

O DISCURSO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM FAVOR DA LÓGICA DO CAPITAL

*Ana Joza de Lima**, *Valdemarin Coelho Gomes***

RESUMO

O texto versa sobre a relação educação e tecnologia, destacando limites e contradições na conjuntura das reformas educacionais no Brasil. O objetivo é refletir sobre a inserção de tecnologias na formação e prática pedagógica. Trata-se de um estudo teórico bibliográfico, que apreende educação e tecnologia como mediações das relações sociais tecidas no contexto da sociedade capitalista. As discussões apontam para a existência de um movimento que visa “inovar” as práticas pedagógicas mediante noções restritas de tecnologia e acríticas sobre metodologias de ensino. Conclui-se que essas iniciativas não coadunam com a oferta de uma formação ampla e voltada à emancipação humana, mas em estratégicas do capital em formar seu quadro de trabalhadores.

Palavras-chave: metodologias ativas; inovação pedagógica; lógica do capital.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Ciências Sociais, com especialização em Sociologia. Professora de Sociologia da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3652-2287>. Correio eletrônico: lima.ana3@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6144-1972>. Correio eletrônico: mariocoelho@ufc.br.

**THE DISCOURSE OF ACTIVE METHODOLOGIES
IN FAVOR OF THE LOGIC OF CAPITAL**

ABSTRACT

The text discusses the relationship between education and technology, highlighting the limits and contradictions in the context of educational reforms in Brazil. The objective is to reflect on the inclusion of technologies in training and pedagogical practice. This is a theoretical and bibliographic study that understands education and technology as mediations of social relations woven in the context of capitalist society. The discussions point to the existence of a movement that aims to “innovate” pedagogical practices through restricted notions of technology and uncritical teaching methodologies. It is concluded that these initiatives are not consistent with the provision of broad training focused on human emancipation, but rather with capital strategies to train its workforce.

Keywords: *active methodologies; pedagogical innovation; logic of capital.*

2

**EL DISCURSO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS
A FAVOR DE LA LÓGICA DEL CAPITAL**

RESUMEN

El texto aborda la relación entre educación y tecnología, destacando límites y contradicciones en el contexto de las reformas educativas en Brasil. El objetivo es reflexionar sobre la inserción de tecnologías en la formación y la práctica pedagógica. Se trata de un estudio bibliográfico teórico, que entiende la educación y la tecnología como mediaciones de las relaciones sociales tejidas en el contexto de la sociedad capitalista. Las discusiones apuntan a la existencia de un movimiento que apunta a “innovar” las prácticas pedagógicas a través de nociones restringidas de tecnología y nociones acríticas de metodologías de enseñanza. Se concluye que estas iniciativas no están en línea con la oferta de formación amplia enfocada a la emancipación humana, sino con las estrategias del capital para la formación de su fuerza laboral.

Palabras clave: *metodologías activas; innovación pedagógica; lógica del capital.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os docentes vivenciam uma intensa cobrança pela inovação da sua prática pedagógica, a qual supostamente estaria em descompasso com a sociedade contemporânea atravessada pela tecnológica. Nesse contexto, surgem inúmeras tentativas de inserir as tecnologias no ensino, com o argumento de que vivemos em uma sociedade da informação, ampliada pelas tecnologias da comunicação, cabendo à escola adequar-se a essa realidade. Nesse contexto, a tecnologia é apresentada como a grande aposta para “salvaguardar” a “inapta” educação escolar frente às dificuldades atualmente enfrentadas pela escola.

Existe a defesa de que as tecnologias possibilitam a realização de uma prática pedagógica pautada em metodologias ativas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem mais atrativo para os/as estudantes. Contudo, na maioria das vezes, esses conceitos são tratados de forma simplista, reduzidos à própria compreensão de metodologias ativas como o simples uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹ na educação. Além disso, essas abordagens ignoram o fato de que as tecnologias, assim como qualquer outra prática social, possuem seu fundamento no contexto das relações sociais, e, portanto, estão perpassadas por relações de poder e disputas que correspondem à estrutura social. Além disso, é necessário chamar a atenção para o sentido que se atribui às tecnologias, no âmbito educacional, pelas iniciativas de formação docente.

No Brasil, testemunhamos um conjunto de políticas educacionais que visam implementar as estratégias da educação híbrida (EH)² e uso de TDICs na educação. Esse movimento pode ser observado a partir de iniciativas com o lançamento da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH) em todo o País, em 2022, e a aprovação da Lei n.º 14.533, de janeiro de 2023 que institui o Plano Nacional de Educação Digital (PNED), que estabelece um eixo específico sobre a educação digital escolar. Essas políticas justificam a necessidade de adequar a prática pedagógica às novas tecnologias, propondo uma formação docente voltada ao desenvolvimento das competências digitais dos/as professores.

3

¹ Soares *et al.* (2015, p. 3) considera que as TDICs “[...] se integram em uma gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos”.

² O Conselho Nacional de Educação adota pressupostos teóricos de autores como José Moran e outros no que se refere à concepção de educação híbrida, entendendo-a como a combinação “[...] de espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos” (CNE, 2023, p. 9).

