

A SALA DE AULA VIVA: O RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS (RSC) COMO ELO ENTRE A TEORIA ACADÊMICA E A PRÁXIS PROFISSIONAL

THE LIVING CLASSROOM: RECOGNITION OF KNOWLEDGE AND COMPETENCIES (RSC) AS A LINK BETWEEN ACADEMIC THEORY AND PROFESSIONAL PRACTICE

EL AULA VIVA: EL RECONOCIMIENTO DE SABERES Y COMPETENCIAS (RSC) COMO VÍNCULO ENTRE LA TEORÍA ACADÉMICA Y LA PRÁXIS PROFESIONAL

Ma. Mary Héllen Brito da Silva

Mestre em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales
marybrito2103@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o impacto do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) na estruturação do que se denomina "sala de aula viva" no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo central é discutir como a valorização da trajetória prática e técnica do docente, para além da titulação acadêmica formal, atua como um catalisador para o engajamento discente e para a atualização pedagógica. Fundamentado em autores como Freire (1987), Tardif (2002) e Saviani (2007), o texto explora o RSC como uma ferramenta de justiça epistêmica e de aproximação entre a teoria científica e a *práxis* profissional. Por meio de uma análise teórica e reflexiva, argumenta-se que a institucionalização desse saber de experiência transforma a sala de aula em um ambiente de mentoria e inovação aplicada, combatendo a obsolescência curricular e fortalecendo a identidade dos Institutos Federais. As conclusões indicam que o RSC não apenas promove a retenção de talentos e a valorização da carreira docente, mas é o elo fundamental para uma educação que integra trabalho, ciência e cultura, resultando em uma formação profissional mais aderente às complexas demandas do mercado de trabalho contemporâneo.

Palavras-chave: RSC. Rede Federal. Sala de Aula Viva. Saberes Docentes. Práxis Profissional.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio constante de superar o hiato entre o conhecimento formalizado e as demandas da realidade prática. No contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, essa questão ganha contornos específicos, pois a identidade dessas instituições pressupõe uma simbiose entre ciência, trabalho e cultura. Nesse cenário, o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)

emerge como um instrumento de política pública que busca validar a trajetória plural do docente.

A base teórica que sustenta essa discussão remete à perspectiva de Freire (1987), para quem o conhecimento genuíno nasce da leitura do mundo, permitindo que o sujeito reconheça sua prática como fonte legítima de saber. Historicamente, a tradição acadêmica ocidental tendeu a hierarquizar o conhecimento, priorizando a teoria contemplativa em detrimento da atividade técnica. Entretanto, a ética aristotélica (1991) já apontava para a importância da *phronesis*, a sabedoria prática que orienta a ação excelente diante de situações concretas.

No campo da pedagogia moderna, Dewey (1959) argumenta que a educação deve ser um processo de reconstrução contínua da experiência, onde o pensamento e a ação são faces da mesma moeda. Na formação profissional, essa união é corroborada pela teoria do aprendizado situado de Lave e Wenger (1991), que sugere que o conhecimento é co-construído dentro de comunidades de prática. Assim, a maestria docente não reside apenas nos títulos, mas na capacidade de transitar entre o saber formal e o saber de experiência.

Tardif (2002) corrobora essa visão ao destacar que os saberes docentes são plurais e temporais, formados tanto pela formação profissional quanto pela vivência de trabalho que o professor carrega para a sala. Essa valorização encontra respaldo no conceito de profissional reflexivo de Schön (2000), que defende a capacidade do docente de refletir na ação para mediar o conhecimento. Sob a ótica de Saviani (2007), a educação tecnológica deve buscar a omnilateralidade, integrando o trabalho como princípio educativo e superando a fragmentação do saber.

