

Anais do III Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação

ISBN 978-85-8167-302-8



Cláudia Inês Horn
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha
(Orgs.)

Anais do III Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2023



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

S471 Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação (3. : 2022 : Lajeado, RS)

Anais do III Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Especialização da Área da Educação, 21 e 22 de outubro, 08, 09, 16 e 17 de dezembro de 2022, Lajeado, RS / Cláudia Inês Horn, Edson Moacir Ahlert, Teresinha Aparecida Faccio Padilha (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2023.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/408

ISBN 978-85-8167-302-8

1. Prática de ensino. 2. Educação. 3. Anais. I. Horn, Cláudia Inês.
II. Ahlert, Edson Moacir. III. Padilha, Teresinha Aparecida Faccio. IV. Título.

CDU: 371.3

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Monique Izoton – CRB 10/2638



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

ANAIS DO III SEMINÁRIO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO E GESTÃO EDUCACIONAL - 1ª edição

08 e 09 de dezembro de 2022

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - 6ª edição

21 e 22 de outubro de 2022

ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS DIGITAIS E PERSONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO - 2ª edição

16 e 17 de dezembro de 2022

COORDENAÇÃO DO EVENTO:

Dra. Cláudia Inês Horn

Me. Edson Moacir Ahlert

Dra. Teresinha Aparecida Faccio Padilha

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Pesquisas e Práticas Docentes dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu da área da Educação constitui-se em atividade de estímulo à produção e à socialização do conhecimento entre estudantes e professores, considerando, também, sua relação com a comunidade. Desta forma, fortalece-se a cultura da aprendizagem, da criatividade e da inovação, bem como da especialização acadêmica, além de consolidar a formação docente.

O evento oportuniza a divulgação de trabalhos científicos e tecnológicos, gerados por estudantes da pós-graduação Lato Sensu da área da Educação da Univates e, assim, a atividade contribui para a produção do conhecimento e da inovação. O seminário qualifica a formação continuada de professores, ao incentivar a apropriação dos seus saberes rumo à autonomia, e levando a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e dos saberes derivados da experiência docente.

A apresentação de trabalhos acadêmicos, na forma de resumos expandidos com apresentação oral, reúne pesquisas, projetos ou propostas de práticas docentes, apresentados como trabalhos de conclusão dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da área de Educação da Univates, frutos de estudos, experimentações e atividades desenvolvidos ao longo dos cursos.

Os trabalhos acadêmicos são apresentados por meio de Seminário Virtual, momento de socialização e promoção de espaço de reflexão e debates, focados na formação docente e nos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva inovadora e ativa, com a finalidade qualificar os egressos destes cursos.

Os resumos expandidos aqui organizados foram apresentados no ano de 2022/2023, pelas turmas de Pós-Graduação Lato Sensu Supervisão e Gestão Educacional – 1ª edição, Especialização em Docência na Educação Profissional – 6ª edição e Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação – 2ª edição.

Os trabalhos trataram de temáticas como Formação Docente, Inovação na Educação, Metodologias Ativas, Tecnologias Digitais na Educação, Ensino Híbrido, Personalização da Educação, Gestão Escolar, Supervisão Escolar, entre outros.

O curso de Especialização em Supervisão e Gestão Educacional tem como proposta pensar a supervisão e a gestão como componentes inerentes ao

processo educacional, influenciando a qualidade do trabalho pedagógico. As principais abordagens teórico-práticas pretendidas estão voltadas aos estudos da educação na contemporaneidade, estando os diversos componentes curriculares organizados para proporcionar as discussões e as reflexões pedagógicas referentes ao trabalho desenvolvido na supervisão e gestão educacional.

Já a Especialização em Docência na Educação Profissional visa oportunizar, a docentes em exercício e a futuros docentes, espaço de formação para atuação na educação profissional técnica e destina-se a atender licenciados, bacharéis e tecnólogos com formação acadêmica relacionada aos eixos tecnológicos constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para o exercício do magistério nos componentes curriculares correlatos à sua formação acadêmica.

A Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação, por sua vez, objetiva apoiar professores a compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva, crítica e ética, tornando as experiências dos estudantes muito mais ativas, eficientes e personalizadas, por meio da construção de caminhos didáticos e da seleção de tecnologias digitais como recursos pedagógicos para a prática significativa em sala de aula.

Nesta perspectiva, reitera-se os agradecimentos aos professores que se envolveram nos estudos e reflexões realizados ao longo do curso contribuindo, direta e indiretamente, com as produções aqui compartilhadas. Além disso, estende-se os agradecimentos aos estudantes e colaboradores, desejando a todos uma boa leitura.

Profa. Dra. Cláudia Inês Horn

Coordenadora Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Supervisão e Gestão Educacional EAD - 1ª edição

Prof. Me. Edson Moacir Ahlert

Coordenador Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Docência na Educação Profissional - 6ª edição e Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação - 2ª edição

Profa. Dra Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Tutora dos cursos Pós-Graduação Especialização em Supervisão e Gestão Educacional EAD - 1ª edição, Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Docência na Educação Profissional - 6ª edição e Especialização em Tecnologias Digitais e Personalização da Educação - 2ª edição

SUMÁRIO

Resumo expandido - Gestão e Supervisão Educacional	11
UMA BREVE ANÁLISE DA GESTÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O OLHAR DO(A) GESTOR(A)	12
<i>Alana Roos</i>	
GESTÃO ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA AGIR	16
<i>Karen Silvana Duarte Linhares</i>	
GESTAR COLABORATIVO: ENSINAR COM AMOR, EDUCAR PARA O MUNDO	21
<i>Márcia Liane Venter</i>	
CONFIGURANDO O GPS: PROPÓSITOS NO PLANEJAMENTO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO	25
<i>Marcus Vinicius Mayer Pereira</i>	
A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS SEGMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	30
<i>Nadir Werner</i>	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMO ENGAJAR PROFESSORES, ALUNOS, FAMÍLIAS E COMUNIDADE ESCOLAR?	36
<i>Naiara Carolina Pandolfo</i>	
SALA DE AULA SENSÍVEL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NA PANDEMIA	41
<i>Paula Regina de Vargas</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS: BARREIRAS QUE DIFICULTAM A SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES	46
<i>Ronaldo Zechin</i>	
ESCOLA, UM ESPAÇO PARA APRENDER?	51
<i>Rosângela Inês Roehrig</i>	
ERA DIGITAL: AS FUNÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES NESSE CONTEXTO	56
<i>Sabrina Raquel Kich</i>	
O TRABALHO DO/A DIRETOR/A DE CAMPUS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	60
<i>Sandra A Antonini Agne</i>	

Resumo expandido - Docência na Educação Profissional	65
PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM....	66
<i>Adrielle Muniz</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA	71
<i>Allan Magno Costa Teixeira</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: A IMPORTÂNCIA DE ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA	75
<i>Diego Luís Barckert</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO, FOCADA EM AULAS PRÁTICAS, PARA ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS	82
<i>Fabiane Trasel</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE MICROBIOLOGIA DOS ALIMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS UTILIZANDO SALA DE AULA INVERTIDA E MAPA CONCEITUAL	87
<i>Flávia Franco Alves Azevedo de Oliveira</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	94
<i>Gilberto Barger Junior</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA ENFERMAGEM	99
<i>Janete Teresinha Lermen</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
PROJETO JOVENS PROFISSIONAIS DE FUTURO	103
<i>Juliana Schonardt Arenhardt</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	

REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	108
<i>Letícia Ferreira Aguiar</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO ORIENTADAS POR TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	114
<i>Renan Fabrício dos Santos</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE GEOMETRIA	119
<i>Rosiléia Lourdes Reginatto</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
MÉTODOS DE ENSINO PARTICIPATIVO: APLICAÇÃO EM AULAS PRÁTICAS DA GRADUAÇÃO	123
<i>Sílvia Regina Kroetz</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
Resumo expandido - Tecnologias Digitais e Personalização da Educação - 2ª Edição	127
AVALIAÇÃO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA QUÍMICA	128
<i>Cleide Borsoi</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
CONHECIMENTO E USO DE AVALIAÇÃO POR RUBRICAS POR DOCENTES.....	133
<i>Daiane Valerio</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
O INCENTIVO A MATEMÁTICA POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS.....	138
<i>Felipe José Mello</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO DO IFMT- CAMPUS BARRA DO GARÇAS NO PÓS-PANDEMIA: O QUE MUDOU?.....	143
<i>Fernanda Luzia de Almeida Miranda</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E PROPOSTAS.....	149
<i>Laís Schulz</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
INSTRUMENTO DE FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	155
<i>Maria da Graça Leão</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
RUBRICAS E FEEDBACKS EM AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	160
<i>Milene Duarte Rechlinski</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	
MINHA PRAIA, MINHA VIDA: UMA PROPOSTA STEAM INCLUSIVA	165
<i>Walneide Massett Olímpio Pereira</i>	
<i>Edson Moacir Ahlert</i>	
<i>Teresinha Aparecida Faccio Padilha</i>	

Resumo expandido · Gestão e Supervisão Educacional

UMA BREVE ANÁLISE DA GESTÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O OLHAR DO(A) GESTOR(A)

Alana Roos

Introdução

Nesse breve relato gostaria de expor meu pensamento e sentimento sobre a gestão escolar e sua importância no contexto das instituições de ensino. Para tal, serão analisados os “feedbacks” das seguintes disciplinas: Gestão Escolar: desenvolvimento e Aprendizagem, com a professora Cláudia Inês Horn; Entre Currículos e Experimentações do Pensamento: Docência Inventiva, com a professora Fabiane Olegário e; Equipe Diretiva e Planejamento Estratégico, com a professora Raquel Konrath.

As mesmas me fizeram compreender o papel do gestor escolar e sua infinidade de atribuições ao longo dos processos administrativos e pedagógicos que permeiam as nossas escolas. Então, qual seria o papel do gestor escolar?

A resposta a essa pergunta não é algo tão simples e muito menos conseguiria fazê-la em apenas um resumo expandido, por isso, venho expor a minha breve análise sobre os conhecimentos adquiridos durante o curso oferecido e o que consegui aliar à minha prática, enquanto gestora.

Assim, acredito que *“Em linhas gerais, podemos elencar atribuições que perpassam desde o cumprimento das funções técnico-administrativas, até o bem-estar dos sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem” (Godoy et al., s/d)*. Nesse breve relato ainda expressei muitas indagações, mas que acredito serem necessárias para continuarmos em um processo de constante evolução e desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento

Percebi que o papel do gestor escolar tramita por todas as “faces” da escola, mesmo atuando na função, quando paro para analisar as situações, é bem isso que acontece. Cabe ao gestor decisões importantes, como: admissões, demissões, gestão de recursos financeiros, organização da infraestrutura, metodologia pedagógica, materiais didáticos, entre outros. Mesmo sabendo que algumas dessas decisões são tomadas em conjunto, a decisão é do gestor.

Segundo Silva,

o gestor educacional, também, deve ter disciplina para superar os desafios que são encontrados nas funções de sua responsabilidade. Ao realizar suas funções, deve manter em evidência a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e, principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender e assimilar novos conhecimentos (SILVA, 2009, s/p).

Como já falei anteriormente, nos demais trabalhos e resumos, o papel do gestor é dialogar com todas as esferas para que com isso possa atingir o máximo de resultado possível com cada intencionalidade do grupo de funcionários e no caso escolar das famílias e dos estudantes. A sua atuação deve ser democrática, considerando o quadro humano e obedecendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda elenco alguns objetivos principais que competem ao gestor escolar, quais sejam¹:

- ▶ Liderar a equipe escolar;
- ▶ Envolver a comunidade escolar e aproximar as famílias da escola;
- ▶ Conduzir a construção do Projeto Político Pedagógico;
- ▶ Garantir o cumprimento do calendário escolar;
- ▶ Valorizar e coordenar os colaboradores e professores;
- ▶ Garantir o bom desempenho dos processos de ensino aprendizagem, intervindo quando for necessário;
- ▶ Criar condições para capacitação continuada dos professores e profissionais da escola;
- ▶ Gerir de forma transparente e responsável os recursos humanos, materiais e financeiros da escola.

A gestão escolar é muito além de administrar uma empresa, ela é o elo de ligação entre os setores da escola, uma vez que se a qualidade de ensino não for efetiva, a gestão também falhou. O trabalho em conjunto é mais do que necessário nessa situação.

O gestor precisa estar atento a todas as demandas provenientes de cada setor, mas ao mesmo tempo precisa de outras pessoas auxiliando no processo

¹ Informações retiradas do site: <https://www.farsulse.com.br/posts/?dt=qual-e-o-papel-do-gestor-escolar-MWNOODIOZXovZHBpNHFWtkJzOVdTUT09>

como um todo. Como já disse inicialmente, é um trabalho contínuo e que exige dedicação e atenção em todos os sentidos, pois estamos lidando com a educação, ensino e aprendizagem, formando cidadãos que irão atuar em nossa sociedade.

Com isso, verificamos que a atuação desse profissional no âmbito escolar é a base que permeia as demais esferas. O significado de sua efetivação em todo o processo educacional é de suma importância para que a mesma aconteça de forma significativa e de acordo com a realidade.

Considerações finais

Alguns questionamentos ainda ficam, mas acredito que é isso que move a educação e todo o processo de gestão escolar, uma vez que a criticidade se constrói a partir de ideias diferentes, de perguntas que não calam.

Também saliento que, com os estudos feitos, as videoconferências, os textos lidos e as abordagens feitas pelos professores durante a pós em gestão, ficou evidente que estamos em constante evolução, que a educação e o ensino são importantes em todas as esferas. Não podemos estar estáticos diante das nossas realidades, a ação é necessária, sempre considerando cada contexto escolar, uma vez que as escolas mudam, as pessoas são diferentes, os pensamentos se transformam e a vida é contínua.

A escola é o espaço onde a socialização predomina, é a base das relações e da construção do conhecimento. Para tanto é necessário o envolvimento de todos para que o processo ocorra da melhor forma possível, e com isso ocorra a efetivação concreta do ensino/aprendizagem. Então, é nesse processo que o gestor atua, sendo esse elo de ligação entre as esferas administrativas e pedagógicas da instituição de ensino, pensando na comunidade escolar como um todo e não de forma fragmentada.

Corroborando com isso, Pires (2021)

Em suma, a importância do gestor enquanto líder da instituição de ensino é caracterizada pelas ações desempenhadas nesse papel, como ser participativo, superar os desafios encontrados no ambiente escolar, unir os envolvidos no processo educacional, prezar por educação de qualidade e assumir a postura democrática (pires, 2021, s/p).

O papel do gestor sempre será um desafio. Cabe a cada gestor considerar os aspectos de sua gestão, corroborando com os fatos que o cercam da melhor

maneira e ainda acredito que o olhar atento e humanizado deve prevalecer sobre todos os quesitos.

Palavras-chave: docência; gestão escolar; aprendizagem; qualidade de ensino.

Referências

GODOY, V. A. et al. **A gestão escolar e as características necessárias para a tomada de decisões.** s/d. Retirado do site: <https://docplayer.com.br/8408486-A-gestao-escolar-e-as-caracteristicas-necessarias-para-a-tomada-de-decisao.html>, no dia 08/11/2022 às 12h.

SILVA, Eliene Pereira. **A importância do gestor educacional na instituição escolar.** *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, nº 2, jul./dez. 2009. Retirado do site: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45041217/21-83-1-SP.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553537733&Signature=eLVI3XoQOZzAzXyCNWEIfXwWhWo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_IMPORTANCIA_DO_GESTOR_EDUCACIONAL_NA_I.pdf. no dia 08/11/2022 às 12h30.

PIRES, Aline Borges. **A importância do gestor educacional no papel de líder da instituição de ensino.** Retirado do site: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-importancia-do-gestor-educacional-no-papel-de-lider-da-instituicao-de-ensino#:~:text=Em%20suma%2C%20a%20import%C3%A2ncia%20do,e%20assumir%20a%20postura%20democr%C3%A1tica>. Publicado em 22 de junho de 2021, no dia 08/11/2022, às 14h30.

_____. Retirado do site: <https://www.farsulse.com.br/posts/?dt=qual-e-o-papel-do-gestor-escolar-MWN0ODIOZXovZHBpNHFWtkJzOVdTUT09>, no dia 08/11/2022, às 14h10.

GESTÃO ESCOLAR: FERRAMENTAS PARA AGIR

Karen Silvana Duarte Linhares

Introdução

De acordo com a proposta de uma reflexão sobre possíveis indagações percebidas ao longo do estudo de três componentes curriculares do corrente curso, destaca-se uma questão pertinente: como deve agir um gestor escolar, ou seja, quais são as ações desse profissional? Muitas vezes, os professores fazem referência à gestão escolar como uma instância que não compreende as dificuldades enfrentadas em uma sala de aula, pois os gestores não atuam diretamente nesse ambiente. Apesar da evidência de que cada ator, dentro do ambiente escolar, exerce a sua função, por que ainda persiste tal incômodo por parte dos professores? O presente curso de Pós-graduação Lato Sensu - Especialização em Supervisão e Gestão Educacional (EAD), encarrega-se de apresentar ferramentas para que seus alunos ponderem sobre quais são as ações de um gestor escolar. Assim, as concepções inferidas a respeito da citada questão serão apresentadas neste resumo reflexivo com o suporte de três componentes curriculares do curso. São eles: Gestão Escolar: desenvolvimento e Aprendizagem; Entre Currículos e Experimentações do Pensamento: Docência Inventiva e Equipe Diretiva e Planejamento Estratégico.

Desenvolvimento

No componente de *Gestão Escolar: desenvolvimento e aprendizagem*, com a professora Cláudia Inês Horn, foi possível compreender que a equipe gestora deve envolver-se nos processos educacionais, com sensibilidade e com capacidade de diferenciar as questões públicas da educação com as questões postas dentro da escola. A equipe gestora deve exercitar seu olhar amoroso, pois segundo o texto *Aprender e Ensinar: Um caso de amor ao mundo* de Schwertner, Horn e Silva (2021), nós nos desacostumamos a pensar nos encontros, nas sensibilidades e nos afetos que rondam o espaço escolar. Por isso, reforça:

Sugerimos, (...) pensar a escola como suspensão, fazendo movimentar nela processos de ensinar e aprender pela via do amor. A-mor como o contrário de morte, como investimento, potência de vida: uma apresentação do mundo e de sua potência vital. O amor e suas

ressonâncias na docência, passaria por intensificar a potência de vida a partir do que se ensina. (SCHWERTNER; HORN; SILVA, 2021, p.220)

A leitura do texto citado lembra muito a missão de uma escola privada de Porto Alegre. Fundada por uma religiosa católica, suas escolas se espalharam pelo mundo. O modo de educar, inspirado na intuição pedagógica dessa freira, traz uma máxima sempre lembrada pelos atuantes das suas instituições: “Educar pela via do coração e do amor”. A força desse dito, ecoa no texto citado acima, pois ele nos apresenta a importância de valores necessários para que possamos ter como finalidade escolar a formação integral e progressiva da pessoa em todas as suas dimensões.

Todo gestor escolar tem a consciência de que a educação é a chave para a transformação da sociedade. Contudo, uma gestão consciente também deve prever a amorosidade no seu dia a dia, bem como as possibilidades de administrar ações que incluam, além do discernimento, uma escuta e um olhar atentos aos alunos, aos docentes e aos demais colaboradores, mostrando-se sempre disponível ao diálogo.

No componente *Entre Currículos e Experimentações do Pensamento: Docência Inventiva*, com a professora Fabiane Olegário, pode-se observar que o gestor escolar, seja ele diretor ou supervisor, é o profissional que tem como função acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem no âmbito escolar. Dessa forma, falar de processos, também é falar de currículos. A importância de discutir e elaborar um currículo é fundamental para quem atua em uma instituição escolar.

A importância do componente em pauta, é evidente, pois todas as escolas do nosso país, neste momento, estão trabalhando na implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Unindo os estudos do componente e as práticas das escolas nesse processo, destacam-se os profissionais de gestão escolar que se convertem no ponto de apoio para considerar como o cotidiano da escola, as práticas pedagógicas e as aulas serão impactadas pela BNCC.

Faz-se importante salientar, o quanto os gestores devem se apropriar dos conhecimentos que levarão a implementação da Base, bem como do caminho a ser trilhado junto aos professores que deverão levar as competências para sala de aula, sem, incontestavelmente, se descuidar do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Dessa forma, além de manter um diálogo permanente entre seus pares, o gestor deverá, de fato, promover a gestão democrática e garantir condições, principalmente, de tempo e de estrutura para que se estabeleça uma cultura

continua de estudos entre os docentes sobre as novas questões curriculares impostas.

Um dos textos apresentados no componente, *Experimentar currículos: pistas para uma docência inventiva*, de Fabiana Olegário, traz o espírito dos trabalhos com a BNCC nas escolas atualmente. Ao trabalhar para elaborar o currículo, deve-se pensar nas práticas e em como elas podem auxiliar na descoberta de novas ou de outras verdades. Com essa pertinente reflexão, outra inquietação se apresenta: será que o trabalho realizado nas escolas, na construção curricular, pode ser considerado inventivo? Não se sabe. Contudo, os alunos do presente curso de especialização estão colhendo instrumentos para que suas atuações sejam inventivas, com vários olhares e raciocínios diversos, estabelecendo novas conexões para uma gestão de excelência.

Outro componente a ser considerado, é o intitulado *Equipe Diretiva e Planejamento Estratégico*, com a professora Raquel Konrath. Planejamento estratégico. Expressão ouvida muito na área empresarial. Toda boa empresa lança mão de um planejamento estratégico. E agora como seria o planejamento escolar estratégico ou planejamento estratégico escolar? Tanto faz, pois os dois termos em questão fazem referência à estruturação das atividades, às decisões e às tarefas em uma escola. Qualquer coisa que aconteça em uma instituição de ensino deve estar devidamente organizada como parte de um planejamento escolar geral.

Com os estudos do citado componente, verificou-se a importância do planejamento estratégico na rotina e na organização da equipe diretiva no contexto escolar e na execução de uma gestão democrática. Perceber como é necessário e importante um planejamento estratégico para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de uma instituição de ensino, reitera o princípio de que organização é fundamental. Mesmo quando a gestão escolar é aberta à participação, deve existir um planejamento escolar estratégico e cuidadoso para que as metas sejam atingidas com sucesso.

Em um dos textos estudados no componente, *A aplicação do planejamento estratégico na escola*, de autoria de Heloísa Lück, é clara como a falta de uma organização, de um planejamento pode resultar em limitações na prática dos gestores. São tantas demandas, que por vezes, o gestor acaba agindo na superficialidade das situações. O que demonstra falta de um planejamento eficaz. O citado texto comprova o quanto precisamos planejar.

Vamos deixar de apagar incêndios ou planejar para agregar? Só poderemos fazê-lo mediante uma metodologia adequada, e a do planejamento estratégico oferece-nos essa condição. Aplicá-la é

nossa responsabilidade, a fim de que possamos oferecer para nossa comunidade um ambiente e um processo escolar de qualidade, capaz de promover aprendizagens efetivas, tal como é necessário que seja feito. Cabe ressaltar que a vitalidade da escola está diretamente relacionada à sua capacidade de antecipar tendências e oportunidades de desenvolvimento, que qualificam sua atuação. (LÜCK, 2000,p. 13)

Sem dúvida, é com o planejamento estratégico que concebe-se a realidade da escola, vislumbra-se possibilidades futuras e concretiza-se ações e metas que a escola almeja.

Considerações finais

A produção da presente escrita reflexiva, deu oportunidade aos alunos dessa especialização, a chegar muito perto da gestão escolar. Nos três componentes citados, contempla-se muitas luzes para futuras caminhadas. Os questionamentos iniciais, de quais são as ações de um gestor escolar, ficaram mais claros.

A escola mudou. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) está aí para comprovar isso. Muitas questões, como a de que um gestor não conhece o trabalho dentro da sala de aula, começam a ruir, pois compreende-se que um bom gestor deve gerar engajamento em torno de uma visão e de objetivos comuns, fortalecendo a gestão democrática e participativa na escola.

O gestor deve estabelecer o caminho do desejo coletivo através de um planejamento estratégico claro que oriente os atores de toda a comunidade escolar. A ideia da amorosidade na gestão escolar deve ser reforçada, pois ela tem o intuito de consolidar a identidade da escola. O trabalho com amor, pode promover reflexões sobre os desafios impostos com mais prudência para que o maior objetivo da educação esteja garantido – a aprendizagem integral de todos os alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar; Planejamento estratégico; Currículo.

Referências

1. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
2. HORN, Cláudia Inês; Schwertner, Suzana Feldens; SILVA, Belonice Medeiros da. Aprender e Ensinar: Um caso de amor ao mundo **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v42i2a2021.2974>. <http://www.univates.br/revistas> Acesso: 10 ago 2022.

3. LÜCK, Heloísa. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, no. 19, abril, 2000, p. 8-13 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CfFCWp-qkiwMvM02mew1TBRIzjtExRvy/view> Acesso: 10 ago 2022.

4. OLEGÁRIO, Fabiane. **Experimentar currículos: pistas para uma docência inventiva**. Disponível em: <https://www.univates.br/ead/materiais/entre-curriculos-e-experimentacoes-do-pensamento-docencia-inventiva-ref-210799/experimentar-curriculos-pistas-para-uma-docencia-inventiva/introducao>. Acesso: 10 ago 2022.

GESTAR COLABORATIVO: ENSINAR COM AMOR, EDUCAR PARA O MUNDO

Márcia Liane Venter¹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende trazer à tona aspectos rotineiros do ambiente escolar, que muitas vezes passam despercebidos devido ao estabelecimento do escopo de tarefas diárias. Utilizamos, em nosso ambiente de trabalho, grande parte do nosso tempo gerindo tarefas previamente estabelecidas e que são de enfoque geral da escola, muitas vezes deixando passar detalhes, situações e contribuições de professores, alunos e familiares, que seriam enriquecedoras para toda a instituição. Através dessa inquietação e do material de leitura dos componentes estudados, surgiram alguns questionamentos, - como trabalho no meu dia a dia como gestora? Como é desenvolvido o nosso processo de ensino? Nosso currículo vai ao encontro das necessidades dos nossos alunos?

DESENVOLVIMENTO

Como citado por Clarice Lispector, (Uma aprendizagem ou Livro dos prazeres 1960, p.157), “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar.” O que nos leva ao entendimento de que o ambiente de ensino é uma constante, ou seja, todas as nossas ações estão sendo constantemente servindo de exemplo para quem nos observa. Trazendo um questionamento sobre como está sendo a minha conduta não só como profissional, mas também como pessoa e orientadora.

Conseguimos realmente ser o algo a mais, o diferente daquele ensinar/aprender que faz valer a pena. Vale lembrar que hoje sou gestora numa escola infantil que atende crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses, e que durante toda essa fase, grandes descobertas são feitas, que um dia pode representar semanas de desenvolvimento desses pequenos aprendizes, e embora pequenos, contribuem de maneira encantadora com nossa rotina de sala de aula.

Pensando um pouco na história da educação, podemos lembrar que:

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Graduanda em Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Supervisão e Gestão Educacional.

A Constituição Federal de 1988, contou em sua elaboração diversos setores da sociedade e em especial os educadores. Estes que estavam empenhados no importante papel no sentido da democratização das políticas públicas de educação, incorporaram no art. 206, a gestão democrática da educação do ensino público como um de seus princípios basilares (AGUIAR, 2008, p.129-124).

Desde a Constituição até o momento atual, o pensar democracia na gestão escolar é um tema cada vez mais falado, estudado, discutido e estruturado em tentativas de alcançar o melhor, pensando o ambiente escolar não como uma caixa fechada, mas num espaço onde direção, coordenação, alunos, família e a comunidade em geral tenham vez e voz.

Pensar na escola como um ambiente aberto, onde a comunidade tenha acesso a participar da busca por melhorias, torna o funcionamento geral da gestão mais fácil e dinâmico, melhorando o relacionamento aumentando assim a confiança no trabalho desenvolvido. Infelizmente o que ainda muito se vê nas escolas, são diretores sobrecarregados de afazeres, professores focados apenas em sala de aula e uma enorme barreira a ser quebrada.

Gadotti (1997) afirma que a participação influencia diretamente na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino. Segundo o autor: “[...] todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida ” (p.16).

As etapas de desenvolvimento da Educação Infantil são regidas pelo amor. Desde o acolhimento do bebê, um ser frágil que chega ao mundo escolar e encontra uma série de diferentes vivências, até o amadurecimento desse ser e um entendimento de algo maior. Tratar esse pequeno ser como algo vivo, dando valor e reconhecendo seu potencial. Portanto ensinar amando e aprender sendo amado, tem um significado gigante diante daquele que aos nossos olhos, às vezes, nada sabem, nada podem contribuir.

Como sinaliza Silvio Gallo (2012), no texto intitulado “As múltiplas dimensões do aprender”, aprender e ensinar são acontecimentos, passagens que demandam que o aprendiz se coloque por inteiro, criando oportunidades de relacionamento. Inicia-se, a partir deste ponto, um caso de amor ao mundo. Amar, para Larrosa (2018), é se sentir atraído por mundos “[...] dos quais não fazemos parte, mas que de alguma forma nos são oferecidos e nos convidam a entrar em si. [...] não há

descoberta de um mundo que não tenha sua origem em um tipo de arrebatamento amoroso [...]”. (LARROSA, 2018, p.100).

Olhar para cada criança como um ser único, que vem até nós em busca de conhecimento, criar maneiras significativas de fazê-lo descobrir o mundo ao seu redor, propiciando momentos de encantamento, alegria, medos, fantasia e vontade de aprender e desbravar o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo. Como dizia Maria Montessori, “A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar sua libertação”. (MONTESSORI, 2017).

Durante os estudos dos atuais componentes me deparei com a reportagem “Já ouviu a voz da floresta? As plantas “falam”, têm “sentimentos” e ajudam a sua comunidade”, nela, a Pesquisadora Canadense Ecologista Florestal Suzanne Simard, afirma que as plantas interagem entre si, se comunicam através de uma rede subterrânea de fungos que interliga as plantas em um ecossistema. E que através desta simbiose as plantas conseguem colaborar com o desenvolvimento mútuo, auxiliando diferentes exemplares a florescer. Árvores mais antigas, consideradas “árvores mães”, gerenciam os recursos da comunidade vegetal. A conexão é tão forte que conforme pesquisa de Simard, quando uma árvore mãe é cortada a taxa de sobrevivência das plantas mais jovens diminui drasticamente.

Como citado por Deleuze (2001) no livro Diferenças e Repetições, nós professores podemos até tentar controlar aquilo que ensinamos, mas é virtualmente impossível controlar o que alguém aprende.

Durante a leitura e escuta do áudio da pesquisadora Suzanne, algo me inquietou, se até as árvores consideradas seres vivos, mas não pensantes, se comunicam e interagem umas às outras, como, um currículo escolar pode ser pensado como um sistema fechado? Sem conexões entre si?

Pensar mais num currículo rizoma, que nos traz múltiplas teias de comunicação e aprendizados, que nos conecta ao invés de nos afastar na busca de conhecimento, crescimento e inclusão, tanto pessoal quanto do grupo escolar.

Nós educadores somos como as árvores mães, identificar quem está com dificuldade, incluir quem demonstra ser diferente e reconhecer quem já está forte o suficiente para nos auxiliar nesse processo de troca de conhecimento, traz sentido ao processo de educar com amor, com um olhar focado, voltado para todos, sem distinção.

“Pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final de todas as leituras e estudos, felizmente ou não, mais perguntas ficam sem respostas. Vivemos hoje momentos de grandes mudanças, não apenas no campo da educação, mas mudanças sociais, econômicas, tempos de pós pandemia, guerras. Todos acreditávamos que sairíamos melhor, mas não foi bem assim.

Como educadores, gestores, devemos buscar ainda mais caminhos para trazer novamente nossos alunos para o espaço escolar, não apenas por estar ali, mas por querer estar, por gostar de estar. Uma maneira talvez seja conquistar pelo A-mor, por acreditar mais na vida e em potencializar o processo de ensinar. Como tudo na área da educação vive em constante mudanças, evoluir, crescer e acreditar deve fazer parte do nosso dia a dia.

Ter coragem de voltar a amar a educação, mesmo que de maneira piegas e romântica, talvez seja o que mais estamos precisando nesse mundo tão cheio de falta de tempo, falta de dedicação ao próximo.

Que consigamos gestar com mais amor, ouvir mais do que falar e dividir assim como a natureza nos ensina, o que temos de melhor em nós.

Palavras-chave: Educação, gestão educacional, educar com amor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. Revista Educar. Curitiba, n.31, p.129-144, 2008.

CICLOVIVO.COM.BR, OUT/2016. https://www.ted.com/talks/suzanne_simard_how_trees_talk_to_each_other

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é Filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Diferenças e repetições. Lisboa: Relógio D' Água, 2001.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GADOTTI, Moacir. Autonomia da escola: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 07/02/2012.

