

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Campus Bauru - São Paulo**

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

**HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINO: UMA PROPOSTA
INTERVENTIVO-FORMATIVA COM DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
TÉCNICA E TECNOLÓGICA**



BAURU - SP
2026

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR



**HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINO: UMA PROPOSTA
INTERVENTIVO-FORMATIVA COM DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - Unesp/Bauru - Turma 2022-02, apresentada à banca de Defesa.

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Junior

BAURU - SP
2026

A524h

Amorim Junior, Jorge Washington de

Humanização dos sentidos da atividade de ensino : uma proposta interventivo-formativa com docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica / Jorge Washington de Amorim Junior. -- Bauru, 2026
204 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Jair Lopes Junior

1. Sentido Pessoal. 2. Humanização. 3. Atividade de Ensino. 4.
Alienação. 5. Ensino Médio Integrado. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 de julho de 2026, às 15h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR, intitulada "Intervenção formativa para docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica: Humanização dos sentidos da atividade educativa". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros titulares: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR (Orientador - Participação Virtual) do Departamento de Psicologia/UNESP/Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. LILIAN CAROLINE URNAU (Participação Virtual) do Departamento de Psicologia/Universidade Federal de Rondônia, Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação/UNESP/Câmpus de Jaboticabal - FCAV, Profa. Associada Lizete Maria Orquiza de Carvalho (Participação Virtual) da Faculdade de Engenharia/UNESP/Câmpus Ilha Solteira e pelo membro suplente Profa. Dra. Gedeli Ferrazzo (Participação Virtual) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Após a exposição pelo doutorando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, o discente recebeu o conceito final **APROVADO**. De modo consensual, a Comissão Examinadora recomendou a alteração do título da tese, passando a constar o título: "Humanização dos sentidos da atividade de ensino: Uma proposta interventivo-formativa com docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica." Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **JAIR LOPES JUNIOR**
Data: 31/07/2026 10:10:46-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

IMPACTO ESPERADO NA SOCIEDADE

Espera-se que a pesquisa contribua para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, ao oferecer fundamentos e uma proposta de intervenção formativa que favoreçam práticas educativas voltadas à formação humana dos estudantes e à ampliação da função social da educação. Relaciona-se ao ODS 4 – Educação de Qualidade.

EXPECTED IMPACT ON SOCIETY

The research is expected to contribute to teacher education in Technical and Vocational Education by providing foundations and a formative intervention proposal that may foster educational practices aimed at students' human formation and at strengthening the social role of education. It relates to SDG 4 – Quality Education.

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

**HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS DA ATIVIDADE DE ENSINO: UMA PROPOSTA
INTERVENTIVO-FORMATIVA COM DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA,
TÉCNICA E TECNOLÓGICA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e Aprendizagem - Unesp/Bauru – Turma 2022-02,
apresentada à banca de Defesa.

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Junior

Data da defesa: 29/07/2026

MEMBROS TITULARES COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Junior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências- Campus de Bauru.

Profa. Dr^a. Lilian Caroline Urnau
Universidade Federal de Rondônia
Campus de Porto Velho/RO

Profa. Associada Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Campus de Jaboticabal - FCAV.

Profa. Associada Lizete Maria Orquiza de Carvalho
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Engenharia - Campus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Gedeli Ferrazzo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Campus de Porto Velho

Local: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências / UNESP - Campus Bauru

“E por que era que há de haver no mundo tantas qualidades de pessoas - uns já finos de sentir e proceder, acomodados na vida, tão perto de outros, que nem sabem de seu querer, nem da razão bruta do que por necessidades fazem e desfazem. Por que?”

João Guimarães Rosa
Grande Sertão Veredas
2006, p. 38.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo milagre da vida.

Agradeço ao meu orientador, professor Jair Lopes Junior, que me desafiou, instrumentalizou, ensinou e foi generoso ao longo desta jornada. A autonomia que me concedeu fortaleceu-me, fez-me acreditar mais em mim e em minha capacidade de enfrentar o desafio que se colocou diante de mim.

Agradeço à minha mãe, Sebastiana Rodrigues Costa, pela vida, pelo amor e pelos inumeráveis exemplos de força e resistência diante das batalhas da vida. Da mesma forma, agradeço ao meu pai, Jorge Washington de Amorim (*in memoriam*), por tudo o que lhe foi possível oferecer à minha formação e constituição para enfrentar a vida.

Aos meus irmãos, Dirce Cristiane Costa de Amorim (*in memoriam*), Alex Fabian Costa de Amorim e Elisa Cristina Costa de Amorim, agradeço por serem meus parceiros nesta jornada terrena, no seio da mesma família, compartilhando alegrias, lutas e vicissitudes.

Agradeço à minha esposa, Sheylla Chediak, que não apenas me apoiou diante dos confrontos que a vida apresentou, mas lutou junto comigo e deu-me sustentação de todas as formas que lhe foram possíveis.

Agradeço à minha filha, Cristiane Cabral Costa Amorim, que me inspira desde o dia de seu nascimento e continua a me inspirar até hoje, e ao meu filho, Leonardo Cesar Costa Amorim (*in memoriam*), por ter existido em minha vida.

Da mesma forma, agradeço à minha cunhada, Sorhaya Chediak, que leu, discutiu, criticou construtivamente este trabalho e, na hora certa, nos meus momentos difíceis, soube também reconhecer meus esforços e os resultados alcançados.

Agradeço aos inúmeros professores que me constituíram, me constituem e que sempre farão parte de minha história e, portanto, de mim.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) pelas políticas de formação e qualificação de seu corpo docente e técnico-administrativo, que me possibilitaram realizar este percurso formativo e que, ao investirem no desenvolvimento acadêmico e profissional de seus servidores, fortalecem a instituição e contribuem para a qualidade da educação ofertada à sociedade.

Agradeço também, sem citar nomes para não incorrer na injustiça de esquecer alguém, aos muitos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia que me acolheram ao longo desta última década de minha vida, ensinaram-me e me inspiraram.

Agradeço, particularmente, à professora participante da pesquisa, pela grande profissional que é e por ter sido genuína, forte, parceira e profundamente comprometida ao longo de todo o processo de intervenção. Sua disponibilidade e seu compromisso tornaram possível a realização desta pesquisa.

AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. **Humanização dos sentidos da atividade de ensino: uma proposta interventivo-formativa com docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica**. Tese. 204 p. (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Unesp/Bauru, 2026.

RESUMO

Os Institutos Federais têm como um de seus objetivos ofertar a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na perspectiva da formação humana integral. Entretanto, as contradições da histórica dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual permanecem presentes nos processos educativos e influenciam os sentidos atribuídos pelos docentes à atividade de ensino. Nessa direção, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as repercussões de uma intervenção formativa na atividade de ensino de uma docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com vistas à promoção de possibilidades de mitigação da alienação e de ampliação de tendências humanizadoras relacionadas aos sentidos, motivos e finalidades da atividade. Especificamente, buscou-se: a) caracterizar as manifestações de alienação e de humanização na atividade de ensino, considerando sua organização didática e as finalidades atribuídas à formação dos estudantes do EMI; b) investigar os sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação ofertada aos estudantes no contexto do EMI; c) compreender como os sentidos e motivos se objetivam na atividade de ensino; d) identificar permanências, contradições e possíveis reorganizações na atividade ao longo da intervenção formativa. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa interventivo-formativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e sustentada teoricamente pela Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente pela Teoria da Atividade e pela Pedagogia Histórico-Crítica, campos teóricos que auxiliaram no estabelecimento de categorias e subcategorias. O estudo foi realizado em uma das unidades do IFRO e contou com a participação de uma docente da área de Administração atuante no EMI. A produção dos dados ocorreu por meio de uma intervenção formativa composta por observação da prática docente, entrevistas e mediações teórico-formativas, com registros para análise. Os resultados evidenciaram a coexistência contraditória de manifestações de alienação e de humanização na atividade de ensino, bem como a predominância inicial de sentidos e motivos relacionados à preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. Ao longo da intervenção formativa, foram identificadas reorganizações na atividade de ensino, expressas pela incorporação de novos sentidos, motivos e finalidades relacionados à formação humana, ao desenvolvimento dos estudantes e à função social da educação. Tais deslocamentos não eliminaram as contradições presentes na atividade, mas ampliaram o espaço ocupado por compreensões potencialmente humanizadoras e favoreceram processos de reestruturação de sentido da prática. A pesquisa sustenta a tese de que intervenções formativas sistemáticas e teoricamente fundamentadas podem favorecer processos de reorganização na atividade de ensino, mediante mediações que incidam sobre sentidos, motivos e finalidades, ampliando possibilidades de humanização, sem eliminar as contradições próprias da educação na sociedade capitalista.

Palavras-chave: Sentido Pessoal. Humanização. Alienação. Atividade de ensino. Ensino Médio Integrado.

AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. **Humanization of senses in teaching activity: a Formative-Intervention Proposal with a Teacher of Basic, Technical and Technological Education**. Doctoral dissertation. 204 p. (Doctorate in Developmental and Learning Psychology) – Unesp/Bauru, 2026.

ABSTRACT

The Federal Institutes have, as one of their objectives, the provision of Technical and Vocational Education Integrated into Secondary Education from the perspective of integral human formation. However, the contradictions arising from the historical duality between intellectual and manual labor remain present in educational processes and influence the senses teachers attribute to the teaching activity. In this context, the general objective of this research was to analyze the repercussions of a formative intervention on the teaching activity of a teacher of Basic, Technical and Technological Education (EBTT) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO), with a view to promoting possibilities for mitigating alienation and expanding humanizing tendencies related to the senses, motives, and purposes of the activity. Specifically, the study sought to: a) characterize manifestations of alienation and humanization in the teaching activity, considering its didactic organization and the purposes attributed to the formation of students in Integrated Secondary Education (EMI); b) investigate the senses attributed to the teaching activity and to the education provided to students in the context of EMI; c) understand how senses and motives are objectified in the teaching activity; and d) identify continuities, contradictions, and possible reorganizations in the activity throughout the formative intervention. The investigation is characterized as intervention-formative research, grounded in Historical-Dialectical Materialism and theoretically supported by Cultural-Historical Psychology, more specifically Activity Theory, and by Historical-Critical Pedagogy, theoretical fields that contributed to the establishment of categories and subcategories. The study was conducted at one of IFRO's campuses and involved a teacher in the field of Administration working in EMI. Data were produced through a formative intervention comprising observation of teaching practice, interviews, and theoretical-formative mediations, with records produced for analysis. The results revealed the contradictory coexistence of manifestations of alienation and humanization in the teaching activity, as well as the initial predominance of senses and motives related to preparing students for the labor market. Throughout the formative intervention, reorganizations in the teaching activity were identified, expressed through the incorporation of new senses, motives, and purposes related to human formation, student development, and the social function of education. These shifts did not eliminate the contradictions present in the activity, but expanded the space occupied by potentially humanizing understandings and fostered processes of restructuring the sense of practice. The research supports the thesis that systematic and theoretically grounded formative interventions can foster processes of reorganization in the teaching activity through mediations that act upon senses, motives, and purposes, expanding possibilities for humanization without eliminating the contradictions inherent in education within capitalist society.

Keywords: Personal Sense. Humanization. Alienation. Teaching Activity. Integrated Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Marcos históricos e concepções da EPT.....	30
Quadro 2: Síntese do percurso interventivo-formativo	93
Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise	109
Quadro 4: Movimentos e tensões formativas observados.....	138
Quadro 5: Movimento das sínteses na Catarse	155
Quadro 6: Reestruturação da atividade de ensino na prática social.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A estrutura da Atividade	68
Figura 2: Etapas da pesquisa	85

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFs	Institutos Federais
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO	17
2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS	23
2.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL	25
2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A DUALIDADE NO CURRÍCULO.....	36
2.3 FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DA EBTB	41
3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	50
3.1 DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	50
3.2 ALIENAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO EDUCATIVO	60
3.3 A ESTRUTURA DA ATIVIDADE: ENSINO E ESTUDO.....	67
3.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO	79
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
4.1 ETAPAS DA PESQUISA	84
4.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA	86
4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	88
4.4 A INTERVENÇÃO FORMATIVA	92
4.4.1 Prática Social Inicial	94
4.4.2 Problematização.....	97
4.4.3 Instrumentalização	100
4.4.4 Catarse	102
4.4.5 Prática Social Final	105
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	107
5.1 ANÁLISE DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: “SAIR DALI FAZEDOR”	111
5.1.1 Experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino.....	114
5.1.2 Mediação entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado	116
5.1.3 Organização didática da atividade de ensino	118
5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROBLEMATIZAÇÃO: “A GENTE TRABALHA MUITO NO AUTOMÁTICO”	125
5.2.1 Contradições entre concepções e função social da educação no EMI	128
5.2.2 Tensões na compreensão da mediação pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes.....	131

5.2.3 Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI	135
5.3 ANÁLISE DA INSTRUMENTALIZAÇÃO: MEDIAÇÕES TEÓRICO-CULTURAIS	139
5.3.1 Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa	143
5.3.2 Mediação pedagógica	144
5.3.3 Atividade humana, sentido pessoal e significado social	145
5.4 ANÁLISE DA CATARSE: “PODEMOS FORMAR PARA A SOCIEDADE QUE AÍ ESTÁ (...) OU PODEMOS FORMAR PARA MUDAR A SOCIEDADE”	147
5.4.1 Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa	148
5.4.2 Mediação pedagógica (ZDP)	150
5.4.3 Atividade humana, sentido pessoal e significado social	152
5.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA SOCIAL FINAL: “A GENTE TÁ AJUDANDO O MUNDO A SER UM LUGAR MELHOR OU ESTÁ PIORANDO A SITUAÇÃO?”	156
5.5.2 Mediação conceitual entre realidade vivida e conhecimento sistematizado	159
5.5.3 Organização didática da atividade de ensino	160
5.5.4 Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE	190
A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	190
B. ENTREVISTA INICIAL	192
C. O DESENHO DA INTERVENÇÃO.....	195
ANEXO 1: Parecer do CEP	204

APRESENTAÇÃO

O objeto desta pesquisa foi construído ao longo de minha trajetória profissional e acadêmica. As experiências vivenciadas na docência, associadas às investigações realizadas na pós-graduação, contribuíram para a formulação das questões que orientam este estudo e para a delimitação de seu problema de pesquisa.

Iniciei minha atuação profissional como professor de língua estrangeira aos 19 anos de idade. Paralelamente à docência, desenvolvi atividades empreendedoras no segmento de ensino de idiomas, experiência que me permitiu compreender diferentes dimensões do trabalho educativo, desde os processos de ensino e aprendizagem até os desafios relacionados à gestão de pessoas e de instituições educacionais. Iniciei um curso de Licenciatura em Letras, mas, em razão das demandas profissionais, não pude concluí-lo. Posteriormente, me graduei em Administração, interesse que surgiu da articulação entre minha atuação na área educacional e na área empreendedora.

Em 2013, atuei como professor voluntário no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), lecionando a disciplina de Empreendedorismo para turmas do Ensino Médio Integrado (EMI). À época, havia concluído recentemente a graduação em Administração e buscava vivenciar a docência nessa área de formação. Em 2016, ingressei como professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Tefé, onde também atuei na formação de estudantes do EMI na área de Administração. Essa experiência ampliou minha compreensão acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e contribuiu significativamente para minha trajetória docente. No ano seguinte, passei a integrar o quadro efetivo do IFRO, instituição na qual continuo desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A atuação junto aos cursos técnicos e ao Ensino Médio Integrado no IFAM e no IFRO possibilitou uma aproximação mais intensa com os desafios da EPT, especialmente aqueles relacionados à formação dos jovens, às finalidades da educação escolar e ao papel dos Institutos Federais (IFs) na construção de uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Motivado por inquietações surgidas no exercício da docência, busquei aprofundar meus estudos por meio do ingresso no mestrado em Psicologia. Nessa etapa, investiguei os sentidos atribuídos pelos estudantes à formação técnica integrada ao Ensino Médio ofertada pelo IFRO. Fundamentada na Psicologia

Histórico-Cultural, no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa analisou como os estudantes compreendiam sua formação e quais expectativas associavam ao percurso educacional vivenciado na instituição.

A questão norteadora da investigação foi: "Qual o sentido que os estudantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (EMI) do IFRO atribuem à sua formação?". Para respondê-la, busquei analisar a organização curricular do curso, compreender as expectativas futuras dos estudantes em relação à formação recebida e identificar convergências e divergências entre os sentidos atribuídos pelos alunos e as proposições político-pedagógicas da instituição. O estudo foi realizado em um campus do IFRO, com a participação de estudantes adolescentes. A produção dos dados envolveu entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário socioeconômico e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição (PDI).

A interpretação materialista histórico-dialética das entrevistas dos estudantes, em diálogo com a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), evidenciou que os sentidos atribuídos à formação estavam fortemente relacionados à empregabilidade, ao ingresso no ensino superior e à inserção profissional. A análise revelou que a dualidade estrutural da sociedade repercute tanto na organização do processo educativo quanto na formação dos sentidos produzidos pelos estudantes, que frequentemente restringiam a finalidade da formação escolar à competitividade no mercado de trabalho. Também foram identificadas dificuldades na articulação entre os componentes curriculares da formação geral e da formação técnica, o que contribui para processos de alienação dos motivos de estudo.

Os estudantes relataram sentimentos de sobrecarga, desmotivação e dificuldades para estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos trabalhados no currículo e suas próprias experiências de vida. A insegurança em relação ao futuro apareceu de forma recorrente nos relatos e esteve associada à escolha profissional, ao esforço para obtenção de boas notas e à necessidade percebida de tornar-se mais competitivo. Nesse contexto, a atividade de estudo mostrou-se frequentemente orientada por finalidades externas ao próprio processo de formação humana, limitando-se à obtenção de títulos acadêmicos ou inserção profissional.

A análise dos documentos institucionais revelou a presença de concepções oriundas de diferentes matrizes teóricas e pedagógicas, nem sempre articuladas entre

si. Embora o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPC) defendessem princípios associados à formação integral e omnilateral, observei, de um lado, a ausência, nos documentos institucionais, de estratégias pedagógicas suficientemente claras para promover a integração entre trabalho, ciência e cultura e, de outro, a ausência, nos relatos dos estudantes, de evidências de que essa integração se materializasse de modo consistente nas práticas de ensino. Tal condição contribui para a produção de tensões institucionais que repercutem na organização curricular e nos sentidos atribuídos pelos estudantes à sua formação.

Nesse contexto, Pacheco (2010) defende que a proposta dos Institutos Federais surgiu como uma forma de superar a dualidade histórica entre educação profissional e acadêmica pelo fato de despendar esforços para integrar trabalho, ciência e cultura com vistas à emancipação humana. Por outro lado, o autor aponta para a permanência de conflitos e incoerências que limitam a efetividade da proposta.

Um exemplo dessa incoerência foi apontado na pesquisa (Amorim Junior, 2019), que é a ênfase na formação por competências para o mercado de trabalho, numa perspectiva pragmática, observada tanto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) quanto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que se contrapõe à defesa de uma formação omnilateral, ou seja, completa/inteira, sendo unilateral. Outro fator observado é a fragmentação curricular, evidenciada pela dificuldade em integrar as disciplinas da base comum com as da base profissional, o que reforça a lógica cartesiana de separação entre conhecimento teórico e prático e a alienação dos alunos em relação aos seus motivos de estudo (Amorim Junior, 2019).

As reflexões decorrentes dessa investigação suscitaram novas questões. Ao buscar compreender os sentidos produzidos pelos estudantes, percebi que esses sentidos não podem ser analisados isoladamente, uma vez que são constituídos por múltiplas mediações ou determinações presentes no processo educativo. Entre elas, destaca-se a atividade de ensino desenvolvida pelos professores, responsável por organizar e conduzir as práticas pedagógicas que materializam, no cotidiano escolar, as finalidades da formação.

Foi a partir dessa constatação que surgiu o interesse pelo objeto desta pesquisa de doutorado. Se, no mestrado, meu olhar esteve voltado para os estudantes e para os sentidos que atribuíam à própria formação, agora busco compreender a atividade de ensino dos docentes da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Desse modo, o presente estudo constitui um desdobramento das questões identificadas em minha pesquisa de mestrado. Ao deslocar o foco dos sentidos atribuídos pelos estudantes para a atividade de ensino dos professores, busco aprofundar a compreensão das mediações que constituem o processo educativo no Ensino Médio Integrado e suas possibilidades de contribuir para uma formação humana mais ampla e consciente.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as repercussões de uma intervenção formativa na atividade de ensino de uma docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com vistas à promoção de possibilidades de mitigação da alienação e de ampliação de tendências humanizadoras relacionadas aos sentidos, motivos e finalidades da atividade. Nesse contexto, é importante destacar três eixos que orientam esta investigação, sendo eles: 1) o trabalho e a educação como processos ontológicos, ou seja, a constituição humana em sua totalidade, tendo o trabalho como uma das dimensões fundantes da vida humana e como fundamento da atividade de ensino enquanto trabalho não material; 2) o sentido pessoal atribuído à atividade de ensino, como elemento estruturante do trabalho docente, com base na Teoria da Atividade de Leontiev (2014; 2004); e 3) a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), com base nos estudos vigotskianos, como mediadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Tais pressupostos são situados no campo de estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético.

A análise desses eixos exige situar a atividade de ensino nas determinações históricas e sociais que constituem a Educação Profissional e Tecnológica e, particularmente, o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Por essa razão, a investigação articula a historicidade da Educação Profissional, a dualidade entre formação geral e profissional e as condições do trabalho docente da EBTT aos fundamentos histórico-culturais do desenvolvimento humano, da atividade, da mediação pedagógica e dos processos de alienação e humanização. Esses elementos não constituem dimensões paralelas ao objeto investigado, mas mediações necessárias à compreensão dos sentidos, motivos e finalidades que orientam a atividade de ensino no contexto concreto em que ela se realiza.

O recorte adotado nesta investigação encontra-se diretamente relacionado aos resultados produzidos na pesquisa de mestrado, que evidenciaram processos de alienação dos motivos de estudo e a predominância de sentidos associados à empregabilidade, à competitividade e à inserção profissional. Tais resultados contribuíram para deslocar o foco da análise para a atividade de ensino dos docentes

e para os processos que participam da constituição dos sentidos atribuídos ao trabalho educativo.

Partimos da compreensão de que, na sociedade capitalista, o trabalho, seja ele na educação ou em outra esfera, tende a assumir formas alienadas, marcadas pela redução da vida ao desempenho, à produtividade e ao emprego, o que tensiona as possibilidades de uma formação mais humanizadora. Isso ocorre porque o significado social e o sentido pessoal atribuídos a ele são gestados na prática social e constituem, portanto, um processo atravessado pela história, pela cultura e pela economia de uma sociedade. Nas palavras de Martins (2013), o sentido é formado a partir da interação social em um processo de apropriação e objetivação. No âmbito da educação escolar, professores e estudantes negociam constantemente os sentidos e significados, a partir de um contexto mais amplo, marcado por contradições sociais (Amorim Junior, 2019).

Os objetivos específicos estabelecidos para esta investigação foram: Especificamente, buscou-se: a) caracterizar as manifestações de alienação e de humanização na atividade de ensino, considerando sua organização didática e as finalidades atribuídas à formação dos estudantes do EMI; b) investigar os sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação ofertada aos estudantes no contexto do EMI; c) compreender como os sentidos e motivos se objetivam na atividade de ensino; d) identificar permanências, contradições e possíveis reorganizações na atividade ao longo da intervenção formativa.

Conforme explicamos na apresentação deste estudo, a presente pesquisa se constitui como um desdobramento da investigação realizada no âmbito do mestrado em Psicologia, que abordou os “Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes do IFRO”. Nesta oportunidade, voltamos nosso olhar para o docente da EBTT e os sentidos que ele atribui à sua atividade de ensino. A relação intrínseca entre o sentido da atividade de estudo para os alunos e o sentido da atividade de ensino para os professores, numa unidade dialética indissociável, constitui, portanto, o nexos que articula as duas pesquisas: a primeira realizada no âmbito do mestrado e a segunda, no âmbito do doutorado.

Dessa forma, as perguntas de pesquisa são: Como se manifestam, contraditoriamente, elementos de alienação e humanização na atividade de ensino da docente da EBTT e quais sentidos e finalidades orientam sua compreensão acerca da formação dos estudantes do EMI? Como os sentidos e motivos atribuídos à atividade

de ensino se objetivam na organização da prática pedagógica? Que reorganizações podem ser identificadas nessa atividade ao longo da intervenção formativa, considerando seus deslocamentos, permanências e contradições?

Partimos da tese de que intervenções formativas sistemáticas e teoricamente fundamentadas podem favorecer processos de reorganização na atividade de ensino, mediante mediações que incidam sobre os sentidos, motivos e finalidades que a orientam, ampliando possibilidades de humanização sem eliminar as contradições próprias da educação na sociedade capitalista. Essa proposição orienta o delineamento metodológico da investigação e constitui o eixo interpretativo adotado para a análise dos dados produzidos ao longo da intervenção.

O tipo de pesquisa é interventivo-formativa quanto aos procedimentos técnicos. Em relação ao método, a pesquisa é interpretativa e o campo de pesquisa é um campus do IFRO. A escolha do IFRO como campo de pesquisa justifica-se pela sua relevância no cenário da educação profissional brasileira, em especial para a Região Norte do Brasil, por sua proposta de integrar ensino médio e formação técnica, e por ser um *locus* privilegiado para a investigação das complexas relações entre educação e trabalho.

Três docentes da área de Administração foram convidados e aceitaram participar da pesquisa. Contudo, apenas uma participante concluiu integralmente todo o percurso da intervenção formativa, produzindo o conjunto de dados analisado neste estudo. Em razão dos compromissos éticos assumidos na pesquisa e da necessidade de preservar seu anonimato, não serão apresentados elementos referentes à sua trajetória profissional, tempo de atuação ou quaisquer outras informações que possam possibilitar sua identificação. A área disciplinar foi selecionada tendo em vista sua relação estreita com a dinâmica mercadológica do modo produtivo vigente, bem como por ser também a formação inicial do pesquisador.

Ao explorar o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, com o objetivo de verificar estudos pertinentes à proposta desta pesquisa, foi possível selecionar um total de três estudos relevantes para esse contexto. A metodologia envolveu a testagem de diferentes descritores.

¹ Pesquisa realizada em outubro de 2023.

Os descritores e operadores booleanos empregados foram "atividade de ensino" AND "sentido pessoal" AND "humanização OR alienação". Desses, seis resultados foram encontrados, porém sem nenhuma intervenção formativa. Na segunda verificação, foram utilizados termos como "atividade de ensino" AND intervenção AND humanização OR alienação. Nela, sete estudos foram encontrados e apenas um trouxe uma intervenção. Na terceira procura, os termos "atividade de ensino" AND intervenção AND humanização OR alienação AND "histórico-cultural" foram usados. Desses, dois estudos foram encontrados, ambos com intervenção. Por fim, na quarta tentativa, os descritores "atividade de ensino" AND "ensino médio integrado" AND intervenção foram usados, resultando em três estudos e um deles com intervenção. Foi possível selecionar três trabalhos entre teses e dissertações, adotando como critério de inclusão trabalhos que fossem de natureza interventiva e que de alguma forma se afinassem com nossos objetivos e características.

As pesquisas de Simões (2019) e Nunes (2019) contribuem para a compreensão dos conceitos de alienação e humanização na prática pedagógica ao enfatizarem o papel do professor como mediador crítico. Simões (2019) explora como a consciência crítica do professor pode transformar a atividade de estudo, enquanto Nunes (2019) destaca as possibilidades de enfrentamento da alienação social, mesmo em contextos iniciais, como na pré-escola. Essas pesquisas são relevantes para este estudo, pois oferecem subsídios teóricos para analisar como os docentes da EBTT podem superar práticas alienantes e adotar uma perspectiva humanizadora, alinhada aos objetivos da educação emancipadora. A tese de Nunes (2019) discute a formação continuada de professores, evidenciando a dualidade entre abordagens espontaneístas e alienantes, destacando como a falta de clareza sobre a finalidade da formação docente pode perpetuar práticas alienadas.

A pesquisa de Lima (2022) destaca um Instituto Federal como contexto. Nela, o autor apresenta a passagem do ensino fundamental para o ensino médio como significativa na trajetória de vida dos adolescentes, o que gera, muitas vezes, sentimentos intensos e dificuldades de adaptação nessa nova fase escolar. Tornar-se estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal de Educação envolve ainda mais peculiaridades nessa transição. O autor discute os desafios relativos à adaptação dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente no Instituto Federal Catarinense - campus Luzerna. Essa pesquisa revelou aspectos das

experiências dos alunos, incluindo a excessiva carga horária, o nível de exigência nas avaliações e os desafios emocionais enfrentados desde o início dos estudos.

Embora haja aproximações entre os estudos encontrados e esta investigação, nenhum deles reúne, de forma articulada, as características aqui assumidas: uma pesquisa interventivo-formativa com docentes, fundamentada na perspectiva teórica adotada e desenvolvida no contexto dos Institutos Federais. Dessa maneira, compreendemos que a pesquisa em tela tem um caráter inédito e tem o potencial de contribuir para a reflexão sobre a trajetória, no sentido de formar educadores que possam promover uma educação mais crítica e emancipadora aos estudantes.

O texto aqui apresentado está organizado em duas seções teóricas interdependentes, construídas para apreender o objeto em suas determinações histórico-institucionais e histórico-culturais e fornecer as mediações necessárias à análise dos dados. A primeira, desenvolvida na Seção 2, aborda a Educação Profissional no contexto dos Institutos Federais e desdobra-se em três subseções: inicialmente, apresenta um breve panorama da Educação Profissional no Brasil, com ênfase nas principais políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que antecederam a criação dos Institutos Federais; em seguida, discute o Ensino Médio Integrado, com foco em seus fundamentos ontológicos e pedagógicos; por fim, aborda a formação e o trabalho docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, destacando o perfil profissional desses docentes, bem como os desafios, as necessidades formativas e as condições concretas do exercício da docência nessa modalidade.

A Seção 3 apresenta os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentam esta pesquisa e organiza-se nas seguintes subseções: desenvolvimento humano na adolescência e educação escolar; alienação e humanização no trabalho educativo; estrutura da atividade de ensino e de estudo e, por fim, Zona de Desenvolvimento Próximo. Essas subseções são mobilizadas de forma articulada, buscando compreender os processos de desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-Cultural e suas implicações para o trabalho educativo.

Na sequência, apresentam-se, na Seção 4, os procedimentos metodológicos, fundamentados na abordagem histórico-dialética e orientados para a análise das contradições, mediações e transformações produzidas ao longo da intervenção formativa. Busca-se, assim, alcançar uma compreensão mais aprofundada do

fenômeno investigado, em um movimento analítico que parte do concreto sensível em direção ao concreto pensado, apreendido em suas múltiplas determinações.

A Seção 5 apresenta, analisa e discute os resultados da intervenção formativa à luz do referencial teórico adotado e dos procedimentos metodológicos estabelecidos. Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa, retomando os objetivos propostos e as principais contribuições produzidas a partir do estudo desenvolvido.

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constituem-se como expressão histórica de uma política educacional marcada por tensões entre diferentes projetos formativos, resultantes de determinações sociais, econômicas e políticas que se desenvolveram ao longo da história da Educação Profissional no Brasil. Dessa forma, a pesquisa nesse contexto não pode ser realizada de forma linear ou normativa, mas exige considerar as condições históricas e concretas em que se organizam, a fim de compreender as determinações e suas repercussões nas práticas pedagógicas e no trabalho docente.

Considerando a importância dessas determinações, apresentamos nesta seção um breve panorama da história da Educação Profissional no Brasil, com a intenção de situar os IFs, com foco neste último, especialmente abordando o Ensino Médio Integrado (EMI) e o trabalho e formação do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), bem como a práxis pedagógica em confronto com a proposta institucional, com o intuito de evidenciar as tensões e contradições entre a proposta de formação humana integral e as exigências impostas pela lógica da produção capitalista. Em complemento, discutimos as contradições presentes no EMI dos IFs, a fim de tensionar sua proposta de superação da dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro, e sua materialização nas condições históricas concretas do modo de produção capitalista.

A preparação para o trabalho e a cidadania constitui um preceito constitucional, uma vez que a Constituição Federal de 1988 estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a preparação para o trabalho e para a cidadania como objetivos a serem alcançados ao final da Educação Básica (Brasil, 1996). Posteriormente, as alterações promovidas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 reforçaram a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional no Ensino Médio, permitindo sua organização como itinerário formativo nas redes públicas e privadas de ensino (Brasil, 2017; 2024).

Nesse contexto de educação e preparação para o trabalho e cidadania, foi sancionada a Lei de nº 11.892/2008 de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), designados a promover uma educação integral, que

superasse a dicotomia entre formação geral e formação profissional, ofertando a Educação Profissional nas modalidades integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, graduação e pós-graduação (Brasil, 2008; Pacheco, 2010).

Os IFs se constituem como um esforço político-educacional de superação da histórica separação entre formação geral e formação profissional, buscando romper com a dualidade estrutural que marca a educação brasileira (Ramos, 2005). Nessa perspectiva, a integração entre formação básica e formação profissional requer um projeto unitário de ensino médio comprometido com a formação humana integral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões constitutivas do processo educativo (Moura, 2010). Tal projeto compreende o trabalho não apenas como preparação para a inserção profissional, mas também como categoria fundante da existência humana e elemento central para a compreensão das relações sociais historicamente produzidas, superando perspectivas restritas à formação para o mercado de trabalho (Palmeira et al., 2020).

A proposta de formação integral presente nos IFs pode ser compreendida à luz da ontologia marxiana do ser social, que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa perspectiva, a educação escolar é entendida como mediação entre o conhecimento historicamente sistematizado e a constituição da consciência humana, articulando trabalho, ciência e cultura como expressões da prática social. Tal compreensão tem potencial de superar a lógica tecnicista e fragmentada, típica da racionalidade capitalista, ao orientar a prática pedagógica para a formação omnilateral dos sujeitos. Como explica Martins (2013), o ensino, na didática histórico-crítica, é concebido como uma atividade intencional e mediadora, cuja finalidade é desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e transformar a realidade concreta. Assim, ao assumirem essa perspectiva, os IFs podem configurar-se como espaços de contradição da realidade concreta, favorecendo uma formação voltada à emancipação humana e ao enfrentamento da alienação educativa.

Na sequência, apresentamos três subseções com vistas a organizar a fundamentação legal e teórica para o leitor, bem como sustentar nossa análise. Dessa maneira, iniciamos com um breve panorama histórico da Educação Profissional e dos Institutos Federais no Brasil, tratamos do Ensino Médio Integrado e da dualidade no currículo e, por fim, da formação e do trabalho do docente da EBTT.

2.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

A análise da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige compreender a educação como fenômeno historicamente produzido e socialmente determinado, uma vez que a escola integra o conjunto das práticas sociais constituídas em determinadas condições históricas (Saviani, 2008).

No contexto brasileiro, esse processo desenvolveu-se em uma formação social marcada por profundas desigualdades estruturais, que influenciaram tanto a organização do trabalho quanto as possibilidades de acesso ao conhecimento. Como resultado, consolidou-se uma separação entre os sujeitos predominantemente destinados às atividades de elaboração intelectual e aqueles direcionados às atividades de execução do trabalho. Essa diferenciação não constitui um fenômeno meramente cultural ou circunstancial, mas expressa a forma pela qual a divisão social do trabalho foi historicamente organizada no país, articulando exploração econômica e acesso desigual ao conhecimento sistematizado (Saviani, 2008; Frigotto, 2010).

Foi nesse contexto que o Decreto nº 7.566/1909 instituiu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, publicado no governo de Nilo Peçanha, uma vez que expressava uma concepção de educação profissional voltada à formação moral e disciplinar das classes populares, articulando escolarização elementar e preparação para o trabalho manual, em consonância com o processo inicial de modernização econômica e expansão das atividades urbanas e manufatureiras no país.

Assim, surge a primeira política pública voltada à Educação Profissional no Brasil, destinada prioritariamente à formação de jovens pobres, órfãos e daqueles considerados, à época, "desvalidos da sorte" (Brasil, 1909). Inseridas em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, essas instituições contribuíram para a formação da força de trabalho requerida pelas condições históricas de desenvolvimento econômico do período. Nessa perspectiva, a educação profissional brasileira constituiu-se em estreita relação com as formas de organização do trabalho e com a dualidade estrutural que historicamente caracterizou a educação nacional (Kuenzer, 2000).

Enquanto para as elites predominava uma formação de caráter propedêutico e científico, voltada à continuidade dos estudos e às atividades de direção, às camadas populares destinava-se predominantemente o ensino de ofícios, como carpintaria,

marcenaria e mecânica. Essa diferenciação não apenas organizava percursos formativos distintos, mas também expressava a própria divisão social do trabalho, ao direcionar diferentes grupos sociais para posições igualmente distintas no processo produtivo. Nessa perspectiva, a educação profissional constituiu-se historicamente em estreita articulação com as necessidades de formação da força de trabalho, contribuindo para a manutenção da dualidade estrutural que marca a educação brasileira e para a reprodução das desigualdades produzidas por essa forma de organização social (Kuenzer, 2010).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pode ser compreendida no interior das relações historicamente estabelecidas entre trabalho e educação, sendo atravessada por disputas entre diferentes projetos societários e concepções de formação humana. Tais disputas, longe de se restringirem ao plano das formulações teóricas, materializam-se em políticas educacionais, práticas institucionais e propostas formativas que expressam interesses sociais concretos e as contradições próprias da organização da vida social sob o capitalismo. Desse modo, as configurações assumidas pela educação profissional em diferentes momentos históricos relacionam-se às formas pelas quais se organizam a produção da existência, o trabalho e os processos de formação humana em cada contexto social (Frigotto, 2010).

Ao longo do século XX, as políticas de educação profissional no Brasil passaram por transformações articuladas às mudanças nas formas de organização do trabalho, da produção e do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, ampliaram-se as iniciativas voltadas à formação técnica e profissional, em estreita relação com as demandas de qualificação da força de trabalho requeridas pelo processo de industrialização do país. Embora essas iniciativas tenham contribuído para a expansão da oferta educacional, sua organização permaneceu marcada pela separação entre formação geral e formação profissional, reproduzindo, sob novas formas, a dualidade estrutural historicamente presente na educação brasileira. Nessa perspectiva, a formação profissional passou a responder, em grande medida, às necessidades de preparação de trabalhadores para funções específicas do processo produtivo, reforçando a vinculação entre educação e demandas do desenvolvimento capitalista (Frigotto, 2010).

Sob influência das reformas educacionais conduzidas durante o período do Estado Novo, especialmente a partir da Reforma Capanema e da promulgação da Lei

Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), consolida-se uma concepção de educação profissional fortemente vinculada ao projeto nacional-desenvolvimentista e às demandas da industrialização brasileira. Nesse cenário, a educação profissional passa a assumir explicitamente a função de formar trabalhadores para o processo de industrialização, mantendo, contudo, a histórica distinção entre formação intelectual e preparação para funções operacionais da produção (Ferrazzo, 2026).

No contexto da ditadura civil-militar, a Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória no então ensino de 2º grau, vinculando de maneira mais direta a formação escolar às demandas de preparação da força de trabalho requeridas pelo desenvolvimento econômico do período (Brasil, 1971; Saviani, 2008; Frigotto, 2010). Essa política, contudo, não significou a superação da histórica dualidade da educação brasileira, marcada pela separação entre formação geral e formação profissional e pelas distintas finalidades educacionais relacionadas à divisão social do trabalho (Frigotto, 2010; Kuenzer, 2000). Esse marco é relevante para compreender a historicidade das tensões entre formação geral e formação profissional que posteriormente atravessariam as reformas da Educação Profissional e Tecnológica e as proposições de formação integrada (Ramos, 2005).

A partir da década de 1970, consolidou-se um conjunto de transformações nas formas de organização da produção e do trabalho associado à crise do padrão taylorista-fordista de acumulação e às respostas formuladas pelo capital para enfrentar seus limites de expansão. Nesse contexto, difundiram-se novas formas de gestão e organização produtiva caracterizadas pela incorporação de inovações tecnológicas, pela flexibilização dos processos de trabalho, pela descentralização produtiva e pela intensificação da competitividade em escala global. Segundo Antunes (2009), essas transformações integram um processo mais amplo de reestruturação produtiva articulado à crise estrutural do capital, cujas consequências incluem a flexibilização das relações de trabalho, a ampliação das formas de precarização laboral e a intensificação dos mecanismos de exploração da força de trabalho.

Nesse contexto, ganham centralidade formas de organização da produção frequentemente associadas ao toyotismo, caracterizadas pela flexibilização produtiva, pela redução de estoques, pela produção ajustada às demandas do mercado e pela intensificação do controle sobre os processos de trabalho. Para Kuenzer (2010), essas transformações reconfiguram as exigências dirigidas aos trabalhadores, que passam

a ser demandados não apenas por conhecimentos técnico-operacionais específicos, mas também por capacidades relacionadas à adaptação, à polivalência, à resolução de problemas e à aprendizagem contínua.

Esse deslocamento implica uma redefinição das formas de inserção no trabalho, marcada pela instabilidade, pela responsabilização individual e pela exigência permanente de atualização. As tendências de flexibilização analisadas por Antunes (2009) encontram expressão, nas décadas seguintes, em mudanças nas formas de contratação, entre elas o trabalho intermitente, caracterizado pela ausência de jornada fixa e pela remuneração condicionada à convocação do trabalhador (Brasil, 2017).

No plano educacional, essas transformações encontram expressão nas reformas implementadas no Brasil a partir da década de 1990, entre as quais se destacam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a reconfiguração das políticas voltadas à educação profissional. Segundo Ramos (2005), esse processo foi acompanhado pela difusão da pedagogia das competências e pela crescente valorização de referenciais formativos orientados para a empregabilidade, a flexibilidade e a adaptação às exigências do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a formação profissional tende a ser concebida em função das demandas imediatas dos processos produtivos, em detrimento de projetos formativos comprometidos com a formação humana integral.

Essa orientação ganha expressão normativa no Decreto nº 2.208/1997, que estabelece que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (Brasil, 1997, art. 5º), institucionalizando a separação entre formação geral e formação profissional. Conforme argumentam Ciavatta e Ramos (2011), essa medida reforça a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, ao dissociar a formação geral da formação profissional e subordinar esta última, de forma mais imediata, às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a integração entre educação básica e educação profissional é substituída por percursos formativos fragmentados, reproduzindo, sob novas formas, a separação entre os conhecimentos destinados à formação ampla e aqueles voltados à preparação imediata para o trabalho.

Assim, a noção de empregabilidade passa a ser compreendida como capacidade individual de inserção e permanência no trabalho. Tal compreensão apresenta aproximações com os pressupostos da teoria do capital humano, ao atribuir

à educação um papel central na ampliação da produtividade e da competitividade individual. Como analisa Frigotto (2010), essa perspectiva tende a obscurecer as determinações estruturais do desemprego e da precarização, deslocando para os próprios sujeitos a responsabilidade por sua inserção e permanência no mercado de trabalho.

Em termos mais concretos, isso significa que o trabalhador deixa de ser preparado para o desempenho de funções relativamente estáveis e passa a ser demandado por capacidades relacionadas à adaptação a diferentes tarefas, ritmos e condições de trabalho. Para Kuenzer (2010), essa reconfiguração das exigências profissionais desloca a formação para o desenvolvimento de competências associadas à flexibilidade, à polivalência e à aprendizagem contínua, tensionando projetos educativos comprometidos com uma formação humana mais ampla.

O reflexo desse processo incide sobre o currículo e sobre a própria concepção de conhecimento. Assim, a formação tende a privilegiar saberes imediatamente vinculados às demandas produtivas, em detrimento da apropriação sistemática dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente. Essa tendência é criticada por Ramos (2008), ao defender uma formação centrada nos sujeitos e no direito ao conhecimento, e por Duarte (2013), ao enfatizar a importância da apropriação das objetivações culturais produzidas pela humanidade como condição para o desenvolvimento da individualidade para si. Paralelamente, as transformações nos processos produtivos contemporâneos, marcadas pela flexibilização e pela exigência de adaptação permanente, repercutem sobre as políticas educacionais e sobre os processos formativos, conforme analisa Kuenzer (2000). Nesse contexto, intensifica-se a pressão para que a educação responda prioritariamente às demandas imediatas do trabalho e do mercado, tensionando projetos formativos orientados ao desenvolvimento humano pleno. Tal tensão manifesta-se tanto na organização curricular quanto nas práticas pedagógicas, expressando a disputa entre uma formação voltada à apropriação crítica do patrimônio cultural humano e outra orientada predominantemente pela adaptação às exigências da produção flexível do capital.

Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, é restabelecida a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional técnica, ao dispor que a educação profissional técnica de nível médio poderá ser desenvolvida de forma “integrada”, “concomitante” ou “subsequente” ao ensino médio (Brasil, 2004, art. 4º).

Conforme analisam Ciavatta e Ramos (2011), esse movimento representa uma tentativa de enfrentamento da dualidade estrutural historicamente presente na educação brasileira, ao reabrir a possibilidade de integração entre formação geral e formação profissional e criar condições para a construção de propostas formativas orientadas pela formação humana integral.

A reestruturação produtiva amplia as exigências de flexibilização, adaptação e qualificação da força de trabalho, ao mesmo tempo em que intensifica demandas por escolarização e domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos necessários aos novos processos produtivos (Antunes, 2009; Kuenzer, 2010). Paralelamente, no campo educacional brasileiro, acumulam-se críticas à histórica dualidade estrutural que separa formação geral e formação profissional, fortalecendo propostas vinculadas ao Ensino Médio Integrado, ao trabalho como princípio educativo e à formação humana integral (Ciavatta; Ramos, 2011).

É nesse contexto que é promulgada a Lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que representa um marco importante na consolidação das políticas públicas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e uma tentativa relevante de enfrentar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, que separa a educação profissional da educação propedêutica, a primeira destinada às classes trabalhadoras e a segunda às elites. De forma resumida, apresentamos o quadro a seguir que mostra as principais políticas que antecedem a Lei de criação dos IFs.

Quadro 1: Marcos históricos e concepções da EPT

Marco histórico-normativo	Concepção predominante
Decreto nº 7.566/1909 - Escolas de Aprendizes Artífices	Formação moral e disciplinar das classes populares, voltada ao trabalho manual e à regulação social.
Reforma Capanema e Decreto-Lei nº 4.073/1942	Formação técnica articulada ao projeto nacional-desenvolvimentista e à industrialização brasileira.
Lei nº 5.692/1971	Profissionalização compulsória e adequação da educação às demandas do desenvolvimento econômico.
Decreto nº 2.208/1997	Fragmentação entre formação geral e profissional, com centralidade das competências e da flexibilização curricular.

Decreto nº 5.154/2004	Retomada da integração entre ensino médio e educação profissional e fortalecimento da perspectiva de formação integrada.
Lei nº 11.892/2008	Criação dos Institutos Federais, verticalização do ensino, integração curricular e defesa da formação humana integral.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Saviani (2008), Frigotto (2010), Ramos (2005), Pacheco (2010) e legislação brasileira.