As iniciativas supracitadas tiveram como grande expoente a reforma do Ensino Médio de 2017, a qual propunha, entre outras coisas, ampliar a carga horária de aulas em até 25% de horas/aulas. Contudo, vale lembrar que a referida reforma foi aprovada no contexto de corte de gastos públicos do então governo Michel Temer (2016-2019), significando, na prática, uma maior precarização do trabalho docente e prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, antecede a essa reforma A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que já propõe, entre as competências a serem desenvolvidas, compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação de forma crítica, voltadas às mais diversas práticas sociais (Brasil, 2018).

Diante desse cenário, cabe-nos indagar a quem interessa esse movimento e quais suas implicações na formação e prática pedagógica dos/as professores/as na realidade escolar brasileira? Essas questões são delicadas e requerem uma análise cuidadosa e crítica, pois se vistas de forma superficial, corroboram a aceitação da neutralidade das tecnologias, anulando seu caráter de prática social vinculada à totalidade regida pela lógica do capital. Além disso, é perceptível a tentativa de assimilar as metodologias ativas ao simples uso de TDICs na educação, o que empobrece esse conceito pedagógico, além de deturpar suas próprias origens históricas.

O presente trabalho discute as propostas de “inovação” pedagógica através da inserção das tecnologias no âmbito educacional. Busca mostrar seus vínculos ideológicos, assim como suas implicações na formação e prática pedagógica dos/as professores/as na realidade escolar brasileira, em especial, ao defender metodologias ativas como sinônimo de artefatos tecnológicos, e que destoam das condições de trabalho dos/as professores/as.

Para realizar o presente estudo, apoiamo-nos nas leituras que concebem a relação educação e tecnologia enquanto mediações sociais, perpassadas pelas contradições basilares da nossa sociabilidade, a exploração do trabalho e seus corolários contra a humanidade. A metodologia consiste na apreensão do problema de forma dialética, tecido pelo conjunto da totalidade social. Isso significa não tratar o fenômeno pela sua mera aparência, mas buscar desvelar a sua essência (Kosik, 1976), o que demanda uma compreensão dos elementos que dão o tom à constituição do ser, isto é, da realidade na qual o objeto do estudo é erigido. Assim, optamos por considerar as análises de natureza ontológica, que priorizam a realidade enquanto uma totalidade mediada e articulada, na qual se autoafirmam e são gerados os complexos sociais de forma continuada e contraditória (Lukács, 2013).

No primeiro momento, discute a natureza da educação e da tecnologia enquanto mediações na sociedade capitalista, em busca de apreender a educação escolar e os elementos

que compõem seus limites e contradições. Destacamos que a crise da escola, assim como sua solução, foram aqui relacionadas ao amplo contexto social, notabilizado por uma crise social mais profunda, ou seja, a crise do próprio sistema.

O texto destaca, ademais, que sob a lógica social vigente a tecnologia, em sentido utilitarista, é apropriada pelo grande capital, e no contexto escolar, tem sido usada para justificar a imposição de uma concepção de formação orgânica aos interesses de sua reprodução, assim como busca reformular o papel do/a professor/a, através da formação pedagógica, com fins a atender as demandas postas pelo discurso ideológico dominante. O acesso e domínio das tecnologias é algo indispensável à classe trabalhadora, contudo, sob a lógica do capital, tende a ser mais uma forma de limitação de conhecimento e formação a essa classe.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS: CONTRADIÇÕES E LIMITES

Em sentido amplo, podemos dizer que a educação consiste em uma prática humana, mediada pelas relações sociais, cuja função é desenvolver nos sujeitos a humanidade construída histórica e coletivamente. O objeto da educação, segundo Saviani (2013, p. 13), consiste em, [...] por um lado, é identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Neste último aspecto se insere a prática pedagógica como atividade que visa propiciar ao indivíduo a apropriação dos conhecimentos necessários à vida em sociedade. O trabalho educativo deve, portanto, garantir aos indivíduos o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, em acordo com o patamar de desenvolvimento do ser social.

Na sociedade moderna a escola assume o lugar prioritário no desempenho da prática pedagógica, através da sistematização dos saberes considerados necessários à reprodução social. Conforme Saviani (2013), a escola tem a ver com a socialização de um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos e que são necessários a todos.

Para Libâneo (2010), atualmente a escola não consegue cumprir sua função, qual seja, possibilitar aos estudantes o domínio dos conhecimentos, da ciência, técnica e tecnologia. O autor afirma que o enfrentamento das novas realidades contemporâneas requer uma inovação pedagógica, tecnologias, etc., de forma a estabelecer uma harmonia entre o patamar de desenvolvimento social e a escola.

Ante as mudanças e incertezas lançadas pela sociedade contemporânea, muitos estudiosos afirmam que as novas realidades deflagram uma profunda crise na educação escolar. Alguns desses estudiosos chegam a cogitar o fim da escola, como é o caso do pensador contemporâneo, Nóvoa (2019, p.3), para o qual “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI”.