LISPECTOR, Clarice. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MONTESSORI, Maria. A Descoberta da Criança – Pedagogia Científica. Tradução Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kírion, 2017.

CONFIGURANDO O GPS: PROPÓSITOS NO PLANEJAMENTO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE NO ENSINO MÉDIO

Marcus Vinicius Mayer Pereira

Calculando rotas

Com a última reforma do Ensino Médio no Brasil e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deste segmento, evidencia-se o destaque proporcionado ao termo “projeto de vida” como uma das competências gerais da Educação Básica. Enquanto documento normativo, a BNCC é caracterizada como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da escolarização obrigatória. Assim, o questionamento de pesquisa versa sobre quais racionalidades epistemológicas são legitimadas na construção do projeto de vida dos estudantes pela Base Nacional Comum Curricular?

Percorrendo as rotas traçadas

Uma das proposições mais reforçadas na BNCC do Ensino Médio (2018) é o projeto de vida como uma das soluções dos problemas educacionais, seja contra o “engessamento” curricular, seja do encaminhamento profissional de seus estudantes, sobretudo os da rede pública, sendo que a proposta os eleva à condição de protagonista nesta construção, auxiliados pela escola e por seus professores. Nesta escrita, pensando nos estudantes da rede pública estadual do Estado do Rio do Grande do Sul, o excerto a seguir contém algumas possibilidades de problematizar o que, teoricamente, apresenta-se como uma deslumbrante promessa pedagógica.

Quadro 1 – Projeto de vida na BNCC

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro.

Fonte: BRASIL (2018, p. 472-473).

Sobre isso, Gert Biesta (2013) enfatiza estas mudanças relacionadas a conceitos e vocábulos que circulam pelo contexto educacional, sobretudo, no plano discursivo, ao passo que para o autor,

Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagem adulta. (BIESTA, 2013, p. 32).

Frente a isso, os corpos dóceis não são mais úteis, mas aqueles que demonstram proatividade, autonomia e empreendem em suas ações no dia a dia, em que os cérebros são flexíveis. Não é à toa que tais discursos adentram o campo da educação, seduzindo o contingente pedagógico para o imperativo da mudança: metodológica, curricular, avaliativa etc. É imprescindível que o estudante faça a gestão da sua aprendizagem, em que os professores se tornem facilitadores desta,

Talvez se possa dizer que nunca se quis ouvir tanto os jovens como nesse período. Claro, cada “escuta” tinha um objetivo específico. A centralidade da juventude nos discursos acadêmicos e governamentais, mesmo com objetivos diferentes, faz circular

verdades sobre os jovens que justificam a construção de várias ações voltadas a eles, em particular na educação. Isto é, de acordo como a juventude é pensada também se instituem soluções para educá-la institucionalmente na escola. (GOULART; TRAVERSINI, 2019, p. 205).

Ainda que o protagonismo juvenil seja lançado ao vocabulário pedagógico das políticas públicas, a elaboração do projeto de vida passa por uma determinada metodologia de etapas muito próximas aos métodos empresariais. Portanto, com a premissa da flexibilidade e o seu treino no Ensino Médio, o projeto de vida individual abarca uma concepção que não haverá emprego para todos, e que, deste modo, não deverá contar um salário ao fim de um mês de trabalho, mas que como gestor de sua aprendizagem, agora, deverá ser gestor de sua sobrevivência, garantindo a renda para conseguir cumprir com seus compromissos ou ser o sujeito endividado, sempre “correndo atrás da máquina” para livrar-se desta, mesmo que venha a óbito, esse trabalhador-empendedor deve ser acessado a qualquer momento, inserido em um sistema de metas que detém seu controle, o avalia, e se necessário, o substitui.

O contexto de desemprego é utilizado pelos empresários como argumento para obtenção de vantagens fiscais e flexibilização do trabalho; por sua vez, os jovens, vivendo e sentindo a realidade deste mesmo contexto de desemprego, não podem abrir mão de qualquer chance de vender sua força de trabalho, uma vez que, conforme apontam os dados de nossa pesquisa, para estudar o estudante precisa trabalhar e para trabalhar o estudante precisa estudar. (D’AGOSTINI; NOGARA JÚNIOR; MARCASSA, 2017, p. 147).

Esta configuração explicita que é preciso sempre que haja previsibilidade no que é imprevisível, pelos próprios acontecimentos que se desenrolam nesta trajetória: vozes que não tem espaço de fala ou que sequer são ouvidas, como se tudo pudesse ser capturado e mensurado, ou seja, muito deste protagonismo juvenil parece ser a produção de um sujeito produtivo para as necessidades, sobretudo, econômicas, mas de toda uma performatividade necessária às constantes instabilidades, crises e mudanças na sociedade.

Sob essa mesma perspectiva, Dayrell (2003), tensiona este pensamento pedagógico e econômico do jovem como um sujeito que será algo a ser planejado no presente, mas anulando-se essa condição existencial, sendo algo que precisa ser lapidado, organizado, treinado para assumir determinadas funções sociais esperadas destes jovens, reprimindo os seus anseios e questionamentos deste

“treino para a vida” que desembocarão mais à frente na sociedade dita “adulta”, com múltiplas enfermidades entre “frascos e comprimidos”.

Pensar acerca do projeto de vida contido na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e seus estudantes implica nas respostas éticas, morais, políticas de cada sujeito, das decisões tomadas em partido favorável a alguma concepção em detrimento de outra, afastando a neutralidade, porque: “O currículo é sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há evitá-lo”. (SILVA, 2010, p. 29).

Você chegou ao seu destino? Considerações nem tão finais

A formação integral prevista para o Ensino Médio contém esta dose de que seus estudantes sejam capazes de assumir uma postura empreendedora e protagonista, que saibam respeitar as diferentes opiniões, em uma sociedade democrática, guardando seus valores essenciais. No mínimo, é um tanto curioso, para não denominar de inusitado, que tais práticas discursivas que convocam este jovem protagonista com a escola que lhe acolhe, desconsidere que nem todos partem do mesmo ponto de largada.

Esta exclusão é exemplificada quando os sujeitos que necessitam trabalhar para auxiliar ou ser a principal fonte de renda de uma família, sobretudo, os indivíduos da escola pública, em que os estudos acabam sendo deixados em segundo plano, ou quando as políticas públicas focam no fechamentos das classes noturnas regulares ou das modalidades previstas em lei, responsabilizando-o, novamente, pois, o aperfeiçoamento permanente é seu dever, afinal, a flexibilização curricular, supostamente, permite que este sujeito estude onde, quando e como quiser.

Finalmente, longe de desmerecer a proposta de elaboração do projeto de vida pelos estudantes, contudo, não se pode prever o futuro com precisão, e a gestão escolar e os docentes poderão encontrar as “brechas” pedagógicas que os documentos normativos e orientadores não conseguem capturar, sobretudo, analisando os materiais destinados para as escolas de Ensino Médio, principalmente, os livros didáticos do componente curricular “Projeto de Vida”, bem como, os cadernos temáticos do Ensino Médio Gaúcho.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Gestão Curricular; Projeto de Vida; Ensino Médio Gaúcho.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3 ed. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

D'AGOSTINI, Adriana; NOGARA JUNIOR, Gilberto; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 41, p. 137-153, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3785>. Acesso em: 31 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n. 24, p. 40-52. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 31 jul. 2022.

GOULART, Marcos Vinicius da Silva; TRAVERSINI, Clarice Salete. A produção do Ensino Médio como um direito fundamental dos jovens brasileiros a partir das problematizações da juventude. **Textura**, Canoas, v. 47, n. 21, p. 197-214, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5064>. Acesso em: 31 jul. 2022.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FAVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 13-27. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154569>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS SEGMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Nadir Werner

Introdução

A gestão escolar não se refere apenas às questões administrativas e burocráticas como coordenar programas, horários, calendário, reuniões e sistemas de informações, a equipe gestora é responsável também pelas relações e pela participação e cooperação da comunidade escolar. O resumo pretende refletir e trazer luz sobre a temática da gestão democrática e participativa, como a equipe gestora pode promover a participação de toda comunidade escolar; como quebrar esse processo de resistência e centralização da gestão; e explana sobre as formas de participação conforme classificação da autora Heloisa Lück. As ações pedagógicas e democráticas do gestor podem determinar a construção de um currículo que represente as características de cada pessoa envolvida no processo de ensino e aprendizagem, a elaboração e cumprimento do PPP por todos, bem como um ambiente pacífico, respeitoso, em que o diálogo seja uma forma de resolução de conflitos, de sugestões de melhorias, de acolhimento e de troca.

Gestão democrática

A gestão democrática passou a ser um princípio da educação a partir da Constituição de 1988 e a ter relevância a partir da LDB de 1996. A partir deste momento, a escola passa a ter as atribuições de elaborar e executar uma proposta pedagógica que a identifique, gerir seus recursos materiais, financeiros, físicos e humanos e relacionar-se com a comunidade e o entorno da escola, além de zelar pelo ensino e aprendizagem dos alunos. É importante destacar que a educação democrática de fato, não se faz apenas por uma gestão democrática conforme a legislação:

O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade,

com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania. (LÜCK, 2017, p.21)

Percebe-se que a gestão democrática é um princípio já bem conhecido e almejado pela maioria dos gestores, embora ainda seja possível perceber a dificuldade em delegar as tarefas, compartilhar as questões da escola, dialogar, ou seja, descentralizar. Nota-se essa dificuldade muitas vezes, na própria mantenedora ou secretaria da educação, que em alguns momentos não dá autonomia para os gestores agirem ou, que incentiva neles, atitudes que ‘podam’ as opiniões e participação dos demais segmentos da escola.

Participar da gestão democrática da escola significa usar o espaço escolar como um recurso de educação para todos --- comunidade, pais, professores e estudantes---, na perspectiva do “aprender a viver juntos”, de tal forma que os espaços públicos e particulares possam ser respeitados, de “modo ativo”, ou seja, no sentido de agir a favor de um modo mais satisfatório de vida para todos.(LUCKESI, 2007, p.2)

Um dos fatores da gestão democrática é a participação da comunidade escolar e de um trabalho coletivo bem organizado. Os diferentes componentes da escola organizam-se e formam grupos como Conselho de Pais, Conselho de Pais e Mestres (CPM), Grêmio Estudantil e Conselho de Classe, estes, devem ser ouvidos e motivados pela equipe da gestão para a realização dos objetivos que almejam enquanto escola.

Nesse sentido, de acordo com Lück (2017) a participação de todos não deve estar apenas relacionada à tomada de decisões, mas sim na cooperação na análise de situações, nas ações de encaminhamentos, na superação de suas dificuldades e limitações, no cumprimento de sua finalidade como escola e na formação e manutenção de sua identidade.

Ainda com relação à participação de toda comunidade escolar:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (...) Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe “não”. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia. (PARO, 2017, p.17-18)

É necessário romper a ideia de que as escolas públicas, por serem mantidas pelo governo, servem apenas para atender as demandas de grupos minoritários, que possuem poder econômico e político na sociedade, a quem não interessa oferecer uma educação de qualidade para as classes menos favorecidas. A universalidade de um ensino de qualidade nas escolas públicas, apenas será oferecido quando houver a participação e uma certa ‘cobrança’ de todos os segmentos participantes da escola, ou seja, a sonhada gestão democrática.

Formas de participação na gestão

Para que a gestão democrática aconteça de fato, é necessário que ela atue em três dimensões: política, pedagógica e técnica. A dimensão política se refere à participação de todos os segmentos da escola nas análises de situações, soluções de problemas, tomadas de decisões e desenvolvimento da identidade da escola, ou seja, se refere ao caráter democrático que é importante no ambiente escolar. A dimensão técnica diz respeito à competência em solucionar os problemas que possam surgir, e nas habilidades e estratégias da equipe gestora no exercício das funções administrativas, pedagógicas e sociais. A dimensão pedagógica relaciona-se ao caráter formador, não apenas dos alunos, mas também dos professores, da equipe gestora, dos pais e toda comunidade; esta pode acontecer no processo ensino- aprendizagem, (aluno- professor) através de formações, cursos, palestras e reuniões (alunos, pais, professores, equipe diretiva, comunidade), e também através do feedback da equipe gestora para com o professor no trabalho de orientação pedagógica. Assim, para desenvolver esses conhecimentos, interessa conceber o espaço da escola como um ambiente de aprendizagem e criar condições para que os estudantes, profissionais e famílias desenvolvam-se cognitivamente, social e emocionalmente. Conforme Lück (2017), o desenvolvimento nestas perspectivas requer a participação coletiva, que resulta em diferentes formas de participação: a participação como presença, a participação como expressão verbal e discussão, a participação como representação política, a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

A participação como presença concerne ao pertencimento de um grupo, ela pode ocorrer por obrigação, eventualidade ou necessidade, não significando que a pessoa queira estar ali. Este tipo de participação ainda se faz presente em nossas escolas e destaca-se pela inércia, apatia e passividade, influenciando negativamente o clima e o trabalho, apesar de a maioria das pessoas não aprovarem este tipo de participação.

A participação como expressão verbal e discussão de ideias causa, às vezes, uma impressão de participação engajada e democrática. Todavia, diversas

vezes, alguns gestores utilizam-se das reuniões e conversas como forma de demonstrar uma gestão democrática, que não existe, ou seja, há espaço para ouvir e é compartilhado elementos da gestão, mas ao final, o gestor faz o que quer, ignorando as contribuições, sugestões e reclamações dos grupos da escola.

A efetiva interação participativa, para além do discurso, do conhecimento de como as pessoas pensam e dá oportunidade de se fazerem ouvir, pressupõe a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções. Isto é, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção. (LÜCK, 2017, p.32)

A participação como representação é a mais comum na escola e na sociedade. Consiste na escolha de uma pessoa do grupo para representar os interesses, ideias, direitos e valores de todo o grupo. Representado nas escolas pelos Conselhos escolares, Grêmios estudantis, associações de pais e mestres, este tipo de participação apesar de ser muito importante, deixa a desejar, na medida em que delega para alguns a responsabilidade de apoio e acompanhamento de seu trabalho ou função. Desta forma, eleger um gestor que lhe represente, não significa que esteja participando democraticamente e coletivamente na construção e melhorias da escola, o trabalho e envolvimento de cada um é que levará aos objetivos almejados pelo grupo.

Notadamente, a participação como tomada de decisões tem crescido nas escolas, no entanto, reiteradamente ela fica limitada a questões operacionais e não ao significado das questões em si e na importância de cada um nos processos pedagógicos e sociais da escola, por exemplo.

O engajamento é a forma de participação mais completa e complexa de se atingir. Além de estar presente, envolve oferecer ideias e opiniões, analisar e se expressar diante das situações, envolver-se nas tomadas de decisões e comprometer-se com elas. “Assim, a gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque trata-se de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.” (GRACINDO, 2007, p.35)

A prática democrática deve se fazer presente na relação professor-aluno, bem como na construção do currículo. O trabalho de toda a equipe da escola deve levar em consideração o aluno, seu contexto, suas características e dificuldades. A função da escola deve ser lembrada e posta em prática primeiramente pelo gestor escolar, servindo como exemplo para os professores, alunos, funcionários e toda

comunidade escolar. A democracia deve ser valorizada em todas as dimensões e segmentos da escola, para que os alunos busquem e aprendam desde cedo a importância da cidadania e de sua participação na sociedade.

Considerações finais

A gestão democrática remete a participação efetiva e integral de todos os componentes que fazem parte da escola: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral. Um dos instrumentos que propiciam a organização da escola e a participação da comunidade é o Projeto Político Pedagógico, que registra as características, os objetivos, a missão, as intenções e projetos da escola no ano.

Todavia, a gestão democrática começa na sala de aula, na construção do currículo baseado nas necessidades e realidades dos alunos, na relação professor-aluno, ou seja, no processo ensino-aprendizagem. O diretor deve incentivar a participação de todos nas questões da escola e ter atitude de escuta, reflexão e diálogo diante dos alunos, pais e professores; deve delegar funções e atribuições, deixando de lado suas vaidades e o caráter autoritário que a função de gestor teve por muitos anos e que ainda tem em muitos lugares.

A equipe gestora deve buscar e incentivar a participação como engajamento, de modo que o envolvimento da comunidade escolar não seja apenas como presença, representação e discussão, mas que seja em forma de reflexão, envolvimento e preocupação com o desenvolvimento, autonomia e cidadania dos estudantes.

Embora seja uma das responsabilidades do gestor e não há receitas prontas de como efetivá-la, a gestão democrática é uma conquista que deve ser exercida e construída por todos e seus objetivos devem ser desenvolver a autonomia das pessoas, promover a construção coletiva das organizações e proporcionar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva.

Palavras-chave: Gestão democrática; Dimensões da gestão; Participação; Escola pública.

Referências

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e nas escolas**. Brasília : Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf> . Acesso em 08 nov.2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Série Cadernos de Gestão.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. 2007. Disponível em: http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagio_gestao1/14.%20Texto%20%20-%20abceducatio_64_gestao_democratica_da_escola.pdf
In. website de Cipriano Luckesi.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMO ENGAJAR PROFESSORES, ALUNOS, FAMÍLIAS E COMUNIDADE ESCOLAR?

Naiara Carolina Pandolfo

Introdução

O presente resumo propõe-se a refletir sobre a questão “gestão democrática e a construção do Projeto Político Pedagógico: como engajar professores, alunos, famílias e comunidade escolar?” A referida problemática considera a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, na perspectiva da Gestão Democrática, com foco na participação e no engajamento de todos os atores que compõem o cenário escolar. A temática emergiu dos estudos realizados, pela autora, no Curso de Especialização em Supervisão e Gestão Educacional na modalidade EAD, ofertado pela UNIVATES, especificamente nos componentes curriculares de “Gestão Escolar: desenvolvimento e Aprendizagem”; “Entre Currículos e Experimentações do Pensamento: Docência Inventiva” e “Equipe Diretiva e Planejamento Estratégico”.

Desenvolvimento

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, toda escola precisa possuir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), documento este que norteia, baliza e orienta as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino.

O referido documento, de acordo com Veiga (2002), é pedagógico por determinar as ações educativas que garantem o cumprimento dos princípios, metas e intenções da escola, e político por estabelecer um compromisso com a formação dos cidadãos para a sociedade. O PPP também garante às escolas a autonomia em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educacional, explicitando suas concepções, diretrizes, intencionalidades, proposta curricular e, até mesmo, sua gestão administrativa, com o intuito de favorecer a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem bem como, a transformação da realidade cotidiana em que estão inseridas.

A construção deste documento, pensado, planejado, redigido e praticado a partir da perspectiva da Gestão Democrática, deve contar com a participação

efetiva de todos os atores que compõem o cenário educacional, incluindo equipe gestora, professores, alunos, pais, e demais membros da comunidade escolar. Esta elaboração coletiva, composta por tantos participantes, é realmente um desafio inquietante, pois cabe ao gestor mediar e articular este processo que dá voz a tantas opiniões, muitas vezes divergentes, exigindo o estabelecimento de estratégias que garantam o real engajamento das pessoas, e não uma pseudoparticipação.

Neste cenário é preciso considerar os aspectos voltados aos processos de ensinar e de aprender na contemporaneidade. Os gestores escolares, por sua vez, precisam priorizar, entre todas as suas atribuições, o compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas que habitam o espaço escolar, reconhecendo que seus conhecimentos prévios servem de suporte para a ancoragem de novas aprendizagens, o que permite que novos conhecimentos sejam estruturados.

Em uma escola onde se pratica a gestão democrática, o professor deve reconhecer que o aluno aprende algo novo por meio de uma relação ativa, problematizando e agindo em ações reais do cotidiano. Ou seja, “ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la”. (BECKER, 1994, p. 92).

Deste modo, acredita-se que a construção do PPP requer, além da fundamentação teórica, a reflexão sobre a prática e a leitura da realidade na qual a escola está inserida. Ressalta-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento vivo e que nunca estará totalmente concluído, já que a vida na escola pulsa e a realidade está em constante metamorfose. É um processo que pressupõe participação ativa de todos os envolvidos, por este motivo, é tão primordial o engajamento da comunidade escolar. As relações se fortalecem na construção, visto as partilhas, as trocas, o aprendizado, o crescimento, a evolução e a conquista de subsídios para transformar a realidade.

Ao analisar os aspectos voltados ao currículo no contexto escolar durante a construção do PPP, ressalta-se questões alusivas às teorias curriculares e as conexões com os conceitos de arborescente e rizoma. Entende-se que a concepção e a definição de currículo ainda são vista por muitos profissionais da educação como uma listagem de conteúdos, habilidades, competências e objetivos de aprendizagem, o que denota uma rigidez muito semelhante à construção arbórea e cartesiana do conhecimento, não apenas nos conteúdos, mas também na sua estrutura e organização. Presumir tal verticalidade no ensino é desconsiderar a maior necessidade de qualquer aprendizado, que é o interesse. E é neste sentido que a ideia do currículo rizomático vem ao encontro do que a Gestão Democrática

acredita: conexão e heterogeneidade. Tudo está em contato e não existem impedimentos significativos entre pessoas, assuntos e espaços.

O rizoma, por sua vez, é um termo que provém da botânica e é empregado pelos filósofos como Deleuze e Guattari (2011) com a intenção de caracterizar um modo de perceber o indivíduo, o conhecimento e as relações interpessoais, ideias e espaços, segundo uma perspectiva de multiplicidades, já que ele se ramifica em diferentes caminhos e se expande para inúmeras direções, conectando-se por todos os lados possíveis, sem que seja possível distinguir seu início ou seu fim. Segundo Deleuze e Guattari (2011, p.30) “um rizoma é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”.

Deste modo, é preciso pensar e considerar o currículo como linhas que se misturam, tecendo um emaranhado de possibilidades. Não se trata de descartar totalmente o que já se construiu, mas de pensar novas possibilidades a partir disso, desenhando um currículo aberto e suscetível à criação. Esta conexão entre múltiplas realidades não se aplica somente às questões voltadas ao currículo, mas a todas as dimensões da educação, tanto dentro, como fora do ambiente escolar. Desta forma, a educação se potencializa, ao dar vez e voz aos seus indivíduos, tornando-os cada vez mais fortes para agir, mais capacitados para compreender suas próprias vontades e mais conhecedores acerca da realidade, dos conceitos e das relações que estabelecem. Penso que tudo isso vem ao encontro dos anseios da Gestão Democrática: educar para a transformação, cultivando valores como a ética, a solidariedade, a equidade e o compromisso.

Em relação à perspectiva da Gestão Democrática pontua-se suas dimensões, seus níveis de atuação e a elaboração de metas a partir de um bom planejamento estratégico. Ressalta-se ainda a importância de atitudes e posturas positivas para fomentar e conquistar o engajamento e o empenho coletivo, em prol da real participação de todos na busca de uma escola de qualidade, onde realmente aconteça uma educação voltada para a transformação da sociedade, afinal, “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido.” (LARROSA; KOHAN, 2013, p. 5).

Um dos grandes objetivos de uma equipe gestora que possui a Gestão Democrática como princípio, constitui-se em conduzir a gestão da escola em benefício da aprendizagem de seus alunos, com ações que garantam o acesso e a permanência destes na escola, assim como a qualidade do trabalho desenvolvido. Ações transparentes e a garantia de espaços de diálogo favorecem que a equipe gestora aproxime a comunidade e fortaleça o trabalho coletivo, fomentando o comprometimento de todos com a educação. Nesse viés, a “educação para a

democracia é um dos eixos que deve nortear o projeto político-pedagógico das escolas, por meio da gestão democrática, referendando a dimensão dialógica da educação”. (MONÇÃO, 2021, p. 67)

Promover o engajamento de todos na construção do PPP é um grande desafio, mas torna-se viável quando se compartilha com toda a comunidade o que acontece na escola. Através desta mobilização coletiva acerca da realidade, conquistas e desafios que se apresentam diariamente, torna-se possível encontrar soluções, alternativas e estratégias de enfrentamento às adversidades que surgem.

Nesta perspectiva democrática, torna-se imprescindível que a equipe gestora forneça subsídios teóricos e compartilhe vivências e experiências, conduzindo o trabalho coletivo. Como descreve Monção (2021, p. 69),

O processo de construção democrático é complexo e envolve muitas dimensões, interesses e contradições; é preciso ter clareza dos limites, reconhecer as fragilidades sem desconsiderar as conquistas, compreendendo que a educação democrática não se encerra em um projeto, mas é um processo permanente, que se transforma à medida que as pessoas envolvidas e a sociedade também mudam.

A interação entre os indivíduos ao discutir a realidade, elencando objetivos e estabelecendo prioridades de forma coletiva, colabora para que sejam definidas ações necessárias para a consolidação de uma educação democrática. Segundo Ferreira (2004), não deve-se esquecer de pautar as ações democráticas nos princípios éticos, de maneira comprometida com a verdadeira formação da cidadania, considerando que “fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação”. (FERREIRA, 2004, p. 1243).

Diante do exposto, entende-se que é indispensável adotar os princípios da gestão democrática na construção do Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar, o que requer enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico, quanto na gestão que é exercida. A Gestão Democrática “implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos” (CURY *apud* FERREIRA, 2004, p. 1242) e é nesta relação dialógica e participativa que acontece a ação coletiva que resulta na efetivação da autonomia, que é construída social e politicamente pela interação dos diferentes atores envolvidos neste contexto.

Considerações finais

A elaboração do PPP (e sua constante atualização) é um exercício complexo que exige engajamento de toda a comunidade escolar no processo. Acredita-se que a equipe gestora possui o compromisso de promover a efetivação deste documento de forma coletiva e permanente, trabalhando para que ele não se torne um mero papel guardado na gaveta, detentor de um discurso que não dialoga e não reflete a prática realizada, sendo feito apenas para que se “cumpra protocolo”.

O envolvimento de todos neste processo não se reduz a uma questão de ordem técnica e operacional, mas na ação que atribui sentido ao trabalho desenvolvido e produz comprometimento com as escolhas realizadas, visando uma educação transformadora e de qualidade. Desta forma, o Projeto Político Pedagógico se torna um documento vivo e que retrata a realidade da escola, assim como suas concepções e intencionalidades, ou seja, sua identidade.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Projeto Político Pedagógico.

Referências

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 1994), p. 89-96. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/231918>>. Acesso em: 23 jun 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio G. Neto; Célia P. Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, (set./dez. 2004), p. 1227-1249. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24 jun 2022.

LARROSA, Jorge; KOHAN; Walter Omar. Apresentação da coleção. In: BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 05-06.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na Educação Infantil: cenários do cotidiano**. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 57-83.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Campinas: Papirus, 2002.

SALA DE AULA SENSÍVEL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO NA PANDEMIA

Paula Regina de Vargas

Introdução

O espaço da escola, na atualidade, representa uma segunda casa para muitos estudantes e professores. Nesse ambiente, através do convívio com o outro, alunos, professores, gestores e demais funcionários passam várias horas construindo relações, opiniões, valores, se deparam com as diferenças e com outras vivências importantes construindo aprendizados significativos.

Contudo, desde 2020, este cenário se reconfigurou. Ampliou-se seu formato, a sala de aula ocupou novos espaços e exigiu adaptação e inovação imediata. A pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) se instalou no mundo todo, interferindo na vida coletiva de forma brusca. O ensino precisou ser rapidamente adaptado a um novo modelo, utilizando a tecnologia como ferramenta de conexão. O convívio social foi drasticamente afetado através do isolamento, necessário para evitar a disseminação do vírus.

Esse momento marcante vivenciado por toda uma sociedade deixou marcas profundas no espaço da escola, gerando uma série de reflexões que giram em torno de lacunas que, pouco a pouco, aparecem: quem cuida do professor nesse processo? Qual o papel da gestão escolar em meio a esse turbilhão de adaptações e mudanças?

Desenvolvimento

Nos últimos anos, as escolas em todo o planeta vivenciaram mudanças constantes, em virtude da pandemia gerada pela disseminação do novo Coronavírus (COVID-19). Todos precisaram se adaptar de forma rápida ao novo sistema de aulas remotas. Em 2020, algumas instituições conseguiram disponibilizar aos seus alunos, através de plataformas virtuais, o acesso às aulas síncronas. Outras, nas quais os alunos não tinham acesso aos recursos digitais, precisaram buscar alternativas para o acesso ao conhecimento.

O ano seguinte, 2021, foi outro período de adaptações, sinalizado pelo ensino híbrido, com a novidade no processo de retorno ao ensino presencial de forma

gradativa e com grupos reduzidos. Findado o ano letivo, a mudança de cenário pandêmico possibilitou o total retorno às aulas presenciais, embora ainda fossem necessárias medidas de prevenção.

Foram três anos atípicos que deixaram impactos profundos no meio escolar. A escola adentrou outros espaços, indo para o mundo virtual e para as casas dos alunos. Os professores, muitas vezes, excederam sua carga horária habitual e transformaram sua própria casa em espaço de constante trabalho. O foco, nesses três últimos anos, foi tentar garantir o acesso dos alunos à aprendizagem, a fim de não se perder um ano letivo.

E quantos aos professores, quem lembrou de cuidar daqueles que já estavam cuidando dos outros? A exigência emocional dos professores ao longo da pandemia, até os dias de hoje, foi muito intensa. O excesso de trabalho, a falta de convívio presencial, as inseguranças e incertezas, a interferência das famílias sobre as aulas e suas críticas negativas a todos os esforços em um processo de ensino novo, dentre outros, foram fatores que se somaram e abalaram a saúde mental dos professores.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), “saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade” (OMS, 2022, p.9). Conquistar e manter esse bem-estar têm sido grande desafio. Segundo a pesquisa “Saúde Mental dos Educadores 2022”, realizada pela Nova Escola em parceria com o Instituto Ame Sua Mente (LYRA, 2022), a depressão e as crises de ansiedade, entre outros transtornos e doenças emocionais, estão mais evidentes no contexto docente atual, sendo uma das marcas profundas da pandemia. Nesse contexto, 73% dos professores afirmam que não têm suporte para cuidar da própria saúde mental, por motivos variados (LYRA, 2022).

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a UNESCO, “nenhum sistema educacional é eficaz a menos que promova a saúde e o bem-estar de seus estudantes, funcionários e comunidade. Estes fortes vínculos nunca foram mais visíveis e prementes do que no contexto da pandemia da COVID-19” (OMS, 2022, p.10). Na atualidade, torna-se urgente pensar e agir com sensibilidade no acolhimento do professor. Um professor sozinho não consegue dar conta das suas demandas emocionais e das demandas dos seus alunos. Por isso, segundo a psicóloga Segantim, em entrevista para a Fundação Lemann,

[...] cuidar da saúde mental dos professores é primordial para que a educação evolua, pois se eles desanimarem, o futuro de todos nós estará comprometido e o mundo ficará muito pior. Esse processo

pelo qual estamos passando é inegavelmente transformador. Isso não implica em dizer que ele é bom ou ruim, mas em nos fazer questionar o que podemos tirar disso, sem desrespeitar a dor emocional de cada indivíduo (SEGANTIM, 2022, texto digital).

Acredita-se que o apoio no trabalho é fundamental para evitar o adoecimento mental, e é nessa etapa que considera-se o olhar sensível e atuante da equipe gestora, visto que ela é corresponsável pelo contexto no qual está inserida. A meta da equipe gestora não deve ser apenas a obtenção de resultados de qualidade, mas é imprescindível que ela possa perceber que, para obter isso, precisa promover a saúde e o bem-estar de quem atua no espaço da escola. A ação e a intervenção da equipe de gestão na escola têm uma relação direta com os resultados obtidos, já que a escola é um coletivo ligado entre si. Estabelecer redes de suporte à saúde e bem-estar no ambiente escolar, pode ser uma das maneiras de auxiliar os professores neste processo.

A equipe gestora precisa reconhecer a importância do professor. Dessa forma, o papel da gestão escolar é o de abertura, de ouvir e decidir em conjunto o que é necessário e melhor para todos, a fim de tornar as mudanças possíveis. Ao mesmo tempo em que, essa nova realidade é construída, é transformada por todos, pois, conforme diz Kosik (1976), a realidade pode ser mudada só porque e só na medida em que, nós mesmos a produzimos com a consciência de que ela é produzida por nós.

A escola se desenvolveu em um contexto em que acreditou-se que o ensino e a possibilidade de experimentar o novo a partir daquilo que já existe, não combinam. Muitos professores ainda trabalham em sala de aula da mesma maneira que viram seus professores lecionarem. As transformações abruptas no ensino, em virtude da pandemia, desmistificaram esse processo, evidenciando, na prática, que o professor é um experimentador de aula, um inventor de procedimentos didáticos baseados em estudos teóricos consistentes.