A própria legislação estabelece como finalidade dos IFs a oferta de uma educação integrada e formativa em sua totalidade, conforme se lê no Art. 2º da referida Lei:

Os Institutos Federais têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, integrando a educação profissional à educação básica em suas diferentes formas (Brasil, 2008).

Na formulação oficial, portanto, os IFs se organizam como instituições pluricurriculares, orientadas à formação integral do ser humano, com articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme destaca Pacheco (2010, p. 16):

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científico, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificando-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais.

Como aponta Chediak (2024), essa formulação carrega uma intencionalidade formativa, ainda que sua efetivação concreta enfrente limites impostos pelas condições objetivas da estrutura educacional brasileira. Ou seja, o currículo proposto nos IFs pretende integrar, em um mesmo espaço institucional, diferentes áreas do conhecimento e formas de saber, acadêmico, científico, técnico e cultural, de modo que o estudante possa experienciar uma formação ampla, que vá além da simples preparação para o mercado de trabalho, e pautada na justiça social.

Nesse sentido, os IFs ganham densidade formativa quando pensados para além da qualificação técnica (Brasil, 2008) e passam a ser vistas como possibilidades concretas de mediação entre o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento

humano. Isso exige uma práxis pedagógica que supere o tecnicismo e a fragmentação curricular, orientando-se por uma intencionalidade formativa e socialmente comprometida.

Os IFs cumprem uma importante função social ao buscar promover uma educação com compromisso coletivo, voltada para a soberania nacional, a democratização do conhecimento e a superação das desigualdades, uma vez que “o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (Pacheco, 2010, p. 13). Contudo, enfrentam condicionantes estruturais, ideológicas e curriculares e determinantes históricos que expressam as contradições entre o projeto de formação omnilateral e as determinações do modelo produtivo vigente (Pacheco, 2010), já que sua expressão é de disputa política-educacional.

Nessa situação, torna-se importante questionarmos se a criação dos IFs expressa um efetivo amadurecimento de uma nova sociedade, capaz de instituir uma escola unitária e omnilateral ou representa uma reconfiguração funcional à lógica do capital, que apenas adapta a educação às novas exigências do mercado sob aparência de ruptura. A resposta, ao nosso ver, não é simplesmente isso ou aquilo, mas isso e aquilo, uma vez que estamos evidenciando as contradições e tensões, numa perspectiva materialista, histórica e dialética. A própria lei de criação fornece possibilidades de interpretação dos IFs como um projeto contra hegemônico, embora não apareça de forma explícita, é possível verificar contradições internas importantes. Um exemplo está no Artigo 6º, inciso II, que define como uma das finalidades dos IFs:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008).

Essa formulação carrega uma tensão estrutural: por um lado, expressa a função social da educação para além da lógica do capital, ao apontar para a formação do “cidadão” em sua totalidade e para o desenvolvimento social; por outro, subordina essa formação às necessidades da economia, o que revela uma ambivalência formativa própria de um Estado capitalista. Em relação a isso, Pacheco (2010, p. 14), relator técnico da proposta e figura central na consolidação do modelo pedagógico dos IFs, defende que “[...] derrubar as barreiras entre ensino técnico e o científico,

articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos”.

A proposição de superação da dualidade não pode ser compreendida como resultado de uma ruptura externa às determinações do capitalismo contemporâneo, mas como expressão das próprias contradições produzidas por seu desenvolvimento histórico.

Nessa perspectiva, a defesa da formação integrada emerge em um contexto marcado por disputas históricas acerca das finalidades da educação, do trabalho e da formação humana. Conforme analisam Ciavatta e Ramos (2011), as iniciativas voltadas à integração entre formação geral e formação profissional desenvolvem-se em meio a avanços, limites e permanências históricas, expressando as tensões presentes na própria constituição da educação profissional brasileira. Assim, sua emergência deve ser compreendida como resultado de processos históricos nos quais políticas educacionais, transformações econômicas e disputas sociais se entrecruzam, configurando condições concretas que tornam possíveis, simultaneamente, avanços nas perspectivas de formação integrada e permanências vinculadas às contradições estruturais da educação profissional brasileira (Ciavatta; Ramos 2011).

Dessa forma, a contradição não reside na formação técnica ou na preparação para o trabalho em si, mas na subordinação dessas dimensões às exigências imediatas da produção, em detrimento de processos formativos orientados à apropriação crítica do conhecimento e à formação humana integral. Sob essa perspectiva, o problema situa-se na redução da educação e da formação profissional a funções predominantemente adaptativas e utilitárias, subordinadas às necessidades do mercado de trabalho e da reprodução social do capital, o que limita as possibilidades de uma formação humana mais ampla e crítica (Frigotto, 2010). Em termos mais profundos, trata-se da subordinação histórica do trabalho e da formação às exigências de valorização do capital, característica constitutiva das relações sociais capitalistas analisadas por Marx (2013).

A educação profissional e os Institutos Federais são atravessados por disputas em torno das finalidades da educação, do trabalho e da formação humana. Nessa perspectiva, convivem, em seu interior, projetos e orientações que expressam diferentes concepções de sociedade, de educação e de desenvolvimento humano (Frigotto, 2010; Ciavatta; Ramos, 2011). Tal coexistência de orientações distintas

expressa uma contradição constitutiva da própria educação profissional brasileira, historicamente marcada pela separação entre formação geral e preparação para o trabalho. Conforme argumentam Ciavatta e Ramos (2011), essa dualidade não se reduz a uma diferenciação pedagógica, mas expressa determinações sociais vinculadas à estrutura de classes e às formas históricas de organização da produção, produzindo movimentos permanentes de fragmentação e tensionamento no interior das políticas educacionais.

Duarte (2013) reconhece que, mesmo operando sob a lógica do capital, a escola pode tornar-se espaço de apropriação crítica dos conteúdos históricos da cultura humana, desde que haja intencionalidade e clareza quanto ao papel histórico dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Corroborando com essa perspectiva, Saviani (2008) discute a natureza contraditória da escola, afirmando que, mesmo inserida em uma sociedade de classes, ela pode tanto contribuir para a reprodução das condições de dominação quanto possibilitar práticas educativas voltadas à superação da ordem vigente.

Desse modo, a continuidade e o fortalecimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação omnilateral dependem da atuação consciente e politizada dos sujeitos históricos que compõem os IFs, docentes, estudantes e gestores. A história dessas instituições ainda está em construção. O que elas se tornarão está condicionado às disputas internas, à apropriação crítica de seus marcos legais e à capacidade coletiva de resistir às determinações do capital que buscam configurá-las sob o paradigma da eficiência e da empregabilidade.

No contexto dos Institutos Federais, é possível identificar, em sua legislação de criação e em seus documentos orientadores, a intenção de articular formação geral e formação profissional, buscando enfrentar a histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual que caracteriza a educação brasileira. Essa perspectiva aproxima-se das formulações que defendem a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como fundamento de uma formação humana mais ampla. Nessa direção, Saviani (2008) compreende a educação escolar como mediação responsável pela socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, condição para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Entretanto, a materialização desse projeto educativo ocorre no interior de uma sociedade marcada por interesses sociais contraditórios. Como observa Amorim Junior (2019), ao analisar a expansão da Rede Federal em contextos fortemente

vinculados a demandas econômicas regionais, a definição dos cursos e das ofertas formativas tende a ser atravessada por necessidades relacionadas à qualificação da força de trabalho e ao desenvolvimento produtivo local. Desse modo, os Institutos Federais constituem-se como espaços nos quais se expressam, de forma simultânea e contraditória, tanto projetos comprometidos com a formação humana integral quanto demandas vinculadas à preparação para o trabalho e ao desenvolvimento econômico regional.

Portanto, os IFs não devem ser compreendidos como solução revolucionária, tampouco como apêndice do capital, mas como campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Representam, sob o ponto de vista da teoria histórico-crítica, uma tensão dialética entre intencionalidade emancipadora e estrutura de reprodução do capital. O risco reside em interpretar os avanços representados pela proposta de formação integrada como evidência da superação da dualidade estrutural, desconsiderando que persistem determinações históricas que continuam tensionando a formação humana e a subordiná-la, em diferentes medidas, às exigências da produtividade, da empregabilidade e da adaptação à ordem vigente.

Ao reconhecer o Ensino Médio Integrado como uma alternativa concreta com potencial de superar a dualidade estrutural que se reflete no currículo e que também resulta numa formação fragmentada, a lei de criação dos IFs estabelece em seu Art. 7º, inciso I, como objetivo “ministrar educação profissional técnica de nível médio, necessariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008). Após quase 20 anos, o Ministério da Educação e Cultura reforça esse objetivo e estabelece metas de oferta de educação profissional técnica de nível médio, também prioritariamente na forma de cursos integrados ao publicar a Portaria MEC nº 357, de 29 de abril de 2026, a qual determina que os campi criados a partir de 2023 destinem, no mínimo, 80% das vagas a essa modalidade e que os campi criados antes disso destinem no mínimo 50%, em até cinco anos. Com o objetivo de assegurar o cumprimento dessas metas, o MEC estabelece na portaria mecanismos de monitoramento e prevê prioridade na distribuição de recursos para as instituições que as alcançarem. A seguir, discutiremos os desafios estruturais na oferta de uma formação omnilateral no EMI.

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A DUALIDADE NO CURRÍCULO

Os IFs buscaram introduzir uma proposta pedagógica inovadora, principalmente por meio dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, que visam superar a tradicional divisão entre formação técnica e formação científica, que se esforça para promover uma articulação efetiva entre as dimensões indissociáveis da vida humana, as quais são trabalho (considerando as dimensões histórica e ontológica), ciência, cultura e tecnologia, orientada pela perspectiva de uma educação emancipadora (Pacheco, 2010) que, segundo Pacheco (2010, p. 14), trata-se de oferecer: “ [...] uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializa a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”.

O Ensino Médio Integrado se constitui como a única etapa da educação básica articulada à formação técnica profissional. Por sua constituição, propõe-se a promover uma formação que ultrapasse o domínio de habilidades técnicas, buscando articular formação geral, preparação para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho, conforme os princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008)

Ao discutir os fundamentos dos Institutos Federais, Pacheco (2010) defende que essa articulação deve ocorrer por meio da integração entre trabalho, ciência e cultura, tendo como horizonte a formação humana e a emancipação dos sujeitos. Portanto, a educação profissional não se restringe à preparação para o exercício de uma ocupação, mas busca contribuir para uma compreensão mais ampla da realidade social e do papel dos sujeitos em sua transformação.

Complementarmente, Ramos (2005) compreende o trabalho não apenas como atividade econômica, mas como categoria ontológica constitutiva da existência humana. Sob essa perspectiva, homens e mulheres produzem sua própria existência por meio do trabalho e, nesse processo, produzem conhecimentos, cultura e formas de sociabilidade. A formação integrada fundamenta-se justamente nessa compreensão, ao buscar articular os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos em uma proposta educativa voltada à formação humana integral.

Kuenzer (2000) discute as tensões históricas que marcam a configuração do Ensino Médio brasileiro, particularmente no que diz respeito à superação da histórica separação entre formação geral e formação profissional. Corroborando o que discutimos na subseção anterior, a autora explica que essas mudanças estão

relacionadas às exigências da reestruturação produtiva, cujo modelo de acumulação flexível requer uma nova organização curricular capaz de integrar ciência e trabalho. Como aponta a autora, “em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho” (Kuenzer, 2000, p. 18). A autora defende que é necessário romper com a velha divisão entre disciplinas teóricas e formação técnica, construindo um currículo integrado que permita ao estudante compreender criticamente o trabalho em sua dimensão histórica e científica, ao buscar a superação da lógica fragmentada e instrumental.

Nesse sentido, Ramos (2005) argumenta que o Ensino Médio Integrado (EMI) articula a formação geral e a educação profissional, ao adotar uma perspectiva de totalidade e interdisciplinaridade, ou seja, não há, ou pelo menos não deveria haver, mera justaposição ou hierarquização entre os diferentes campos do conhecimento, mas uma integração que considera a unidade do saber. Dessa forma, essa concepção rompe com a fragmentação curricular tradicional.

Ainda segundo Kuenzer (2000), a proposta atual do Ensino Médio Integrado, que busca a universalização da educação média tecnológica, não se enquadra nas concepções de um ensino único e universal ou de um ensino diversificado e atento às necessidades e interesses dos estudantes. Em vez disso, atende aos interesses dos incluídos, ou seja, a classe dominante que tem condições de pagar por uma educação privada de qualidade, enquanto os demais são deixados com uma escola pública precarizada e sem direitos.

As concepções do EMI envolvem a ideia de que a educação deve estar relacionada com o mundo do trabalho e com as demandas sociais, além de valorizar a diversidade cultural e a formação integral dos estudantes. No entanto, essa integração enfrenta uma dualidade histórica que se reflete no currículo, marcada pela separação entre educação geral e educação profissional, trabalho manual e trabalho intelectual, além de uma hierarquização entre as diferentes áreas do conhecimento (Ramos, 2005).

Em pesquisa com estudantes do EMI, Amorim Junior (2019) evidencia essa tensão, ao mostrar que embora eles se sintam mais preparados para o mundo do trabalho em comparação com seus pares de instituições de ensino regular, percebem-se divididos entre as disciplinas curriculares do núcleo técnico e núcleo comum, especialmente em relação à concorrência para o Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM). O autor destaca que a perspectiva do estudante reconhece que a formação técnica desenvolve maior responsabilidade e autogestão, no entanto precisa integrar-se aos conhecimentos teóricos da formação geral comum, ligados aos aspectos sociais como saúde, política e as condições sociais, ou seja, precisa comprometer-se com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Desse modo, espera-se que o EMI transcenda a formação unilateral de instrumentalização para o mercado de trabalho e promova uma educação que integre, de forma crítica e consciente, os conhecimentos técnicos profissionais e propedêuticos. Superar a dualidade estrutural no EMI requer um compromisso com uma formação capaz de preparar os estudantes para compreender e transformar as práticas sociais que constituem o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões (Amorim Junior, 2019).

Essa compreensão se alinha com a perspectiva defendida por Ramos (2005), que aponta a integração no Ensino Médio como movimento necessário para a superação da dualidade educacional historicamente imposta pela lógica capitalista. A autora propõe uma concepção de educação integrada que não apenas relaciona conteúdo da formação geral e profissional, mas que os articula de modo orgânico sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, promovendo uma formação omnilateral. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser reduzido à empregabilidade imediata e passa a ser compreendido também em seu sentido ontológico, como categoria fundante da existência humana e da produção da vida social.

Nesse contexto, Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforçam que, para que a articulação entre teoria e prática se realize de forma crítica e emancipadora, é indispensável compreender o ato educativo como uma atividade humana plena, situada na totalidade da prática social. Superar a fragmentação curricular, portanto, não se resume à reorganização de conteúdo, mas exige uma reorientação consciente da prática pedagógica, tendo como fundamento a compreensão de sua dimensão ontológica e formadora. Desse modo, o EMI deve ser pensado como mediação entre o conhecimento sistematizado e o desenvolvimento histórico do psiquismo, favorecendo nos educandos a apropriação crítica das riquezas espirituais da humanidade.

Ao discorrer sobre os sentidos da integração no Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) explica que o primeiro está na formação omnilateral, que se refere à integração de todas as dimensões fundamentais da vida de um indivíduo em seu

processo formativo, que são trabalho, ciência e cultura. Essas dimensões não se restringem ao modelo produtivo, estruturam a prática social e devem estar presentes na formação escolar.

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.03).

Dessa maneira, a preparação para o trabalho não pode se limitar ao modelo econômico de um determinado momento histórico, uma vez que nesse sentido ele é fonte de construção e realização humana. A formação para o trabalho enquanto atividade econômica é uma dimensão, já que para a sobrevivência no modelo capitalista é necessária a venda da força de trabalho, mas não a única. O sentido ontológico deve prevalecer sobre o econômico (Ramos, 2008).

O segundo sentido da integração, apontado por Ramos (2008), refere-se à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. A autora aponta as contradições presentes em nossa sociedade e conseqüentemente no EMI, em que a formação se subordina aos interesses do capital, ou seja, com foco em uma preparação para o mercado de trabalho e também busca promover uma educação emancipadora. Assim, o EMI se coloca como uma possibilidade de inserção social para a juventude.

O terceiro sentido da integração se refere à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular. Ramos (2008) discute a fragmentação da ciência como resultado da hegemonia do positivismo e defende uma atuação dos docentes da formação geral também na formação profissional ao conceber o processo de produção a partir das diferentes áreas na perspectiva da totalidade.

Isso significa que, ao dialogar em totalidade, Ramos (2008) está se referindo à compreensão de que os conhecimentos não devem ser tratados como pedaços isolados e desconectados entre si. Na prática, isso quer dizer que um estudante, ao aprender matemática, história ou um conteúdo técnico, não deveria estudar essas áreas como se fossem compartimentos fechados, mas como partes de um mesmo processo social, econômico, científico e cultural que se inter-relaciona. Portanto, quando a autora defende que professores da formação geral também devem atuar na

formação profissional, ela está propondo que os saberes sejam articulados, de modo que os estudantes compreendam o funcionamento da sociedade, do trabalho e da produção em sua complexidade, e não de forma fragmentada.

Apesar do discurso legal e teórico que enfatiza a indissociabilidade entre formação técnica e humanística, compreendemos que, na práxis cotidiana dos IFs a dualidade estrutural da educação brasileira persiste. A integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional frequentemente se concretiza de forma protocolar. Na prática, ainda prevalece uma organização pedagógica fragmentada, na qual os conhecimentos técnicos e científicos se mantêm apartados, tanto do ponto de vista metodológico quanto epistemológico. Isso se deve, em parte, à predominância de uma racionalidade técnico-instrumental, que valoriza o saber funcional voltado à eficiência, produtividade e aplicabilidade imediata, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e histórica. Conforme Duarte (2022), essa racionalidade reduz a função educativa à adaptação às demandas imediatas do mercado de trabalho, desvalorizando os conteúdos escolares sistematizados e a objetividade do conhecimento que são essenciais para a apropriação crítica da cultura.

Nos IFs, mesmo quando há tentativas de articulação entre disciplinas e diferentes áreas do conhecimento, as propostas interdisciplinares, embora relevantes, muitas vezes não se materializam como práticas efetivamente integradoras. Na maioria das vezes, essas experiências se mantêm no plano formal, por meio de projetos pontuais ou semanas pedagógicas, que acabam por não alterar substancialmente a lógica curricular dominante. Isso não significa que não haja esforços legítimos por parte de docentes e gestores, mas que tais esforços se dão em um contexto institucional que frequentemente lhes impõe barreiras estruturais e, inclusive, históricas e culturais.

Essa realidade é agravada por pressões externas, como as recomendações de organismos multilaterais, e também por determinações institucionais internas que tendem a reforçar a lógica gerencial da educação. Como afirma Chediak (2024), os modelos educacionais recomendados por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, orientam uma perspectiva gerencial, pautada em indicadores, avaliações padronizadas em larga escala, bonificação de professores e foco na formação de indivíduos com competências mínimas para o mundo do trabalho. Esse paradigma também influencia internamente a gestão dos Institutos Federais, que enfrentam exigências por produtividade e controle dos resultados educacionais, o que

reforça uma lógica gerencialista de funcionamento institucional. Essas pressões se manifestam em políticas de gestão que priorizam indicadores quantitativos de desempenho, metas operacionais e eficiência administrativa, muitas vezes em detrimento da reflexão pedagógica e da formação crítica dos estudantes.

Portanto, embora os Institutos Federais possuam um potencial formativo omnilateral, sua realização concreta depende de mediações históricas, políticas e pedagógicas que ainda se encontram em estágio incipiente. Tais mediações exigem o enfrentamento não apenas da herança estrutural da dualidade educacional, mas também das forças contemporâneas, externas e internas, que continuam a reproduzi-la sob novas formas e discursos.

Em outras palavras, a integração no currículo do EMI está prevista em lei e nos aportes teóricos nos quais nos amparamos nesta pesquisa. No entanto, isso não garante sua efetivação, pois culturalmente não introduzimos a integração em nossas práticas pedagógicas. A concretização disso ocorre por meio de intervenção formativa sistematizada e intencional, planejada estrategicamente e implantada ao longo de anos, ou seja, sua prática deve se tornar histórica, deixando mais distante a dualidade. No entanto, o que temos historicamente é a formação de professores pautada prioritariamente em conhecimentos disciplinares, inclusive numa condição de supervalorização em relação aos conhecimentos pedagógicos. Ademais, demandas gerenciais na educação se colocam de modo que o trabalho docente se concentra em demandas diversas e adversas ao ato de ensinar. Na sequência, discutiremos mais detalhadamente essa temática.

2.3 FORMAÇÃO E TRABALHO DO PROFESSOR DA EBTT

Educar exige um posicionamento político e ideológico, conforme argumenta Martins (2015). Estar alheio ao processo educativo pode levar um indivíduo a reproduzir ideologias das quais nem tem consciência plena. Nesse contexto, a formação, seja ela inicial e/ou continuada, é uma forma de buscar entendimento, pois

...à medida que os indivíduos puderem tomar para si o controle consciente das transformações circunstanciais e de si mesmos, estarão a caminho da necessária prática revolucionária, condição essencial na superação da alienação” (Martins, 2011, p. 123).

A formação inicial docente fornece sustentação para sua prática pedagógica. Complementarmente, a formação continuada instrumentaliza o docente ao longo de sua trajetória profissional para o exercício do magistério, podendo ser ela em serviço ou fora do ambiente de trabalho, por meio de cursos de curta duração, de aperfeiçoamento, de pós-graduação etc. Ambos os tipos instrumentalizam a prática pedagógica e oferecem condições para pensar a educação e agir sobre ela.

A formação docente, assim como qualquer processo formativo, pode ter como base diferentes orientações conceituais, pautadas em teorias pedagógicas consideradas acríicas ou hegemônicas ou críticas e contra hegemônicas. Nesse contexto, a fim de situar o leitor, de forma resumida, acerca das definições dessas orientações, buscamos apoio em Duarte (2010) que considera que as teorias pedagógicas atualmente consideradas hegemônicas estão associadas às pedagogias do aprender a aprender (como construtivismo e pedagogia das competências, pedagogia de projetos, pedagogia do professor reflexivo), caracterizadas pela centralidade na experiência do cotidiano, no conhecimento tácito e prático e no relativismo científico. Na visão do autor, essas pedagogias apresentam uma visão idealista da educação, relativizam a importância do conhecimento sistematizado na educação escolar e colocam sobre o aprendiz a centralidade na construção do conhecimento, relativizando a importância do trabalho docente teoricamente sustentado e da intencionalidade pedagógica no ato de ensinar.

Por outro lado, as teorias pedagógicas consideradas críticas e, portanto, contra-hegemônicas defendem a centralidade da escola na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, compreendendo que a formação humana exige a apropriação de conteúdos que ultrapassem a experiência imediata do cotidiano e possibilitem aos sujeitos compreender a realidade para além de suas aparências mais imediatas (Duarte, 2010).

Ao analisar as principais tendências pedagógicas da educação brasileira, Saviani (2008) distingue as teorias não críticas das teorias crítico-reprodutivista e evidencia os limites de ambas para a compreensão da relação entre educação e sociedade. As pedagogias não críticas tendem a atribuir à educação uma autonomia que desconsidera os condicionantes históricos e sociais que atravessam a prática educativa, compreendendo os problemas educacionais como fenômenos passíveis de solução no interior da própria escola. Já as teorias crítico-reprodutivista avançam ao explicitar os condicionamentos sociais da educação, porém acabam por enfatizar os

mecanismos de reprodução das desigualdades sem indicar mediações concretas para sua transformação (Saviani, 2008).

Justamente nesse cenário que emerge a Pedagogia Histórico-Crítica como uma proposta comprometida com a compreensão da educação enquanto prática social historicamente determinada e, ao mesmo tempo, potencialmente transformadora. Conforme assinala Saviani (2011a), a pedagogia histórico-crítica surge da necessidade de superar, tanto os limites das pedagogias não críticas, quanto das formulações crítico-reprodutivistas, afirmando a possibilidade de intervenção consciente na realidade por meio da prática educativa.

Assim, a especificidade da educação escolar reside na socialização do saber sistematizado historicamente produzido pela humanidade, possibilitando que cada indivíduo se aproprie dos instrumentos culturais necessários à compreensão da realidade e à sua atuação consciente no mundo social. Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo consiste em produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011a).

Em consonância com esses pressupostos, Duarte (2022) argumenta que a educação escolar desempenha papel decisivo no processo de formação da individualidade, na medida em que promove a apropriação das objetivações mais desenvolvidas produzidas historicamente pela humanidade. Por meio do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os indivíduos ampliam sua capacidade de compreender a realidade para além de suas manifestações imediatas e de reconhecer sua inserção nas relações sociais mais amplas. Assim, a educação escolar não se limita à adaptação às circunstâncias dadas, mas constitui uma mediação fundamental para a humanização, ao possibilitar a formação de sujeitos capazes de orientar conscientemente sua atuação na prática social.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada crítica porque compreende a determinação histórico-social da educação escolar em uma sociedade estruturada por relações de classe, bem como a coloca como uma forma de luta pela transformação da ordem social atual, sendo assim, valoriza a lição das pedagogias crítico-reprodutivistas, mas luta pela transformação, impondo-se a tarefa de superar o que está posto. Neste sentido, ao apontar a Pedagogia Histórico-Crítica como crítica, Saviani (2008, p. 25) afirma que:

[...] tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Essa afirmação é uma das principais fundamentações desta investigação, pois, apesar de buscar compreender as múltiplas determinações do que torna a escola um espaço de reprodução das disputas sociais, também parte da ideia de que o educador pode criar um campo de contradições para superar a ordem vigente, por meio de uma educação mais humanizadora, crítica e emancipadora. Por esse motivo, a Pedagogia Histórico-Crítica foi escolhida como fundamentação da intervenção formativa proposta nesta pesquisa.

As formações pedagógicas cujas bases estão pautadas nas teorias hegemônicas da atualidade, consideradas não-críticas, têm produzido condições alienantes na formação social da personalidade do professor, conforme apontam os estudos de Martins (2015), gerando resultados também alienantes nos estudantes. Segundo a autora, a alienação no trabalho docente interfere diretamente na qualidade da atividade educativa e em seus processos formativos. Diferentemente do que ocorre em outros setores produtivos, como o automobilístico, no qual a alienação do trabalhador não compromete necessariamente a qualidade do produto fabricado, no trabalho educativo ela repercute diretamente na formação dos estudantes. Assim, o ensino alienante altera a qualidade do processo educativo e das aprendizagens dos seus estudantes.

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), findando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens (Martins, 2015, p. 5)

A crítica da autora é direcionada principalmente pelas propostas ditas contemporâneas em formação docente que individualizam os problemas educacionais, deslocando o foco das condições objetivas que se instauram nas escolas e do trabalho docente para características individuais do professor, como criatividade, autonomia, identidade, reflexão sobre a prática e habilidades e competências individuais, uma vez que tal pressuposto oculta questões históricas, sociais e até econômicas presentes na educação (Martins, 2015).

Tais questões constituem parte das múltiplas determinações que atravessam o trabalho educativo. No contexto contemporâneo, as transformações no mundo do trabalho e as orientações associadas às políticas neoliberais tendem a reforçar processos de individualização e responsabilização dos sujeitos, deslocando para o âmbito individual problemas produzidos por determinações sociais mais amplas. No caso da Educação Profissional e Tecnológica, essa problemática se articula a um processo histórico marcado pela fragilidade das políticas voltadas à formação de professores para esse campo de atuação. Conforme analisa Ramos (2014), a formação docente para a educação profissional foi historicamente tratada de forma secundária pelas políticas educacionais brasileiras, contribuindo para a permanência de desafios relacionados à constituição da identidade profissional, da formação pedagógica e do trabalho docente nesse segmento de ensino.

Nessa direção, Kuenzer (2010) defende uma formação intelectual crítica para docentes, de modo que possam incidir intencional e conscientemente na formação de seus estudantes para o exercício de um agir no mundo mais crítico e menos alienado. Ao discutir a formação para a atuação social, a autora evidencia a lógica da inclusão excludente e a ideia de uma educação de segunda classe, voltada à manutenção das desigualdades.

Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado.

Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas (Kuenzer, 2008, p. 31).

Dessa maneira, compreendemos que a promoção de uma educação emancipadora requer que o professor tenha uma formação crítica, capaz de compreender os modos de produção e seus efeitos sobre a organização social do trabalho e da educação.

Dessa maneira, Kuenzer (2008) destaca que o currículo de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica deve buscar a superação da dicotomia entre teoria e prática. Para isso, é necessário que se sustente em conhecimentos teórico-metodológicos capazes de possibilitar ao docente a compreensão crítica dos efeitos do modelo socioeconômico.

No entanto, com a criação dos Institutos Federais e a ausência de cursos de formação inicial voltados para a Docência na EPT, muitos se tornaram professores ao ingressar nos IFs, sem qualificação pedagógica para o exercício da docência ou, ainda, embora com licenciatura, sem formação específica para atuação na EPT (Chediak, 2024). Isso se torna mais desafiador para um perfil de profissional que atua em um contexto pluricurricular - educação básica, técnica e tecnológica, com públicos variados que abrangem desde estudantes da última etapa da educação básica até a última etapa de uma pós-graduação.

Desde sua criação, em 2008, a Rede vem constituindo um perfil de professores da EBTT marcado por elevado índice de titulação do corpo docente (ITCD), que, conforme divulgado pela Plataforma Nilo Peçanha (PNP), alcançou 4,42 em 2025. Isso significa que a grande maioria dos professores da RFECT possui mestrado e doutorado, uma vez que o ITCD varia em uma escala de 1 a 5, em que quanto mais alta a indicação, mais avançada é a formação geral, resultado de uma forte política de qualificação profissional. No entanto, vale destacar que o fato de o corpo docente ter alta titulação não significa formação pedagógica para o exercício do magistério, menos ainda na relação trabalho e educação. Essa configuração institucional contribui para a heterogeneidade das práticas pedagógicas, uma vez que diferentes trajetórias formativas tendem a produzir distintas formas de compreender as finalidades da educação escolar, o papel do conhecimento e a própria organização da atividade de ensino.

Em relação à fragmentação formativa, Gatti (2010, p. 257) defende a necessidade de uma reestruturação nas estruturas institucionais de formação e currículo de formação, realidade que também se aplica no contexto atual dos IFs diante do alto ITCD e não necessariamente da formação para o trabalho educativo.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização - ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países.

Gatti e Barreto (2009) destacam que a história da formação de professores no Brasil é marcada por trajetórias formativas heterogêneas, resultantes de diferentes percursos acadêmicos e experiências profissionais, aspecto associado ao próprio processo de expansão da escolarização no país. Conforme evidenciam as autoras, o crescimento das redes de ensino e a ampliação da demanda por professores levaram, em diferentes momentos históricos, à adoção de múltiplas estratégias de formação e recrutamento docente, incluindo cursos de formação acelerada, complementações formativas e o ingresso de profissionais provenientes de distintas áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a organização institucional das escolas e as políticas educacionais participam da definição das condições concretas em que o trabalho docente se desenvolve, influenciando as formas pelas quais os professores compreendem suas funções e organizam suas práticas educativas. Nesse sentido, o trabalho docente não se configura como atividade estritamente individual, mas como prática realizada no interior de uma instituição escolar organizada por normas, finalidades educativas e formas específicas de gestão e organização do ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Considerar as determinações históricas e sociais que atravessam a educação escolar permite compreender o trabalho docente para além de uma atividade individual, reconhecendo a prática pedagógica como uma forma de trabalho educativo socialmente situada, cujas finalidades e formas de organização são historicamente determinadas pelas condições sociais em que a educação escolar se desenvolve (Saviani, 2011b).

Importante retomar que os IFs foram concebidos a partir de um projeto formativo que busca integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ampliando as possibilidades de formação dos estudantes para além de uma preparação imediata para o mercado de trabalho, em direção a uma formação humana mais ampla (Pacheco, 2010), o que demanda uma política formativa para os formadores, uma vez que traz em seu bojo uma nova institucionalidade para EPT, pautada numa formação integral. Entretanto, importante também destacar as tensões e contradições presentes nos IFs, tendo em vista que estão inseridos em um contexto mais amplo de hegemonia neoliberal.

Assim, o potencial formativo presente no projeto institucional dos Institutos Federais não garante, por si só, sua efetivação na realidade concreta, uma vez que

sua materialização depende das condições históricas, organizacionais e pedagógicas nas quais a atividade docente se desenvolve. Nessa perspectiva, a análise do trabalho educativo exige considerar tanto as finalidades atribuídas à educação escolar quanto as condições institucionais e organizacionais que estruturam o funcionamento das instituições de ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Portanto, compreender a atividade de ensino como trabalho educativo implica reconhecê-la como prática social mediada por condições históricas e, nesse contexto, assume orientações paradoxais, podendo contribuir tanto para processos de alienação quanto para humanização (Duarte, 2013).

Nessa direção, é necessário discutir também as especificidades do trabalho docente na carreira EBTT, marcado por demandas de atuação em múltiplos níveis de ensino e público diversificado, além do acúmulo de funções nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Essa ampliação das atribuições ocorre em um contexto de fragilidades na formação pedagógica, conforme vimos, e pela busca de consolidação da identidade profissional docente. Amorim Jr., Schlindwein e Matos (2018) explicam que esse perfil de professor atuante em diversos tipos de trabalho é um reflexo do modelo neoliberal e gerencialista na educação e que tem repercussões na constituição da subjetividade do docente. Para evidenciar esse posicionamento é pertinente destacar:

Ao apresentarmos as repercussões do modelo gerencial no trabalho docente e na vida do professor, não estamos ignorando a necessidade do estabelecimento de processos administrativos que envolvam a racionalização e avaliação da aplicação de recursos, considerando a escassez e limitações. No entanto, alertamos para as indicações de colapso que o sistema capitalista tem apresentado, evidenciando uma disparidade entre a exigência do capital e a possibilidade humana (Amorim Jr.; Schlindwein; Matos, 2018, p. 1.230).

A partir disso, compreendemos que a complexificação do trabalho docente e sua lógica intensificada, marcada pela fragmentação das atividades e pela ampliação de demandas simultâneas, tem impactos também em sua prática docente, que tende a ser mais alienante dado o grau de exigência na execução de tarefas diversas, superficiais e aligeiradas. Nesse sentido, Chediak (2024, p. 44) afirma que:

É possível observarmos uma lógica perversa na constituição do trabalho do professor da EBTT, pois que, para qualquer profissional é demandado que seja competente tecnicamente para fazer algo. No caso do trabalho docente, há demandas diversas para várias funções.

Analisar a complexidade do trabalho do professor da EBTT auxilia na percepção de suas demandas formativas que, além de variadas, devem ocorrer de maneira continuada. No entanto, conforme explica Chediak (2024) não há ainda, no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, programa de formação continuada para o professor atuante na Educação Profissional e Tecnológica que o auxilie a pensar em seu trabalho e agir pedagogicamente para lidar com os desafios da relação entre educação e trabalho.

Nesse contexto, a intervenção formativa proposta nesta pesquisa responde à demanda por uma formação continuada crítica e oferece uma estrutura que possibilita aos professores da EBTT refletirem sobre suas práticas, desenvolverem estratégias para mitigar a alienação pedagógica e atuarem com foco na formação humanizada e no desenvolvimento integral de seus estudantes.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), a atividade docente é uma prática social e ontologicamente determinada, cuja intencionalidade pedagógica não pode ser reduzida à mera execução de tarefas prescritas ou à transmissão mecânica de conteúdo. Para os autores, superar concepções tecnicistas exige reconhecer que a prática educativa escolar deve contribuir efetivamente para a formação dos sujeitos em sua integralidade humana, orientando-se pela mediação consciente dos conhecimentos historicamente acumulados. A prática pedagógica, portanto, é mediação entre o estudante e as riquezas culturais produzidas historicamente pela humanidade, cabendo ao docente organizar intencionalmente os processos educativos de modo que possibilitem a apropriação crítica desses saberes. Desconsiderar essa mediação significa reforçar práticas alienantes, esvaziadas de sentido ontológico, que reduzem o ato de ensinar a uma mera reprodução de competências funcionais para o mercado.

Nessa direção, Ramos (2008) destaca que a formação docente comprometida com o Ensino Médio Integrado não pode restringir-se ao domínio de conteúdos específicos ou de procedimentos pedagógicos, exigindo a compreensão dos fundamentos históricos, sociais e políticos que estruturam a relação entre trabalho e educação. Segundo a autora, essa formação deve articular trabalho, ciência e cultura como dimensões constitutivas da formação humana, orientando-se pela superação da fragmentação curricular e das concepções que reduzem a educação à preparação imediata para o mercado de trabalho.

3 PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, abordamos questões relacionadas ao desenvolvimento humano de adolescentes na perspectiva histórico-cultural, relacionando-as com o processo formativo para a educação profissional, a fim de apresentar e discutir os processos de alienação e humanização no trabalho educativo e os elementos constitutivos desse processo, tais como o sentido pessoal e significado social na atividade de ensino e de estudo. Para tanto, buscamos suporte nos estudos vigotskianos, especialmente na Teoria da Atividade de Leontiev (2014; 2021b), que trata de sua estrutura para compreender e a atividade de estudo e atividade de ensino.

Vale retomar que esta pesquisa tem como foco a atividade de ensino do professor de EBTB junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse sentido, além da compreensão da formação e trabalho docente, discutidos na seção anterior, torna-se fundamental analisar as características dos adolescentes na relação com formação para o trabalho e a educação escolar, tendo em vista que é público-alvo dessa modalidade de ensino. Dessa maneira, defendemos que a atividade de ensino deve transcorrer de maneira consciente para esse público concreto, real e, portanto, não idealizado.

3.1 DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Partimos da tradição histórico-cultural inaugurada por Vygotsky e posteriormente desenvolvida por autores como Leontiev para compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico e social, constituído nas relações mediadas pela cultura, pela linguagem e pelos instrumentos simbólicos produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico, na adolescência ou em qualquer outro período da vida, não pode ser explicado por processos exclusivamente biológicos ou pelo simples amadurecimento orgânico. Ao contrário, constitui-se na atividade socialmente organizada e na apropriação das objetivações culturais historicamente produzidas, expressando transformações qualitativas nas formas de atividade, consciência e regulação da conduta dos sujeitos (Vygotsky, 1991; Leontiev, 2004). Este processo implica a constituição de uma “segunda natureza”, isto é, de formas de comportamento, pensamento e consciência que não são dadas biologicamente, mas produzidas histórica e socialmente por meio

da apropriação da cultura. Essas formas superiores do psiquismo são produzidas sobre a base da natureza biofísica do indivíduo, sem, contudo, se reduzirem a ela, uma vez que sua constituição depende das relações sociais, das mediações culturais e da inserção do sujeito nas práticas historicamente elaboradas pela humanidade (Saviani, 2011a).

A partir disso, não podemos conceituar adolescência reduzindo a associação com a faixa etária ou restrita aos aspectos biológicos, o que é comum em uma sociedade ocidental, como as mudanças no corpo de um indivíduo que começa a tomar forma de um adulto. O conceito se complexifica na medida em que o relacionamos às questões socioculturais, uma vez que elas determinam atitudes, comportamentos e até períodos etários de adolescências, que podem ser diferentes conforme as demandas e classes sociais de um indivíduo. As demandas de um adolescente pobre são diferentes de um adolescente rico. Dessa forma, podemos falar de “adolescências”, no plural, já que há diferentes tipos em diferentes sociedades (Amorim Junior, 2019).

Grosso (2000) explica que a juventude pode ser entendida como uma “categoria social”, o que vai além de uma mera classificação etária e envolve uma série de comportamentos e atitudes inerentes a essa categoria. O autor argumenta que o comportamento juvenil é fortemente influenciado pelo contexto histórico, classe social, etnia, nacionalidade e gênero, entre outros fatores. Por esse motivo, a sociologia enfrenta desafios ao tentar definir a adolescência, uma vez que as definições frequentemente combinam critérios não-relativistas, relacionados à idade, com critérios relativistas, concernentes às questões socioculturais (Grosso, 2000). Os termos “juventude” e “adolescência” são utilizados por diversos autores como sinônimos. Essa pesquisa adota a nomenclatura “adolescência” e “adolescente” em conformidade com os autores associados à escola de Vigotski.

Vigotski (2006) argumenta que o desenvolvimento na adolescência não pode ser compreendido apenas como resultado da maturação biológica. Trata-se de um processo marcado pela reorganização do sistema de interesses, no qual mudanças orgânicas e transformações socioculturais se articulam, produzindo novas formas de relação do adolescente com o mundo e consigo mesmo.

A psicologia frequentemente concebe a adolescência de maneira naturalizada e desvinculada da realidade concreta dos jovens, conforme explicam Ozella e Aguiar (2008). Os autores defendem a importância de compreender os jovens para além das

aparências, ideologias e análises biologizantes, buscando um conhecimento que esteja mais enraizado na vivência concreta da juventude.

As múltiplas adolescências impactam o cotidiano escolar ao refletirem as diferentes realidades socioculturais e econômicas dos estudantes, que influenciam suas expectativas, motivações e vivências no Ensino Médio Integrado (EMI). Estudantes de diferentes classes sociais, por exemplo, atribuem sentidos distintos à formação técnica e propedêutica, ora priorizando a inserção imediata no mercado de trabalho, ora vislumbrando o acesso ao ensino superior (Amorim Junior, 2019). Essa diversidade também se manifesta na dificuldade de equilibrar as demandas dos núcleos básico e profissional, agravada pela fragmentação curricular que reforça a dualidade estrutural da educação (Amorim Junior, 2019). Além disso, as pressões educacionais, como o foco no ENEM, e a moratória social imposta pela escolarização prolongada criam tensões que afetam o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, conforme explica Pasqualini (2016), evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essas particularidades e promovam uma formação integrada.

Em outras palavras, a historicidade das situações e dos fenômenos sociais, bem como a concretude das relações e interações do adolescente do Ensino Médio Integrado devem ser consideradas. As dimensões da vida humana no modelo social e econômico vigente, sejam elas ligadas à organização econômica, à política, às instituições e suas estruturas etc., são relevantes para análise acerca do adolescente. A compreensão dessas adolescências e dos adolescentes permite alcançar as realidades vivenciadas pelos estudantes e, a partir daí, por meio do ensino intencionalmente planejado, ampliar as possibilidades de novas práticas sociais. Nesse contexto, a periodização do desenvolvimento psíquico, como discutida pelos autores associados à escola de Vigotski, fornece sustentação teórica para compreender a adolescência na contemporaneidade (Pasqualini, 2016).

Importante destacar que a periodização do desenvolvimento não se baseia em critérios cronológicos ou em marcos de maturação biológica, conforme explica Pasqualini (2016), mas sim nas influências culturais, históricas e na atividade humana que moldam o desenvolvimento psíquico. Essa perspectiva ressalta que não existe uma programação padrão para o desenvolvimento psíquico, uma vez que as vivências, histórias e culturas individuais desempenham um papel central.

Essa explicação tem como referência o estudo de Vigotski (2006, p. 36), que elucida que a maturação biológica por si só não explica o desenvolvimento do adolescente, uma vez que é resultado da interação dialética entre processos biológicos, sociais, culturais, que configuram a personalidade e os interesses do indivíduo.

Os cientistas de orientação biologicista costumam esquecer, com grande frequência, que o adolescente não é apenas um ser biológico, natural, mas também histórico e social. Perdem igualmente de vista que, paralelamente à maturação social e à inserção do adolescente na vida social, seus interesses não são simplesmente despejados mecanicamente, como um líquido em um recipiente vazio, nas formas biológicas de suas inclinações. Ao contrário, esses interesses, no próprio processo de desenvolvimento interno e de reestruturação da personalidade, transformam as formas originais dessas inclinações, elevando-as a um nível superior e convertendo-as em interesses propriamente humanos, tornando-se, eles mesmos, componentes internos constitutivos da personalidade (Tradução própria).

Nessa perspectiva, Bock (2004) destaca que a Psicologia, ao longo de sua história, muitas vezes naturaliza o processo de desenvolvimento, a partir de uma abordagem biologizante, descolando sua relação do contexto social, das demandas do trabalho e da família. Essa discussão levanta a questão de como educadores e famílias percebem os adolescentes em formação em nossa sociedade.

A pesquisa de Amorim Junior (2019) discute o conceito de "moratória" na adolescência, que é imposta devido às transformações sociais causadas pela Revolução Industrial e à sofisticação do trabalho. Isso levou os adolescentes a passarem mais tempo na escola, se preparando para o mercado de trabalho, colocando-os em moratória e postergando sua entrada no mundo profissional. A separação entre capital e trabalho, resultado dessas transformações, tem impacto direto na experiência da adolescência.

Nesse sentido, Duarte (2004) apresenta uma crítica às concepções educacionais que subordinam a formação escolar às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Para o autor, ao orientar a educação prioritariamente pelas demandas da produção capitalista, tais concepções tendem a formar indivíduos adaptados às exigências pragmáticas e mutáveis da sociedade contemporânea, naturalizando as relações sociais vigentes e restringindo as possibilidades de compreensão crítica de sua historicidade. Nessa perspectiva, a formação dos educandos passa a ser direcionada mais para a adaptação às condições existentes

do que para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e para a compreensão das contradições sociais que estruturam a realidade (Duarte, 2004).

Essa concepção instrumental da educação reduz a escola a um espaço voltado predominantemente para a preparação técnica e para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, secundarizando sua função de socialização do patrimônio cultural, científico, filosófico e artístico produzido historicamente pelo gênero humano. Em contraposição a essa perspectiva adaptacionista, a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma educação comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos, orientada pela apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade e pela compreensão crítica da realidade social, criando condições para que os indivíduos possam nela atuar de forma consciente e transformadora (Saviani, 2011a; Duarte, 2004).

Assim, a lógica adaptacionista tende a apresentar as exigências da sociedade capitalista e do mercado de trabalho como referências naturais e legítimas para a organização dos processos educativos, deslocando para segundo plano a análise das determinações históricas e sociais que produzem tais exigências. Como resultado, propostas educacionais voltadas à adaptação dos indivíduos às condições existentes passam a ocupar posição privilegiada, em detrimento de perspectivas comprometidas com a formação humana em sua máxima universalidade e com a transformação das relações sociais que produzem a alienação (Duarte, 2004; 2006).

Críticas a essa perspectiva reduzem a defesa de uma educação emancipadora a uma suposta politização indevida do ensino, quando, na verdade, a escola já está inserida em um contexto politicamente orientado pelo interesse do capital, que direciona os processos educacionais para a conformação e reprodução das desigualdades sociais (Duarte, 2004).

A compreensão dessas determinações torna-se particularmente relevante quando se analisa a formação das novas gerações. Os processos educativos não se desenvolvem em condições abstratas ou neutras, mas em contextos históricos concretos que influenciam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Desse modo, analisar o desenvolvimento dos adolescentes na contemporaneidade requer compreender como os processos econômicos, sociais e culturais participam da constituição de sua condição juvenil e das formas pelas quais se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho.