Nesse contexto, intelectuais e pedagogos têm se esforçado em compreender os motivos responsáveis por deflagrar a referida crise da escola, e muitos deles acreditam que uma estratégia promissora para superar os desafios é a adoção de novas práticas pedagógicas combinadas às tecnologias. Esse tem sido o discurso predominante nos dias atuais, em boa medida aceito por governos que buscam implementar reformas que colocam no centro da mudança educacional a inovação pedagógica através de metodologias aliadas ao uso de tecnologias.

Contudo, esse ponto de vista não dá conta da complexidade do problema da escola e muito menos apresenta uma solução de raiz. Ao considerar a educação como uma mediação das relações sociais, a mencionada crise da escola precisa, antes de tudo, ser entendida como parte de uma crise maior que afeta todo o sistema social. Mészáros (2011) afirma que vivenciamos uma crise de natureza estrutural do capitalismo, dado o encontro do sistema com seus próprios limites. Essa crise afeta a totalidade social, incluindo a educação.

A escola está inserida no conjunto dos processos sociais, e dessa maneira não está imune às contradições de nosso tempo. De acordo com Mészáros (2006, p. 275),

[...] o sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é apenas uma parte constitutiva. [...]

Diante disso, segundo o autor, é preciso reconhecer que a questão central da educação não é a simples “tomada da sala de aula”, ou seja, uma conscientização dos sujeitos atuantes, ou uma simples mudança de posturas, como tem sido as investidas para “inovar” a prática dos professores.

O problema da crise da escola é bem mais amplo, tendo a ver com a própria razão de ser da educação no contexto da lógica do capital. Nesse sentido, Mészáros (2006) chama atenção para o verdadeiro debate a ser travado, qual seja, saber se devemos continuar a servir às relações sociais de produção alienadas e suas instituições, ou se devemos lutar por um novo

modelo social. Para o autor, pensar a superação da crise da escola hoje requer reconhecer a natureza ontológica da educação escolar a partir da sua mediação com o capitalismo em crise. De acordo com o autor, enquanto a educação escolar continuar reproduzindo as determinações desse sistema econômico, formando os sujeitos para atender os seus anseios, ela mesma continuará essencialmente reproduzindo as contradições inerentes ao modelo de sociedade capitalista.

Assim, a questão da crise da escola está para além dos limites da prática pedagógica, como muitos querem supor e corrigir, imergindo no contexto mais amplo da educação e da sociedade capitalista; e nesse contexto social, a educação dos indivíduos tem sido pensada e almejada majoritariamente na medida em que contribua com o desenvolvimento econômico, creditando aos mesmos o resultado pelos seus sucessos e fracassos. Da mesma maneira, deposita-se no trabalho docente a tarefa de sanar todos os males da educação escolar.

Enquanto prática social a tecnologia envolve relações de poder, sendo alvo de disputas e conflitos, ou seja, expressa embates que têm a ver com a estrutura da sociedade. Assim, de pronto, chamamos atenção para o reconhecimento de que a tecnologia pode ser usada com diversos fins, não se trata de uma racionalidade técnica neutra, mas uma prática que pode reforçar as desigualdades sociais, ou, contrariamente, promover o desenvolvimento humano, cabendo aos educadores, mensurar seus limites e potencialidades. A tecnologia, portanto, não existe para além das relações sociais.

Assim como a educação, a tecnologia se constitui como complexo social ontologicamente fundado pelo trabalho, reproduzindo suas contradições e avanços, expressando o desenvolvimento científico-técnico de cada época. Por isso, compreendemos que a tecnologia pode se constituir como elemento de dominação ou da emancipação humana, a depender das relações e do momento histórico. Conforme Frigotto (2010), esse entendimento é fundamental, pois evita cairmos na visão de pura negatividade da tecnologia, como algo inerente à lógica capitalista, mas como algo que pode e deve ser apropriado pela classe trabalhadora, como condição para superação das contradições sociais.

Para Kenski (2012), a tecnologia tem a ver com um conjunto de conhecimentos voltados à sistematização de recursos e técnicas referentes a determinadas atividades, tratando-se de uma forma de inteligência, ou seja, trata-se de um conjunto de saberes produzidos ao longo da história e que utilizamos diariamente para diversas finalidades. Sendo assim, na sociedade atual, a tecnologia constitui-se um elemento crucial para o desenvolvimento social, e, portanto, indispensável à formação dos sujeitos.

Frigotto (2009) considera que, mais importante que tratar da compreensão etimológica ou do senso comum do termo tecnologia, é entendê-la enquanto constitutiva das relações de poder e disputas da natureza no contexto da sociedade capitalista. Apoiando-se em Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 2219), o autor destaca que o conceito de tecnologia envolve quatro sentidos, a saber:

o primeiro e mais geral é seu sentido etimológico: “tecnologia” como o “logos” ou tratado da técnica. Estariam englobados, nesta acepção, “a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (Pinto, 2005, p. 2219). O segundo sentido de “tecnologia” é tomado, no senso comum e no linguajar corrente, como sinônimo de técnica ou de know-how. O terceiro sentido, que também aparece frequente, relaciona-se ao “conjunto de técnicas de que dispõe uma sociedade”. Refere-se mais especificamente ao grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade. Por fim, um quarto sentido, ligado a este último, que é o de “tecnologia” como “ideologia da técnica”.

