a distância.

Quando se mencionou a possibilidade de uso da EaD, observamos um movimento de aceitação e de resistência. A aceitação foi observada entre os docentes que já tinham experiência com EaD, enquanto a resistência era observada entre aqueles que nunca tinham trabalhado com EaD e que guardavam uma representação negativa da modalidade, associada a uma educação de qualidade duvidosa.

O trabalho então foi conduzido no sentido de mostrar o ensino híbrido como possibilidade de convergência das moda-

lidades presencial e a distância no intento de ofertar uma nova forma de ensino, que supere a comparação entre as modalidades e a valorização de uma em detrimento da outra.

O processo de diálogo entre o corpo docente e o convencimento de que a EaD pode ser uma possibilidade viável passa pelas questões da institucionalização da modalidade no Instituto Federal de Brasília de forma mais ampla. A institucionalização da modalidade a distância é algo que deve ser tomado como prioridade para a expansão e a legitimação da modalidade, com vistas a superar a operacionalização de programas externos à realidade da instituição.

Atualmente, o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso está em vias de finalização, o qual tem como consenso o uso da educação a distância. Contudo, o desafio principal reside na formação do professor para o uso das tecnologias, considerando a EaD não apenas como uma metodologia, mas como uma modalidade com especificidades próprias e dinâmica diferenciada que exige uma opção epistemológica clara, associada à concepção de formação profissional defendida pelo Instituto Federal de Brasília.

O segundo caso também pertencente à realidade do *Campus* São Sebastião versa sobre a aplicação de um modelo de ensino híbrido no curso de Secretaria Escolar. Foi realizada uma aula sobre a função social da escola utilizando o modelo de ensino híbrido baseado na rotação por estações.

Na rotação por estações, o professor cria um ambiente na sala no qual o estudante passará por estações de estudo, em que cada estação trabalha o tema da aula de uma forma diferente. A cada intervalo de tempo, os estudantes trocam de estação até completar todo o percurso formativo proposto.

No caso em questão, foram formadas cinco estações com perguntas sobre a função social da escola. A turma era composta por trinta e cinco estudantes. Em cada estação ficaram sete estudantes que tinham cinco minutos para refletir sobre as questões colocadas. A forma de externalizar a reflexão foi feita de forma diferente em cada estação: poderia ser por meio de cartazes, de poemas, de respostas curtas, de desenhos ou de nuvem de palavras.

Quando todos os grupos finalizaram a rotação pelas estações, a professora mediu as respostas e fez o fechamento da atividade, que foi muito elogiada pelos estudantes por ter sido dinâmica e provocado a reflexão acerca de um tema de importância para a formação dos futuros secretários escolares.

No entanto, é preciso ponderar algumas questões: a aula poderia ser dada em apenas um dia, razão pela qual a atividade foi limitada pelo seu próprio tempo. A consequência disso foi que as opiniões expressadas em cada grupo não foram proble-

matizadas o suficiente para a realização de uma síntese, considerando o senso comum dos estudantes e a progressão para o pensamento crítico embasado nos conteúdos socialmente elaborados, tal como preconiza a pedagogia crítica social dos conteúdos.

Essa questão também alerta para o risco de o professor transferir a sua responsabilidade de agente que auxilia na construção do conhecimento para o estudante. O nível de autonomia é alto, mas historicamente o estudante não foi formado para lidar com tal situação. Nesse sentido, entendemos que o uso das metodologias ativas demanda do professor uma formação consolidada que vai além da apreensão do método.

É a formação do professor que encontramos como ponto comum das duas situações aqui apresentadas. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de uma formação de professores ancorada na perspectiva de formação profissional e nas melhores metodologias que devem ser adotadas em defesa de uma formação omnilateral do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em novas formas de ensinar e de aprender é uma das questões centrais da educação e da história dos processos formativos. Ao considerar o objetivo geral do presente artigo, que foi analisar as configurações do curso técnico subsequente em Secretaria Escolar frente às metodologias ativas articuladas às novas tecnologias educacionais, concluímos que as metodologias ativas se revestem como novidade em grande parte, porque são influenciadas pelas novas tecnologias e a consequente exigência de uma nova forma de ser e de estar no mundo.

Contudo, essa exigência imposta por condições exteriores à materialidade do curso em questão não se transforma em ação de forma espontânea, isto é, a defesa pelas metodologias ativas e pela inovação ao ensinar e aprender não se concretiza sem as devidas mediações, que passam obrigatoriamente pela formação docente, com bases críticas e articuladas com a relação trabalho e educação, relação que defendemos a partir da compreensão histórica-dialética.

Nesse sentido, o desafio da educação encontra-se em uma dualidade composta pelo acompanhamento das mudanças que se traduzem em formas de adaptação às reestruturações do sistema capitalista, ao mesmo tempo, que podemos encontrar uma função social para educação que ultrapasse a adoção de metodologias ditas inovadoras e centralize seus objetivos basilares na formação de um sujeito ciente do seu lugar no mundo e da sua relação com as forças produtivas que contribuem na sua constituição enquanto ser social. Não podemos

negar a perspectiva pragmática das metodologias ativas e da sua busca pela articulação entre teoria e prática. Contudo, essa articulação se mostra sem considerar uma unidade, mas sim como uma transposição direta do pensamento teórico à vida prática, sem fazer as necessárias mediações.

A educação a distância no contexto das novas tecnologias pode ser uma possibilidade viável a partir do momento que se define com clareza as opções epistemológicas que servirão de base para o projeto educativo. Isso também vale para a metodologias ativas. Logo, a adoção da EaD no curso de secretaria escolar do *Campus* São Sebastião deve ser realizada não apenas em função de uma demanda de ordem organizacional, mas principalmente pelo consentimento em torno da adesão à modalidade na condição de possibilidade didático-metodológica que potencializará o processo de ensino e aprendizagem.

O caso analisado no presente artigo representa uma parte da realidade associada a uma totalidade na qual a formação para o trabalho está condicionada às demandas do setor produtivo, que exige a cada dia um trabalhador mais criativo e adaptável. Mas a partir da necessidade de repensar as formas de aprender e ensinar, podemos também refletir a função social do curso técnico em secretaria escolar, para além da formação de trabalhadores prestadores de serviço no contexto da reestruturação do capital, mas de sujeitos que atuarão num espaço tão singular e significativo que é a escola.

Por fim, a formação docente para a adoção de novas metodologias articuladas às novas tecnologias no contexto da formação profissional deve considerar antes de qualquer procedimento instrumental, a relação educação e trabalho na constituição dos futuros secretários escolares. A clareza epistemológica nos guia à adoção de metodologias coerentes com os nossos projetos de sociedade, de educação e de trabalho

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra et al. **Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução**. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política** - Livro I. 34. ed. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-166, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>>. Acesso em:

CURRÍCULO

* Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus* São Sebastião. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).