Partir da compreensão das múltiplas adolescências e do processo histórico de construção dessas, bem como dos sentidos da integração na formação do estudante do ensino médio integrado à educação profissional permite conduzir uma intervenção formativa sensível às particularidades dos estudantes. Considerando que o desenvolvimento do adolescente é moldado por fatores socioeconômicos, históricos e culturais, a perspectiva apresentada nesta pesquisa reforça a necessidade de uma formação integrada que vá além da mera preparação técnica, mas que alcance as dimensões da vida humana.

Conforme Martins (2013), a escola ocupa um lugar fundamental no processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes, ao promover a mediação necessária entre os indivíduos e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para a autora, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de maneira espontânea, mas é resultado da apropriação ativa dos signos culturais, processo que requer uma organização pedagógica intencional. A autora enfatiza que é por meio da atividade educativa escolar, orientada para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, que se cria a possibilidade objetiva de transformação da consciência e da personalidade dos educandos.

Com base nos estudos vigotskianos, Martins (2013) reforça que é por meio da mediação pedagógica intencional que os estudantes têm acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem, atenção, imaginação (entendida como imagem subjetiva da realidade), percepção, emoções e sentimentos. Desse modo, a escola assume papel central no processo de humanização, uma vez que promove condições para que o sujeito transcenda os limites da experiência imediata e se aproprie de formas mais elaboradas de pensamento socialmente produzidas.

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização (Martins, 2011, p. 15-16).

Saviani (2008) compreende a educação como uma prática social historicamente determinada. Para o autor, a atividade educativa parte de uma situação de heterogeneidade real, marcada pelas desigualdades existentes no ponto de partida, e busca produzir uma homogeneidade possível no ponto de chegada por meio da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, a igualdade não constitui uma condição prévia do processo educativo, mas um resultado a ser perseguido pela ação pedagógica. Assim, embora a escola não elimine por si só as desigualdades estruturais da sociedade, ela exerce papel fundamental ao possibilitar o acesso ao saber sistematizado, criando condições para a elevação cultural dos sujeitos e para sua participação mais consciente na prática social.

Nessa perspectiva, o processo educativo humanizador consiste em possibilitar ao indivíduo a apropriação das riquezas produzidas pela humanidade, condição para sua humanização. Saviani (2011b) esclarece que essa tarefa não é natural ou espontânea, mas requer um trabalho intencional, capaz de produzir no indivíduo o que a humanidade construiu coletivamente:

Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2011a, p. 13)

Essa formulação explicita que a educação escolar ocupa papel central na formação humana, pois é por meio dela que o sujeito pode se apropriar conscientemente das objetivações culturais mais desenvolvidas, constituindo formas superiores de pensamento, consciência e atuação social.

Assim sendo, Martins (2011) defende a importância do ensino de conceitos científicos e conhecimentos clássicos. Ela argumenta que a formação de conceitos científicos "reorganiza todas as funções psíquicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico" (Martins, 2011, p. 218). Esses conceitos permitem a generalização e abstração, sendo "a porta de entrada para a tomada de consciência" (Martins, 2011,

p. 222). Ao possibilitar a superação da imediatez cotidiana, o ensino escolar favorece o desenvolvimento de formas mais complexas de elaboração psíquica, ampliando a capacidade do sujeito de compreender, interpretar e transformar a realidade social. A autora destaca que:

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síntese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem. (Martins, 2011, p. 230).

De modo a tornar mais compreensível essa distinção teórica, cabe explicitar que a relação ensino e aprendizagem, na perspectiva histórico-crítica, possui natureza dialética orientada para a humanização do indivíduo. A lógica da aprendizagem “de baixo para cima” reconhece que o aluno parte de uma apreensão sincrética da realidade, constituída por conhecimentos espontâneos, experiências imediatas e formas ainda pouco elaboradas de interpretação do mundo social. Embora esse conhecimento seja indispensável como ponto de partida, ele permanece limitado pela dificuldade de abstração, generalização e superação da empiria imediata (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2008).

É nesse ponto que a lógica do ensino “de cima para baixo” se torna fundamental: o professor, como sujeito mais experiente e responsável pela mediação pedagógica intencional, organiza o ensino de modo a possibilitar ao estudante a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente sistematizados, promovendo a passagem do sincrético ao sintético, do imediato ao mediato e do empírico ao conceitual. Assim, ao mediar a apropriação desses instrumentos conceituais, o ensino cria condições para transformações qualitativas no psiquismo, favorecendo a superação da síntese inicial e o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento, capazes de generalizar, abstrair, planejar conscientemente e regular a própria conduta (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Martins, 2011).

Nessa perspectiva, a aparente oposição entre as duas lógicas revela uma unidade dialética complementar e interdependente, na qual a aprendizagem parte da experiência concreta do aluno, enquanto o ensino atua como força mediadora

responsável por tensionar, reorganizar e elevar qualitativamente essa compreensão inicial. Essa dinâmica torna a intervenção intencional e planejada da escola e do professor elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Considerando que esta pesquisa analisa a atividade de ensino no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, é importante compreender como o desenvolvimento humano se expressa em seus diferentes períodos particulares. No caso dos estudantes inseridos no Ensino Médio Integrado, a adolescência assume centralidade analítica por constituir etapa marcada por profundas transformações na consciência, dos motivos da atividade, na formação conceitual e nas relações sociais, elementos diretamente vinculados às possibilidades formativas mediadas pela prática educativa.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, conforme vimos anteriormente, a adolescência constitui um período particular do desenvolvimento humano, não definido por critérios meramente biológicos, mas como fase histórico-social marcada por transformações qualitativas nas relações sociais, nos motivos da atividade e na constituição da consciência. Conforme Leontiev (2004), cada período do desenvolvimento organiza-se a partir de atividades predominantes que impulsionam reorganizações psíquicas específicas. Na adolescência inicial, a comunicação íntima pessoal, a atividade de estudo e o desenvolvimento do pensamento por conceitos assumem centralidade, promovendo a ampliação da autoconsciência, a reconfiguração da personalidade e a complexificação das formas de pensamento (Dos Anjos; Duarte, 2016). Nesse processo, o pensamento por conceitos torna-se progressivamente decisivo, possibilitando ao adolescente superar formas sincréticas de compreensão da realidade e desenvolver níveis mais elevados de abstração, generalização e compreensão crítica do mundo social. Esta configuração torna esse período especialmente sensível às mediações educativas escolares, uma vez que a qualidade da formação escolar incide diretamente sobre a constituição dos sentidos pessoais, das concepções de mundo e das possibilidades de desenvolvimento do pensamento conceitual, da autoconsciência e da personalidade dos adolescentes.

Nesse período, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores adquire maior complexidade, uma vez que o adolescente passa a demandar níveis mais elevados de abstração, formação de conceitos científicos, autorregulação da conduta, ampliação da autoconsciência e reconfiguração da personalidade. Tais

transformações ampliam as possibilidades de elaboração dos sentidos atribuídos à realidade, ao conhecimento e às relações sociais (Dos Anjos; Duarte, 2016). O avanço do pensamento por conceitos, mediado pela apropriação dos conhecimentos sistematizados, torna-se elemento central para a superação de formas imediatas e sincréticas de compreensão da realidade, possibilitando níveis superiores de generalização e elaboração consciente (Vygotsky, 1991; Dos Anjos; Duarte, 2016). Nessa perspectiva, a qualidade das mediações pedagógicas e o acesso aos conhecimentos clássicos assumem papel decisivo no desenvolvimento dos adolescentes, uma vez que ampliam suas possibilidades de compreensão da realidade para além das aparências imediatas. Sob essa ótica, tais mediações podem contribuir para processos de humanização, por meio do desenvolvimento omnilateral e da ampliação crítica da consciência, ou, ao contrário, restringir-se a formas predominantemente adaptativas quando subordinadas a finalidades pragmáticas e utilitaristas (Saviani, 2011a; Duarte, 2010). No contexto do Ensino Médio Integrado, essa questão adquire especial relevância, considerando que a formação escolar pode tanto fortalecer possibilidades emancipatórias quanto reproduzir reducionismos formativos vinculados à mera preparação técnico-instrumental para o mercado de trabalho.

Compreender a adolescência como período histórico-social do desenvolvimento implica reconhecer que a atividade educativa dirigida a esse público não pode restringir-se à mera transmissão de conteúdos nem à adaptação pragmática às exigências imediatas da vida social, à mera transmissão de conteúdo ou à adaptação pragmática às exigências imediatas da vida social. Ao contrário, exige a organização intencional e consciente de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da personalidade, da autoconsciência e da apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como mediações fundamentais para a compreensão crítica da realidade (Saviani, 2011a; Dos Anjos; Duarte, 2016).

A partir das contribuições de Leontiev (2004), compreendemos que a atividade constitui a unidade fundamental da vida humana, orientada por motivos que respondem às necessidades dos sujeitos e impulsionam sua relação com o mundo. Essa atividade possui uma estrutura interna constituída pelos motivos, pelas ações, que correspondem aos processos conscientemente dirigidos a objetivos específicos, e pelas operações, que se referem às formas concretas de realização dessas ações,

condicionadas pelas circunstâncias objetivas. Essa distinção permite compreender que o trabalho educativo não se reduz à execução técnica de tarefas, mas expressa uma organização complexa de motivos, objetivos e condições concretas. Com base na estrutura da atividade, é possível analisar como a atividade de ensino pode aproximar-se ou afastar-se de seu significado social, conforme a natureza dos motivos que a orientam, dos objetivos pedagógicos que a organizam e das condições históricas em que se realiza. Nessa perspectiva, tornam-se visíveis processos que podem contribuir para a humanização ou para a alienação da atividade docente.

Na sequência, discutiremos a relação entre alienação e humanização no trabalho educativo com intuito de conceituar e compreender suas repercussões na atividade de ensino e na atividade de estudo.

3.2 ALIENAÇÃO E HUMANIZAÇÃO NO TRABALHO EDUCATIVO

Discutir alienação e humanização no processo educativo permite focar nossas lentes na atividade de ensino e trazer para a consciência os elementos alienantes ou humanizadores presentes na prática docente, considerando os aspectos constitutivos em seu entorno, sejam eles sociais, econômicos, culturais e históricos.

O conceito de alienação foi desenvolvido por Marx, que o apresenta como a separação do trabalhador em relação ao processo e ao produto de seu trabalho, que passam a lhe aparecer como algo estranho e externo. Conforme analisa Marx (2004), essa condição expressa a perda do domínio do trabalhador sobre sua própria atividade e sobre aquilo que produz. Contudo, para que essa definição não seja compreendida apenas em seu sentido descritivo, é necessário situá-la na dimensão do trabalho em seu sentido ontológico, isto é, compreender o trabalho como elemento fundamental da constituição do ser humano, e não apenas como uma atividade entre outras (Marx, 2004; Saviani, 2011a; Duarte, 2013).

Isso significa reconhecer que o trabalho não se limita a uma atividade voltada à sobrevivência, como frequentemente é entendido no senso comum, mas corresponde ao processo pelo qual os seres humanos produzem as condições materiais de sua própria existência e, ao fazê-lo, produzem também a si mesmos como seres históricos e sociais, constituindo suas formas de consciência e suas relações com o mundo (Marx, 2004; Saviani, 2011a; Duarte, 2013).

Dizer que o trabalho “constitui o humano” significa afirmar que é por meio dele que o indivíduo deixa de existir apenas como um ser biológico e passa a se tornar um ser histórico e social, capaz de agir intencionalmente sobre o mundo, atribuir sentido às suas ações e transformar a realidade em que vive, produzindo, nesse mesmo processo, a si próprio como sujeito de sua atividade (Marx, 2004; Duarte, 2013).

Tal centralidade decorre do fato de que o trabalho humano é orientado por finalidades conscientes, isto é, possui caráter teleológico, na medida em que é guiado por objetivos previamente concebidos pelo sujeito e por conhecimentos acumulados historicamente. Nesse processo, desenvolvem-se formas de consciência que orientam a relação dos indivíduos com a realidade e com os demais sujeitos, distinguindo o trabalho humano de formas meramente instintivas de atividade (Marx, 2004; Duarte, 2013).

Marx (2004) explica que, em condições não alienadas, o trabalho permite ao sujeito reconhecer-se em sua própria atividade e nos produtos dela resultantes. Nessa condição, a atividade não se reduz a um meio externo de sobrevivência ou obtenção de recompensas, mas constitui uma forma de objetivação humana na qual o indivíduo estabelece uma relação consciente com aquilo que produz e com as finalidades que orientam sua ação. A alienação surge justamente quando essa unidade é rompida, fazendo com que a atividade e seus produtos passem a se apresentar ao trabalhador como forças estranhas e independentes de sua vontade.

Em diálogo com essa formulação, Leontiev (2004) compreende a atividade como a forma fundamental de relação do ser humano com a realidade, sendo por meio dela que o sujeito se vincula ao mundo, satisfaz necessidades e atribui sentidos pessoais à sua relação com a realidade. Conforme analisa Marx (2004), na sociedade capitalista essa relação é invertida, isto é, aquilo que deveria constituir uma atividade de realização humana passa a assumir a forma de uma atividade externa ao sujeito, subordinada a finalidades que não lhe pertencem. O trabalho passa a ser realizado prioritariamente como meio de sobrevivência, orientado por exigências externas vinculadas à reprodução material da vida e às condições impostas pelo processo produtivo, deixando de se configurar como expressão da vida do sujeito para tornar-se uma atividade imposta e estranha a ele. É nesse movimento que se configura a alienação.

A alienação não se restringe ao estranhamento da atividade e de seus produtos, mas envolve também a perda da compreensão da totalidade das relações

sociais que constituem a vida humana. Nessa condição, o sujeito tende a perceber como naturais e independentes de sua ação relações que são historicamente produzidas, tornando-se incapaz de reconhecer plenamente as determinações sociais que atravessam sua existência e orientam sua atividade (Marx, 2013; Duarte, 2013).

Esse movimento de fragmentação da experiência humana, produzido pelas relações alienadas de trabalho, rompe a unidade entre o sujeito e sua atividade, fazendo com que os produtos, os processos e as condições de sua própria existência passem a lhe aparecer como forças estranhas e independentes de sua vontade (Marx, 2004). Nessa condição, torna-se mais difícil compreender as determinações históricas e sociais que constituem a realidade, favorecendo formas de consciência marcadas pela fragmentação e pela naturalização das relações sociais (Duarte, 2013). Desse modo, a alienação não deve ser compreendida apenas como uma experiência subjetiva individual, mas como uma forma de consciência socialmente produzida, que incide sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria atividade (Leontiev, 2004).

Para Marx (2013), essa condição decorre do fato de que, na sociedade capitalista, a própria força de trabalho assume a forma de mercadoria, subordinando a atividade humana à lógica da valorização do capital. Nessas condições, as relações sociais que organizam a produção e a circulação das mercadorias deixam de ser percebidas como relações historicamente construídas entre pessoas e passam a aparecer como propriedades naturais das próprias coisas. Esse fenômeno, denominado por Marx de fetichismo da mercadoria, oculta o caráter histórico e social das relações de produção, contribuindo para que a alienação seja experimentada pelos indivíduos como uma condição aparentemente natural e objetiva da vida social.

Quando essa lógica incide sobre a educação escolar, o conhecimento tende a ser subordinado a critérios de utilidade imediata e valor de troca, em detrimento de sua compreensão como patrimônio cultural e direito social de todos. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa redução compromete a função da escola de promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e de contribuir para a formação humana em sua integralidade (Saviani, 2008). Duarte (2013) observa que tal processo favorece uma compreensão instrumental da educação, orientada predominantemente para a adaptação dos indivíduos às exigências sociais vigentes. No campo específico da educação profissional, Ramos (2005) argumenta que essa lógica pode se expressar na

valorização unilateral da formação por competências e da preparação imediata para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que possibilite a compreensão crítica da realidade e de suas contradições.

Cabe destacar que essa crítica não implica a negação da formação técnica, da produção tecnológica ou da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho. Ao contrário, na perspectiva histórico-crítica, tais dimensões são compreendidas como constitutivas da formação humana e, por isso, devem integrar-se a um projeto educativo mais amplo voltado ao desenvolvimento omnilateral dos indivíduos (Saviani, 2008). O que se problematiza é a subordinação da educação às demandas imediatas do mercado e a redução do conhecimento à sua utilidade pragmática. Nessa direção, Duarte (2013) argumenta que a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade constitui condição fundamental para que os sujeitos possam compreender criticamente a realidade e atuar conscientemente em sua transformação.

Diante dessas condições, enfrentar a alienação implica reconhecer a educação como uma prática social intencional, historicamente situada e comprometida com a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade (Saviani, 2008). Nessa perspectiva, a finalidade da educação não se restringe à preparação dos sujeitos para sua inserção no mundo do trabalho, mas inclui a compreensão crítica das condições históricas, sociais e culturais que estruturam a vida em sociedade. Duarte (2013) argumenta que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos constitui condição fundamental para a formação de indivíduos capazes de compreender a realidade para além de suas aparências imediatas. No âmbito da atividade de ensino, essa discussão encontra correspondência na análise dos motivos que orientam a prática docente, uma vez que, conforme Leontiev (2004), são os motivos que conferem sentido à atividade e direcionam a relação do sujeito com seu objeto. Nessa direção, enfrentar a alienação implica criar condições para que o conhecimento não seja reduzido à sua utilidade imediata, mas se constitua como mediação para a formação de uma consciência crítica e historicamente situada.

Nesse mesmo sentido, Amorim Junior (2019), em diálogo com essa linha teórica, argumenta que os processos educativos não se apresentam como integralmente alienantes ou integralmente humanizadores. Ao contrário, constituem-se como espaços atravessados por contradições, nos quais diferentes mediações podem favorecer a predominância de tendências mais humanizadoras ou mais

alienantes. No plano da organização curricular, essa tensão pode se manifestar por meio da fragmentação entre disciplinas técnicas e propedêuticas, dificultando a construção de uma compreensão integrada da realidade e limitando as possibilidades de formação humana integral.

Compreende-se, portanto, que a alienação na educação não pode ser reduzida à fragmentação curricular, à preparação para o mercado de trabalho ou a outras formas específicas de sua manifestação, embora estas expressem aspectos relevantes do fenômeno. Trata-se de uma determinação mais ampla, enraizada na forma social assumida pelo trabalho na sociedade capitalista, que se objetiva na atividade educativa de maneira mediada, contraditória e historicamente situada.

Na atividade de ensino, a alienação pode se manifestar quando o trabalho docente perde sua vinculação consciente com as finalidades formativas da educação e com os sujeitos concretos aos quais se dirige, favorecendo práticas pedagógicas de caráter mecânico, acrítico e predominantemente adaptativo. Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a organização do ensino exige a articulação entre os conhecimentos a serem ensinados e as condições concretas dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos historicamente situados e inseridos em determinadas relações sociais (Saviani, 2008).

Quando essa mediação desconsidera as condições concretas dos estudantes, especialmente em contextos de desigualdade estrutural, tende-se a pressupor níveis de domínio e repertórios que não correspondem à realidade. Nessas circunstâncias, reduz-se a possibilidade de identificação das potencialidades efetivas de desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, de organização do ensino orientado à sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotski, 1991; Chaiklin, 2011). O ensino deixa, então, de operar como mediação para o desenvolvimento e tende a reproduzir processos de adaptação e exclusão, contribuindo para a constituição de práticas pedagógicas alienadas.

Do ponto de vista da Teoria da Atividade de Leontiev (2004), podemos formular que essa condição de alienação pode ser compreendida como uma ruptura na estrutura da atividade, especialmente na relação entre motivos, ações e operações. Quando o professor não se apropria do motivo formativo de sua prática ou quando suas ações não se articulam a esse motivo, a atividade tende a esvaziar-se de sentido e há, então, um estranhamento em relação à própria prática docente. Essa perda de

sentido constitui a forma específica pela qual a alienação se manifesta no plano psicológico, conforme afirma Martins (2015, p. 121):

O empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto sua expressão do âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo.

Do ponto de vista ontológico, o ser humano não é um indivíduo isolado, mas um ser que se constitui na e pela vida social. Como explica Duarte (2013), trata-se simultaneamente de um ser genérico e singular: genérico porque sua humanidade resulta da apropriação das objetivações históricas produzidas pelo conjunto da humanidade; singular porque essa apropriação ocorre de forma particular, mediada pelas condições concretas de vida, pelas relações sociais e pela trajetória histórica de cada indivíduo. A formação humana, portanto, não se realiza de maneira homogênea ou espontânea, mas por meio de um processo complexo e multideterminado de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a compreensão dos sujeitos concretos e das condições objetivas que atravessam sua constituição torna-se elemento fundamental para a atividade educativa. Quando tais determinações são desconsideradas, prevalecem concepções abstratas e homogeneizadoras dos estudantes, incompatíveis com uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano e frequentemente associadas à reprodução de práticas pedagógicas alienadas.

Do ponto de vista ontológico, o ser humano não é um indivíduo isolado, mas um ser que se constitui na e pela vida social. Como explica Duarte (2013), trata-se simultaneamente de um ser genérico e singular: genérico porque sua humanidade resulta da apropriação das objetivações históricas produzidas pelo conjunto da humanidade; singular porque essa apropriação ocorre de forma particular, mediada pelas condições concretas de vida, pelas relações sociais e pela trajetória histórica de cada indivíduo. A formação humana, portanto, não se realiza de maneira homogênea ou espontânea, mas por meio de um processo complexo e multideterminado de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a compreensão dos sujeitos concretos e das condições objetivas que atravessam sua constituição torna-se elemento fundamental para a atividade educativa. Quando tais determinações são desconsideradas, prevalecem concepções abstratas e homogeneizadoras dos estudantes, incompatíveis com uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano e frequentemente associadas à reprodução de práticas pedagógicas alienadas.

Ao explicar a estrutura da atividade no contexto da alienação, Martins (2015) sintetiza as quatro esferas da atividade humana e seu funcionamento interdependente. As duas primeiras, atividades fundamentais humanizadoras e atividades objetivas humanizadoras, articulam-se dialeticamente, de modo que uma alimenta e condiciona a outra. Ambas se relacionam às aspirações pessoais, socialmente condicionadas, e vinculam-se ao sentido pessoal e à significação da atividade, estabelecendo a unidade entre motivos e finalidades, isto é, entre o porquê e o para quê da ação humana. As outras duas atividades são denominadas pela autora de atividades conformadoras da força de trabalho e de atividades operacionalizadoras da força de trabalho. Enquanto a primeira está vinculada ao desenvolvimento de capacidades e propriedades humanas, submetidas às necessidades externas, a segunda resulta em benefícios da produção social privada e não do desenvolvimento pleno dos indivíduos (Martins, 2015, p. 115). As duas mantêm uma relação de reciprocidade e não cumprem a função essencial para o sujeito, que seria constituir expressão de sua condição de ser genérico.

Optamos por apresentar essas denominações com o objetivo de explicitar como as condições concretas de vida dos indivíduos, tomando como referência, nesta pesquisa, o docente da EBTT, delimitam a natureza das atividades que mediam sua relação com o mundo e condicionam os processos de constituição de sua existência social e subjetiva, pois condicionam a estrutura da atividade, que é a base da personalidade do docente, conforme argumenta Martins (2015, p. 116).

Sob a égide do capitalismo, verifica-se a estreiteza do campo de atividades disponibilizado para a grande maioria das pessoas, quando as atividades prioritariamente desenvolvidas são as atividades conformadoras da força de trabalho, cujos resultados beneficiam a produção do capital em detrimento dos indivíduos e de seu pleno desenvolvimento.

Dessa maneira, se as condições de trabalho no interior da escola, assim como os princípios orientadores do currículo e da formação continuada de docentes, reforçam predominantemente atividades conformadoras ou operacionalizadoras, a escola tende a contribuir para a reprodução de processos de alienação. À medida que se amplia o distanciamento entre as atividades fundamentais e objetivadoras de humanização e aquelas voltadas à conformação e operacionalização, amplia-se também a cisão entre o sentido pessoal e a significação da atividade, isto é, entre seus motivos e finalidades. Na sequência, ampliaremos a discussão dessa temática.

3.3 A ESTRUTURA DA ATIVIDADE: ENSINO E ESTUDO

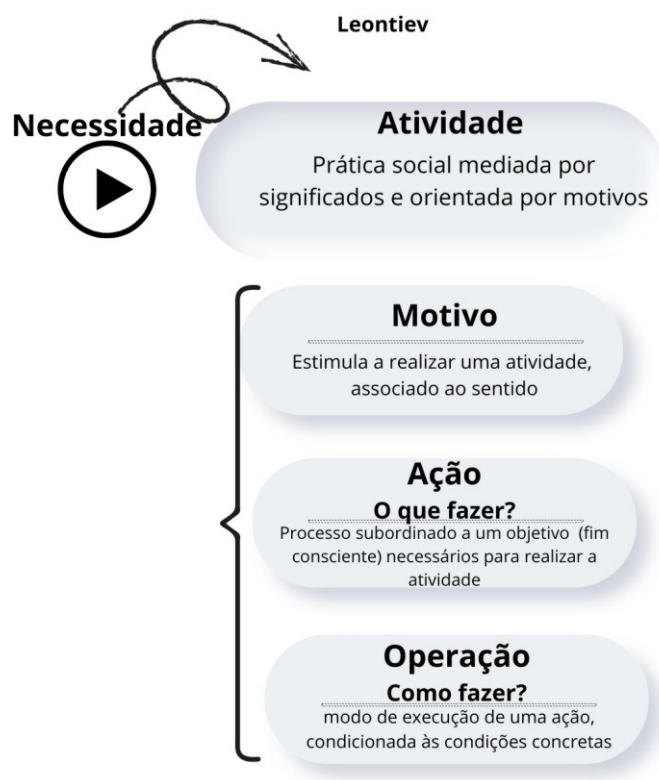
Com base nos estudos de Vigotski, Leontiev (2004; 2014) avançou na formulação da Teoria da Atividade, compreendendo a atividade como prática social mediada por significados e orientada por motivos, constituindo o meio fundamental pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo e transforma tanto a realidade quanto a si mesmo.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo, como por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (Leontiev, 2014, p.68).

Discutir, no contexto desta pesquisa, a estrutura da atividade mostra-se relevante porque, conforme Asbahr (2017, p. 99), “a aprendizagem e a conscientização de um determinado conhecimento ocorrem dependendo do sentido que tenha para o sujeito”. Como o sentido está condicionado ao motivo que orienta a atividade, elemento central de sua estrutura em Leontiev, a análise da atividade de estudo e da atividade de ensino requer considerar os motivos que mobilizam os sujeitos e as relações que estabelecem com o conhecimento.

“A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade.” (Leontiev, 2004, p. 115), determinada pelas condições concretas do indivíduo. Conforme Leontiev (2004; 2014; 2021), a atividade se organiza a partir de uma estrutura que é composta por motivo, ações e operações. O motivo orienta e estimula a atividade, conferindo-lhe direção e sentido. Já a ação é “o processo que se vê subordinado a um objetivo consciente” (Leontiev, 2021, p. 123) e a operação corresponde ao modo de realização da ação, determinado pelas condições concretas nas quais a ação ocorre, ou seja, a ação se relaciona aos objetivos e as operações às condições (meios). A seguir, apresentamos uma figura que sintetiza a estrutura da Atividade.

Figura 1: A estrutura da Atividade



Fonte: elaborada pelo autor com base em Leontiev (2004, 2014, 2021)

A estrutura apresentada por Leontiev (2004; 2014; 2021) evidencia que a atividade humana constitui um sistema internamente organizado, cujos elementos se articulam de forma dinâmica e dependente das condições concretas em que o sujeito se relaciona com a realidade. Nessa estrutura, o motivo orienta a atividade, as ações se dirigem a objetivos conscientes e as operações correspondem aos modos de realização dessas ações em determinadas circunstâncias. Essa distinção possui relevância porque permite compreender que ações aparentemente semelhantes podem integrar atividades distintas quando sustentadas por motivos diferentes, produzindo sentidos também distintos para os sujeitos. No âmbito da atividade de ensino, por exemplo, um mesmo conteúdo escolar pode ser organizado tanto em função de finalidades adaptativas quanto de objetivos orientados à formação humana mais ampla, a depender dos motivos que mobilizam a atividade docente e das relações estabelecidas entre ensino, conhecimento e desenvolvimento.

Assim, ao abordar o conteúdo "custos de produção", um docente pode organizar sua atividade prioritariamente para preparar os estudantes para responder às exigências do mercado de trabalho ou para compreender criticamente as relações

entre trabalho, produção e desenvolvimento humano. Embora o conteúdo permaneça o mesmo, os motivos e as finalidades que orientam a atividade tendem a repercutir na seleção dos exemplos, nas questões propostas, nas mediações realizadas e na própria organização das ações de ensino.

Assim, a análise da atividade não se restringe à descrição das ações realizadas pelos sujeitos, mas busca identificar a unidade entre motivos, ações e operações que organizam sua prática concreta. Tal procedimento possibilita compreender não apenas o que os sujeitos fazem, mas porque o fazem e quais sentidos atribuem àquilo que realizam. Nessa perspectiva, a relação entre os motivos que impulsionam a atividade e seu significado social constitui elemento fundamental para a compreensão da consciência dos sujeitos. Quando essa relação se apresenta de forma contraditória ou cindida, podem emergir formas de estranhamento em relação à própria atividade, compreendidas, à luz de Duarte (2013), como expressões da alienação (Leontiev, 2004; Duarte, 2013). Daí a importância de compreender os elementos da estrutura da atividade.

Nesse contexto, é importante distinguir os conceitos de significado social e sentido pessoal. Os significados sociais correspondem às objetivações históricas produzidas coletivamente e apropriadas por meio da linguagem, ou, em outras palavras, às “sínteses das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal” (Asbahr, 2017, p. 88). O sentido pessoal, por sua vez, expressa a forma singular pela qual o sujeito se relaciona com essas significações sociais de sua atividade e, conforme Leontiev (2004, p. 103), “traduz a relação do motivo ao fim”. Desse modo, embora os significados sociais sejam compartilhados socialmente, os sentidos pessoais constituem produções singulares, resultantes da posição que os sujeitos ocupam nas relações sociais e dos motivos que orientam suas atividades.

Embora significados e sentidos estejam ligados um ao outro e pareçam fundidos na consciência, têm uma base e uma origem distintas e são regidos por leis diferentes (Leontiev, 1983). Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime na significação e não o contrário; é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo se concretiza nos objetivos, e não as significações no sentido (Asbahr, 2017, p. 90).

Em outras palavras, significado e sentido constituem uma unidade na consciência, mas possuem origens distintas. Enquanto os significados correspondem

ao que está socialmente compartilhado, os sentidos expressam a relação singular que o indivíduo estabelece com esses significados sociais de sua atividade, sendo condicionados pelos motivos que a orientam. Assim, compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos requer analisar a estrutura da atividade e as relações estabelecidas entre seus elementos constitutivos.

A estrutura da atividade é composta por motivo, ações e operações, cuja articulação participa da constituição do psiquismo humano. É por meio da inserção dos sujeitos em atividades socialmente organizadas que estes se apropriam dos significados produzidos historicamente, atribuindo-lhes sentidos pessoais relacionados aos motivos que orientam sua atividade. Dessa forma, significado social e sentido pessoal constituem dimensões fundamentais para a compreensão da consciência e da conduta humanas (Leontiev, 2004). Dessa maneira, a Teoria da Atividade contribui para nossa compreensão de como o desenvolvimento humano está intimamente ligado à atividade e como ela tem um papel importante na formação do sentido pessoal.

No contexto da educação escolar, compreender a atividade principal dos estudantes pode auxiliar na estruturação da prática pedagógica, promovendo a apropriação consciente dos motivos e significados sociais. Da mesma forma, compreender a estrutura da atividade e suas repercussões na atividade de ensino pode auxiliar na promoção de uma educação humanizadora.

Duarte (2004) destaca a relação dialética entre atividade e relações sociais, argumentando que o sentido atribuído a uma atividade está intrinsecamente ligado à posição que o indivíduo ocupa nas relações sociais e aos motivos que orientam sua atuação. Assim, o sentido pessoal não constitui uma produção puramente individual ou subjetiva, mas resulta da forma como o sujeito vivencia, interpreta e internaliza as condições objetivas de sua existência. Portanto, aquilo que uma pessoa sente, pensa e atribui de importância a uma atividade não surge isoladamente em sua consciência, mas é constituído nas relações sociais concretas e nas atividades que realiza ao longo de sua trajetória de vida.

Assim, não é possível separar o que uma pessoa faz, sente e pensa das condições objetivas da sociedade na qual ela vive. Por exemplo, o sentido que um estudante atribui à sua atividade de estudo não acontece apenas porque ele decidiu individualmente, mas porque está inserido em um contexto social que oferece (ou não oferece) motivos (eficazes ou compreensíveis), estímulos e condições para que esse

sentido seja produzido. Ao mesmo tempo, esse estudante, ao transformar sua maneira de pensar e agir, também influencia o meio social em sua volta. Em outras palavras, há uma relação dialética: a sociedade transforma o indivíduo, e o indivíduo, ao se desenvolver, também transforma a sociedade. Pensar o sentido pessoal é entender como a prática social não apenas afeta o desenvolvimento psíquico, mas também é constantemente transformada por ele (Duarte, 2004).

Ao longo do desenvolvimento humano, certas atividades desempenham um papel predominante, e, por isso, são denominadas atividades dominantes ou atividades guias. Essas atividades orientam o desenvolvimento do psiquismo, servindo como mediadoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. À medida que o sujeito progride, novas formações psíquicas ocorrem, impulsionadas pelas respectivas atividades dominantes. Outras atividades, chamadas secundárias ou acessórias, podem posteriormente se tornar dominantes, desempenhando um papel importante no desenvolvimento humano (Pasqualini, 2016).

Tuleski e Eidt (2016) reforçam a importância da atividade dominante em diferentes períodos do desenvolvimento psíquico. À medida que as atividades dominantes mudam, ocorrem transformações nas funções psíquicas superiores do indivíduo. Esse processo destaca o papel da atividade no desenvolvimento do psiquismo humano e sua evolução ao longo do tempo, reiterando a relevância da Teoria da Atividade para entender como o sentido pessoal se forma e se transforma ao longo da vida.

A concepção do sentido pessoal na psicologia histórico-cultural sublinha sua origem nas interações sociais, como uma forma particular do sujeito dar significado às suas relações sociais objetivas (Martins, 2011). Isso demonstra que o sentido pessoal não é uma criação isolada ou puramente subjetiva, mas um produto das interações concretas entre as pessoas na dinâmica da prática social.

Nessa perspectiva, as raízes da atividade consciente do homem são procuradas nas condições sociais e históricas, não em peculiaridades internas ou biológicas. Conforme expresso por Luria ao asseverar que:

Por isto, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma” nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas (Luria, 1979, p. 75).

A compreensão do sentido pessoal que se atribui ao trabalho ou à educação é fundamental para a análise dos processos educativos, visto que está intrinsecamente

ligada ao significado social, construído historicamente ao longo da trajetória cultural de uma sociedade (Martins, 2011). Tal abordagem evidencia que o desenvolvimento do psiquismo humano, e a formação das funções psíquicas superiores, estão ancoradas no legado cultural e nas condições de vida social.

Conforme explica Leontiev (2004), a atividade humana organiza-se em diferentes níveis estruturais, envolvendo a própria atividade orientada por motivos, as ações dirigidas a objetivos conscientes e as operações, que correspondem aos modos concretos de realização dessas ações em determinadas condições. Essa configuração, articulando motivos, objetivos e condições de execução, influencia diretamente o desenvolvimento psíquico humano, podendo favorecer processos formativos humanizadores ou formas de alienação, dependendo das condições sociais e educativas. Assim, o sentido pessoal se forma em atividades concretas, sendo resultado de um processo de mediação no qual o que é inicialmente intersíquico (nascido na interação social) transforma-se em intrapsíquico (internalizado no indivíduo) por meio da apropriação ativa dos significados sociais. Como destaca Martins (2013), esse processo expressa uma relação dialética entre o significado social e o sentido pessoal, no qual a atividade do sujeito permite tanto a apropriação quanto a objetivação de novas formas de consciência, historicamente construídas.

Vygotski (2000, p. 479) afirma que "por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva", evidenciando que os processos cognitivos não são neutros ou desvinculados das emoções e motivações humanas. Nessa perspectiva, o sentido das palavras não se reduz a um significado fixo e estável, mas relaciona-se ao contexto dinâmico da consciência e aos motivos que orientam a produção do pensamento e da linguagem.

Esse sentido constitui uma formação dinâmica e complexa, transformando-se conforme o contexto, enquanto o significado da palavra, e, por extensão, os significados socialmente compartilhados, apresenta maior estabilidade relativa. Como afirma o autor: "em determinadas condições, as palavras mudam o seu sentido habitual e o seu significado e adquirem um significado específico decorrente das condições de seu surgimento" (Vygotsky, 2000, p. 471-472). Isso significa que, em vez de serem etiquetas estáticas, as palavras acompanham o movimento vivo do pensamento e participam ativamente na constituição da consciência, mediando as relações sociais e culturais que moldam o desenvolvimento humano.

Em termos mais concretos para a prática docente, isso significa reconhecer que os alunos não interpretam ou utilizam palavras e conceitos de modo puramente racional ou uniforme. O sentido que atribuem ao que aprendem depende de suas experiências, emoções, valores e contextos culturais. Por exemplo, o termo “trabalho” em sala de aula pode evocar sentidos distintos: para um jovem de agricultura familiar, pode remeter a esforço coletivo e tradição; para outro, a tarefas repetitivas em uma grande indústria. A mesma lógica se aplica ao termo “escola”, cujo significado socialmente compartilhado remete a um espaço destinado à educação formal, mas cujo sentido pessoal varia entre lugar de descobertas ou de frustrações, dependendo das vivências individuais. Reconhecer essa dimensão afetivo-volitiva exige do professor atenção às trajetórias dos alunos, criando condições para que o conhecimento escolar dialogue com suas experiências, favorecendo a atribuição de novos sentidos aos conteúdos escolares, a apropriação dos conhecimentos sistematizados e a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da consciência para além dos limites da experiência imediata.

Essa distinção entre significado social e sentido pessoal não se limita apenas às palavras, mas também se aplica às atividades educativas. A atividade de ensino possui um significado social determinado, que é, na perspectiva dessa pesquisa, o de formar sujeitos críticos e conscientes da própria realidade para ter condições de transformá-la, mas o sentido pessoal que o professor atribui a essa atividade varia conforme sua história, valores e compreensão de sua função social. O mesmo ocorre com a atividade de estudo, cujo significado social é apropriar-se criticamente do saber, mas cujo sentido para o aluno pode oscilar entre obrigação imposta, interesse utilitarista ou oportunidade de transformação. Reconhecer e trabalhar essas diferenças pode viabilizar maiores níveis de uma educação humanizadora.

Ao pesquisar sobre o sentido pessoal na atividade de estudo, Asbahr (2017) analisa a compreensão dos motivos que geram sentido, fundamentando-se na distinção proposta por Leontiev (2004) entre motivos realmente eficazes e motivos-estímulos. Os motivos realmente eficazes se conectam diretamente ao propósito que o sujeito atribui à atividade, mobilizando-o de forma consciente e comprometida, quando estão alinhados aos fins da ação de estudar, a atividade deixa de ser vivida apenas como obrigação e passa a ter sentido pessoal para o estudante. Já os motivos-estímulos, embora também mobilizem a ação, são externos, transitórios e muitas vezes impostos, como estudar apenas para obter notas ou evitar punição. Essa cisão

entre motivo e ação caracteriza um processo de alienação (Asbahr, 2017), pois o conhecimento perde sua função formativa crítica e passa a ser reduzido a um meio instrumental para atender demandas exteriores.

Para Vygotski (1998), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é indissociável do contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido, sendo mediado pelas interações sociais e pela atividade prática. A aprendizagem, portanto, não ocorre de forma isolada, mas é processada por meio dessas mediações, que colaboram diretamente para a formação do psiquismo. Portanto, quando os professores conseguem organizar situações de ensino em que os conteúdos escolares tenham como ponto de partida as realidades concretas dos alunos, suas experiências, contradições e desafios, favorecem o surgimento de motivos que transcendem os interesses imediatos e utilitários, criando condições para a conversão de motivos meramente estímulos em motivos efetivamente vinculados à atividade de estudo, estimulando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Como conclui Asbahr (2017), superar a lógica dos motivos-estímulos é condição para uma educação voltada ao desenvolvimento do sentido pessoal na atividade de estudo, favorecendo a autonomia intelectual e a apropriação ativa do conhecimento, em contraposição a práticas pedagógicas que reduzem o ensino a uma exigência formal e reforçam a passividade e o distanciamento em relação ao significado de sua formação. No entanto, partir da realidade concreta dos alunos não significa aprisioná-los nas limitações dessa realidade. Como adverte Duarte (2004), a função da escola não é apenas refletir o mundo imediato dos educandos, mas mediar sua elevação a níveis superiores de desenvolvimento psíquico, por meio da apropriação consciente das riquezas culturais historicamente produzidas pela humanidade. Esse movimento permite ao sujeito transcender sua condição imediata e desenvolver a sua individualidade para si, ampliando sua capacidade de compreender criticamente e posicionar-se diante das determinações imediatas e alienantes do mundo do trabalho e da sociabilidade capitalista.

Nessa mesma direção, Asbahr (2017) esclarece que uma pedagogia comprometida com a superação dos motivos-estímulos deve criar condições para que o estudante compreenda que, embora sua vida concreta esteja marcada por contradições sociais, sua atividade de estudo pode e deve se orientar para além das demandas imediatas do cotidiano, favorecendo a construção de novos motivos

realmente eficazes e humanizadores, vinculados ao desenvolvimento de um sentido pessoal e de uma consciência crítica.

Portanto, a mediação pedagógica deve articular dialeticamente o ponto de partida, que é a realidade concreta, com o ponto de chegada, que é a elevação do pensamento teórico, da consciência crítica e da capacidade de intervenção consciente sobre a realidade.

Compreender esse processo exige, portanto, retomar a categoria do trabalho como fundamento ontológico, pois, segundo Marx e Engels (1998), a produção da vida material constitui a base de toda a história humana e é o fundamento da constituição do ser social. É a partir dessa atividade especificamente humana que se torna possível não apenas transformar a natureza, mas também a si próprio, condição indispensável para entender a relação entre a prática educativa e a formação da consciência.

O trabalho é uma atividade que distingue o humano dos demais animais, pois permite tanto a transformação da natureza quanto a transformação de si próprio. Marx e Engels (1998) afirmam que os homens se diferenciam dos animais pela produção de seus meios de existência, o que resulta de sua organização corporal e determina sua vida material. Como os autores destacam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas os próprios homens começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência; e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (Marx; Engels, 1998, p. 10-11).

Ou seja, o trabalho humano transforma tanto a natureza quanto a própria humanidade, uma vez que, ao produzir seus meios de existência, os indivíduos também produzem significados sociais historicamente objetivados. Esses significados, por sua vez, moldam o sentido pessoal que cada sujeito atribui às suas atividades, incluindo o trabalho educativo. Considerando que a atividade de estudo é influenciada por esses significados socialmente produzidos, torna-se necessário investigar o sentido que o professor atribui à sua própria atividade de ensino, visto que ele atua como mediador dos significados sociais no ambiente escolar. Compreender essa relação contribui para uma análise crítica do psiquismo dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo e pode subsidiar a formulação de políticas educacionais comprometidas com a superação da dualidade estrutural presente na Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a prática pedagógica consciente deve mediar os significados sociais de forma a favorecer sua apropriação pelos estudantes como sentidos pessoais, articulados ao desenvolvimento de motivos mais conscientes e socialmente significativos. Diz respeito a uma educação que, para além da simples transmissão de conhecimentos, contribua para formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade e transformá-la.

Conforme Leontiev (2004), o processo de apropriação dos significados sociais pelos alunos ocorre por meio da atividade, sendo a mediação ativa do professor elemento central nesse processo. Ao alinhar a prática pedagógica com as bases da psicologia histórico-cultural, o docente não apenas transmite conteúdos, mas participa da formação do psiquismo dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência mais crítica e humanizada. Entretanto, a mediação pedagógica intencional demanda consciência crítica de si mesmo, do contexto social e conhecimento do aluno real, o que, por sua vez, demanda formação estruturada para o formador. O trabalho, por si só, pode ser alienante e, por esse motivo, a formação docente é necessária. Conforme Leontiev (2004) argumenta, as atividades humanas desempenham uma importante função na formação da consciência e da personalidade, o que é particularmente evidente no ambiente educacional.

Nessa perspectiva, compreender a atividade de ensino não se restringe à análise dos métodos e técnicas empregados, mas exige a apreensão de sua estrutura interna e da relação dialética entre o sentido pessoal que o professor atribui ao seu trabalho e o significado social do ensino enquanto prática social historicamente constituída. Como esclarece Leontiev (2004), é na atividade, e não fora dela, que se constitui o psiquismo, o que significa afirmar que a própria consciência profissional docente, seus valores, suas crenças e sua intencionalidade pedagógica são produzidos na e pela atividade de ensino. Portanto, a análise da atividade docente permite compreender não apenas como o professor organiza o processo de ensino, mas também como ele se posiciona diante das finalidades históricas da educação.

Para ilustrar de forma mais concreta os conceitos da Teoria da Atividade, imaginemos uma adolescente cuja mãe, responsável pela criação de cinco filhos, decidiu matricular as meninas, as três filhas em uma escola de Magistério com habilitação para a pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, por compreender que essa formação lhes garantiria um meio de sobrevivência e inserção social. Nesse contexto histórico, o magistério carregava um significado social

associado predominantemente ao trabalho feminino e à possibilidade de obtenção de estabilidade econômica.

Na perspectiva da Teoria da Atividade de Leontiev (2021), o significado social corresponde ao conteúdo historicamente produzido pela sociedade acerca de determinada atividade, independentemente da forma como cada sujeito a vivencia em sua concretude de vida. No caso da docência, esse significado está relacionado à função social de ensinar conhecimentos historicamente produzidos e contribuir para a formação das novas gerações.

Ao concluir sua formação e ingressar na docência, a atividade de ensino passou inicialmente a ser orientada por motivos relacionados à necessidade de garantir sustento material e inserção profissional. Esses motivos conferiam sentido pessoal à atividade, isto é, expressavam a forma particular pela qual a professora se relacionava com o significado social da docência. Nesse momento, ensinar possuía para ela o sentido de exercer uma profissão que lhe permitisse sobreviver, conquistar autonomia financeira e assegurar melhores condições de vida.

Esse motivo objetivava-se em diferentes ações, como planejar aulas, ensinar conteúdos, avaliar estudantes e cumprir exigências institucionais. Tais ações eram realizadas por meio de operações concretas determinadas pelas condições objetivas de trabalho, considerando os recursos disponíveis, as metodologias adotadas, a organização escolar e as características das turmas atendidas.

Entretanto, à medida que a docente se inseriu e se desenvolveu na própria atividade de ensino, compreendida como atividade humana capaz de transformar simultaneamente a realidade e o próprio sujeito, ocorreram reestruturações nos motivos que organizavam sua prática. Na medida em que sua inserção na atividade docente e nas relações sociais que a constituem favoreceu o desenvolvimento de novas necessidades e, conseqüentemente, de novos motivos relacionados à formação dos estudantes e ao papel social da educação, o que inicialmente possuía como sentido pessoal predominantemente a garantia de sobrevivência passou a incorporar novos sentidos vinculados ao desenvolvimento humano e à função social da atividade educativa.