Em virtude dessa complexidade, Frigotto (2009) considera que muitas incompreensões são geradas em torno do termo tecnologia, fazendo com que em nossa cultura a mesma seja tomada de forma fragmentada e linear, negando sua natureza dialética e histórica. A tecnologia é antes de tudo “alvo de disputa” de projetos sociais antagônicos. Assim, pode-se dizer que as relações antagônicas que balizam a estrutura social, a divisão de classes, fazem também da tecnologia uma prática social contraditória.

Ainda de acordo com Frigotto (2006), a tecnologia, bem como a ciência e a técnica, são forças que têm o poder de libertar o homem do trabalho e assim permitir mais tempo livre para a criatividade humana e sua emancipação, contudo, contraditoriamente, na sociedade de classes, têm contribuído para explorar cada vez mais o trabalhador e a trabalhadora. O autor adverte-nos para o “fetichismo e determinismos da ciência, técnica e tecnologia” à medida que estas são tomadas como forças autônomas das relações de produção, de poder e de classe. Conforme ressalta, essas análises ocultam o fato de que a atividade humana, mediadora das demais, não se define pelo modelo atual centrado na alienação, uma compreensão tão fundamental para entendermos que a ciência, técnica e tecnologia, sob a lógica do capital, constituem-se como forças destruidoras. Para Frigotto (2006, p. 243),

[...] a forma mais apologética desse fetiche aparece, atualmente, sob as noções de “sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento”, que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado, à emergência do “cognitariado” e, consequentemente, à superação da sociedade de classes, sem acabar com o sistema capital – pelo contrário, tornando-o um sistema eterno.

É importante ter clareza, conforme frisa o autor, que o caráter destrutivo, expropriador e alienador ou emancipador da tecnologia tem a ver com o projeto societário ao qual esta se vincula e dentro do qual se desenvolve. Na sociabilidade centrada no capital e no acúmulo de riquezas, a tecnologia é apropriada para atingir seus fins. Nesse contexto, ao invés de libertar o homem para o lazer e atividades criativas, acarreta sua maior exploração e precarização do trabalho humano, em benefício da lógica de produção capitalista.

A compreensão da tecnologia como prática social contraditória e mediada pelas relações sociais é fundamental para fugirmos do “fetichismo tecnológico” ao qual se refere Frigotto (2006), e que nos últimos anos tem ganhado vigor no âmbito da educação. Essa visão fetichizada sugere, de pronto, que para inovar a educação e a prática pedagógica, supostamente em descompasso com a sociedade contemporânea, se faz necessário introduzir tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Observamos, entretanto, que tanto a noção de tecnologia como a de inovação pedagógica em voga têm se constituído noções predominantemente utilitaristas, vinculadas ao interesse de dar continuidade às reformas educacionais já curso ao longo dos últimos anos.

9

3 FORMAÇÃO DOCENTE E “INOVAÇÃO” PEDAGÓGICA: UMA NOVA METODOLOGIA PARA O ENSINO?

No Brasil, observamos um conjunto de iniciativas voltadas à promoção da inovação educacional através das tecnologias.

Em 2016, surgiu o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), uma associação que se diz sem fins lucrativos tendo como objetivo contribuir para promover a inovação na educação pública brasileira. A concepção difundida pela instituição é de que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) é capaz de “[...] realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem” (CIEB, 2024). A aposta é de que a tecnologia é a alavancas propulsora da inovação pedagógica, da qualidade e da equidade da educação pública, cabendo aos governos investirem nas mesmas.

O CIEB atua orientando as políticas públicas no que se refere à implementação da educação híbrida, cultura digital e tecnologia na educação, entre outros temas afins. A exemplo dessa orientação, podemos citar as Notas Técnicas do CIEB que são utilizadas pelos governos, especialmente, na formação continuada dos professores, para orientar o trabalho educativo no que diz respeito ao uso de TICs na educação. A associação fornece aos governos diagnósticos

das competências digitais dos professores, por meio da aplicação de questionários; também se propõe avaliar os projetos e políticas no âmbito da implementação da educação híbrida e uso das tecnologias digitais na educação básica.

Em 2022, através do Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022, foi instituída a Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH) com o objetivo de recuperar as aprendizagens mediante o apoio técnico e infraestrutura dos sistemas tecnológicos para o desenvolvimento da Educação Híbrida na rede pública de ensino. Por meio dessa política, o governo federal propõe que se implemente a Educação Híbrida para oferecer soluções tecnológicas ao processo de ensino (RIEH, 2024). Nessa conjuntura, também foi aprovada, em janeiro de 2023, a Lei n.º 14.533 que institui o Plano Nacional de Educação Digital (PNED), trazendo um eixo específico versando sobre a educação digital escolar.

Através dessas iniciativas, dentre outras, é endossado o apelo aos docentes para adequarem a sua prática às novas tecnologias. A tônica tem sido de que os/as professores/as precisam desenvolver competências digitais para “inovarem” a sua ação pedagógica. A justificativa é de que estas possibilitam trabalhar com metodologias ativas, mais estimulantes e atrativas para os estudantes. Essa associação tem se feito presente na formação de professores, porém, para além da aparente “inovação” pedagógica, essas iniciativas têm como essência convencer sobre a inserção da tecnologia na educação, com objetivos outros, que não pela classe trabalhadora, dado a conjuntura das reformas educacionais mais amplas.