A pandemia acelerou uma série de transformações no ensino que eram necessárias há tempos. Também, ressaltou a importância do olhar sensível com o outro, de forma a salientar na escola a importância do trabalho coletivo e saudável. Saudável, porque somente quando se está bem, ou quando se está apoiado pelo seu grupo, é possível trabalhar de forma segura e com qualidade. Saudável, porque nosso sistema escolar está adoecido há tempos, pois ao longo dos anos, as políticas públicas no Brasil acabaram sucateando as escolas e promovendo a crescente desvalorização do professor, e é de urgência que se modifique essa visão

em todos os contextos, inclusive o da própria escola. Segundo Schwertner, Horn e Silva (2021, p. 214 - 215):

[...] acostumou-se a falar sobre a falta de comprometimento dos professores para com o ensino, sobre a precarização dos espaços físicos das escolas públicas; acostumou-se a falar de metodologias ativas como grande inovação para os processos de aprendizagem acostumou-se a crer que a salvação do ensino-aprendizagem (escrito com hífen!) está nas novas tecnologias e na digitalização dos processos educacionais. Acostumou-se, sobretudo, a falar sobre competências e habilidades que devem ser trabalhadas na escola para garantir o aprender. Competência para isso, competência para aquilo e uma listagem quase infindável de habilidades a serem desenvolvidas. Contudo, parece que tal ordem do discurso se desacostumou a pensar na ordem do encontro, do sensível, dos afetos que rondam o espaço escolar .

Considerações finais

Após as transformações educacionais proporcionadas pelo momento da pandemia, foram fundamentais para que a escola se fortalecesse como grupo. Quando o grupo está fortalecido e com boas bases em sua estrutura, o trabalho flui de forma mais natural, facilitando os resultados positivos que se almejam. Para isso, é necessário ter uma equipe gestora ativa e atuante. A ação dessa equipe é o que definirá a maneira como o grupo irá caminhar. É sua função orientar o grupo de professores, acolhê-lo de forma sensível, seja individual ou coletivamente, buscando a formação das redes de apoio que os professores tanto necessitam. É fundamental que essa equipe esteja presente no cotidiano escolar, buscando conhecer a realidade da sala de aula, dando suporte e principalmente segurança aos professores que trabalham com ela. Ao professor, cabe gestar a aprendizagem dos alunos e as questões alusivas ao espaço da sala de aula, mas ele precisa estar bem e sentir-se reconhecido no seu grupo, seguro quanto ao apoio e orientação da gestão escolar.

Quanto à saúde mental dos professores, trata-se de um assunto urgente a ser observado a nível mundial. Quando o professor busca suas redes de apoio, já tem aí um caminho para auxiliar no processo de tornar menos desgastante o seu cotidiano. Entretanto, sabemos que só isso não basta. O professor precisa estar atento às suas demandas e aos seus limites, tentando separar momentos para o lazer e para o trabalho. A rotina do magistério, por si só, é complexa e, por vezes,

desgastante. É fundamental a busca por suporte profissional e pedido de ajuda àqueles que estão ao seu redor.

No fim, se percebe que tudo está conectado: uma gestão escolar ativa e atuante, com olhar sensível e cuidadoso, estimula e traz segurança ao seu grupo. Assim, a equipe docente consegue trabalhar de forma mais unida, buscando não apenas o melhor para o próprio grupo, mas o melhor para a educação de seus estudantes. E, buscando melhorias no próprio ensino, conseqüentemente, o resultado positivo aparecerá. A pandemia interferiu na educação como uma maneira de nos fazer pensar e atuar de forma efetiva, nas possibilidades que nosso meio escolar ainda necessita: cuidado com o outro e a inovação. Não foi, afinal, de todo negativa. Mas ainda há um longo caminho a se trilhar para que as mudanças sejam efetivadas e permanentes. Pensar o espaço da escola em nossa atualidade é desafiador!

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; pandemia; saúde mental.

Referências

FERREIRA, Lenilson. **Saúde emocional do professor**. Rio de Janeiro: Litteris, 2019.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Editora: Paz e Terra. 1976.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. HORN, Cláudia Inês. SILVA, Belonice Medeiros da. Aprender e ensinar: um caso de amor ao mundo. **Revista Signos**, Lajeado, ano 42, n.2, 2021, p.212-222.

Janeiro branco: como proteger a saúde mental dos professores? **Fundação Lemann**, São Paulo, 19 jan. 2022. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/janeiro-branco-como-proteger-a-saude-mental-dos-professores>. Acesso em 03. nov. 2022.

LYRA, Thaís. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 10 out. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 30 de out. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. UNESCO. **Transformar cada escola em uma escola promotora de saúde**. 2022. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55710/9789275725122_por.pdf. Acesso em: 10 de nov. 2022.

TECNOLOGIAS DIGITAIS: BARREIRAS QUE DIFICULTAM A SUA IMPLEMENTAÇÃO NOS CONTEXTOS ESCOLARES

Ronaldo Zechin

Introdução

No cenário contemporâneo, mudanças acontecem quase que diariamente, o excesso de informação e de trabalho, a aceleração e a demanda por tempo são praticamente constantes. Se não bastasse isso, é desafiante acompanhar as evoluções, principalmente as provindas das tecnologias digitais, e dar conta das novas exigências postas pela sociedade.

Em áreas como a saúde e a segurança, os benefícios decorrentes das tecnologias digitais são imensuráveis, pois por elas perpassa o bem-estar social. Nos contextos escolares, o aperfeiçoamento deve acontecer constantemente, pois vive-se em um mundo cada vez mais “conectado” e explorar novas formas e metodologias para manter os alunos motivados e envolvidos com a aprendizagem é uma necessidade.

Considerando a potencialidade dos recursos digitais, acredita-se que ainda eles possam ser mais explorados na educação. Nesta perspectiva, este estudo debruça-se sobre o seguinte tensionamento: quais são as das barreiras que dificultam a implementação das tecnologias digitais nos contextos escolares?

Partindo desse pressuposto, o presente resumo possui como objetivo refletir sobre alguns fatores que retardam a utilização das tecnologias digitais nos diferentes espaços educativos.

Discutir esse tema é importante, pois dentre as diversas possibilidades inovadoras de integrar as tecnologias digitais à educação, pode-se destacar a sua utilização para estimular a criatividade por meio da criação de vídeos, podcasts, mapas e esquemas conceituais, blogs, simuladores de realidade virtual, dentre outros. A crescente dependência da tecnologia pode estar atrelada ao quão ela impacta o modo como as pessoas se relacionam, se comunicam, estabelecem relações comerciais, enfim, auxilia na resolução de boa parte dos problemas impostos, seja da vida pessoal ou profissional.

Desenvolvimento

A sociedade, em busca do constante aperfeiçoamento, se desafia a construir conhecimento para desenvolver novas mudanças e invenções. No campo da educação, isso não é diferente, é um espaço em que a criatividade deve ser constantemente estimulada, novas práticas e metodologias devem ser exploradas para que a aprendizagem seja mais prazerosa e que os alunos tenham cada vez mais interesse em estarem presentes.

Nessa perspectiva, é necessário que o docente seja um mediador das relações estabelecidas, de modo a desenvolver habilidades como a autonomia, a criatividade, a criticidade e a auto-estima do aluno.

A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa (MORAN; BEHRENS; MASETTO, 2015, p. 71).

Deste modo, compreende-se que as tecnologias digitais são uma forte aliada dos profissionais da educação, para que muitas barreiras possam ser desconstruídas. Apesar disso, pontua-se neste estudo, algumas das dificuldades encontradas na sua utilização em prol da aprendizagem.

Uma das grandes discussões que permeiam os espaços escolares e vem sendo repensado ao longo dos anos é o currículo. É através dele que construímos a identidade de nossos alunos e as relações que serão estabelecidas entre a sociedade. É necessário que o desenvolvimento das práticas pedagógicas possibilitem aos sujeitos envolvidos, o contato com novas culturas e saberes. Contudo, é importante atentar ao planejamento com objetivos claros e coerentes, de forma que todos tenham acesso a ela, evitando uma situação muito presente em nossa sociedade, a exclusão social. Nesse processo, o educador tem um papel fundamental, visto ser ele o responsável por propor estratégias para que novos conhecimentos possam ser alcançados.

O currículo é um aliado importante para a escola. É um instrumento que possui uma potência significativa para se pensar e refletir nos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, é indicado que as estratégias propostas considerem a realidade do aluno, visto que esse cenário reflete na rotina diária das crianças. A escola é um lugar de luta social e política. Portanto, construir a aula partindo dessa perspectiva é uma forma de se produzir novas identidades.

A construção de uma aula deve ser contextualizada a partir do dia a dia de nossas crianças e adolescentes, indagando o desafio e provocando assim a sua curiosidade. Para isso Moreira (2007, p.24) propõe o convite a desmanchar estereótipos de “escolher atividades e conteúdos que se mostrem adequados à etapa do desenvolvimento” pois isso limita o desenvolvimento dos estudantes e não permite a transformação que deseja-se em relação às experiências escolares.

Neste sentido, no campo educacional, é de suma importância que esses movimentos de pensar sobre educação ocorram, para que possa-se olhar temas como esse, por diferentes perspectivas. E a gestão, tem um papel essencial nesse processo, de promover momentos de diálogo com os responsáveis e a comunidade, de buscar estratégias para captar recursos e de criar parcerias com universidades, por exemplo, para que a educação continuada, por meio de treinamentos, capacitações e cursos de aperfeiçoamento possam acontecer.

Outra situação que merece destaque, foi que durante a pandemia ocasionada pela COVID – 19, uma série de problemas presentes em nosso país foram revelados. A utilização do ensino remoto foi uma solução encontrada para que os estudantes não ficassem “desassistidos” durante esse momento tão complexo. Entretanto, neste período, ficou evidente a desigualdade social, tecnológica e econômica de muitos alunos brasileiros.

O engajamento dos alunos no ensino à distância também tem sido um grande desafio. O ensino remoto já há algum tempo tem se expandido no nível superior de educação, contudo, é substancialmente diferente do ensino na educação básica. Manter o engajamento dos estudantes em aulas presenciais já era um desafio, no ensino à distância esse desafio é potencializado pelas alterações emocionais causadas pelo isolamento social e pelo aumento de elementos de distração ao alcance do aluno (CARDOSO; FERREIRA, BARBOSA, 2020, p.42)

A falta de recursos antes, durante e pós-pandemia é, possivelmente, um dos fatores que prejudicam a implementação das tecnologias nos contextos educacionais. Quem diariamente frequenta as escolas públicas do Brasil, percebe os poucos recursos que as mesmas dispõem. Por isso, os cursos de aperfeiçoamento, que mencionam-se, aliados à falta de recursos financeiros para subsidiar os recursos tecnológicos, acabam retardando algumas práticas pedagógicas que seriam eficientes e significativas para os alunos.

Sacristán et al. (2016) destaca que estamos diante de um cenário em que as políticas educacionais desnorream os docentes dos mais diferentes níveis da

educação. Os profissionais da educação percebem que toda e qualquer inovação é criticada, antes mesmo de ser analisada. É necessário que as reformas educacionais tenham uma maior colaboração da sociedade. É necessário exercer a cidadania e valorizar a escola, para que assim possamos ter uma educação justa, afetiva, significativa e, acima de tudo, de qualidade.

Se de um lado temos os nativos digitais, que praticamente não necessitam de grandes esforços para se apropriarem de determinados recursos, do outro lado, temos os imigrantes digitais, que buscam conhecer novas técnicas e conhecimentos para se apropriarem de determinados recursos.

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos. (MORAN; BEHRENS; MASETTO, 2015, p. 25).

É importante salientar que algumas questões ainda precisam ser melhor problematizadas. As tecnologias digitais não são, necessariamente, sinônimo de inovação, pois de nada adianta usar os recursos digitais em aula, se a prática realizada ainda se assemelha a um modelo tradicional.

Seja por comodismo, ou até mesmo pela falta de preparo e insegurança para trazer o novo para à sala de aula, muitos docentes acabam utilizando o mesmo planejamento por anos. Além disso, por vezes, os estudantes possuem mais conhecimento sobre as mais diversas ferramentas digitais que o próprio docente. Por isso, é de fundamental importância estabelecer um vínculo, para que exista uma troca harmoniosa entre os sujeitos envolvidos.

Considerações finais

Nos nossos dias atuais, é praticamente inimaginável pensar como seria o mundo sem a presença das tecnologias digitais. As tecnologias estão presentes e auxiliam diversos setores: na pesquisa científica, no comércio, na agricultura, na saúde e principalmente na educação.

É importante compreendermos que cabe à sociedade, aprender a fazer o bom uso das ferramentas digitais disponíveis. Neste sentido, possibilitar que as crianças e adolescentes tenham o acesso à informação (letramento digital) e que saibam fazer o uso adequado delas, se torna essencial.

Pontua-se assim, os principais desafios identificados neste estudo: a falta de recursos nas escolas, a falta de aperfeiçoamento e/ou treinamentos e/ou capacitações e a resistência de alguns docentes. Para superá-los acredita-se ser necessário que haja a valorização da escola, a disponibilização de recursos materiais e financeiros à gestão para investimentos em tecnologia favorecendo o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e prazerosas, bem como a oferta de formação continuada aos docentes para que se apropriem dos diferentes recursos e os integrem ao planejamento.

Para finalizar, salienta-se que não deve-se esquecer que as crianças e adolescentes possuem sonhos, medos, inquietações e anseios, por isso, não pode-se negligenciar no que tange ao estabelecimento de laços de afetividade, de carinho e de amizade. O ser humano precisa da relação interpessoal, a tecnologia traz diversos benefícios conforme já salientado, mas não substitui o abraço, a compaixão, o afeto, o respeito e o saber conviver em grupo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; barreiras; educação.

Referências

CARDOSO, Cristiane A; FERREIRA, Valdivina A; BARBOSA, Fabiana Carla G. **(Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia:** uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>>. Acesso em: 24/07/2022.

MORAN, José M.; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 1ª. ed. Campinas: Papyrus, 2015. E-book. Disponível em: <univates.br/digitalpages.com.br/users/publications/9788544901380>. Acesso em: 05/06/2022.

MOREIRA, Antônio F. B. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – (DPE), Secretaria de Educação Básica - SEB, Ministério da Educação – MEC. 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em 04/06/2022.

SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, Ángel I. P.; RODRÍGUEZ, Juan B. M.; SANTOMÉ, Jurjo T.; RASCO, Félix A.; MÉNDEZ, Juan M. Á. **Educar por Competências:** O que Há de Novo? 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. E-book. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=NFM9DQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 01/06/2022.

ESCOLA, UM ESPAÇO PARA APRENDER?

Rosângela Inês Roehrig

Introdução

Nessa escrita pretende-se refletir sobre a escola enquanto espaço, lugar e ação do fazer educacional, contextualizando de que maneira ela se constitui e o quanto ela representa para os seus atores: estudantes, profissionais e a sociedade como um todo.

Pensar a educação, ou a aprendizagem, é também tentar entender como esse espaço, físico ou não, se estabelece e qual seu papel nesse contexto. O que faz a escola? O que é uma escola? E para que serve uma escola? Perguntas norteadoras do desenvolvimento desse texto reflexivo que irão pontuar aspectos sobre o espaço e sobre o fazer escolar com enfoque na gestão.

Ensinar, aprender, viver, afetividade, relacionamentos, criatividade, arte, cultura, crescimento, enfim, são inúmeras as proposições que permeiam este estudo, e fazem a escola, ser uma escola. O olhar atento à vida, ao amor, à afetividade e às relações retratam um pensar que fariam da escola um lugar acolhedor, cheio de significado onde o aprender se tornaria “mágico” e ensinar seria muito prazeroso para todos. O texto que segue é um convite para novas possibilidades de reflexão e criação desse universo chamado ESCOLA.

Desenvolvimento

Que espaço é esse chamado de escola, como ele se constitui e qual seu significado social? São perguntas constantemente enunciadas, pois esse espaço é, apesar de muitas vezes não parecer, um espaço de constante mudanças, de vivências únicas, de relações humanas, de construção de conhecimentos e aprendizagens. Um universo de possibilidades, conforme ressaltam as autoras.

Refletir sobre o que “faz de uma escola ser uma escola”, ser um organismo vivo, em relação com a vida, é fazer evidenciar isto numa relação conjunta e sensível, ou seja, materializá-la num “caso de amor ao mundo”, no qual o conhecimento não se encerra e não se deixa aprisionar por verdades prontas e, sim, se constitui num movimento, num vai-e-vem de possibilidades e subjetividades. (SCHWERTNER; HORN; SILVA, p 218).

O dicionário online Dicio apresenta como significado da palavra escola: o espaço físico onde se aprende. Contudo, a escola não se reduz às salas de aula, paredes, corredores, quadras de esportes. Esta é uma perspectiva que minimiza sua grandiosidade, visto que embaixo de uma árvore, sem nenhum material formal, também pode-se fazer educação.

Assim, é possível desconstruir a lógica de que a escola é um espaço físico, onde as crianças passam horas de seus dias, desde bem pequenas até sua adolescência para aprender. É necessário considerar outros locais, não formais, onde também existe aprendizagem. Estes espaços se reconfiguraram com a Pandemia da COVID - 19 e os ambientes virtuais ocuparam espaços antes inimagináveis. O cenário pandêmico evidenciou que, em nações desenvolvidas, a educação, mesmo à distância, chegou de maneira mais próxima aos estudantes. Esta não foi a realidade de países menos desenvolvidos, onde aspectos sociais e materiais dificultaram que as crianças e professores pudessem ter acesso igualitário à educação.

Aliados aos aspectos supracitados, reflete-se sobre a educação no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, bem como ao currículo e suas concepções. As concepções sempre perpassam o discurso educacional naquilo que se refere a ordem física, espaços e estrutura, profissional, professores e profissionais comprometidos, metodologias e outros, como referenciam Schertner, Horn e Silva (2021, p.214):

[...] a ordem do discurso educacional acostumou-se a falar sobre a falta de comprometimento dos professores para com o ensino, sobre a precarização dos espaços físicos das escolas públicas; acostumou-se a falar sobre metodologias ativas como grande inovação para os processos de aprendizagem, acostumou-se a crer que a salvação do ensino-aprendizagem (escrito com hífen!) está nas novas tecnologias e na digitalização dos processos educacionais. Acostumou-se, sobretudo, a falar sobre competências e habilidades que devem ser trabalhadas na escola para garantir o aprender. Competência para isso, competência para aquilo e uma listagem quase infindável de habilidades a serem desenvolvidas. Contudo, parece que tal ordem do discurso se desacostumou a pensar na ordem do encontro, do sensível, dos afetos que rondam o espaço escolar.

É necessário, contudo, ressaltar que, embora as autoras evidenciam a importância das relações afetivas no espaço escolar, não quer-se, em hipótese alguma, desvincular da escola sua responsabilidade com a construção do

conhecimento. Deste modo, documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituem parâmetros para a construção das aprendizagens de forma a atentar às características regionais.

Nesta perspectiva considera-se que a aprendizagem deva ser universal, e, quase que num paradoxo, um processo individual, visto as especificidades que envolvem cada aprendiz serem relevantes. Neste sentido pontua-se que:

Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”,³ um “aprender obscuro”, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, p. 4)

Observa-se que o autor corrobora que, aprender é único para cada indivíduo, contudo, o espaço escolar não o é, daí a necessidade de ser repensado e reconstruído constantemente. Nesta perspectiva, ressalta-se a gestão escolar, com papel imprescindível na reconfiguração de novos paradigmas educacionais condizentes com a atualidade.

Aspectos como as relações de poder e de sociedade podem influenciar a gestão escolar em vários aspectos, pois a educação como um todo baseia-se na sociedade e reflete as relações sociais que integram a comunidade em que está inserida. Freire (1968) já afirmava que a escola visa a transformação, e busca por uma educação crítica em que professores e estudantes sejam impactados pela realidade e a partir dela apreendam e construam sua aprendizagem, atingindo um nível de consciência.

Deste modo, reforça-se a concepção de que a educação não necessita de um local formal como os muros da escola, para acontecer. Assegurados o entrelace de laços pedagógicos e afetivos, qualquer espaço pode ser educativo, como afirma Gouvêa, (2009, p. 18).

[...] a escola é o lugar onde faz amigos [...] Escola é, sobretudo gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se

conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o Professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

Assim, neste espaço ocupado por gentes, em toda a amplitude que a palavra representa, o papel desempenhado pelo gestor educacional é fundamental. Ressalta-se que, é, também, papel do gestor escolar o incentivo junto aos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e que podem, em muitos casos, transcender as paredes da sala de aula. Os espaços de aprendizagem podem ser recriados a cada momento, o estudo da matemática, por exemplo, pode considerar elementos encontrados na rua, ou a participação em sessão plenária como alavanca para o estudo de questões alusivas à política. Assim, entende-se que espaços não formais podem ser explorados como possibilidades de aprendizagem.

O currículo, deste modo, precisa considerar o que emerge da comunidade. Fazer da escola um local mais acolhedor é necessário. Não precisa-se manter estudantes, limitados a classes individuais quando há um universo de possibilidades que atentam, entre outras coisas, para problemas sociais e econômicos da nossa sociedade.

Considerações finais

Refletir sobre o espaço escolar sugere repensar esse lugar com o intuito de preservar sua essência sem desconsiderar a necessidade de mudanças.

Ressalta-se que a modernização do espaço físico da escola não é garantia de inovação. O fazer pedagógico precisa atender às demandas contemporâneas e as mudanças curriculares precisam ir além de definições de carga horária mínima e dias letivos. Remete-se assim, que a uma gestão democrática precisa ter a participação de todos na construção de um novo espaço escolar. Não é admissível apenas um disfarce, maquiando a mudança.

Ensinar não pressupõe o que será aprendido, assim como não pressupõe o que seja necessário para que o indivíduo aprenda. O processo é complexo e precisa considerar a diversidade, afinal, estudantes, embora juntos em uma sala de aula, nem sempre aprendem no mesmo ritmo e sob os mesmos estímulos. A caminhada é constante precisando envolver gestores, pesquisadores e professores nesse espaço chamado escola.

Palavras-chave: Escola; gestão; espaço.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1968

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. COEB, 2012

GOUVÊA, Gabriela Abreu da Silva. **Os frutos das relações na escola**. Mundo Jovem, setembro de 2009.

SCHWERTNER, Suzana. HORN, Cláudia Inês. SILVA, Belonice Medeiros da. **Aprender e ensinar: um caso de amor ao mundo**. Revista Signos, Lajeado, ano 42, n. 2, 2021.

ERA DIGITAL: AS FUNÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES NESSE CONTEXTO

Sabrina Raquel Kich

Introdução

No contexto escolar e de gestão da educação muitas são as temáticas e problematizações que carecem de atenção, contudo dos estudos realizados, pela autora deste resumo, no âmbito da especialização em Supervisão e Gestão Educacional ofertado pela Universidade do Vale do Taquari, Univates, emergem reflexões acerca dos impactos da era digital. Essa problemática envolve as tecnologias digitais e de informações e sua inserção cada vez maior no ensino, bem como a articulação da gestão escolar na efetivação de práticas pedagógicas com seu uso.

Uma nova era tecnológica e digital vem, a cada dia, ocupando mais espaço no mundo moderno, especialmente a partir do início do século XXI, impactando a todos. As mudanças e inovações são constantes, e não poderia ser diferente na educação. Rios (2011, p. 2) afirma que “O contato com a tecnologia é diário, pois esta se encontra incorporada nas empresas, nos bancos, nos comércios, enfim, em vários setores de nossa sociedade moderna”. Neste cenário surgem novos recursos e estratégias que potencializam o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Deste modo, é imprescindível que todo núcleo escolar se atualize e repense a efetividade de práticas pautadas na memorização e repetição.

Evidenciada esta necessidade, a pandemia da COVID- 19, em 2020, deixa como legado a inserção dos recursos digitais como facilitadores da aprendizagem. Nos dois primeiros anos da pandemia, até iniciar a campanha de vacinação, as pessoas precisaram ficar em isolamento nas suas casas, e nesse momento a utilização de tecnologias foi uma alternativa viável. As escolas precisaram se adaptar a uma nova forma de ensinar e aprender, as aulas foram adaptadas para meios digitais e passaram a ser desenvolvidas com apoio de videoconferência, plataformas *online*, *sites*, aplicativos, dentre outros.

Desse modo, este estudo tem como objetivo refletir sobre a utilização das novas tecnologias nas escolas, bem como sobre o papel dos gestores nas suas práticas pedagógicas. Assim, apresenta-se a problemática sobre a qual debruça-se

este estudo: *Quais as funções dos gestores escolares no contexto tecnológico, da era digital?*

Desenvolvimento

A gestão da escola nos dias atuais, com as novas tecnologias, pode ampliar as possibilidades de métodos de ensino e usar ao seu favor essa inovação tecnológica para melhorar o seu desempenho. Os recursos digitais permitem maior agilidade na realização de tarefas de toda escola, nas questões administrativas, planejamento, propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, dentre outras. Recursos que antes não adentravam nos espaços escolares se estabelecem como alternativas potentes na qualificação da aprendizagem, é o caso do aparelho celular. Neste sentido, Sibilia (2015, p. 28): “Um exemplo é o que ocorre com os telefones celulares conectados à internet, que os alunos usam cada vez mais nas salas de aula do mundo inteiro e de todos os níveis de ensino, desativando assim a velha funcionalidade das paredes escolares como mecanismos de poder”.

O cenário pandêmico acelerou a utilização dos recursos tecnológicos no âmbito escolar, visto que, eles possibilitaram a realização de aulas de forma síncrona e assíncrona, de acordo com a realidade dos alunos. Nesse contexto, foi importante a utilização de plataformas virtuais e/ou materiais impressos com orientações encaminhadas para os estudantes que garantiram a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em consonância, Moran, Masetto e Behrens, (2015, p. 104) afirmam que “Os professores e os alunos podem utilizar as tecnologias da informação para estimular o acesso à informação e a pesquisa individual e coletiva, favorecendo processos para aumentar a interação entre eles”.

Assim, acredita-se que as tecnologias favoreçam novas concepções em torno da aprendizagem, das ações dos alunos e dos professores nas instituições de ensino. Nesse sentido, nas escolas, é possível pensar a gestão no viés do uso das tecnologias, em três perspectivas: a primeira é tendo-a como aliada nas tarefas específicas da gestão de modo a otimizar o desempenho, a automatização nos processos e a diminuição nos gastos. A segunda consiste na inserção dos recursos tecnológicos no projeto educacional, por meio da utilização de plataformas virtuais que auxiliam na realização de atividades pedagógicas. A terceira perspectiva é, que por meio delas as escolas e universidades passem a refletir sobre suas ações, seu projeto pedagógico, mudando métodos e técnicas, adotando uma flexibilidade parcial no currículo com atividades à distância articuladas com as presenciais (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2015). Rios (2011, p. 5) afirma ainda que “O gestor

escolar e a sua equipe têm nas tecnologias, hoje, um apoio indispensável ao gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas”.

Importante ressaltar que, se de um lado, todas as tecnologias facilitam o acesso às informações, qualificam as pesquisas e contribuem na mediação pedagógica, por outro é necessário fomentar reflexões junto a toda comunidade escolar sobre seu uso consciente e seguro. Deste modo, torna-se indispensável que a formação docente contemple essas questões. Teixeira, Carvalho e Grasel (2009, p. 46) alertam quanto à “[...] ineficiência da formação docente no sentido de, efetivamente, lançar mão das tecnologias disponíveis na construção de um fazer pedagógico que, de fato, fomente processos de aprendizado significativos”. Assim, considerando que o avanço tecnológico é constante e incessante, é necessário que os profissionais sejam comprometidos com a qualidade da educação e que estejam abertos a mudanças e movimentos de atualização permanente. Neste sentido Porcheddu afirma que (2009, p. 673 e 674):

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto.

Deste modo, entende-se que, professores e gestores têm o compromisso de utilizar os recursos digitais no ensino como forma de potencializar a qualidade da aprendizagem. São muitas as ferramentas digitais, que podem ser exploradas para que isso aconteça, como: as plataformas de atividades, salas de videoconferências, materiais para estudo, entre outras.

Todos esses recursos podem facilitar a realização de inúmeras funções dentro de uma escola, com a possibilidade de propor trabalhos de pesquisas, atividades *online* mais dinâmicas, além de facilitar a comunicação entre alunos e professores, e entre todos os funcionários. Assim, isso pode aprimorar a gestão escolar de forma a beneficiar todo o círculo de pessoas envolvido com a instituição.

Considerações finais

Após os estudos realizados percebe-se que as tecnologias e a era digital podem proporcionar diversas contribuições para as escolas e seus gestores, sendo uma facilitadora para a comunicação entre as pessoas envolvidas. Além disso, os estudantes também podem ter grandes benefícios no seu processo de aprendizagem, quando as tecnologias são incorporadas nas aulas e no dia a dia dos professores e gestores.

Entretanto, é importante que os profissionais da educação, aqui em foco os gestores, entendam os benefícios e as possibilidades do uso dos recursos digitais de modo a incentivarem o trabalho coletivo e construção de um ambiente acolhedor e participativo. Assim, acredita-se que a inserção das tecnologias depende, também, de um trabalho democrático do gestor escolar que prima pela inclusão de toda a escola considerando questões sociais e fortalecendo os laços de equipe de professores e os alunos.

Entende-se que os gestores devem perceber que a inserção da tecnologia na educação afeta a todos, logo é importante que criem caminhos e métodos favoráveis e criativos, para proporcionar a utilização desses recursos considerando o contexto e a realidade de todo o núcleo de professores e alunos. Desta forma, acredita-se que o aluno terá condições favoráveis para aprender, se desenvolver cientificamente, gostar de estar na escola, de estudar e aprimorar habilidades condizentes com as demandas contemporâneas.

Palavras-chave: tecnologias; gestores escolares; alunos.

Referências

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 1º. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2015.p.1- 174.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, p. 661-684, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/?lang=pt>. Acesso em: 25 de julho de 2022.

RIOS, Mirivan Carneiro. O gestor escolar e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Educação Em Foco, Amparo**, v. 4, p.1-10.2011. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wpcontent/uploads/sites/10001/2018/06/9gest_tec.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2022.

SIBILIA, Paula. **O homem pós orgânico** A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. 2.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; CARVALHO, Marie Jane Soares; GRASEL, Patrícia. A virtualização da aprendizagem: novas perspectivas na cibercultura. **Revista Brasileira de Computação Aplicada**, Passo Fundo - RS, v. 1, ed. 1, p. 42-52. Set. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbca/article/view/572/374>. Acesso em: 7 jul. 2022.

O TRABALHO DO/A DIRETOR/A DE CAMPUS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Sandra A Antonini Agne

Introdução

Compreender o papel da ‘nova escola’ em tempos de pandemia e pós pandemia tem sido um dos grandes desafios dos gestores de educação de todo o mundo, especialmente os diretores de campus, que assumiram um papel fundamental de ação/reação durante os tempos de isolamento social. No Brasil, mais especificamente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que é o objeto desta pesquisa, o clima de instabilidade política e financeira gerado por escolhas equivocadas do Ministério da Educação (MEC), agregado aos problemas sanitários e pela luta para a manutenção da vida humana, causados pela COVID-19, geraram uma evasão escolar nunca registrada desde a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Tais eventos contribuíram para que o papel dos gestores fosse ampliado, já que a estes coube a responsabilidade de apresentar/criar condições para que as práticas educativas acontecessem mesmo em tempos de incerteza e crise.

Em tempos de pandemia, a desigualdade educacional brasileira, escancarada pela crise pandêmica, apresentou a conta do desmonte educacional em curso desde as reformas neoliberais, que se acentuaram na década de 1990. Com a suspensão de aulas e o ensino remoto emergencial, a preocupação dos gestores, para além dos aspectos didático-pedagógico (que foi seriamente comprometido), também tangenciou aspectos que, cotidianamente, podem passar, por parte da comunidade escolar, de maneira despercebida como, por exemplo, a alimentação escolar, a manutenção das parcelas de auxílios estudantis já existentes e a disputa por novas modalidade de auxílios como, por exemplo, aqueles utilizados para que os estudantes em condição de risco e vulnerabilidade social pudessem ter acesso mínimo a pacotes de dados de internet para que pudessem assistir as aulas *on-line*.

Neste sentido, para Santos, Alves e Arraes (2021, p. 2), “O gestor exerce uma função de extrema importância na construção do processo educacional. Assim, o

entendemos como um agente articulador da comunidade escolar e do processo democrático”. Deste modo, o presente texto objetiva catalogar as produções acadêmicas acerca do trabalho do/a Diretor/a de Campus em Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em tempos de pandemia.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica que têm como objetivo “completar uma lacuna no conhecimento” (GIL, 2010). Como forma de abordagem trata a pesquisa como qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21).

A pesquisa é classificada como exploratória e descritiva. Prodanov e Freitas (2013, p. 53) destacam que as pesquisas exploratórias assumem, em geral, “as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. É um levantamento bibliográfico sobre o assunto”. A pesquisa descritiva, para Gil (2010) objetiva apresentar o tema investigado, com o objetivo de torná-lo mais compreensível e, também, apresentar uma descrição mais detalhada de suas características. Quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental.