É importante destacar que os motivos anteriormente presentes não desapareceram. A necessidade de sustento material permaneceu compondo a organização da atividade. O que se modificou foi a posição ocupada por esses motivos, que passaram a coexistir, de forma contraditória, com outros relacionados à

formação humana dos estudantes e ao compromisso com seu desenvolvimento. Nesse movimento, ensinar deixou de possuir apenas o sentido de exercer uma profissão ou transmitir conteúdo para alcançar determinados resultados escolares e passou a incorporar, progressivamente, sentidos relacionados à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar de maneira mais consciente sobre ela.

Assim, quanto mais a atividade de ensino se orienta por motivos relacionados ao desenvolvimento humano dos estudantes e à apropriação consciente da cultura historicamente produzida, maior tende a ser seu potencial humanizador. Nesses casos, a atividade não transforma apenas os estudantes, mas também o próprio professor, que passa a atribuir novos sentidos ao que faz e a reorganizar sua própria consciência.

Desse modo, evidencia-se que, para Leontiev (2021), é na relação dialética entre atividade, motivos, ações, operações e condições concretas de realização que se constituem novos sentidos pessoais e se produzem transformações na consciência dos sujeitos. No exemplo apresentado, a docência deixa de ser vivida apenas como uma possibilidade de inserção profissional e passa a incorporar sentidos relacionados à formação humana, ilustrando como a própria atividade pode produzir mudanças na forma como o sujeito compreende seu trabalho, seus objetivos e sua relação com o mundo.

De maneira sintética, a estrutura interna da atividade pode ser apresentada da seguinte forma:

- **Significado social** - O magistério era socialmente compreendido como uma profissão feminina e um meio legítimo de trabalho e sobrevivência.
- **Sentido pessoal** - Inicialmente, ser professora significava ter uma profissão e sustento; posteriormente passou a significar atuar na formação crítica e no desenvolvimento dos estudantes.
- **Atividade de ensino** - Ensinar
- **Motivo** - Inicialmente, garantir sustento e inserção profissional; posteriormente, contribuir para a formação humana dos estudantes. A transformação de motivos pode produzir novos sentidos pessoais – reestruturando a consciência. O ingresso na docência ocorreu pelo sustento, mas a permanência passou a ser orientada pelo compromisso com a formação humana

- **Ação** - Planejar aulas, ensinar conteúdos, acompanhar estudantes, avaliar aprendizagens.
- **Operações** - Escolher metodologias, organizar grupos, utilizar recursos didáticos, adequar linguagem e estratégias de ensino.

A ilustração de um caso concreto permite analisar a atividade em sua manifestação singular e, por meio das mediações teóricas, compreender elementos constitutivos de sua estrutura e sua relevância para a análise dos processos que organizam a atividade de ensino. Partiremos agora para a importância da mediação para a reestruturação da atividade humana e consequente reestruturação na consciência.

Reconhecer que a atividade de ensino é mediação na constituição dos motivos para a atividade de estudo dos educandos implica compreender que tal mediação não se dá de forma espontânea ou automática. Ela exige intencionalidade pedagógica e planejamento consciente, orientados por uma compreensão adequada das possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Como explica Leontiev (2004), o desenvolvimento psíquico se dá por meio da atividade, e é na relação com os outros, especialmente mediada pela atividade de ensino, que os sujeitos internalizam os significados sociais e constroem sentidos pessoais. Nesse contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) assume centralidade, pois, como Vygotski (1991) e Chaiklin (2011) afirmam, a aprendizagem que ocorre na ZDP é aquela que possibilita a emergência de novas funções psíquicas, ao superar o nível de desenvolvimento real rumo ao desenvolvimento potencial, mediado pela ação pedagógica intencional. Compreender a ZDP como categoria mediadora entre ensino e aprendizagem é condição para que a atividade de ensino se realize como prática humanizadora, na medida em que organiza as situações de ensino não apenas para reproduzir o que o aluno já sabe, mas para ampliar sua capacidade de apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos (Martins, 2013), como discutiremos na subseção a seguir.

3.4 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)², originalmente formulado por Vigotski, é valioso para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, a zona de desenvolvimento próximo corresponde ao conjunto de processos que ainda não atingiram maturação completa, mas que estão em vias de desenvolvimento e podem emergir por meio da colaboração com outros, em suas palavras: “a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação, configura a zona de desenvolvimento próximo da criança” (Vigotski, 2006, p. 269). Dessa forma, fica evidente a importância da mediação de alguém mais experiente. No caso da educação escolar, a mediação intencional do docente.

Vigotski (2006) argumenta que o diagnóstico do desenvolvimento não se limita, ao que a criança realiza de forma independente, mas deve considerar também aquilo que ela consegue realizar com ajuda, uma vez que isso revela as possibilidades iminentes de desenvolvimento.

Aquilo que hoje ela consegue realizar em colaboração com o adulto e sob sua orientação, poderá realizar sozinha amanhã. Isso significa que, ao esclarecermos as possibilidades da criança para realizar a tarefa em colaboração, estabelecemos ao mesmo tempo o campo de suas funções intelectuais em processo de maturação, que produzirão seus resultados no estágio seguinte do desenvolvimento; desse modo, chegamos a precisar o nível real de seu desenvolvimento intelectual. Portanto, ao investigar o que a criança pode fazer por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior; porém, quando investigamos o que ela pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã.” (Vigotski, 1996, p. 268-269).

O conceito evidencia o papel da mediação e da interação entre os pares no processo de desenvolvimento, compreendendo que um indivíduo mais experiente, no contexto desta pesquisa representado pelo professor, auxilia o estudante, que ainda não é capaz de realizar determinada atividade de forma autônoma, a alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a prática pedagógica assume um caráter mais humanizador, na medida em que considera as condições concretas do indivíduo e suas potencialidades de desenvolvimento.

² Reconhece-se a existência de diferentes traduções para o conceito vigotskiano zona bliaichego razvitia, entre elas “zona de desenvolvimento próximo”, “proximal”, “potencial”, “imediatos” e “iminentes”. Prestes (2010) defende “zona de desenvolvimento iminente” como tradução mais próxima do termo russo. Nesta pesquisa, optou-se por “zona de desenvolvimento próximo”, em consonância com a tradução de Chaiklin (2011) realizada por Pasqualini, que adota essa expressão por sua maior familiaridade no campo acadêmico brasileiro e por considerar que ela não conduz às interpretações equivocadas associadas às noções de imediatismo, obrigatoriedade ou potencial de desenvolvimento.

Nesse contexto, Chaiklin (2011) argumenta que o conceito de ZDP oferece uma "[...] perspectiva distintiva para conceituar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano" (p. 672). Isso quer dizer que a educação deve ser entendida como um processo dialético, no qual o desenvolvimento humano é promovido por meio de práticas que respeitam as singularidades dos alunos e suas interações sociais.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) não se reduz a um recurso didático ou a uma estratégia para facilitar a aprendizagem. A ZDP assume relevância teórico-metodológica por possibilitar a compreensão das conexões internas que condicionam o desenvolvimento psíquico e por trazer, como é possível interpretar, a relação entre ensino e desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem atua sobre funções ainda em processo de maturação, de modo que o ensino, realizado em colaboração e mediação social, impulsiona o desenvolvimento.

O professor não ensina à criança aquilo que ela já sabe fazer por si mesma, mas aquilo que ainda não sabe, porém que pode realizar se for ensinada e orientada. O próprio processo de aprendizagem realiza-se sempre sob a forma de colaboração da criança com os adultos..." (Vigotski, 2006, p. 271).

Dessa maneira, o professor não deve limitar sua ação ao nível de desenvolvimento já consolidado no estudante, mas atuar sobre aquilo que ainda está em processo de formação. O ensino orientado para a ZDP exige considerar as possibilidades reais do sujeito em determinado contexto histórico e social, ou seja, conhecer esse sujeito concreto, não idealizado.

Como a aprendizagem se apoia em processos imaturos, mas em vias de maturação, e como toda a esfera desses processos está incluída na zona de desenvolvimento próximo, os momentos ótimos da aprendizagem [...] são determinados, em cada idade, pela zona de seu desenvolvimento próximo. (Vigotski, 2006, p. 271).

Assim, Vigotski (2006) defende que a aprendizagem não deve limitar-se às capacidades já desenvolvidas, mas orientar-se para funções ainda em processo de maturação, situadas na ZDP. Com isso, o autor rompe com perspectivas que subordinam o ensino ao desenvolvimento já alcançado e atribui à aprendizagem um papel ativo na promoção do desenvolvimento psíquico. Os "momentos ótimos da aprendizagem", portanto, decorrem das possibilidades concretas de desenvolvimento do sujeito, e não necessariamente de sua idade cronológica, o que exige uma ação pedagógica intencional, mediada e voltada à mobilização de potencialidades ainda

não plenamente realizadas. Assim, o ensino passa a atuar como elemento impulsionador do desenvolvimento, ao incidir sobre potencialidades ainda não consolidadas e favorecer a emergência de novos níveis de desenvolvimento psíquico.

Vigotski (2006, p. 317) argumenta a importância da mediação realizada pelo outro mais experiente, que organiza as condições para que as funções ainda imaturas possam se desenvolver, ou seja, “...uma situação em que o objetivo era impossível torna-se, de repente, possível e comum para a criança por mediação de outra pessoa.”

Assim, o desenvolvimento não ocorre de modo espontâneo nem exclusivamente individual, a interação com outros é necessária e a mediação intencional pode transformar qualitativamente as possibilidades de ação e desenvolvimento do sujeito.

Desse modo, uma pedagogia comprometida com a humanização precisa organizar sua atividade em função do desenvolvimento dos educandos. Isso implica, conforme Martins (2013), compreender e intervir na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Considerar o nível atual de desenvolvimento do estudante e suas condições concretas de existência permite ao docente exercer uma mediação pedagogicamente intencional e orientada para o sujeito real, e não para abstrações idealizadas. Com frequência, observa-se na literatura sobre o ensino a construção de uma imagem de aluno descolada das condições efetivas em que ocorre a aprendizagem, como se todos tivessem condições iguais para aprender. A alienação se manifesta justamente no afastamento dessas determinações concretas, produzindo uma ruptura entre o desenvolvimento real do estudante, sua trajetória de vida, suas condições socioeconômicas e as mediações culturais às quais tem acesso. Tal distanciamento fragiliza a construção de sentidos e motivos para a atividade de aprendizagem.

Chaiklin (2011, p. 673) observa que “[...] interpretações limitadas ou distorcidas do conceito” de ZDP podem levar a práticas pedagógicas que não favorecem a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o conceito de ZDP aponta para a importância do ensino intencionalmente planejado, a partir da realidade do estudante, sem restringi-lo ou aprisioná-lo a essa mesma realidade, especialmente se ela for caracterizada por condições de alienação. A realidade do aluno deve ser utilizada como ponto de partida para a aprendizagem, permitindo que ele reconheça e valorize suas experiências, servindo também como base para conduzi-lo a níveis mais desenvolvidos de conhecimento e ao consequente desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Para tanto, é necessário que o docente compreenda seu papel como mediador entre a prática social inicial, representada pelo que o aluno já sabe, e a prática social final, o objetivo de aprendizagem intencionalmente planejado. Ao reconhecer essa mediação, o professor pode organizar situações de ensino que provoquem deslocamentos qualitativos, promovendo, em sua prática pedagógica, processos de catarse e superação, capazes de auxiliar os estudantes a transcender suas circunstâncias imediatas e a desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica da realidade. Isso envolve a construção de significados que vão além do cotidiano alienado, o que permite aos alunos se perceberem como agentes de mudança em suas vidas e comunidades.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

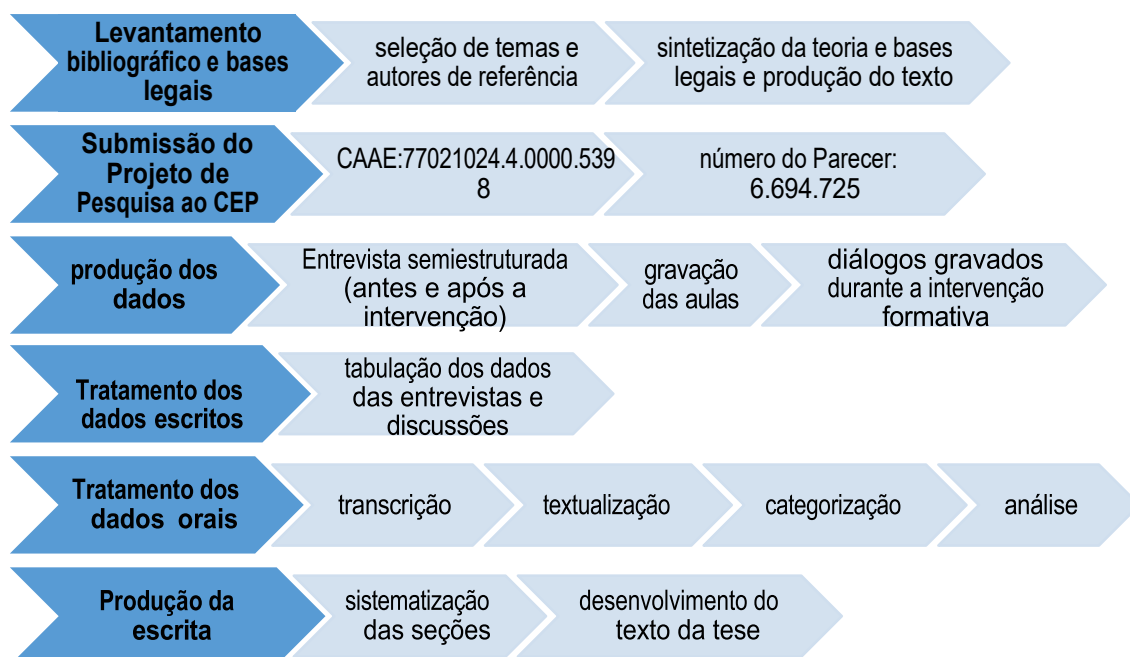
Esta seção apresenta o percurso metodológico da investigação e foi organizada de modo a tornar visíveis tanto seus fundamentos teórico-metodológicos quanto os procedimentos realizados. Inicialmente, são apresentadas as etapas gerais da pesquisa (4.1); em seguida, suas características, o campo, os participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de organização do material empírico (4.2); posteriormente, explicita-se a fundamentação teórico-metodológica que orientou a investigação e a análise dos dados (4.3). Por fim, apresenta-se o desenho da intervenção formativa, detalhando os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica e as ações formativas por meio das quais foram operacionalizados no percurso investigativo (4.4).

Essa organização foi adotada para facilitar a exposição e a análise da pesquisa, sem pressupor que o processo tenha ocorrido de forma linear ou em etapas isoladas. A produção dos dados, as mediações formativas e a análise estiveram articuladas ao longo do percurso, embora as ações realizadas tenham seguido uma ordem temporal, explicitada nesta seção.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Bauru, sendo aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 77021024.4.0000.5398 e Parecer nº 6.694.725. A investigação teve início com três docentes participantes; as particularidades de sua participação e a constituição do corpus analítico são apresentadas na Subseção 4.2.

4.1 ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa foram sistematizadas com a finalidade de orientar o percurso investigativo e o trabalho do pesquisador. Contudo, conforme mencionado anteriormente, esse processo não ocorreu de modo linear, uma vez que a produção dos dados, sua organização e análise, bem como a escrita da tese, desenvolveram-se de forma contínua, articulada e parcialmente sobreposta. De modo sintético, o percurso geral da investigação pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2: Etapas da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico e na consulta às bases legais que fundamentam a pesquisa. Foram analisadas produções da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, além de legislações e diretrizes que regem a Educação Profissional e Tecnológica. Essa etapa permitiu delimitar as categorias teóricas que orientaram a investigação, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento humano, à atividade de ensino, à mediação pedagógica, à produção de sentidos e motivos e aos processos de humanização e alienação, além de fundamentar o delineamento da intervenção formativa, dos instrumentos de produção de dados e dos procedimentos adotados na pesquisa.

Na sequência, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O processo observou os procedimentos éticos e regulamentares exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos. Após a aprovação ética, procedeu-se à constituição do grupo de participantes e ao desenvolvimento do percurso da investigação, que envolveu a produção de dados com a realização da intervenção formativa. As características dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de produção e organização dos dados são apresentados na Subseção 4.2, enquanto o desenho e a operacionalização da intervenção formativa são detalhados na Subseção 4.4.

A produção dos dados ocorreu articuladamente ao percurso interventivo-formativo, por meio de entrevistas, registros audiovisuais da atividade de ensino, observações, diário de campo e interações realizadas durante as ações formativas. Esses diferentes materiais constituíram o corpus empírico posteriormente organizado e analisado, conforme os procedimentos descritos nas subseções seguintes.

Os dados produzidos ao longo da investigação foram organizados e analisados à luz do Materialismo Histórico-Dialético, buscando apreender os fenômenos investigados em sua historicidade, movimento, contradições e relações com a totalidade. A fundamentação teórico-metodológica que orientou o processo de investigação é explicitada na Subseção 4.3. A redação da tese desenvolveu-se de forma articulada ao processo investigativo, envolvendo sucessivas revisões, reorganizações e aprofundamentos teóricos, de modo a assegurar a coerência entre o material empírico produzido, as categorias de análise e o referencial teórico adotado.

4.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa interventivo-formativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e sustentada teoricamente pela Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente pela Teoria da Atividade, e pela Pedagogia Histórico-Crítica, campos teóricos que orientaram o delineamento da intervenção e o estabelecimento das categorias e subcategorias de análise. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), com docentes da área de Administração atuantes no Ensino Médio Integrado (EMI), vinculados a diferentes campi da instituição.

Três docentes da área de Administração foram convidados a participar da pesquisa e aceitaram voluntariamente o convite, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aqui denominados Participante 1, Participante 2 e Participante 3. Como critérios de inclusão, estabeleceu-se que os participantes fossem docentes da área de Administração e atuassem no Ensino Médio Integrado. A escolha dessa área relacionou-se à sua estreita conexão com o sistema produtivo e ao fato de corresponder à área de formação inicial do pesquisador.

O Participante 3 interrompeu seu processo durante o desenvolvimento da intervenção, alegando dificuldades para conciliar as demandas da formação com sua rotina profissional. As Participantes 1 e 2 concluíram integralmente o percurso previsto da intervenção formativa. Entretanto, os dados produzidos pela Participante 1

mostraram-se insuficientes para sustentar as análises pretendidas nesta investigação, especialmente nas entrevistas finais, cujas respostas se tornaram progressivamente mais sintéticas. Desse modo, apenas os dados produzidos pela Participante 2 reuniram condições para compor o corpus analítico desta tese.

Essas ocorrências não constituíram objeto de análise desta pesquisa, mas sinalizam desafios concretos inerentes à realização de intervenções formativas prolongadas junto a docentes em exercício, marcadas pela conciliação entre demandas profissionais, institucionais e acadêmicas.

Em todas as fases da pesquisa, foram adotadas medidas destinadas a garantir a confidencialidade e a proteção dos participantes. Os registros audiovisuais das aulas e os demais materiais produzidos no percurso investigativo foram mantidos sob acesso restrito ao pesquisador, preservando-se a identidade dos participantes na organização, análise e apresentação dos dados.

Conforme dito, os principais instrumentos de produção de dados foram as entrevistas semiestruturadas, os registros audiovisuais das aulas, a observação e o registro em diário de campo. No decorrer da intervenção, também foram produzidos dados nas interações entre pesquisador e participante durante as ações formativas. Textos, filmes e vídeos, embora integrassem o processo, não foram tomados propriamente como instrumentos de produção de dados, mas como instrumentos culturais e recursos mediadores intencionalmente mobilizados na intervenção.

A entrevista foi compreendida como uma “situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (Szymanski, 2018, p. 12). Nessa perspectiva, os dados produzidos não foram tomados como respostas independentes da situação investigativa, mas como produções constituídas também na interação entre pesquisador e participante. Para Szymanski (2018, p. 13), a entrevista constitui ainda um “momento de organização de ideias e construção de um discurso para um interlocutor”. A opção pela entrevista semiestruturada permitiu articular um roteiro orientador às possibilidades de interação e aprofundamento das questões emergentes durante o diálogo, preservando sua relação com os objetivos da pesquisa (Ludke; André, 2008). A criação de um ambiente de acolhimento e confiança foi igualmente considerada condição importante para a produção dos dados, de modo que os participantes pudessem sentir-se “acolhidos e valorizados” (Szymanski, 2018, p. 93).

Após sua produção, o material empírico foi organizado para possibilitar sua análise articulada. Para tanto: a) as respostas da entrevista inicial e de sua reaplicação foram sistematizadas de modo a permitir a identificação de permanências, deslocamentos e contradições; b) as entrevistas foram transcritas e textualizadas; c) dos registros audiovisuais das aulas correspondentes à prática social inicial e à prática social final foram selecionados excertos relacionados às categorias analíticas e aos movimentos identificados na atividade de ensino; e d) os registros do diário de campo foram organizados em articulação com as categorias teóricas e com os elementos emergentes do material empírico.

Em consonância com a Portaria UNESP nº 125, de 15 de setembro de 2025, a Inteligência Artificial generativa, mais especificamente o ChatGPT, da OpenAI, em versão paga e com configurações destinadas à preservação dos dados, foi utilizada como ferramenta auxiliar nesta tese. Após avaliação dos riscos, seu uso concentrou-se especificamente na revisão textual de parágrafos e excertos, não sendo utilizado para a produção integral do texto; no auxílio ao fichamento de artigos e obras teóricas; na localização de passagens e páginas para posterior conferência nas fontes originais; e no auxílio à sistematização de quadros. O uso ocorreu de forma ética e responsável, em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados e com a preservação dos dados da participante.

Todo conteúdo produzido com assistência de IA foi submetido à revisão e avaliação crítica do pesquisador, cabendo-lhe integralmente a responsabilidade pelas formulações, análises e conclusões apresentadas na tese.

4.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. O Materialismo Histórico-Dialético (MHD), assumido como fundamento teórico-metodológico, orienta a apreensão do objeto em seu movimento, historicidade, contradições e múltiplas determinações. A Psicologia Histórico-Cultural, particularmente por meio da Teoria da Atividade, oferece fundamentos para a compreensão do desenvolvimento humano e das relações entre atividade, consciência, sentidos e motivos. A Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, subsidia a compreensão da função social da educação escolar e a organização da intervenção formativa, cujos momentos — prática social inicial, problematização,

instrumentalização, catarse e prática social final — foram tomados como referências articuladas do percurso interventivo-formativo, e não como etapas lineares ou estanques. Nessa articulação, a atividade de ensino é analisada em relação com as condições históricas, sociais, institucionais e formativas que participam de sua constituição.

Por se sustentar no MHD, esta pesquisa demanda a compreensão da educação escolar para além de sua manifestação imediata, situando-a em um contexto mais amplo que permita apreender as determinações que a condicionam. Nesse contexto, é importante retomar nosso referencial teórico e destacar que a sociedade contemporânea se organiza sob a hegemonia do neoliberalismo no interior do modo de produção capitalista, em um contexto marcado por profundas transformações nas relações de produção e nas formas de organização do trabalho, pela imposição de maior flexibilidade nas relações laborais, pela expansão da terceirização, pela rotatividade, pela redução de direitos e pela intensificação do trabalho. Essa configuração exige dos trabalhadores polivalência e capacidade de adaptação constante às mudanças dos processos produtivos. Conforme discutido anteriormente, com base em Kuenzer (2000) e Duarte (2013), tais exigências decorrem das transformações associadas à reestruturação produtiva e às contradições da sociedade capitalista, que frequentemente tensionam a educação em direção à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho.

Na educação escolar, esse movimento pode se manifestar na adoção de práticas pedagógicas orientadas pela lógica da empregabilidade, do empreendedorismo e da adaptação técnica, em detrimento de perspectivas comprometidas com a formação humana integral (Kuenzer, 2000; Ramos, 2005; Saviani, 2011a). Essa lógica, portanto, não é uma escolha isolada dos sujeitos, mas expressão objetiva das determinações históricas do modo de produção capitalista em sua configuração contemporânea, estabelecendo um campo de tensão e contradição. Assim, conforme Duarte (2013), embora a escola capitalista apresente contradições, os conteúdos potencialmente emancipadores que nela circulam oferecem possibilidades reais de superação, desde que os indivíduos envolvidos adquiram clareza sobre seu papel histórico no processo de humanização e na superação da alienação.

A atividade de ensino, os sentidos que os professores atribuem ao seu trabalho e até a forma como se organizam institucionalmente são atravessados pelas

exigências desse modelo produtivo, que também atravessa os espaços escolares e os tensiona em direção à reprodução das condições necessárias à manutenção do próprio capital, em contradição com possibilidades de formação humanizadora. Nesse sentido, a presente pesquisa não toma a atividade docente como expressão exclusivamente individual da professora participante, mas como prática social situada, produzida nas relações objetivas de trabalho, na trajetória formativa, nas exigências institucionais e nos sentidos atribuídos à atividade de ensino. Em outras palavras, Duarte (2013) explica que a formação do indivíduo deve ser compreendida como um processo social e histórico de apropriação das forças essenciais humanas, produzidas coletivamente, e de objetivação mediada por essas forças. Essa perspectiva permite entender que a humanização não é um dado natural, mas uma construção histórica e social complexa, que pode ser tanto promovida quanto tolhida pelas condições materiais e ideológicas vigentes.

A partir do materialismo histórico-dialético, compreende-se que o ser humano é constituído historicamente, a partir de sua inserção em relações sociais mediadas pela atividade e pela cultura. Por meio da educação escolar, o indivíduo se apropria dos signos culturais e desenvolve seu psiquismo, conforme explica Martins (2013). Essa perspectiva compreende o processo educativo como atividade essencialmente humana, pela qual o sujeito se transforma ao transformar a realidade, numa relação dialética marcada pelas condições históricas e materiais.

Nessa direção, Netto (2011) argumenta que o método em Marx busca apreender o movimento do objeto e suas determinações constitutivas, partindo de sua manifestação empírica sem se limitar à aparência imediata. O empírico constitui, assim, ponto de partida da investigação, mas sua apreensão demanda um movimento analítico capaz de identificar relações, mediações e determinações que não se apresentam imediatamente ao pesquisador.

Esse movimento encontra correspondência no procedimento explicitado por Martins (2006), segundo o qual a investigação parte da apreensão do real imediato, procede às abstrações necessárias à análise de suas determinações e retorna ao objeto como concreto pensado, isto é, como síntese de relações e determinações apreendidas pelo pensamento. No âmbito desta pesquisa, esse movimento orientou a passagem dos dados produzidos nas entrevistas, registros audiovisuais, observações e interações formativas para sua análise mediada pelas categorias teóricas da investigação, buscando apreender a atividade de ensino para além de

suas manifestações imediatas, em suas relações com as condições históricas, sociais, institucionais e singulares que a constituem.

Essa exigência de ultrapassagem da aparência imediata encontra em Kosik (1976) uma formulação particularmente elucidativa:

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (Kosik, 1976, p. 13-14).

Saviani (2016) apresenta os princípios e categorias do materialismo histórico-dialético: mediação, totalidade e contradição, destacando a mediação como categoria central da dialética, articulada à ação recíproca e fundamental para compreender o movimento real e contraditório da realidade.

Nesta investigação, essas categorias orientam a apreensão da atividade de ensino como parte de uma totalidade social e historicamente determinada, sem reduzi-la nem às manifestações individuais da participante nem às determinações sociais tomadas abstratamente. A contradição permite apreender tendências distintas e coexistentes no movimento do objeto, entre elas aquelas relacionadas à alienação e à humanização, às finalidades pragmático-produtivistas e às possibilidades de formação humana. A mediação, por sua vez, possibilita compreender as relações por meio das quais essas determinações se articulam na atividade concreta, incluindo as condições institucionais, a história formativa da participante, os instrumentos culturais mobilizados e as mediações intencionalmente organizadas no percurso interventivo-formativo. Totalidade, contradição e mediação constituem, assim, referências articuladas para a análise do movimento do objeto investigado.

Esses fundamentos orientaram a análise da relação entre as condições objetivas nas quais se desenvolve o trabalho docente e os modos singulares pelos quais essas condições são apropriadas e significadas na atividade da participante. Nessa perspectiva, a intervenção formativa não foi tomada como variável isolada nem como causa suficiente das reorganizações identificadas, mas como uma das determinações que passaram a integrar intencionalmente o movimento investigado, ao modificar as condições mediadoras nas quais a participante analisava sua própria atividade. Sua apreensão exigiu considerar, em relação, a atividade docente historicamente constituída, as contradições e condições concretas de sua realização,

as mediações intencionalmente organizadas pelo pesquisador, a história formativa da participante e as formas singulares de apropriação e objetivação produzidas nesse movimento. É nessa perspectiva que se insere o caráter interventivo-formativo e longitudinal da investigação.

Essa concepção encontra respaldo em Nunes, Viotto Filho e Salomão (2022, p. 2-3), que caracterizam a pesquisa interventivo-formativa como uma abordagem

[...] ao nosso ver, potente para o desvelamento e transformação dos fenômenos educacionais, calcado no estudo dos processos de transição e formação de novos aspectos psíquicos dos indivíduos escolares, ao provocar e tornar possível, através de atividades interventivas intencionalmente planejadas e conduzidas, a análise da gênese e desenvolvimento do fenômeno correspondente ao objeto a ser estudado, possibilitando o alcance de sua essência, estrutura e dinâmica (Nunes, Viotto Filho e Salomão, 2022, p. 2-3).

Nessa perspectiva, a pesquisa interventivo-formativa distingue-se de uma investigação exclusivamente observacional porque o pesquisador não apenas acompanha o fenômeno, mas organiza intencionalmente mediações voltadas à sua movimentação e, simultaneamente, produz dados sobre esse processo. O caráter interventivo refere-se, portanto, à introdução planejada de mediações no contexto investigado, enquanto o caráter formativo diz respeito à criação de condições para a apropriação de instrumentos teórico-culturais e para possíveis reorganizações na atividade dos sujeitos. Nesta investigação, essa unidade entre intervenção, formação e produção de conhecimento concretizou-se no percurso descrito na Subseção 4.4, sem que as reorganizações identificadas fossem interpretadas como efeitos lineares ou exclusivos das mediações realizadas.

4.4 A INTERVENÇÃO FORMATIVA

A intervenção formativa foi organizada tomando como referência a lógica dialética da Pedagogia Histórico-Crítica, expressa nos momentos de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final (Saviani, 2011b; Mazzeu, 1998; Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Esses momentos não foram concebidos como etapas sucessivas, fixas ou estanques, mas como referências articuladas para a organização do percurso interventivo-formativo. No desenho concretamente realizado nesta pesquisa, essa lógica foi operacionalizada por meio de

oito ações formativas, nas quais se articularam produção de dados, análise da atividade docente e mediações teórico-culturais intencionalmente organizadas pelo pesquisador.

As oito ações formativas e sua articulação com os cinco momentos tomados como referência são apresentadas de forma resumida no Quadro 2, com a finalidade de oferecer uma visão geral do percurso antes de seu detalhamento nas subseções seguintes. O desenho da intervenção, incluindo as finalidades, as mediações e os instrumentos mobilizados, bem como os dados produzidos, de forma mais completa, em cada momento, encontra-se no Apêndice C.

Quadro 2: Síntese do percurso interventivo-formativo

MOMENTO	AÇÕES FORMATIVAS	FINALIDADE NO PERCURSO
PRÁTICA SOCIAL INICIAL	1ª Registro audiovisual da aula inicial • 2ª Entrevista diagnóstica inicial	Caracterizar a atividade de ensino e constituir uma referência analítica inicial.
PROBLEMATIZAÇÃO	3ª Filmes, vídeo, textos e diálogos mediados • 4ª Análise mediada da aula e autoavaliação orientada	Explicitar e tensionar contradições relacionadas à educação e à atividade de ensino.
INSTRUMENTALIZAÇÃO	5ª Sistematização e aprofundamento das mediações teórico-culturais	Disponibilizar instrumentos teórico-conceituais para a análise das questões problematizadas e da própria atividade de ensino.
CATARSE	6ª Retomada mediada dos filmes e diálogos de síntese • 7ª Reaplicação da entrevista semiestruturada	Apreender sínteses, permanências, contradições, tensões e possíveis reorganizações.
PRÁTICA SOCIAL FINAL	8ª Realização e registro audiovisual da nova aula	Apreender a atividade de ensino em nova situação concreta, relacionando-a ao percurso formativo.

Nesta investigação, a intervenção formativa não foi compreendida como uma ação externa que, isoladamente, produza modificações previamente determinadas na atividade docente, mas como uma mediação intencionalmente organizada no interior da prática social, orientada pelas contradições identificadas na atividade de ensino e pela finalidade de criar condições para sua problematização e possível reorganização. Sua incidência sobre a atividade foi compreendida em relação com as demais determinações que a constituem, entre elas a história singular de formação da participante, as condições concretas de seu trabalho, as determinações históricas, sociais e institucionais e a atuação do pesquisador na organização e condução das mediações ao longo do processo formativo. Desse modo, as reorganizações

identificadas não foram tomadas como efeitos diretos ou exclusivos da intervenção, mas como movimentos constituídos nessa relação de múltiplas determinações.

Ao longo do percurso, as ações formativas articularam análise da prática pedagógica, entrevistas, registros audiovisuais das aulas, diálogos mediados, textos teóricos, filmes e vídeos. A atuação do pesquisador-formador consistiu na organização intencional dessas mediações, buscando criar condições para que a participante pudesse tomar sua própria atividade de ensino como objeto de análise, confrontá-la com novos referenciais teóricos e elaborar compreensões sobre o ensino, a formação humana e sua própria prática pedagógica.

Conforme distinguido na Subseção 4.2, os filmes, vídeos e textos foram tomados como instrumentos culturais e recursos mediadores intencionalmente mobilizados na intervenção formativa. Sua utilização buscou favorecer a problematização de fenômenos sociais e educacionais, criar condições para a atribuição de sentidos aos conteúdos discutidos e estabelecer mediações entre os conceitos teóricos trabalhados na intervenção e situações concretas da prática social. Nesse processo, os recursos audiovisuais foram mobilizados também como elementos capazes de favorecer o envolvimento da participante com os temas discutidos, contribuindo para a produção de motivos para o estudo e para a apropriação dos textos teóricos utilizados ao longo da formação.

Os textos utilizados compreenderam excertos da pesquisa de mestrado que antecedeu esta investigação, bem como produções de autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural. Sua seleção esteve relacionada às categorias centrais que orientaram a intervenção, especialmente à formação humana, à atividade de ensino, à mediação pedagógica, ao desenvolvimento humano, à produção de sentidos e aos motivos para aprender.

Essa estrutura metodológica foi organizada com a finalidade de subsidiar a análise da atividade de ensino da participante ao longo do percurso formativo, possibilitando apreender, no movimento da intervenção, permanências, contradições e possíveis reorganizações nos sentidos, motivos, finalidades e formas de organização dessa atividade, consideradas em relação com as mediações formativas e com as demais determinações que constituíam a atividade docente.

4.4.1 Prática Social Inicial

De acordo com Saviani (2011b), a prática social constitui o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo, embora seja apreendida de modo distinto pelos sujeitos em razão das diferentes posições que ocupam e dos diferentes graus de compreensão da realidade. No início do processo pedagógico, essa compreensão pode apresentar-se de forma predominantemente sincrética, marcada por elementos ainda não suficientemente articulados em uma síntese mais elaborada. No âmbito desta pesquisa, a prática social inicial correspondeu, portanto, ao momento em que se buscou apreender a atividade de ensino da participante tal como se apresentava antes das mediações teórico-culturais intencionalmente organizadas no percurso interventivo-formativo.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social inicial é concebida como o ponto de partida, como também o ponto de chegada do trabalho educativo. Nesse momento, os alunos se encontram com uma visão sincrética da realidade, caracterizada por uma compreensão ainda superficial e caótica, construída com base em vivências empíricas e imediatas, que o trabalho pedagógico precisa problematizar e reorganizar para possibilitar avanços mais conscientes e críticos.

Contrariamente a interpretações que reduzem a prática social inicial a um passo meramente didático, destinado apenas a levantar o que os alunos já sabem ou gostariam de saber, Galvão, Lavoura e Martins (2019) advertem que essa é uma concepção equivocada. Essas abordagens são frequentemente associadas à Escola Nova ou a ideários pós-modernos que, ao valorizarem de forma acrítica a vida cotidiana, acabam por aligeirar o compromisso com uma educação escolar de qualidade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o papel do professor não é simplesmente acolher as “pré-ocupações” imediatas dos alunos, mas partir de uma compreensão mais ampla e fundamentada da prática social, ou seja, de um conhecimento já elaborado que lhe permita ir além das aparências e identificar as contradições essenciais da realidade. Assim, cabe ao professor problematizar as questões mais profundas que atravessam o cotidiano dos alunos e organizar o ensino de modo a criar condições para sua superação crítica, mediando o acesso aos saberes historicamente sistematizados.

Dessa forma, a prática social inicial não é um momento meramente de preparação ou mobilização do aluno, mas uma condição dialeticamente presente ao longo de todo o processo educativo, ainda que superada em patamares cada vez mais

elaborados de consciência, dado seu caráter dialético e interpenetrado com os demais momentos pedagógicos. Isso significa que o planejamento didático-pedagógico deve ser guiado pelo aluno concreto, aquele que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos para compreender a sociedade em que está inserido, e não pelo aluno empírico, cujos interesses imediatos não correspondem necessariamente às suas reais necessidades formativas. Assim, a prática social é concebida como a prática humano-genérica, universal, historicamente produzida e socialmente acumulada, sobre a qual o processo educacional atua dialeticamente para que os indivíduos singulares possam se apropriar do conhecimento elaborado e intervir nela com maior consciência e transformação.

No desenho concretamente realizado nesta pesquisa, a prática social inicial correspondeu às duas primeiras ações formativas do percurso interventivo-formativo: (1) registro audiovisual de uma aula da participante e (2) realização da entrevista diagnóstica inicial, nessa ordem. Essas ações ocorreram antes da introdução sistemática dos referenciais teórico-culturais mobilizados na intervenção e tiveram a finalidade de produzir elementos para a caracterização inicial da atividade de ensino da participante. Os dados produzidos constituíram uma referência analítica inicial para a apreensão de sentidos, motivos, finalidades, concepções e formas de organização da atividade docente, posteriormente retomados em relação com os dados produzidos nos demais momentos da investigação.

Essas duas ações formativas foram realizadas da seguinte forma:

- 1ª ação formativa: Gravação da aula da professora participante.

Nesse primeiro momento, realizou-se o registro audiovisual de uma aula ministrada pela professora participante no contexto do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de apreender aspectos concretos de sua prática pedagógica, da organização do ensino e das mediações estabelecidas durante a aula. Esse procedimento permitiu produzir um registro da atividade docente anterior à introdução sistemática dos referenciais teórico-culturais da intervenção. Embora produzida nesse momento, a gravação foi posteriormente retomada pela própria participante durante a problematização, quando sua atividade de ensino passou a constituir objeto de análise mediada no percurso formativo.

- 2ª ação formativa: Entrevista diagnóstica inicial.

Logo após a gravação da aula, foi realizada uma entrevista semiestruturada, organizada a partir das categorias teórico-metodológicas da pesquisa e orientada por questões relacionadas às finalidades da educação escolar, à atividade de ensino, ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e aos sentidos atribuídos à atividade de ensino. As respostas produzidas constituíram parte da referência analítica inicial da investigação, permitindo apreender concepções, sentidos, finalidades e contradições posteriormente retomados em relação com os dados produzidos ao longo do percurso interventivo-formativo.

Vale ressaltar que, na perspectiva aqui adotada, a prática social inicial não se limita a um levantamento de representações subjetivas. Nesta investigação, buscou-se apreender a atividade docente em sua materialidade histórica e social. Isso significa que a observação da aula e a entrevista diagnóstica não visavam meramente identificar opiniões, crenças ou saberes prévios no sentido psicologizante, mas compreender a prática docente em relação com as determinações que condicionam a atividade de ensino no contexto dos Institutos Federais.

Nessa perspectiva, esse momento cumpriu a função metodológica de possibilitar uma apreensão inicial da atividade de ensino em suas manifestações concretas, contradições e relações com as condições históricas, sociais, institucionais e formativas que a constituíam. Os dados produzidos forneceram uma referência analítica para a organização das mediações subsequentes e para a análise, ao longo do percurso interventivo-formativo, de permanências, contradições e possíveis reorganizações na forma pela qual a participante compreendia e organizava sua atividade de ensino (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

4.4.2 Problematização

O momento da problematização foi organizado com a finalidade de criar condições para a explicitação e o tensionamento de contradições relacionadas à atividade de ensino e às concepções que a orientavam. Não se tratou de uma simples reflexão sobre dificuldades da prática docente, mas da organização intencional de situações e mediações que possibilitassem à participante problematizar

compreensões anteriormente constituídas sobre educação, formação humana, desenvolvimento dos estudantes e sua própria atividade de ensino.

A problematização se constitui como momento do trabalho educativo. Diferencia-se de abordagens que apenas levantam problemas ou exploram experiências imediatas dos alunos. Seu objetivo é identificar os problemas fundamentais colocados pela prática social que demandam uma resposta educativa. Em vez de perguntar somente o que os alunos já sabem, a tarefa do professor é questionar o que os estudantes precisam efetivamente aprender para compreender e transformar a sociedade. Assim, a problematização ajuda a ir além de uma visão ingênua, conduzindo a uma compreensão mais profunda da essência dos fenômenos. Importante destacar que esse movimento não ocorre de forma linear. A própria aprendizagem gera novas problematizações, mantendo o caráter dinâmico e dialético do método pedagógico (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

Nessa direção, como destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), problematizar vai além de atender ao que um grupo de alunos deseja aprender: trata-se de garantir o acesso ao conhecimento necessário para compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem. No percurso concretamente realizado nesta pesquisa, a problematização articulou-se às mediações teórico-culturais posteriormente aprofundadas na instrumentalização. A atuação do pesquisador-formador envolveu a organização dos materiais, a formulação de questões orientadoras e a condução de diálogos destinados a colocar em análise concepções e contradições relacionadas à educação e à atividade de ensino. Por essa razão, problematização e instrumentalização não constituíram blocos temporalmente estanques: determinados instrumentos culturais introduzidos no percurso de problematização também forneceram conteúdos teóricos que foram retomados e aprofundados como mediações na instrumentalização.

No desenho concretamente realizado, a problematização compreendeu a 3ª e a 4ª ações formativas do percurso. Na 3ª ação, foram mobilizados filmes, vídeo, textos e diálogos mediados em torno dos eixos selecionados pelo pesquisador-formador; na 4ª ação, a participante retomou a gravação de sua própria aula, produzida na prática social inicial, por meio de uma análise orientada pelo pesquisador. Embora essas ações possuam uma ordem temporal identificável, seus conteúdos e problematizações foram retomados ao longo do percurso, em articulação com a instrumentalização. As ações foram realizadas da seguinte forma:

- 3ª ação formativa: mediação com filmes, vídeo, textos teóricos e diálogos orientados

Nessa ação, foram mobilizados instrumentos culturais selecionados pelo pesquisador-formador e organizados em três conjuntos temáticos, articulando materiais audiovisuais, textos teóricos e diálogos mediados. A seleção buscou colocar em discussão questões relacionadas às desigualdades sociais, à não neutralidade da educação, ao desenvolvimento humano, à mediação pedagógica e às relações entre significado social e sentido pessoal. A apresentação dos materiais foi acompanhada por questões e intervenções do pesquisador-formador, por meio das quais se buscou favorecer a explicitação e o tensionamento das compreensões da participante diante dos fenômenos discutidos.

Os três conjuntos foram assim constituídos:

Conjunto 1:

- Vídeo: “A Corrida da Desigualdade” e o filme “A Onda”.
- Texto: “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica” (Saviani; Duarte, 2021).
- Eixo: Dimensão político-social e não neutra da prática docente e crítica à ideologia da meritocracia.

Conjunto 2:

- Filme: “Preciosa: Uma História de Esperança”.
- Texto: “A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino” (Chaiklin, 2011).
- Eixo: Desigualdades, singularidade dos sujeitos e desafios da mediação pedagógica.

Conjunto 3:

- Filme: “Minhas Tardes com Margueritte”.
- Texto: “Significado social e sentido pessoal”, extraído da dissertação de mestrado do autor (Amorim Junior, 2019).
- Eixo: A relação entre significado social do conteúdo, sentido pessoal do estudante e os processos de humanização pela via do conhecimento.

- 4ª ação formativa: análise mediada da aula gravada e autoavaliação orientada

Após as mediações realizadas na ação anterior, a participante foi convidada a assistir à gravação de sua própria aula, produzida na prática social inicial. Durante esse momento, o pesquisador conduziu uma autoavaliação orientada por perguntas abertas relacionadas à apresentação inicial da docente, à organização da aula, à relação entre o conhecimento dos estudantes e o processo de ensino e aprendizagem e à produção de motivos para o estudo. Não se tratou de uma nova entrevista semiestruturada, mas da retomada mediada da própria atividade docente, tomada como objeto de análise no percurso formativo. As manifestações produzidas pela participante durante essa interação integraram o material empírico da investigação.

As ações desenvolvidas nesse momento não tiveram a finalidade de conduzir a participante a respostas previamente determinadas, mas de criar condições para que concepções e contradições relacionadas à educação e à própria atividade de ensino pudessem ser explicitadas e colocadas em análise. Os diálogos produzidos durante essas ações constituíram material empírico da investigação e, juntamente com os dados da prática social inicial, forneceram elementos para a continuidade das mediações teórico-culturais e para a análise do movimento da atividade docente ao longo do percurso interventivo-formativo.

4.4.3 Instrumentalização

A instrumentalização constituiu um dos momentos da intervenção formativa, dialeticamente articulado à prática social inicial e à problematização. Diferentemente de uma compreensão que a reduz à exposição de conteúdos, foi concebida como um processo de mediação intencional voltado à apropriação do conhecimento sistematizado como instrumento de análise da realidade educacional e da atividade docente, em resposta às contradições e aos limites identificados nos momentos anteriores.

Nessa direção, buscou-se criar condições para que a professora participante ampliasse suas possibilidades de compreensão da prática educativa, problematizasse explicações imediatas e estabelecesse relações com categorias teóricas capazes de subsidiar a organização mais consciente da atividade pedagógica.

A mediação foi orientada pela compreensão de que a formação docente também se constitui como processo de desenvolvimento, incidindo sobre as possibilidades de elaboração conceitual da participante ao longo da intervenção. Para isso, foram utilizados textos teóricos, bem como retomados trechos de filmes, vídeos e da aula gravada na prática social inicial, destinados à análise crítica da prática docente e dos objetos de estudo mobilizados no processo formativo.