Alguns aspectos devem ser considerados: o primeiro diz respeito à própria natureza de metodologia ativa encabeçada por esse movimento, a qual caracteriza-se fundamentalmente, pela associação entre os métodos de ensino às tecnologias para justificar uma suposta inovação pedagógica. Outro aspecto, de caráter mais amplo, tem a ver com a própria conjuntura da formação docente em nosso país, conforme veremos a seguir.

Primeiramente, há de se observar que as metodologias ativas correspondem a uma concepção pedagógica que deriva da pedagogia moderna, portanto, não se trata de novidade. Essa pedagogia tem como característica principal a centralidade do educando no processo de ensino no aluno, em oposição à pedagogia tradicional, cujo foco era o professor e nos conteúdos. Para Suchodolski (2002), a pedagogia moderna, ou pedagogia da existência, em suas várias versões, caracteriza-se pela convicção de que é preciso discernir sobre os aspectos psíquicos e físicos da criança e jovens, colocando-os no centro da preocupação pedagógica. Entre essas versões, situa-se a Pedagogia Nova que, segundo o pensador polonês, refere-se a uma verdadeira “revolução copernicana” no campo da educação, em oposição à pedagogia

tradicional. Entre outros aspectos, a Pedagogia Nova atribui grande importância à atividade do educando, suas necessidades e interesses como meios de realização do processo educativo. A nosso ver, essa corrente propõe um modelo de educação voltado aos interesses da sociedade de classes, buscando formar os indivíduos para assumirem seus postos de trabalho de forma satisfatória à manutenção da lógica de produção capitalista.

Na Pedagogia Nova, e suas derivações, a concepção de metodologia ativa ganha conotação puramente utilitarista, à medida que cumpre a função tornar os indivíduos pró-ativos para atuarem no mercado de trabalho, conforme as necessidades do mercado. Nesse sentido, Libâneo (2022) considera que essa concepção consiste em uma visão teórico-ideológica neoliberal, firmada nos princípios empresariais que anseiam o desenvolvimento de competências individuais para atuarem no mercado de trabalho. Sua função principal consiste em formar capacidades cognitivas e profissionais dos sujeitos em acordo com a noção de competência. Assim, são desprovidas de contextualização teórica, resumindo-se a uma visão racional-instrumental que trata os métodos de ensino como neutros, autonomizados e pragmáticos.

Duarte (2008) associa essa perspectiva de metodologia de ensino à sociedade do conhecimento, e também entende que seu objetivo, assim como postulam os adeptos da pedagogia do “aprender a aprender”, é desenvolver as competências para o trabalho no contexto flexível.

Ademais, é importante ressaltar que, a despeito da exaltação das virtudes das metodologias ativas por parte das instituições privadas, estas mesmas, contraditoriamente, ofertam cursos pautados em currículos instrumentais, com salas de aula superlotadas, ensino à distância, precarização do trabalho docente, entre outros fatores que corroboram à lógica mercadológica da educação. Conforme ressalta Libâneo (2022, p. 113),

é paradoxalmente nesse contexto que são enaltecidas as tecnologias e as metodologias ativas. O ensino centrado no uso de tecnologias e na aplicação de metodologias ativas, ao contrário do que se propala, debilita a aproximação entre professores e alunos e dos alunos entre si, a metodologia impõe-se sobrepuja ao trabalho do professor e o desqualifica, uma vez que sua atuação se subordina ao protagonismo do aluno já que o conteúdo e o trabalho do professor são deslocados para a responsabilidade dos alunos.

Kassis (2021) considera que a introdução de metodologias ativas como dispositivos acadêmicos consiste, em grande medida, de uma estratégia das instituições privadas de ensino para economizar recursos financeiros e ao mesmo tempo se desobrigar com a qualidade do

ensino oferecido. Nesse contexto, sua tática mias notada é a culpabilização de alunos e professores pelo insucesso do processo de aprendizagem e da qualidade do ensino. Para a autora, técnicas como a sala de aula invertida, o pós-aula, questionários virtuais, entre outros, que contabilizam a carga horária como presença, nada mais significam que a não responsabilidade dos sistemas de ensino.

Consideramos que, na atualidade, um dos aspectos mais marcantes da formação docente é a forma como se atrelam tecnologias ao processo de ensino para, pretensiosamente, se firmar como uma metodologia “inovadora” e assim ganhar cada vez mais adeptos. Essa situação é agravada quando olhamos para a realidade da escola pública brasileira, na qual professores são cobrados a fazerem uso das tecnologias digitais, sem ser levado em conta o contexto de precarização no qual realizam seu trabalho. Salas de aula superlotadas, excessiva carga horária dos docentes em sala e pouco tempo para planejamento pedagógico, dificultam enormemente o trabalho dos/as professores/as. Além disso, muitas escolas lidam com a falta de internet, poucos e quase nenhum laboratório de informática e equipamentos de multimídia, entre outras limitações. De acordo com os dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), no ano de 2024, ainda persiste uma realidade bastante crítica com relação à conectividade. No Brasil 339 mil estudantes e mais de 30 mil professores não possuem internet, 97 mil escolas não possuem laboratório de informática e 2.572 escolas sequer têm energia elétrica (Brasil, 2024)³. Essas dificuldades deflagram o descaso com a escola pública, enquanto é atribuída aos professores a responsabilidade pelas soluções para os problemas da educação por meio da formação e reformulação da prática pedagógica. Essa perspectiva aparece de forma muito nítida nas políticas de formação docente.