Tecnicamente, a pesquisa foi realizada por meio de buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, com o recorte temporal de 03 anos, ou seja, de 2020 até 2022. O BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apresentam, de forma geral, pesquisas apresentadas na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, enquanto, o Google Acadêmico apresenta, de forma mais ampla, textos apresentados em eventos e publicados em periódicos estratificados ou não.

Para a pesquisa no BDTD foram utilizados como descritores as expressões combinadas: “Educação Profissional e Tecnológica”, “gestão escolar” e “pandemia”. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a pesquisa foi realizada, e por meio de expressões lógicas: “Educação Profissional e Tecnológica” *AND* “gestão escolar” *AND* “pandemia”. No Google Acadêmico a pesquisa foi realizada, inicialmente, com os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” + “gestão escolar”+ “pandemia” e, em um segundo momento, foi incluído o descritor “direção escolar”. Também foram feitas buscas substituindo o descritor “Educação Profissional e Tecnológica” por “EPT” e incluído os descritores “Instituto Federal” e “IF”.

É sobre a materialização da pesquisa que a sequência do texto versa.

Desenvolvimento

Na BDTD, considerando a combinação de descritores apresentados anteriormente, obteve-se apenas um resultado para a busca. Tal resultado, apesar de ser incluído tecnicamente ao escopo da pesquisa, quando avaliado por meio de seu título, resumo, palavras-chave, objetivos e resultados, não apresentou referência direta com o objetivo da pesquisa em tela. Para verificar se a temática estava sendo pesquisada em outras redes de ensino, que não a RFEPCT, foi excluído o descritor Educação Profissional e Tecnológica sendo, então, apresentados 16 resultados, dos quais, após a leitura do título, resumo, palavras-chave, objetivos e conclusões, resultaram em: (a) 7 não possuíam relação com a temática investigada nesta pesquisa, tratando de questões empresariais e de saúde; (b) 1 possuía relação com a gestão de setores pedagógicos em rede de ensino confessional; (c) 2 possuíam relação com a gestão escolar nas redes estaduais; (d) 4 possuíam relação com a gestão escolar em redes municipais de educação e, (e) apenas 2 trabalhos tratavam especificamente do papel da direção diante do enfrentamento da pandemia, mas em redes estaduais de educação, sem relação com a RFEPCT.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não foram encontradas referências para a combinação de descritores apresentados anteriormente. Nesta pesquisa, em um segundo momento também foi excluído o descritor Educação Profissional e Tecnológica, o que trouxe à luz da pesquisa 8 produções intelectuais, sendo que: (a) 2 não possuíam relação com a temática investigada nesta pesquisa; (b) 1 possuía relação com a rede de ensino confessional; (c) 1 possuíam relação com a gestão escolar nas redes estaduais; (d) 1 possuíam relação com a gestão escolar em redes municipais de educação; (e) 1 com a gestão da rede privada de ensino e, (f) apenas 1 trabalhos tratavam especificamente do papel da direção diante do enfrentamento da pandemia, mas em redes estaduais de educação. Destaca-se que, apenas o trabalho realizado na rede privada de ensino não se repetiu nas duas plataformas.

No Google acadêmico, após a aplicação dos filtros previamente definidos foram identificados 562 trabalhos. Buscando filtrar os resultados foi incluído o descritor “direção escolar” e, tal recorte, apresentou 28 resultados. Também foram feitas inclusões dos descritores “Instituto Federal” e “IF”.

Os 28 textos localizados foram analisados na sua íntegra e, destes, 4 não apresentaram ligação com a temática, 19 apresentaram relação com a temática, mas não eram vinculados à RFEPCT e, sim a redes municipais, estaduais, escola militarizada e Sistema S de educação profissional. Cinco dos estudos era vinculado a RFEPCT mas não possuía relação com a temática da gestão de direção e, sim, com a gestão de coordenações pedagógicas, associação de pais e mestres,

gestão democrática ampla, gestão em núcleos de atendimento educacional especializado, assistência estudantil e gestão docente em sala de aula.

Considerações finais

Ao se definir como objetivo deste estudo catalogar as produções acadêmicas acerca do trabalho do/a Diretor/a de Campus em Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em tempos de pandemia sequer sonhou-se com um resultado tão ínfimo.

Conforme os resultados da pesquisa iam sendo revelados, algumas perguntas iam povoando os pensamentos desta pesquisadora e, entre eles, destacam-se as que mais tomaram corpo: Não houve pesquisas de nível *Stricto Sensu* sobre a temática? Estão em andamento? Não foram publicadas?

Apesar de termos tido pouco tempo entre o início da pandemia e o recorte temporal desta pesquisa para a realização destas conjecturas, quais são os motivos para existirem muitas outras pesquisas sobre diferentes temáticas educacionais sobre o período de pandemia e não existir para esta? E, porque, embora incipiente, elas existem em algumas outras redes de ensino? Quem estuda e escreve sobre gestão na EPT é o gestor da EPT, neste caso os diretores de campus? Se é este gestor, ele tem condições materiais objetivas, para além da materialização de sua função administrativa, realizar pesquisa e sistematizá-la em forma de texto escrito?

Estarão nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu algumas contribuições para a temática em tele? Se estão, não são publicizados em portais de pesquisa?

Embora compreenda-se que toda a responsabilidade sobre a gestão macro de um campus pertencente à RFEPCCT seja dos diretores gerais, percebeu-se que esta figura é pouco lembrada em pesquisas acadêmicas e, como sugestões de trabalhos futuros, destaca-se a necessidade de estudar o sujeito diretor/a de campus.

Palavras-chave: Gestão; Gestão educacional; Diretor/a de campus; EPT; COVID-19.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, M. N. dos; ALVES, F. C.; ARRAES, A. V. A. Gestão escolar no contexto pandêmico. **Ensino Em Perspectivas**, 2(4), 1-12, 2021 Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6069>. Acesso em: 21 nov. 2022.

Resumo expandido · Docência na Educação Profissional

PROTAGONISMO DO ESTUDANTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Adriele Muniz
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Os avanços constantes das tecnologias a disposição das pessoas de todas as idades, tem exigido inclusive das escolas, uma metodologia que coloque o indivíduo para pensar e agir, não cabendo passividade em sala de aula. A formação do estudante hoje em dia, tem que ser aquela que o prepare para o mundo, preparando-o para a utilização dos recursos tecnológicos que contribuam para a construção do conhecimento. Valente (2014) sinaliza que o mundo corporativo incorporou velozmente as vantagens das tecnologias para ampliar suas fronteiras, aumentando a oferta de produtos e serviços baseados na economia do conhecimento.

Com a digitalização e acesso fácil às TICs, as instituições de ensino também precisaram passar por grandes transformações, reconfigurando o processo educativo. Novas estratégias e recursos se incorporam ao fazer pedagógico e o aluno é motivado a ser protagonista no processo de construção de sua aprendizagem nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Na Educação Profissional e Tecnológica, foco deste estudo, objetiva-se a formação integral do indivíduo, partindo do conceito de unilateralidade, que de acordo com autores como Frigotto (2005) e Ramos (2017) se trata da formação do ser humano de forma integrada: física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Ciavatta (2010) corrobora que é preciso unir trabalho, tecnologia, ciência e cultura, pensando numa educação que vá além das práticas operacionais e mecânicas, que treinam apenas para o acesso às universidades. Partindo deste pressuposto, é necessário transcender a formação tradicional de modo a tornar o estudante sujeito ativo do processo de aprendizagem, o que se subentende na adoção, por parte do professor, de métodos que promovam a autonomia e o protagonismo estudantil.

Dadas as considerações, temos nas metodologias ativas de aprendizagem aliadas na formação desejada, em especial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Dentre as várias maneiras que temos em contemplar as metodologias ativas, para a Educação Profissional, destacamos o estudo de caso, o método de projetos e a sala de aula invertida.

Este trabalho foi construído a partir da pesquisa bibliográfica, tendo como enfoque o protagonismo do estudante no processo de ensino e aprendizagem, objetivando através deste estudo, evidenciar a relevância das metodologias ativas no contexto da Educação Profissional.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa metodológica faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso, especialização em Docência na Educação Profissional, da UNIVATES, que foi apresentado no Seminário da Docência da Educação Profissional. O trabalho apresenta as metodologias ativas de aprendizagem e o protagonismo do estudante, trazendo uma reflexão das diferentes formas de ensinar e aprender na era digital da informação.

A luz das pesquisas de autores que trabalham com a temática, foram utilizadas referências bibliográficas pesquisadas nas plataformas de produção científica do Google Scholar, assim como foi utilizada referências propostas para estudo nas disciplinas ministradas durante o curso de especialização. De acordo com Galvão (2010) o levantamento bibliográfico amplia nosso arcabouço de ideias, nosso intelecto, e a partir da produção coletiva nos permite ir além ao que tange a temática pesquisada.

Resultados e discussão

Este trabalho, através de pesquisa bibliográfica, levanta uma discussão sobre as metodologias ativas enquanto ação educativa, sendo uma prática inovadora, indo na posição inversa ao ensino tradicional. Esta metodologia propõe-se o protagonismo do estudante em sala de aula e o professor como mediador do conhecimento, adotando novas posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente temos a discussão sobre o surgimento da Internet, as plataformas digitais e o modelo tradicional de ensino. No segundo momento, trazemos as Metodologias Ativas de Aprendizagem e a Educação Profissional. Ainda será abordado sobre a superação da educação centrada no professor e por fim, algumas considerações sobre o fato da educação tradicional não

fazer mais sentido para uma geração tecnológica e que a sala de aula clássica, aquela conhecida por décadas, não é mais um lugar que favoreça a produção do conhecimento.

Com a Internet de acesso facilitado para todos e com o surgimento de tecnologias que favoreçam a utilização de dados de todos os lugares, um novo cenário educacional se estabeleceu e as informações estão cada vez mais rápidas, trazendo um sentido democrático antes nunca visto. Segundo Lopes (2015, p. 6) o modo de aprender mudou, faltando mudar agora o jeito de ensinar.

A velocidade a que se tem acesso às informações e a possibilidade de interação virtual, indo além das fronteiras, tem trazido grandes desafios para a escola, que precisa implementar inovações tecnológicas no processo de ensino, adequando-se à realidade já vivenciada pelos estudantes no seu convívio familiar e social.

Porém, é a realidade da maioria das escolas, independente se da rede pública ou particular, o modelo tradicional de ensino, onde o professor detém o conhecimento e o estudante é sujeito passivo do processo, onde, um cronograma do sistema apostilado deve ser cumprido ao longo dos bimestres, não permitindo desta forma, que situações criativas sejam experimentadas durante o desenvolvimento das aulas. De acordo com Carneiro (2012), os alunos têm recebido uma aprendizagem resultante de uma memorização mecânica, sendo que estas, na maioria dos casos, não apresentam ligação com o mundo real, com a vivência dos aprendizes.

Esse modelo de ensino pode ter sido significativo para a construção do conhecimento das gerações passadas, mas não faz sentido para uma geração tecnológica, que tem acesso a informação na palma da mão, com ferramentas que conectam com o restante do mundo, e é a partir desta reflexão que se apresentam as metodologias ativas de aprendizagem, que segundo Moran (2017) não se trata de uma novidade na educação.

Considerando o perfil do estudante do século XXI, este agente deve participar ativamente do processo de aprendizagem, fugindo do modelo que o professor é detentor do conhecimento, sendo o aluno mero receptor. Para Libâneo (2005), a experiência refletida não resolve tudo, sendo necessário que o modo de fazer, bem como uma mudança na cultura, melhore o trabalho realizado, pensando sobre o que e como fazer as mudanças.

Porém vale dizer que, não bastará ser implementado pelas escolas as metodologias ativas em sala de aula, pois o método isoladamente não irá dizer sobre o sucesso do processo educativo. Se faz necessário também, que o

estudante seja colocado como protagonista do processo, participando de forma ativa da construção do conhecimento. Isso também irá requerer do professor mais planejamento, mais dinamismo, mais flexibilidade.

Considerações finais

Através desta pesquisa foi possível verificar como a era tecnológica tem influenciado a sociedade e a escola de hoje. Essa realidade nos coloca à realidade quanto aos métodos e técnicas mais apropriadas para o aluno do século XXI. O estudo revelou, através das metodologias ativas, a relevância do protagonismo do estudante no processo de ensino aprendizagem, não desmerecendo a importância do professor numa sala de aula.

Fica evidenciado que não tem sido fácil para as escolas, enfrentar o desafio na integração das tecnologias no processo educativo de modo a atender características de uma geração tecnológica que é muito mais curiosa e questionadora. Os professores por sua vez, têm encontrado dificuldades em acompanhar os alunos nativos digitais na utilização de instrumentos e ferramentas tecnológicas no sentido de subsidiar o processo de ensino/aprendizagem.

Diante disso, a escola se vê na necessidade de implementar a partir das metodologias ativas, o conceito de aluno ativo, reflexivo, protagonista e autônomo, rompendo com a sala de aula clássica e professores detentores do conhecimento, pois este modelo de ensino funcionou por décadas, mas hoje já não funciona mais.

Palavras-chave: Protagonismo do Estudante. Ensino Tradicional. Metodologias Ativas.

Referências

CARNEIRO, Roberta Pizzio. **Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica.** Revista Thema. Vol. 09. Nº 2. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>. Acesso em: 26 set. 2022.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica.** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002499360>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. **O jeito de aprender já mudou**: falta mudar o jeito de ensinar. In: BIT SOCIAL. 7º Anuário A Rede 2015-2016: boas práticas de tecnologias na educação. São Paulo: Laser Press, 2015. p. 6-7. Disponível em: <http://www.aredo.inf.br/wp-content/uploads/2015/01/anuario-aredo2015.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

MORAN, J. M. **Novos modelos de sala de aula**. Revista Educatrix, n. 7, Editora Moderna, p. 3337. Disponível em: www.moderna.com.br/educatrix. Acesso em: 26 set. 2022.

RAMOS, Marise N. **Ensino Médio Integrado**: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017.

VALENTE, José Armando. **Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista: Dossiê Educação a Distância, Curitiba: UFPR, 2014, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>. Acesso em: 9 set. 2022.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NA EDUCAÇÃO TÉCNICA

Allan Magno Costa Teixeira
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

As atividades experimentais e práticas são ferramentas de grande importância na construção do conhecimento dos alunos, em especial aos do ensino técnico, pois proporcionam a assimilação de conteúdos teóricos relacionando-os às situações do cotidiano, além de desenvolver habilidades e competências para resolver novos desafios (SILVA, 2019). A atividade prática tem por finalidade otimizar a assimilação de conteúdos e também atender às necessidades dos alunos que aprendem melhor quando percebem a aplicabilidade do que foi trabalhado na fundamentação teórica.

A experimentação (aulas práticas) é reconhecida por diversos estudiosos da área da educação desde o século XVIII, porém só a partir do final do século XIX que essas atividades foram inseridas nos currículos de Ciências de países como Inglaterra e Estados Unidos e, após, difundidas de maneira relevante nas escolas (SANTOS, 2010).

As aulas práticas por si só não possibilitam a construção de uma aprendizagem significativa, pois é necessário que elas tenham sustentação teórica, do contrário tornam-se vãs e desconexas. É essencial que o professor apresente os conteúdos teóricos relacionando-os a situações práticas previamente (SILVA; MOURA; PINO, 2015). Neste contexto, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência vivenciado como professor do curso técnico em Automação Industrial, na disciplina de Fundamentos da Eletrotécnica, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), unidade de Nova Mutum - MT.

Procedimentos metodológicos

O foco deste estudo foi uma situação vivenciada como professor no curso técnico em Automação Industrial, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva visto partir de relatos de experiências e observações em sala de aula (GIL, 2009). Considerando experiências vivenciadas no âmbito escolar, relata-se uma prática pedagógica mediada por uma estratégia metodológica focada no

ensino semipresencial. A prática foi desenvolvida em 2020 no âmbito da disciplina de Fundamentos da Eletrotécnica no curso Técnico de Automação Industrial.

Entende-se por ensino semipresencial o formato onde não há o contato direto com o aluno em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, as aulas ficam divididas entre processo de ensino virtual, sem a presença do professor da atividade prática, momentos de ensino síncrono com professores virtuais (responsáveis apenas por ministrar o conteúdo teórico) e uma etapa presencial para o desenvolvimento das atividades práticas acompanhada do professor.

Neste contexto, percebeu-se que os alunos vinham para a aula prática sem o conhecimento teórico requerido para a realização dos exercícios. Então, formulou-se uma proposta na qual, no início de cada encontro, o professor sanava eventuais dúvidas da plataforma virtual e, de forma concomitante, fazia uma revisão teórica direcionada. Cabe ressaltar, que nos casos em que os alunos apresentavam dificuldades para realizar o proposto no roteiro de atividades práticas, o professor intervia de modo a auxiliar e permitir que seguissem de maneira autônoma.

Resultados e discussão

Adotar a estratégia de ensino e aprendizagem nos moldes baseados na revisão do conteúdo desenvolvido pelo aluno nas etapas online, com o professor da plataforma virtual, mostrou-se muito eficiente na integração do aluno com o objeto de estudo.

As adequações no planejamento docente que possibilitaram ao aluno ter maior clareza do conteúdo teórico necessário para o desenvolvimento da atividade prática, favoreceram a construção de aprendizagens significativas e contribuíram para sua evolução no que se refere às habilidades propostas na disciplina e no curso. Um outro fator a ser destacado é o fato de que o próprio aluno consegue avaliar o que estava sendo trabalhado na aula prática e como estava sendo seu desempenho.

Ressalta-se ainda a estratégia de elaboração de um roteiro de prática, que contribuiu para que o aluno assumisse a corresponsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, visto a maior flexibilidade e autonomia para avançar nas etapas propostas no roteiro. Desta forma, não se limitava o andamento da atividade de toda a turma e respeitava-se as individualidades, pois cada equipe desenvolvia a atividade a seu tempo, focando no melhor aproveitamento e assimilação do conteúdo abordado. Esse roteiro também servia como base de auxílio para

o professor, o qual obtinha maior clareza e controle do tempo que a atividade prática iria demandar ao longo da aula.

Importante destacar que, por vezes, foi necessário encontrar estratégias metodológicas que pudessem auxiliar os alunos na melhor compreensão da fundamentação teórica que, por algum motivo, não foi assimilada de maneira satisfatória impossibilitando a realização da etapa prática. Dentre elas, pontua-se os exercícios que fracionam o conteúdo para possibilitar a otimização do processo de ensino e aprendizagem, de maneira orientada e sincronizada. Deste modo, favoreceu-se as conexões entre o conteúdo teórico e as etapas práticas, de modo que foi possível atingir os objetivos de assimilação do conteúdo teórico e iniciação no desenvolvimento de atividades práticas.

Assim, ao finalizar os exercícios, os quais foram dosados conforme a percepção de evolução que o professor teve dos alunos, o discente mostrou-se apto para desenvolver a atividade proposta no roteiro de prática de maneira independente e com desempenho dentro do esperado. Neste contexto, podemos afirmar que os experimentos viabilizaram aos alunos participantes uma nova possibilidade de aprendizagem, a qual considerou o aluno dentro do processo de construção do saber (SOUZA NETO, 2018).

Considerações finais

A estratégia desenvolvida nos cursos técnicos proporcionou um desenvolvimento significativo e uma homogeneidade no andamento e desenvolvimento dos alunos nas atividades práticas presenciais. Com a sondagem de dúvidas em sala de aula, antes do início da prática, o professor passou a ter uma visão mais ampla e detalhada de como estava o andamento no desenvolvimento das atividades da plataforma pelos alunos, bem como aspectos referentes à evolução na assimilação do conteúdo teórico.

A estratégia de fracionar o conteúdo, que deveria ser trabalhado no dia da atividade prática, através dos exercícios, possibilitou a identificação de quais os motivos e quais as principais carências dos alunos em trabalhar o conteúdo proposto. Esses exercícios possibilitaram ao professor desenvolver as habilidades relacionadas às atividades práticas dos alunos em paralelo com a revisão dos conteúdos teóricos.

Essa estratégia também possibilitou ao professor o desenvolvimento sincronizado e assistido dos exercícios práticos desenvolvidos pelos alunos, de modo que, aqueles que apresentavam maior dificuldade, ele pode acompanhar diretamente e esclarecer as dúvidas pontuais.

Por fim, o principal instrumento base para o desenvolvimento das atividades práticas, no presente trabalho denominado como roteiro de prática, proporcionou ao aluno maior confiança, agilidade e domínio no desenvolvimento das atividades práticas propostas pelo professor. Através do roteiro os alunos passaram a ter uma noção mais ampla e coesa do conteúdo que seria trabalhado na atividade prática.

O roteiro de prática também possibilitou aos alunos que conseguissem desenvolver a atividade prática com mais facilidade e a possibilidade de fazê-la de maneira mais autônoma. Por outro lado, o professor passou a ter mais tempo para direcionar esforços focado nas dificuldades pontuais e nos alunos que apresentavam maior dificuldade na assimilação e desenvolvimento dos conteúdos trabalhados na atividade prática.

Palavras-chave: Roteiro de prática; estratégias de ensino; curso técnico.

Referências

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs). **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 368 p.

SILVA, A. L. S.; MOURA, P. R. G.; PINO, J. C. D. **Atividade Experimental Problemática**: Uma Proposta de Diversificação das Atividades para o Ensino de Ciências. *Experiências em Ensino de Ciências* V.10, No. 3. 2015. p. 51-65. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID290/v10_n3_a2015.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

SILVA, J. B. **A Importância das Atividades Práticas no Ensino-Aprendizagem de Ciências**. VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA16_ID5851_13082019222636.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

SOUZA NETO, J. G. **Experimentação em Cinemática como Facilitador da Aprendizagem da Física no Ensino Médio**. Mestrado Profissional em Ensino de Física. UNIVASF. Juazeiro, 2018. Disponível em: <http://www1.fisica.org.br/mnpef/experimenta%C3%A7%C3%A3o-em-cinem%C3%A1tica-como-facilitador-da-aprendizagem-da-f%C3%ADsica-no-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 25 set. 2022.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: A IMPORTÂNCIA DE ARTICULAR TEORIA E PRÁTICA NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO AUTOMOTIVA

Diego Luís Barckert
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A evolução tecnológica tem impulsionado a implementação de inovações significativas nas mais variadas áreas de atuação dos seres humanos, e na indústria automobilística isso não é diferente. Sistemas que atendam a constante necessidade de conexão, componentes de proteção dos ocupantes ou mesmo *softwares* de auxílio à condução foram incorporados aos veículos para acompanhar a tendência de mercado e exigência dos consumidores.

No entanto, a utilização destas tecnologias vem gerando dificuldades exorbitantes na hora da reparação, como possível consequência da falta de evidência prática no processo de formação dos profissionais do setor automotivo, o que caracteriza o problema desta pesquisa. Dentre as atribuições necessárias para a atuação como técnico reparador automotivo, Silva (2020) destaca que é necessário ter conhecimento técnico suficiente para realizar as tarefas ligadas à área automotiva, e que muitos mecânicos adquiriram conhecimentos por meio do trabalho do dia a dia, na prática.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos na área da reparação veicular, uma parcela de reparadores busca, nos cursos técnicos específicos em manutenção automotiva, um alento para estarem aptos a enfrentar essas tecnologias. Porém, segundo Buss e Mackedanz (2017, p. 123), “o modelo expositivo tradicional continua sendo avassaladoramente dominante como metodologia de ensino na educação”.

A experiência na área da reparação automotiva do autor deste trabalho permite inferir que, muitas vezes, as dificuldades encontradas pelos reparadores são decorrentes da falta de exemplificação prática, tanto da existência das tecnologias envolvidas, quanto dos problemas gerados por elas no dia a dia. O mercado de trabalho exige dos técnicos muito mais do que conhecimentos teóricos na hora

de solucionar inconvenientes, e sem um exemplo prático anterior, acabam muitas vezes solucionando problemas por tentativa.

Desta forma, as metodologias ativas vêm ao encontro destes desafios enfrentados pelos técnicos na área automotiva. Segundo Filatro (2018, p.12) “as metodologias ativas são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”.

Sendo assim, conforme Malheiros (2019, p. 158) “todas as metodologias ativas de ensino partem da ideia de que o processo de aprendizagem só se torna efetivo quando o objeto do conhecimento é incorporado às estruturas cognitivas do aprendiz e pode ser aplicado na prática”. Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é evidenciar a importância de articular o conhecimento teórico através de possibilidades reais de aplicação prática no curso técnico em manutenção automotiva.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de objetivo exploratório, realizada através de levantamento e pesquisa de campo no contexto do Curso Técnico em Manutenção Automotiva da Univates. Pontua-se que este estudo é exigência do trabalho de conclusão de curso de especialização em Docência na Educação Profissional na referida instituição.

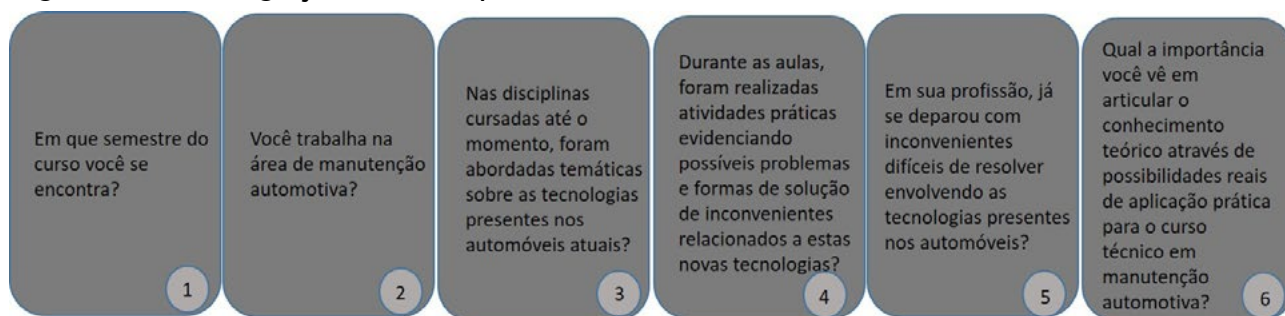
A investigação ocorreu com alunos estudantes do componente curricular de Química Básica por meio de um questionário. Responderam a pesquisa 11 estudantes presentes na data da coleta de dados, os quais representam cerca de 18,33% do total de alunos matriculados no Curso de Manutenção Automotiva no semestre 2022/B.

A pesquisa de abordagem qualitativa, buscou compreender se durante a realização do curso os alunos foram apresentados às tecnologias presentes nos automóveis atuais, e se foram realizadas atividades práticas evidenciando possíveis problemas e formas de solução de inconvenientes relacionados aos diversos subsistemas dos veículos. Para Gil (2021, p. 15) a principal justificativa para realização de uma pesquisa qualitativa está justamente na existência de situações em que resultados significativos não podem ser obtidos mediante procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação.

Gil (2021, p. 15) afirma ainda que “é o que ocorre, por exemplo, quando se deseja estudar a experiência vivida de um grupo de pessoas, conhecer um fenômeno em

sua essência ou investigar casos em profundidade”. Sendo assim, através da coleta e tratamento dos dados obtidos na pesquisa, buscou-se evidenciar a importância de articular o conhecimento teórico através de possibilidades reais de aplicação prática no dia a dia da profissão, permitindo ao técnico ser mais assertivo no processo de reparação automotiva. A pesquisa envolveu os questionamentos apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Investigação de campo.

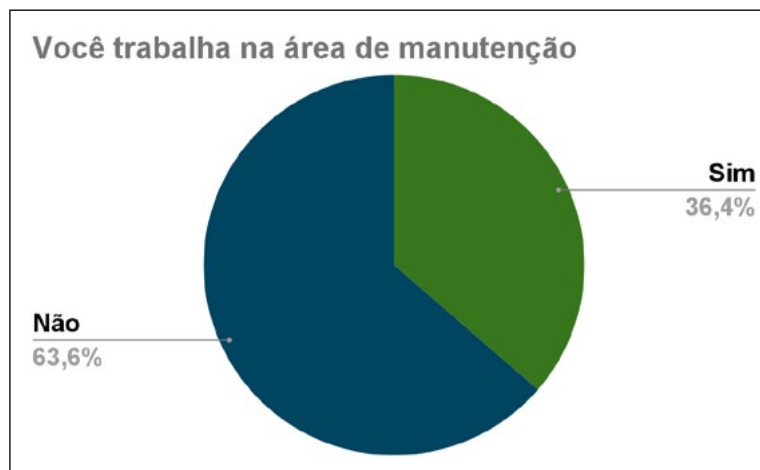


Fonte: Dos autores (2022).

Resultados e discussão

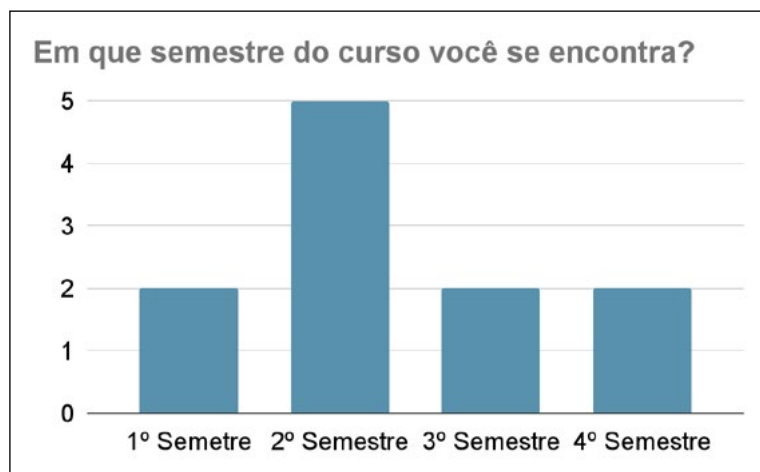
Diante dos questionamentos realizados, evidencia-se que os alunos participantes do estudo estão matriculados do primeiro ao quarto semestre do curso, e que dos 11 respondentes, apenas 4 deles trabalham atualmente na área de manutenção automotiva, conforme apresentado nos Gráficos 1 e 2 respectivamente:

Gráfico 1 - Semestre do curso



Fonte: Dos autores (2022).

Gráfico 2 - Área de atuação



Fonte: Dos autores (2022).

Quando questionados sobre os componentes curriculares estudados até o momento, todos responderam que foram abordadas temáticas relevantes acerca das tecnologias presentes nos automóveis, porém na maioria dos casos, de forma teórica ou em caráter de comentários. Malheiros (2019, p. 115) lembra que “os métodos de ensino devem ser planejados pelo professor de forma que contribuam para que a aprendizagem se efetive”.

Embora a abordagem tenha sido assinalada pelos alunos, 36,4% dos respondentes relataram que não foram realizadas, ou foram em menor quantidade, atividades práticas que evidenciam possíveis problemas e formas de solução de inconvenientes relacionados com as tecnologias presentes nos automóveis atuais. Este fato justifica a continuidade do modelo expositivo “tradicional” relatado por Buss e Mackedanz (2017), como sendo a metodologia de ensino dominante na educação, e reforçando a evidência do problema do presente estudo.