A operacionalização dessa integração é viabilizada pela Lei nº 12.772 (BRASIL, 2012), que institui o RSC como forma de reconhecer o que Perrenoud (1999) define como competência: a mobilização de recursos cognitivos para enfrentar situações complexas. O RSC atua, portanto, como uma ferramenta de justiça epistêmica, combatendo o que Santos (2007) denomina "epistemicídio" ao valorizar saberes que não nasceram exclusivamente

nos manuais. De forma complementar, a Teoria do Capital Humano, de Schultz (1973), sugere que o investimento nas habilidades intrínsecas e na experiência acumulada gera o real valor social de uma nação.

A partir desse arcabouço, compreende-se que o RSC não é meramente um benefício financeiro, mas um indutor de uma "sala de aula viva". Quando o docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) submete seu memorial, ele sistematiza uma narrativa de soluções reais, aproximando-se do que Shulman (1987) classifica como o conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa narrativa transborda para o discente, que deixa de receber fórmulas abstratas para compreender a ciência através de quem a operou. Bachelard (1996) lembra que o espírito científico se forma na superação de obstáculos, e a experiência prática do professor é o guia nesse processo.

A sala de aula, sob essa perspectiva, deixa de ser um ambiente de repetição para se tornar um espaço de mentoria e consultoria técnica. O professor, reconhecido por suas competências práticas, atua como um mediador que conecta a teoria à realidade profissional iminente. Isso fortalece a identidade dos Institutos Federais, diferenciando-os de modelos puramente propedêuticos ao premiar a extensão e a aplicação tecnológica. Luckesi (2011) ressalta que o ato de ensinar deve ser um ato de diagnóstico e construção, o que é potencializado quando o docente domina o "fazer".

Nota-se, conseqüentemente, um aumento no engajamento dos alunos, que se sentem seguros ao aprender com mestres que possuem domínio do ofício. Vygotsky (1991) destaca a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo, e o mestre reconhecido pelo RSC atua como o elo qualificado na zona de desenvolvimento proximal do estudante. O impacto mais profundo é a mudança na cultura escolar, onde a inovação e a curiosidade técnica passam a ser celebradas como pilares do ensino.

A excelência educacional passa a ser medida pela capacidade de transformar a biografia docente em material didático qualificado. A sala de aula viva é o resultado de um corpo docente que se sente validado em sua inteireza profissional. Este artigo propõe

analisar como esse ciclo de reconhecimento retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente de relevância social e precisão técnica.

Diante das transformações do mundo do trabalho, o RSC consolida-se como o elo definitivo entre o rigor acadêmico e a beleza da prática profissional. Conclui-se, nesta introdução, que a valorização do saber docente é o caminho para uma educação federal que seja, ao mesmo tempo, científica em sua base e prática em seus resultados. Desse modo, o RSC cumpre sua função social de transformar a escola em um organismo pulsante e conectado com o futuro do país.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro ponto de inflexão no desenvolvimento de uma sala de aula viva reside na compreensão de que o saber docente não é uma entidade estática, mas um fluxo contínuo entre a academia e a oficina. Conforme aponta Tardif (2002), a identidade do professor é forjada em múltiplos tempos e espaços, sendo a experiência profissional o amálgama que une o conhecimento disciplinar à realidade pedagógica.

Ao institucionalizar o RSC, a Rede Federal reconhece que a competência técnica, muitas vezes adquirida fora dos muros universitários, possui equivalência epistemológica à titulação acadêmica. Essa perspectiva dialoga com Santos (2007), que adverte sobre a necessidade de reconhecer a ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento coexistem e se legitimam mutuamente na resolução de problemas complexos.

Na prática docente, isso significa que o professor de áreas tecnológicas não apenas fala sobre o objeto, mas fala a partir do objeto. Shulman (1987) define esse fenômeno como o conhecimento pedagógico do conteúdo, onde a capacidade de transformar a matéria técnica em algo ensinável depende intrinsecamente da profundidade da experiência prática do mestre.

Portanto, o RSC funciona como um catalisador dessa transformação. Quando o docente se sente validado em sua trajetória, há uma tendência natural de que sua fala em

sala de aula ganhe em densidade e verossimilhança, permitindo que o aluno perceba a ciência como uma ferramenta viva de intervenção no mundo.