No Brasil, desde a década de 1990, as reformas educacionais foram alinhadas ao grande capital e tiveram grande impacto no significado do “ser professor”. De acordo com Rabelo *et al.* (2009), o paradigma educacional proposto pelos organismos internacionais aos países periféricos, produziram mudanças profundas no trabalho docente. Esse paradigma notabilizou-se pela forte influência da pedagogia do “aprender a aprender”, a qual, a partir dos ideais de cidadania, escola democrática, sustentabilidade, etc., têm resultado na prática no processo de precarização do trabalho docente. Nesse contexto, os/as professores/as passaram a ser chamados a dar soluções para problemas cuja natureza se alicerça na conjuntura social do capital em crise. Esses profissionais foram convocados a remodelar sua prática pedagógica para

³ Dados disponibilizados pela Agência Nacional de Telecomunicações sobre conectividade nas escolas.

atuarem como agente de mudanças de forma a amenizar os efeitos das crises econômicas que deflagraram o extremo desemprego, precarização do trabalho e agravamento das desigualdades sociais.

Um dos documentos mais importantes na tentativa de consolidar o novo paradigma educacional do século XXI foi o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, elaborado a partir das discussões e debates realizados na Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Vale ressaltar que a Conferência foi promovida pelo Banco Mundial, ONU (Organizações das Nações Unidas), entre outras instituições com interesses econômicos, tendo como intuito primário orientar as reformas educacionais nos países de economia periférica.

De acordo com Rabelo *et al.* (2009), o Relatório Jacques Delors toca no cerne do trabalho docente e propõe uma concepção não crítica de educação, uma vez que a concebe como prática isolada e superadora dos problemas sociais. Nesse documento, a educação assume a função de diminuir a pobreza, a exclusão social, as incompREENsões, as opressões e as guerras. Prevalece a concepção de sacrifício dos professores, sugerindo que abram mão de seus direitos, na mesma medida que promove um discurso pautado em cobranças excessivas, controle e culpabilização por resultados.

O Relatório também expressa a ideia de que os conflitos existentes resultam da falta de cooperação entre os indivíduos e nações, atribuindo à educação o papel de mediadora dos conflitos sociais (Delors, 1998). Nessa direção Gomes (2010) destaca que a educação proclamada no referido documento assume a tarefa de amenizar os conflitos sociais agudizados pela crise econômica, conforme afirma: “[...] a educação foi chamada a dar conta dos problemas do mundo, prescrevendo-se, para esta, contudo, a efetivação de um conjunto de profundas reformas que promovessem o ajuste providencial” (Gomes, 2010, p. 172).

De acordo com Gomes (2010) a partir dos 4 (quatro) pilares estabelecidos para educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), deu início ao surgimento de um conjunto de abordagens teóricas fundamentadas nos interesses de reprodução do capital. Essas abordagens notabilizam-se pela tentativa de concretizar um modelo de educação centrado em saberes e competências adaptáveis, de acordo com as necessidades cognitivas da sociedade industrial.

A respeito da noção de competências presentes na pedagogia neoliberal, Ramos (2001) destaca que a aquisição e desenvolvimento de competências significa, em essência, formar a subjetividade do trabalhador, garantir aquisição de competências cognitiva e socioafetiva para

o desempenho das atividades profissionais no contexto da competição do mercado. Segundo o autor, a noção de competência representa uma formação superficial, contrária à apropriação de conceitos científicos e desenvolvimento da capacidade intelectual dos/as estudantes, limitando-se aos conhecimentos tácitos e à prática e que são necessários à adaptação dos indivíduos às mudanças do sistema produtivo.

Duarte (2010) denomina essa proposta pedagógica de pedagogia do aprender a aprender, a qual, segundo o autor, reúne várias correntes pedagógicas contemporâneas, tais como o construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Essas concepções caracterizam-se pela aproximação às ideias do movimento escolanovista no início do século passado e tem como marca a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista. Assim, suas críticas se limitam a certos aspectos da sociedade, prevalecendo a crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais, sem considerar a mediação da educação com a totalidade. Em resumo, as correntes essas pedagogias não realizam uma crítica e muito menos a superação da atual forma de sociabilidade, galgada na exploração do trabalho humano e suas ofensivas à humanidade.

Com relação ao professor, Duarte (2010) considera que a pedagogia do aprender a aprender busca alterar a própria natureza do trabalho docente, uma vez que “[...] O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos [...]” (Duarte, 2010, p. 38). Além disso, observa que essa pedagogia passa a exigir muito mais dos professores, que são obrigados a atender demandas para além do ensino. Nesse cenário, o trabalho docente se notabiliza pela sobrecarga de trabalho, assumindo muitas funções, e pelo esgotamento dos professores (Oliveira, 2003, 2004).