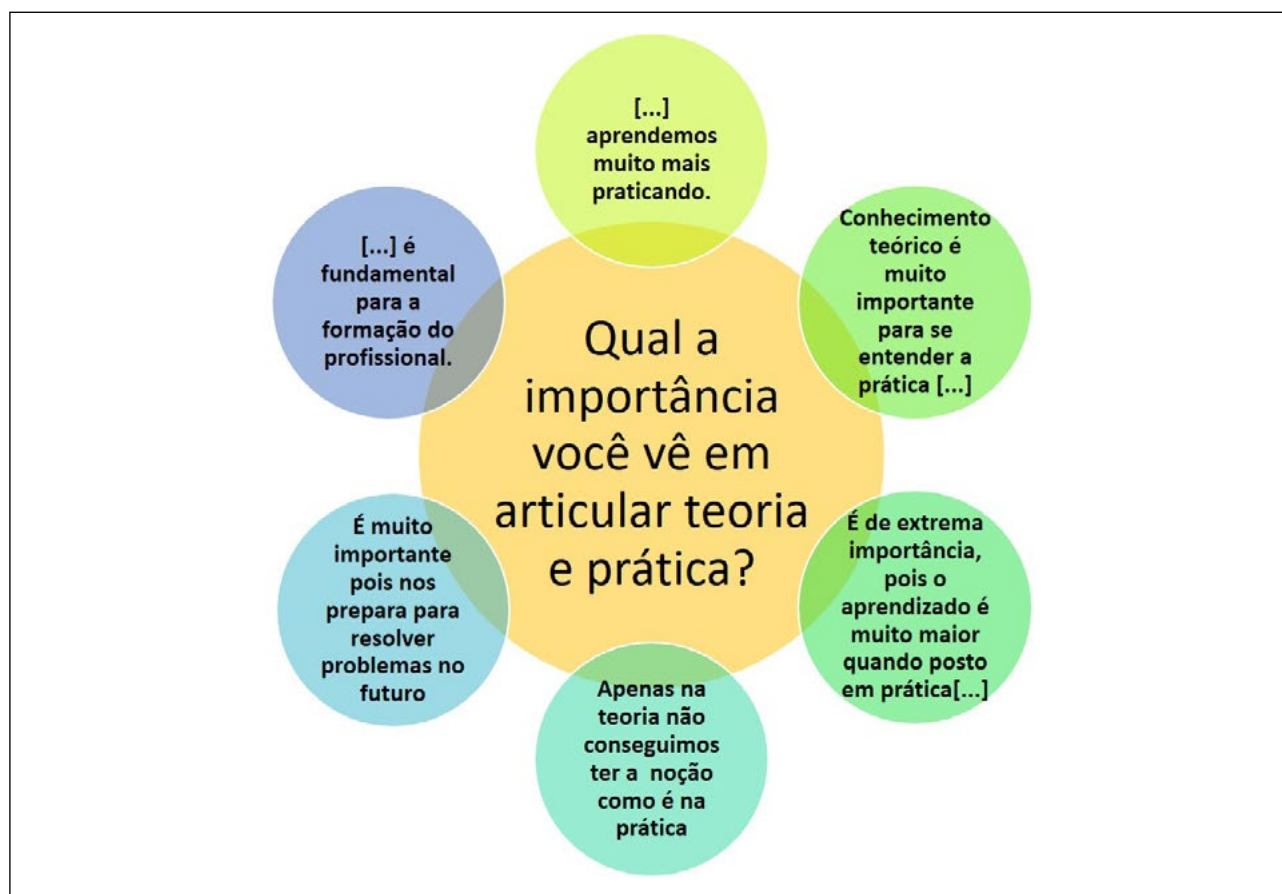
Na perspectiva de entender as dificuldades enfrentadas pelos técnicos quanto à resolução de problemas tecnológicos envolvendo os veículos, quando questionados sobre a prática da profissão, todos os pesquisados que trabalham na área responderam que já se depararam com inconvenientes de difícil solução. Neste sentido, Silva (2020, p. 83) comenta que:

O mercado automotivo está crescendo, muitos automóveis nas ruas, de várias marcas e modelos, novas tecnologias sendo aplicadas. Estes veículos precisam de reparação e manutenção, mas já não é mais em qualquer oficina que isso vai ocorrer, pois os mecânicos precisam estar familiarizados com as novas tecnologias e equipamentos.

Considerando as exposições até aqui destacadas, a pergunta final do estudo revela o posicionamento dos pesquisados acerca da importância de articular os conhecimentos teóricos abordados durante o curso Técnico em Manutenção Automotiva através de possibilidades reais de aplicação prática no dia a dia da profissão.

Através da Figura 2, podemos observar alguns excertos obtidos nas respostas dos pesquisados:

Figura 2 - Síntese das respostas



Fonte: Dos autores (2022).

Embora a quantidade de respondentes que trabalham na área de reparação automotiva seja pequena, o que pode ser considerada uma limitação desta pesquisa, conseguimos alcançar o objetivo deste estudo através das evidências como as compartilhadas na Figura 2.

Justificativas como: “Acredito que, não somente no nosso curso, mas em todos os cursos, vincular teoria e prática é fundamental para a formação profissional” (Autor não identificado na pesquisa), obtidas também através das respostas da última pergunta deste estudo, confirmam o que Filatro (2018) nos trouxe no princípio desta investigação, quando discorria sobre as metodologias ativas serem estratégias que envolvem os estudantes a desenvolverem projetos ou atividades práticas.

Considerações finais

Diante dos resultados verificados, considera-se que a utilização de metodologias ativas é essencial para um aprofundamento mais assertivo no processo de ensino e aprendizagem na área da manutenção automotiva.

Silva (2020, p. 84) esclarece que “[...] faz parte da função do mecânico fazer diagnósticos automotivos, quando chega um veículo na oficina com um determinado defeito de causas desconhecidas. Cabe ao mecânico/produtivo examinar o problema e “utilizar todos os recursos tecnológicos” disponíveis para achar a solução do problema”.

Para que o domínio nas intervenções envolvendo diagnósticos veiculares não se torne um fator limitante no desenvolvimento da profissão dos futuros técnicos em manutenção automotiva, o fato de articular as abordagens teóricas durante o processo formativo através de possibilidades reais de aplicação prática, torna-se de fundamental importância.

A falta de exposição às tecnologias embarcadas que contemplam a maioria dos veículos atuais, durante o curso técnico em manutenção automotiva, pode refletir na qualidade técnica dos profissionais que irão atuar no setor de reparação em questão.

Cabe aos professores, desenvolver técnicas de ensino que possibilitem uma aprendizagem mais significativa, e aos futuros técnicos, reforça-se a posição de Silva (2020, pg. 84): “o profissional que tiver interesse pela aprendizagem, deverá sempre buscar atualização técnica para atuar nesse “novo mercado”.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Teoria e prática; Manutenção automotiva.

Referências

BUSS, Cristiano da Silva; MACKEDANZ, Luiz Fernando. O Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e Aprendizagem. **Revista Thema**. Vol 14 nº 3, 2017 pág. 122 a 131. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481>. Acesso em: 13 set. 2022.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1º ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1ª ed. Barueri - SP: Atlas, 2021.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

SILVA, Flávio Rodrigues da. **Gestão da Manutenção Automotiva**. Curitiba: Contentus, 2020.

IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO, FOCADA EM AULAS PRÁTICAS, PARA ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS

Fabiane Trasel
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

O presente trabalho busca analisar a importância, para o estudante de cursos técnicos, do uso de diferentes metodologias ativas de aprendizagem, mais direcionado para as aulas práticas.

As aulas práticas podem contribuir amplamente no processo de interação e no desenvolvimento de conceitos científicos, permitindo que os estudantes aprendam a abordar objetivamente o seu mundo desenvolvendo soluções para problemas complexos (KRASILCHIK, 1991).

Dewey (1978), em seus estudos pedagógicos, já defendia a incorporação das teorias estudadas em experiências reais. O autor explica que os conhecimentos teóricos surgem como proposta de solução para os problemas que a humanidade encontra. Logo, é importante compreender que estes conhecimentos são obtidos a partir de problemáticas reais, sendo necessário que o aluno vivencie teoria e prática juntas, competindo ao educador oferecer as condições que desenvolvam e estimulem as capacidades de seus discentes.

Dewey (1978), afirma ainda que não é possível existir uma aprendizagem completa quando não há vínculo com a experiência, pois assim a compreensão dos fatos não cria relações com acontecimentos reais, gerando um conhecimento sem significado aparente para quem o aprende. A vivência das aulas práticas se torna fundamental para a complementação do conhecimento do estudante.

Para Dewey (1978), a reflexão por meio da experiência é o ponto chave do processo de ensino e de aprendizagem, onde a busca pela relação do conteúdo (teoria) com a vivência do aluno no dia a dia (prática), é o “*start*” para um bom ensino. O autor ainda defende princípios de originalidade, iniciativa e autonomia para que as habilidades dos indivíduos sejam potencializadas para lidar com uma ordem social cada vez mais exigente.

Para que os indivíduos desenvolvam estas habilidades de forma original e com qualidade, faz-se necessária a vinculação da teoria e prática, bem como a utilização das mais diversas metodologias ativas de aprendizagem, onde o professor também deve conhecer bem o perfil de sua turma, além de ter o conhecimento teórico e prático para ministrar suas aulas.

Segundo Garcia (1999), o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma formação que tem caráter contextual, de evolução, de continuidade, envolvendo o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e teórico, baseado na reflexão e na compreensão de si mesmo. Garcia (1999, p. 26) comenta ainda que:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A sociedade, em geral, está cada vez mais cobrando dos alunos formados em cursos técnicos e tecnológicos, para que estes, atuem de forma dinâmica e tenham uma boa e inteligente atuação no mundo corporativo. Diante disso o professor atuando como mediador na construção do conhecimento, se torna um agente diretamente ligado e ligeiramente responsável na formação destes profissionais no exercício de suas funções nas organizações.

Existem diversos fatores que podemos levar em consideração quando analisamos a participação dos alunos de forma ativa em sala de aula. Dessa forma, o presente estudo trata-se de uma análise das oportunidades de maior engajamento e participação dos estudantes durante as aulas, principalmente focado na visão dos estudantes frente às aulas que aliam teoria e prática, “*versus*” aulas extremamente teóricas, vinculadas somente a leituras de livros, leitura de “*slides*”. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, além da realização de uma pesquisa qualitativa, com estudantes do curso técnico em publicidade, da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi organizado em diferentes etapas, com flexibilidade da sequência, organizada inicialmente. Primeiramente a realização de uma pesquisa bibliográfica buscando referencial teórico que abrangesse a temática da importância das aulas práticas juntamente com as aulas teóricas, para dar sustentabilidade ao trabalho. Segundo, a elaboração e aplicação de um questionário para uma turma de um curso técnico, para traçar o perfil do aluno frente ao tema do presente trabalho. E, por fim, a análise destes dados coletados, a partir de gráficos, relacionados com a teoria escolhida.

O questionário foi aplicado para alunos do curso Técnico em Publicidade, no dia 22 de setembro de 2022, através do Google Formulários e disponibilizado no grupo da turma, na plataforma *WhatsApp*. A turma é composta por 19 alunos, com idades entre 17 e 19 anos, sendo que destes, 10 responderam à pesquisa.

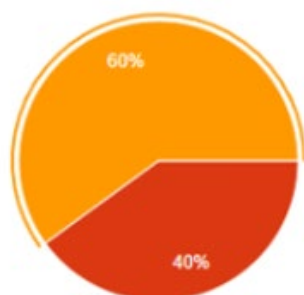
Conforme Krasilchik (1983), “o aluno observa a teoria em sala e a aula prática lhe confere significados próprios, pois a aula que apenas repassa denominada tradicional, não desenvolve no aluno o senso crítico, constituindo-se em instrução e treinamento”. Assim, durante as aulas práticas os alunos conseguem relacionar o que estão observando com a teoria aplicada em sala de aula. O questionário foi formulado tendo como base a ideia defendida pelo Krasilchik (1983).

Resultados e discussão

Através da análise dos gráficos resultantes do questionário aplicado na turma, percebe-se que os alunos consideram de suma importância as aulas práticas, conforme observamos nas Figuras de 1 à 3, abaixo relacionadas:

Figura 1

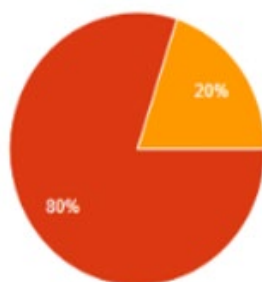
Como você considera a importância das aulas teóricas?



● De pouca importância.
● Importância mediana.
● Muito importante.

Figura 2

Você costuma estudar em casa a teoria, para estar mais preparado(a) para as aulas práticas?



● Nunca estudo em casa.
● Estudo pouco em casa.
● Costumo sempre estudar em casa.

Figura 3

Como você percebe a teoria versus a prática?



Fonte: Dos autores (2022).

Dos alunos entrevistados, 100% deles ainda afirmaram que as aulas práticas agregam e apresentam muita importância na construção do conhecimento. Vivenciar a prática, é importante durante o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à importância das aulas teóricas, 60% dos 11 estudantes entrevistados consideram muito importante as aulas teóricas e, 40% consideram como uma importância mediana, conforme Figura 1.

Conforme a Figura 2, quando questionados sobre estudar em casa, 60% dos estudantes afirmam que estudam pouco em casa, e os demais 40% se preparam em casa também para as aulas práticas.

Quando questionados sobre suas percepções sobre aulas teóricas *versus* aulas práticas, 60% responderam que procuram estar atentos às duas modalidades de ensino, conforme Figura 3. Em contrapartida, 40% preferem as aulas práticas e acreditam que a teoria muda muito conforme o tempo, assim, não despendem muito tempo para estudo teórico, pois acreditam que é na prática que se aprende.

Percebeu-se que muitos alunos preferem as aulas práticas, porém cabe ao professor relatar a importância de trazer a teoria para as aulas também e ainda, vincular a teoria com a prática, contribuindo assim, para um processo de ensino-aprendizagem leve e proveitoso, resultado corroborado por Borges e Alencar (2014) e Diesel, Marchesan e Martins (2016).

Os resultados do questionário foram condizentes com a pesquisa bibliográfica e com o referencial teórico utilizado neste trabalho. Retratam ainda a importância, para o estudante, da aplicação prática aliada à teoria, para um processo de aprendizagem mais completo.

Considerações finais

Durante a pesquisa, percebeu-se a importância das aulas práticas para a formação do estudante e conseqüentemente preparação do mesmo para a atuação profissional. Salienta-se que o estudante aprende mais quando as metodologias ativas de aprendizagem estão presentes, aliando a teoria *versus* a prática.

Acredita-se também na importância da atualização incessante dos professores, o conhecimento prévio da turma, são bons aliados na hora de escolher a melhor e mais adequada metodologia aplicada durante a aula.

Espera-se que este trabalho contribua para agregar conhecimento para os professores em formação e/ou professores já atuantes, bem como salientar ainda mais a importância das metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Aulas Práticas; Aulas Teóricas; Metodologias Ativas.

Referências

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Nacional. 1978.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. **Metodologias ativas de ensino na sala de aula:** um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, Lajeado, v. 37, n. 1, p. 153-169, 2016. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/1008/995>. Acesso em: 25 set. 2022.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

KRASILCHIK, M. **Modalidades Didáticas.** 2. ed. São Paulo: Editora Habra, 1983.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ENSINO DE MICROBIOLOGIA DOS ALIMENTOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS UTILIZANDO SALA DE AULA INVERTIDA E MAPA CONCEITUAL

Flávia Franco Alves Azevedo de Oliveira

Edson Moacir Ahlert

Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Uma sequência didática para ensino é um planejamento educacional estruturado, composto por uma série de atividades e etapas progressivas, cuidadosamente projetadas para facilitar a aprendizagem dos alunos sobre um determinado tópico. Para Araújo (2013, p. 323), “a sequência didática é um modo do professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”.

Essa abordagem pedagógica visa promover a compreensão gradual e aprofundada do assunto, utilizando diferentes métodos, recursos e estratégias que atendam às necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. O objetivo final é criar uma experiência de aprendizado coerente, significativa e engajadora, que leve os alunos a desenvolverem habilidades, conhecimentos e competências de maneira eficaz.

As sequências didáticas permitem que os discentes sejam sujeitos de seus conhecimentos, instigando-os, fazendo com que haja troca de experiências entre eles, favorecendo a problematização das situações e fortalecendo o que foi desenvolvido em sala de aula (COSTA, 2020).

Nesta perspectiva, este trabalho propõe o desenvolvimento de uma sequência didática para o estudo da Microbiologia dos Alimentos. Esta parte da microbiologia, trata dos processos em que os microrganismos influenciam nas características dos produtos de consumo alimentício humano ou animal (TORTORA *et al.*, 2012).

A referida sequência didática, foi construída segundo os princípios da sala de aula invertida. Bergmann e Sans (2017, p. 27) referem que esta metodologia pressupõe inverter: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é

executado em casa e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Ao se fazer uma abordagem de sala de aula invertida, dois pontos são fundamentais: a produção do material para o aluno trabalhar online, e o planejamento das atividades a serem realizadas na aula presencial (BACICH; MORAN, 2018). Essa estratégia permite que as lacunas na compreensão do conteúdo se tornem mais evidentes tanto para professores quanto para os alunos, devido à constante interação e orientação na aplicação do conhecimento.

Um outro destaque a ser feito é que na metodologia de sala de aula invertida as tecnologias da informação e comunicação são parceiras do processo, pois como nossos alunos cresceram fazendo uso desses recursos, eles se sentem estimulados a desenvolver as atividades interativas sugeridas pelo professor.

Entende-se que os mapas conceituais, integrados à sequência didática proposta neste estudo, são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais. São propostos como uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa. Além disso, apresenta-se sua fundamentação teórica e são dados exemplos, particularmente na área de ciências (MOREIRA, 1997, p. 76).

A utilização do mapa conceitual na sequência didática aliada à sala de aula invertida é recurso que favorece a aprendizagem significativa, na medida em que enfatiza a visão integrada e compreensiva dos diversos saberes disciplinares, bem como as suas inter-relações

A construção dos mapas conceituais, exige dos estudantes organização, sistematização e permite a demonstração de conhecimentos e significados, a integração de novos conceitos aos conceitos que já existem na estrutura cognitiva do estudante, contribui, portanto, para a aprendizagem significativa (NOVAK, 1998, p. 15).

O objetivo deste trabalho é elaborar uma sequência didática conceitual baseada na metodologia ativa sala de aula invertida e mapa conceitual, para o ensino dos principais conceitos da Microbiologia dos Alimentos, relacionados à segurança alimentar, com estudantes do curso técnico em alimentos.

Com a sequência didática proposta, espera-se possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos, assim como maior participação dos estudantes na sala de aula e no desenvolvimento do conteúdo da disciplina, promovendo assim, o conhecimento e o protagonismo dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

Em relação a abordagem, a pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, explicativa e foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica. Através do levantamento bibliográfico, observou-se que existem diversas sequências didáticas, para o ensino dos principais conceitos da Microbiologia, a nível de ensino médio e universitário; porém poucas, direcionadas à Microbiologia de Alimentos a nível técnico, utilizando metodologias ativas.

A elaboração e o desenvolvimento da sequência didática visa sugerir uma proposta de estudo prática, a partir dos conceitos abordados na Microbiologia de Alimentos, facilitando a aprendizagem do aluno e sua participação efetiva na aula. Pontua-se que não tem-se o intuito de lançar uma “receita”, até por que acredita-se que elas não sejam eficazes em educação, mas uma proposta para inspirar professores da área e com desejo de inserir esta metodologia em suas aulas. A adequação à realidade é necessária.

Ressalta-se ainda que, o conhecimento prévio dos estudantes deve ser o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, por isso é importante planejar uma sequência progressiva de aprendizagens a fim de evitar saltos na aquisição de conhecimentos de um determinado conteúdo (ALEGRO, 2008, p. 38).

Para a construção da sequência didática elaborou-se um conjunto de materiais, tais como Tarefas de Leituras, compostas por texto (Livros), links de textos ou vídeos (ferramentas tecnológicas). Para a elaboração do mapa conceitual, sugere-se utilizar o aplicativo de diagramação Lucidchart.

Algumas questões sobre os conceitos abordados no texto ou vídeos, deverão ser levantadas e explicadas em sala de aula, através de discussões e da realização do mapa conceitual.

Resultados e discussão

O resultado do levantamento bibliográfico culminou na elaboração de uma sequência didática conceitual objetiva e sucinta, onde o foco principal é a compreensão dos principais conceitos de Microbiologia dos Alimentos, relacionados à segurança alimentar, utilizando as metodologias ativas de sala de aula invertida e o mapa conceitual (Quadro 1).

Sua aplicabilidade deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conceitos. Por isso é de suma importância o papel do professor como mediador, instigando os alunos a compartilharem seus conhecimentos.

Assim, é de responsabilidade do professor preparar materiais didáticos de fácil compreensão e de suma importância para o aprendizado do aluno. As atividades a serem realizadas em casa são de responsabilidade dos alunos, para isso, devem ser requeridas pelos docentes, pois as aulas são desenvolvidas a partir delas. Em sala de aula, o professor revisa os trabalhos desenvolvidos, orientando os alunos e sugerindo alterações que se façam necessárias.

Através das discussões e explanações realizadas em sala de aula, o professor e os alunos podem identificar quais as dificuldades na compreensão dos conceitos, e ambos, podem buscar soluções para eliminar tais dificuldades, tornando assim o aluno, protagonista do seu próprio saber.

Quadro 1 - Sequência didática conceitual (microbiologia dos alimentos)

AULAS (Tema)	DURAÇÃO	ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA	ATIVIDADES REALIZADAS EM CASA
1 - Introdução ao tema Microbiologia (Conhecimento Prévio)	45 minutos	Os alunos deverão ser instigados pelo professor(a)/mediador(a) a lembrar o conceito de microrganismo, realizando assim, um levantamento dos conceitos prévios apresentados pelos estudantes a respeito do tema: Microbiologia. Após o professor, deverá iniciar uma discussão sobre os conceitos mencionados sobre o tema.	O aluno deverá assistir uma videoaula sobre Introdução a Microbiologia. Link videoaula: https://www.youtube.com/watch?v=4-xzdCHok2o
2 e 3 - Microrganismos Patogênicos e DTA (Doenças Transmitidas por Alimentos)	1 hora e 30 minutos	Alguns questionamentos deverão ser realizados pelo professor(a) sobre a vídeoaula e discutidos em sala, tais como: O que são microrganismos patogênicos e qual o papel dos microrganismos nos alimentos? Como os organismos chegam aos alimentos?	O aluno deverá realizar uma pesquisa sobre microrganismos patogênicos e DTA para apresentar na próxima aula. Livro sugerido: Microbiologia dos Alimentos. Bernadette Dora Gombossy de Melo Franco e Mariza Landgraf. São Paulo: Atheneu, 2008 Link videoaula DTA: https://www.youtube.com/watch?v=YouNyhRhGfU

AULAS (Tema)	DURAÇÃO	ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA	ATIVIDADES REALIZADAS EM CASA
4 e 5 - Apresentação DTA	1 hora e 30 minutos	O aluno deverá apresentar de forma sucinta o microrganismo patogênico pesquisado. Após apresentação, o professor deverá mediar discussão sobre o tema apresentado.	O aluno deverá assistir uma videoaula para elaboração do mapa conceitual, utilizando o programa Lucidchart. Link videoaula Mapa Conceitual: https://www.youtube.com/watch?v=F54SWctP7-E .
5 e 6 - Elaboração do Mapa Conceitual do Microrganismo Patogênico - Salmonella spp.	1 hora e 30 minutos	Deve ser realizada a elaboração do Mapa Conceitual em duplas, do microrganismo patogênico Salmonella spp. (forma de ingestão e prevenção, ocorrência, características, etc).	Material de apoio: Capítulo 7 - Principais Microrganismos causadores de Toxinfecção Alimentar, do livro Microbiologia dos Alimentos, de Irineide Teixeira Carvalho, 2010.
7 e 8 - Mapa Conceitual	1 hora e 30 minutos	Deverá ocorrer a apresentação dos Mapas conceituais elaborados. Após apresentação, o professor deverá mediar discussão sobre o tema apresentado.	--

Fonte: Dos autores (2022).

Considerações Finais

Existe a necessidade em repensar o modo de ensinar os conceitos de Microbiologia dos Alimentos, referentes à compreensão dos conceitos pelos alunos. Os métodos ativos sala de aula invertida e mapa conceitual, inseridos na sequência didática, são uma mudança de concepção metodológica, tirando o aluno de sua zona de conforto e oportunizando uma maneira do estudante tornar-se o protagonista durante o processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018).

A utilização das ferramentas tecnológicas trazem avanços importantes nos processos de ensino, agregando mais significado ao ato de aprender, e representam também um grande desafio para os professores, pois requerem uma qualificação, uma ressignificação das metodologias desenvolvidas em sala de aula, bem como um aprimoramento no planejamento de ensino (LIMA; ARAÚJO, 2021).

Cabe ao docente buscar inovar nas aulas de microbiologia dos alimentos, adotando diferentes metodologias para que os alunos conheçam e compreendam o mundo dos microrganismos. Além disso, é preciso que o professor estimule o aluno a ser crítico, a questionar e elaborar hipóteses sobre o que está sendo

ensinado, tornando assim, o processo ensino-aprendizagem mais eficiente (DANTAS; RAMALHO, 2020).

Por isso é de suma importância o uso das metodologias ativas na sequência didática, especialmente em cursos técnicos, onde a teoria é vivenciada na prática, capacitando o aluno a desenvolver competências pessoais e profissionais, obtendo assim, êxito em sua carreira profissional.

Palavras-chave: Sequência didática; sala de aula invertida; mapa conceitual; microbiologia.

Referências

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Marília, 2008. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, para obtenção do grau de Doutor. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

ARAÚJO, Denise Lino. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entre palavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul. 2013, p. 322 - 334. Disponível em: <https://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/viewFile/148/181>. Acesso em: 23 set. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, Jonathan; SANS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2017.

CARVALHO, Irineide Teixeira. **Microbiologia dos Alimentos**. Recife: EDUFRPE, 2010. 84p.

COSTA, Jorge Luís. **Metodologias ativas nas atividades investigativas em aulas de biologia**. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2020.

DANTAS, Érica de Farias; RAMALHO, Daniel Fernandes. **O uso de diferentes metodologias no ensino de microbiologia: Uma revisão sistemática de literatura**. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/6396-Article-100369-1-10-20200729.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

FRANCO, Bernadette Dora Gombossy de Melo; LANDGRAF, Mariza. **Microbiologia de alimentos**. São Paulo: Atheneu, 2008.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 03 out. 2022.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e Aprendizagem Significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS, 1997. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

NOVAK, Joseph Donald. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**: Mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas. Lisboa: Plátano edições técnicas, 1998.

TORTORA, Gerard. J.; FUNKE, Berdell. R.; CASE, Christine. I. **Microbiologia**. Tradução: Aristóbolo Mendes da Silva *et al.* Porto Alegre: Artmed, 10^a ed, 2012. 934p.

EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Gilberto Barger Junior
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

À medida que o tempo avança, observamos contínuos processos de evolução e aprimoramento em diversos campos. No entanto, é notável que, por um período considerável, o ambiente escolar permaneceu estagnado, especialmente no que se refere à persistência da metodologia tradicional de ensino no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, basta analisar como o ensino de hoje é entregue aos alunos, onde o professor dá o conteúdo da disciplina, e os alunos o copiam, e então é necessário um teste e/ou tarefa para medir a avaliação da aprendizagem dos alunos, com nota máxima 10 pontos. A média de classificação é geralmente 5-6 pontos (HENARES; MARQUES; PARRAO, 2021).

Henares; Marques e Parrao (2021), acreditam que o modelo de avaliação que se baseia apenas no resultado obtido através de exames, é um método estagnado desde o século XIX. Os métodos de ensino começaram a se diferenciar no século XXI, obtendo destaque na tecnologia, ocorrendo uma inovação que antigamente não se podia imaginar. Contudo, passado um século na história da humanidade, a realidade da sala de aula atualmente ainda tem muito a evoluir, muitos dos educadores ainda estão em uma fase de adaptação com os novos métodos de ensino e aprendizagem.

Atualmente existe “uma demanda de professores e gestores que procuram transformar suas aulas em experiências vivas de aprendizagem, que motivem os alunos e os tornem mais criativos, empreendedores e protagonistas” (BACICH; MORAN, 2017, p. 22).

Entende-se que “o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado não mais como um mero processo de transmissão de conhecimentos, mas valorizar a invenção, a descoberta e a construção do conhecimento, possibilitando ao aluno

interagir como parte do processo de maneira mais motivada, crítica e criativa” (MELLO *et al.*, 2019, p. 31).

As metodologias ativas de ensino se mostram relevantes, visto favorecer que o foco do processo de ensino e aprendizagem esteja centrada no aluno. Neste sentido, Bacich e Moran (2017, p.41) afirmam que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Almeida *et al.* (2020) afirmam que as metodologias ativas superam a lógica tradicional de ensino e colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Os autores afirmam que os pressupostos que sustentam as metodologias ativas não são novos, pois emergiram há quase um século na teoria de certos pensadores, como John Dewey (1885-1952), Jean Piaget (1896-1980) e Howard Gardner (1994). Contudo a novidade reside na intenção pedagógica, na utilização de tempos e espaços que promovem o protagonismo dos alunos através de vários modelos metodológicos que facilitam a aprendizagem específica e construção do conteúdo de forma autônoma sob a orientação personalizada do professor.

Nesta perspectiva, as metodologias ativas de ensino, vem ao encontro de uma melhor compreensão do conteúdo e da formação de um novo perfil de aluno. Andrade *et al.* (2020) indicam que a sala de aula não é mais o único espaço onde o conhecimento se produz. Deste modo, é necessário que o aluno participe das aulas e utilize os recursos tecnológicos em prol de sua aprendizagem.

Este trabalho debruça-se sobre o estudo e reflexão de questões como: O que são metodologias ativas de ensino? Qual o impacto da inovação tecnológica no que tange ao uso das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem? Para elucidar as questões apresentadas realizou-se uma pesquisa bibliográfica.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa tem como característica o método exploratório, por não se ter conhecimento e experiência suficiente do assunto, por parte do autor, para a elucidação das questões foco deste estudo. Entende-se que “o estudo exploratório

ou pesquisa bibliográfica pode ser considerado uma forma de pesquisa, na medida em que se caracteriza pela busca, recorrendo a documentos, de uma resposta a uma dúvida, uma lacuna de conhecimento” (MICHEL, 2015, p. 47).

Buscou-se por produções científicas de autores no qual tinha como foco entender e conhecer as metodologias ativas de ensino, e desta maneira, se fazer uma análise histórica delas, para que através do levantamento de dados obter os resultados explicados e compreendidos, conforme visto em autores como Almeida *et al.* (2020); e relacionado uma análise de nível histórico nacional se considerou os autores Andrade *et al.* (2020); e para se compreender a importância de tecnologia as respostas foram encontradas respostas nos autores Mello *et al.* (2019), e principalmente em Henares; Marques e Parrao (2021), pois através de seu artigo se fez possível criar uma linha de raciocínio e curiosidade a ser seguido e desvendado sobre a temática deste estudo, considerado que “o conhecimento científico procura explicação e base na ciência, dos fatos explicados, comprovados e, somente assim, aceitos como verdades.

Resultados e discussão

Para se compreender a metodologia ativa de ensino precisa levar em consideração a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento pelo qual determinadas metodologias adquiriram seu significado a partir de seu momento histórico e como cada uma delas atende às necessidades de aprendizagem dos alunos também em um contexto histórico no qual os autores Almeida *et al.* (2020, p. 386), descrevem como:

Século XVIII: a revolução industrial traz a necessidade de formação em larga escala e padronizada. Século XIX: é adotado o modelo Prussiano (seriado/idade/avaliação padronizada). Século XXI: necessidade de evoluir da massificação para a personalização.

Segundo Andrade *et al.* (2020), as práticas pedagógicas brasileiras são essencialmente tradicionais e o professor deve enfrentar uma dupla contradição. Em sua prática, eles tentam construir entre abordagens tradicionais e construtivistas, mas na realidade as práticas tradicionais se destacam: livre expressão e design; debates no chão, incluindo “debate científico”; momentos de trabalho em grupo, pesquisa coletiva, com base em documentos ou na internet.

Descobriu-se que sua origem tem relação ao fato de que ao estudar a inovação em sala de aula, verifica-se que os alunos, em sua maioria, estão desmotivados e,

quando questionados, ressaltam que há pouco dinamismo nas aulas. Essa é uma das dificuldades do ensino tradicional.

Os métodos ativos, além de desenvolver habilidades e promover o ensino e a aprendizagem, também desenvolvem a criatividade, que é importante para todos os problemas que surgem na vida, tanto profissional quanto pessoal, sendo assim tal habilidade precisa ser desenvolvida desde o período escolar até o universitário.

Mello *et al.* (2019, p. 58) descrevem que o fato é que as tecnologias sempre estiveram em nossas vidas, permeando e sendo necessárias às tarefas mais comuns, em alguns casos ligadas ao nosso ambiente de forma tão natural que se torna quase imperceptível e pode ser entendida como um conjunto de métodos, considerando que o mundo está em constante evolução principalmente tecnológicas para os dias atuais, o professor necessita evoluir de maneira a introduzir a tecnologia para se tornar uma facilitadora/auxiliadora nas suas atividades.

Se compreende então, que o professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal, e ao mesmo tempo em que exerce sua autoria.

O professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo, permitindo que os alunos construam o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, da organização/reorganização, da ligação/religação, da transformação, bem como da elaboração/reelaboração.

Considerações finais

As metodologias ativas de aprendizagem, em conjunto com as tecnologias digitais, emergem como uma abordagem educacional dinâmica e inovadora dentro das salas de aula, oferecendo aos estudantes uma maior autonomia e enriquecendo as interações no ambiente de ensino. A adoção de métodos ativos não apenas promove o desenvolvimento dos alunos, mas também aprimora suas habilidades de pensamento crítico e colaboração. Nesse contexto, é importante destacar o papel crucial do progresso tecnológico no ensino, impulsionando a excelência da aprendizagem.

Em síntese, as metodologias ativas de ensino desafiam os educadores a escutar, comunicar, transcender hierarquias, respeitar a singularidade de cada aluno e envolvê-los em atividades com relevância pessoal. Elas não são apenas ferramentas valiosas, mas também agentes transformadores que capacitam os

estudantes a conduzirem sua própria busca por conhecimento, cultivando assim a autonomia. Ao promoverem um ambiente de aprendizado mais criativo, essas abordagens capacitam o indivíduo a assumir o papel central na construção do saber, gerando autonomia e fomentando o desejo intrínseco de aprender.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino e Aprendizagem; Evolução na Educação.

