

METODOLOGIAS ATIVAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INTEGRAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ALGUNS QUESTIONAMENTOS

Suerdes Rodrigues Viana^{*}
Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça^{**}
Núbia Carla Teixeira^{***}

RESUMO

Dentro de um contexto de mudanças sociais e educacionais, as metodologias ativas se apresentam como uma possibilidade de potencializar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador. Elas vêm sendo utilizadas em todas as modalidades de ensino, inclusive na educação profissional e tecnológica (EPT), que pela perspectiva da formação integral, além de prezar pela formação para o mercado de trabalho, visa uma formação que inclua outros aspectos, tais como o ético, político e cultural, afim de estimular processos de mudança nas relações de poder. Para tanto, o objetivo desse artigo é realizar alguns questionamentos acerca do uso das metodologias ativas no contexto da formação integral em EPT. Para fundamentar essa discussão, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e bibliográfico a partir de autores, como: Berbel, (2011), Diesel; Baldez; Martins, (2017), Paiva, et al., (2016), Ciavatta (2004-2005), Da Silva (2019), Frigotto (2021), Mészáros (2011), Moura (2013-2021), Ramos (2009-2021), Saviani (2003, 2016), Zabala (2014), Morán (2015), Maciel (2018), Valente (2015-2017), dentre outros. Os resultados apontam que as metodologias ativas não se constitui algo novo, mas foi ganhando ao longo do tempo, novas roupagens, a fim de atender diversos interesses. Percebe-se que elas têm um grande potencial metodológico e didático e podem ou não contribuir para os anseios da formação integral em EPT, a depender da forma e intencionalidade do seu uso.

Palavras - Chave: Metodologias ativas; Educação Profissional e Tecnológica; ensino integral.

RESUMEN

^{*} Acadêmica do Curso de Doutorado da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Suerdes Rodrigues Viana – E-mail: vianasuerdes@gmail.com.

^{**} Acadêmica do Curso de Doutorado da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Analice Gonçalves Rodrigues de Mendonça – E-mail: analicemendonca@gmail.com.

^{***} Acadêmica do Curso de Mestrado da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS. Núbia Carla Teixeira – E-mail: nubiacarlat@gmail.com.

En un contexto de cambio social y educativo, las metodologías activas se presentan como una posibilidad para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, situándolos en el centro del proceso, en lugar de ser espectadores. Se han utilizado en todas las modalidades educativas, incluida la educación vocacional y tecnológica (EFP), que, desde la perspectiva de la educación integral, además de priorizar la formación para el mercado laboral, busca una educación que incluya otros aspectos, como el ético, el político y el cultural, para estimular procesos de cambio en las relaciones de poder. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es plantear algunas preguntas sobre el uso de metodologías activas en el contexto de la educación integral para la formación profesional. Para sustentar esta discusión, optamos por realizar una investigación cualitativa, descriptiva y bibliográfica basada en autores como Berbel (2011), Diesel; Martins, (2017), Paiva, et al., (2016), Ciavatta (2004-2005), Da Silva (2019), Frigotto (2021), Mészáros (2011), Moura (2013-2021), Ramos (2009-2021), Saviani (2003, 2016), Zabala (2014), Morán (2015), Maciel (2018), Valente (2015-2017), entre otros. Los resultados indican que las metodologías activas no son algo nuevo, sino que han adquirido nuevas formas a lo largo del tiempo para satisfacer diferentes intereses. Es evidente que tienen un gran potencial metodológico y didáctico y pueden o no contribuir a las aspiraciones de una formación integral en EPT, dependiendo de la forma e intencionalidad de su uso.

Palabras clave: Metodologías activas; Educación Profesional y Tecnológica; educación integral.

1 INTRODUÇÃO

Grande parte das escolas, mesmo hoje, mantém-se nos moldes tradicionais de ensino, baseados na ideia de que o estudante aprende ouvindo, de forma passiva, as explicações do docente. No Brasil, ainda nesse século, o processo de ensino e aprendizagem permanece fundamentado na quantidade de horas que o aluno fica na escola e não na aprendizagem propriamente dita. Se, de um lado, no século XIX e XX, já se exigia um aluno com capacidade reflexiva e habilidades práticas, no século XXI, a necessidade de transformação da escola como um todo é ainda mais urgente (Kfourir, *et al.*, 2019).