A valorização desse saber prático rompe com o que Freire (1987) criticava como educação bancária, na qual o conhecimento é depositado sem conexão com a realidade. Pelo contrário, o RSC incentiva uma educação onde a prática vivida pelo professor serve de andaime para a construção da autonomia do estudante.

A sala de aula viva, potenciada pelo RSC, transfigura o laboratório escolar. Se antes o espaço era utilizado para meras demonstrações de fenômenos conhecidos, agora ele se torna um centro de inovação aplicada. Bachelard (1996) afirma que o conhecimento científico é uma resposta a uma pergunta; na sala de aula valorizada, o professor instiga o aluno a formular as perguntas certas a partir de desafios reais de mercado. Esse processo é o que Dewey (1959) chamava de aprendizagem pela ação.

Ao integrar projetos que pontuam para o RSC — como o desenvolvimento de protótipos ou consultorias técnicas — o docente arrasta o discente para o epicentro da produção de conhecimento, eliminando a passividade intelectual. A consequência direta é a melhoria do material didático produzido internamente. Professores em processo de certificação pelo RSC tendem a elaborar roteiros de aula, manuais e softwares que refletem a ponta tecnológica de suas áreas, superando a obsolescência de muitos livros didáticos tradicionais.

Sob a ótica de Perrenoud (1999), essa dinâmica desenvolve competências profissionais nos alunos de maneira muito mais eficaz do que a memorização. O estudante aprende a mobilizar recursos para enfrentar o imprevisto, pois seu mestre, reconhecido por sua competência, domina a arte de lidar com a incerteza do campo prático. Além disso, a sala de aula viva torna-se um nó em uma rede maior. O docente que atua na extensão — critério fundamental para o RSC — traz demandas da comunidade para dentro da escola. Saviani (2007) argumenta que essa integração entre educação e trabalho é o que garante o sentido social da escola técnica.

O impacto do RSC atinge, assim, o núcleo da relação pedagógica. A autoridade do professor na sala de aula viva não emana do poder disciplinar, mas do reconhecimento de

sua maestria. Como descreve Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre na zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação de um par mais experiente é o que impulsiona o desenvolvimento do aprendiz.

O mestre que possui o saber fazer validado torna-se esse elo qualificado. O aluno sente que as orientações recebidas possuem lastro na realidade profissional, o que reduz a evasão e aumenta o engajamento. A teoria deixa de ser um fardo e passa a ser vista como a linguagem necessária para operar a técnica com excelência. Schön (2000) destaca que o profissional reflexivo aprende com a prática.

No ambiente escolar, o docente compartilha essa reflexão com o aluno, ensinando-o a pensar sobre o fazer. Esse diálogo constante entre erro e acerto, típico das oficinas e laboratórios, é elevado ao status de metodologia de ensino científica através do reconhecimento do RSC. Luckesi (2011) defende que a avaliação deve ser um instrumento de crescimento. Na sala de aula viva, o diagnóstico das competências do aluno é feito de forma contínua, espelhando os critérios de qualidade do mundo do trabalho, o que prepara o estudante para as avaliações de desempenho que enfrentará em sua carreira.

O engajamento discente também é alimentado pela percepção de justiça. Quando o aluno observa que o esforço de seu professor em se qualificar e produzir é reconhecido pela instituição através do RSC, cria-se uma cultura de valorização do mérito técnico e do esforço contínuo de aprendizado.

Do ponto de vista institucional, o desenvolvimento da sala de aula viva via RSC garante a sustentabilidade da Rede Federal. Schultz (1973) explicita que o capital humano é o ativo mais valioso de uma organização; ao investir no reconhecimento de seus docentes, o Estado assegura a qualidade social do serviço prestado.