Referências

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes et al. **Metodologias ativas:** métodos e práticas para o século XXI / Gercimar Martins Cabral Costa (Organizador). 2. ed. Quirinópolis. 2020.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo et al. **Geração Z e as Metodologias Ativas de Aprendizagem:** desafios na educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340426041_GERACAO_Z_E_AS_METODOLOGIAS_ATIVAS_DE_APRENDIZAGEM_desafios_na_Educacao_Profissional_e_Tecnologica. Acesso em: 20 set. 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.** São Paulo: Editora Penso, 2017.

HENARES, Murilo S.; MARQUES, Ana Paula A. Z.; PARRAO, Juliane A. O. **A Evolução das Metodologias de Ensino e a Importância dos Métodos Ativos no Desenvolvimento e Aprendizado dos Estudantes.** 2021. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/evolu%C3%A7%C3%A3o-das-metodologias-de-ensino-e-import%C3%A2ncia-dos-murilo-henares>. Acesso em: 14 set. 2022.

MELLO, Cleyson M. et al. **Metodologias ativas** - Desafios Contemporâneos e Aprendizagem Transformadora. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais.** 3ª edição. Editora Atlas, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NA ENFERMAGEM

Janete Teresinha Lermen
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A enfermagem é uma ciência que está a serviço do homem e da sociedade, presente nos mais diversos serviços de saúde, desde o serviço básico até o mais complexo. A maior parte da equipe de enfermagem é formada pelo profissional técnico. Neste contexto, espera-se que as escolas técnicas contribuam para a formação de um bom profissional para o mercado de trabalho; não somente com habilidades técnicas desenvolvidas, mas também com habilidades intrapessoais compatíveis com o trabalho.

O curso técnico de enfermagem faz parte do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e para a sua conclusão é obrigatório um período de estágio. Nessa fase é possível ter uma noção mais apurada do perfil do futuro profissional e também, é nesse momento em que o aluno se dá conta das suas atribuições, sendo uma delas a comunicação com o paciente e a equipe de enfermagem (MEC, 2020).

A comunicação é uma ferramenta importante para os profissionais da enfermagem, pois são eles que estão em contato com o paciente na maior parte do tempo, estreitando relações e repassando informações entre paciente e equipe. Settani (2019) define a passagem de plantão, como uma forma de comunicação entre os profissionais de enfermagem que asseguram o rápido fluxo de informações ligadas ao trabalho, para transmitir e receber atribuições entre cada participante, envolvendo a interação entre profissionais e trabalho em equipe.

É importante que os profissionais de saúde não esqueçam de que suas mensagens são interpretadas pelo que falam, mas também pelo modo como se comportam (SILVA, 2002). A comunicação é realizada de forma verbal e não verbal, por vezes basta um olhar, ou até mesmo um simples movimento com a cabeça, pois o corpo fala, desta forma pode se afirmar que nem sempre é necessário usar a comunicação verbal, pois os gestos transmitem mensagens.

Diante das considerações apresentadas o objetivo deste estudo foi realizar uma pesquisa bibliográfica com vistas na reflexão sobre a importância da

comunicação nos serviços de enfermagem, no que tange às habilidades da comunicação verbal e não verbal.

Procedimentos metodológicos

O estudo selecionou conceitos a fim de trazer ao texto reflexões sobre a ferramenta da comunicação. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, partindo da análise de trabalhos já produzidos. A pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, considerou que ela é desenvolvida a partir de trabalhos já elaborados, utilizando-se livros e artigos científicos (GIL, 2022).

O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica por meio de levantamento de artigos científicos e livros que abordassem o assunto. Foram pré-selecionados oito artigos e para a realização do trabalho utilizou-se somente cinco, foi utilizado a base de dados Scielo no mês de setembro de 2022, optou-se pela pesquisa em português, os quatro artigos selecionados têm pelo menos um autor(a) enfermeiro.

As palavras chaves utilizadas foram: Trabalho; Técnico em Enfermagem; Comunicação. Após uma leitura reflexiva do material e anotações, deu-se início à leitura e análise das produções que abordavam a importância da comunicação na formação, e entre a equipe de enfermagem.

Resultados e discussão

Evidencia-se nos cinco artigos analisados a importância da comunicação verbal e não verbal no processo de trabalho da enfermagem. Enquanto ferramenta do trabalho da enfermagem, a comunicação foi valorizada por discentes e docentes a partir de múltiplas abordagens, incluindo a comunicação oral, escrita e não verbal. Atitudes positivas como a empatia por parte do professor em relação aos estudantes influenciam na confiança e no desenvolvimento de competências profissionais. Portanto, o professor impacta no desenvolvimento das habilidades comunicativas do discente (SOARES *et al.*, 2022). A comunicação é o ato intencional, verbal ou não-verbal, de pôr em comum as ideias, os desejos e as emoções, de forma clara, atraente e direta (SILVA, 2002).

A forma de comunicar através de gestos é necessária muitas vezes para trocar informações com os pacientes, que estão impossibilitados de falar, como por exemplo, nos casos em que o paciente se encontra com tubos e sondas na cavidade oral. A comunicação com o traqueostomizado permite a observação de fatores como: estado de alerta, cognição, linguagem compreensiva e expressiva, permitindo um atendimento personalizado (GASPAR *et al.*, 2015).

A comunicação com aquele que, por um motivo ou outro, encontra-se em situação de dependência total ou parcial para cuidar de si, permeia todas as ações dos profissionais de saúde no desempenho de seu papel, em especial a equipe de enfermagem (STEFANELLI; CARVALHO, 2012).

A comunicação se constitui como uma das bases da assistência de enfermagem, pois envolve os relacionamentos interpessoais, a fala, as expressões faciais e os meios de sensopercepção, que expressam o cuidado (SOARES *et al.*, 2022). A comunicação não se restringe à troca de informações, intrinsecamente ligada ao cuidado humanizado, nada poderia ser mais indigno do que ser tratado com palavras ásperas, ou indiferença em um momento de fragilidade.

Durante todo o processo de formação do estudante de enfermagem, deve-se considerar diferentes formas e fatores que podem repercutir na prática profissional, mais especificamente no que se refere ao processo comunicativo. Desse modo, estratégias como aulas com enfoque teórico e prático, voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes de enfermagem possibilitam o aprendizado e habilidades para o aprimoramento da comunicação (CORIOLANO-MARINUS *et al.*, 2021).

Considerações finais

O cuidado ao paciente é estabelecido a partir de um fluxo de trabalho entre a equipe multiprofissional, dentro desse fluxo está a comunicação, ferramenta indispensável no ato de cuidar, porém ela é fragmentada entre os turnos de trabalho através do que chamamos de passagem de plantão. É nesse momento que muitas informações se perdem ou ficam distorcidas, muitas vezes prejudicando o paciente.

Dessa forma, a equipe de enfermagem deve estar atenta para comunicar-se de forma efetiva, repassando e coletando corretamente todas as informações sobre o estado de saúde de um paciente, seja para a equipe multiprofissional, ou para o paciente informando sobre as etapas do cuidado continuado.

A enfermagem através da sua comunicação verbal ou não verbal estabelece uma relação de respeito, confiança e credibilidade junto ao paciente. Precisamos ouvir mais e falar menos, precisamos desenvolver a escuta ativa e empática para que os cuidados sejam mais humanizados.

A comunicação é uma habilidade, entre outras, que deve ser desenvolvida durante toda a formação do técnico em enfermagem, para auxiliar nesse processo o professor deve permitir ao aluno identificar as suas dificuldades e as suas

necessidades, usando recursos didáticos tais como representações de diálogos e simulações sobre comunicação.

Palavras-chave: Trabalho; Técnico em Enfermagem; Comunicação.

Referências

CORIOLO-MARINUS, Maria Wanderleya *et al.* **Comunicação no cuidado em saúde: Concepções e vivências de discentes e docentes de Enfermagem.** NTQR, Oliveira de Azeméis, v. 8, p. 828-837, jun. 2021. Disponível em <http://scielo.pt/scielo>. Acesso em: 15 out. 2022.

GASPAR, Maria do Rocio de Faria *et al.* **A equipe de enfermagem e a comunicação com o paciente traqueostomizado.** Revista CEFAC [online]. 2015, v. 17, n. 3, pp. 734-744. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201514214>. Acesso: 22 set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: GEN Atlas, 2022.

MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 2020. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

SETTANI, Sthefani Souza *et al.* **Comunicação de enfermagem e as repercussões na segurança do paciente.** Revista de Enfermagem UFPE on line, [S.l.], v. 13, jun. 2019. ISSN 1981-8963. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/239573>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, Maria Júlia Paes da. **Comunicação tem remédio: A comunicação nas relações interpessoais em saúde.** São Paulo: Brasil, 2002.

SOARES, Adelia Karla Falcão *et al.* **Comunicação em saúde nas vivências de discentes e docentes de Enfermagem: contribuições para o letramento em saúde.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. v. 27, n. 05, pp. 1753-1762. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.21462021>. Acesso em: 5 set. 2022.

STEFANELLI, Maguida Costa, CARVALHO, Emilia Campos de. **A comunicação nos diferentes contextos da enfermagem.** 2.ed. São Paulo: Manole, 2012.

PROJETO JOVENS PROFISSIONAIS DE FUTURO

Juliana Schonardt Arenhardt
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Contribuir para o entendimento dos jovens no que tange ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, sendo na escolha de uma profissão ou área de atuação, muito se faz necessário. Mei (2020) destaca ainda que muitos jovens têm dúvidas na escolha de uma carreira profissional, em virtude de não saberem se optam por aquela que mais gostam ou que melhor remunera.

Uma jornada profissional, para Busch (2021), traz certas inquietações e necessidades de fazer diferente, de ocupar de fato espaços melhores, de insatisfação e inquietação em relação às oportunidades que o mundo oferece. Um profissional busca através da aprendizagem contínua, aprimorar seus conhecimentos. Neste sentido Prates (2012), afirma que as estratégias, tecnologias, redes de relações, boas referências e habilidades emocionais são de extrema relevância para realização de um sonho profissional e pessoal. Prates (2012) destaca ainda, que um profissional deve estar preparado para compreender a complexidade das realidades do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, uma Associação de Empresários do Comércio, Indústria e Serviços do Município de Venâncio Aires - RS, a Caciva, organizou um projeto, que foi elaborado por uma profissional da área da psicologia, que com recursos do fundo social da instituição cooperativa de crédito, a Sicredi Vale do Rio Pardo, pôde ser desenvolvido.

O projeto foi estruturado, objetivando enfatizar a importância dos aspectos comportamentais e emocionais para um profissional do futuro, além das aprendizagens técnicas, bem como na possível orientação da escolha profissional.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, caracteriza-se como qualitativa, visto preocupar-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo

de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014).

Tendo em vista as análises qualitativas, este estudo aproxima-se de uma pesquisa-ação, que para Gil (2017), vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. Sendo concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011).

Em relação ao projeto, sobre o qual debruça-se este estudo, participaram 16 jovens, durante 6 encontros ocorridos no auditório da Caciva, nas terças-feiras, no horário das 18h e 45min até 20h e 45min e teve início em 2 de agosto, finalizado em 6 de setembro de 2022.

O projeto teve divulgação nas páginas da Caciva e demais parceiros. A ideia inicial era trabalhar apenas com jovens de escolas públicas, porém pela baixa adesão, estendeu-se ao ensino privado, que realizaram as inscrições em link criado no Sympla.¹

Os encontros foram preparados por uma psicóloga contratada, com especialidade na área de desenvolvimento humano e profissional, pensando no contexto e idade do grupo, que era entre 16 e 24 anos, sendo 9 meninas e 7 meninos. A abordagem aplicada era objetiva, clara e interativa, utilizando um computador, projetando em tela os conteúdos, onde era pela psicóloga explicado os assuntos de forma clara para um fácil entendimento para após discussões promover para um melhor entendimento gerar .

Durante o desenvolvimento e condução, foi identificado que a turma teve melhor interação, quando durante o experimento em mesas redondas, uma vez que as conversações e contribuições eram percebidas com mais sentido e relevância ao grupo. Destaca-se também, que muito necessitou exemplificar situações reais para os integrantes interagirem e relatarem seus propósitos e ideias ao estarem participando. Os temas com maior enfoque foram: autoconhecimento, família x escolha profissional, crenças, comportamentos que geram resultados, inclusive comportamentos e entendimento relacionado ao dinheiro na vida pessoal e profissional, inteligência emocional, desenvolvendo a autoconfiança através dos desafios, bem como habilidades técnicas.

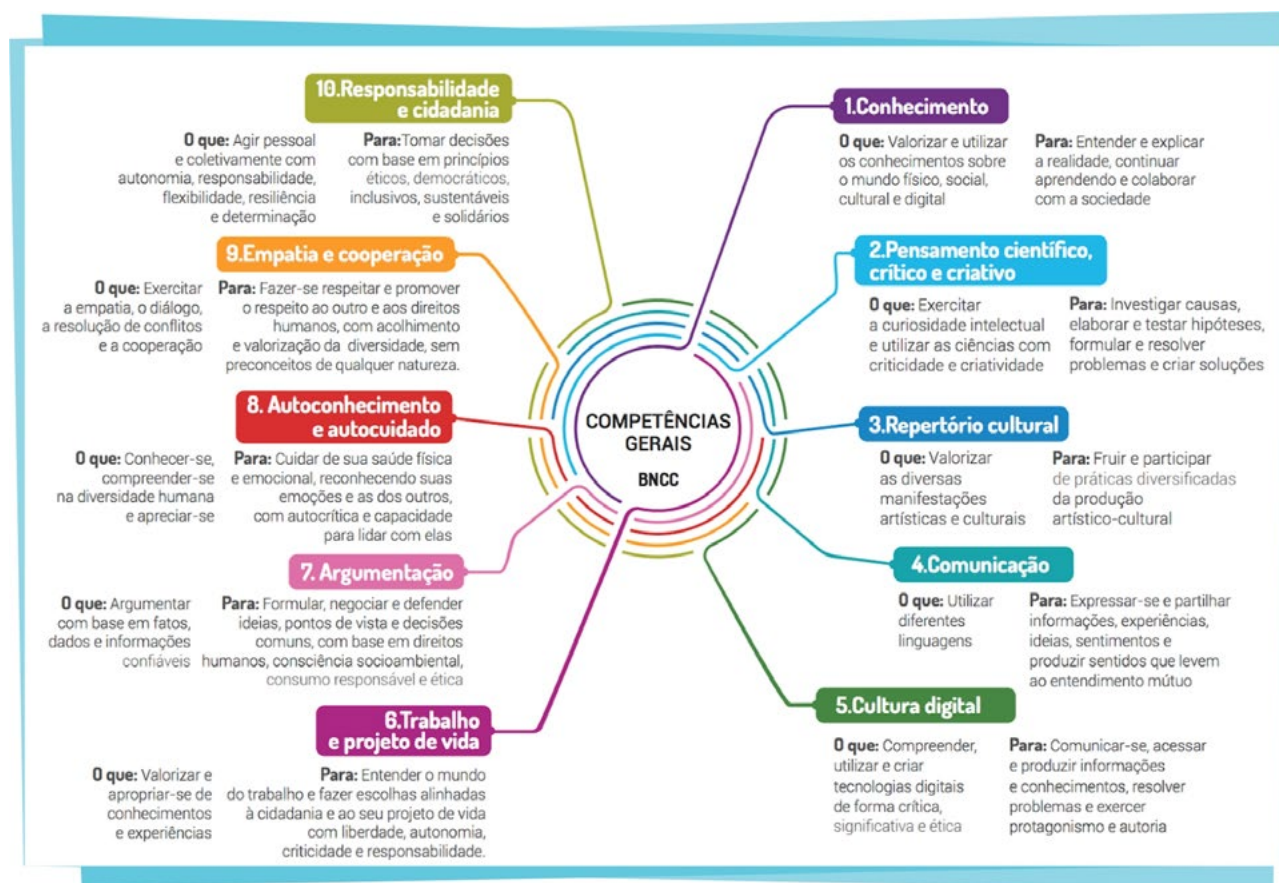
¹ Sympla é uma startup brasileira de tecnologia atuante no ramo de venda de tickets e gestão de eventos na internet. Acesso em: 20 set. 2022.

Também teve a participação em um dos encontros de uma assessora dos programas sociais da Cooperativa de Crédito a Sicredi Vale do Rio Pardo, abordando o tema Educação Financeira enfatizando a importância e conscientização do uso e necessidade do dinheiro.

Resultados e discussão

O mercado de trabalho tem selecionado profissionais, considerando muito as competências e habilidades comportamentais, sendo seu desenvolvimento uma necessidade. O Ministério da Educação (MEC, 2022), preocupado com o desenvolvimento dos jovens e estudantes, lançou em 2016 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define 10 competências gerais para a Educação Básica.

Figura 1 - Competências Gerais da BNCC



Fonte: MEC (2020).

No decorrer dos encontros se percebeu a relação com as competências da BNCC (MEC, 2022), que indicam habilidades e competências relacionadas à formação profissional de um cidadão condizente com as demandas contemporâneas, sendo necessário prepará-lo para enfrentar situações e problemas do dia a dia. Tal tarefa

exige mudanças significativas também no contexto educacional, sejam elas na Educação Básica, Profissional ou Ensino Superior (VALENTE, 2016).

Percebeu-se ao final ainda muitas dúvidas, porém na construção de uma caminhada profissional, necessita de aperfeiçoamento constante, a qual a psicóloga muito bem relatou trazendo reflexões e *insights*, pois em uma sociedade do conhecimento, mudanças ocorrem muito rápido, para tanto, um profissional precisa estar preparado para atuar neste meio, pois tecnologias e conectividade mudam o jeito de pensar e agir dos novos profissionais, trazendo novas exigências e habilidades.

Considerações finais

Trabalhar antigamente, em boa parte do Séc. XX, seria ter boa formação, um bom emprego e mantê-lo até o final da vida, em uma situação que possibilitasse certa previsão de futuro. Atualmente, além desses aspectos, o mercado busca e exige outras habilidades, não bastando apenas ter uma boa formação, ou, seja, um título de graduação sem envolver outros, principalmente habilidades comportamentais e emocionais.

Para tanto, após o projeto concluso, percebeu-se que uma boa orientação profissional, pode auxiliar os jovens na construção de si no mundo, visando a busca do sentido na vida a partir do trabalho e a criação de um conjunto de ações para atingir um fim.

Através dos assuntos abordados, relacionados ao projeto, demonstrados aos participantes, que para se ter êxito e prosperidade na vida pessoal e profissional é preciso parar e olhar, analisar e enxergar com clareza, tendo habilidades e comportamentos que levam as pessoas a se autoconhecer, ampliando sua consciência.

No último encontro, após depoimentos voluntários dos participantes, se percebeu muito sentido e significado para cada um, onde aqueles que participaram, saíram da zona de conforto, em busca de um melhor entendimento para construção de uma carreira profissional consciente e próspera.

Percebe-se que não existe profissão certa ou errada, mas aquela que poderá satisfazer no âmbito emocional e financeiro, após o autoconhecimento, desenvolvendo a autoconfiança através de novos desafios e aprendizagens, se responsabilizando por suas escolhas e novos hábitos, que irão determinar e proporcionar um equilíbrio futuro.

Palavras-chave: Jovens. Mercado de trabalho. Competências.

Referências

BUSCH, Carlos. **Muito Além das Expectativas**: assumo o protagonismo da sua vida e aja para superar seus concorrentes. 1.ed. São Paulo: Gente, 2021.

BNCC. **Competências gerais**. Disponível em: <https://educadores.aprendebrasil.com.br/blogassessoria/2020/01/30/competencias-gerais-e-a-influencia-no-ensino-de-historia>. Acesso em: 26 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEI, Moura. **Estagiário nota 10**. 1. ed. São Paulo: Labrador, 2020.

MEC. **Diretrizes Da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

PRATES, Alexandre. **A Reinvenção do Profissional**: tendências comportamentais do profissional do futuro. 1.ed. São Paulo: Novo Século, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando. **Integração do Pensamento Computacional no currículo da Educação Básica**: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. Revista e-Curriculum, v. 14, n. 3 (2016). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n3/1809-3876-curriculum-14-03-00864.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA NOVA ABORDAGEM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Letícia Ferreira Aguiar
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A formação de cidadãos neste novo século prevê a necessidade de indivíduos protagonistas e não mais passivos. Na história da educação brasileira por muito tempo perdurou-se a ideia de que um ótimo acadêmico era aquele que seria capaz de repetir os conhecimentos dados por seus docentes na forma íntegra. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 9394/96) já indicava que uma educação não podia mais ser vista dessa forma, evidenciava-se o compromisso em formar cidadãos críticos, conscientes, líderes, reflexivos, participativos e principalmente coletivos.

Para atender essas “premissas”, seja na educação básica ou na superior, dependerá de um bom conhecimento e utilização de recursos didáticos por parte do educador. Afinal, estabelecer o processo ensino aprendizagem exige um relacionamento entre pessoas, ou seja, educador e estudante. Conceituar a pessoa como educador, segundo Silva, Barros e Medeiros (2019), devemos contextualizá-lo na sua prática utilizada para a transformação do seu aprendiz, criando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo tanto no aspecto individual como coletivo. Assim, este deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador no processo de aprendizagem do seu aluno, tornando-o crítico e reflexivo.

[...] a atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino. Esses professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 8).

Esse tipo de metodologia utilizada pelos professores apontados por Nogueira e Oliveira (2011) não contribui com a formação de um estudante crítico/reflexivo, mas sim com um mero reprodutor de conhecimento adquirido. E conforme já apresentado anteriormente a LDB nos mostra que as mais importantes ações realizadas pelo professor estão entre o ensino que é ministrado ao aluno e a aprendizagem que este adquire.

Nogueira e Oliveira (2011) dizem que existem professores que têm outra visão dos alunos, sendo esses os principais agentes do processo de aprendizagem, tentam identificar as necessidades e interesses de conhecimentos para que prossigam em busca de novas competências e habilidades.

As metodologias ativas utilizam como norte as experiências reais ou não, visando a solução de desafios em diferentes contextos. Conforme Mitri *et al.* (2008) ela utiliza a problematização como forma de ensino aprendizagem, estimulando o aluno a resolver a situação problema, pois assim este será instigado a resolvê-lo relacionando alguns aspectos ao seu conhecimento já estabelecido fazendo uma nova ressignificação.

Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de construção de saberes, partindo da compreensão da escolha, bem como de seu interesse deixando que o mesmo possa tomar suas próprias decisões em diferentes momentos contribuindo para que se torne um profissional do futuro, ou seja, um indivíduo com criticidade.

São várias as metodologias ativas que têm a finalidade de levar o aluno a ser o próprio protagonista do seu conhecimento. Podemos citar dentre essas o estudo de caso, que trata-se de um problema em que o aluno deverá analisar e tomar decisões de algum caso podendo ser real ou não. Outro exemplo são os Projetos, neste o aluno vai em busca de informações, leituras, análise dos dados tentando estabelecer essas informações que respondam determinados objetivos previstos para serem aplicados em sua vida como base de conhecimento.

Pucinelli, Kassab e Ramos (2021), fala que a educação não é mais um processo finito, hoje é vista como um processo contínuo que deverá acontecer a vida inteira. Atualmente conhecemos que a formação do indivíduo de forma continuada obedece a quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A atividade a ser ensinada deve ser apreciada por todos os envolvidos, assim temos a garantia de que seja duradoura e sólida, ou seja, o verdadeiro processo ensino aprendizagem.

Os saberes exigem perspectivas de mudança em todos os níveis, pois aprender é um processo reconstrutivo que pode apresentar várias ressignificações. Conforme Coll (2010) para que a aprendizagem seja realmente significativa existem duas condições, a existência de um conhecimento a ser estudado e a postura do aluno para estabelecer associações entre o que é novo e o que ele já conhecia.

Diante dessas revisões da significância da implementação das metodologias ativas na educação justifica-se a necessidade de uma reflexão sobre elas como uma nova abordagem para o processo ensino aprendizagem. A realização desse trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma revisão de literatura utilizando levantamento em dados online em busca dos principais aspectos discutidos nas produções acadêmicas acerca da implementação das metodologias ativas bem como em livros que abordam esse tema.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma revisão de literatura, que aborda o assunto metodologias ativas, tendo como principal finalidade apresentar os resultados de um levantamento das produções científicas armazenadas em bases de dados online, em busca dos principais aspectos discutidos nas produções acadêmicas. Ercole, Melo e Alcoforado (2014) nos diz que, a revisão integrativa da literatura consiste em um método de pesquisa que visa organizar resultados de forma ampla, sistemática e ordenada, por isso a escolha dessa metodologia para a realização do trabalho.

Para isso, a pesquisa foi realizada seguindo alguns procedimentos: Identificação do tema; seleção dos estudos a serem trabalhados; análise dos resultados e síntese dos conhecimentos. Seguindo estabeleceu-se como questão norteadora: “O que se tem discutido acerca das metodologias ativas de ensino-aprendizagem como uma nova abordagem para a aprendizagem?”

Foi produzido um levantamento bibliográfico com base em material já elaborado acerca da temática de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem trabalhada em um dos módulos do curso, constituído de livros e artigos científicos nas revistas indexadas na base de dados da Scielo, em língua portuguesa, em setembro de 2022.

A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado. Ao longo das buscas e interpretação dos textos selecionados que proporcionam um enfoque na questão norteadora foram analisados quatro artigos, os quais foram submetidos a leitura minuciosa dos títulos e dos resumos.

Resultados e discussão

Após seguir os passos estabelecidos para a realização da Revisão de Literatura, selecionou-se quatro artigos que foram organizados para análise. Na tabela abaixo apresentamos os conceitos de metodologias ativas nos trabalhos analisados como uma nova abordagem para a aprendizagem.

Quadro 1: Conceitos de metodologias ativas como forma de implementação para aprendizagem.

Textos	Conceitos
Metodologias ativas de Ensino - aprendizagem: revisão integrativa (PAIVA <i>et al.</i> , 2016).	Metodologias ativas de ensino-aprendizagem proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, o trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa.
Metodologias ativas no ensino superior: uma análise bibliométrica (PUCINELLI, KASSAB; RAMOS, 2021).	Metodologias ativas tem sido contemplada como uma abordagem que norteia a educação e possibilita aos alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades relacionando outros conhecimentos e habilidades com demandas sociais, políticas e econômicas.
As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes (BERBEL, 2011).	Metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.
Metodologias ativas no ensino de enfermagem: em busca do pensamento crítico-reflexivo (FERNANDES; ALVES, 2020).	Metodologias ativas de ensino aprendizagem configuram-se práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de uma formação mais consciente e reflexiva.

Fonte: Dos autores (2022).

De acordo com os textos analisados, as discussões acerca do tema metodologias ativas tem por finalidade colocar o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los. Os estudantes recebem informações das mais variadas formas, pois necessitam dessas. Os mesmos são especialmente estimulados a trabalhar com elas para que possam desenvolver sua aprendizagem de forma mais dinâmica.

Considerações finais

Dado o exposto e diante da sistematização das leituras realizadas, constata-se que em tempos de transformações sociais, a educação tem sido uma das mais atingidas. O isolamento social foi o propulsor para que novas práticas

pedagógicas fossem aplicadas, dentre essas as metodologias ativas, pois tem como características inovadoras na educação.

Nesse sentido, observa-se que no levantamento das produções científicas promoveu um processo reflexivo acerca do que vem sendo discutido bem como algumas lacunas na educação. Percebemos que muitas das metodologias ativas aplicadas na educação facilita o aprendizado dos alunos, bem como tem alcançado os objetivos propostos trata de uma metodologia onde o aluno passa a ser protagonista do seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Educação; Aprendizagem.

Referências

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

<https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/as-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 03 de out. 2022.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual:** Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ERCOLE, F. F.; MELO L. S, ALCOFORADO, C. L. G. C. **Revisão integrativa versus sistemática.** Rev. Min. Enferm. 2014;18(1):10. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904>. Acesso em: 03 de out. 2022.

FERNANDES, F. T. S. P; ALVES, L. A. **Metodologias ativas no ensino de enfermagem:** em busca do pensamento crítico-reflexivo. Editora Realize, anais CONEDU, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MDI_SAI7_ID7830_01102020165728.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33^a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

MANCIA, J. R.; CABRAL, C. L.; KOERICH, S. M.; **Educação permanente no contexto da enfermagem e na saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem. V. 57, n. 5, p. 605-610, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500018>. Acesso em: 01 out. 2022.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NOGUEIRA, Regina da Silva; OLIVEIRA, E. B. **A importância da Didática no Ensino Superior**. 2011. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: revisão integrativa. SANARE, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 25 de set. 2022.

PUCINELLI, R.H; KASSAB, Y; RAMOS, C. **Metodologias ativas no ensino superior**: uma análise bibliométrica. Curitiba: Brazilian Journal of Development. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-051>. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVA, A. C; BARROS, H. S.; MEDEIROS, L. E. B. **A influência da didática do professor com a prática-teórica em relação ao ensino e a aprendizagem na sala de aula**. Editora Realize - anais CONAPESC. 2019. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MDI_SA15_ID535_26072019054615.pdf. Acesso em: 28 de set. 2022.

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO ORIENTADAS POR TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renan Fabrício dos Santos
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

O mercado profissional, nos seus mais diversos segmentos, demanda colaboradores aptos a desenvolver suas atividades com excelência, o que envolve o desafio da andragogia, a capacidade em desenvolver o máximo potencial do aluno em idade adulta (KUDLISKIS, 2014). O emprego de abordagens ativas no ensino favorece a aprendizagem na evolução de habilidades para a vida profissional, conforme identificam Mendes *et al.* (2017).

A adoção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como metodologia ativa de ensino, proporciona ao discente o exercício multidisciplinar partindo de levantamentos de questões e soluções para problemas com a finalidade de elevar os conhecimentos. Segundo Maia, Carmo e Pontes (2021), como forma de elevar a eficiência de aptidão do indivíduo, a utilização de metodologias ativas de ensino (MAE) insere o participante como principal atuante no processo de aprendizagem, com o objetivo de estimular sua capacidade criativa, autonomia e competências, sendo compatível o seu emprego em currículos de nível superior e ambientes corporativos (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Contanto, como as MAE têm o propósito de elevar os alunos ao protagonismo do aprendizado, é importante considerar suas individualidades quanto ao perfil e facilidades em linguagens comunicativas, seja auditiva, visual ou cinestésica, de forma a melhor estimular a absorção de novas informações (SEITOVA *et al.*, 2016).

Segundo Cassidy (2014), técnicas de Programação Neurolinguística (PNL), além da psicoterapia, podem ser aplicadas aos diversos campos da atividade humana, incluindo a educação.

Ao aplicar técnicas de leituras e observações quanto à PNL no contexto da educação, pode-se traçar padrões estabelecidos de sucesso individual ou grupos,

com oportunidades ao docente estabelecer modelos de sucessos para si e usá-lo para aprimorar a eficácia do processo educacional (HENDRON, 2015).

A partir de revisão bibliográfica, o objetivo deste trabalho é sinalizar oportunidades em aplicação de MAE mapeadas por técnicas PNL no ensino andragógico profissional.

Procedimentos metodológicos

Segundo Millrood (2004), para aplicação da técnica, parte-se do princípio em estabelecer relacionamento chamado de *Rapport* entre professor e aluno, construindo contatos interpessoais apoiados por empatias e interações no ambiente didático. O *Rapport*, estabelece confiança a partir de semelhanças, como posicionamento corporal e movimentos, colocação de palavras e vocabulário, bem como outras semelhanças como crenças e afinidades de assuntos (SEÏTOVA et al., 2016). A partir das observações, modelar perfis de aprendizagem que possam proporcionar melhores resultados no processo de ensino (MILLROOD, 2004).

Conforme Noh e Isaacowitz (2013), o método de determinação ao perfil de comunicação neurolinguística preferencial do aluno, seja cinestésico, auditivo ou visual, consiste em compreender padrões ou conjuntos de indícios verbais e não-verbais, como varreduras oculares (RAYNER, 1978), análise corporal, gestos, expressão facial, posição de cabeça, respiração, ritmo e tom de voz, elementos recorrentes e sustentáveis de comportamento dentro de cada modalidade (ANDREAS; ANDREAS, 2005).

Inicialmente, o docente pode basear-se em técnicas multissensoriais, onde cada participante tenderá a seguir o seu canal de aprendizagem mais familiar (BANDLER; GRINDER, 2012), compatíveis com o perfil dos alunos, adaptadas ao passo em que as observações em ambiente pedagógico vão ocorrendo (WOOLWAY; HARWOOD, 2015).

Grinder e Bandler (1981), apontam que crianças em idades de primeira e segunda infância possuem perfil predominantemente sinestésico, na adolescência a forma de ensino pode ser direcionada ao canal auditivo. Em fase adulta, sugere-se aplicação do canal visual, conforme o conteúdo se torna simbólico e gráfico (BANDLER; GRINDER, 2012).