As metodologias ativas são apresentadas como uma das formas de atender a essas necessidades. Elas constituem-se numa concepção educativa que estimula processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva, em que o estudante assume um papel ativo e é corresponsável pelo seu próprio aprendizado, unindo a teoria à prática, favorecendo a interação constante entre os estudantes, a inovação e a ousadia no âmbito educacional (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Elas produzem inovação, pois baseiam-se em novas formas de se produzir o processo de ensino e aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas,

para criar condições de solucionar, em diferentes meios, os desafios advindos das atividades essenciais do contexto social ao qual o aluno está inserido (Berbel, 2011).

O desenvolvimento da autonomia do indivíduo, da sua visão crítica da realidade e do atendimento às demandas atuais, do mundo flexível, fluido, digital e em constante movimento, são resultados esperados a partir do uso dos métodos ativos. Não sendo uniformes, tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos, eles podem se apresentar de diversas formas, constituindo-se em alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais (Paiva, *et al.*, 2016).

Assim, elas são trabalhadas também no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), incorporando, recentemente, a forte influência das tecnologias digitais. A história da EPT brasileira é marcada pelo dualismo educacional que separa, os que dirigem (ensino propedêutico) dos que são dirigidos (ensino laboral), os que pensam, dos que executam; uma nítida separação entre mentes e músculos; dicotomia legitimada ao longo do sistema de relações que perpassa a história da civilização.

Sob esse pressuposto, a formação humana em EPT visa resgatar o trabalho como princípio educativo, pois “implica competência técnica e compromisso ético, que se traduzem em atuação voltada para a edificação de uma sociedade justa e igualitária”, por considerar todas as dimensões, contemplar a totalidade do indivíduo, através da acessibilidade ao conhecimento científico já produzido historicamente (Moura, 2010, p.6).

Nessa direção, esse artigo teve como objetivo abordar o uso das metodologias ativas no contexto da formação integral em EPT, seus pontos e contrapontos. Para fundamentar a discussão, foi feita uma revisão de literatura, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, descritiva numa abordagem qualitativa a partir dos autores: Berbel, (2011), Diesel; Baldez; Martins, (2017), Paiva, *et al.*, (2016), Ciavatta (2004-2005), Da Silva (2019), Frigotto (2021), Mészáros (2011), Moura (2013-2021), Ramos (2009-2021), Saviani (2003, 2016), Zabala (2014), Morán (2015), Maciel (2018), Valente (2015-2017), dentre outros; além da consulta à legislação vigente que regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica.

A sociedade atual exige um novo paradigma educacional, tanto no âmbito do trabalho quanto no âmbito social. Assim, faz-se necessário que as instituições de ensino oportunizem aos estudantes a construção de conhecimentos de forma crítica,

ativa e humanística, a fim de possibilitá-los agir em prol da transformação social e de um mundo melhor para todos.

2 DESENVOLVIMENTO

Os importantes impactos das transformações econômicas, políticas e sociais ao longo dos tempos, e os mais recentes como os decorrentes do neoliberalismo, da globalização e da revolução digital, levaram a muitas desordens sociais e políticas e à necessidade de mudanças no modo de vida das pessoas, na reprodução social e na forma de entendimento dos processos de ensino-aprendizagem.

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 273).

Nesses contextos se estabeleceram as Metodologias Ativas, que têm como fundamento o desenvolvimento do processo de aprender a partir de experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios provenientes das atividades essenciais da prática social, em variados cenários (Berbel, 2011).

De acordo com Barbosa (2013), partindo do provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, Silberman (1996), teórico sobre o método ativo, formulou os seguintes princípios para tais metodologias: O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, escuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.