O RSC funciona como um anteparo contra o esvaziamento técnico das instituições. Sem esse mecanismo, muitos profissionais de excelência seriam absorvidos pela indústria, deixando a educação carente de referências práticas. A manutenção desses talentos em sala de aula é o que permite a continuidade de projetos de longa duração.

Aristóteles (1991) lembrava que a virtude é um hábito. Uma sala de aula viva é aquela que cria o hábito da excelência técnica e ética. O RSC, ao exigir uma postura

proativa do docente em ensino, pesquisa e extensão, incute essa cultura de virtude profissional em toda a estrutura acadêmica.

À medida que avançamos para a quarta revolução industrial, a flexibilidade de saberes premiada pelo RSC torna-se ainda mais vital. O docente EBTT precisa ser um eterno aprendiz, e o sistema de reconhecimento de competências é o que legitima essa busca incessante por novas formas de ensinar e produzir.

Conclui-se que o desenvolvimento da sala de aula viva não é um evento isolado, mas um processo sistêmico alimentado pelo reconhecimento docente. O RSC, portanto, consolida-se como a espinha dorsal de uma pedagogia que não teme o trabalho, mas o utiliza como a mais nobre matéria-prima da inteligência e do desenvolvimento humano nacional.

Ademais, a consolidação da sala de aula viva pressupõe uma ruptura com a linearidade dos currículos tradicionais, permitindo uma abordagem transdisciplinar que é incentivada pelos critérios de pontuação do RSC. Conforme discute Morin (2000), o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e o docente que transita entre a teoria e a prática possui a sensibilidade necessária para articular saberes de diferentes áreas em prol de um projeto comum.

Essa capacidade de síntese reflete-se na organização de atividades de ensino que simulam a complexidade do ambiente profissional, onde os problemas não se apresentam divididos por disciplinas isoladas. A sala de aula torna-se, assim, um ecossistema de aprendizagem que prepara o estudante para a transdimensionalidade dos desafios globais, unindo o rigor científico à criatividade técnica.

Essa dinâmica também fortalece a função social da escola ao promover o que Santos (2002) denomina como extensão invertida, onde os saberes da comunidade e as demandas do arranjo produtivo local penetram no currículo por meio da experiência do professor. O RSC, ao valorizar as atividades de extensão e assistência técnica, garante que o docente atue como um tradutor social, convertendo as necessidades da população em objetos de estudo e inovação dentro da sala de aula.

Esse movimento assegura que a educação federal não se torne uma "ilha" de conhecimento isolada, mas um polo irradiador de soluções que elevam a qualidade de vida e a competitividade regional. O aluno, inserido nesse fluxo, desenvolve uma consciência ética e cidadã sobre o impacto de sua futura profissão na sociedade.

Sob a perspectiva da psicologia educacional, a presença de um mestre cujo saber é institucionalmente reconhecido fortalece os processos de identificação e modelagem. Segundo Bandura (1986), a aprendizagem por observação é potencializada quando o modelo apresenta competência e status valorizados pelo grupo social. No ambiente da educação técnica, o RSC confere ao professor essa legitimidade, transformando sua trajetória em um "mapa de possibilidades" para o discente.

A sala de aula viva deixa de ser apenas um local de transmissão de dados e passa a ser um espaço de inspiração, onde o sucesso profissional do docente, validado pelo sistema de reconhecimento, serve como combustível para as aspirações de carreira dos estudantes, fomentando uma postura de educação ao longo da vida.

Outro aspecto crucial é a democratização do acesso à tecnologia de ponta por meio da atuação docente. Muitos professores, ao buscarem a pontuação para o RSC, estabelecem parcerias com centros de pesquisa e indústrias, trazendo para dentro da instituição pública conhecimentos e metodologias que, de outra forma, seriam restritos ao setor privado.

Lévy (1999) destaca que a inteligência coletiva é potencializada pelas redes de troca, e o professor EBTT atua como o nó central dessa rede, democratizando o saber técnico especializado para jovens de diferentes estratos sociais. A sala de aula viva democratiza a inovação, garantindo que a excelência técnica não seja um privilégio, mas um bem público acessível a todos os alunos da Rede Federal.