Os encontros correspondentes à instrumentalização não foram transcritos integralmente para fins de análise. Durante sua realização, o pesquisador realizou registros no diário de campo, contemplando aspectos relacionados ao desenvolvimento das mediações, às manifestações da participante e aos elementos considerados relevantes para a compreensão do percurso formativo. Esses registros integraram o material empírico da investigação em articulação com os dados produzidos nos demais momentos, sem que a instrumentalização fosse tomada como um bloco isolado de produção de dados.

No desenho concretamente realizado nesta pesquisa, a instrumentalização correspondeu à 5ª ação formativa do percurso interventivo-formativo e foi desenvolvida em dois encontros presenciais, com duração de quatro horas cada. Os conteúdos sistematizados retomaram e aprofundaram questões anteriormente mobilizadas na problematização, especialmente aquelas relacionadas à função social da educação, à não neutralidade da prática educativa, ao desenvolvimento humano, à mediação pedagógica, à Zona de Desenvolvimento Próximo e às relações entre significado social e sentido pessoal. Essa organização evidencia que a instrumentalização, embora possua uma localização identificável no percurso realizado, manteve-se articulada às problematizações anteriormente produzidas e às retomadas realizadas nos momentos subsequentes.

- 5ª ação formativa: sistematização e aprofundamento das mediações teórico-culturais

A 5ª ação formativa foi realizada em dois encontros presenciais, organizados da seguinte forma:

a) 1º encontro: função social da educação, constituição do sujeito histórico e relações entre educação, não neutralidade e meritocracia. Nesse encontro, foram retomadas e aprofundadas as questões mobilizadas pelo vídeo A Corrida da Desigualdade, pelo filme A Onda e pelo texto A formação humana na perspectiva histórico-ontológica (Saviani; Duarte, 2021), articulando-as à discussão sobre as finalidades da educação e da atividade de ensino.

b) 2º encontro: desenvolvimento humano na adolescência e atividade pedagógica, com ênfase na mediação, na Zona de Desenvolvimento Próximo e nas relações entre significado social e sentido pessoal. Foram retomadas e aprofundadas as questões mobilizadas pelos filmes Preciosa: Uma História de Esperança e Minhas Tardes com Margueritte, pelo texto de Chaiklin (2011) e pelo material sobre significado social e sentido pessoal extraído da dissertação de Amorim Junior (2019).

A organização desses encontros teve, portanto, a finalidade de disponibilizar à participante instrumentos teórico-conceituais para a análise das questões anteriormente problematizadas e de sua própria atividade de ensino. Nesse sentido, a instrumentalização não constituiu um momento autônomo de transmissão de conteúdos, mas permaneceu articulada ao movimento interventivo-formativo, sendo suas mediações retomadas nos momentos subsequentes da investigação.

4.4.4 Catarse

A catarse, na pedagogia histórico-crítica, corresponde ao momento culminante do processo educativo, entendido não como encerramento cronológico da formação, mas como salto qualitativo na relação entre a subjetividade do sujeito e a objetividade sociocultural. Nesse movimento, os conhecimentos apropriados deixam de operar como conteúdos externos e passam a integrar a forma pela qual o indivíduo compreende, interpreta e se posiciona diante da realidade. Trata-se, portanto, da apropriação dos instrumentos culturais historicamente produzidos, possibilitando formas mais elaboradas de compreensão da prática social e a superação, ainda que sempre relativa e contraditória, de explicações imediatas, sincréticas ou pautadas exclusivamente no senso comum (Saviani, 2011a; Duarte, 2019).

No âmbito desta pesquisa, a catarse não foi compreendida como um momento isolado ou linear do percurso interventivo-formativo. Embora, por razões de organização metodológica, tenha sido delimitado um momento específico para sua apreensão analítica, compreende-se que movimentos catárticos podem ocorrer ao longo de todo o percurso formativo, especialmente nas retomadas e articulações produzidas entre a análise da aula gravada, a problematização, a instrumentalização, os diálogos sobre os filmes e a reaplicação da entrevista. Assim, a catarse constituiu um momento privilegiado de explicitação, síntese provisória e produção de dados sobre possíveis reorganizações na forma como a participante significava a educação, a atividade de ensino e sua própria prática pedagógica.

Essa compreensão evita tratar os cinco passos da pedagogia histórico-crítica como uma sequência rígida de procedimentos didáticos. Na intervenção realizada, os momentos se constituíram de modo articulado e em espiral: questões inicialmente problematizadas foram retomadas na instrumentalização; os instrumentos teóricos e filmicos reapareceram nos diálogos posteriores; e as sínteses produzidas pela participante foram analisadas como expressões possíveis de um processo formativo em movimento, sem pressupor transformação plena, imediata ou definitiva da consciência.

O salto qualitativo produzido nesse movimento não elimina os momentos anteriores da problematização e da instrumentalização, mas os ressignifica a partir de uma nova relação entre o sujeito e o conhecimento. Nesse sentido, a catarse não decorre automaticamente da simples exposição aos conteúdos escolares, constituindo-se como resultado da apropriação ativa dos conhecimentos pelos sujeitos, processo mediado por uma atividade pedagógica intencionalmente organizada (Saviani, 2011a; Duarte, 2021).

Conforme destacam Galvão, Lavoura e Martins (2019), a catarse possui implicações que ultrapassam a esfera do conhecimento teórico, na medida em que a apropriação crítica da realidade tende a incidir sobre a própria prática social dos sujeitos, qualificando suas possibilidades de atuação consciente diante das condições concretas de existência.

No desenho concretamente realizado nesta pesquisa, a catarse correspondeu a um momento privilegiado para a explicitação e apreensão analítica de possíveis sínteses produzidas pela participante no percurso formativo, sem pressupor que movimentos catárticos estivessem circunscritos às ações nele realizadas. Buscou-se,

nesse momento, produzir dados que permitissem apreender permanências, contradições, tensões e possíveis reorganizações nos sentidos, motivos, finalidades e compreensões relacionados à educação, à atividade de ensino e à própria prática docente, em relação com as mediações realizadas ao longo do percurso interventivo-formativo.

Para fins de sua apreensão analítica, esse momento compreendeu a 6ª e a 7ª ações formativas. Na 6ª ação, foram retomados, por meio de diálogos mediados, os filmes anteriormente mobilizados na problematização e na instrumentalização; na 7ª ação, foi reaplicado o roteiro da entrevista semiestruturada utilizado na prática social inicial. Essas ações ocorreram nessa ordem e buscaram favorecer a explicitação de sínteses e produzir dados que pudessem ser relacionados à referência analítica inicial e às manifestações produzidas nos demais momentos do percurso. As ações foram realizadas da seguinte forma:

- 6ª ação formativa: retomada mediada dos filmes e diálogos de síntese

Nessa ação, a participante foi convidada a retomar os filmes anteriormente mobilizados no percurso formativo e a reconsiderar as situações e questões neles apresentadas à luz das discussões e dos referenciais teóricos trabalhados. O pesquisador-formador conduziu diálogos orientados destinados a favorecer a explicitação das relações estabelecidas pela participante entre os instrumentos culturais mobilizados, as questões educacionais discutidas e sua própria atividade de ensino. As manifestações produzidas nesse diálogo integraram o material empírico e foram posteriormente analisadas em relação com os dados produzidos nos demais momentos da investigação.

- 7ª ação formativa: reaplicação da entrevista semiestruturada

Na sequência, foi reaplicado o roteiro da entrevista semiestruturada utilizado na prática social inicial. A manutenção do roteiro possibilitou produzir dados passíveis de serem relacionados às manifestações inicialmente produzidas pela participante, buscando apreender permanências, contradições, tensões e possíveis reorganizações nas formas de significar a educação, o ensino e a própria atividade docente. A análise dessas manifestações não pressupôs uma relação causal direta entre as mediações realizadas e eventuais reorganizações identificadas, mas buscou compreendê-las no movimento e nas múltiplas determinações constitutivas da atividade da participante.

4.4.5 Prática Social Final

A Prática Social Final é compreendida, na Pedagogia Histórico-Crítica, como o momento em que os conhecimentos apropriados ao longo do processo educativo retornam à prática social sob novas possibilidades de compreensão e atuação dos sujeitos (Saviani, 2011a). Não se trata da simples aplicação de conteúdos aprendidos, mas do retorno à prática social mediado por novas possibilidades de compreensão produzidas ao longo do processo formativo.

Conforme esclarece Saviani (2011b), a prática social final expressa uma nova relação dos sujeitos com a prática social, mediada pelos conhecimentos apropriados ao longo do processo educativo. Nesse sentido, representa um momento em que se tornam mais visíveis as formas pelas quais os sujeitos mobilizam os conhecimentos apropriados para interpretar e atuar sobre a realidade. A prática social final expressa, em termos teóricos, a unidade entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade, constituindo um momento privilegiado para a análise das relações entre os processos formativos vivenciados e a atuação concreta dos sujeitos.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) ressaltam que a prática social final não representa o encerramento do processo formativo nem um retorno à condição inicial dos sujeitos. Ao contrário, corresponde à retomada da prática social em outro nível de compreensão, possibilitada pela apropriação dos conhecimentos e mediações desenvolvidos ao longo do processo educativo. Nessa perspectiva, a prática social final expressa a abertura de novas possibilidades de análise, intervenção e atuação dos sujeitos diante da realidade social, agora compreendida de forma mais elaborada e consciente. Dessa forma, no desenho desta pesquisa, esse momento constituiu um espaço privilegiado para a produção de dados sobre a atividade de ensino após o percurso interventivo-formativo, possibilitando apreender como permanências, contradições e possíveis reorganizações se objetivavam em uma nova situação concreta de ensino.

No desenho concretamente realizado nesta pesquisa, a prática social final correspondeu ao quinto momento, compreendendo a 8ª ação formativa do percurso interventivo-formativo constituída pela realização e no registro audiovisual de uma nova aula ministrada pela participante após os momentos de problematização, instrumentalização e catarse. A produção desse registro teve a finalidade de possibilitar a apreensão da atividade de ensino em uma nova situação concreta,

permitindo relacioná-la à referência constituída na prática social inicial e às manifestações produzidas ao longo do percurso. Essa relação não foi tomada como comparação linear entre um “antes” e um “depois”, nem como demonstração de efeitos diretamente produzidos pela intervenção, mas como possibilidade de analisar permanências, contradições e possíveis reorganizações na atividade de ensino em seu movimento e em suas múltiplas determinações.

- 8ª ação formativa: realização e registro audiovisual da aula correspondente à prática social final

Nessa ação, a participante ministrou uma nova aula, registrada integralmente em áudio e vídeo. O registro possibilitou apreender a organização concreta da atividade de ensino após o percurso interventivo-formativo e relacioná-la aos dados produzidos na prática social inicial e nos demais momentos da investigação. A análise desse registro, articulada aos dados produzidos nos demais momentos da investigação, considerou os sentidos, motivos e finalidades atribuídos à atividade de ensino, bem como aspectos de sua organização, das mediações docentes e da produção de motivos para o estudo, buscando identificar permanências, contradições e possíveis reorganizações sem estabelecer uma relação causal direta entre as mediações realizadas e as manifestações observadas na aula.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, os dados produzidos ao longo da intervenção formativa realizada com a participante da pesquisa são apresentados, analisados e discutidos.

Após a organização do material produzido por meio das entrevistas, registros da intervenção formativa, registros de observações, gravação e transcrições de trechos das aulas, os dados foram analisados à luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), articulado à Psicologia Histórico-Cultural, especialmente à Teoria da Atividade, e à Pedagogia Histórico-Crítica. A análise partiu do movimento metodológico de ascensão do abstrato ao concreto, compreendido não como sequência linear de etapas, mas como processo de aproximações sucessivas ao objeto em suas múltiplas determinações (Kosik, 1976; Martins, 2013).

O processo analítico percorreu o movimento metodológico do real aparente ao real concreto. Partiu-se das manifestações empíricas e sincréticas observadas nos registros de aula, entrevistas, registro das percepções de campo e das interações ao longo da intervenção formativa; avançou-se para abstrações orientadas pelas categorias do método MHD e as categorias transversais; e buscou-se retornar ao concreto pensado como síntese de múltiplas determinações (Kosik, 1976; Martins, 2006; Netto, 2011). Desse modo, procurou-se superar descrições imediatas da prática docente para compreender como os sentidos atribuídos ao ensino, os motivos da atividade e os processos de apropriação e objetivação se reorganizam historicamente na atividade de ensino.

Dessa forma, a análise foi orientada pelas categorias do método materialista histórico-dialético: contradição, mediação, movimento e totalidade. Compreendidas não como categorias temáticas, mas como princípios de apreensão da realidade e da constituição histórica e dialética do objeto (Kosik, 1976; Saviani, 2016; Netto, 2011). Tais categorias não são explicitadas na análise de cada dado, mas se articulam para orientar o pesquisador a apreender e interpretar a realidade e inclusive auxiliam a estabelecer categorias transversais e subcategorias para análise dos dados, a depender da natureza desses. A contradição permitiu identificar tensões entre diferentes finalidades presentes na atividade de ensino, especialmente entre tendências voltadas à adaptação às demandas produtivas e possibilidades de formação humana integral; a mediação possibilitou compreender os processos pelos quais sentidos, motivos e objetivações se constituem historicamente na atividade

docente; o movimento orientou a análise dos deslocamentos, permanências e reorganizações identificados ao longo da intervenção; e a totalidade permitiu interpretar tais fenômenos como expressão de múltiplas determinações sociais, históricas e institucionais que atravessam o trabalho educativo.

Nesse movimento, foram estabelecidas três categorias transversais, estabelecidas a partir da estrutura interna da pesquisa, que atravessam todo o percurso investigativo e que não são necessariamente analisadas de modo fragmentado, mas orientam a constituição do objeto de análise, que é a atividade de ensino: alienação e humanização na atividade de ensino; finalidades atribuídas à formação dos estudantes (sentido pessoal); e processos de apropriação e objetivação do trabalho educativo (atividade de ensino). Essas categorias possibilitam analisar as relações entre consciência, sentidos, motivos e organização concreta do trabalho educativo, com foco na atividade de ensino.

No interior dessas categorias transversais foram definidas subcategorias específicas para cada momento do percurso interventivo-formativo. Sua construção resultou de um movimento dialético entre a estrutura interna da pesquisa, composta pelos objetivos, problema, questões e referenciais teórico-metodológicos, e elementos que emergiram do próprio processo de interpretação dos dados. Assim, as subcategorias não foram tomadas como classificações prévias e rígidas, mas como abstrações construídas no movimento de aproximação da realidade concreta. Partiremos para a explicação.

Nos momentos da prática social inicial e da prática social final, foram mantidas as subcategorias analíticas, permitindo examinar deslocamentos qualitativos, permanências e contradições na atividade de ensino sem assumir uma lógica experimental ou linear de comparação. Foram consideradas as seguintes subcategorias: experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino; mediação conceitual entre realidade vivida e conhecimento sistematizado; organização didática da atividade de ensino; finalidades atribuídas à formação na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; e sentidos atribuídos à atividade docente e à contribuição da professora na formação dos estudantes.

Na problematização, as subcategorias voltaram-se à identificação das tensões reconhecidas pela participante entre sua trajetória formativa, os limites objetivos do trabalho docente e os sentidos atribuídos ao ensino.

Na instrumentalização, considerando que o objetivo desse momento consistiu na constituição de mediações teóricas, optou-se pela organização em eixos de discussão, estruturados em torno da educação e formação humana, desenvolvimento humano e mediação pedagógica e atividade humana, sentido pessoal e significado social. Na catarse, os mesmos eixos são constituídos em subcategorias para buscar apreender reorganizações nas significações produzidas ao longo da intervenção pela participante da pesquisa, especialmente em relação à função social da escola, ao desenvolvimento humano, aos motivos da atividade docente e às possibilidades de humanização e mitigação da alienação.

Conforme dito anteriormente, elencamos as categorias transversais da pesquisa, as quais orientam a análise de todos os dados captados:

- alienação e humanização na atividade de ensino;
- finalidades atribuídas à formação dos estudantes (sentido pessoal);
- processos de apropriação e objetivação do trabalho educativo (atividade de ensino).

Assim como as categorias do método MHD, as categorias transversais orientam a análise dos dados e auxiliam no estabelecimento de subcategorias ou eixos analíticos para cada momento do percurso interventivo-formativo, as quais apresentamos de maneira articulada no quadro abaixo.

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise

Momento da intervenção	Objetivo	Subcategorias ou eixos de discussão
Prática social inicial	identificar como a atividade docente se organiza antes da intervenção e quais sentidos orientam o ensino.	• Experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino • Mediação entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado • Organização didática da atividade de ensino • Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI (Finalidades atribuídas à formação na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio)
Problematização	identificar tensões, contradições e limites reconhecidos pela participante.	• Contradições entre concepções e função social da educação no EMI • Tensões na compreensão da mediação pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes

		• Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI
Instrumentalização	Possibilitar a apropriação sistemática dos conhecimentos historicamente dos temas pré-definidos e definidos a partir da Prática Social Inicial	• Eixo 1 - Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa • Eixo 2 - Mediação pedagógica (ZDP) • Eixo 3 – Atividade humana, sentido pessoal e significado social
Catarse	identificar reorganizações nas significações produzidas ao longo da intervenção.	• Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa • Mediação pedagógica (ZDP) • Atividade humana, sentido pessoal e significado social
Prática social final	analisar objetivações parciais dos deslocamentos na atividade de ensino.	• Experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino • Mediação conceitual entre realidade vivida e conhecimento sistematizado • Organização didática da atividade de ensino • Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI (Finalidades atribuídas à formação na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio)

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

Ao longo de todo o percurso da intervenção formativa, destaca-se o papel do mediador-pesquisador, cuja atuação foi fundamental para organizar as condições nas quais a participante passou a analisar sua própria atividade de ensino. Na interação com a participante e por meio dos materiais mobilizados, filmes, vídeos, textos e registros da própria prática, o pesquisador organizou perguntas, problematizações e recortes analíticos que possibilitaram tornar visíveis contradições anteriormente pouco explicitadas, colocar a própria atividade docente como objeto de análise e introduzir instrumentos teóricos para sua compreensão. Nesse sentido, a intervenção modificou intencionalmente as condições mediadoras nas quais a participante analisava sua atividade, sem que isso implique atribuir-lhe, isoladamente, as reorganizações posteriormente identificadas. À luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, essa mediação não se restringiu à identificação daquilo que já se encontrava

consolidado, mas incidiu sobre possibilidades ainda em processo de elaboração, favorecendo a confrontação entre compreensões anteriormente constituídas e novos referenciais teóricos e criando condições para possíveis reorganizações da atividade de ensino.

Igualmente relevante foi o vínculo estabelecido entre o mediador e a participante, elemento decisivo para o desenvolvimento da intervenção formativa, na medida em que favoreceu um ambiente de confiança e abertura ao diálogo. Essa condição contribuiu para que a participante se engajasse de forma mais consistente nas discussões propostas, possibilitando maior disponibilidade para revisar sua prática docente e explicitar concepções e experiências que, em outros contextos, tenderiam a permanecer implícitas.

Isso ocorreu porque a atuação do mediador-pesquisador se esforçou para não se restringir à condução linear dos passos da intervenção, mas envolveu uma mediação orientada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, considerando a unidade entre afeto e cognição e o papel das interações sociais na formação da consciência. Nessa perspectiva, a mediação buscou favorecer que a participante analisasse sua própria prática, explicitasse significações e confrontasse concepções anteriormente naturalizadas, contribuindo para processos de reestruturação e elaboração conceitual ao longo da intervenção.

A seguir, apresentamos as análises, considerando os momentos do percurso interventivo-formativo, considerando essas categorias transversais e subcategorias ou eixos analíticos.

Os subtítulos que acompanham as seções buscam expressar, de forma sintética, o movimento predominante apreendido em cada momento do percurso interventivo-formativo, favorecendo ao leitor a compreensão do movimento desenvolvido ao longo da pesquisa, sem reduzir a atividade docente a estados fixos ou lineares.

5.1 ANÁLISE DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: “SAIR DALI FAZEDOR”

A prática social inicial marca o ponto de partida da pesquisa interventivo-formativa, constituindo a base para a análise das concepções e práticas pedagógicas da participante antes da instrumentalização. Para esse momento, foi observada e analisada uma aula da disciplina Gestão Agropecuária, componente curricular do

terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ministrada à turma participante da pesquisa. A observação compreendeu dois tempos consecutivos de aula e, por tratar-se de uma disciplina ofertada anualmente, sem pré-requisitos e sem continuidade modular, possibilitou apreender a organização inicial da atividade de ensino da participante antes do desenvolvimento da intervenção formativa.

Nesse momento, foram utilizados como instrumentos metodológicos entrevistas, questionários e a transcrição integral da aula gravada. O objetivo consistiu em identificar as crenças e as práticas docentes da participante, compreendidas, nesta investigação, como expressões do pensamento sincrético, conforme discutido no referencial teórico.

Buscou-se apreender como a atividade de ensino se organizava e como eram compreendidas a finalidade da educação, o sentido atribuído ao ensino e as relações entre trabalho, educação e sociedade antes da introdução dos referenciais teóricos e metodológicos da intervenção. Trata-se do momento de aproximação ao real aparente, no qual o fenômeno é observado em sua manifestação imediata. Assim, o objetivo não consistiu em realizar uma avaliação técnica da aula, mas compreender quais concepções, finalidades e sentidos orientavam a atividade docente naquele momento inicial. A análise desses elementos permitiu compreender como a prática se estruturava e quais contradições e possibilidades se apresentavam para sua reorganização, aspectos desenvolvidos nas subseções seguintes.

Na sequência, apresentamos a descrição da aula observada com o objetivo de contextualizar o leitor e oferecer uma visão panorâmica da organização didática. A aula foi realizada em dois tempos consecutivos de cinquenta minutos e registrada integralmente em áudio e vídeo. Antes do início da atividade, o pesquisador apresentou aos estudantes os objetivos da investigação, esclareceu os procedimentos éticos relativos à gravação e informou que a pesquisa havia sido autorizada institucionalmente, retirando-se, em seguida, da condução da atividade para permanecer apenas como observador.

No início da aula, a professora organizou o funcionamento da turma, estabelecendo normas relacionadas à participação, circulação em sala, uso de telefone celular e convivência coletiva. Em seguida, explicou que a aula seria desenvolvida em quatro etapas: apresentação pessoal da docente, conhecimento dos estudantes, reflexão sobre a formação construída até o terceiro ano e discussão

acerca da inserção da disciplina Gestão no currículo do curso. Também anunciou o objetivo da aula, afirmando que era esperado que os estudantes refletissem sobre sua trajetória formativa e compreendessem o lugar da disciplina de Gestão na formação técnica desenvolvida pelo curso.

Após uma breve apresentação de sua trajetória pessoal e profissional, a professora propôs uma atividade inicial na qual os estudantes deveriam se apresentar a partir da forma como acreditavam ser percebidos por suas mães ou por outra figura de referência familiar. Na sequência, organizou a turma em grupos para discutir questões relacionadas às possibilidades de atuação do técnico em agropecuária, às atividades profissionais desenvolvidas pelo egresso do curso e às percepções sociais acerca dessa profissão. Posteriormente, promoveu a socialização das discussões realizadas pelos grupos, intervindo durante as apresentações dos estudantes.

Na etapa final da aula, a professora apresentou trechos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), relacionando as atribuições profissionais previstas para o técnico em agropecuária às competências desenvolvidas na disciplina Gestão. A aula foi encerrada com uma sistematização coletiva acerca da contribuição da disciplina para a formação dos estudantes e com orientações para as aulas seguintes. Assim, a organização didática articulou momentos de exposição oral da professora, atividades individuais, trabalho em pequenos grupos, discussões coletivas e síntese final, constituindo o contexto empírico a partir do qual foram selecionados os excertos com maior potencial analítico para compreender os sentidos, motivos, finalidades e formas de organização da atividade de ensino, os quais são discutidos nas subseções seguintes.

Considera-se que a atividade de ensino expressa determinações históricas, sociais e materiais que conformam a realidade concreta dos sujeitos e só pode ser compreendida em sua articulação entre objetividade e subjetividade, entre prática social e consciência, perspectiva fundamentada nas contribuições de Saviani (2008), Vygotski (1991) e Leontiev (2004).

Para esse momento, foram utilizados dois instrumentos metodológicos articulados: (1) a gravação, com observação analítica, de uma aula da professora e (2) uma entrevista semiestruturada, orientada pelas categorias analíticas da pesquisa, a saber: (1) alienação e humanização na atividade de ensino, (2) finalidades atribuídas à formação dos estudantes e (3) processos de apropriação e objetivação da formação docente.

As categorias analíticas da pesquisa orientaram a interpretação dos dados produzidos na entrevista e na observação da aula. Entretanto, sua manifestação na realidade investigada não ocorreu de forma direta ou isolada. Durante a análise, identificaram-se elementos recorrentes da prática docente que se mostraram particularmente significativos para compreender a objetivação dessas categorias na atividade de ensino da participante.

Desse movimento analítico resultaram quatro subcategorias, que orientaram a análise da prática social inicial apresentada a seguir. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, elas se articulam entre si e expressam diferentes aspectos de um mesmo fenômeno: a atividade de ensino da participante:

1. experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino;
2. mediação entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado;
3. organização didática da atividade de ensino;
4. sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI.

5.1.1 Experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino

Logo no início da aula gravada, a professora propôs uma atividade de apresentação pessoal dos alunos. Na entrevista, foi questionado: “Qual era a sua intenção pedagógica ao propor aquela atividade de apresentação pessoal no início da aula?” A participante respondeu:

A minha intenção era aproximar, né? Não acho que eu despejar o meu currículo em cima de aluno vai ajudar em alguma coisa, então eu fiz isso numa tentativa... Não era nem racional, não foi... Geralmente eu não uso.

Essa resposta sugere que a atividade de apresentação não foi concebida como parte de uma estratégia pedagógica articulada aos objetivos de ensino que seriam desenvolvidos posteriormente. Embora a aproximação entre professora e estudantes possa constituir elemento importante da relação pedagógica, a participante não explicita, em sua justificativa, relações entre essa atividade inicial e os processos de ensino, aprendizagem ou desenvolvimento dos educandos. Desse modo, a intencionalidade pedagógica da atividade não aparece de forma claramente articulada

aos objetivos formativos da aula, sendo apresentada, pela própria participante, principalmente como uma estratégia de aproximação com a turma.

Todavia, a observação da aula permite identificar que a atividade inicial não estava desprovida de intencionalidade pedagógica. Ao compartilhar aspectos de sua trajetória pessoal, de sua família, de suas experiências profissionais e de formação, a professora buscava estabelecer um ambiente de proximidade e confiança com os estudantes. Tal movimento revela preocupação com a dimensão afetiva do trabalho educativo. Assim, a atividade inicial possibilitou a produção de informações relevantes acerca dos estudantes e favoreceu a aproximação entre professora e turma, constituindo um momento importante para a organização de futuras mediações pedagógicas.

Durante essa atividade, os estudantes foram convidados a responder à seguinte questão: “Se a minha mãe me descrevesse, o que ela diria sobre mim?”. As respostas apresentadas incluíam características como “estressada”, “desorganizada”, “teimosa”, “estudiosa”, “desobediente”, “ignorante”, “chorona”, “calmo” e “sem paciência”, entre outras. A atividade possibilitou o levantamento de informações acerca da forma como os estudantes percebiam a si próprios e acreditavam ser percebidos por pessoas de seu convívio. Entretanto, embora tais elementos tenham emergido ao longo da discussão, eles não foram retomados posteriormente para orientar a abordagem dos conteúdos ou a organização das atividades desenvolvidas durante a aula. Esse indicativo se evidencia quando, ao ser questionada sobre as prioridades de seu planejamento, a docente amplia sua explicação, revelando que sua intencionalidade está diretamente relacionada a uma lógica pragmática e funcional. Ela afirma que:

O que que eu levo em consideração no meu planejamento? Que aquilo precisa ser o mais prático possível, para que ele assuma aquilo e saia dali fazedor. Fazedor do quê? Do que ele precisar, a partir daquilo que eu tô tentando transmitir pra ele.

[...]

A minha formação como administradora me fez olhar tudo de uma forma muito mais pragmática. Eu tenho uma questão, como eu resolvo essa questão? Somos, por natureza, identificadores de problemas e resolvidores.

Compreendemos que, mesmo nas ações voltadas ao estabelecimento de vínculo inicial com os alunos, como a apresentação pessoal, ainda não há uma integração com um planejamento pedagógico orientado para a mediação intencional

dos conhecimentos historicamente produzidos. Em vez disso, essas ações parecem revelar uma intencionalidade mais voltada à resolução de problemas imediatos e à garantia da funcionalidade dos conteúdos, visando à formação de sujeitos capazes de operar conhecimentos em situações práticas e responder a demandas concretas do exercício profissional, aproximando-se mais das pedagogias do aprender a aprender, conforme apontadas por Duarte (2010) na seção teórica. Nessa formulação, a ênfase recai predominantemente sobre a dimensão operacional do conhecimento, enquanto aspectos relacionados à compreensão dos fundamentos teóricos, à análise crítica da realidade e à apropriação dos conhecimentos em sua dimensão mais ampla aparecem de forma secundária ou pouco explicitada. Essa postura revela uma compreensão que se distancia da função social da escola, que, segundo Saviani (2011a), consiste justamente em assegurar aos educandos a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, condição indispensável para seu desenvolvimento e humanização.

5.1.2 Mediação entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado

Diante desse quadro, buscou-se aprofundar a discussão por meio da seguinte pergunta: “Após ouvir os alunos, você utilizou, em algum momento da aula, as informações que eles compartilharam na atividade de apresentação? Se sim, como essas informações contribuíram para o desenvolvimento do conteúdo?”

Ah, eu até perguntei no começo da aula, mas depois acabei não usando... Também não anotei, aí ficou difícil lembrar.

Esse relato permite compreender que as informações produzidas na atividade inicial de sondagem não foram incorporadas ao desenvolvimento posterior da aula nem utilizadas como referência para a organização das mediações pedagógicas. Embora a atividade possuísse uma intenção de aproximação com os estudantes, ela permaneceu dissociada do planejamento e da condução do conteúdo trabalhado. Na prática, permaneceu como um momento isolado, sem continuidade, o que comprometeu seu potencial como base para a mediação pedagógica. Esse indicativo se reforça em outros momentos da entrevista, quando a participante, ao mencionar as dificuldades em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, afirma:

Uns alunos pegam (aprendem) quando estou começando a ensinar, enquanto outros eu preciso olhar para a cara deles para tentar adivinhar se ele está entendendo ou não, porque ele nem se posiciona

no sentido de elaborar questionamentos, mostrar como está em relação ao que está sendo ensinado... Ele não me dá nada.

[...]

Tem uns que me dão pista, porque eu pergunto, eles respondem fora daquilo que eu prevejo que seja ideal, aí eu retomo. Mas tem uns que eu pergunto e eles não falam nada e eu não sei em que momento eles estão.

Esse conjunto de afirmações nos faz pensar que, embora a participante perceba diferenças no processo de aprendizagem dos alunos, essa percepção não é acompanhada por um processo sistemático de registro, análise e utilização dessas informações para orientar mediações pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades de aprendizagem identificadas na turma. Diante da ausência de uma metodologia orientada à transformação dessas percepções em mediações pedagógicas efetivas, a atividade inicial perde sua função formativa. Essa compreensão fica evidente quando a participante afirma:

Eu acredito também que no final do semestre, eu vou ter uns que simplesmente eu não consegui trazê-los. Ele não vai conseguir desenvolver essa habilidade, não comigo, talvez ele consiga com outro professor utilizando uma outra técnica.

Embora a participante reconheça as dificuldades dos estudantes, não explicita, em seu discurso, a organização de mediações pedagógicas voltadas à ampliação das possibilidades de aprendizagem desses estudantes. Em seu discurso, a superação dessas dificuldades tende a ser situada em outros professores, metodologias ou contextos, o que sugere uma compreensão ainda limitada do papel da atividade de ensino na promoção do desenvolvimento. Tal compreensão secundariza a mediação pedagógica intencional e aproxima-se da concepção que atribui maior centralidade à espontaneidade ou às disposições individuais dos estudantes em seus processos formativos, como na perspectiva construtivista (Duarte, 2010). Nessa abordagem, as condições pedagógicas e sociais implicadas na aprendizagem tendem a ser desconsideradas, o que pode contribuir para a reprodução das desigualdades produzidas no interior da sociedade de classes.

Portanto, o dado empírico sugere que não se trata de uma dificuldade ocasional ou exclusivamente individual, e sim de limites formativos relacionados à compreensão do papel do ensino e das mediações pedagógicas no desenvolvimento dos estudantes. Tais limites podem estar associados à ausência de fundamentos teórico-

metodológicos que permitam compreender como a organização intencional do ensino participa dos processos de aprendizagem e formação humana dos educandos.

5.1.3 Organização didática da atividade de ensino

Ao ser questionada sobre: “Quais são as principais estratégias ou métodos de ensino que você emprega na sua atuação docente?” A participante respondeu de forma direta:

Muita aula expositiva, bastante recurso audiovisual, filme, sem necessariamente haver um produto no final.

Essa resposta, somada à observação da aula gravada, remete a uma prática metodológica baseada na transmissão de conteúdos e no uso de recursos audiovisuais como suporte. Entretanto, não há indícios de um encadeamento pedagógico que articule esses procedimentos a um processo intencional de aprendizagem e de complexificação do pensamento e da linguagem.

Na sequência, a docente amplia sua reflexão, indicando que, embora essa prática permaneça como eixo estruturante, ela vem tentando experimentar outros métodos, ainda que de forma não sistemática:

Agora... eu acho essa resposta difícil porque tá muito cedo pra eu falar. Eu tô tentando agora muito mais discussões, trabalhos em grupo, construção do conhecimento a partir de pesquisa que eles realizam e da troca de ideias. Mas eu ainda não sei se isso vai se configurar como uma prática que eu vou utilizar muito, porque eu não sei até que ponto está funcionando ou não.

[...]

Hoje, por exemplo, eu fiz aula expositiva, embora eles tenham depois tentado construir alguma coisa, entendeu? Em grupo, discutindo, tentando produzir, mas eu não sei até que ponto vai funcionar, especialmente em se tratando de ensino médio.

O fato de a docente não saber avaliar se as metodologias alternativas estão funcionando ou não evidencia a ausência de uma compreensão teórico-metodológica sobre o papel da atividade docente na mediação de novos conhecimentos e no desenvolvimento dos educandos, na perspectiva adotada nesta pesquisa.

Embora haja tentativas pontuais de reorganização metodológica, a lógica central da atividade de ensino parece seguir marcada pela exposição dos conteúdos e por sua aplicação a finalidades predominantemente práticas e operacionais. As estratégias mencionadas pela participante não se apresentam como parte de uma organização pedagógica orientada ao desenvolvimento dos estudantes, mas sim

como recursos complementares a uma dinâmica de ensino centrada na funcionalidade imediata dos conhecimentos trabalhados, condizentes com as pedagogias hegemônicas (Duarte, 2010).

O uso do termo 'fazedores' permite aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos pela participante à finalidade da atividade de ensino. A expressão sugere uma valorização da dimensão prática e operacional da formação, indicando a centralidade atribuída à preparação dos estudantes para responder às demandas concretas do exercício profissional. Tal concepção foi explicitada quando, ao refletir sobre suas estratégias metodológicas, a professora afirmou:

No meu planejamento, busco tornar o ensino o mais prático possível para que os alunos se tornem 'fazedores'.

Essa orientação aparece também em diferentes momentos da aula observada. Ao discutir as possibilidades de atuação profissional dos estudantes, a participante direciona a reflexão para as atividades que poderão desempenhar após a conclusão do curso, enfatizando a preparação para a inserção produtiva. Durante a apresentação da disciplina de Gestão Aplicada, destaca a importância de compreender os processos produtivos, identificar oportunidades de atuação profissional e reconhecer os espaços em que os conhecimentos adquiridos podem gerar retorno econômico. Em suas palavras, a disciplina deveria contribuir para que os estudantes compreendessem “onde ganha dinheiro” e como tornar sua formação “rentável”. A recorrência dessas formulações sugere que a finalidade da formação é compreendida predominantemente a partir de sua funcionalidade prática e de sua contribuição para o exercício profissional futuro.

Um aspecto particularmente relevante refere-se à coexistência, no interior da própria aula, de elementos que apontam para uma compreensão ampliada da formação humana e de uma compreensão predominantemente pragmática da educação. Em determinados momentos, a participante valoriza experiências que ampliam a compreensão dos sujeitos acerca de si mesmos e do mundo, como quando relata suas experiências de intercâmbio internacional e afirma que “viajar muda a nossa perspectiva a respeito da vida”. Tal afirmação sugere o reconhecimento de que determinadas vivências podem promover transformações que extrapolam a preparação imediata para o exercício profissional. No entanto, ao sistematizar os objetivos da disciplina e discutir as possibilidades de atuação dos estudantes após a conclusão do curso, a ênfase recai novamente sobre a inserção produtiva, a gestão

dos processos de trabalho e as oportunidades de atuação no mercado. Essa coexistência de elementos revela uma contradição significativa na atividade de ensino observada: ao mesmo tempo em que a participante reconhece experiências formativas capazes de ampliar a compreensão da realidade e do próprio sujeito, a organização predominante de sua prática pedagógica permanece orientada por finalidades vinculadas à preparação para o exercício profissional futuro.

Assim, embora a participante apresente, em determinados momentos, elementos que apontam para uma compreensão mais ampla da formação humana, tais elementos ainda aparecem subordinados a uma lógica que privilegia a funcionalidade prática dos conhecimentos e sua contribuição para o desempenho profissional futuro. Nessa perspectiva, observa-se uma tensão entre possibilidades de humanização e formas de alienação da atividade de ensino, na medida em que a função educativa tende a ser predominantemente orientada pelas demandas imediatas do processo produtivo.

Após a observação e a gravação da aula que compôs a prática social inicial, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a participante, destinada a compreender sua trajetória formativa, sua atuação profissional e os sentidos atribuídos à atividade de ensino. Durante essa entrevista, a participante foi convidada a refletir sobre sua formação, sobre sua atuação profissional e sobre como compreende o papel social do ensino de Administração no contexto da escola pública. Essa reflexão emergiu quando se discutia a função social do professor e a relação entre ensino técnico e as desigualdades sociais. Ao ser questionada sobre sua percepção da própria identidade profissional, a participante afirmou:

Administradores, economistas, advogados são lacaios do sistema, interessados em manter a estrutura vigente. Isso me marcou bastante. [...]
Somos administradores, e não se vê comumente administradores bradando em praça pública sobre questões sociais. Eu não consigo me desvincular disso. Sou apenas uma professora de administração, consciente das diferentes condições sociais dos alunos e respeitando suas perspectivas.

A declaração da participante sugere uma consciência crítica sobre a função social das profissões ligadas às ciências sociais aplicadas, em especial à Administração. Ao assumir para si que essas profissões, em grande medida, atuam na reprodução da ordem vigente, o que ela metaforicamente chama de "lacaios do sistema", demonstra certa inquietação frente às contradições entre sua formação

técnica e as demandas sociais da escola pública. Entretanto, ao se autodefinir como "apenas uma professora de administração" que "respeita às perspectivas dos alunos", a participante evidencia um limite formativo importante: embora perceba as desigualdades, ela não reconhece o papel da atividade educativa como instrumento de transformação dessas condições. Tal postura pode refletir uma compreensão ainda pouco sistematizada das relações entre educação, sociedade e transformação social, na medida em que o reconhecimento das desigualdades não se articula, naquele momento, a uma compreensão mais elaborada do papel da atividade educativa na mediação dessas contradições.

Do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, essa compreensão limitada impede que a prática pedagógica se organize como mediação consciente entre a realidade objetiva dos alunos e os conhecimentos necessários à sua superação (Saviani, 2008). Assim, a posição da participante, ainda que revele uma sensibilidade social, não se traduz em uma prática pedagógica voltada à formação omnilateral dos educandos, permanecendo restrita a uma lógica de adaptação às condições existentes.

Portanto, esse dado confirma que, na prática social inicial, a atividade de ensino da participante carece de intencionalidade pedagógica orientada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e à superação das determinações alienantes do processo educativo. Sua percepção, embora crítica em algum grau, não se materializa em uma prática docente que vise à formação crítica dos alunos, limitando-se a um respeito às "perspectivas individuais", sem atuar sobre a gênese social dessas perspectivas.

Essa declaração, por sua vez, se conecta organicamente à categoria à categoria "Finalidade da Educação", pois revela como a docente concebe a função social da escola e de sua própria atividade: não como mediação para a emancipação humana, mas como preparação funcional, ainda que perceba de forma incipiente o limite dessa concepção. Tal análise se conecta de maneira orgânica aos dados anteriores, aprofundando a análise da alienação na atividade de ensino e das contradições que emergem na consciência da participante.

Os dados até aqui analisados permitem compreender que a ausência de mediação pedagógica, observada na prática da participante, não se limita a procedimentos metodológicos isolados, mas se expressa também na compreensão

sobre a atividade de ensino e sobre quem deve ser responsável pela mobilização dos motivos que sustentam a atividade de estudo.

Esse aspecto emergiu visivelmente quando foi questionada: “Durante a sua prática, de que forma você oferece ou cria motivos para que os alunos se interessem e se envolvam com os conteúdos ensinados?” Sua resposta foi expressa em uma metáfora que sintetiza sua concepção:

Sim, mas tem que cavar muito para achar, e eles não cavam, a maioria deles não cava.

Os dados sugerem que, na compreensão da participante, a construção dos motivos para o estudo não é concebida como parte integrante da atividade de ensino, e sim predominantemente como uma responsabilidade individual dos próprios alunos.

Essa visão, embora apareça de forma isolada na metáfora do “cavar”, é coerente com o padrão de organização de sua atividade pedagógica, como foi possível observar nas análises anteriores. É importante destacar metodologicamente que, embora o fenômeno da ausência de mediação tenha sido discutido na subcategoria sobre ausência de articulação entre sondagem inicial e desenvolvimento do conteúdo, aqui ele não se refere ao procedimento, mas à concepção que a docente possui sobre quem deve ser responsável pela mobilização dos motivos para o estudo.

Esse entendimento, de que cabe ao aluno encontrar sozinho as razões que o mobilizam para estudar, aparece também, de forma contraditória, na reflexão que faz sobre sua própria responsabilidade na construção de uma aula atraente:

Na minha aula o aluno pode pegar o celular que às vezes, ele pode estar até pesquisando uma coisa lá para falar para mim. Às vezes ele precisa escapar da minha aula. Às vezes ele precisa sair da minha aula para ir para outro lugar na cabeça dele. A responsabilidade por ter uma aula tão atraente que o aluno só usa o celular para fazer pesquisas é minha.

Embora predomine uma compreensão na qual a mobilização dos motivos é percebida como tarefa do aluno, emergem contradições nesse entendimento, pelas quais a docente reconhece, ainda que de modo não sistematizado, que criar condições para o envolvimento dos estudantes com a atividade de estudo constitui também uma responsabilidade do ensino.

No bloco de perguntas destinado a compreender como a participante articula, em sua concepção, os processos de aprendizagem, desenvolvimento e humanização,

foi formulada a seguinte questão: “Como você entende a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e humanização no processo educativo?” A participante respondeu:

Inicialmente, tive dificuldades em distinguir desenvolvimento, aprendizagem e humanização, mas percebo agora que são aspectos interconectados.

[...]

Acredito que um aluno pode se humanizar sem necessariamente ter aprendido ou se desenvolvido.

Essa formulação demonstra que os conceitos são compreendidos de forma dissociada. Essa concepção aparece quando, de maneira espontânea, ela expressa o que entende por desenvolvimento:

Desenvolver? Olha... Eu entendo desenvolvimento como alguém que consegue fazer mais coisas, resolver mais problemas, do que conseguia antes. Se ele sabe fazer alguma coisa a mais, então ele desenvolveu.

Essa definição sugere uma compreensão predominantemente pragmática do desenvolvimento, associada principalmente à ampliação da capacidade de realizar tarefas e resolver problemas práticos. Não há compreensão de desenvolvimento enquanto transformação qualitativa da consciência humana, mediada pela apropriação dos conhecimentos científicos, históricos e culturais. Quando solicitada a refletir sobre sua própria formação, a docente reforça esse diagnóstico:

A minha formação foi muito técnica, voltada para o mercado, para gestão, para negócios. Não discutíamos desenvolvimento humano, nem o que é aprender de fato. Eu aprendi a ensinar conteúdo técnico. Esses temas, desenvolvimento, aprendizagem, humanização, não fizeram parte da minha formação.

Esse dado mostra o reconhecimento da participante acerca de sua formação para o trabalho, centrado na lógica pragmática, técnica e mercadológica, que não contemplou os fundamentos teórico-metodológicos capazes de situar o processo educativo como mediação no desenvolvimento humano. Essa compreensão se expressa quando reflete sobre a própria relação pedagógica:

Eu, professora, faço meu aluno ter a sensação boa de querer estar comigo? Ou eu, professora, me coloco numa condição de repulsar meu aluno a partir de como eu apresento para ele os conhecimentos? Acho que esse é o ponto.

Essa reflexão também quando reflete sobre sua trajetória na instituição em que trabalha, indicando que, mesmo não tendo recebido essa formação na universidade,

percebe que parte do que aprendeu ocorreu na prática, no contato com os alunos e suas realidades:

Eu nunca tive essa preocupação, na minha formação, de entender como que o aluno aprende. Isso nunca foi uma pauta. O que eu sabia era que eu precisava ensinar um conteúdo. Isso eu sei. Agora, como ele aprende? Isso eu comecei a me perguntar depois que eu comecei a dar aula, e até hoje, pra ser bem honesta, eu não sei te responder direito.

A formação inicial da participante foi realizada em um curso de bacharelado em Administração e, portanto, orientada ao campo técnico-profissional e não à docência. Ao ingressar em um IF e assumir turmas no Ensino Médio Integrado, passou a demandar conhecimentos pedagógicos não contemplados em sua formação inicial, aspecto reconhecido pela própria participante ao afirmar que, até hoje, não sabe explicar como ocorre o processo de aprendizagem. Esses elementos permitem compreender que determinadas concepções presentes em sua prática docente se constituíram sem uma apropriação sistemática de referenciais voltados à compreensão do ensino como mediação do desenvolvimento humano.

O reconhecimento, pela própria participante, da ausência desse repertório formativo constitui um dado relevante para a análise. Todavia, no momento da prática social inicial, esse reconhecimento ainda aparece de forma pouco sistematizada e não se traduz em reorganizações observáveis da atividade de ensino, permanecendo mais como uma percepção sobre seu percurso de formação do que como elemento incorporado à análise de sua própria prática pedagógica.

Os elementos analisados na Prática Social Inicial não decorrem de aspectos individuais, mas expressam determinações históricas, sociais e institucionais que atravessam tanto o percurso formativo da participante quanto a própria organização dos Institutos Federais. Conforme discutido anteriormente, essas instituições são atravessadas por uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que se orientam pela proposta de uma formação politécnica, crítica e omnilateral, também operam sob exigências relacionadas ao mercado e à lógica produtivista (Amorim Junior, 2019; Chediak, 2024).