As metodologias ativas buscam trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem, retirando-o do papel de espectador que lhe foi dado pela pedagogia tradicional. O professor passa a ser um promotor da autonomia ao considerar os interesses pessoais dos alunos, oferecer explicações racionais, usar de linguagem informacional, não controladora, ser paciente com o ritmo de aprendizagem dos

alunos, reconhecer e aceitar as expressões de sentimentos negativos dos alunos. Ele atua então como mediador, facilitador e ativador, um dos atores nesse dinâmico e complexo processo de interação. Ensinar a pensar significa, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito, à autonomia e a dignidade deste outro (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Algumas teorias guardam relação com os métodos ativos, como o Interacionismo², ao propor que ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos, partindo de conhecimentos prévios e evoluindo para novas aprendizagens, bem como a da Aprendizagem Significativa, cuja novas informações são relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva e não apenas como conteúdos a serem decorados (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

A Escola Nova, de John Dewey, influenciou significativamente os métodos ativos. Dewey difundia que a escola deve ser um espaço de experiências, de descoberta e que o conhecimento não deve ser totalmente apresentado pelo professor, que atua como um mediador na construção de soluções para os problemas levantados. Para isso, tornou-se indispensável superar os modos tradicionais de educação. Ele tinha na educação o meio para produção de uma sociedade democrática e não via separação entre vida e educação, entre a escola e o ambiente não escolar (Caron; Souza; Souza, 2016).

Trata-se de uma pedagogia voltada para o aprender-fazendo, que ao vivenciar a educação de forma prática e ativa, promove o desenvolvimento da autonomia. As metodologias ativas recorrem aos princípios pedagógicos da Escola Nova, remodelando e potencializando os métodos de ensino e aprendizagem escolanovista (Kfourir, *et al.*, 2019).

Com relação a problematizar os desafios concretos, estimulando o aluno a reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias, através de uma relação dialógica, diferentemente das relações autoritárias impostas pela educação bancária, Paulo Freire também muito discutiu sobre a importância da educação como meio para a autonomia (Caron; Souza; Souza, 2016). Ele incentivou o desenvolvimento de uma

² As Teorias Interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. “Organismo e meio exercem ação recíproca” (Fosnot, 1998).

Pedagogia Problematicadora, partindo das experiências cotidianas e do princípio de que educador e educando aprendem juntos e de que a reorientação da teoria pela prática é uma constante (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

A ideia de uma educação problematizadora ou libertadora sugere a transformação do próprio processo de conhecer, nesse momento, insere-se a proposta da resolução de problemas como caminho para a construção do saber significativo (Paiva, *et al.*, 2016, p. 147).

Muitos procedimentos podem constituir-se nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; estratégia da problematização, Arco de Maguerez; aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning – PBL); aprendizagem baseada em equipe (team-based learning – TBL), círculo de cultura. (Paiva, *et al.*, 2016).

O intenso uso social das mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a portabilidade dos dispositivos móveis com conexão sem fio à internet (TMSF), possibilitaram a convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão e mudanças nos modos de interagir, expor o pensamento, expressar emoções, produzir e compartilhar dados e conhecimentos. As redes potencializam a abundância de contatos, de novas informações, a manifestação de opiniões, a mobilização de pessoas, independentemente de hierarquias (Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

Essa cultura implica criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, além de integração entre diferentes espaços de produção do saber, contextos e culturas, fatos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. Todas essas transformações demandam reconsiderações no currículo, nas relações entre aluno e professor, e nas metodologias (Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

A educação que se desenvolve imbricada nessa cultura, encontra-se pressionada pelas práticas sociais típicas da cultura digital, caracterizadas pela participação em redes sociais virtuais da web, como Facebook, Instagram e Twitter (Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Além disso, outros métodos têm sido incorporados às metodologias ativas, tais como a gamificação, a sala de aula

invertida e o ensino híbrido.

Os benefícios descritos e associados ao uso das metodologias ativas são variados. Além de despertar a curiosidade, estimulam a criatividade, a inovação e os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento e a persistência nos estudos. As novas aprendizagens, permitidas pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, são condição essencial para ampliar as possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos e áreas (Berbel, 2011).

[...] é possível afirmar que as metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante, à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p.275).