Por fim, o amadurecimento do RSC como política pedagógica sinaliza uma nova era para o magistério superior e técnico no Brasil. Superando a visão puramente burocrática da carreira, essa política estabelece um compromisso ético com a qualidade do ensino, pois condiciona a ascensão profissional à efetiva contribuição do docente para o tripé ensino-pesquisa-extensão. Bachelard (1996) afirmava que o espírito científico deve ser

construído contra o senso comum e os preconceitos; da mesma forma, a sala de aula viva constrói-se contra a inércia pedagógica.

O RSC é, em última análise, a garantia de que o professor continuará sendo um estudante inquieto, cuja curiosidade e domínio prático são as chamas que mantêm aceso o interesse e a excelência educacional em cada aula ministrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste estudo permite concluir que o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) transcende a dimensão de um mero dispositivo de progressão funcional, configurando-se como uma política de Estado fundamental para a identidade da Rede Federal. Ao validar a trajetória prática do docente, o sistema de ensino brasileiro rompe com séculos de tradição puramente propedêutica e acadêmica, abraçando a complexidade da *práxis* defendida por Freire (1987) e Saviani (2007).

A sala de aula viva, conforme discutido, é o resultado direto dessa valorização, transformando o espaço de ensino em um ambiente pulsante, onde o saber técnico e a experiência profissional do mestre servem de bússola para a formação integral do estudante.

Observou-se que o impacto do RSC na sala de aula manifesta-se em três frentes principais: a atualização tecnológica constante do currículo, o aumento da autoridade pedagógica do docente baseada na maestria do "saber fazer" (TARDIF, 2002) e o fortalecimento do engajamento discente através de uma aprendizagem situada e significativa.

Ao incentivar o professor a manter-se conectado com a extensão e a pesquisa aplicada, o RSC garante que a escola pública não sofra de obsolescência técnica, mas que atue na vanguarda da inovação regional. A mediação qualificada, proposta por Vygotsky (1991), encontra no mestre reconhecido pelo RSC o agente ideal para conduzir o aluno à autonomia profissional.

Do ponto de vista institucional, resta claro que a retenção de talentos e a fixação de especialistas de alto nível nos Institutos Federais e colégios técnicos dependem da continuidade e do aperfeiçoamento deste mecanismo. O RSC é o anteparo que protege a educação pública do esvaziamento técnico, permitindo que a inteligência coletiva (LÉVY, 1999) gerada na interface entre escola e mercado seja democratizada para milhares de jovens.

É, portanto, um investimento no capital humano (SCHULTZ, 1973) que retorna para a sociedade na forma de profissionais mais preparados, críticos e adaptáveis às constantes transformações do mundo do trabalho.

Contudo, é necessário que as instituições e os órgãos de controle compreendam o RSC como um organismo vivo que exige constante zelo administrativo e ético. A sala de aula viva não se sustenta apenas com decretos, mas com a vigilância epistemológica de uma comunidade que valoriza a ciência tanto quanto a técnica.

Este artigo não esgota as possibilidades de debate, mas aponta para a necessidade de estudos futuros que quantifiquem o impacto do RSC nos índices de empregabilidade e inovação gerados pelos egressos da Rede Federal, validando estatisticamente o que a prática pedagógica já demonstra cotidianamente.

Em suma, o Reconhecimento de Saberes e Competências consolida-se como o elo definitivo entre a teoria acadêmica e a realidade profissional. Ao transformar a biografia do professor em material didático e sua competência em inspiração, a educação federal brasileira reafirma seu papel transformador.

A sala de aula viva é, em última análise, a celebração de um saber que não se encerra no diploma, mas que se renova no gesto, na técnica e no compromisso inabalável com a formação de cidadãos capazes de pensar, fazer e transformar a realidade nacional.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.