Ainda assim, os dados revelam elementos contraditórios na forma como a participante compreende sua atividade docente. Nesse momento, tais elementos ainda não se traduzem em reorganizações observáveis da prática, mas indicam

possibilidades de elaboração que poderão ser favorecidas pelas mediações realizadas ao longo da intervenção formativa.

Desse modo, a análise da prática social inicial evidencia uma atividade de ensino marcada por tensões e contradições entre diferentes finalidades formativas, concepções pedagógicas e modos de organização do ensino. Embora predominem orientações associadas à funcionalidade prática dos conhecimentos e a compreensões ainda pouco sistematizadas acerca da mediação pedagógica e do desenvolvimento humano, também emergem elementos que indicam possibilidades de ampliação da consciência sobre a própria prática. Por seu caráter contraditório e historicamente constituído, esse conjunto de determinações não se apresenta como estático, mas como passível de reorganização mediante processos formativos que favoreçam novas formas de compreender e objetivar a atividade docente.

Encerrada a análise da prática social inicial, torna-se possível compreender, à luz das categorias e subcategorias, que a atividade de ensino da participante se organiza predominantemente sob determinações relacionadas à alienação, sem excluir elementos contraditórios que apontam possibilidades de reorganização. No momento seguinte, dedicada à problematização, essas questões serão retomadas por meio de mediações voltadas à ampliação das possibilidades de reorganização no plano da consciência da docente sobre sua própria prática.

5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROBLEMATIZAÇÃO: “A GENTE TRABALHA MUITO NO AUTOMÁTICO”

O momento da problematização assume a função de tensionar as contradições evidenciadas na prática social inicial. É importante destacar, novamente, que esses momentos não ocorrem de maneira estanque e que a organização dos dados é de caráter didático para análise. Sendo assim, mesmo na prática social inicial há problematização, instrumentalização e catarse, pois se trata de um movimento de idas e vindas.

O momento anterior da intervenção formativa teve como base a observação da aula e a entrevista semiestruturada, momento em que a participante elaborava reflexões a partir de sua memória e de sua consciência prática não tensionada. Na problematização, as reflexões passam a ser produzidas sob o impacto das mediações realizadas ao longo da intervenção.

Assim, é importante destacar que as reflexões da participante sobre sua própria aula, embora ainda marcadas por elementos sincréticos, já não correspondem às percepções iniciais captadas na entrevista semiestruturada. Ainda que o pensamento sincrético, orientado pelo senso comum e pelo pragmatismo cotidiano, não tenha sido plenamente superado, as mediações realizadas passam a incidir sobre a forma como a participante interpreta sua própria prática, produzindo tensões e questionamentos. Nesse contexto, sua atividade de ensino passa a ser confrontada com novos referenciais teóricos e novas possibilidades de interpretação da realidade educacional.

Conforme explicitado na descrição metodológica da intervenção, embora os mesmos filmes, vídeos e textos sejam retomados posteriormente no momento da instrumentalização, nesse momento eles foram utilizados como instrumentos de problematização da prática docente. A atuação do pesquisador concentrou-se na explicitação das percepções, sentimentos, contradições e sentidos mobilizados por esses materiais, sem realizar ainda sua sistematização teórica e conceitual, a qual será desenvolvida intencionalmente no momento da instrumentalização.

Após as mediações desenvolvidas no momento da problematização, a participante foi convidada a assistir à gravação de sua própria aula, registrada na prática social inicial. Durante a revisão orientada dessa gravação, o pesquisador conduziu uma autoavaliação da prática docente, voltada à identificação de incômodos, à explicitação de contradições e à reflexão sobre aspectos relacionados à atividade de ensino. A condução dessa revisão teve o objetivo de favorecer a explicitação de contradições percebidas, incômodos emergentes e reinterpretações produzidas a partir das mediações realizadas até então. As questões não tiveram a finalidade de oferecer explicações ou antecipar interpretações teóricas, mas de criar condições para que a participante explicitasse os sentidos atribuídos à própria atividade de ensino diante dos tensionamentos produzidos no momento da problematização.

Além disso, as questões do roteiro buscaram explorar como a participante se sentiu interpelada, pessoal e profissionalmente, pelos materiais formativos, com o objetivo de compreender de que modo esses materiais mobilizaram novas formas de perceber sua própria prática e favoreceram a explicitação de tensões relacionadas às contradições sociais, educacionais e subjetivas nela presentes. Algumas das perguntas norteadoras desse momento incluíram:

- O que você percebe ao assistir esta parte da aula?

- Ao rever sua aula, você identifica alguma diferença entre o que acreditava ter realizado e o que efetivamente realizou?
- Há algo que faria diferente em sua aula após esse contato inicial com os textos, filmes e vídeos apresentados?
- Você acredita que essa abordagem gerou aprendizagem para os alunos? Por quê?
- Em que medida os filmes, vídeos e textos apresentados até este momento impactaram sua forma de compreender sua própria prática docente?
- Algum dos filmes, vídeos ou textos apresentados provocou você como professora? E como pessoa?
- Você se sentiu desconfortável com alguma cena dos filmes ou com alguma das leituras realizadas? Por quê?

Esse procedimento metodológico parte do entendimento de que a revisitação da própria prática, mediada por instrumentos simbólicos e teórico-metodológicos, pode favorecer a explicitação de tensões, contradições e possíveis deslocamentos na compreensão da atividade docente. Portanto, a autoavaliação orientada não foi tomada como confirmação imediata de transformação da consciência, mas como procedimento voltado à produção de dados sobre os sentidos atribuídos pela participante à sua própria prática após as mediações desenvolvidas no momento da problematização.

Assim sendo, os discursos analisados expressam uma consciência em movimento, entendida como categoria do materialismo histórico-dialético, na qual começam a emergir deslocamentos formativos. Nesse sentido, a prática da participante não pode ser compreendida como algo dado e imutável, mas como uma atividade em processo, que se reorganiza na medida em que novas mediações incidem sobre sua consciência.

A análise do momento da problematização está organizada em três subcategorias que expressam, de forma articulada, as contradições e os tensionamentos observados no plano da consciência da participante, quando confrontada com os referenciais teóricos e culturais mobilizados ao longo da intervenção, seja na análise de sua própria aula, seja na interação com os textos,

filmes e vídeos que compuseram as mediações (problematizações) formativas. São elas:

- Contradições entre concepções e função social da educação no EMI;
- Tensões na compreensão da mediação pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes;
- Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI.

Cada uma dessas subcategorias expressa contradições e possibilidades de reorganização identificadas na compreensão da participante sobre sua atividade docente no momento da problematização, bem como elementos que ainda se fazem presentes na organização do ensino. A seguir, esses aspectos são apresentados e analisados.

5.2.1 Contradições entre concepções e função social da educação no EMI

Neste momento, partimos da análise da aula realizada pela própria participante, revisitada após o primeiro conjunto de mediações do momento da problematização. A proposta foi criar uma situação social de desenvolvimento na qual a prática anterior, registrada e gravada, pudesse ser reavaliada à luz dos referenciais mobilizados, especialmente daqueles que integraram essas mediações.

Esse primeiro conjunto de mediações foi composto por três instrumentos centrais: o vídeo "A Corrida da Desigualdade", o filme "A Onda" e o texto "A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica" (Saviani; Duarte, 2021). Cada um deles foi selecionado por sua potencialidade de tensionar concepções naturalizadas acerca da meritocracia, da neutralidade do ensino e das finalidades da educação.

Os dados produzidos a partir desse conjunto de três instrumentos deram origem à subcategoria em foco: contradições entre concepções e função social da educação no EMI. As mediações promovidas por esses instrumentos favoreceram a problematização de tensões entre concepções anteriormente naturalizadas e novos questionamentos acerca das finalidades da educação e da atividade docente.

O vídeo "A Corrida da Desigualdade" apresenta uma metáfora visual sobre a falsa ideia de igualdade de oportunidades, ao ilustrar como fatores sociais objetivos, como classe, cor e origem, criam condições desiguais para o ponto de partida dos

sujeitos. A intenção foi desestabilizar representações meritocráticas que atribuem exclusivamente ao esforço individual o sucesso ou fracasso escolar.

O filme “A Onda” retrata um experimento pedagógico que resulta na reprodução involuntária de práticas autoritárias por parte dos estudantes. Com isso, buscou-se expor como a ausência de reflexão crítica e de mediações éticas no processo educativo pode naturalizar a dominação e produzir práticas excludentes, mesmo quando não intencionais.

Por fim, o texto “A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica” (Saviani e Duarte, 2021) oferece os fundamentos teóricos para que a participante compreenda a educação como processo ontológico de constituição humana, e não apenas como transmissão de conteúdo ou desenvolvimento de competências técnicas. Nele, os autores defendem que a formação humana exige a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos, sendo a educação escolar o instrumento para esse processo.

Durante os diálogos produzidos após esse primeiro conjunto de mediações, começaram a emergir questionamentos relacionados à forma como a participante compreendia as desigualdades sociais e suas implicações para os processos educativos. Ao refletir sobre o vídeo *Corrida da Desigualdade*, afirmou:

Não estou pensando nas pessoas da frente, mas sim as que estão atrás. Elas não têm culpa. Não têm culpa de estarem numa posição de desvantagem. Elas não fizeram nada que as colocasse lá. Elas simplesmente estão atrás.” Em seguida acrescentou: “A única coisa que ele me trouxe a mais que as pessoas não têm nenhuma culpa. Eu nunca tinha pensado que é uma carga que carregam, sem, contudo, que tenham alguma culpa nisso.

Essas formulações sugerem um primeiro tensionamento de interpretações anteriormente apoiadas na responsabilização individual e no mérito pessoal. Embora não permitam afirmar uma elaboração sistemática acerca das determinações sociais que produzem a desigualdade, revelam que aspectos anteriormente naturalizados passam a constituir objeto de reflexão por parte da participante.

Após a realização dessas mediações, a participante foi convidada a assistir integralmente à gravação de sua própria aula e, em seguida, participou de uma nova entrevista, com questões abertas que buscaram compreender suas percepções diante da própria prática, já sob o impacto das intervenções realizadas. A seguinte pergunta foi feita: “O que você percebe agora ao assistir novamente esta parte da aula?”. A

questão se referia ao momento inicial da aula, em que a docente se apresentou à turma e propôs uma atividade de apresentação dos alunos. Em resposta, refletiu:

Muito pessoal. Não tinha nada lá sobre meu profissional, formação, mestre, doutora, mestranda, doutoranda, área de atuação, quantos anos eu estou trabalhando. Não sei se seria importante ser feito.

Diante dessa percepção, o pesquisador buscou fomentar o diálogo com a pergunta: “Esse trecho corresponde àquilo que você imaginava que havia feito?”. A participante então ampliou sua análise:

A minha intenção era aproximar, né? Não acho que eu despejar o meu currículo em cima de aluno vai ajudar em alguma coisa [...] Me apresentei para tentar ser acessível. [...] Acho que deu certo porque, como eu te disse na outra aula, eles já tinham me chamado para ser professora conselheira. Mas não sei se foi o melhor a fazer. Você não se colocar como uma referência para a aprendizagem.

Essas expressões sugerem uma tensão entre o motivo da ação, “aproximar-se dos alunos”, e os possíveis efeitos objetivos da atividade, como o apagamento da figura docente como referência intelectual e formativa, como o sujeito mais experiente que poderia incidir na ZDP. A reflexão produzida pela participante não indica, por si só, uma reorganização consolidada de sua atividade de ensino. Contudo, revela o surgimento de um questionamento que não apareceu na prática social inicial. Ao problematizar sua forma de apresentação aos estudantes, a docente passa a explicitar uma tensão relacionada ao papel que atribui a si mesma no processo educativo, produzindo um novo olhar em relação a aspectos anteriormente naturalizados de sua prática.

Em seguida, ao ser questionada: “Há algo que faria diferente hoje, após ter passado pelas leituras e discussões anteriores?”, a participante expressou um incômodo que até então não havia sido verbalizado:

Tem só uma coisa que me incomodou. Quando eu falei para os alunos sobre as regras [...] falei para eles assim que a minha regra era uma só: cada um cuida do seu. Entretanto [...] eu mencionei a possibilidade que eu não adotaria de forma alguma, que era, por exemplo: ‘Se alguém mexer no celular, eu vou dar uma sabatina’. Isso não foi aleatório. [...] embora estivesse falando ‘cada um cuida do seu’, estava cuidando da vida dos outros, porque eu estava usando a metodologia do colega que eu considero falha. [...] Eu estava criticando um colega. E eu já fiz isso várias vezes.

A resposta revela que a análise da própria aula não se limita a julgamentos técnicos, mas se estende a uma dimensão ética e ideológica da prática docente. O

desconforto não decorre apenas devido a conduta, mas da percepção de que, ao se apropriar de estratégias que ela mesma criticava, estava reproduzindo práticas contraditórias com os valores que desejava sustentar.

A percepção dessa contradição emerge após a participação no momento da problematização, que envolveu a interação com filmes, vídeos e textos, bem como a revisitação orientada da gravação de sua própria aula. Nesse processo, aspectos até então naturalizados, como a neutralidade do ensino e a forma de estabelecimento de regras, passaram a ser problematizados. As provocações conduzidas intencionalmente pelo pesquisador favoreceram a explicitação de elementos da prática docente até então não percebidos, especialmente das relações entre as intenções pedagógicas da participante e os efeitos produzidos por suas ações em sala de aula.

Os elementos analisados até aqui não permitem afirmar transformações na atividade de ensino da participante. Contudo, evidenciam a explicitação de contradições e questionamentos que não haviam emergido na prática social inicial.

5.2.2 Tensões na compreensão da mediação pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes

Foram selecionados dois instrumentos complementares: o filme “Preciosa: Uma História de Esperança” (2009), dirigido por Lee Daniels, e um texto teórico sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo. A obra fílmica narra a história de Claireece “Preciosa” Jones, uma adolescente negra que vive em um contexto de extrema pobreza, violência doméstica, analfabetismo funcional e racismo estrutural. A escola, representada por uma professora sensível e comprometida, passa a funcionar como espaço concreto de transformação subjetiva e social, não apenas pelo acolhimento afetivo, mas pela mediação dos conhecimentos, da leitura, da escrita e da linguagem, que permite à protagonista ressignificar sua trajetória e elaborar simbolicamente sua própria história. A problematização realizada com o auxílio desses instrumentos, conduziram as discussões acerca da mediação pedagógica e seus limites, do papel do vínculo afetivo, do tensionamento sobre o papel da escola e do reconhecimento das desigualdades objetivas. Dessa maneira, chegamos a essa subcategoria: tensões na compreensão da mediação pedagógica e do desenvolvimento dos estudantes.

A participante foi convidada a assistir ao filme e, posteriormente, responder a uma série de perguntas abertas sobre os sentidos mobilizados, especialmente em relação à sua prática docente. Ao final da exibição, verbalizou:

Sobre o filme 'Preciosa', um filme que me causou repulsa desde as primeiras cenas. Aquilo é tão brutal, embora tão real. Aliás, a realidade é brutal e me causou tanta rejeição assistir aquele filme. Eu assisti o tempo todo porque eu tinha esse compromisso com você. Senão, eu teria parado e não teria terminado de assistir. Aliás, eu nunca teria começado.

[...]

Eu não sei se eu conseguiria ser aquela professora do filme.

[...]

Eu não acho que foi a educação que transformou a vida dela. Foi o amor.

Ao afirmar que a transformação da personagem se deu pelo “amor”, a participante reconhece a importância do vínculo afetivo na relação pedagógica. No entanto, sua leitura da obra tende a deslocar o foco da atuação pedagógica para uma dimensão idealista da relação estabelecida entre professora e estudante, secundarizando outros elementos evidenciados pelo filme. Embora o vínculo afetivo constitua um aspecto importante da atividade educativa, sua centralidade na interpretação da participante acaba por reduzir a visibilidade do papel desempenhado pela escolarização, pela linguagem, pela leitura, pela escrita e pelos demais instrumentos culturais utilizados pela professora.

Ao longo de sua fala, a participante demonstra reconhecer a brutalidade das condições objetivas vividas pela personagem, manifestando impacto emocional diante das desigualdades retratadas no filme e reconhece a relevância da professora na trajetória da Preciosa. Contudo, ao atribuir a transformação da personagem exclusivamente ao “amor”, acaba por secundarizar justamente aquilo que diferencia a relação pedagógica de outras formas de relação humana: a mediação intencional dos conhecimentos e dos instrumentos culturais historicamente produzidos.

A afirmação “eu não sei se conseguiria ser aquela professora” sugere um desconforto provocado pelo filme e remete aos limites percebidos pela participante em relação à própria atuação docente diante de contextos marcados por desigualdades e processos de exclusão. Associada à declaração de que “foi o amor” que transformou a personagem, essa percepção indica o não reconhecimento da especificidade da mediação pedagógica como atividade intencional voltada à promoção do desenvolvimento humano. Esse dado dialoga com elementos já

identificados na prática social inicial, particularmente aqueles relacionados à ausência de fundamentos teórico-metodológicos mais sistematizados para compreender a atividade de ensino para além de suas dimensões técnicas e instrumentais.

A sequência desse conjunto formativo incluiu um texto introdutório sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) escrito por Chaiklin (2011), que apresenta esse construto como uma forma de explicar a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio da mediação de funções psicológicas em maturação. O texto procurou tensionar diretamente a concepção de desenvolvimento predominante na prática da participante. Conforme discutido na seção teórica, a ZDP corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado por meio da mediação de sujeitos mais experientes (Vigotski, 2006; Chaiklin, 2011). Nesse sentido, a interação e a mediação pedagógica constituem elementos centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao compreender isso, a aprendizagem deixa de ser entendida como consequência do desenvolvimento espontâneo e passa a ser reconhecida como seu principal motor, desde que mediada intencionalmente por uma prática educativa historicamente situada.

Dessa forma, ao articular o impacto simbólico e afetivo do filme à densidade conceitual da ZDP, o segundo conjunto de mediações buscou desnaturalizar a ideia de neutralidade docente e provocar a docente a refletir sobre os fundamentos éticos, políticos e formativos de sua prática. A combinação dos materiais teve, portanto, um duplo propósito: (1) explicitar os obstáculos objetivos enfrentados por sujeitos historicamente excluídos e (2) confrontar a docente com o papel decisivo que sua atuação pode desempenhar, ou não, no enfrentamento dessas desigualdades.

Essa escolha metodológica buscou mostrar que "...educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento" (Martins, 2015, p. 5). Ao optar por determinadas estratégias ou omitir-se diante das contradições sociais, o professor pode reforçar estruturas de privilégio e exclusão. Por outro lado, ao reconhecer essas determinações e reorganizar sua prática com base em princípios de mediação intencional e crítica, pode atuar como agente de humanização e transformação social.

Após a leitura do texto introdutório sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a participante foi convidada a compartilhar suas impressões. Em resposta, afirmou:

Acho que o texto trouxe uma sensibilidade para olhar as diferenças [...] mas eu não sei bem como usar isso na prática.

Ainda que tenha reconhecido a relevância da mediação, a participante revela não dispor, naquele momento, de instrumentos teórico-metodológicos para incorporá-la à sua prática. Tal percepção pode ser compreendida como expressão das determinações formativas que estruturaram sua trajetória, com foco em uma formação mais técnica da área de Administração.

Ao final desse segundo conjunto de mediações, observa-se a explicitação de um limite que não havia aparecido de forma tão clara na prática social inicial. Ao reconhecer que ainda não sabe como incorporar o conceito à sua atuação docente, a participante evidencia uma tensão entre aquilo que passa a considerar relevante para a prática pedagógica e os recursos teórico-metodológicos de que dispõe naquele momento para concretizá-lo.

As tensões explicitadas neste momento da intervenção não configuram, ainda, uma reorganização efetiva da prática docente. No entanto, representam uma inflexão em relação ao momento da prática social inicial. A participante explicita um conflito objetivo entre aquilo que reconhece como necessário e aquilo que, por ora, ainda não consegue realizar. A articulação entre o filme Preciosa e o texto sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo buscou criar condições para que a participante confrontasse aspectos anteriormente naturalizados de sua prática docente e refletisse sobre o papel da mediação pedagógica no desenvolvimento dos estudantes. Os dados analisados neste momento indicam a explicitação de tensões e limites relacionados à compreensão da atividade de ensino. Na prática social inicial, o mérito individual e a neutralidade docente apareciam como pressupostos pouco questionados; já neste momento, esses elementos passam a constituir objeto de reflexão e problematização por parte da participante.

O filme e o texto buscaram mobilizar a participante acerca da unidade afeto-cognição no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A obra cinematográfica trouxe aspectos relacionados ao papel da mediação pedagógica nos processos de superação das desigualdades e o texto teórico ofereceu categorias conceituais que permitiram planejar aspectos da prática docente anteriormente naturalizados, ampliando as possibilidades de análise das relações entre ensino, desenvolvimento e formação humana.

5.2.3 Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI

O terceiro conjunto de mediações foi estruturado com o objetivo de tensionar os sentidos atribuídos à docência e promover deslocamentos no plano da consciência da participante. Este momento voltou-se para a reflexão sobre o modo como o professor atribui sentido pessoal à sua atividade de ensino, a partir da sua história, de seus motivos dominantes e das condições concretas de sua prática (Leontiev, 2004; Asbahr, 2017). Foram utilizados dois instrumentos complementares:

- O filme *Minhas Tardes com Margueritte* (2010), dirigido por Jean Becker;
- Um excerto da pesquisa de Amorim Junior (2019), que discute, com base em Leontiev (2004) e Asbahr (2011), a relação entre significado social e sentido pessoal na atividade humana.

O filme narra a trajetória de Germain, um homem semi-analfabeto e socialmente marginalizado, e sua relação com Margueritte, uma senhora idosa que lhe apresenta o universo da literatura e do conhecimento e estabelece com ele uma relação que opera como mediação transformadora. O filme evidencia que o deslocamento subjetivo do personagem se produz na relação estabelecida com uma mediação humana, concreta e intencional. Essa relação cria condições para a reorganização dos sentidos atribuídos ao saber, à linguagem e à própria existência, sem prescindir da participação ativa do próprio sujeito nesse processo.

Após assistir ao filme, a participante foi entrevistada por meio de questões abertas relacionadas aos sentidos mobilizados pelo filme. Diante da pergunta “Você se sentiu provocada pessoal ou profissionalmente pelo filme? De que forma?” Ela respondeu:

O que eu mais senti foi que ele nunca teve ninguém que dissesse que ele podia. E a Margueritte foi essa pessoa. A gente subestima o quanto uma fala, uma leitura, um encontro muda a gente. Me perguntei se algum dia fui Margueritte para alguém.

A resposta aponta para uma mudança na forma como a participante compreende a atividade de ensino. Ao se perguntar se já foi “Margueritte para alguém”, sua reflexão deixa de se concentrar predominantemente nos aspectos operacionais da docência e passa a incorporar, de forma mais explícita, sua responsabilidade na mediação dos processos de apropriação do conhecimento pelos

estudantes. Nesse movimento, emerge a noção do papel do professor como mediador do conhecimento sistematizado na trajetória do outro, responsável por organizar a relação do estudante com os conteúdos, com a linguagem e com o mundo. A reflexão se amplia quando, ainda comentando o filme, a participante afirma:

Eu preciso aprender a dar sutilezas, porque eu acabo lendo o mundo como se ou estão comigo ou estão contra mim [...] eu acabo conduzindo todas as minhas ações desse jeito. [...] Eu não posso ensinar como se todo mundo fosse igual a mim. Tem pessoas que já construíram um sentido negativo para o estudo.

Tal argumento pode indicar um movimento inicial de ampliação da compreensão acerca da relação entre os estudantes e a atividade de estudo. Ao problematizar a impossibilidade de ensinar como se todos partilhassem das mesmas condições, a participante pondera explicações centradas exclusivamente em características individuais, no esforço pessoal ou no interesse imediato. Sua fala permite considerar a compreensão de que os estudantes chegam à escola com diferentes experiências de escolarização e com sentidos atribuídos ao estudo constituídos nas condições concretas de suas trajetórias sociais e nas relações que estabelecem ao longo de sua vida.

Essa percepção é relevante na medida em que pode indicar um deslocamento de interpretações centradas no indivíduo. O sentido atribuído à atividade de estudo deixa de ser compreendido como disposições naturais dos sujeitos e passa a ser visto como produções historicamente constituídas, atravessadas por experiências escolares de êxito e/ou fracasso, reconhecimento, exclusão e acesso desigual aos bens culturais. Sob essa perspectiva, a mediação pedagógica amplia seu escopo para além do domínio dos conteúdos escolares, envolvendo também a organização de condições de ensino que favoreçam novas formas de relação dos estudantes com o conhecimento.

Na sequência, foi apresentado à participante um excerto da pesquisa de Amorim Junior (2019), fundamentado em Leontiev (2004) e Asbahr (2011), que mostra a relação entre os conceitos de significado social e sentido pessoal da atividade. Enquanto o significado social está relacionado às objetivações socialmente produzidas; o sentido refere-se à relação que o indivíduo estabelece com as significações sobre a atividade (Asbahr, 2017). No caso do ensino, essa função está ligada à socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados e à formação humana dos sujeitos, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. (Duarte, 2003;

Saviani, 2011). Já o sentido pessoal diz respeito ao modo como essa atividade adquire valor subjetivo para o sujeito, orientado pelos seus motivos e sua relação com o fazer pedagógico. O significado social da atividade docente não é estático nem neutro, mas historicamente constituído. Reconhecê-lo a partir da perspectiva histórico-crítica implica compreender a docência para além das motivações individuais, situando-a em sua função social de mediação do conhecimento e formação humana. Após a leitura do texto, a participante foi convidada a compartilhar suas impressões.

Eu tento sempre escutar eles, entender o que tá acontecendo... às vezes acho que isso é mais importante do que o conteúdo em si. Porque se eles estiverem bem, eles aprendem depois.

Essa formulação sugere uma compreensão em que o acolhimento das condições subjetivas dos estudantes aparece como condição anterior à aprendizagem. Ao afirmar que “se eles estiverem bem, eles aprendem depois”, a participante indica uma possível separação entre a apropriação do conhecimento e os processos afetivo-volitivos envolvidos no desenvolvimento. Entretanto, essas dimensões constituem uma unidade e se produzem na própria atividade de ensino. Assim, embora a escuta dos estudantes seja parte importante da prática docente, a mediação pedagógica não se reduz ao acolhimento, mas envolve a organização intencional do ensino como condição para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. O discurso sugere, portanto, tensões ainda presentes na compreensão do papel do ensino no desenvolvimento dos estudantes.

Essa ideia de sentido pessoal me pegou. Eu fiquei pensando se um dia eu paro e penso porque eu estou aqui, e se esse motivo é suficiente. A gente trabalha muito no automático.

Essa autocrítica sugere o início de um movimento que pode levar à objetivação da própria atividade docente. Ao afirmar que “a gente trabalha muito no automático”, a participante explicita que sua prática vinha sendo realizada de forma predominantemente orientada pelas demandas imediatas do cotidiano escolar, sem que os motivos que sustentavam sua atividade fossem colocados em análise. Esse dado se articula às características observadas na atividade de ensino da participante, na qual predominavam ações voltadas à realização de tarefas e ao alcance de objetivos práticos imediatamente reconhecidos como legítimos, especialmente aqueles relacionados à preparação para o trabalho. Ao questionar por que está na docência e se esse motivo é suficiente, a participante desloca sua reflexão do plano

das ações para o plano dos motivos que organizam sua atividade. À luz de Leontiev (2004; 2021) e Asbahr (2017), esse movimento é relevante porque o sentido pessoal não se produz automaticamente, mas decorre da relação entre o sujeito e os motivos que orientam sua atividade. Por essa razão, embora o docente participe ativamente da organização da prática educativa, não controla plenamente os sentidos produzidos nesse processo, nem aqueles que atribui à própria docência nem aqueles construídos pelos estudantes em sua relação com a atividade de estudo.

Ainda que não se observe uma reorganização prática efetiva, é possível identificar o surgimento de uma reflexão crítica sobre aspectos que anteriormente apareciam naturalizados em sua atividade de ensino. As análises indicam que a participante passa a problematizar a centralidade atribuída ao acolhimento e ao vínculo afetivo, questiona os motivos que sustentam sua permanência na docência e começa a reconhecer que os estudantes atribuem sentidos distintos ao estudo em função de suas trajetórias concretas de vida. Esses movimentos não configuram uma transformação consolidada da atividade, mas revelam a emergência de novas contradições e de novas possibilidades de compreensão acerca da função social da docência, na perspectiva crítica. Nesse sentido, a consciência da participante começa a operar com mediações mais complexas entre os motivos pessoais que orientam sua prática e o significado social da atividade educativa. O terceiro conjunto de mediações, portanto, cumpriu sua função ao criar condições para que a participante interrogasse os motivos que sustentam sua prática e os sentidos que atribui à docência.

De modo geral, o quadro a seguir apresenta uma síntese dos deslocamentos formativos predominantemente observados nos momentos da Prática Social Inicial e da Problematização. Seu objetivo não é fixar estados definitivos de consciência, mas tornar visíveis os movimentos contraditórios que começam a se expressar na atividade docente da participante.

Quadro 4: Movimentos e tensões formativas observados

Categoria	Prática Social Inicial	Problematização	Situação ao final da Problematização
Finalidade da educação	Concepção pragmática e produtivista. Prioriza a formação de “fazedores”, com forte	Questiona a lógica produtivista após contato com os materiais e referenciais teóricos	Aprofundamento da crítica à lógica produtivista e ampliação da compreensão acerca da função

	orientação ao mercado de trabalho e à inserção produtiva dos estudantes.	mobilizados na intervenção. Reconhece que o mérito individual não é suficiente para explicar as desigualdades sociais e educacionais.	social da educação.
Sentido da atividade de ensino	Atividade de ensino predominantemente orientada pela exposição de conteúdos e por sua aplicação prática imediata. A criação de motivos para a atividade de estudo é atribuída principalmente aos estudantes.	Passa a problematizar aspectos anteriormente naturalizados da prática docente e percebe o desengajamento estudantil como fenômeno relacionado à mediação pedagógica.	Consolidação da compreensão da mediação pedagógica como elemento constitutivo da atividade de ensino.
Concepção sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento	Compreensão fragmentada das relações entre ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e humanização. Predomínio de uma visão funcional e adaptativa do desenvolvimento.	Reconhece a interdependência entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, ainda que de forma inicial. Demonstra dificuldades para operar esses conceitos na organização da prática pedagógica.	Apropriação progressiva dos conceitos e de suas implicações para a atividade docente.

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

5.3 ANÁLISE DA INSTRUMENTALIZAÇÃO: MEDIAÇÕES TEÓRICO-CULTURAIS

A instrumentalização é concebida, na Pedagogia Histórico-Crítica, em movimento dialético com a prática social inicial, a problematização, a catarse e a prática social final, compondo um conjunto articulado de mediação teórica voltado à compreensão da realidade. Como discutido anteriormente, esse movimento não ocorreu de forma linear nem se restringiu a uma fase isolada da pesquisa interventiva. Ao contrário, articulou-se continuamente com os momentos subsequentes, criando condições para que a participante ampliasse suas possibilidades de análise acerca de sua atividade de ensino.

Conforme dito anteriormente, optou-se pela organização desta subseção em eixos de discussão, uma vez que este momento consistiu na constituição de mediações teóricas, que se referem ao conjunto de temas abordados a partir dos textos teóricos utilizados em conjunto com vídeos e filmes, são eles: eixo 1: Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa; eixo 2: Mediação pedagógica (ZDP) e eixo 3: Atividade humana, sentido pessoal e significado social. Tais eixos são reconfigurados para subcategorias de análise na análise da catarse.

A instrumentalização teve como objetivo promover o reconhecimento e a superação de concepções sincréticas, fundamentadas em conhecimentos tácitos e pragmáticos do cotidiano, que limitavam a compreensão das múltiplas determinações da atividade educativa. Enquanto os momentos da prática social inicial e problematização possibilitaram identificar concepções da participante, tensões presentes no ensino e contradições que evidenciaram a necessidade de superação das limitações observadas, a instrumentalização constituiu-se como resposta às questões emergentes deste percurso formativo.

Seu propósito não se restringiu à transmissão de conteúdos teóricos, mas consistiu na mediação intencional de conhecimentos científicos capazes de ampliar as possibilidades de compreensão da realidade e da atividade de ensino. Nessa perspectiva, foram mediados sistematicamente conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente da Teoria da Atividade e da Zona de Desenvolvimento Próximo, bem como fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica considerados relevantes para a compreensão da atividade de ensino, do desenvolvimento humano e das finalidades da educação escolar. Essas ações foram desenvolvidas por meio de aulas expositivas, discussões, análise de textos, produções audiovisuais e retomada dos dados produzidos nos momentos anteriores da pesquisa.

A síntese das análises realizadas na prática social inicial e na problematização permitiu identificar um conjunto de contradições que demandavam aprofundamento teórico e mediações sistemáticas ao longo da instrumentalização. Tais contradições expressavam limites presentes na compreensão da participante acerca da atividade educativa e indicavam a necessidade de apropriação de conhecimentos científicos que possibilitassem uma análise mais abrangente das relações entre ensino, desenvolvimento humano e formação escolar.

Entre os principais aspectos evidenciados, destacaram-se a ênfase em uma formação tecnicista, orientada predominantemente para o desenvolvimento de

competências operacionais em detrimento da formação integral dos estudantes; a dificuldade de articulação entre teoria e prática no processo de ensino, resultando em abordagens centradas na transmissão de conteúdos e com reduzida problematização das determinações sociais da realidade estudada; e a ausência de uma reflexão crítica acerca do papel social da educação, prevalecendo uma perspectiva adaptacionista que tende a desconsiderar as relações de poder, as desigualdades sociais e as possibilidades transformadoras da prática educativa.

Embora o percurso metodológico e os referenciais teóricos da investigação estivessem previamente definidos, as contradições que assumiriam maior centralidade no processo formativo somente puderam ser identificadas ao longo da prática social inicial e da problematização. Desse modo, a instrumentalização foi organizada a partir dessas contradições, orientando o aprofundamento dos conteúdos e conceitos trabalhados. Os diferentes instrumentos mobilizados na intervenção constituíram mediações voltadas à ampliação das possibilidades de interpretação das questões identificadas anteriormente. Parte desses instrumentos já havia sido utilizada na problematização; entretanto, enquanto naquele momento atuaram prioritariamente como desencadeadores de reflexões e explicitação de contradições, na instrumentalização foram retomados e articulados sistematicamente aos referenciais teóricos da pesquisa. Procurou-se, ainda, manter coerência entre forma e conteúdo, articulando os conceitos discutidos a situações sociais concretas, produções culturais e à própria prática pedagógica da participante, de modo que a organização da intervenção reproduzisse o movimento defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica, da realidade concreta à apropriação de instrumentos conceituais mais elaborados.

Desse modo, tomando como referência as contradições identificadas e as necessidades formativas delas decorrentes, a instrumentalização articulou diferentes conceitos em consonância com os objetivos da pesquisa. As mediações realizadas concentraram-se na discussão de conhecimentos relacionados à atividade de ensino, ao desenvolvimento humano e às finalidades da educação escolar, buscando ampliar as possibilidades de análise crítica da prática docente.

Nesse processo, foram problematizadas concepções sincréticas e pragmáticas que reduzem o ensino à transmissão de conteúdos, tomando como referência pressupostos teóricos que compreendem a atividade educativa como processo de formação humana. Também foram analisadas as relações entre ensino e

aprendizagem à luz da Teoria da Atividade, com destaque para o papel dos motivos, das ações e das operações na organização da atividade de ensino e da atividade de estudo.

As discussões contemplaram, ainda, o papel da mediação pedagógica na criação de motivos para a aprendizagem, problematizando concepções que atribuem exclusivamente aos estudantes a responsabilidade por seu engajamento no processo educativo. Nessa direção, a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) foi abordada como conceito orientador do planejamento de práticas pedagógicas capazes de mobilizar os estudantes em suas condições iminentes de desenvolvimento.

A instrumentalização também envolveu a discussão da educação escolar a partir da integração entre trabalho, ciência e cultura, problematizando a separação entre formação técnica e formação humana e analisando suas implicações para a organização da atividade educativa. Por fim, foram examinados os processos de produção de sentidos na atividade docente, considerando as relações entre significado social e sentido pessoal e suas implicações para a organização da atividade de ensino.

A análise da instrumentalização buscou identificar como os conceitos trabalhados ao longo da intervenção passaram a compor, ainda que de forma contraditória e processual, as explicações mobilizadas pela participante na interpretação dos temas em estudo. O foco da análise incidiu sobre os movimentos de apropriação conceitual evidenciados ao longo do percurso formativo, considerando como os conhecimentos mediados passaram a integrar suas interpretações acerca da atividade educativa e de sua própria prática docente.

Em consonância com o planejamento apresentado na metodologia, o momento da instrumentalização foi organizado em dois encontros presenciais, com duração de quatro horas cada, articulados a diálogos orientados e a intervenções complementares realizadas ao longo do processo formativo.

- O primeiro encontro concentrou-se na discussão da função social da educação e da constituição do sujeito histórico, abordando as relações entre educação, neutralidade e meritocracia. Para fins de organização, trataremos a apresentação e análise como “5.3.1 Educação, formação humana e não neutralidade”
- O segundo encontro teve como foco o desenvolvimento humano na adolescência e a atividade pedagógica, com ênfase nos processos de

mediação, na Zona de Desenvolvimento Próximo e na produção de sentidos na atividade escolar. Para fins de organização, trataremos a apresentação e análise como “5.3.2 Desenvolvimento humano e Zona de Desenvolvimento Próximo”

A exposição a seguir está organizada a partir desses encontros e busca evidenciar como os conceitos trabalhados passaram a compor as explicações mobilizadas pela participante ao longo do processo formativo.

5.3.1 Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa

O primeiro encontro concentrou-se na discussão da função social da educação, da constituição histórica dos sujeitos e da crítica às concepções que explicam os fenômenos educacionais exclusivamente a partir do mérito individual. Conforme explicado, a escolha desses temas decorreu das tensões identificadas na prática social inicial, especialmente aquelas relacionadas à finalidade atribuída à educação escolar e à predominância de explicações centradas na responsabilidade individual dos sujeitos. Essas tensões manifestaram-se quando a participante afirmou que procurava organizar suas aulas de modo que o estudante saísse “fazedor” e capaz de se posicionar adequadamente no mercado de trabalho, bem como ao reconhecer posteriormente sua identificação, durante a formação inicial, com pressupostos da teoria tecnicista. Tais elementos evidenciaram a necessidade de aprofundar discussões relacionadas à formação humana, à não neutralidade da educação e às determinações históricas e sociais que atravessam os processos educativos.

Embora o vídeo “Corrida da Desigualdade” e o filme “A Onda” já tivessem sido mobilizados durante a problematização, sua retomada na instrumentalização assumiu outra finalidade. Nesse momento, esses recursos passaram a constituir mediações para a apropriação de categorias teóricas relacionadas à formação humana, à ideologia, à não neutralidade da educação e às determinações históricas e sociais da atividade educativa.

A partir do vídeo “Corrida da Desigualdade”, foram discutidas as diferentes condições de existência que marcam as trajetórias humanas, problematizando as relações entre desigualdade social, oportunidades educacionais e condições objetivas de desenvolvimento. A mediação buscou explicitar que os resultados alcançados

pelos indivíduos não podem ser compreendidos de forma isolada de suas condições históricas e sociais de existência, mas devendo ser analisados à luz das determinações concretas que constituem suas trajetórias.

O filme “A Onda” possibilitou aprofundar a análise dos processos de adesão coletiva, conformismo, autoridade e reprodução de concepções sociais. A discussão voltou-se à problematização da ideia de neutralidade, articulando os acontecimentos retratados na narrativa a processos históricos mais amplos. Nesse contexto, discutiu-se como determinadas formas de organização social podem ser naturalizadas e reproduzidas pelos próprios sujeitos, inclusive quando produzem efeitos contraditórios ou excludentes.

As discussões foram aprofundadas por meio da leitura do texto “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica” (Saviani; Duarte, 2021). O debate concentrou-se na compreensão do ser humano como síntese de múltiplas determinações históricas e sociais e na função da educação escolar como mediação para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a formação humana foi analisada para além de concepções adaptativas ou restritas às exigências imediatas do mercado de trabalho, enfatizando sua relação com o desenvolvimento das capacidades humanas historicamente constituídas.

5.3.2 Mediação pedagógica

O segundo momento da instrumentalização concentrou-se na discussão do desenvolvimento humano, da mediação pedagógica e das relações entre ensino e aprendizagem. Sua organização decorreu das questões identificadas na prática social inicial e na problematização, particularmente aquelas relacionadas ao papel do professor no processo de desenvolvimento dos estudantes. Essas questões tornaram-se evidentes quando a participante demonstrou preocupação em conhecer os estudantes e suas trajetórias, afirmando que desejava saber “quem são vocês”, mas reconheceu posteriormente que as informações produzidas por essa atividade não foram registradas nem utilizadas sistematicamente para orientar o planejamento pedagógico. Do mesmo modo, ao analisar sua própria aula, identificou que as respostas dos estudantes poderiam fornecer “insumos para entender o que é reforçado neles” (fala da participante), evidenciando tensões relacionadas às

possibilidades de mediação pedagógica a partir das condições concretas dos educandos.

A retomada do filme “Preciosa” permitiu analisar as situações retratadas na narrativa à luz da teoria relacionada ao desenvolvimento humano, à mediação pedagógica e à Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), deslocando a discussão de interpretações predominantemente empíricas para uma compreensão fundamentada nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural.

A trajetória da personagem, marcada por condições adversas de existência, possibilitou discutir as relações entre desenvolvimento humano, acesso à cultura, escolarização e mediação pedagógica. Particular atenção foi dada às transformações observadas em seu percurso a partir da inserção em novas relações sociais e educativas, destacando o papel da educação escolar e das mediações realizadas pela professora.

Nesse contexto, foi introduzido o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vigotski (2006). As mediações enfatizaram que o ensino não deve limitar-se às capacidades já consolidadas dos estudantes, mas atuar sobre processos em desenvolvimento. Nessa perspectiva, discutiu-se que a aprendizagem adequadamente organizada, bem como a mediação intencional docente, age como força impulsionadora do desenvolvimento psíquico.

A leitura do capítulo “A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino”, de Seth Chaiklin, publicado em coletânea organizada por Pasqualini (2011), permitiu aprofundar a compreensão teórica da ZDP, especialmente em relação às interpretações que a reduzem a uma técnica pedagógica ou a um simples diagnóstico das capacidades dos estudantes. A discussão enfatizou a mediação pedagógica como atividade intencional voltada às possibilidades concretas de desenvolvimento dos educandos, compreendendo que o conhecimento das condições reais de existência dos estudantes constitui ponto de partida para o ensino, mas não seu ponto de chegada, uma vez que a função da educação escolar consiste em promover o desenvolvimento para além dos limites da experiência imediata, enfatizando que o conhecimento das condições reais de existência dos estudantes constitui ponto de partida para o ensino, mas não seu ponto de chegada.

5.3.3 Atividade humana, sentido pessoal e significado social

O eixo final da instrumentalização concentrou-se nos conceitos de significado social, sentido pessoal e atividade humana. A escolha desses conteúdos decorreu das contradições identificadas ao longo dos momentos anteriores da intervenção, especialmente aquelas relacionadas aos sentidos atribuídos à educação escolar, à formação profissional e à própria atividade de ensino. Durante a entrevista inicial, a participante afirmou que procurava tornar os conteúdos “o mais prático possível, para que ele assuma aquilo e saia dali fazedor”, bem como declarou desejar que seus alunos conseguissem “se posicionar bem no mercado de trabalho”. Na aula observada, justificou a disciplina de gestão afirmando que ela existia para auxiliar os estudantes a compreenderem “como tornar o trabalho de vocês viável, como pensar a propriedade, a produção e o mercado”. Tais elementos evidenciaram a necessidade de aprofundar a discussão acerca dos motivos que orientam a atividade docente e dos sentidos atribuídos à educação escolar, à formação profissional e ao próprio trabalho educativo.

As discussões desenvolvidas nos encontros anteriores foram retomadas e articuladas às categorias da Teoria da Atividade, especialmente atividade, motivo, sentido pessoal e significado social. A mediação procurou estabelecer relações entre as situações analisadas ao longo da intervenção e os referenciais teóricos mobilizados para sua compreensão.

A análise do filme “Minhas Tardes com Margueritte” concentrou-se na trajetória do personagem Germain e em suas relações com a leitura, o conhecimento e os processos de aprendizagem. A narrativa possibilitou discutir como um mesmo objeto cultural pode assumir sentidos distintos ao longo da vida dos sujeitos, em função das relações concretas estabelecidas com ele.

A compreensão das categorias de sentido pessoal, significado social, atividade e motivo foi aprofundada por meio do vídeo cujo título é “Professora, por que preciso aprender isso? Sentido pessoal e significado social na atividade de estudo, de Flávia Asbahr”. O debate concentrou-se nos processos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às atividades que realizam, enfatizando que tais sentidos não são produzidos de forma isolada ou exclusivamente individual, mas constituídos historicamente nas relações sociais e nas atividades concretas desenvolvidas pelos sujeitos. Nessa direção, foram retomadas as contribuições de Leontiev (2021) acerca da relação entre atividade, motivo e consciência, discutindo-se como os sentidos pessoais se

constituem na relação entre os motivos que impulsionam a atividade e os significados sociais historicamente produzidos.

A discussão foi complementada por um excerto do texto “Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao ensino médio por estudantes do Instituto Federal de Rondônia” (Amorim Junior, 2019), cuja análise, fundamentada na Teoria da Atividade, aborda as relações entre atividade, motivos, significado social e sentido pessoal na relação com o estudo e a formação no Ensino Médio Integrado. O debate concentrou-se na compreensão de como os sentidos atribuídos pelos sujeitos às atividades de estudo e formação são constituídos nas relações que estabelecem com os conhecimentos, com a escola e com as condições sociais em que vivem.

Embora os conceitos e instrumentos apresentados nesta seção tenham sido organizados em eixos temáticos para fins analíticos, as discussões produzidas ao longo da intervenção ocorreram de forma articulada. Temas relacionados à formação humana, à não neutralidade da educação, ao desenvolvimento, à mediação pedagógica, à Zona de Desenvolvimento Próximo, ao significado social e ao sentido pessoal atravessaram simultaneamente os diálogos estabelecidos com os instrumentos simbólicos - filmes, textos, vídeos - e as elaborações da participante sobre sua própria prática. Assim, a organização adotada nesta seção responde a uma necessidade analítica de explicitação das mediações realizadas, sem, contudo, corresponder integralmente à dinâmica concreta do processo formativo, que se desenvolveu de maneira articulada, cumulativa e em permanente movimento de retomadas, aprofundamentos e novas sínteses.

5.4 ANÁLISE DA CATARSE: “PODEMOS FORMAR PARA A SOCIEDADE QUE AÍ ESTÁ (...) OU PODEMOS FORMAR PARA MUDAR A SOCIEDADE”

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse corresponde ao momento em que os conhecimentos apropriados ao longo do processo educativo passam a integrar a forma como os sujeitos compreendem a realidade e orientam suas ações. Não se trata de uma transformação imediata da consciência, nem da simples reprodução dos conteúdos trabalhados na intervenção, mas da elaboração de sínteses que expressam novas formas de interpretar fenômenos antes compreendidos de modo imediato, fragmentado ou restrito ao senso comum (Saviani, 2011b; Duarte, 2021).