Para a sociedade e para o mercado de trabalho, elas atendem aos interesses do empregador e da ordem vigente, preparando os indivíduos para o exercício profissional futuro, já que:

[...] acontece a materialização de um indivíduo independente, capaz de trabalhar para promover grandes transformações no ambiente em que está inserido e dispõe de competências essenciais para a promoção do seu constante aperfeiçoamento, o que se caracteriza essencial na era do conhecimento, em que o gerenciamento e a aquisição de conhecimento se fazem fundamentais (Maciel, *et al.*, 2018, p. 12)

Vistas como passíveis de serem aplicadas em diferentes cenários de educação, de múltiplas formas, elas vêm se infiltrando em todas as modalidades de ensino, entre elas a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A EPT no Brasil surgiu com um caráter assistencialista e voltado à formação de mão de obra para suprir o mercado de trabalho. Contrariamente a essa visão, muitos educadores, baseados em conceitos relacionados às lutas de classes e revolução social, veem nessa modalidade de ensino a necessidade de uma formação integral, que abranja diversos aspectos do ser. Para Ramos (2008), as bases conceituais da EPT devem se centrar no trabalho, tecnologia, ciência e cultura, que se desdobrarão no ensino politécnico e de formação humana integral, sem fragmentações:

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2008, p. 3).

A concepção de formação humana integral sugere superação do ser humano cindido, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar (Ciavatta, 2005). É importante que se tenha, o trabalho como princípio e a politecnia como meio para se alcançar a formação humana integral, omnilateral, como fim.

Compreender o trabalho como princípio educativo pressupõe a superação da divisão entre trabalho e educação, com o objetivo de emancipar o trabalhador e oferecer-lhe uma formação para o mundo do trabalho, rompendo com o modelo de educação que atende ao imediatismo do capital e às formas fragmentárias do saber.

Nesse sentido, o que se busca é inserir o trabalhador já apropriado dos sentidos (ontológico e histórico) do trabalho e pronto para atuar de forma ativa dentro dos processos produtivos, através da formação omnilateral e politécnica (Ramos, 2009).

Para Saviani (2016), a politecnia envolve a formação completa do educando, com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos. A politecnia de que ele trata, oferece condições ao trabalhador para compreender a essência do seu trabalho, a totalidade da prática produtiva, não reduzindo-o em apenas um executor de uma tarefa. Assim, “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (Saviani, 2003, p. 136).

A formação politécnica ou omnilateral, busca oportunizar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Em oposição ao ser humano fragmentado, propicia o desenvolvimento do indivíduo em um sentido amplo, abarcando suas dimensões física, psicológica, cultural, social, política, estética, ética, dentre outras, com vista à sua emancipação.

Entretanto, para estabelecer e colher os êxitos desse modelo de formação em sua totalidade é necessário romper com o sistema de exploração vigente, no qual, de um lado têm-se os donos dos meios de produção e, do outro, os trabalhadores

cada vez mais oprimidos e alienados. Moura (2013, p. 713), adverte que a "perspectiva da politécnica em seu sentido pleno está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha o domínio do poder político". Contudo, o autor afirma "que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista" (Moura, 2013, p. 713).

Diante dos princípios e fundamentos da formação integral em EPT, alguns questionamentos em relação ao uso das metodologias ativas nesse contexto, podem ser feitos, especialmente relacionados às novas roupagens que essas metodologias vêm adquirindo recentemente, tais como: Elas atendem aos pressupostos das pedagogias progressistas que devem orientar a formação integral? A que elas servem? Elas podem se operacionalizar a partir dos recursos materiais disponíveis nas unidades de formação?

Quando consideradas como um método associado aos intentos da escola nova calcada na pedagogia liberal, percebe-se que a forma de compreensão sobre o papel da educação é dissonante. Enquanto Dewey via a educação como forma de instrumentalizar o indivíduo para a convivência na sociedade democrática, Freire, representante da pedagogia progressista libertadora, entendia a educação como preparo para uma práxis transformadora; ele defendia que a educação deveria ser usada para mudar o pensamento do povo, não aceitando as desigualdades sociais e lutando por uma sociedade melhor.