Ao traçar padrões estabelecidos, o professor pode criar modelos de sucesso e usá-los para melhorar a eficácia do processo educacional (MAIA; CARMO; PONTES, 2021). Partindo deste ponto, pode-se determinar o “como” apresentar os desafios

das MAE às aulas de forma pedagógica. Neste ponto, Souza (2019) aponta que o professor assume o papel de mediador no processo de aprendizagem.

Contudo, Moreira e Ribeiro (2016) destacam a importância de preparo e planejamento de atividades durante as aulas, a fim de aprimorar sua eficiência e aplicação.

Figura 1 – Ilustração do fluxo de processos em utilização dos canais de comunicação para aplicação de metodologias ativas de ensino.



Fonte: Dos autores (2022).

Resultados e discussão

Podemos compreender que o direcionamento prévio aos multicanais de comunicação tende a melhores resultados de ensino, ao passo em que as observações direcionam a condução do docente em ambiente pedagógico (WOOLWAY; HARWOOD, 2015).

Seitova *et al.* (2016), concluiu que conteúdos lecionados ao canal dominante apoiam os alunos a superar medos do fracasso e do trabalho, traduzindo o trabalho para a própria linguagem de percepção e condicionando o desenvolvimento de pensamentos criativos.

A ABP eleva a construção de novos conhecimentos (MELLO; NETO; PETRILLO, 2019), proporcionando aprendizagem criativa, dinâmica e contextualizada, além de aprimorar o pensamento crítico, a desenvoltura em atividades de autonomia. Maia, Carmo e Pontes (2021), definem a ABP como técnica de ensino que educa trazendo situações-problema para serem resolvidas, propiciando o “aprender a aprender” importante ao contexto de formação e vida profissional, (DELISLE, 2000; MENDES *et al.* 2017).

A PNL corrobora para os objetivos de MAE, visando elevar interesses, motivação, compreensão de conteúdo e eficácia de trabalho.

Considerações finais

A utilização de metodologias ativas otimiza o aprendizado aos diversos perfis pessoais, capacitando a aplicá-lo em suas práticas diárias e atividades laborais. Ao concatenar MAE com estímulos neurolinguísticos preferenciais dos discentes, a interação do aluno se intensifica, bem como sua motivação pelo aprendizado.

A complementação de formação psicológica neurolinguística aliada a pedagógica, proporcionam maior qualidade de ensino e desenvolvimento intelectual dos discentes. Introduzir ABP com técnicas de neurocomunicação requer conhecer previamente o participante, bem como o planejamento das atividades.

Como oportunidades de continuidade dos trabalhos, sugere-se pesquisar a eficiência de MAE orientadas por PNL no eixo de formações técnicas específicas de engenharias.

Palavras-chave: Educação profissional; Programação neurolinguística; Metodologias ativas de ensino.

Referências

ANDREAS, S.; ANDREAS, A. (2005). **Basic NLP Techniques**. The Heart of the Mind. 50 Psychological Techniques that Each Practicing Psychologist Should Know. Moscow: Yevroznak, 400 p.

BANDLER, R.; GRINDER, J. (2012). **Frogs into princes**: Neuro linguistic programming. London: Real People Press, 60 p.

CASSIDY, R. J. (2014). **NLP promotes personal development and professional success**: Process gives the edge to both companies and individuals. Human Resource Management International Digest, 22(3), 38-41.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: Asa Editores, 2000.

FILATRO, A. C.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Pinheiros - SP: Editora Saraiva, 2018.

GRINDER, J.; BANDLER, R. (1981). **Trance-formations**: Neuro-linguistic programming and the structure of hypnosis. Real People Pr, 259 p.

HENDRON, B. (2015). **The information exchange**. Primary Dental Journal, 4(1), 37-39.

KUDLISKIS, V. (2014) **Teaching assistants, neuro-linguistic-programming (NLP) and special educational needs**: “reframing” the learning experience for students with mild SEN. Pastoral Care in Education, 32(4), 251-263. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643944.2014.960533?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 23 set. 2022.

MAIA, M. M. M.; CARMO, B. B. T.; PONTES, R. L. J. **Aprendizagem baseada em projetos: percepção dos discentes do curso de Engenharia de Produção.** Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 7, e151821, 2021. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/1518/711/8503>. Acesso em: 1 jul. 2022.

MELLO, C. M., NETO, J. R. M., PETRILLO, R. P. **Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MENDES, A. A, VENTURA, R. C. M. O., SOUZA, R. A., MIRANDA, N. T. P., ARAÚJO, G.L., ARAKAKI, F. F. S. **A percepção dos estudantes do curso de administração a respeito do processo de implantação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem desenvolvimento da aprendizagem significativa.** Pensar Acadêmico, v. 15, n. 2, p. 182-192, 2017. Disponível em: <http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/356>. Acesso em: 23 set. 2022.

MILLOOD, R. **The role of NLP in teachers' classroom discourse.** ELT journal, 58 (1), Issue 1 January 2004, pg 28-37. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/58/1/28/597592?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 31 out. 2022.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. **Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional.** Periódico científico outras palavras, v. 12, n. 2, p. 93-114, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>. Acesso em: 23 set. 2022.

NOH, S. R.; ISAACOWITZ, D. M. (2013). **Emotional faces in context: Age differences in recognition accuracy and scanning patterns.** Emotion, 13(2), 238-249. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2012-30608-001>. Acesso em: 30 set. 2022.

RAYNER, K. **Eye movements in reading and information processing: 20 Years of Research.** Psychological Bulletin, 85(3), Vol. 124, n.3, 372-422. 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-11174-004>. Acesso em: 30 set. 2022.

SEITOVA, S. M. *et al.* **Peculiarities of using neuro-linguistic programming techniques in teaching.** International Electronic Journal of Mathematics Education, v. 11, n. 5, p. 1135-1149, 2016. Disponível em: <https://www.iejme.com/article/peculiarities-of-using-neuro-linguistic-programming-techniques-in-teaching>. Acesso em: 23 set. 2022.

SOUZA, J. P. S. **Contribuições e desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos em um curso Técnico em Marketing.** 2019. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1178>. Acesso em: 23 set. 2022

WOOLWAY T., HARWOOD, C. (2015) **Do Titles Matter in sport psychology?** Performer attitudes toward professional titles and the effect of a brief intervention. Sport Psychologist, 29(2), 171-182. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/29/2/article-p171.xml>. Acesso em: 30 set. 2022.

METODOLOGIAS ATIVAS NAS AULAS DE GEOMETRIA

Rosiléia Lourdes Reginatto
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

De acordo com Santos (2010), a Matemática vem sendo vista como uma disciplina difícil de ser compreendida e “feita” para poucos. As dificuldades existentes para se compreender a complexidade e a magnitude da Matemática, estão presentes no dia a dia do ser humano. Destaca-se a incompreensão existente nas salas de aula e a falta de entusiasmo em buscar métodos e meios para se desenvolver um trabalho com maior precisão. A Matemática não pode mais ser vista como difícil de ser compreendida, essa concepção deve ser mudada através de trabalhos contextualizados e uso de materiais didáticos pedagógicos.

Para Moran (2015) as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

De acordo com Moran (2015) nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.

Para Picinin e Teixeira (2019) a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem tem um papel importante para a educação, especialmente na Matemática, onde os alunos apresentam uma certa aversão à disciplina, e muitas vezes ela é vista como repetição de procedimentos com a aplicação de fórmulas prontas, necessitando de transformações substanciais. Por isso, é preciso investir não somente em bons conteúdos, mas se faz necessário ter consciência de que aprimorar os procedimentos usados para educar é algo extremamente relevante.

Percebendo a importância de trabalhar a Geometria de forma mais lúdica, significativa e que o conhecimento adquirido faça sentido na vida dos alunos, tornando-os protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo atividades que

possam envolver os alunos, que eles possam visualizar e entender o processo que está sendo utilizado para a resolução dos problemas propostos em sala de aula e para facilitar a aprendizagem em Geometria. Este trabalho pretende analisar as metodologias ativas que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem da geometria mais significativo e eficiente.

O objetivo deste trabalho foi investigar quais são as metodologias ativas que mais facilitam o processo de ensino e aprendizagem da geometria, por meio de uma pesquisa aplicada.

Procedimentos metodológicos

No que se refere à metodologia, esta pesquisa se classifica quanto ao objetivo como exploratória, segundo Gil (2017) este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. E quanto aos procedimentos a presente pesquisa classifica-se como bibliográfica, pois pretende analisar material já existente sobre o uso das metodologias ativas nas aulas de geometria.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados materiais já publicados sobre o tema pesquisado, foi pesquisado na plataforma Google Acadêmico, em setembro de 2022, artigos referentes ao tema da pesquisa, sendo que foram separados oito artigos e um livro, destes foram selecionados os seguintes artigos: Metodologias Ativas no Ensino de Prismas e Geometria: área e volume através de embalagens e o livro Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática, que são usados no decorrer desta etapa, pois são os que estão mais relacionados com o objetivo desta pesquisa. As demais referências foram pesquisadas na Biblioteca Virtual da Univates.

Resultados e discussão

Realizando a revisão bibliográfica, foi possível perceber que as metodologias ativas que mais facilitam o ensino e a aprendizagem da geometria são aquelas que estão aliadas às tecnologias digitais. Dentre elas podemos destacar a instrução pelos pares, a aprendizagem baseada em problemas, a rotação por estações, a sala de aula invertida, entre outras.

Trabalhando com essas metodologias ativas juntamente com o auxílio dos softwares Geogebra (software de matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne geometria, álgebra, planilhas, gráficos, estatística e cálculo), Cabri-Géometre (software que permite construir todas as figuras da geometria elementar que podem ser traçadas com a ajuda de uma régua e de um compasso),

Poly (software, que permite a investigação de sólidos tridimensionalmente com possibilidade de movimento, dimensionalmente com planificação e de vista topológica), a aprendizagem da geometria poderá se tornar mais acessível aos alunos.

De acordo com Picinin e Teixeira (2019) a utilização de tecnologias digitais no ensino de geometria pode estabelecer uma nova relação entre professor e aluno. Deste modo, o professor necessita também buscar novos conhecimentos para que possa utilizar novas estratégias construindo assim essa interação.

Segundo Picinin e Teixeira (2019) estamos diante de novas formas de aprender e precisamos utilizar estas ferramentas para ampliar nosso potencial de aprendizagem. Portanto, pretende-se que com a utilização das metodologias ativas que os alunos adquiram maior autonomia, desenvolvam confiança, tornem-se protagonistas do seu aprendizado.

Para Bacich e Moran (2018) a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais é hoje estratégia para a inovação pedagógica. Bacich e Moran (2018) destacam ainda que os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias e jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas e possíveis em cada momento.

Considerações finais

Após o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível constatar que as metodologias ativas são estratégias que os professores encontram para aplicar em suas aulas, a fim de tornar o ensino e aprendizagem mais prazerosos, interessantes e significativos, com o intuito de que o aluno se aproprie cada vez mais dos conhecimentos envolvidos naquele momento.

Para isso o professor deve ser o mediador, o facilitador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno por sua vez deve ser o protagonista no processo de construção de seu conhecimento, assim a aprendizagem terá mais significado na vida do aluno.

Segundo Bacich e Moran (2018) a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo

sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante.

Ainda de acordo com Bacich e Moran (2018) além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores.

Constatou-se também que as metodologias ativas aliadas com as tecnologias digitais contribuem de maneira significativa para aprimorar o ensino e a aprendizagem em tempos de avanços tecnológicos e a educação precisa procurar acompanhar estes avanços. Ao professor caberá a seleção das estratégias que melhor se adequa a sua sala de aula, observando o perfil dos seus alunos, buscando sempre o conhecimento e procurando desenvolver o protagonismo dos estudantes.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino e aprendizagem; Geometria.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Penso Editora Ltda, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª edição. Grupo Gen 2017.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Volume 2. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

PICININ, Elisandra; TEIXEIRA, Adriano C. **Metodologias Ativas no Ensino de Prismas.** VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). Anais do XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019). Passo Fundo. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/13258/13111>. Acesso em: 30 set. 2022.

SANTOS, Maria de Fátima Pontes dos. **Geometria:** área e volume através de embalagens. Paraíba, 2010. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19035>. Acesso em: 13 set. 2022.

MÉTODOS DE ENSINO PARTICIPATIVO: APLICAÇÃO EM AULAS PRÁTICAS DA GRADUAÇÃO

Sílvia Regina Kroetz
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Abandonar o modelo clássico de ensino e aprendizagem centralizado no professor e transferir o papel para outros agentes é um grande desafio. A proposta atual é estimular o interesse dos alunos pelo conhecimento, fornecendo ferramentas para instigar conhecimentos novos e anteriores aplicáveis a cenários da vida profissional (FARIAS *et al*, 2019).

Os métodos de ensino participativo, como o próprio termo conceitua, consistem em instrumentos pedagógicos, inclusivos e independentes, capazes de provocar a criticidade, a resolutividade e a iniciativa do aluno (FRANCO; COSTA FILHO, 2017).

Nesse contexto promove-se uma interface com as metodologias ativas de ensino, onde o processo de ensino passa a ser centralizado no próprio aluno estimulando a autonomia e a reflexão (BERBEL, 2011).

As metodologias ativas possibilitam o aprender a aprender, bem como garantem o aprender fazendo. E são centradas no estudante, portanto, estes são vistos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e como cidadãos. As metodologias são fundamentadas no princípio da pedagogia interativa, na concepção pedagógica crítica e reflexiva e têm como eixo central a participação ativa dos estudantes em todo o processo, incluindo todos os novos e diferentes cenários da prática (CIPOLLA, 2016, p. 569).

Podemos citar alguns exemplos de métodos de ensino e aprendizagem que utilizam metodologia ativa, tais como, sala de aula invertida, ensino híbrido, promoção de seminários e discussões e a gamificação. O objetivo principal do presente trabalho é compartilhar as experiências vivenciadas em sala de aula, no curso de graduação de engenharia elétrica.

Procedimentos metodológicos

Este estudo apresenta uma metodologia ativa baseada na participação dos alunos em sala de aula, aplicada em cursos de graduação. Portanto, a abordagem desta pesquisa é qualitativa do tipo descritiva, uma vez que não pode ser quantificada e refere-se apenas a estratégias de ensino e aprendizagem relatados a partir de experiências derivadas de uma observação simples em sala de aula (GIL, 2009).

O método, que visa a maior participação dos alunos, foi aplicado em um curso de graduação em Engenharia Elétrica, onde durante as aulas os alunos foram incentivados a participar ativamente. Este método foi utilizado em uma aula prática, da disciplina de Circuito Elétricos I no primeiro semestre de 2022, onde seria necessário computador para a utilização de *software* de simulação, como não havia um computador para cada aluno, o professor orientou que apenas um aluno utilizasse o computador enquanto os demais o auxiliavam na utilização do *software* e faziam os cálculos pertinentes ao exercício, proporcionando assim que todos trabalhassem em grupo e participassem da atividade.

A turma observada para o estudo em questão é do tipo semi presencial, onde os alunos devem estudar em casa e tirar suas dúvidas em sala de aula. A maioria dos alunos está na faixa etária de 30 a 40 anos de idade e já atuam na indústria em áreas correlatas a área de formação, facilitando assim o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelo professor.

Resultados e discussão

O método de ensino e aprendizagem visando uma maior participação dos alunos aplicado em sala de aula obteve um resultado satisfatório, pois os alunos além de praticar o trabalho em grupo também conseguiram absorver mais conhecimento quando comparado apenas a visualização de conteúdo no quadro ou slide.

A metodologia estudada e observada também foi bastante importante para o desenvolvimento dos conhecimentos individuais dos alunos, pois integram os conteúdos teóricos com os conteúdos práticos, facilitando o entendimento dos exercícios propostos. A estratégia adotada instigou o interesse dos alunos e os trouxe ao centro do objeto de ensino, tornando os participantes ativos na condução e participação das atividades.

Uma das vantagens que podemos citar relacionada ao modelo de aula aplicado, é a maior comunicação entre professores e alunos, uma vez que o

trabalho em grupo proporciona comunicação e feedbacks constantes, resultando em um processo eficaz que gera um alto nível de envolvimento e desempenho dos estudantes (BENDER, 2014).

Por fim, analisando a aplicação do método participativo, identificou-se que os alunos se mostram mais abertos e receptivos, como também percebe-se que esses mesmos alunos sentem-se mais à vontade para comentar sobre o conteúdo, dúvidas e comentários sobre a condução da aula. Ao longo da observação da turma, os alunos relataram que preferem e assimilam mais conteúdo com o modelo de aprendizagem aplicado, ao invés de aulas expositivas e sem participação ativa.

Considerações finais

Podemos concluir que, com a aplicação de métodos que instiguem a participação do aluno em sala de aula, pode-se compreender melhor as suas dificuldades e assim desenvolver atividades que melhorem o desempenho da turma.

A partir de experiências vivenciadas, pode-se afirmar que a inserção de metodologias ativas possui muitas vantagens quando comparadas aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Como destacado por Santos (2022), podemos elencar algumas vantagens: aulas mais dinâmicas e atraentes, maior autonomia dos alunos, menor sobrecarga do professor, engajamento e maior comunicação entre alunos e professores. Além de contribuir com as habilidades sociais e profissionais dos alunos, tais como: falar em público, atividades em grupo, liderar equipes, entre outras.

Podemos deixar como sugestão que trabalhos futuros realizem pesquisas de campo com os alunos dos cursos de graduação acerca de metodologias ativas e métodos que instiguem a participação ativa em sala de aula.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino; Aprendizagem.

Referências

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. p 25-40. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 24 set. 2022.

CIPOLLA, L. E. Aprendizagem baseada em projetos: a educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues, Porto Alegre: Penso, 2015. Escrito por William N. Bender. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 567-585, 1 set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n3.440>. Acesso em: 02 out. 2022.

FARIAS, A. P. T. *et al.* **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem**: Desafios e práticas em diabetes e comorbidades, Lajeado: Editora Univates, 2019.

FRANCO, A. F.; COSTA FILHO, J. O. **As metodologias ativas como instrumento para se atingir uma aprendizagem significativa, reflexiva e interdisciplinar no ensino jurídico**. Colloquium Socialis, Presidente Prudente, v.1, n. Especial, p. 510-516, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Socialis/Direito/AS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20COMO%20INSTRUMENTO%20PARA%20SE%20ATINGIR%20UMA%20APRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA,%20REFLEXIVA%20E%20INTERDISCIPLINAR%20NO%20ENSINO%20JUR%20C3%8DDICO.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

SANTOS, S. S. R. F. **Metodologia ativa**: aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica. 2022. 188 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de pós-graduação do ensino de ciência e tecnologia, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29556>. Acesso em: 24 set. 2022.

Resumo expandido · Tecnologias Digitais e Personalização da Educação · 2ª Edição

AVALIAÇÃO DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA QUÍMICA

Cleide Borsoi
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

De acordo com Venturini e Silva (2018) percebe-se um movimento do setor da educação, visando adaptar-se a nova tendência do mercado do profissional de engenharia, para a reformulação dos currículos dos cursos. Com isso, os docentes procuram por alternativas para explorar os conteúdos de forma que os objetivos sejam alcançados, sejam teóricos ou no desenvolvimento de habilidades relacionadas às atividades práticas. Contudo, para alguns conteúdos, ou até mesmo cursos, é comum encontrar dificuldades quanto à didática e prática docente (REZENDE JR *et al.*, 2013).

Em consonância com Ribeiro e Passos (2020), entende-se que o ato de aprender precisa se tornar um processo reconstrutivo que permita aos alunos estabelecer diferentes relações entre teoria e prática, proporcionando ressignificações e reconstruções, de modo a contribuir para sua aplicação em diferentes contextos. Com isso, engajar o aluno no processo de aprendizagem é fundamental, tornando o professor um facilitador do processo e não mais o ator principal (VENTURINI; SILVA, 2018).

Assim, o uso de metodologias ativas se torna alternativa potente para a aprendizagem em engenharia favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com as demandas contemporâneas. Em uma sociedade cada vez mais complexa, a mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo de ensino e aprendizagem eficiente (RIBEIRO; PASSOS, 2020).

Essas metodologias surgem também como resposta à necessidade dos alunos se envolverem e trabalharem ativamente, pois precisam ser responsáveis por seu aprendizado e buscar contínuo aperfeiçoamento (SEGURA-ROBLES; PARRA-GONZÁLEZ; GALLARDO-VIGIL, 2020). Venturini e Silva (2018) destacam o uso de metodologias ativas no engajamento dos alunos quanto às atividades que os façam refletir sobre as ideias propostas, a tomada de decisão na aplicação do conhecimento e na autonomia para resolverem problemas.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo identificar as metodologias ativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas do curso de engenharia química de uma instituição de ensino superior. Para isso, uma abordagem qualitativa foi utilizada para coletar e explorar aspectos sobre as opiniões de uma amostra de 9 docentes. Para atingir o objetivo, a pesquisa teve a finalidade de constatar quais metodologias ativas estão sendo utilizadas no ensino e quais são os principais fatores e desafios observados pelos docentes quanto ao uso delas.

Procedimentos metodológicos

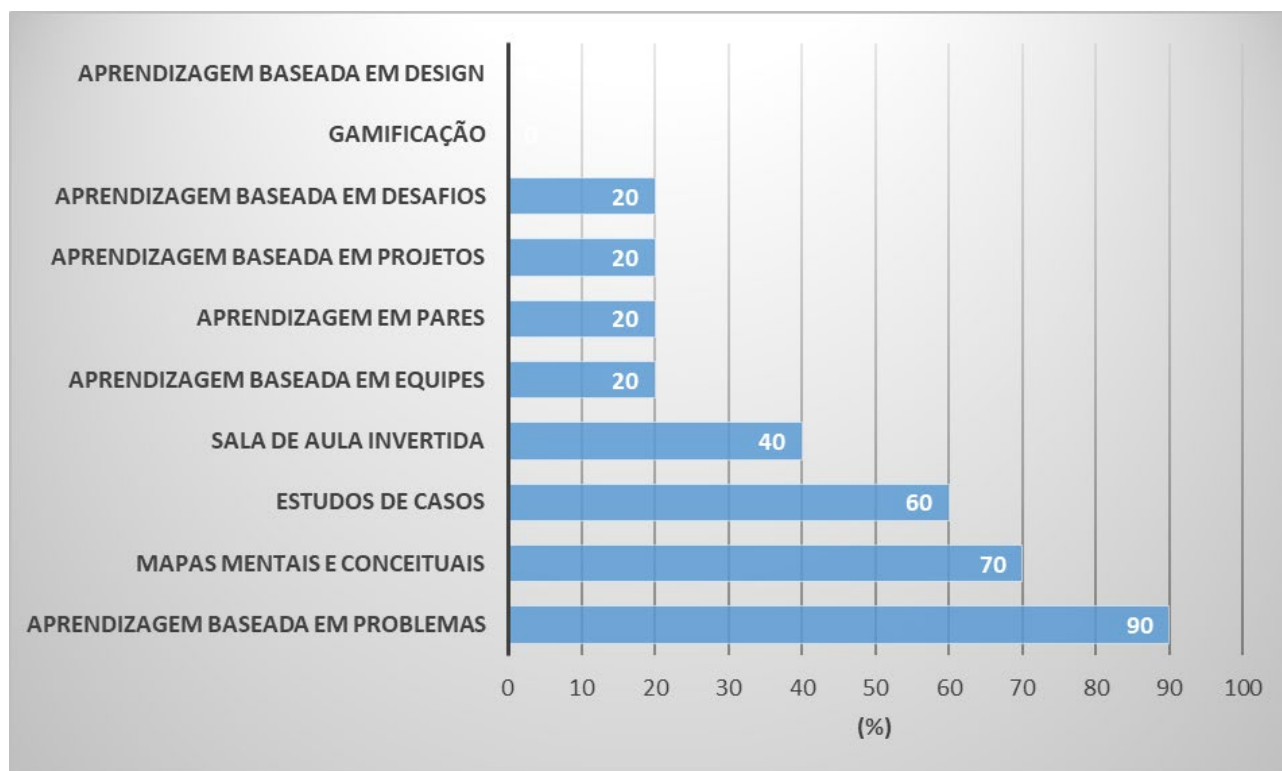
A caracterização desta pesquisa está relacionada a uma abordagem qualitativa. Sampieri, Collado e Lucio (2013) afirmam que “o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados”. Com isso, a coleta de dados foi realizada por aplicação de questionário via *Google Formulários* aos professores do curso de engenharia química de uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul. Mattar e Ramos (2021, p. 215) definem o questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de itens (perguntas e/ou afirmações) que são apresentados a um respondente”.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2022 e o perfil docente que respondeu ao questionário tem formação em áreas de engenharia química, engenharia de alimentos e química industrial. Para definir as perguntas do questionário, foi realizada uma busca na literatura sobre as principais metodologias ativas utilizadas no ensino superior. Assim, o questionário contemplava sobre quais as metodologias ativas mais utilizadas pelos docentes e os principais fatores relacionados a sua utilização.

Resultados e discussão

O ensino da área das engenharias enfatiza a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser esperadas para profissionais dessa área (LIMA *et al.*, 2020; VENTURINI; SILVA, 2018). Com isso, o uso de metodologias ativas se torna fundamental, visando profissionais mais autônomos na busca por conhecimento. A Figura 1 apresenta as principais metodologias ativas utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa.

Figura 1 - Principais metodologias ativas utilizadas pelos docentes do curso de engenharia química avaliado



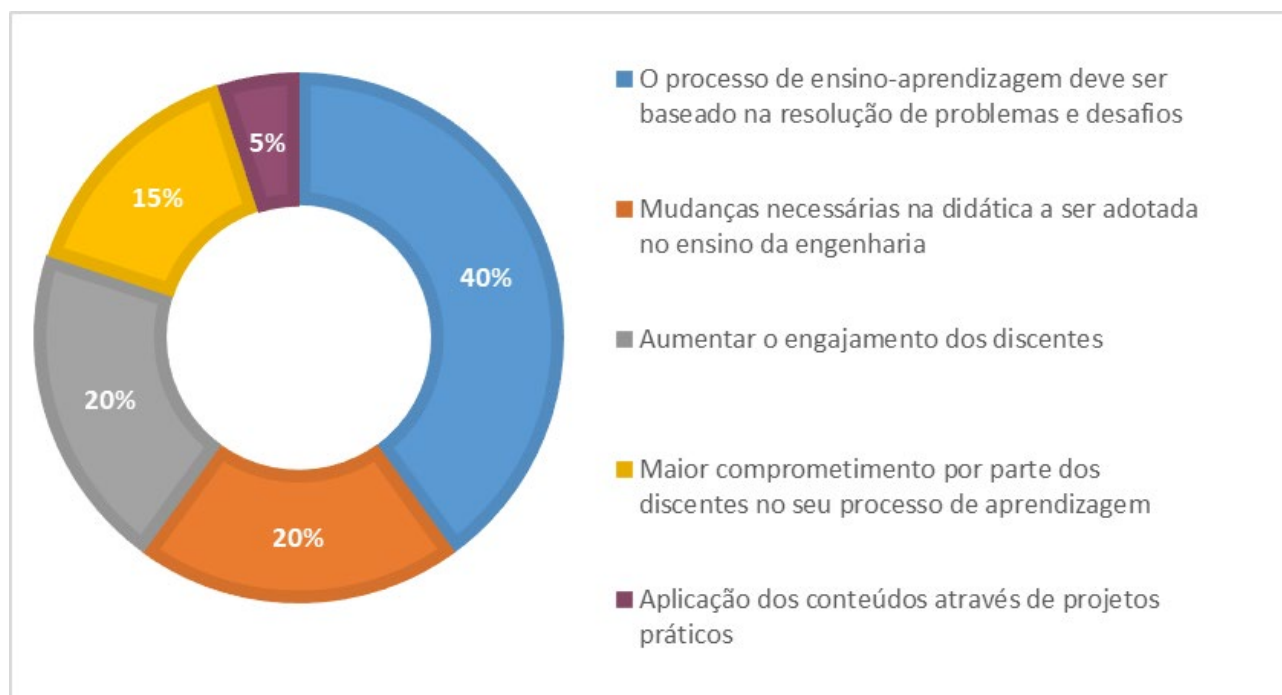
Fonte: Dos autores (2022).

Observa-se que, a principal metodologia ativa utilizada é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), sendo esta uma metodologia que possibilita aos estudantes de diferentes níveis o desenvolvimento da capacidade de pesquisar para buscar a resolução de problemas reais. De acordo com Almeida Silva, David e Ribeiro (2022) a ABP é um método muito promissor na evolução e construção do conhecimento completo e significativo do estudante.

Também fica evidente na Figura 1, as muitas possibilidades a serem exploradas nas metodologias ativas, pois duas metodologias não foram pontuadas pelos docentes participantes da pesquisa. Isso demonstra que ainda podemos evoluir e melhorar nas áreas de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento completo dos estudantes, visando-se a um modelo de ensino que priorize a construção colaborativa de conhecimentos e saberes.

A Figura 2 apresenta os principais fatores relacionados à utilização de metodologias ativas pelos docentes participantes da pesquisa.

Figura 2 - Principais fatores relacionados à utilização de metodologias ativas no curso de engenharia química avaliado



Fonte: Dos autores (2022).

Com base nos resultados obtidos observa-se a necessidade da aprendizagem estar relacionada a resolução de problemas e desafios, pois é desta forma que os futuros profissionais estarão trabalhando no mercado de trabalho na área da engenharia. De acordo com as novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), o profissional de engenharia química deve buscar aprimoramento constante, assim, estratégias de ensino ativas devem ser utilizadas possibilitando maior desenvolvimento de competências desejadas nos egressos (BRASIL, 2019).

Considerações finais

As possibilidades de atuação do engenheiro químico, vem ao encontro da modernização e desenvolvimento da indústria e processos, assim é fundamental que os futuros profissionais estejam em constante atualização e busca por conhecimentos. A utilização de metodologia ativas em sala de aula, proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos estudantes, futuros profissionais em engenharia química.

Fica evidente, após a aplicação do questionário e busca bibliográfica, as inúmeras possibilidades e formas de explorar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, é importante destacar e salientar, que é necessário o envolvimento de todos os professores do curso. Ademais, o

aperfeiçoamento dos estudantes deve ser constante e desenvolvido no decorrer da sua formação, não apenas em uma aula ou de forma pontual em uma disciplina.

Palavras-chave: Engenharia química; Ensino e aprendizagem; Metodologias ativas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.**

Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA SILVA, G.; DAVID, P. B.; RIBEIRO, M. E. N. P. Aprendizagem baseada em problemas e construção de problemáticas potencialmente eficazes no ensino de Química. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p.1-16 Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32116e44511932116-e44511932116>, 2022. Acesso em: 18 nov. 2022.

LIMA, J. V. V.; SILVA, C., ALENCAR, F., SANTO, W. Metodologias Ativas como forma de reduzir os desafios do ensino em Engenharia de Software: diagnóstico de um survey. **In: IX Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2020) Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2020)**, p. 172 – 181, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12773>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas.** Grupo Almedina (Portugal), 2021.

REZENDE Jr. et al. Aplicabilidade de metodologias ativas em cursos de Graduação em engenharia. **In: XLI Congresso Brasileiro De Educação Em Engenharia – COBENGE 2013, Gramado/RS.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341055533_Aplicabilidade_de_metodologias_ativas_em_cursos_de_graduacao_em_engenharia. Acesso em: 19 nov. 2022.

RIBEIRO, M. I. C., PASSOS, O. M. A Study on the Active Methodologies Applied to Teaching and Learning Process in the Computing Area. **IEEE Access**, v. 8, p. 219083 - 219097, 2020. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9252881>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

SEGURA-ROBLES, A., PARRA-GONZÁLEZ, M. E., GALLARDO-VIGIL, M. Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 9(2), p. 259-274, 2020. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v9n2-8>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VENTURINI, S. F., SILVA T. O. Uso e benefícios das metodologias ativas em uma disciplina de engenharia de produção. **Revista CIPPUS – UNILASALLE**, v. 6, p.59-64, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/4608/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CONHECIMENTO E USO DE AVALIAÇÃO POR RUBRICAS POR DOCENTES

Daiane Valerio
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A avaliação de atividades e do desenvolvimento de projetos realizados pelos alunos sempre deve evidenciar um planejamento anterior muito bem elaborado, pois não é nada fácil medir desempenho, competência e aprendizagem demonstrados. Até porque o contexto avaliativo já não admiti mais apenas “medir”, mas sim, precisa evidenciar o processo avaliativo dentro do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para Caldeira apud Chueiri (2008, p. 51):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Assim sendo, na atual conjuntura, entende-se que a avaliação escolar precisa ser pautada em critérios sólidos para que tanto o professor como o aluno tenham clareza daquilo que será avaliado.