Para ilustrar essa situação, podemos citar o exemplo da pedagogia das competências de Philippe Perrenoud, uma proposição pedagógica ainda bastante influente. Perrenoud defende que a prática docente precisa passar da lógica do ensino para uma lógica do treinamento (coaching), chamando para a necessidade de o professor desenvolver competências para atuar em situações complexas. Nesse sentido, afirma que

os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (Perrenoud, 2000 *apud* Duarte, 2001, p. 35-36).

A capacidade de adaptação, de aprender a aprender e a reaprender, é uma necessidade imposta aos trabalhadores no novo padrão produtivo flexível. Conforme Duarte (2001), não resta dúvida de que a pedagogia das competências se trata de uma estratégia que reflete a competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. Consiste, antes de tudo, de uma concepção que reflete a crise do sistema social vigente, tendo como propósito consolidar uma formação centrada no desenvolvimento de capacidades adaptativas dos indivíduos, conforme demanda o contexto da acumulação do capital.

A esse respeito, Kuenzer (2000) esclarece que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho demandaram um novo tipo de formação dos indivíduos e que as políticas educacionais nas últimas décadas vêm cumprindo as determinações do padrão de acumulação flexível.

Para Kuenzer (2000), o modelo de produção taylorista/fordista impôs novos padrões de mediação entre o homem e o conhecimento, muito diferentes do antigo padrão taylorista/fordista centrado na memorização de conteúdos, por exemplo. O novo paradigma alterou não só as formas de organização do trabalho e da produção, mas toda a vida social, a partir dos pressupostos culturais da sociedade industrial moderna.

No âmbito da educação, essas exigências demandou um novo modelo de formação, igualmente amparado nos padrões de produção flexível. A formação postulada vislumbra a aquisição de

15

[...] modos de pensar e fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, deixando de ser concebida, como o faz o taylorismo/fordismo, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, prévia e socialmente definidos (Kuenzer, 2000, p. 19).

Conforme a autora, os novos requisitos atribuídos à qualificação profissional, passam a exigir conhecimento e habilidades cognitivas e comportamentais voltados ao domínio intelectual da técnica e das formas de organização social por parte dos indivíduos. Estes precisam criar soluções para os novos problemas, exigindo conhecimento e capacidade criativa. Nesse contexto, emergem pedagogias voltadas às exigências postas pelas transformações do mundo do trabalho, ou seja, preparar o trabalhador para se adaptar aos padrões de flexibilidade.

Aqui, retornamos ao que foi dito no início sobre a crise da escola. É fundamental entendermos que a crise da escola tem a ver com uma crise social, e, portanto, a superação dessas contradições não se limita às questões pedagógicas, mas são de natureza estrutural da nossa sociedade. Nessa mesma direção, precisa ser encarada a formação docente, que tem agido de forma majoritária para atender à formação que se adequa aos interesses da produção capitalista. No esteio, a reivindicação por tecnologias associadas a uma perspectiva não crítica de metodologias ativas, corrobora os anseios da formação requisitada pelo capital em crise. Esse contexto ganha contornos mais precisos na prática pedagógica, para a qual muitos professores são convocados a inovarem em seu fazer docente, a partir do convencimento de que ao usar as tecnologias esse feito se concretiza. Na realidade, essa perspectiva é um ledo engano, e se por um lado atende aos interesses do capital, em substituir os professores, massificar os processos de ensino e/ou implementar o ensino a distância, por outro, coloca no colo dos professores a responsabilidade por elevar a qualidade da educação, sem, contudo, garantir a melhoria das condições de trabalho desses profissionais.

Em relação à concepção de metodologias ativas, é preciso fazer um esclarecimento importante. Essas metodologias, quando vinculadas a uma perspectiva crítica, possibilitam uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento.

De acordo com Libâneo (2022), na visão crítica, as metodologias ativas remetem à pedagogia histórico-crítica, que concebe como fundamento da prática pedagógica a atividade humana. Essa abordagem, vele destacar, apoia-se na concepção histórico-dialética fundada por Karl Marx, a qual concebe o trabalho como o modelo de toda práxis humana (Marx, 2015). No âmbito das correntes pedagógicas, essa perspectiva norteia-se pelo pensamento de pedagogos como L. Vigotski, B. Suchodolski, D. Saviani, entre outros, que reconhecem os limites da educação, enquanto prática social universal, mas, sobretudo, defendem suas potencialidades no processo de formação tendo como norte a emancipação humana.

O pensador polonês Suchodolski (2022), por exemplo, defende que a educação emancipadora precisa educar os jovens para assumirem os rumos do futuro da sociedade, o que exige uma ação pedagógica voltada à formação de sujeitos críticos e ativos para realizarem as transformações sociais necessárias ao mundo presente. A superação das pedagogias do capital, sejam elas pedagogias da essência ou da existência, requer, por um lado a resolução do problema da instrução, por meio de práticas pedagógicas em desacordo com as novas condições sociais e econômicas, e por outro lado, o problema da educação, ou seja, o objetivo socialmente estabelecido atribuído a essa prática universal. Conforme escreve o autor, “não basta saber

como nos devemos conduzir, é fundamental compreender também qual a razão” (Suchodolski, 2022, p. 104). Nessa defesa, o autor destaca a necessidade de aliar o pensamento à prática, ou seja, de desenvolver uma prática pedagógica vinculada à atividade social, portanto, uma prática pedagógica ativa, que seja capaz de unir a vida e o ideal de modo criativo, trabalhando para a criação do futuro que se desejar.