O sistema capitalista marcado pela competição e pela busca pelo lucro, exige uma formação profissional rápida e técnica para atender ao mercado, cada vez mais flexível e dinâmico, "seja através do aligeiramento na formação, da valorização da técnica (tecnicismo) ou de inovações das metodologias de ensino que respondam de forma imediata a essa realidade, como é o caso das metodologias ativas" (Da Silva, 2019, p.153). Privilegiando a individualização neoliberal e usadas com essa finalidade, a dissonância assume um caráter ainda maior.

A formação integral visa superar a formação por competências, voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, rompendo assim com a lógica do capitalismo, então, conciliar a educação com o ponto de vista do capital irreformável, é uma ideia que já nasce sem vida para a formação integral.

Outro ponto a ser examinado é o uso crescente das metodologias ativas

digitais como instrumentos formativos. O ensino híbrido³, por exemplo, se apresenta como uma alternativa, sobretudo, nesse momento de pandemia, onde as atividades *online* podem ser acessadas de qualquer lugar em qualquer hora e o professor passa a ter “a função de mediador, consultor e aprendiz”. A escola e a sala de aula passam “a ser [os locais] onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas auxiliando-o na resolução de suas tarefas e na significação da informação [...]” (Valente, apud Silva, 2015, p. 23).

Sobre essa premissa, algumas considerações precisam ser feitas acerca das variáveis imbricadas nesse processo crescente de hibridização do ensino. Em primeiro momento o ensino híbrido secundariza o trabalho docente vivo que não deveria ser substituído em função de sua especificidade no tocante às relações e interações humanas efetivadas na presencialidade (Minto, 2011). Na formação integral, esse protagonismo entre aluno-professor assume muito mais uma relação mútua, do que pendular.

Em segundo, faz-se necessário uma rearticulação da força de trabalho, ou seja, o ensino híbrido altera o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho. O já precário tempo destinado ao descanso é diminuído em função dessa “flexibilidade” de horário para o atendimento virtual que sugere que o professor esteja sempre disponível para atender aos alunos (Minto, 2011).

Terceiro ponto, não menos importante, é o fato de que os professores são convocados a financiar os próprios meios de trabalho tais como: acesso à internet e *smartphones*, *notebooks*, computadores, tecnologias e instrumentos aos quais nem todos os professores e alunos têm acesso, o que limita a eficácia do processo ensino-aprendizagem e ainda atua de forma excludente e reprodutora da ordem vigente, evidenciando as diferenças econômicas e sociais dos indivíduos.

Tais aspectos acerca do ensino híbrido é um reforço à tendência da precarização e degradação do trabalho docente, bem como à diminuição de postos de serviço.

Segundo Minto (2011) o uso das tecnologias de modo geral, mas em especial nas chamadas tecnologias da informação e da comunicação, são formas de aperfeiçoamento dos controles que se exercem sobre o trabalho. A educação é o

³ As Teorias Interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. “Organismo e meio exercem ação recíproca” (Fosnot, 1998).

campo onde se observa o maior avanço já feito em termos de introdução de tecnologias no trabalho educativo, haja vista os repositórios, a informatização em larga escala, etc. Nessa lógica mercantil, mobiliza-se todo um arsenal ideológico para que os docentes internalizem essa dimensão como algo que é inevitável em função das mudanças.

A experiência recente mostra que essa estratégia funciona, ao mesmo tempo, como fator de redução de custos e de introdução de mudanças nas práticas pedagógicas, bem como nas de controle e gestão do trabalho (docente e não docente) (Minto, 2015, p.2).

Outros questionamentos surgem quando essas metodologias nos são apresentadas como novidades e solucionadoras de todos os problemas da educação Pacheco (2014). Assim, vendem-se produtos e mercadorias relacionados a treinamentos, plataformas digitais de ensino e propagandas, ao mesmo tempo em que pouco se aborda sobre os problemas estruturais da educação, atrelados ao poder público e à dinâmica social, transferindo os resultados do processo educacional para os indivíduos e métodos.

Sabemos que nenhuma metodologia sozinha tem o poder de mudar uma dada realidade, no máximo pode ser capaz de contribuir para que isso ocorra e/ou para otimizar processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a problemática da educação alcança patamares políticos, econômicos e estruturais. Segundo Mészáros (2011), mudanças importantes na educação só ocorrem, de fato, junto à transformação social, alterações pontuais com o objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso mantêm as estruturas da sociedade, reproduzindo o sistema de capital, sem eliminar seus fundamentos antagônicos e profundamente enraizados.