Partindo dessa compreensão, a catarse é aqui analisada não como resultado acabado, mas como expressão de reconfigurações nas formas de interpretação da realidade, produzidas pelas mediações da intervenção formativa. As sínteses examinadas são entendidas como movimentos em constituição, nos quais coexistem formas anteriores e novas de compreensão, marcadas por tensões e permanências. Nesse processo, identificam-se deslocamentos nas explicações mobilizadas pela participante sobre sua atividade docente, os estudantes e a função social da educação, mediados pela apropriação de conceitos teóricos.

A análise não se orienta pela descrição das atividades realizadas, tampouco pela verificação da reprodução dos conceitos trabalhados na intervenção. Seu foco recai sobre a identificação de indícios de reelaboração nas explicações da participante acerca dos objetos de reflexão constituídos no processo formativo.

A organização da análise baseia-se nos conjuntos sistematizados na instrumentalização, a partir dos quais foram definidos três eixos de síntese e que se converteram em subcategorias de análise desse momento: (a) educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa; (b) mediação pedagógica (ZDP) e (c) atividade humana, sentido pessoal e significado social. Em cada subcategoria, a análise busca evidenciar mudanças nas formas de interpretar a educação, os estudantes e a atividade docente, tendo como referências as sínteses produzidas no processo formativo.

5.4.1 Educação, formação humana e não neutralidade da atividade educativa

O primeiro conjunto de mediações da intervenção formativa foi organizado a partir do vídeo “Corrida da Desigualdade”, do filme “A Onda” e do texto “A formação humana na perspectiva histórico-ontológica”, de Saviani e Duarte. Nesta subseção, analisa-se como essas mediações incidiram sobre a compreensão da participante acerca da educação e de sua função social.

Na prática social inicial, embora reconhecesse a importância da educação na formação dos estudantes, a participante manifestava preocupações relacionadas à possibilidade de doutrinação e à defesa de certa neutralidade na atuação docente. A finalidade da educação era predominantemente associada à preparação para a inserção profissional e ao desempenho no mundo do trabalho. A partir das mediações, especialmente das discussões sobre “A Onda”, emerge a problematização do papel

do professor na formação dos estudantes. Ao refletir sobre a atuação docente no filme, afirma:

Somos figuras que têm o poder de influenciar.
[...] No que estamos transformando os nossos alunos efetivamente?

A formulação indica o deslocamento da compreensão da docência como prática neutra para a problematização dos efeitos e das direções da ação pedagógica, explicitando a responsabilidade formativa do professor no processo educativo.

Em um segundo movimento, as mediações tensionam a compreensão da finalidade social da educação escolar. Ao discutir as finalidades da educação, a participante afirma:

Podemos formar para a sociedade que aí está (...) ou podemos formar para mudar a sociedade.

O argumento explicita a compreensão de que a educação não é neutra, comportando diferentes orientações sociais, tanto de reprodução quanto de transformação das condições existentes. Esse movimento amplia a leitura da função social da escola para além da preparação técnica e da inserção no mundo do trabalho.

Essa ampliação se intensifica quando a participante passa a refletir sobre as desigualdades sociais e a atuação docente, afirmando:

Acho que o papel do professor (...) é também mudar o contexto social para que essas desigualdades diminuam.”
[...] Para além da mudança do meu aluno, talvez seja papel do professor também uma mudança social mais profunda.

As formulações indicam a incorporação da dimensão estrutural das desigualdades no processo educativo, deslocando explicações centradas no indivíduo para uma compreensão mais ampla das condições sociais que atravessam a escolarização.

As mediações também incidem sobre a forma como a participante compreende a desigualdade estrutural e seus reflexos na trajetória dos estudantes. Ao refletir sobre as posições ocupadas pelos sujeitos no vídeo “Corrida da Desigualdade”, afirma:

Não estou pensando nas pessoas da frente, mas sim nas que estão atrás. Elas não têm culpa (...) Elas simplesmente estão atrás.”
[...] A única coisa que ele me trouxe a mais é que as pessoas não têm nenhuma culpa. Eu nunca tinha pensado que é uma carga que carregam sem, contudo, que tenham alguma culpa nisso.

Essas formulações evidenciam a problematização da atribuição individual de responsabilidade pelas desigualdades, incorporando uma leitura mais estruturada das condições sociais.

De forma geral, observa-se uma reconfiguração da compreensão da função social da educação, marcada pela problematização da neutralidade pedagógica e pela incorporação das desigualdades sociais como dimensão constitutiva do processo educativo. Nesse movimento, a catarse manifesta-se como reorganização das formas de compreender a educação em sua relação com a sociedade, sem substituição completa de referências anteriores ligadas à formação para o mundo do trabalho, produzindo sínteses mais amplas sobre as relações entre educação, sociedade e formação humana.

5.4.2 Mediação pedagógica (ZDP)

O segundo conjunto de mediações da intervenção formativa foi organizado em torno das discussões produzidas pelo filme “Preciosa” e pelos textos relacionados ao desenvolvimento humano e à Zona de Desenvolvimento Próximo. A questão central que orienta esta subseção é: após essas mediações, o que se altera na forma como a participante compreende os estudantes e o papel do ensino em seus processos de desenvolvimento?

Nas primeiras formulações, as referências ao desenvolvimento humano estavam associadas à ampliação de capacidades necessárias à inserção no mundo social e no trabalho. O estudante era compreendido predominantemente como portador de habilidades a serem desenvolvidas, com pouca ênfase nas condições sociais e históricas que constituem sua trajetória.

Ao longo das mediações, especialmente a partir das discussões sobre “Preciosa”, passa a emergir a necessidade de considerar a historicidade dos sujeitos como elemento relevante para a compreensão dos processos de aprendizagem. Esse movimento pode ser observado quando a participante afirma:

Faço minhas aulas considerando que o aluno que está à minha frente tem uma história e que essa história vai afetar a forma como ele aprende e se comporta na minha aula.

A formulação indica a incorporação da ideia de que o processo de aprendizagem é atravessado pelas experiências anteriores dos estudantes, que incidem sobre sua relação com os conhecimentos escolares.

Outro deslocamento importante diz respeito à compreensão do papel da atividade docente no processo de desenvolvimento dos estudantes. Ao refletir sobre sua trajetória, a participante afirma:

Eu percebi em um dado momento que meu foco estava em mim como professora, e deveria estar no meu aluno, em como ajudar meu aluno a se desenvolver.

O discurso indica uma reorientação da atividade docente, que passa a ser compreendida em função do desenvolvimento do estudante, deslocando o foco da centralidade da ação do professor para o processo formativo do aluno.

Nesse contexto, passa a ganhar relevância a consideração do conhecimento prévio dos estudantes na organização do ensino. Embora não utilize explicitamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, a participante incorpora a preocupação com aquilo que os estudantes já vivenciaram antes do contato com os conteúdos escolares.

Tento verificar se o conteúdo que transmito já foi vivenciado por eles em algum momento.

O enunciado indica a incorporação da experiência anterior como referência para a mediação pedagógica, articulando ensino e trajetória de aprendizagem. A ampliação dessa compreensão se consolida quando a participante passa a considerar dimensões mais amplas da constituição do estudante:

Apenas depois, no IFRO, passei a considerar a humanidade, o *background* do aluno, sua vivência e sua potencialidade.

Trata-se de uma ampliação da forma de compreender os processos de aprendizagem, ainda que não se configure como apropriação sistemática dos conceitos teóricos discutidos na intervenção, como a Zona de Desenvolvimento Próximo. A formulação evidencia a incorporação do estudante como sujeito concreto, cuja formação envolve tanto suas condições de vida quanto suas possibilidades de desenvolvimento, articulando historicidade, experiência e potencialidade no processo educativo.

Também se observa a consideração de que o planejamento pedagógico deve levar em conta essas experiências, como quando afirma verificar se os conteúdos já

foram vivenciados pelos estudantes. Esse conjunto de elementos evidencia a passagem de uma compreensão centrada no desempenho individual para uma leitura mais situada dos processos de aprendizagem, na qual a historicidade, a experiência e as condições de vida tornam-se constitutivas do desenvolvimento humano.

A análise aqui realizada não se orienta pela verificação da apropriação conceitual dos referenciais teóricos, mas pela identificação de transformações nas formas de compreensão dos processos educativos. Essa leitura permite compreender os dados sem exigir correspondência direta entre argumentos e conceitos teóricos, evitando uma leitura reducionista da relação entre mediação formativa e apropriação conceitual.

De forma geral, observa-se uma reconfiguração da compreensão do desenvolvimento humano, que se afasta de uma perspectiva centrada na aquisição de capacidades e passa a incorporar dimensões relacionadas à historicidade, à experiência e à mediação pedagógica.

5.4.3 Atividade humana, sentido pessoal e significado social

O terceiro conjunto de mediações da intervenção formativa foi organizado em torno das discussões produzidas pelo filme “Minhas Tardes com Margueritte” e pelo texto que abordava as categorias significado social e sentido pessoal da atividade humana. A questão central que orienta esta subseção é a seguinte: após essas mediações, o que passou a mudar na forma como a participante compreende sua própria atividade docente?

Na prática social inicial, os sentidos atribuídos ao trabalho docente pela participante estavam vinculados à sua formação em Administração, com ênfase na eficiência, na organização de processos e na preparação dos estudantes para atuação no mundo do trabalho. Os objetivos mencionados incluíam o desenvolvimento de capacidades de análise de contexto e tomada de decisão em termos gerenciais, evidenciando uma orientação predominantemente funcional da atividade docente.

As mediações produzidas pelo filme “Minhas Tardes com Margueritte” e pelo texto sobre significado social e sentido pessoal introduzem a problematização dos motivos que orientam a atividade humana. A trajetória do personagem Germain, marcada por experiências escolares fracassadas e pela posterior apropriação da literatura por meio da relação estabelecida com Margueritte, possibilitou reflexões

sobre o papel dos conhecimentos historicamente produzidos na ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano. Paralelamente, o texto sobre significado social e sentido pessoal problematizou as relações entre os motivos que orientam a atividade dos sujeitos e os significados sociais historicamente constituídos. Nesse contexto, emerge o deslocamento da atenção da execução das tarefas para a reflexão sobre os próprios motivos da atividade docente:

Eu percebi em um dado momento que meu foco estava em mim como professora, e deveria estar no meu aluno...
Posso aprender com meus alunos tanto quanto eles podem aprender comigo.

Essas formulações indicam a emergência de uma reflexão sobre a própria atividade como objeto de consciência, articulando o sentido pessoal atribuído ao trabalho docente.

Em um segundo movimento, a participante passa a explicitar a tensão entre sua formação técnica e novas compreensões sobre a educação.

A minha formação é em negócios...
Eu defendia a teoria tecnicista.
Posteriormente, afirma:
Passei a considerar a humanidade, o background do aluno, sua vivência e sua potencialidade.

Esse conjunto de formulações indica a reconfiguração dos motivos da atividade docente, com ampliação do significado atribuído ao ensino, que passa a incluir dimensões relacionadas à formação humana. A participante também ressignifica práticas já existentes em sua atuação docente:

Antes eu fazia atividades diferentes mais para variar e evitar monotonia...

Essa prática, anteriormente orientada por uma lógica de organização e dinâmica de aula, passa a ser reinterpretada como vinculada à formação mais ampla dos estudantes. Ao mesmo tempo, ao afirmar:

Podemos formar para a sociedade que aí está (...) ou podemos formar para mudar a sociedade.

Assim, a participante explicita a ampliação dos fins atribuídos, isto é, dos motivos, à atividade docente, articulando diferentes possibilidades de orientação do ensino. A participante também reinterpreta práticas já desenvolvidas anteriormente em sua atuação docente:

Mas fazia, menos consciente da importância de formar um cidadão completo, e mais pensando em variar as entregas que os alunos deveriam me fazer, para não deixar a aula monótona.

Essa formulação indica que práticas anteriormente orientadas pela diversificação metodológica passam a ser compreendidas retrospectivamente como relacionadas à formação mais ampla dos estudantes, evidenciando um deslocamento do sentido atribuído à própria ação docente.

A própria atividade docente passa a tornar-se objeto de reflexão consciente. Enquanto em momentos anteriores predominavam descrições relacionadas ao que fazia em sala de aula, aqui emerge uma preocupação com os motivos que sustentam sua permanência na profissão. Trata-se de um dado particularmente importante para esta categoria porque o objeto de análise deixa de ser apenas o ensino realizado e passa a incluir os sentidos atribuídos à própria atividade docente.

Essa ideia de sentido pessoal me pegou. Eu fiquei pensando se um dia eu paro e penso porque eu estou aqui, e se esse motivo é suficiente. A gente trabalha muito no automático.

Esse movimento indica a passagem de uma atividade vivida de forma imediata para uma atividade parcialmente refletida, na qual os motivos passam a ser objeto de questionamento consciente. Apesar dos deslocamentos observados, permanecem sentidos vinculados à formação técnica e à racionalidade do mundo do trabalho. Esses sentidos não são eliminados, mas coexistem com novas preocupações relacionadas à formação humana e ao desenvolvimento dos estudantes. Tal simultaneidade indica que a relação entre sentido pessoal e significado social não se estabelece como correspondência direta, e sim como processo contraditório em constituição.

A coexistência de diferentes orientações impede a identificação de correspondência direta entre sentido pessoal e significado social da atividade educativa, sendo caracterizada por tensão, e não por equivalência entre essas dimensões.

Os dados permitem afirmar que ocorreu uma aproximação parcial entre os sentidos atribuídos pela participante à atividade docente e o significado social da educação escolar. A preocupação com a formação técnica e profissional permanece presente, porém passa a coexistir com reflexões relacionadas ao desenvolvimento humano e à ampliação das possibilidades formativas dos estudantes. Nesse sentido,

a catarse manifesta-se como reorganização contraditória dos sentidos da atividade docente, marcada pela ampliação da consciência sobre os motivos que orientam o ensino, sem eliminação dos sentidos anteriormente constituídos.

Com o objetivo de sintetizar o movimento formativo analisado ao longo da catarse, o Quadro 4 apresenta os principais deslocamentos observados na atividade de ensino da participante. Ressalta-se, contudo, que o quadro não representa uma sequência linear de etapas, nem uma tentativa de simplificação rasa, mas um esforço para sintetizar e sistematizar o processo de reorganização identificado ao longo da pesquisa para o leitor.

Quadro 5: Movimento das sínteses na Catarse

Elementos teóricos	Prática Social Inicial	Problematização	Instrumentalização	Catarse
Desigualdades sociais e função social da educação	Predomínio de explicações centradas no esforço individual e na formação profissional	Estranhamento diante das desigualdades e questionamento da responsabilização individual	Discussão das relações entre educação, sociedade e formação humana	Reconhecimento das desigualdades sociais como mediações concretas da escolarização e ampliação da compreensão da função social da educação
Não neutralidade da atividade educativa	Receio de doutrinação e defesa implícita da neutralidade	Questionamentos sobre a influência exercida pelo professor	Discussão sobre educação, ideologia e formação humana	Reconhecimento da impossibilidade prática da neutralidade e da dimensão formativa da atividade docente
Desenvolvimento humano e aprendizagem	Desenvolvimento associado predominantemente à aquisição de capacidades e competências	Identificação de limites dessa compreensão diante dos casos discutidos	Aproximação aos conceitos de desenvolvimento humano, mediação pedagógica e ZDP	Compreensão mais elaborada do aluno concreto, de suas potencialidades e da necessidade de mediações diferenciadas
Motivos da atividade de ensino	Centralidade da execução da aula e da preparação profissional dos estudantes	Reflexão sobre limites e contradições da própria prática	Discussão sobre sentido pessoal, significado social e	Ampliação da preocupação com o desenvolvimento dos estudantes e

Elementos teóricos	Prática Social Inicial	Problematização	Instrumentalização	Catarse
			atividade docente	reorganização parcial dos motivos da atividade de ensino
Finalidade da educação e formação humana	Ênfase na preparação para o mundo do trabalho	Problematização das finalidades da educação	Discussão da formação humana como finalidade da atividade educativa	Ampliação das elaborações relacionadas ao desenvolvimento humano, sem abandono das finalidades profissionais da formação

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

As análises desenvolvidas ao longo desta subseção, fundamentadas na articulação entre as entrevistas, os diálogos produzidos durante a intervenção e as interpretações elaboradas pela participante ao revisitar os instrumentos culturais, permitiram identificar deslocamentos nos sentidos atribuídos à educação, ao desenvolvimento humano, aos estudantes e à própria atividade docente, evidenciando movimentos de reorganização produzidos no decurso da intervenção formativa. Entretanto, tais deslocamentos não se encerram no plano do pensamento, tornando necessário examinar como se objetivam na atividade de ensino ao final do processo interventivo. É essa relação entre as reorganizações produzidas no plano do pensamento e sua objetivação na prática que orienta a seção seguinte.

5.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA SOCIAL FINAL: “A GENTE TÁ AJUDANDO O MUNDO A SER UM LUGAR MELHOR OU ESTÁ PIORANDO A SITUAÇÃO?”

A prática social final consistiu na observação e análise de uma nova aula ministrada pela mesma participante, na disciplina Gestão Agropecuária, componente curricular do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, desenvolvida junto à mesma turma acompanhada na prática social inicial. Por tratar-se de uma disciplina ofertada anualmente, sem pré-requisitos e sem continuidade modular, essa observação possibilitou analisar como os processos de reorganização identificados na atividade de ensino durante a intervenção formativa se

objetivavam na atividade de ensino desenvolvida pela participante em uma nova situação pedagógica. Realizada aproximadamente três meses após a prática social inicial e após o desenvolvimento dos momentos de problematização, instrumentalização e catarse, essa aula constituiu o momento de retorno à prática social previsto no delineamento interventivo-formativo.

Diferentemente da catarse, cujo foco recaiu sobre as reorganizações observadas no plano das significações atribuídas à educação, ao desenvolvimento humano e à atividade de ensino, a prática social final volta-se à análise da atividade efetivamente desenvolvida pela participante após o percurso interventivo-formativo. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, esse momento não corresponde à aplicação direta de conhecimentos, mas ao retorno à prática social mediado por novas possibilidades de compreensão produzidas ao longo do processo formativo (Saviani, 2011a; 2011b).

Nessa direção, não se trata de verificar uma correspondência direta entre mediações e mudanças na prática docente, pois as objetivações da consciência na atividade são sempre mediadas por determinações históricas e sociais (Leontiev, 2004; Duarte, 2013). Assim, a análise busca compreender como os deslocamentos identificados na catarse se expressam na organização concreta da atividade de ensino, sem pressupor linearidade ou causalidade imediata.

Na sequência, apresentamos a descrição da aula gravada no momento da Prática Social Final. A aula observada foi realizada junto à mesma turma do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na disciplina Gestão Agropecuária. O encontro ocorreu em dois tempos consecutivos de cinquenta minutos e foi registrado integralmente em áudio e vídeo para fins da investigação. Antes do início da atividade, o pesquisador permaneceu apenas como observador, sem interferir na condução da aula.

A professora iniciou o encontro mobilizando experiências concretas relatadas pelos estudantes relacionadas à agricultura familiar, à organização das propriedades rurais e às formas de gestão desenvolvidas por suas famílias. Por meio de perguntas dirigidas, investigou conhecimentos prévios acerca do controle de custos, da organização da produção e das práticas de registro utilizadas nas propriedades, tomando essas experiências como ponto de partida para o desenvolvimento da aula. Em seguida, promoveu a sistematização dos conceitos relativos aos custos de produção, custos efetivos, custos operacionais, depreciação, pró-labore e custo de

oportunidade, retomando continuamente exemplos apresentados pelos próprios estudantes e articulando-os aos conhecimentos científicos da disciplina. Ao longo da exposição, problematizou diferentes situações relacionadas à gestão da produção rural, discutindo alternativas de organização do trabalho, processos de tomada de decisão e consequências econômicas e sociais dessas escolhas.

Na parte final da aula, propôs uma atividade em grupos destinada à elaboração dos custos de produção de um alimento que seria preparado coletivamente no encontro seguinte. A atividade previa a retomada posterior dos cálculos realizados, possibilitando comparar o planejamento inicial com a execução prática e discutir coletivamente os resultados obtidos. Dessa forma, a organização didática articulou levantamento das experiências dos estudantes, problematização, sistematização conceitual, exemplificações contextualizadas e atividade colaborativa, constituindo o conjunto empírico a partir do qual foram selecionados os excertos analisados nas subseções seguintes.

5.5.1 Experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino

Em relação à experiência dos estudantes na organização da atividade de ensino, foi possível observar uma reorganização na forma como a participante mobiliza a realidade concreta dos alunos para o desenvolvimento da aula. Antes da exposição conceitual sobre custos de produção, a docente investiga experiências dos alunos relacionadas ao meio rural, tendo em vista que se trata de aula no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, utilizando essas referências para organizar o desenvolvimento inicial da aula. A seguir, apresentamos a transcrição de uma interação ocorrida nesse momento.

Ela inicia perguntando: Quantos de vocês têm família, mais especificamente pai e mãe no sítio?

Em seguida amplia: Quantos de vocês têm algum parente um pouco mais distante, tipo avô tio ou que trabalha, que tem roça?

As respostas dos estudantes passam a estruturar o desenvolvimento inicial da aula. Um deles relata:

Quando ia fazer qualquer reforma lá, eu via que ele ficava desesperado se o dinheiro que ele tinha dava para fazer de boa.

Outro afirma:

O pessoal só fica pensando no custo do bem.

E outro complementa falando da falta de controle:

Não tinha caderno, não anotava nada.

Essas palavras deixam de funcionar como exemplos ilustrativos e passam a constituir o ponto de partida da problematização pedagógica. A docente retoma continuamente essas experiências a fim de introduzir questões sobre gestão, custos e organização da produção rural, articulando-as ao conteúdo da disciplina.

Os dados indicam, portanto, que a experiência social dos estudantes deixa de ocupar uma posição meramente ilustrativa e passa a integrar de forma mais explícita a organização inicial da atividade de ensino, constituindo-se como elemento relevante para a condução da aula.

5.5.2 Mediação conceitual entre realidade vivida e conhecimento sistematizado

No que tange à mediação entre conhecimento prévio e conhecimento sistematizado, foi possível observar que as experiências relatadas pelos estudantes são retomadas pela participante como mediação para a introdução dos conceitos. Ao discutir sistemas produtivos e gestão da produção, pergunta:

Vocês acham que há uma relação entre o sistema produtivo, a tecnologia empregada, o quão modernizada é a produção e o quanto o produtor se preocupa com os custos de produção?" ... Em outro momento, problematiza: "Vocês acham que quem faz conta vive melhor do que quem não faz conta?"

Embora a experiência dos estudantes passe a ocupar lugar mais explícito na organização da aula, isso não implica delegação da direção pedagógica aos estudantes. A docente permanece responsável pela seleção dos conteúdos, pela condução das problematizações e pela sistematização conceitual. O que se observa não é a substituição da centralidade docente, mas a reorganização das mediações pedagógicas, nas quais a prática social dos estudantes passa a operar como ponto de partida para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Quando um estudante afirma que a preocupação com custos depende da disponibilidade financeira familiar, a docente não encerra a discussão, mas a problematiza:

E vocês, nesse cotidiano, conhecem? Eles têm um caderninho onde fazem alguma anotação, planilha? Como é que vocês veem isso?

A partir dessas mediações, os estudantes passam a discutir diferentes formas de organização do controle produtivo, incluindo práticas formais e informais de registro.

Observa-se, assim, que a realidade vivida pelos estudantes não permanece como ponto de chegada da atividade pedagógica, mas passa a funcionar como mediação para a apropriação de conhecimentos sistematizados relacionados à gestão e à organização da produção.

5.5.3 Organização didática da atividade de ensino

No que se refere à organização didática da atividade de ensino, foi possível observar que após a exploração das experiências dos estudantes, a docente realiza a sistematização dos conceitos trabalhados. Ela retoma conteúdos previamente discutidos:

Então a gente viu que tem uma diferença entre o que é custo, o que é despesa. Gasto. Investimento. Desperdício.

Os conceitos deixam de aparecer como definições isoladas e passam a operar como instrumentos para interpretar situações anteriormente discutidas. Nesse movimento, a atividade pedagógica organiza condições para que estudantes avancem da experiência imediata para formas mais elaboradas de compreensão da realidade, por meio da mediação intencional do ensino.

Na sequência, apresenta procedimentos técnicos relacionados ao cálculo de custos de produção, incluindo a depreciação:

Você vai pegar o valor total do bem e vai tirar 2% ao ano e esse é o valor que você vai colocar em depreciação.

Também problematiza a aplicação automática de metodologias:

Isso não significa que você vai adotar essa metodologia tal qual ela é todas as vezes na sua realidade.

Ao tratar do custo operacional e do pró-labore, articula os conceitos a situações concretas:

Lembra o que a gente falou na aula passada...

E exemplifica com experiências pessoais e familiares, aproximando o conteúdo da realidade de organização do trabalho. No caso do custo de oportunidade, propõe uma situação hipotética de decisão econômica envolvendo venda de terras e

aplicação financeira, articulando o conceito às escolhas dos sujeitos e às consequências dessas decisões.

Nesse episódio, o conceito não aparece como definição abstrata nem como procedimento técnico descontextualizado. Ao acolher situações trazidas pelos estudantes e deslocar a discussão para alternativas possíveis e consequências das decisões tomadas, a participante passa a mobilizar o conceito como instrumento de análise da realidade.

É possível observar que a reorganização didática da professora não consistiu apenas na alternância entre exposição e atividade, mas na constituição de uma unidade entre experiência social dos estudantes e o conhecimento sistematizado, na qual o ensino opera como mediação da passagem do imediato ao teórico, produzindo possibilidades de compreensão mais ampla da realidade.

Ao final da aula, a docente propõe uma atividade que reorganiza o percurso didático desenvolvido. Solicita que os estudantes elaborem os custos de produção de um alimento a ser produzido coletivamente:

Nesse momento, vocês vão em grupos elaborar os custos considerando isso aqui que a gente está falando.

E complementa:

Depois que vocês fizerem o bolo, vocês vão olhar para aquilo que vocês fizeram e vão ver: estava certo? Tinha mais coisa? O que eu não vi?

A atividade articulou três dimensões: o planejamento dos custos; a execução prática da produção e a comparação entre previsão e resultado. Esse movimento ampliou o uso dos conceitos, que passaram a funcionar como instrumentos de análise da experiência vivida, e não apenas como definições formais.

A organização da atividade evidencia um movimento de mediação entre a análise da realidade e os conhecimentos sistematizados, no qual o ensino supera a imediatividade ao articular as experiências dos estudantes à sistematização conceitual. Nesse processo, as ações de ensino não se reduzem à execução de procedimentos ou à resolução de tarefas, mas constituem momentos de objetivação e análise do conhecimento escolar, expressando a unidade entre conteúdo, ensino e formação humana na perspectiva histórico-crítica (Galvão, Lavoura e Martins, 2019).

Assim, a reorganização observada não se limita à introdução de novas atividades, mas envolve a constituição de um percurso didático no qual experiência social, conhecimento sistematizado e mediação docente passam a articular-se de forma mais integrada.

5.5.4 Sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do EMI

A comparação entre a prática social inicial e a prática social final evidencia que os conteúdos continuam organizados em torno da racionalidade econômica. Conceitos como custo, investimento, depreciação e custo de oportunidade permanecem centrais na estrutura da disciplina. Entretanto, esses conteúdos passam a ser mobilizados a partir de situações concretas trazidas pelos estudantes e retomados em atividades de análise e problematização. A experiência dos sujeitos deixa de ocupar posição periférica e integra o próprio movimento de construção do conhecimento escolar. Observa-se, assim, uma reorganização da atividade de ensino, na qual conceitos técnicos e realidade vivida pelos estudantes articulam-se de forma mais explícita, sem substituição da dimensão formativa profissional. Ao mesmo tempo, emergem discussões que extrapolam a dimensão técnica, especialmente quando a docente aborda autonomia e condições de inserção social.

Quando você consegue olhar para a sua propriedade rural de uma forma que ela te dê autonomia, você consegue pensar o mundo de acordo com a sua ótica.

Também aparecem reflexões sobre desigualdade econômica e concentração de riqueza. É possível verificar, dessa forma, que A finalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio não se restringe à preparação para a execução de tarefas técnicas.

Aqueles que têm dinheiro vão ficar cada vez com mais dinheiro e aqueles que não têm dinheiro vão ficar cada vez com menos dinheiro.

E questiona:

Quando isso acontece, a gente tá ajudando o mundo a ser um lugar melhor ou a gente está piorando a situação?

Independentemente do grau de elaboração teórica dessas formulações, o dado merece atenção porque tais questões não ocupavam posição semelhante na prática social inicial. Ainda que permaneçam articuladas ao universo da produção e do

trabalho, emergem referências às condições sociais de existência, às desigualdades e às possibilidades de intervenção dos sujeitos sobre a realidade.

Assim, considerada em seu conjunto, a aula analisada sugere um deslocamento parcial nos sentidos atribuídos à atividade de ensino e à formação dos estudantes no contexto do Ensino Médio Integrado. Embora permaneça predominante a finalidade vinculada à uma lógica produtivista de inserir o indivíduo no meio produtivo, expressada pela centralidade dos conteúdos relacionados à gestão, custos e organização da produção, até mesmo pela natureza da disciplina na área de Administração, observa-se a incorporação de sentidos que ampliam o alcance formativo. Ao mobilizar experiências concretas dos estudantes, problematizar decisões econômicas, discutir autonomia, desigualdades sociais e propor situações de análise da realidade para além da aplicação técnica dos conceitos, a participante passa a objetivar finalidades que não se restringem à capacitação operacional. Em termos da Teoria da Atividade, os dados indicam que novos sentidos pessoais passam a coexistir com motivos anteriormente constituídos, produzindo uma reorganização contraditória da atividade de ensino, sem ruptura imediata com determinações históricas presentes em sua trajetória docente (Leontiev, 2004). Em diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, esse movimento sugere uma ampliação, ainda parcial, da compreensão da formação no EMI, que passa a incorporar elementos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes, à mediação consciente do conhecimento e à função social da educação escolar (Saviani, 2013; Martins, 2013; Duarte, 2016).

Esses elementos aproximam-se de finalidades formativas compatíveis com a proposta do Ensino Médio Integrado, na medida em que ampliam o alcance da formação para além da capacitação técnica e incorporam reflexões relacionadas à compreensão da realidade social vivida pelos estudantes.

A prática social final evidencia um movimento de reorganização parcial da atividade de ensino, no qual experiências dos estudantes, conceitos científicos e organização do trabalho docente passam a se articular de forma mais integrada. Esse processo não elimina contradições, mas passa a expressar uma organização da atividade de ensino potencialmente mais orientada ao desenvolvimento humano do que aquela observada na prática social inicial. Há, portanto, um processo de reconfiguração em que novos elementos são incorporados à estrutura da atividade, ampliando as possibilidades de mediação entre o conhecimento escolar e a realidade social vivida pelos estudantes. Com o objetivo de sintetizar os elementos identificados

ao longo da análise, o quadro 5 apresenta uma comparação entre a prática social inicial e a prática social final.

Quadro 6: Reestruturação da atividade de ensino na prática social

Dimensão analisada	Permanências observadas	Reorganizações observadas	Tensões e contradições identificadas
Organização da atividade de ensino	A atividade permanece orientada por objetivos definidos pela docente e pela centralidade dos conhecimentos sistematizados.	As experiências concretas dos estudantes passam a ocupar papel mais explícito na introdução e desenvolvimento dos conteúdos.	A direção intencional do ensino permanece central, mas passa a incorporar elementos da realidade vivida pelos estudantes como mediação para a apropriação conceitual.
Mediação pedagógica	Permanecem conteúdos vinculados à gestão da produção, à administração de recursos e à racionalidade econômica.	Os conceitos passam a ser articulados às experiências dos estudantes e retomados em atividades de análise, comparação e revisão.	O conhecimento técnico continua central, mas deixa de aparecer apenas como instrumento operacional e passa a ser utilizado também para interpretar situações concretas.
Finalidades da formação	A formação para o trabalho e para a atuação profissional permanece como finalidade explícita da disciplina.	Surgem discussões relacionadas à autonomia, às escolhas dos sujeitos, às consequências das decisões e às condições concretas de inserção social.	A lógica produtivista continua, mas deixa de aparecer como finalidade exclusiva para formar os alunos
Compreensão da realidade social	Permanecem referências à viabilidade econômica, à produtividade e à gestão da atividade produtiva.	Passam a aparecer discussões sobre desigualdade social, concentração econômica e diferentes formas de inserção profissional.	Questões sociais passam a coexistir com preocupações produtivas sem que estas sejam abandonadas ou substituídas.
Sentidos objetivados na atividade de ensino	Permanecem marcas da formação em Administração e da racionalidade gerencial presentes na trajetória da participante.	O ensino passa a incorporar preocupações relacionadas à autonomia dos estudantes, à análise das consequências das escolhas e à compreensão de aspectos da realidade social.	Novos sentidos passam a disputar espaço com sentidos historicamente constituídos, sem eliminá-los ou substituí-los integralmente.

Fonte: elaborado pelo autor, 2026.

De forma geral, a comparação entre a prática social inicial e a prática social final sugere que a intervenção formativa incidiu parcialmente sobre a atividade de

ensino da participante, no interior de um movimento em que foram identificados deslocamentos na organização das ações docentes, nos sentidos atribuídos ao ensino e nas finalidades que passaram a orientar sua atividade. À luz da Teoria da Atividade de Leontiev (2021), tais deslocamentos não podem ser compreendidos como transformação imediata da atividade em sua totalidade, uma vez que esta se constitui na unidade entre motivos, ações, operações e condições concretas de realização.

Nesse sentido, o quadro comparativo apresentado não pretende estabelecer relações lineares de causa e efeito entre intervenção e mudança na atuação docente. Parte-se do pressuposto, em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural e com a Pedagogia Histórico-Crítica, de que o desenvolvimento da consciência e da atividade humana ocorre por meio de mediações, contradições, reorganizações e saltos qualitativos que não se deixam apreender por comparações pontuais. Assim, os elementos sintetizados no quadro indicam não a substituição de motivos anteriormente constituídos, mas o início de um processo de reorganização no qual novos sentidos e finalidades passam a coexistir com determinações historicamente produzidas na trajetória profissional da participante e nas condições objetivas do trabalho educativo.

Dessa forma, os dados permitem sustentar que intervenções formativas podem criar condições para ampliar a consciência acerca das finalidades educativas e favorecer formas mais mediadas de organização do ensino, ainda que seus efeitos encontrem limites nas múltiplas determinações que atravessam a atividade docente. Nessa direção, a mitigação da alienação não se expressa como superação imediata das contradições da prática, tampouco como coincidência plena entre sentidos pessoais e significado social da atividade educativa, mas como ampliação das possibilidades de objetivação consciente da atividade de ensino e de aproximação entre seus motivos e as finalidades sociais da educação escolar.

Essa ampliação da consciência pode, por sua vez, favorecer uma orientação mais consciente e intencional da atividade, sem que isso signifique autonomia em relação às condições objetivas de sua realização. Trata-se de ampliar as condições subjetivas para reconhecer e objetivar formas distintas de atuação diante dos limites e das possibilidades concretamente existentes.

Contudo, os próprios dados também indicam os limites desse movimento: transformações mais estáveis na atividade docente demandam processos contínuos de formação, planejados de modo sistemático, intencional e institucionalmente

sustentados, acompanhados de condições concretas de trabalho que permitam retomadas sucessivas, acúmulo de experiências formativas e novas reorganizações qualitativas da consciência e da práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 A contradição que motivou a pesquisa

Esta pesquisa foi constituída a partir de uma contradição que atravessa historicamente a Educação Profissional e Tecnológica e que assume expressão particular nos Institutos Federais, instituições concebidas para articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia na perspectiva da formação integral, conforme referencial defendido. Essa contradição manifesta-se na tensão entre a necessidade de preparar os estudantes para sua inserção no mundo do trabalho e o compromisso com uma formação voltada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Foi diante dessa contradição que esta investigação foi orientada pela tese de que intervenções formativas sistemáticas e teoricamente fundamentadas podem favorecer processos de reorganização na atividade de ensino, mediante mediações que incidam sobre os sentidos, motivos e finalidades que a orientam, ampliando possibilidades de humanização sem eliminar as contradições próprias da educação na sociedade capitalista. Em consonância com o objetivo geral desta investigação, essa tese foi analisada empiricamente por meio de uma intervenção formativa desenvolvida com uma docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Os resultados produzidos permitem sustentá-la, ao evidenciarem reorganizações na atividade de ensino, sem que isso implique a supressão das determinações históricas e sociais que continuam a atravessar o trabalho educativo.

Tal tensão não decorre de escolhas individuais de estudantes, professores ou instituições. Ela expressa determinações históricas mais amplas de uma sociedade organizada sob relações sociais em que a lógica econômica tende a ocupar posição hegemônica na produção dos sentidos atribuídos ao trabalho, à educação e à própria vida social. Nesse contexto, a escolarização passa frequentemente a ser compreendida como instrumento de empregabilidade, ascensão social e adaptação às exigências produtivas.

Foi a partir dessa problemática que se estabeleceram os vínculos entre esta tese e a pesquisa realizada no âmbito do mestrado. Anteriormente, investigamos os sentidos atribuídos pelos estudantes à formação técnica integrada ao ensino médio, os quais se relacionam à inserção profissional, à melhoria das condições materiais de vida e à adaptação ao mercado de trabalho. Embora tais sentidos coexistissem com

outros associados ao conhecimento, ao desenvolvimento pessoal e à formação humana, predominavam explicações vinculadas à dimensão produtiva da formação.

Esses resultados suscitaram uma nova questão investigativa. Embora a pesquisa anterior tenha permitido compreender aspectos importantes dos sentidos atribuídos pelos estudantes à formação, permaneceu em aberto a compreensão das mediações envolvidas em sua constituição. Se os sentidos atribuídos pelos estudantes não são produzidos isoladamente, mas constituídos no interior de múltiplas mediações sociais, históricas e escolares, qual seria o papel desempenhado pela atividade de ensino nesse processo? Mais especificamente, seria possível produzir deslocamentos na atividade docente capazes de ampliar a presença de mediações orientadas à formação humana no interior da Educação Profissional e Tecnológica?

Foi a partir dessa questão que se estruturou a presente investigação. Seu foco não recaiu sobre a superação das contradições que atravessam a educação escolar, mas sobre a compreensão das possibilidades e dos limites de uma intervenção formativa voltada à atividade de ensino em um contexto marcado pela tensão entre adaptação às demandas produtivas e formação humana. Compreender tais possibilidades e limites mostrou-se particularmente relevante em uma realidade na qual a formação profissional é continuamente pressionada por demandas associadas à produtividade, à empregabilidade e à adaptação ao mercado, tensionando os próprios projetos educativos comprometidos com o desenvolvimento humano.

2 O que a pesquisa demonstrou sobre a atividade de ensino?

A principal contribuição desta pesquisa não consiste em demonstrar a coexistência entre alienação e humanização na atividade de ensino, possibilidade já prevista pelos referenciais teóricos que fundamentaram a investigação. Sua contribuição reside em evidenciar como essa relação contraditória se manifesta concretamente na atividade de ensino analisada e quais deslocamentos puderam ser identificados na atividade de ensino ao longo de um processo intencional de intervenção formativa.

Os resultados revelam que a atividade de ensino investigada se organiza a partir de diferentes sentidos, motivos e finalidades que coexistem de forma contraditória. Na prática social inicial, predominavam explicações associadas à

preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, à defesa da neutralidade da educação, à compreensão do desenvolvimento humano como ampliação de habilidades e desempenhos e à valorização de mediações fortemente vinculadas ao acolhimento e à experiência imediata dos estudantes. Ao longo do processo formativo, essas referências permaneceram presentes, mas passaram a coexistir com preocupações relacionadas à não neutralidade da educação, às trajetórias concretas dos estudantes, às relações entre ensino e desenvolvimento humano, à organização intencional das mediações pedagógicas e à consideração das condições sociais que atravessam a formação dos sujeitos.

A análise possibilitou caracterizar manifestações contraditórias de alienação e humanização na atividade de ensino; apreender os sentidos e finalidades atribuídos pela docente à formação dos estudantes e à sua própria contribuição nesse processo; compreender relações entre sentidos, motivos e sua objetivação na organização da prática pedagógica; e identificar, ao longo da intervenção formativa, reorganizações expressas em deslocamentos, permanências e contradições nos sentidos, motivos, finalidades e formas de organização dessa atividade.

No que se refere particularmente às reorganizações identificadas na atividade de ensino, estas foram apreendidas no movimento da intervenção formativa intencionalmente organizada, cujas mediações possibilitaram à participante problematizar sua atividade, confrontar compreensões anteriormente constituídas e apropriar-se de novos instrumentos teóricos para analisá-la. Nesse processo, foram identificadas reorganizações parciais nos sentidos, motivos e finalidades que orientavam a atividade de ensino, as quais se objetivaram em novas formas de organizar as mediações pedagógicas, as ações docentes e as operações por meio das quais essa atividade se concretiza. Tais reorganizações não podem ser compreendidas como efeito direto ou exclusivo da intervenção, mas no movimento constituído pela relação entre as mediações intencionalmente organizadas no processo formativo, a história singular de formação da participante e as determinações históricas, sociais, institucionais e condições concretas que constituem a atividade docente.

Cabe reconhecer, ainda, que, nesta pesquisa de caráter interventivo-formativo, o pesquisador ocupou papel importante no processo investigado. Sua apropriação teórico-metodológica e sua atuação na organização e condução das mediações

integram as condições concretas nas quais a intervenção se desenvolveu, sem que isso implicasse atribuir-lhe determinação exclusiva sobre os movimentos identificados.

Os deslocamentos identificados não indicam a substituição integral de compreensões anteriormente presentes nem a constituição de uma atividade docente plenamente orientada por finalidades humanizadoras. O movimento observado assume a forma de uma superação por incorporação. As preocupações

relacionadas à formação profissional, ao trabalho, à gestão e à inserção produtiva dos estudantes permanecem presentes, mas passam a integrar um sistema explicativo mais amplo, no qual também ganham espaço questões relacionadas à autonomia dos estudantes, às desigualdades sociais, ao desenvolvimento humano e à função social da educação.

Cabe destacar que tais deslocamentos não correspondem à apropriação plena dos referenciais teóricos discutidos durante a intervenção nem permitem concluir que categorias como desenvolvimento humano, Zona de Desenvolvimento Próximo ou formação humana tenham passado a orientar sistematicamente toda a atividade docente da participante. Os dados revelam, contudo, a incorporação progressiva de novos elementos interpretativos que passam a disputar espaço com compreensões anteriormente predominantes, ampliando as possibilidades de análise da atividade educativa e de suas finalidades.

Importante destacar que as tensões identificadas ao longo da investigação não são fenômenos exclusivamente individuais nem problemas passíveis de solução pedagógica isolada. Elas expressam contradições mais amplas que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a própria sociedade contemporânea.

3 O significado dos resultados e alcance da intervenção

Os resultados produzidos por esta pesquisa sugerem que os deslocamentos observados ao longo da intervenção não assumem a forma de substituições lineares de compreensões anteriormente constituídas. O movimento identificado caracteriza-se pela incorporação de novos elementos interpretativos à prática docente, produzindo reorganizações que não eliminam automaticamente sentidos, motivos e finalidades historicamente constituídos.

Sob essa perspectiva, os resultados não podem ser compreendidos em termos de plena superação da alienação, nem de consolidação de uma atividade plenamente orientada por finalidades humanizadoras, até mesmo porque as contradições que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica possuem caráter histórico e não podem ser eliminadas por uma ação formativa pontual. Ademais, tais expectativas seriam incompatíveis com a própria natureza histórica dos fenômenos investigados. O que os dados permitem identificar é a ampliação do espaço ocupado por determinadas compreensões no interior da atividade de ensino, sem que isso implique o desaparecimento das contradições que continuam a constituí-la.

Essa interpretação reforça a compreensão de que processos formativos não produzem transformações por simples substituição de concepções ou pela adesão imediata a novos referenciais teóricos. Os resultados sugerem que o movimento observado aproxima-se mais de uma reorganização interna da atividade, na qual novos sentidos, motivos e finalidades passam a coexistir e disputar espaço com elementos historicamente consolidados.

Tal constatação reforça a necessidade de compreender a formação docente como um processo contraditório, não linear e historicamente situado, que poderá assumir novos contornos à medida que outras experiências, mediações e reflexões contribuam para ampliar a compreensão das múltiplas determinações que atravessam o trabalho educativo e a prática social em que ele se realiza.

Além disso, os resultados evidenciam que os processos formativos intencionalmente organizados podem favorecer a ampliação da consciência acerca das finalidades da educação escolar numa perspectiva humanizadora, do desenvolvimento humano e das possibilidades de organização da atividade de ensino. Nesse sentido, o principal alcance da intervenção não reside na superação da alienação, mas na criação de condições para seu reconhecimento e problematização no interior da prática educativa. Transformações mais duradouras dependem de processos formativos contínuos e institucionalmente sustentados e articulados a condições concretas de trabalho que favoreçam a reflexão fundamentada, a apropriação teórica e a reorganização da prática pedagógica.

4 Da atividade de estudo à atividade de ensino: a unidade entre pesquisa no âmbito do mestrado e do doutorado

Conforme discutido anteriormente, esta tese estabelece continuidade com questões emergentes da pesquisa de mestrado desenvolvida por Amorim Junior (2019). Embora possuam objetos distintos, ambas as investigações se articulam em torno da problemática da formação humana na Educação Profissional e Tecnológica e dos sentidos produzidos pelos sujeitos nesse processo.

Se a dissertação analisou os sentidos atribuídos pelos estudantes à formação técnica integrada ao ensino médio, esta tese voltou-se para uma questão decorrente daqueles resultados: o papel da atividade de ensino na constituição dos sentidos produzidos acerca da formação escolar.

Embora esta tese não tenha buscado responder integralmente a essa questão, seus resultados permitiram examinar uma dimensão importante desse processo. Ao investigar os sentidos atribuídos por uma docente à sua própria atividade e analisar os deslocamentos identificados ao longo de uma intervenção formativa, a pesquisa voltou-se para uma das mediações envolvidas na organização da formação escolar.

Sob a perspectiva da Teoria da Atividade, a articulação entre as duas pesquisas pode ser compreendida como a análise de atividades distintas que integram uma mesma totalidade educativa. No mestrado, o foco incidiu sobre a atividade de estudo e os sentidos produzidos pelos estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesta tese, o foco deslocou-se para a atividade de ensino e para os sentidos produzidos por uma docente no processo de organização das condições de aprendizagem e desenvolvimento. Embora não seja possível estabelecer relações causais diretas entre os sentidos produzidos por docentes e estudantes, os resultados permitem compreender a atividade de ensino como uma mediação relevante nas condições concretas em que os educandos produzem sentidos acerca da formação escolar. Assim, embora ocupem posições distintas no processo educativo, estudantes e docentes produzem seus sentidos no interior das mesmas condições históricas, sociais e institucionais. Tomadas em conjunto, as duas pesquisas evidenciam que as tensões entre formação humana, trabalho e adaptação às exigências socialmente produzidas atravessam diferentes sujeitos e atividades que compõem a práxis educativa, manifestando-se tanto nos processos de apropriação quanto nos de objetivação dos conhecimentos socialmente produzidos.