Dessa maneira, tanto a prática pedagógica como o objetivo da educação precisam atuar em uma só direção, a superação das contradições do nosso tempo por meio do desmonte dessa ordem social fundamentada na divisão do trabalho e de classes sociais. Torna-se uma necessidade do nosso tempo a construção de novas relações materiais e novas relações sociais, na educação e em outros âmbitos sociais, em direção a um novo projeto social amplo voltado ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas.

Para esse projeto, é fundamental, portanto, uma prática pedagógica ativa, mas no sentido crítico, ou seja, que tome como pressuposto o homem como ser ativo, e a educação enquanto prática universal mediada pelo trabalho (Lukács, 2013). Nessa perspectiva, o processo educativo é, segundo o psicólogo russo Leontiev (1978), um processo sempre ativo, no qual o indivíduo precisa realizar uma atividade tomando como fundamento as peculiaridades essenciais do objeto, com vista ao seu domínio e utilização. Assim, a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação do indivíduo, para que este possa desenvolver-se enquanto ser humanizado. Além disso, a apropriação é um processo sempre mediado pelas relações dos indivíduos, o que a torna ainda mais nítida sua característica enquanto processo ativo.

17

4 CONCLUSÃO

Assumimos que aprender é, por genuíno, um processo ativo, sendo a defesa do uso da tecnologia para tornar a educação um processo ativo, uma falácia que, em essência, reproduz determinações do capital, mediante o quadro de reformas em curso e seus impactos na prática docente. Esse reconhecimento, não significa dizer que não se deve oferecer acesso às tecnologias na educação, pelo contrário, esse acesso é fundamental, mas não só o acesso como também o domínio das mesmas pela classe trabalhadora. Esse domínio não virá, contudo, apenas no processo educacional, mediante uso de dispositivos, internet e aplicativos, o que torna os alunos apenas consumidores desses produtos, por meio do desenvolvimento de competências para manuseio dos mesmos.

Nossa defesa é de que a ciência, a técnica e a tecnologia, enquanto forças dominantes, devem e precisam ser apropriadas, como condição indispensável à emancipação da classe trabalhadora, conforme assinala Frigotto (2010).

A despeito das intenções que buscam promover a “inovação” educacional, através das tecnologias, consideramos a natureza ontológica da educação e da tecnologia na sociedade de classes, para então, compreender suas implicações na formação docente. Neste âmbito, observamos que predominam medidas pontuais, voltadas à implementação de estratégias tecno-metodológicas no âmbito da sala de aula e do trabalho docente.

Entendemos que a superação das contradições que assolam o campo da educação ultrapassa o âmbito da escola, exigindo uma transformação profunda na estrutura social. A despeito dos insucessos na qualidade da educação escolar, as investidas continuam centradas na formação de professores, sob o argumento de que esta precisa se reinventar para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

Vimos com Frigotto (2010) que essa forma de abordagem se constitui, a princípio, de uma apologia às relações de produção da sociedade burguesa, servindo para omitir a verdadeira natureza de exploração das relações sociais da produção. Em face dessas contradições, é preciso considerar os limites ontológicos da educação na sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que devemos lutar para torná-la uma ferramenta contra a exploração de classe e opressão. É também nessa perspectiva que devemos correlacionar tecnologia e educação, reconhecendo que aquela por si só não irá resolver os problemas desta última; nem tão pouco conjecturar que a tecnologia é o meio e o fim das metodologias de ensino para assegurar a plena aquisição dos conhecimentos, valores, posturas, etc., necessários à formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações. **Filtro**: conectividade nas escolas. Disponível em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 34/2023**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio 2025.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Quem somos?** [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35- 40, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2025.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F e NEVES, L.M.W (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-10.pdf>. Acesso em: 20 jan. de 2025.

19

FRIGOTTO, G. Tecnologia. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.html>. Acesso em: 21 jan. 2025.

GOMES, Valdemarim Coelho. **Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia ideológica do capital**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3270>. Acesso em: 2 fev. de 2025.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.

KASSIS, R. N. **A formação docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas**: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63778>. Acesso em: 4 jan. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKWWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 10 jan. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris**: Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Tradução de José de Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

20

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na américa latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; BARROSO, Maria Cleide da Silva. Os paradigmas educacionais dominantes na agenda dos organismos internacionais: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23030/1/2009_art_jrabelomdmsegundo.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REDE DE INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA. **O que é a RIEH?** [S. l.: s. n.]. Disponível em: <https://rieh.nees.ufal.br/a-rieh/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. M.; DIAS, R. F. N. C. **O uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem**. Montes Claros, 2015. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2002.

Recebido em: 18 jun. 2025.

Aceito em: 29 set. 2025.