Logo, buscar reformas na educação de maneira desarticulada das mudanças nas bases do sistema, pode atribuir à escola um papel bem além daquele que realmente ela tem, ou ainda, se não nos atentarmos, desviar o foco de problemas muito mais profundos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das metodologias ativas não é uma novidade. Trata-se de uma questão que já vem sendo discutida há tempos; trata-se de uma proposta que visa deslocar o aluno do polo passivo da relação ensino aprendizagem.

A roupagem atual das metodologias ativas, nesse contexto digital e mercadológico, como meio de solução para os problemas da educação, de forma individualizada, dentro dos princípios liberais, não coadunam com as bases da formação integral em EPT. Diferentemente dessas intencionalidades, a formação politécnica busca atuar nas realidades sociais, como instrumento de luta, visando a transformação social para modelos mais justos e solidários.

No entanto, utilizá-las como contribuição para a operacionalização das pedagogias progressistas, por exemplo, certamente pode ser visto como estratégia para a formação integral em EPT.

Despertar a curiosidade, criatividade, sentimentos de engajamento e pertencimento podem, sem dúvida alguma, contribuir para a formação de seres mais autônomos, não apenas do ponto de vista do “saber aprender”, mas do ponto de vista da superação da opressão impressa pelo capitalismo e das transformações reais e profundas da educação e da sociedade de que tanto o mundo precisa e anseia.

As metodologias ativas têm um grande potencial pedagógico e didático e seus frutos serão colhidos a partir da intencionalidade do seu uso, uma vez que a mesma prática pedagógica que integra pode também ser simplesmente uma atividade conservadora (Araújo; Frigotto, 2015).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista educação em questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>>. Acesso em: 27 de set. de /2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências sociais e humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <file:///D:/PERFIL%20DO%20USUARIO/Downloads/10326-49335-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 27 de set. de /2021.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 out. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 out. de 2021.

BRASIL. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 4024/61. Brasília: 1961.

CARON, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça. John Dewey e Paulo Freire: **Uma análise sobre a educação e democracia**. Cadernos da FUCAMP, v. 15, n. 22, 2016. Disponível em: <<https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/640/492>>. Acesso em: 27 de out. de 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAVATTA, Maria. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. V Congresso Nacional de Educação (CONED), Recife, 2 a 5 de maio de 2004.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de**

memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Everton Melo da. **Crítica às metodologias ativas na formação profissional em serviço social.** *Temporalis*, v. 19, n. 38, p. 147-161, 2019.

MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem e os desafios educacionais da atualidade.** 2014.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2021. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

KFOURI, Samira Fayez *et al.* **Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital.** *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

MACIEL, Cássia Emídio *et al.* **Utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.** 2018. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos18/21926264.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1ª.ed. revista. - São Paulo : Boitempo, 2011

MINTO, Lalo Watanabe. **Ensino remoto: presente e futuro em disputa.** *Universidade à esquerda. Jornal socialista e independente.* Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/ensino-remoto-presente-e-futuro-em-disputa/> Acesso em: 26.out. 2021.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas Possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitário:** Trabalho, ciência. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dezembro-2010-pdf>. Acesso em 23 de out. de 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 39, p. 705-720, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PACHECO, José. **Sala de aula invertida: por que não reagem os pedagogos brasileiros ao neocolonialismo pedagógico?** Revista Educação, n. 5, maio 2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/sala-de-aula-invertida/>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE-Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC-PA, 2009, p. 144-182.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5>. Acesso em: 19 set. 2021

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 13º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia. Educação, Trabalho e Saúde,** Rio de Janeiro, EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, Rafael. **Quando o ensino híbrido se encontra com a pandemia.** Universidade Federal de Lavras. Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021) GT16 - Educação e Comunicação. ISSN: 2447-2808

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>>. Acesso em: 27 de set. de 2021.

TREVISANI, Fernando de Melo (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala ; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014.