5 Contribuições da pesquisa

As contribuições desta pesquisa podem ser sintetizadas nas seguintes dimensões: teórica, metodológica e investigativa no âmbito da EPT.

No plano teórico, os resultados oferecem elementos para compreender como as contradições entre a proposta formativa do Ensino Médio Integrado ofertado pelos IFs se manifestam concretamente na atividade de ensino de uma docente da EBTT. A investigação evidencia que os movimentos observados em processos formativos não se expressam, necessariamente, pela substituição de compreensões anteriormente constituídas, mas por reorganizações nas quais novos sentidos, motivos e finalidades passam a coexistir com elementos historicamente consolidados. Além disso, a pesquisa demonstra como se configuram os movimentos observados na prática docente investigada, indicando a necessidade de análises capazes de apreender a coexistência de permanências, deslocamentos e tensões no interior de um mesmo processo formativo à luz do Materialismo Histórico-Dialético.

No plano metodológico, a pesquisa fornece subsídios para o desenvolvimento de intervenções formativas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Pedagogia Histórico-Crítica. A articulação entre observação da prática, entrevistas, análise compartilhada da atividade de ensino, mediações teóricas e acompanhamento posterior da prática docente mostrou-se fecunda para a compreensão dos processos formativos em sua dinâmica concreta. Do mesmo modo, a pesquisa demonstra, nesse âmbito, a aplicação do Materialismo Histórico-Dialético em uma pesquisa interventivo-formativa orientada pelos cinco passos de Saviani, de forma não linear, evidenciando de maneira dinâmica as categorias do método como mediação, contradição e movimento, conforme apontadas por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, os resultados reforçam a importância da formação docente para a consolidação de projetos educativos comprometidos com a formação humana omnilateral. Ao evidenciar a relevância dos sentidos atribuídos pelos docentes à sua atividade de ensino, a pesquisa aponta a necessidade de políticas de formação continuada que ultrapassem enfoques exclusivamente técnico-operacionais e contemplem discussões sobre as finalidades da educação, o desenvolvimento humano e a organização do trabalho pedagógico, fortalecendo a identidade e institucionalidade dos IFs, uma vez que, por estarem

inseridos em um contexto de hegemonia neoliberal, enfrentam inúmeros obstáculos para concretizar a perspectiva emancipadora do EMI.

Por fim, a investigação contribui para aproximar estudos voltados aos sentidos produzidos pelos estudantes na atividade de estudo e pesquisas centradas nos sentidos produzidos pelos docentes em sua atividade de ensino. Essa articulação amplia as possibilidades de compreensão das mediações envolvidas na formação humana e abre novas perspectivas para investigações sobre as relações entre atividade de estudo, atividade de ensino e Educação Profissional e Tecnológica.

A originalidade desta investigação não reside na proposição de novos referenciais teóricos para a compreensão da formação docente, mas na análise de como categorias oriundas da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Pedagogia Histórico-Crítica se objetivam em um processo interventivo-formativo desenvolvido com uma docente da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, a pesquisa contribui para ampliar o conhecimento acerca das possibilidades, dos limites e das formas concretas pelas quais essas categorias se manifestam e se objetivam na atividade de ensino de uma docente da Educação Profissional e Tecnológica.

5.1 Contribuição para propostas de modelos de formação continuada

Os resultados permitiram identificar princípios teórico-metodológicos que podem subsidiar propostas de formação continuada para docentes da Educação Profissional e Tecnológica. Não se trata da proposição de um modelo prescritivo, mas da sistematização de elementos que, no caso investigado, mostraram potencial para favorecer processos de reorganização da atividade de ensino.

A organização da intervenção formativa fundamentou-se na articulação entre a Teoria da Atividade e os cinco passos de Saviani da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendidos não como etapas lineares, mas como momentos dialeticamente articulados. Sob essa perspectiva, a intervenção formativa não foi concebida como transmissão de conteúdo pelo conteúdo, mas como criação de condições para que a participante docente pudesse analisar e reorganizar sua própria atividade de ensino.

O primeiro princípio identificado refere-se ao uso da atividade concreta como ponto de partida da formação. Em consonância com a prática social inicial, a observação e gravação das aulas permitiram tomar a atividade real da participante

como objeto de análise, possibilitando explicitar sentidos, motivos, finalidades e modos de organização do ensino que, até então, permaneciam naturalizados ou pouco conscientes.

O segundo princípio relaciona-se à problematização das contradições presentes na atividade de ensino. A revisitação mediada da própria prática, articulada ao uso de entrevistas, diálogos orientados e análise de registros audiovisuais, favoreceu o confronto entre intenções pedagógicas, ações realizadas e efeitos produzidos, criando condições para a explicitação de tensões entre sentidos pessoais, significados sociais da docência e do ensino e função social da educação.

O terceiro princípio corresponde à instrumentalização teórico-cultural como mediação do desenvolvimento da consciência. Nesse momento, a seleção dos textos teóricos, filmes e vídeos não cumpriu função ilustrativa nem motivacional, mas constituiu parte do sistema de instrumentos culturais da intervenção. Os materiais foram escolhidos em função de seu potencial para tensionar concepções previamente constituídas e introduzir novas categorias de análise da realidade. Os textos ofereceram instrumentos conceituais para compreender categorias como mediação pedagógica, desenvolvimento humano, sentido pessoal, atividade e formação humana; os filmes e vídeos, por sua vez, permitiram objetivar contradições sociais e educacionais em situações concretas, favorecendo deslocamentos na forma de interpretar fenômenos anteriormente compreendidos de maneira imediata ou individualizante.

Esse movimento evidenciou a importância da unidade entre teoria e prática. A teoria não foi tomada como explicação externa à prática nem como conteúdo a ser aplicado posteriormente, mas como instrumento para interpretar, questionar, elaborar e reorganizar concepções e práticas pedagógicas. Do mesmo modo, a prática não foi concebida como espaço de mera experiência empírica, mas como atividade concreta que se torna inteligível à medida que é mediada por conceitos científicos. Assim, teoria e prática constituíram uma unidade dialética na qual a reflexão teórica ampliou as possibilidades de leitura da realidade e a análise da prática conferiu concretude aos conceitos estudados.

O quarto princípio refere-se ao retorno sistemático aos mesmos objetos de reflexão sob diferentes mediações ao longo do processo formativo. A retomada recorrente de questões relacionadas à finalidade da educação, ao papel docente, ao

desenvolvimento dos estudantes e aos sentidos atribuídos ao ensino possibilitou que determinadas contradições fossem progressivamente objetivadas e elaboradas.

Por fim, o quinto princípio relaciona-se à mediação intencional do formador e ao movimento de síntese expresso na catarse e na prática social final. O papel do formador consistiu em organizar condições para que a participante pudesse confrontar sua prática com novos referenciais, elaborar sínteses provisórias e ampliar sua compreensão sobre a atividade de ensino.

Os princípios identificados não constituem um modelo acabado de formação docente, tampouco procedimentos passíveis de reprodução mecânica em diferentes contextos. Entretanto, sugerem que propostas institucionais de formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica podem se beneficiar da articulação entre análise da prática real, problematização das contradições da atividade de ensino, mediações teórico-culturais intencionalmente selecionadas, retomada sistemática dos objetos de reflexão e acompanhamento processual dos participantes. Tais elementos mostraram-se relevantes para favorecer processos de reflexão sobre a atividade docente e podem subsidiar o planejamento de futuras ações formativas nos Institutos Federais.

Nesse sentido, a possibilidade de reaplicação da proposta reside na observação de uma lógica formativa orientada por princípios, ao invés de reprodução uniforme de seus procedimentos ou na expectativa de obtenção dos mesmos resultados, pois não se trata de um plano prescritivo, mas de orientações teórico-metodológica que devem ser combinados na mediação ao longo da intervenção formativa. Essa lógica articula a análise da prática social concreta e de suas contradições aos conteúdos teóricos definidos em função das finalidades formativas e às formas pelas quais estes são mediados diante das características e necessidades dos sujeitos participantes, respeitando a unidade conteúdo-forma-destinatário própria da organização do trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). O processo retorna à atividade docente para analisar suas possíveis objetivações, permanências e contradições.

6 Limites da pesquisa e possibilidades para investigações futuras

Como toda investigação científica, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser considerados na interpretação de seus resultados. Tais limites não

invalidam as conclusões produzidas, mas delimitam o alcance das análises realizadas.

O primeiro refere-se à opção metodológica por acompanhar de forma aprofundada uma participante principal. Essa escolha possibilitou analisar com maior densidade as contradições, os deslocamentos e as reorganizações observadas ao longo da intervenção formativa. Por outro lado, restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos, sujeitos ou áreas de formação.

O segundo limite relaciona-se ao recorte temporal da investigação. Embora tenha sido possível acompanhar a participante em diferentes momentos do processo formativo, não foi possível analisar a estabilidade, o aprofundamento ou a reconfiguração dos movimentos identificados após períodos mais longos de exercício profissional.

Além disso, os resultados foram produzidos no contexto de uma pesquisa interventivo-formativa conduzida pelo próprio pesquisador. Como ocorre em investigações dessa natureza, os processos analisados são indissociáveis das mediações construídas durante a intervenção e das condições concretas em que ela foi realizada. Essa observação merece destaque porque os resultados produzidos nesta pesquisa não podem ser compreendidos como estados definitivos da atividade de ensino. Eles expressam um momento específico de um processo histórico mais amplo, continuamente influenciado por condições institucionais, profissionais e sociais que ultrapassam os limites da própria investigação.

Esses limites apontam direções para investigações futuras. Estudos longitudinais poderão contribuir para compreender a permanência e os desdobramentos dos movimentos identificados ao longo do tempo. Pesquisas envolvendo docentes de diferentes áreas de formação poderão ampliar a compreensão acerca das relações entre trajetórias profissionais, atividade de ensino e processos formativos.

Outra possibilidade refere-se à ampliação do número de participantes e de áreas de formação investigadas. Estudos envolvendo docentes de diferentes campos do conhecimento poderão oferecer elementos importantes para compreender como distintas trajetórias acadêmicas e profissionais influenciam os sentidos atribuídos à atividade de ensino e as possibilidades abertas por intervenções formativas semelhantes.

Os resultados também reforçam a relevância de estudos que articulem mais diretamente atividade de ensino e atividade de estudo. Consideradas em conjunto, a dissertação de mestrado (Amorim Junior, 2019) e esta tese indicam a existência de um campo promissor de investigação voltado à compreensão das mediações que articulam a prática docente, a atividade de estudo e a produção de sentidos no Ensino Médio Integrado no âmbito dos IFs.

7 Palavras finais

As questões que motivaram esta pesquisa ultrapassam os limites da atividade docente investigada e dos resultados aqui produzidos. Elas remetem a uma problemática mais ampla do Ensino Médio Integrado nos IFs e da educação contemporânea: a tensão permanente entre a formação voltada predominantemente para a adaptação às exigências produtivas e a formação comprometida com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

No decorrer desta investigação, tornou-se evidente que essa tensão não se expressa apenas nos currículos, nas políticas educacionais ou nos discursos institucionais. Ela atravessa os sentidos produzidos pelos sujeitos acerca de si mesmos e do mundo. Nesse sentido, refletir sobre a atividade de ensino significa problematizar projetos de sociedade, concepções de ser humano e horizontes de formação.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente em um contexto histórico marcado pela crescente centralidade de critérios econômicos na definição das finalidades educacionais. Nessa realidade, a defesa da formação humana não representa apenas uma opção pedagógica, mas a afirmação de que a educação escolar pode contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade e de participação consciente na vida social.

Ao longo desta tese, buscou-se analisar os processos de reorganização identificados na atividade de ensino no decorrer da intervenção formativa com uma docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), considerando suas possibilidades de ampliação de tendências humanizadoras e de problematização das manifestações de alienação relacionadas aos sentidos, motivos e finalidades que orientam a prática docente. Os resultados produzidos permitem afirmar que processos

de reorganização como os identificados nesta investigação são possíveis, ainda que assumam formas parciais, contraditórias e historicamente situadas.

Entretanto, talvez a principal contribuição desta pesquisa não reside propriamente nos deslocamentos observados, mas na compreensão de seu significado. Os dados analisados sugerem que as tensões identificadas ao longo da investigação não constituem fenômenos exclusivamente individuais nem problemas passíveis de solução pedagógica isolada. Elas expressam contradições mais amplas que atravessam o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais e a própria sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a atividade de ensino não constitui um espaço neutro diante dessas determinações. Ao contrário, apresenta-se como um campo concreto de disputas no qual diferentes sentidos, finalidades e projetos formativos coexistem e se confrontam. Assim, a formação docente assume relevância particular, não porque seja capaz de eliminar as condições que produzem a alienação, mas porque pode ampliar as possibilidades de reconhecê-las, compreendê-las e tensioná-las no interior da prática educativa.

Em uma realidade na qual a racionalidade econômica tende a ocupar posição hegemônica na definição dos sentidos atribuídos à educação, ao trabalho e à própria vida, a ampliação de perspectivas comprometidas com a formação humana não representa a superação dessa lógica. Representa, contudo, a criação de condições para que ela deixe de ser percebida como natural, inevitável ou destituída de contradições. Nessa perspectiva, a educação escolar no EMI não aparece como solução para os impasses produzidos pela sociedade contemporânea, mas como um dos espaços nos quais esses impasses podem ser compreendidos, problematizados e enfrentados.

Ao explicitar essa disputa e analisar os deslocamentos identificados ao longo de uma intervenção formativa intencionalmente organizada, a pesquisa oferece elementos para pensar a formação docente não apenas como requisito institucional, mas como dimensão estratégica dos projetos educativos desenvolvidos nos Institutos Federais e na Educação Profissional e Tecnológica.

A defesa de perspectivas comprometidas com a formação humana omnilateral não se justifica apenas por razões pedagógicas, mas também pela preocupação com a preservação de espaços nos quais a formação escolar possa contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade, ampliem suas possibilidades de

atuação consciente e construam sentidos para a vida que não se reduzam exclusivamente às exigências da produção econômica. Trata-se, igualmente, de preservar a possibilidade de questionar fenômenos frequentemente percebidos como naturais, inevitáveis e imutáveis, reconhecendo seu caráter histórico e socialmente produzido.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli.E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

A ONDA (Die Welle). Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha: Rat Pack Filmproduktion; Constantin Film, 2008. 1 filme (107 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jl5iAqGxw5E>. Acesso em: 31 out. 2025.

AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. **Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes do IFRO**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>. Acesso em: ago. 2023.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BARROS, José D’Assunção. **O conceito de alienação no jovem Marx**. Tempo Social, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 223-245, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização à formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 24-43, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/znYxDSw7jfGgv4LTKbbS8Tj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BORELLI, Daniel Fünkler. CORRIDA POR \$100 FEITA DE PRIVILÉGIO E DESIGUALDADE. Vídeo (YouTube), 17 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM> . Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as

Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 9 mar. 2026.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Portaria MEC nº 357, de 29 de abril de 2026. Disponível em <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/10470>. Acesso em maio de 2026.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini.

CHEDIAK, Sheylla. **Experiência de formação continuada de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas**. 2020. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2020.

CHEDIAK, Sheylla. **Experiência pedagógica além das fronteiras: mobilidade internacional de professores e os efeitos nas concepções pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2024.

DE AMORIM JR, J. W.; SCHLINDWEIN, V. de L. D. C.; MATOS, L. A. L. de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1217-1232, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11894. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11894>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DOS ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. **A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 195-214.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. **Educação & Sociedade**, 25 (89), 1105-1130, 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D, DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: A Pedagogia Histórico-crítica contra a Barbárie. p. 269-294. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade** [livro eletrônico]. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

FERRAZZO, Gedeli. **A reestruturação curricular do Ensino Médio Integrado da RFEPCT**: Retrocessos, Condicionamentos e Resistências Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas: SP, 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a Sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 33-58.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-42, Abril/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Kenia Barros Almeida. **Os Desafios na Adaptação dos Estudantes Ingressantes no Ensino Médio Integrado: Um Estudo sobre o Instituto Federal Catarinense, Câmpus Luzerna**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca do IFSC.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. I. Disponível em: <https://dokumen.pub/curso-de-psicologia-geral-introducao-evolucionista-a-psicologia-i.html>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006, p. 1-17. Disponível em [https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As aparA ncias enganam -_divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf](https://amablymonari.com.br/wp-content/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf). Acesso em mar. 2024

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013. (Tradução de Rubens Enderle). [Obra original publicada em 1867].

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/?lang=pt>.

MINHAS TARDES COM MARGUERITTE (La Tête en friche). Direção: Jean Becker. Produção: Francis Le Pévédic, Christian Le Pelletier e Louis Becker. França: Ice3; Studio 37; TF1 Films Production, 2010. 1 DVD (82 min), son., color.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 07 fev. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Rodrigo Lima. **A Atividade de Brincar na Pré-Escola**: Possibilidades de Enfrentamento da Alienação Social a Partir de um Trabalho Educativo em uma Perspectiva Humanizadora. 2019. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; SALOMÃO, Fabiane Rizo. Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921/2265>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PALMEIRA, Alessandra Acioli; SANTOS, Juliane Costa de França; ANDRADE, Paula Danyelle Santana de. A busca por uma educação profissional e tecnológica além da formação para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.10031. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10031/0>. Acesso em: 15 jan. 2025

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PRECIOUS: UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA (Precious). Direção: Lee Daniels. Produção: Lee Daniels; etc. Estados Unidos: Lionsgate; (ou produtora conforme edição). 2009. 1 filme (≈ 110 min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rGAkl3HTlpc> . Acesso em: 25 mar. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira Ramos. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 29 de outubro de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Primeiras aproximações**: contribuições à compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. p. 15-54.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural**. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2.p77-101>. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/220988>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie, p. 15-37. SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, M. B. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-23, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.63805. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GJZ6tcrkhKnPzpLVpRbPkSj/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SIMÕES, Jessica Priscila. **Atividade de Estudo e Consciência Crítica do Professor: Processo de Intervenção Histórico-Cultural**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **A periodização do desenvolvimento psíquico**: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. Organizado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Traduzido por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4ª edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

VYGOTSKI, L. S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**
In: Obras escogidas: Tomo III. Madrid: Visor, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. **Tomo IV: Psicología infantil.** Madrid: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.**
Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE

A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **“ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR EBTT NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL e TECNOLÓGICA: PESQUISA INTERVENTIVA-FORMATIVA COM VISTAS À HUMANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO”** e que tem como objetivo geral **analisar os processos de reorganização identificados na atividade de ensino no decorrer da intervenção formativa com uma docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), considerando possibilidades de ampliação de tendências humanizadoras e de problematização das manifestações de alienação relacionadas aos sentidos, motivos e finalidades que orientam a prática docente.** Os objetivos específicos incluem: a) Caracterizar e analisar manifestações de alienação e humanização na atividade de ensino da docente da EBTT, considerando as contradições que atravessam sua organização e as finalidades atribuídas à formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI); b) Investigar os sentidos e as finalidades atribuídos pela docente à formação dos estudantes do EMI e à sua própria contribuição nesse processo; c) Analisar as relações entre os sentidos e motivos da atividade de ensino e sua objetivação na organização da prática pedagógica e d) Analisar as reorganizações identificadas na atividade de ensino ao longo da intervenção formativa, considerando deslocamentos, permanências e contradições nos sentidos, motivos, finalidades e formas de organização dessa atividade. A pesquisa interventivo-formativa sobre a atividade de ensino do professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no âmbito do Instituto Federal de Rondônia se compromete em avaliar os processos educativos, a atividade de ensino em particular e intervir no sentido de mitigar a alienação que marca os processos sociais na ideologia neoliberal vigente de acordo com a perspectiva da pesquisa. Dessa forma, oferecer caminhos que possam auxiliar na elaboração de novas compreensões, outros sentidos e consequentemente outras práticas mais humanizadas.

Participação do estudo – Minha participação no estudo envolver o registro de uma aula e interações com o professor pesquisador a respeito de minhas práticas em sala na perspectiva adotada pelo pesquisador. O tempo para narração da minha experiência será determinado por mim, de acordo com meu tempo e disponibilidade. As interações serão gravadas pessoalmente (face-a-face) e posteriormente transcritas para análises e meus dados serão mantidos em sigilo.

Riscos e Benefícios – Fui informado (a) que posso esperar benefícios, tais como contribuir para a promoção de dados significativos para o planejamento, avaliação e consequentes perspectivas de estabelecimento de políticas públicas relacionadas à atividade de ensino e a humanização nos processos. Fui alertado (a) também que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos mínimos: experimentar alguma sensação de desconforto, seja ele emocional ou psicológica, por exemplo ao responder questões relacionadas às minhas crenças, princípios pedagógicos ou experiências vividas no cotidiano de minha vida docente. Para minimizar os possíveis desconfortos, o pesquisador garante o sigilo em conformidade com as questões éticas da pesquisa; garante o acesso aos resultados e a

liberdade para não responder questões ou responder no momento em que eu achar melhor, dentro de um longo período estabelecido (semanas ou meses).

Sigilo e Privacidade – Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados.

Autonomia – É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Declaro que fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Contatos – Posso acessar o pesquisador responsável a qualquer momento para solicitar devolutiva dos resultados obtidos via e-mail, por contato telefônico, videoconferência ou outra via e suporte de texto.

Pesquisador Responsável: Jorge Washington de Amorim Junior

Telefone para contato: (69) 98448-6320

E-mail para contato: jorge.amorim@ifro.edu.br

Orientador: Jair Lopes Junior

Telefone para contato: (14) 99651-6256

E-mail para contato: jair.lopes-junior@unesp.br

Nome do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço completo do CEP-FC: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Centro, Bauru-SP, CEP - 17.033-360

Telefone para contato do CEP-FC: (14) 3103-9400

E-mail para contato do CEP-FC: cepesquisa.fc@unesp.br

Questões Éticas – Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012 e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Uso de Imagem - Gravaremos uma aula para interagir somente com o professor participante da pesquisa.

Declaração-

Eu, _____, RG n.º _____, CPF _____, declaro que fui informado dos objetivos e natureza da pesquisa e a forma como ela será desenvolvida. Li e entendi as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de esclarecê-las. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via será arquivada por 5 anos pelo pesquisador. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado, eu manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Nome do participante:

Assinatura do Participante:

B. ENTREVISTA INICIAL

Interação com o professor pesquisador que abordará a aula filmada. Integra o momento da prática social inicial e visa fornecer elementos para a análise dos movimentos posteriores do percurso interventivo-formativo.

1. Segundo as teorias e as abordagens pedagógicas discutidas em sua formação de professor, o que se mostra prioritário considerar nas atividades de planejamento, de execução e de avaliação das condições de ensino? Quais são, segundo tais orientações teóricas e abordagens, as prioridades que devem ser consideradas nas interações entre professor e alunos?
(Observação: a questão explora se “desenvolvimento, aprendizagem e humanização” seriam dimensões evocadas pelo participante de modo mais espontâneo, sem a indução do pesquisador. / Supondo que a resposta não faça referência ao desenvolvimento, à aprendizagem e à humanização, em seguida, o pesquisador poderia indagar: e quanto ao desenvolvimento, à aprendizagem e à humanização?)
2. Quais são os princípios ou valores fundamentais enfatizados durante sua formação que guiam sua prática docente, especialmente em relação à interação com os alunos?
3. Como você define a dimensão cultural e a dimensão histórica nas práticas educativas?
4. Tais dimensões estão presentes no planejamento de suas aulas e no envolvimento dos alunos com os conteúdos curriculares? De que modo? Seria possível você descrever (relatar) exemplos da presença destas dimensões nas suas aulas e no envolvimento dos alunos com os conteúdos curriculares?
5. Quais são as principais estratégias ou métodos de ensino que você emprega na sua atuação docente?
6. Na sua avaliação, quais seriam as principais aprendizagens dos alunos que estariam vinculadas com as estratégias e os métodos que você adota? Você poderia fornecer exemplos?
7. Na sua avaliação, existem evidências do desenvolvimento e da aprendizagem como pensamento crítico e a criatividade em seus alunos durante as suas aulas? Em caso positivo, mencione exemplos de evidências destas ocorrências, ou seja, descreva as ocorrências que podem ser interpretadas como evidências do desenvolvimento e da aprendizagem como pensamento crítico e a criatividade. Em caso negativo, quais seriam os obstáculos para a não ocorrência do desenvolvimento e da aprendizagem como pensamento crítico e a criatividade?
8. Quais foram as partes fundamentais da prática educacional ressaltadas na sua formação como professor(a)?

(Caso o participante não mencione a empatia e o respeito à individualidade (história) dos alunos, pergunte diretamente).

9. Em que medida a formação de professores enfatizou a importância da empatia e do respeito à individualidade (história) dos alunos como parte fundamental da prática educacional?
10. Como você incentiva os alunos a se envolver em atividades artísticas, culturais e criativas como parte de sua prática educacional?
11. De que forma você promove o diálogo crítico e a reflexão sobre questões sociais e históricas relevantes em suas aulas?
12. Como sua formação de professor preparou você para lidar com as diferenças e diversidade entre os alunos, reconhecendo a importância da equidade e inclusão?
13. Em que medida você vê a educação como uma ferramenta para auxiliar os alunos a compreenderem e influenciarem seu contexto sociocultural?
14. Como você avalia o sucesso da formação de professor na promoção do desenvolvimento humano integral de seus alunos, à luz das teorias estudadas por você?

C. O DESENHO DA INTERVENÇÃO

SÍNTESE DO DESENHO DA INTERVENÇÃO FORMATIVA

O quadro a seguir sistematiza o desenho da intervenção formativa desenvolvida nesta pesquisa, apresentando os momentos que orientaram sua organização, as ações formativas realizadas, suas finalidades, as principais mediações e instrumentos mobilizados e os dados produzidos ao longo do percurso. A sistematização possui finalidade expositiva e não pressupõe uma compreensão linear ou rígida dos momentos da intervenção, uma vez que estes se desenvolveram de forma articulada, com retomadas e mediações que atravessaram diferentes ações do processo formativo como explicitado anteriormente.

Momento	Ações formativas	Finalidade	Mediações/instrumentos	Dados produzidos
Prática Social Inicial (PSI)	1ª: registro audiovisual da aula inicial. 2ª: entrevista diagnóstica inicial.	Caracterizar inicialmente a atividade de ensino e apreender sentidos, motivos, finalidades e formas de sua organização.	Observação; registro audiovisual; entrevista semiestruturada; diário de campo.	Aula registrada; entrevista inicial; registros de observação e diário de campo.
Problematização	3ª: filmes, vídeo, textos e diálogos mediados. 4ª: análise mediada da aula e autoavaliação orientada.	Explicitar e tensionar contradições relativas à educação, formação humana, desenvolvimento dos estudantes e atividade de ensino.	<i>A Corrida da Desigualdade</i> ; <i>A Onda</i> ; <i>Preciosa</i> ; <i>Minhas Tardes com Margueritte</i> ; textos teóricos; aula inicial; questões e diálogos mediados.	Manifestações da participante nos diálogos e na autoavaliação; registros das interações e diário de campo.
Instrumentalização	5ª: sistematização e aprofundamento das mediações teórico-culturais em dois encontros presenciais de quatro horas.	Disponibilizar instrumentos teórico-conceituais para analisar as questões problematizadas e a própria atividade de ensino.	Formação humana e não neutralidade; desigualdade e meritocracia; desenvolvimento humano; mediação e ZDP; significado social e sentido pessoal; textos e materiais retomados.	Manifestações nos encontros e registros no diário de campo, articulados aos demais dados.
Catarse	6ª: retomada mediada dos filmes e diálogos de síntese. 7ª: reaplicação da entrevista semiestruturada.	Apreender sínteses, permanências, contradições, tensões e possíveis reorganizações nas significações da participante.	Filmes e questões anteriormente trabalhados; diálogos mediados; mesmo roteiro da entrevista inicial.	Manifestações nos diálogos; entrevista reaplicada; registros das interações.
Prática Social Final (PSF)	8ª: ação formativa – realização e registro audiovisual da aula correspondente à prática social final.	Apreender a atividade de ensino em nova situação concreta e relacioná-la aos dados anteriores, identificando permanências, contradições e possíveis reorganizações.	Observação; registro audiovisual; diário de campo; articulação com os dados anteriores.	Registro audiovisual da nova aula; observações e registros de campo.

A pesquisa interventivo-formativa é fundamentada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético. Adotamos os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica como referência para organizar o percurso da intervenção, buscando abordar o tema da atividade de ensino e sua humanização e, ao mesmo tempo, criar condições para que o professor, sujeito da pesquisa, experimente uma estratégia formativa que lhe permita refletir criticamente e desenvolver sua atividade de ensino.

Espera-se que a intervenção produza mediações capazes de favorecer processos de reorganização da atividade de ensino do docente e de problematização de aspectos

relacionados à alienação. Para tanto, os temas abordados e seus impactos no agir no mundo, particularmente na atividade de ensino, pretendem levar o professor participante a refletir e compreender:

- a) a humanização e alienação – para explorar a conexão entre o modelo produtivo vigente em nossa sociedade e os níveis de alienação que ele gera. Dessa forma, oferecer percepções que favoreçam a elaboração de estratégias e abordagens que promovam um maior grau de humanização na atividade de ensino;
- b) a atividade de ensino e a teoria da atividade - para que os professores avaliem suas atividades de ensino e sua estrutura, a partir de uma perspectiva crítica. Isso lhes permitirá, se desejarem, reformulá-las, orientado por um paradigma que busca superar os conflitos originados no modelo ideológico em nossa sociedade e que impactam nos processos educativos e ajude o estudante a desenvolver motivos alinhados com uma perspectiva humanizadora;
- c) o papel da escola e das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas - para refletir sobre como a educação escolar pode contribuir para a transformação da sociedade ou perpetuar o *status quo*. Assim, os professores poderão fazer escolhas mais conscientes ao planejar suas atividades de ensino, na medida em que reconhecem como elas impactam no sentido da atividade de estudo que os alunos extraem nessa relação conduzida pelo professor(a).
- d) sentido da atividade de ensino – para que o/a professor/a tome consciência do sentido que ele/ela próprio/a atribui à sua atividade de ensino, bem como compreender a relação dessa atividade e os sentidos que os estudantes atribuem à sua atividade de estudo. Dessa forma, o professor poderá reestruturar, através das catarses, suas atividades no limite das possibilidades concretas que nosso modelo e políticas permitirem.

Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica foram tomados como referência para a organização da intervenção e operacionalizados por meio de oito ações formativas articuladas, detalhadas a seguir:

Momento: Prática Social Inicial

- 1ª Ação formativa: Gravação da aula
- 2ª Ação formativa: Entrevista diagnóstica inicial

Momento: Problematização

- 3ª ação formativa: mediação com filmes, vídeo, textos teóricos e diálogos orientados
- 4ª ação formativa: análise mediada da aula gravada e autoavaliação orientada

Momento: Instrumentalização

- 5ª ação formativa: sistematização e aprofundamento das mediações teórico-culturais

Momento: Catarse

- 6ª Ação formativa: Diálogos sobre filmes e textos (revisitação)
- 7ª Ação formativa: Reaplicação da entrevista

Momento: Prática Social final

- 8ª ação formativa - realização e registro audiovisual da aula correspondente à prática social final

Detalhamento das ações formativas:

Prática Social inicial

1ª ação formativa – registro audiovisual da aula inicial - Observar e gravar a aula do professor participante da pesquisa (**o que ele faz** - registro audiovisual. O pesquisador analisa).

Compreender a prática social inicial da participante e o pensamento sincrético a respeito do tema da pesquisa.

2ª Ação formativa - Entrevista diagnóstica inicial

Desenvolvemos entrevista, com o propósito de produzir dados sobre o conhecimento prévio dos participantes em relação ao objeto de estudo de pesquisa. Essa entrevista apresenta o ideário da participante, o pensamento (orientado pelo empirismo, sincrético, ou pautado pelo pensamento filosófico e científico, sintético).

O foco é traçar um panorama sobre o pensamento e prática social (inicial) antes da intervenção proposta. Esta ação contribuirá para a constituição de parâmetros analíticos que possibilitem examinar possíveis deslocamentos, permanências e contradições identificados ao longo do percurso interventivo-formativo.

O roteiro da entrevista é composto por questões semiestruturadas que abordam diferentes aspectos da teoria pedagógica em estudo, incluindo conceitos fundamentais, metodologias, práticas pedagógicas, entre outros elementos relevantes.

Problematização

3ª Ação formativa - Exposição de filmes e passagens selecionadas - Assistir aos filmes inteiros e vídeos selecionados para produzir dados da percepção geral. Além disso, assistir a passagens específicas para obter percepções detalhadas.

A princípio, selecionamos quatro filmes: A onda; Preciosa: uma história de esperança; O sorriso de Monalisa e Minhas tardes com Margeritte. A seguir, faremos uma breve descrição de cada um deles.

A Onda (1º filme) e o texto: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico- ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. <i>Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-ontológica contra a barbárie.</i> São Paulo: Autores Associados, 2021.	Lançaremos mão do filme "A Onda" (Die Welle, 2008) como um recurso audiovisual para provocar alguns sentimentos que podem remeter ao conceito de humanização na atividade de ensino, se canalizado pelo professor pesquisador no momento das interações. O filme selecionado é alemão, baseado em fatos reais e retrata a história de um professor que, durante uma semana de estudos sobre autocracia em sua escola, decide criar um experimento social para demonstrar aos alunos como funciona um regime totalitário. No entanto, o experimento acaba saindo do controle, revelando as consequências negativas da autoridade excessiva e da falta de pensamento crítico. A escolha desse filme como recurso pedagógico visa fornecer um ponto de partida para discussões sobre a importância da conscientização crítica dos alunos, o papel do professor como mediador do conhecimento e a necessidade de uma educação que promova a reflexão, a autonomia e a humanização dos indivíduos e suscite a ideia de que não há neutralidade ideológica no ato de educar. Através da análise e reflexão sobre o filme "A Onda", os professores envolvidos na intervenção terão a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar possíveis situações de alienação presentes no contexto escolar e, conseqüentemente, buscar estratégias para promover uma educação mais participativa, e principalmente mais crítica. Nesse momento, o texto "A formação humana na perspectiva histórico-ontológica" de Saviani e Duarte será utilizado para fundamentar teoricamente essa discussão, oferecendo conceitos que ajudem a compreender a educação como mediação para a constituição humana e para a superação de visões fragmentadas e naturalizadas sobre o ensino.
Preciosa: Uma História de Esperança (2º filme) E o texto: CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de	A utilização do filme Preciosa: Uma História de Esperança (Precious, 2009, baseado no romance Push by Sapphire) será incorporada à metodologia desta pesquisa como um recurso simbólico e cultural para provocar uma reflexão crítica sobre a mediação pedagógica e o reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Neste momento, os participantes serão convidados a assistir ao filme individualmente, em local e momento de sua preferência, antes de nossa reunião para discussão

Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini.	mediada. O objetivo é sensibilizar para a importância de identificar potencialidades nos estudantes e reconhecer as condições concretas que delimitam e possibilitam o desenvolvimento. Durante a discussão coletiva, exploraremos os principais temas apresentados no filme, com ênfase especial na relação pedagógica entre a professora Sra. Rain e a personagem Preciosa. Serão problematizadas as estratégias de mediação que permitiram à aluna acessar novos instrumentos culturais e resignificar sua trajetória de exclusão. Para aprofundar teoricamente essa reflexão, utilizaremos o texto de Chaiklin (2011), A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino, que oferece fundamentos conceituais sobre a ZDP como relação dialética entre o desenvolvimento real e o potencial, mediada intencionalmente pela ação pedagógica. A inclusão desse texto busca apoiar a compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas depende de intervenções conscientes e planejadas, possibilitando que o professor reconheça seu papel histórico, ético e político na promoção de processos de apropriação cultural e emancipação.
Minhas tardes com Marguerite (4º filme) e texto: AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes do IFRO. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2019. o texto que acompanha o filme é a sua dissertação de mestrado, com foco na discussão sobre	Buscaremos relacionar o filme Minhas Tardes com Margueritte com a unidade dialética afeto-cognição no processo de ensino e aprendizagem, destacando os sentidos que a educação pode gerar no educando acerca de si mesmo, da escola e do conhecimento, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O filme foi selecionado por sua capacidade de retratar a relação entre o protagonista e Margueritte, uma idosa que atua como mediação humana concreta, despertando nele um processo de transformação, apropriação cultural e ressignificação crítica de sua trajetória. Evidenciaremos não apenas a dimensão afetiva, mas o modo como essa relação possibilita ao protagonista construir novos sentidos pessoais sobre o aprender e sobre si mesmo como sujeito capaz de se apropriar do conhecimento. A discussão será sustentada com o texto Amorim Junior (2019), que aborda a relação entre significado social e sentido pessoal da atividade, fundamentada em Leontiev e Asbahr. A inclusão desse texto busca evidenciar como o professor pode reconhecer e intervir sobre os sentidos subjetivos já construídos pelos estudantes em relação à escolarização, compreendendo que a mediação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a reconstrução crítica dos motivos e sentidos que orientam a atividade de estudo.

significado social e sentido pessoal, ancorado em Leontiev e Asbahr.	
---	--

Para cada filme apresentado e sua intencionalidade declarada, os participantes serão convidados a ler textos selecionados.

4ª Ação formativa: Análise da aula gravada (pela participante) - Nesta ação formativa, concentramos nossa atenção na aula gravada. Durante essa ação, iremos interagir com o sujeito de pesquisa, assistindo à sua aula para compreender suas percepções acerca de sua atividade de ensino após as mediações realizadas na problematização.

Instrumentalização

5ª ação formativa – sistematização e aprofundamento das mediações teórico-culturais.

Nesse momento da intervenção, realizaremos uma aula expositiva dialogada, incorporando a leitura de textos teóricos selecionados e excertos da pesquisa de mestrado, articulados com momentos de interação reflexiva com os participantes.

Nesse momento, minha atuação se caracteriza como a de um mediador, sustentada por referências teóricas, com a função de evidenciar e discutir os conceitos fundamentais.

A expectativa é que, nesse processo, sejam produzidas compreensões mais elaboradas sobre a aula gravada do professor, os filmes e vídeos trabalhados, bem como as questões emergidas nas entrevistas anteriores. Essas compreensões se articulam nas reflexões do participante, contribuindo para a ressignificação dos sentidos que orientam sua atividade de ensino.

Compreendemos que a instrumentalização cumpre a função de introduzir sistematicamente os conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando que os sujeitos superem visões fragmentadas/sincréticas e construam compreensões mais críticas e totalizantes da realidade.

A Instrumentalização visa apoiar o participante na apropriação crítica dos fundamentos teóricos em pauta. Além disso, busca possibilitar o reconhecimento de suas próprias concepções e pressupostos que organizam sua prática docente.

Para a discussão de cada filme, a mediação será sustentada com base em textos selecionados, conforme segue:

	Lançaremos mão do filme "A Onda" (Die Welle, 2008) como um recurso audiovisual para provocar alguns sentimentos que podem
--	---

A Onda (1º filme) e o texto: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. <i>Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-ontológica contra a barbárie.</i> São Paulo: Autores Associados, 2021.	remeter ao conceito de humanização na atividade de ensino, se canalizado pelo professor pesquisador no momento das interações. O filme selecionado é alemão, baseado em fatos reais e retrata a história de um professor que, durante uma semana de estudos sobre autocracia em sua escola, decide criar um experimento social para demonstrar aos alunos como funciona um regime totalitário. No entanto, o experimento acaba saindo do controle, revelando as consequências negativas da autoridade excessiva e da falta de pensamento crítico. A escolha desse filme como recurso pedagógico visa fornecer um ponto de partida para discussões sobre a importância da conscientização crítica dos alunos, o papel do professor como mediador do conhecimento e a necessidade de uma educação que promova a reflexão, a autonomia e a humanização dos indivíduos e suscite a ideia de que não há neutralidade ideológica no ato de educar. Através da análise e reflexão sobre o filme "A Onda", os professores envolvidos na intervenção terão a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, identificar possíveis situações de alienação presentes no contexto escolar e, consequentemente, buscar estratégias para promover uma educação mais participativa, e principalmente mais crítica. Nesse momento, o texto "A formação humana na perspectiva histórico-ontológica" de Saviani e Duarte será utilizado para fundamentar teoricamente essa discussão, oferecendo conceitos que ajudem a compreender a educação como mediação para a constituição humana e para a superação de visões fragmentadas e naturalizadas sobre o ensino.
Preciosa: Uma História de Esperança (2º filme) E o texto: CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Tradução: Juliana Campregher Pasqualini.	A utilização do filme Preciosa: Uma História de Esperança (Precious, 2009, baseado no romance Push by Sapphire) será incorporada à metodologia desta pesquisa como um recurso simbólico e cultural para provocar uma reflexão crítica sobre a mediação pedagógica e o reconhecimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Neste momento, os participantes serão convidados a assistir ao filme individualmente, em local e momento de sua preferência, antes de nossa reunião para discussão mediada. O objetivo é sensibilizar para a importância de identificar potencialidades nos estudantes e reconhecer as condições concretas que delimitam e possibilitam o desenvolvimento. Durante a discussão coletiva, exploraremos os principais temas apresentados no filme, com ênfase especial na relação pedagógica entre a professora Sra. Rain e a personagem Preciosa. Serão problematizadas as estratégias de mediação que permitiram à aluna acessar novos instrumentos culturais e resignificar sua trajetória de exclusão. Para aprofundar teoricamente essa reflexão, utilizaremos o texto de Chaiklin (2011), A Zona de Desenvolvimento Próximo na análise

	de Vigotski sobre aprendizagem e ensino, que oferece fundamentos conceituais sobre a ZDP como relação dialética entre o desenvolvimento real e o potencial, mediada intencionalmente pela ação pedagógica. A inclusão desse texto busca apoiar a compreensão de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não ocorre de forma espontânea, mas depende de intervenções conscientes e planejadas, possibilitando que o professor reconheça seu papel histórico, ético e político na promoção de processos de apropriação cultural e emancipação.
Minhas tardes com Marguerite (4º filme) e texto: AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes do IFRO. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2019. o texto que acompanha o filme é a sua dissertação de mestrado, com foco na discussão sobre significado social e sentido pessoal, ancorado em Leontiev e Asbahr.	Buscaremos relacionar o filme Minhas Tardes com Marguerite com a unidade dialética afeto-cognição no processo de ensino e aprendizagem, destacando os sentidos que a educação pode gerar no educando acerca de si mesmo, da escola e do conhecimento, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. O filme foi selecionado por sua capacidade de retratar a relação entre o protagonista e Marguerite, uma idosa que atua como mediação humana concreta, despertando nele um processo de transformação, apropriação cultural e ressignificação crítica de sua trajetória. Evidenciaremos não apenas a dimensão afetiva, mas o modo como essa relação possibilita ao protagonista construir novos sentidos pessoais sobre o aprender e sobre si mesmo como sujeito capaz de se apropriar do conhecimento. A discussão será sustentada com o texto Amorim Junior (2019), que aborda a relação entre significado social e sentido pessoal da atividade, fundamentada em Leontiev e Asbahr. A inclusão desse texto busca evidenciar como o professor pode reconhecer e intervir sobre os sentidos subjetivos já construídos pelos estudantes em relação à escolarização, compreendendo que a mediação pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a reconstrução crítica dos motivos e sentidos que orientam a atividade de estudo.

Catarse

6ª Ação formativa - Diálogos sobre os filmes selecionados

A 6ª ação formativa, correspondente aos diálogos sobre os filmes selecionados, tem como objetivo promover a catarse, entendida não como um evento isolado, mas como um

processo dialético de reflexão crítica e apropriação consciente. No contexto da pesquisa, esse momento visa permitir ao professor participante revisitar e tensionar os filmes trabalhados à luz das mediações teóricas e discussões anteriores.

Ao dialogar e interagir novamente sobre os filmes, o propósito é criar condições para a emergência de novas percepções e compreensões mais elaboradas. Esse movimento carrega o potencial de desencadear processos de incorporação crítica, na medida em que o docente confronta suas concepções iniciais com as contradições evidenciadas ao longo da intervenção.

As respostas e reflexões produzidas nesse momento serão analisadas para identificar possíveis deslocamentos formativos e reorganizações na consciência pedagógica do participante. Essa análise busca captar indícios de superação de visões sincréticas, na direção de uma prática docente mais intencional e humanizadora, reconhecendo que a catarse é justamente o momento em que o conhecimento anteriormente exposto e problematizado se converte em possibilidade de reorganização qualitativa da atividade de ensino.

7ª Ação formativa - Repetição do roteiro da entrevista inicial (catarse) - Repetir a entrevista inicial com a finalidade de produzir dados sobre possíveis deslocamentos, permanências e contradições nas significações atribuídas pelo professor participante à educação, ao ensino e à própria atividade docente.

Neste momento, será retomado o mesmo roteiro de entrevista utilizado anteriormente, com a finalidade de produzir dados sobre possíveis deslocamentos, permanências e contradições nas formas pelas quais o professor participante compreende a educação, o ensino e sua própria atividade docente após as mediações desenvolvidas ao longo da intervenção formativa.

Prática Social final

8ª ação formativa – realização e registro audiovisual da aula correspondente à prática social final

O professor conduzirá uma nova aula sobre custos de produção, que será gravada para análise. Essa ação formativa possibilitará produzir dados sobre como possíveis reorganizações identificadas ao longo da intervenção se objetivam na organização concreta da atividade de ensino, considerando deslocamentos, permanências e contradições nas mediações pedagógicas, ações docentes, sentidos, motivos e finalidades que orientam essa atividade.

NEXO 1: Parecer do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADE DE ENSINO DO PROFESSOR EBTT NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PESQUISA INTERVENTIVA-FORMATIVA COM VISTAS À HUMANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pesquisador: JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77021024.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.694.725

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam como um de seus objetivos o desafio de promover uma educação técnica

integrada ao ensino médio, que contemple tanto a formação geral, composta por disciplinas propedêuticas, quanto a técnica profissional para o mundo do trabalho, cuja base se constitui com as disciplinas de conhecimento técnico e tecnológico. Esse modelo de educação busca superar a cisão social constituída histórica e culturalmente entre trabalho intelectual para a classe detentora do capital e manual para a classe trabalhadora, ou

ainda, entre processos formativos mais alienados ou humanizados. Essa questão histórica impacta na subjetividade do indivíduo, influenciando na atribuição de sentido dos docentes e discentes acerca da educação para o trabalho. Em pesquisa realizada anteriormente, no mestrado, buscamos compreender o sentido que o educando atribui a sua atividade de estudo, considerando as mais variadas determinações que incidem no seu psiquismo, ao se apropriar da atividade que está objetivada na prática social, na atividade. A atividade de ensino que se constitui como uma das determinações que contribuem para revelar o sentido pessoal da atividade de estudo dos participantes da pesquisa. A compreensão de como esse

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br