Concomitante a isso, tem-se a criação de rubricas, definido por Marchetti (2020, p. 60) como “ [...]um documento que articula expectativas e objetivos da avaliação numa lista de critérios que auxiliará na descrição de níveis de qualidade no processo avaliativo tanto docente quanto discente.”

Porto (2005, p. 155) corrobora que rubrica é um “[...] método de avaliação que considera o desempenho do aluno numa determinada tarefa ou num conjunto de tarefas, no final, produz um produto ou um determinado resultado esperado de aprendizagem”.

Além disso, segundo Pacheco (1998, p. 115):

Tão importante como a utilização de instrumentos fiáveis é o processo de referencialização, isto é, a prática da construção do referente, ou dos quadros de referência do avaliador, ou do modelo e referenciais múltiplos, ou ainda dos critérios que orientam a aprendizagem. A construção do referente deveria constituir a questão central das práticas avaliativas do professor já que este as exercita, por norma, na base de procedimentos empíricos e pragmáticos.

Já para Nicola e Amante (2021, p. 17):

É imprescindível potencializar a capacidade do estudante para aprender e, nesse sentido, o uso de procedimentos de aprendizagem autorregulada não só promove as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, mas também contribui para a construção de critérios avaliativos mais transparentes e coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Refletindo sobre isso, objetiva-se com este trabalho evidenciar o conhecimento de docentes de diferentes áreas de estudo acerca de rubricas, bem como sua utilização nas avaliações propostas aos alunos.

Procedimentos metodológicos

Através da pesquisa quanti-qualitativa, este trabalho busca traduzir em números as opiniões e informações obtidas com o levantamento do comportamento de 10 docentes dos anos finais e do ensino médio da rede pública de ensino da Região Alta do Vale do Taquari, realizado em julho de 2022, quanto ao uso e conhecimento das rubricas de avaliação. Para isso, através da elaboração de um questionário, buscou-se obter dados que mostrem um panorama a ser analisado.

Diante disso, com esta pesquisa, através de questionários feitos aos docentes, objetivou-se observar se critérios de avaliação estão sendo utilizados pelos professores no momento em que elaboram as avaliações ou trabalhos em grupo, pois:

O propósito de avaliar pedagogicamente para promover as aprendizagens exige que alunos e professores compartilhem, compreendam e apliquem critérios de avaliação de modo sistemático, ao longo de todo o processo de aprendizagem. (MACHADO, 2020, p. 10)

Para tanto, sabendo que se aconselha o uso de rubricas como forma de comunicar as expectativas de aprendizagem aos estudantes, além de ser um modo de sistematização de notas, o questionário elaborado dispõe das seguintes questões:

<p>▶ Você acredita ser difícil avaliar o conhecimento dos alunos nas atividades propostas em grupo ou individualmente?</p> <p style="text-align: center;">() SIM () NÃO</p> <p>Justifique: _____</p>
<p>▶ Você utiliza critérios bem definidos para a correção das atividades propostas, principalmente quando ocorrem em grupo?</p> <p style="text-align: center;">() SIM () NÃO</p> <p>Justifique: _____</p>
<p>▶ Você acredita ser importante o aluno conhecer os critérios avaliativos e saber o que o professor espera dele ao ser avaliado nas atividades propostas?</p> <p style="text-align: center;">() SIM () NÃO</p> <p>Justifique: _____</p>
<p>▶ Você conhece ou já utilizou o conceito de rubricas de avaliação?</p> <p style="text-align: center;">() SIM () NÃO</p> <p>Justifique: _____</p>

Resultados e discussão

Após a aplicação do questionário a 10 docentes de diferentes áreas do conhecimento e que atuam nos anos finais e no ensino médio da rede pública de ensino, pôde-se observar que:

- ▶ Dos 10 professores, atuantes no ensino fundamental anos finais e do ensino médio da rede pública de ensino, 8 consideram difícil avaliar o conhecimento dos alunos. Ainda mais quando ocorrem atividades propostas em grupos.

Observa-se que por muitas vezes colocam que muito da avaliação depende do estudo do aluno e de sua participação nas atividades propostas.

- ▶ Dos 10 professores, 5 responderam que encontram dificuldade em definir critérios no momento de avaliar os alunos nos grupos de trabalho.

Relatam que há dificuldade em saber quais alunos tiveram maior participação no trabalho proposto, ocorrendo que, em alguns casos, um aluno faz o trabalho do grupo sozinho e os demais só apresentam. Também justificam que alguns acabam fazendo em casa e, assim, perde-se o acompanhamento do processo de

desenvolvimento da atividade solicitada, dificultando o uso de critérios avaliativos ou resumindo a nota ao trabalho final que é apresentado para a turma.

Observa-se que, pelas justificativas realizadas, os critérios de avaliação individuais, quando usados, referem-se ao gabarito das questões objetivas ou discursivas e não ao processo de ensino-aprendizagem e à participação.

- ▶ Dos 10 professores, apenas 3 colocam que é importante que os alunos saibam os critérios de avaliação previamente.

A maioria pontua que o que é esperado do aluno é “que ele estude e se dedique”. Também pontuam que os alunos têm o conhecimento do que é esperado, mas mesmo assim “se esforçam pouco”.

- ▶ Dos 10 professores que responderam ao questionário, apenas 2 afirmaram conhecer o conceito de uso de rubricas de avaliação.

Os dois professores que afirmaram conhecer o uso de rubricas de avaliação, reforçam que não utilizam pela necessidade de tempo para montar critérios e subcritérios e pela dificuldade de materiais que tragam mais informações a respeito.

Considerações finais

Corroborando com as leituras realizadas, a pesquisa mostra que a avaliação dos alunos é algo que causa dúvidas e pode sempre ser revista e melhorada. A avaliação por rubricas é algo ainda muito novo para a grande maioria dos docentes, mas é observável que a sua utilização pode facilitar os parâmetros para o ensino-aprendizagem, pois segundo Machado (2020, p. 8):

Não há avaliação formativa, seja em que ambiente for, se não houver diálogo e questionamento, que envolva todos os intervenientes, na base de um clima de aprendizagem que encoraje, motive e sustente a interação e a utilização de processos de avaliação pedagógica.

Como ressaltado anteriormente, o propósito de avaliar pedagogicamente necessita do compartilhamento de critérios avaliativos entre professor e aluno. Nesse sentido, a exploração do uso e do conhecimento das rubricas de avaliação pelo professor pode ser uma grande chance de alavancar conhecimentos e novas formas de realizar a avaliação.

Palavras-chave: Docentes; Avaliação; Rubricas na avaliação.

Referências

CALDEIRA, Anna M. **Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2022.

GATTI, Bernardete A. **O Professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

MACHADO, E. **Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino à distância.** leadership, v. 77, n. 7, p. 72-74, 2020.

MARCHETTI, A. P. do C. **RUBRICAS:** um importante instrumento para correção de desempenho discente. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró. v. 6, n. 16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1607>. Acesso em: 09 nov. 2022.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. **Rubricas:** avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07582, 2021. DOI:<https://doi.org/10.18222/eae.v32.7582>

PACHECO, José Augusto. **Avaliação da aprendizagem. 1998.** Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%20da%20aprendizagem.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2022

PORTO, S. **A avaliação da aprendizagem no ambiente online.** In: SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (ed.). Educação, aprendizagem e tecnologia. Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.** Tradução: Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

O INCENTIVO A MATEMÁTICA POR INTERMÉDIO DAS TECNOLOGIAS

Felipe José Mello
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A temática central deste resumo expandido, está direcionada às mudanças oriundas da ascensão da tecnologia em nosso mundo contemporâneo que acabam afetando as estruturas de meios educacionais de forma significativa. Este projeto abrange também, um olhar específico para o cenário da tecnologia no ensino de matemática em nossas instituições. É primordial, utilizar-se de ferramentas tecnológicas para que os alunos deixem de ver a mesma como algo antagônico, dando espaço para que a formação do aluno e construção do conhecimento seja atingido de forma satisfatória.

Ao falarmos de novas tecnologias na educação versus o ensino da matemática, nos esbarramos com uma vasta bibliografia e situações que sugerem que as duas, se aliadas, são potentes impulsionadoras do processo de ensino, tangendo inclusive com a BNCC que de forma muito clara, evidência a tecnologia como algo que deve ser instigado pelos alunos, como evidencia o estudo abaixo referenciado (STAA, 2007, p. 27):

Em 2005, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) conseguiu mostrar que [...] os alunos que afirmam não ter acesso a um computador tiveram desempenho pior em Matemática. [...] Este é o estudo mais amplo já realizado neste sentido e indica que o aluno sem computador está em franca desvantagem, tanto em termos de conhecimento de tecnologia, quanto em termos de desempenho em Matemática.

Considerar a urgência de ampliar as discussões acerca das tecnologias nas aulas de matemática é um caminho essencial a se percorrer. Ponto relevante que deve levar o docente de matemática a dar atenção para os fatores principais deste resumo, é a comprovação de diversos estudos que salientam que quando o aluno estuda motivado, as chances de se obter sucesso ao final do processo são enormes.

A metodologia de ensino que se utiliza de recursos didáticos efetivamente promove uma interação mais dinâmica e enriquecedora entre professores e alunos. Ao explorar uma variedade de recursos, desde tecnologias educacionais até materiais visuais e práticos, os alunos são incentivados a compreender os conceitos de forma mais profunda, a resolver problemas de maneira criativa e a se tornarem aprendizes mais autônomos, preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Lima Junior (2007, p. 67) em seus escritos, ressalta também o quanto se deve investir na tecnologia na educação em nossas escolas na atualidade, ao destacar que: “Nossas escolas, que visam contribuir para que os indivíduos participem ativamente e criticamente da dinâmica social, podem e devem investir na nova eficiência e competência, baseadas numa lógica do virtualizante”.

Ao longo desta pesquisa, o software Geogebra também se tornará pauta, por ser uma ferramenta tecnológica que possibilita a aplicação de diversos conceitos matemáticos e pode se tornar um recurso que auxilia na motivação da disciplina.

Procedimentos metodológicos

Pontos comuns entre estas vastas bibliografias são as falas de que um bom professor é fator importante no processo de motivação, bem como, as técnicas que este docente utiliza em suas aulas, onde então, a presença da tecnologia se torna imprescindível. As tecnologias, por serem um elemento que faz parte do cotidiano dos discentes, quando apresentada dentro da sala de aula, se torna algo motivador e atrativo. Para Sá e Machado (2017, p. 1):

O uso das tecnologias na sala de aula vem se tornando uma ferramenta de grande importância, pois consegue auxiliar tanto o professor quanto o aluno na explicação e na compreensão dos conteúdos. Com a tecnologia na aula os alunos sentem-se mais motivados a aprender e a partir disso o docente consegue ensinar de forma mais dinâmica e criativa.

A proposta metodológica deste resumo expandido, visa relacionar a matemática com a tecnologia, com a finalidade de despertar a criatividade e interesse do discente, tornando a mesma uma ferramenta importante para a assimilação do conteúdo. A pesquisa bibliográfica confiável, associação ao dia a dia escolar e aplicação de um questionário para discentes serão os instrumentos utilizados como procedimentos metodológicos.

A pesquisa de campo ocorreu de forma online, em julho de 2022, com cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental. A mesma possuía quatro perguntas dissertativas, cujo objetivo após a coleta de dados era a elaboração de relatório conclusivo. Os entrevistados possuíam idade variante entre 14 e 16 anos, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Os discentes foram indagados através de questionamentos pontuais, que contemplam a justificativa e objetivos deste resumo expandido. As cinco perguntas foram: a) Você considera positiva a afirmação de que seus professores possuem formação para o manejo da tecnologia em sala de aula? b) “A tecnologia é uma forte aliada do ensino”. Para que esta frase se torne uma realidade em nossas salas de aula, na sua opinião, que fatores são necessários? c) Como a tecnologia pode ser utilizada em aulas de matemática na sua concepção? d) Você conhece o software Geogebra? Já utilizou o mesmo em aulas de matemática?

Resultados e discussão

Simon (2013, p. 26), aponta que “O professor também está se percebendo pouco capacitado para abranger todas estas novidades, sendo alguns motivos como: a falta de cursos de aperfeiçoamento e o pouco tempo que eles têm disponível. Está faltando incentivo das grandes autoridades da educação para que possam aperfeiçoar seus conhecimentos”.

É inviável falarmos de tecnologias na educação, novas tecnologias e metodologias ativas, se os discentes não buscam ressignificar seus métodos bem como um incentivo dos superiores competentes. Esta afirmação, é ponto destaque nos alunos que foram entrevistados, que apontam que alguns docentes não possuem formação para trabalhar com um aplicativo de matemática dinâmica como o GeoGebra, por exemplo.

Em relação ao estudo da matemática, que é o foco deste trabalho, indica-se como centro de discussão o software Geogebra, que acaba sendo uma ferramenta extremamente completa para explorar diversos conteúdos como: geometria, coordenadas, funções de diversos tipos, trigonometria, entre outros. Seu desenvolvimento seria fundamental nas aulas da disciplina com o ensino médio, por exemplo, pois permite uma aplicação visual do conteúdo tradicional. O mesmo, tange como uma forma de se utilizar a tecnologia em aula. Sobre o Geogebra, Pacheco (2019, p. 1299) diz:

Com o uso do GeoGebra, é possível dinamizar e enriquecer as atividades no processo de ensino e aprendizagem da matemática, pois é um software de Geometria Dinâmica, onde são contempladas

as construções de pontos, vetores, segmentos, retas e seções cônicas. Através do GeoGebra é possível analisar equações, relacionar variáveis com números, encontrar raízes de equações. Permite ainda associar uma expressão algébrica à representação de um objeto da Geometria.

Na opinião dos entrevistados, além do Geogebra, há diversas maneiras de utilizarmos a tecnologia em aulas de matemática. Os mesmos citaram: Criação ou exploração de jogos virtuais; Criação de paródias utilizando recursos de áudio; Criação de podcasts; Aula online; Enunciado do tema gravado pelo professor com gravador de áudio; entre tantos outros. Neste aspecto, Sá e Machado (2017, p. 3) afirmam que:

No ensino de Matemática, observa-se que novos métodos são sempre bem-vindos, uma vez que a dificuldade em aprender a disciplina é constante, o que gera medo e receio em aprendê-la. Diante dessa realidade, cabe ao professor inovar na forma de ensinar. Procurando tornar o ensino mais dinâmico e interessante.

Todos os entrevistados, compartilham da ideia de que a matemática seria mais atrativa se a presença das tecnologias fossem efetivas nos encontros bem como das metodologias ativas. Os mesmos, salientam que é primordial que os professores tenham formação satisfatória para que possam desenvolver de forma correta os conceitos utilizando recursos diversificados.

Considerações finais

Por meio da realização do resumo expandido, tive a oportunidade de realizar pesquisa teórica e de campo sobre um tópico que considero fundamental na formação docente, que é a tecnologia aliada a matemática.

Através da investigação e coleta de dados, pude concluir que para que a presença da tecnologia se torne algo comum nas aulas de matemática, vários fatores devem ser observados, como: Formação docente de qualidade neste tópico; Desejo dos professores de ressignificarem seus conhecimentos; Incentivo dos poderes públicos para realização de formação docente; Custeio de recursos para que as instituições tenham acesso de qualidade a internet e a tecnologia em si.

Além disso, o conjunto de matemática e tecnologia, causam inúmeros benefícios a alunos e professores. Esta benignidade deve ser vista de forma essencial para o desenvolvimento de habilidades e objetivos, principalmente,

tangendo com valores e sentimentos como o incentivo, gosto, e carinho pela disciplina, desfazendo visões tradicionais que danificam a matemática.

Palavras-chave: Matemática; Professores; Tecnologia.

Referências

LIMA JUNIOR, A. S. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** do dialético ao virtual. Salvador: EDUNEB, 2007.

PACHECO, Erica Farias. **Utilizando o software GeoGebra no ensino da Matemática:** uma ferramenta para construção de gráficos de parábolas e elipses no 3º ano do Ensino Médio. Debates em Educação, Maceió, v. 11, nº 24, Maio/ago. 2019.

SÁ, Adriana Lourenço; MACHADO, Marília Costa. **O uso do software GeoGebra no estudo de funções.** XIV EVIDOSOL e XI CILTEC online, junho 2017. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/12142/10362. Acesso em: 25 nov. 2022.

SIMON, Andrei Feltrin. **O uso das tecnologias no ensino da Matemática em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Cocal do Sul/SC.** 2013. Monografia, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

STAA, B. V. **Razões para investir em computadores nas escolas.** Revista Pátio. São Paulo: Artemed. n. 40. p. 27 - 29, jan. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11716/Hepp_Felipe_Diego.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 dez. 2022.

O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO DO IFMT- CAMPUS BARRA DO GARÇAS NO PÓS-PANDEMIA: O QUE MUDOU?

Fernanda Luzia de Almeida Miranda

Edson Moacir Ahlert

Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Muito se falou que, após a pandemia do covid-19, nada seria como antes. Os mais otimistas disseram que sairíamos muito melhores do estado de emergência mundial, pois, em meio a tanta tragédia, aprendizagens e nobres valores seriam desenvolvidos na humanidade, ensejando transformações na forma de conceber a vida e o mundo. Na esfera educacional, não poderia ser diferente.

Com o distanciamento social causado pela pandemia, as escolas passaram subitamente a adotar o ensino remoto, que não era comum à maioria delas. Apesar do choque de realidade inicial, por se tornarem mais evidentes os graves problemas há muito tempo enfrentados pelas instituições escolares do país, foram esperadas, com maior ou menor intensidade, mudanças nas formas de ensinar e aprender.

Isso posto, decretado o fim do estado de emergência mundial e com o retorno das atividades presenciais, parece-nos relevante buscar respostas aos questionamentos: a pandemia instigou mudanças nos processos de ensino e aprendizagem? Em caso afirmativo, quais os principais impactos e mudanças causados pela pandemia identificados no ensino e na aprendizagem após o retorno às aulas presenciais, considerando o contexto do ensino tecnológico do IFMT - *Campus* Barra do Garças?

Tendo o objetivo de identificar os principais impactos e mudanças e de refletir sobre eventuais gargalos e melhorias do processo educativo, a escolha desta temática se justifica pela necessidade de se avaliar os processos de ensino e aprendizagem pós-covid-19, com vistas a aperfeiçoá-los e adequá-los às demandas atuais da sociedade.

Procedimentos metodológicos

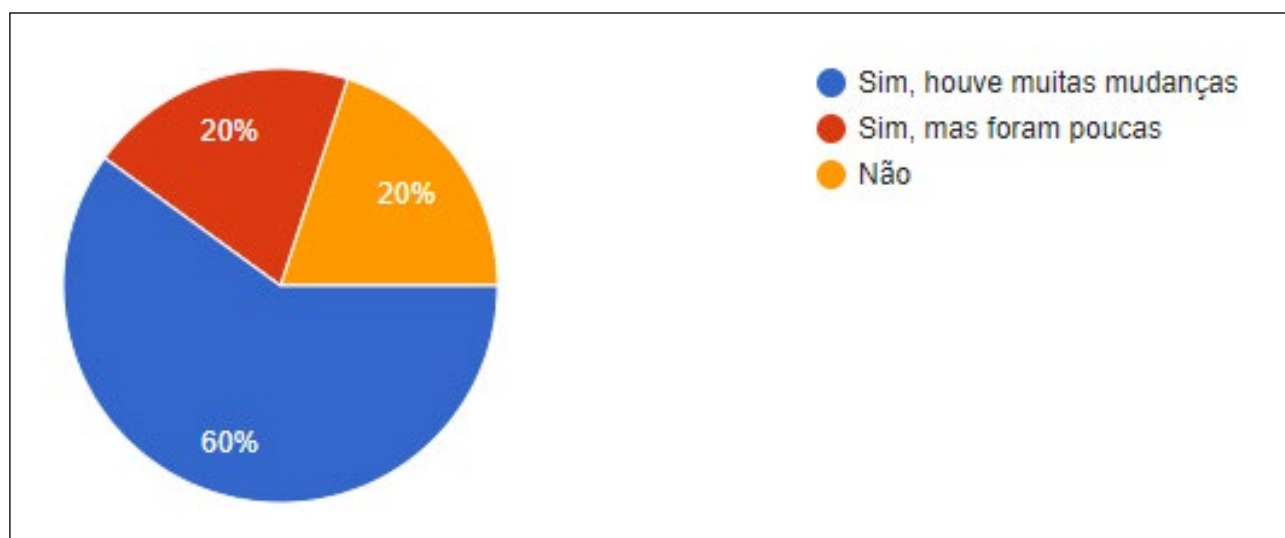
Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois responde a questões bem particulares, preocupando-se com uma realidade que não pode ser quantificada (MINAYO, 2009). Quanto aos objetivos define-se como descritiva, visto que descreve os atributos de dado fenômeno ou população.

Os dados foram coletados no mês de novembro de 2022, por meio de um questionário *online* com 2 questões (fechada e aberta), respondido por cinco docentes (P1 a P5) do curso superior de tecnologia em Gestão Pública do IFMT-*Campus* Barra do Garças, que preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A análise desses dados foi realizada com base em autores como Moran (2015), Silva e Camargo (2015), Castro (2022) e Silveira (2021).

Resultados e discussão

A primeira questão do formulário indagou os docentes sobre eventuais mudanças nas formas de ensinar e aprender, identificadas após o retorno ao ensino presencial (pós-pandemia) e, caso a resposta fosse afirmativa, se foram muitas ou poucas. As respostas estão dispostas no gráfico apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Análise sobre mudanças no ensino e na aprendizagem no pós-pandemia



Fonte: Dos autores (2022).

Analisando a Figura 1, percebemos que apenas um dos docentes (20% dos respondentes) não notou mudança alguma após o retorno ao ensino presencial. Os outros quatro (80%) reconheceram transformações nas formas de ensinar e aprender no pós-pandemia, sendo, para três destes (60%), muitas alterações e,

para um deles (20%), houve poucas mudanças nesses processos a partir deste evento.

Verificamos, assim, que a maioria deles identificou transformações no processo educativo a partir da pandemia. Até então, à luz de Silveira (2020), a área da Educação apresentava lentidão ou resistência em admitir as possibilidades advindas dos avanços tecnológicos, apesar das mudanças instigadas pela Educação a Distância (EaD).

A partir de março de 2020, com o distanciamento social imposto pela pandemia de covid-19, implantou-se nas escolas e universidades o Ensino Remoto Emergencial, tendo por base uma combinação de saberes acumulados, sentido de urgência, imprevisto e muitas incertezas. Mais do que uma simples modalidade de imprevisto, parece, ela mesma, materializar “a aceleração do processo de transição para cenários em que o Ensino Híbrido passa a ser a realidade de fato” (SILVEIRA, 2020, p. 3).

Em que pese tenha manifestado, em sua resposta, não ter percebido mudanças nas formas de ensinar e aprender no pós-pandemia, ao justificá-la, P1 identifica um caminho a ser percorrido a partir desse marco temporal. Vejamos:

[...] a princípio não houve mudanças, pois voltamos a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da mesma forma que antes: aulas expositivas e dialógicas com uso de recursos de audiovisuais, envio de material e atividades *online*, uso de planilhas e formulários eletrônicos [...] Penso que é o caminho seguiremos daqui por diante, mas isso vai depender de formação, estímulo por parte da instituição tanto para docentes, quanto para discentes para que de fato ocorra uma mudança cultural e aos poucos adotarmos os recursos da educação à distância (P1).

Com base no fragmento, inferimos que as ferramentas citadas já eram usadas antes da pandemia, mas não de forma adequada à EaD ou mesmo ao ensino híbrido. Conforme pontuou, “esse” será o caminho a seguir, embora, para trilhá-lo, seja necessário repensar como conceber o processo educativo e empregar as tecnologias próprias da modalidade, o que depende de estímulo da instituição e da oferta de formações adequadas aos docentes e discentes.

Saliente-se que, na maioria dos contextos escolares, o uso de recursos inerentes à EaD foi imposto abruptamente em razão do isolamento provocado pela pandemia, sem tempo para a preparação de professores e alunos. Talvez por isso P1 não tenha identificado alterações no processo educativo, já que, à luz de Silva e Camargo (2015, 176), para começar a identificar possibilidades de

mudanças, seria necessário “olhar antes para o projeto pedagógico da escola, sua equipe, as possibilidades de treinamento, a infraestrutura de rede da instituição, os equipamentos, etc”.

Por sua vez, P2 respondeu que houve mudanças, mas foram poucas, pois há algumas barreiras a serem superadas para que outras se efetivem, considerando que:

[...] o principal entrave para mudanças mais profundas na forma de ensinar está ligada à reformulação dos PPC dos cursos. Esse trabalho é essencial para mudanças reais, como aulas EAD de qualidade, reformulação de conteúdos de maneira dialógica com diferentes áreas do saber (P2).

Com base em P1 e P2, compreendemos que o uso dos recursos da EaD nem sempre resulta em aulas de qualidade. Conforme Castro (2022, p. 160), a adoção da EaD requer “uma mediação pedagógica e isso demanda planejamento, objetivos claros, intencionalidade e definição de tecnologia adequada para realização desse processo de ensino e aprendizagem”. Ademais, a proposta de modelo híbrido vai além da combinação das modalidades presencial e não presencial, “propondo um modelo de aprendizagem ativa, no qual o estudante passa a ter uma educação integrada com o uso de tecnologias digitais na cultura escolar contemporânea” (CASTRO, 2022, p. 162).

Portanto, como afirma P2, a revisão dos projetos pedagógicos de curso é essencial para que o ensino se transforme, tenha qualidade e responda às demandas atuais. Para tanto, devem contemplar, em distintos níveis de “misturas”, “modelos ativos [...] de flexibilização, de hibridização. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo” (MORAN, 2015, p. 34).

Quanto à percepção dos participantes deste estudo, três deles disseram ter identificado muitas alterações nas formas de ensinar e aprender após o retorno presencial (P3, P4 e P5). Questionados sobre os principais impactos e mudanças verificados desde então, os docentes afirmaram o que dispõe o Quadro 1.

Quadro 1 - Mudanças e impactos identificados com o retorno presencial

P3 - “Menos resistência para se usar ambientes virtuais de aprendizagem”.

P4 - “A [adoção da] metodologia do ensino remoto por professores e alunos”.

P5 - “O aluno está mais disperso e pouco interessado nas aulas presenciais”.

Fonte: Dos autores (2022).

Percebemos que os impactos e desafios apontados no Quadro 1 não se restringem ao *lócus* desta pesquisa. A resistência ao uso de ambientes virtuais e de recursos tecnológicos por docentes e alunos (comum nos ambientes escolares presenciais) foi reduzida, e as metodologias do ensino remoto continuaram sendo usadas após o retorno presencial, o que também tem ocorrido em outras realidades identificadas nas leituras realizadas para nossa fundamentação.

Contudo, em nosso caso, verifica-se o impacto negativo trazido por P5: o aumento da dispersão e o baixo interesse nas aulas presenciais, informação que requer análise coletiva nos momentos de planejamento e de formação, com vistas à sua superação.

Considerações finais

Ao final deste estudo, nota-se que, para a maioria dos respondentes, muitas mudanças ocorreram no ensino e na aprendizagem a partir da pandemia de covid-19. Contudo, essas alterações, que já eram necessárias, mas ocorreram de improviso e de forma acelerada nesta conjuntura, precisam, com o retorno presencial, ser refletidas e planejadas coletiva e colaborativamente.

Assim, é importante que as instituições educacionais aproveitem as valiosas lições aprendidas durante esse período de transformação abrupta. Essas experiências devem servir como base para a construção de um sistema de ensino híbrido e flexível, capaz de integrar de maneira harmoniosa as vantagens do ensino virtual com a riqueza do ensino presencial. Portanto, a reflexão conjunta e o planejamento colaborativo emergem como passos cruciais para garantir uma educação resiliente e adaptável, que prepare tanto educadores quanto alunos para os desafios e as oportunidades do futuro.

Palavras-chave: Ensino remoto; Ensino híbrido; Mudanças no ensino e aprendizagem; Tecnologias digitais.

Referências

CASTRO, E. A. Ensino Híbrido, novidade pós-pandemia? **Revista Nova Paideia** - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 157 - 168, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.152. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/152>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José. Ensino Híbrido: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVEIRA, Ismar Frango. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.2, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374>. Acesso em: 9 nov. 2022.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

Laís Schulz
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A educação, no cenário atual, vem apresentando inúmeras novas metodologias com o intuito de colaborar, incentivar e diversificar a aprendizagem, principalmente em decorrência do avanço da tecnologia e meios de comunicação. Dessa forma, se faz necessário uma adaptação por parte dos professores a aderirem a tais perspectivas para a sala de aula. Dentre tantas possibilidades, a gamificação pode e deve ser utilizada de modo contextualizado contribuindo para o conhecimento dos estudantes.

No Ensino Médio, a tarefa de entreter e ensinar os estudantes é uma atividade desafiadora, já que, na fase em que se encontram - adolescência - principalmente o celular, ganha muita atenção. Assim, as propostas de aula precisam interagir com a realidade na qual estão inseridos, bem como contribuir para uma formação integral e condizente com as demandas atuais.

A gamificação, quando inserida numa proposta pedagógica consistente, pode colaborar na construção do conhecimento, além de colocar o aluno como protagonista do seu aprendizado de forma dinâmica e colaborativa. De acordo com Murr (2020, p. 7):

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando.

Contudo, é de extrema importância compreender que não se trata somente do uso de jogos. A gamificação utiliza elementos como a estética, a estrutura, o modo de raciocínio dos jogos e dessa forma, motiva a construção de aprendizagens e a resolução de problemas.

De acordo com Signori e Guimarães (2016, p. 73), a gamificação pode “despertar a curiosidade, promover a interação e a troca de experiências, dar margem para erros e apresentar conteúdos em que o aluno tenha liberdade para tomar decisões são maneiras [...] de se utilizar outras estratégias dos games [...]”. Dentre as vantagens da gamificação destaca-se o maior comprometimento dos alunos, engajamento e imersão do estudante no conteúdo de forma significativa.

Segundo Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 13), “[...] os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes”. Os mesmos autores ainda complementam dizendo que a gamificação, “[...] é traduzida nas soluções do jogo que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido”.

Dentre as diferentes formas de utilização da gamificação no contexto educacional, destaca-se “[...] o uso de narrativas para alterar o contexto de uma atividade rotineira e, com isso, incentivar o comportamento dos sujeitos. Isso favorece que indivíduos possam apreender e realizar tarefas, antes tediosas, de uma forma nova e motivadora” (BUSARELLO, 2016, p. 38). Num cenário educacional tecnológico, precisamos nos adequar às diferentes plataformas que estão disponíveis e que tornam o aprendizado mais dinâmico e divertido. Plataformas como Kahoot e jogos analógicos como jogo de memória, quebra-cabeças e quizzes são fáceis de elaborar e adaptáveis para qualquer componente curricular e conteúdo.

Dessa forma, evidencia-se a potencialidade da gamificação na elaboração das atividades curriculares. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência pedagógica com uso da gamificação nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do ensino médio em uma escola pública estadual.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivo expor como a gamificação pode ser utilizada em sala de aula de forma eficaz, apresentando perspectivas e dinâmicas realizadas durante as aulas. A presente pesquisa é de cunho qualitativo visto que estabelece relações entre o mundo e o sujeito. Conforme Gil (2022, p. 154), a pesquisa qualitativa “[...] necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc.” Além disso, nessa abordagem, o propósito é compreender a explicação de algum fenômeno, neste caso, a gamificação em sala de aula.

Quanto à natureza, aproxima-se da pesquisa aplicada, já que tem como intuito gerar conhecimentos para aplicações práticas com objetivo de solucionar

um problema específico. De acordo Silveira e Córdova (2009, p. 35), com a pesquisa aplicada objetiva-se “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Neste caso, estamos discutindo o uso da gamificação nas aulas de diferentes componentes curriculares no Ensino Médio e como tal método pode contribuir em diferentes aspectos.

No que se refere aos objetivos, podemos classificar a pesquisa como exploratória. A maioria dessas pesquisas envolve, conforme Gil (p. 41, 2002), “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. Ainda, a pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Este trabalho contém a apresentação de uma experiência didática. A prática de gamificação ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa, com uma única professora, em três momentos diferentes com dois períodos de 45 minutos cada situação. Nestas aulas, foram realizados kahoots sobre substantivos e pronomes e um jogo da memória com tempos, modos e vozes verbais.

Resultados e discussão

A gamificação é uma metodologia de ensino ainda pouco recorrente no ensino, principalmente em razão do estudo e preparação que ela necessita. Para modificar tal cenário, é necessário dedicação e tempo de elaboração. Entretanto, é evidente que o uso da gamificação diverte e faz com que o estudante participe de forma mais ativa das aulas. Com isso, os conteúdos são vistos de forma mais compreensível e didática, pois os participantes prestam mais atenção às aulas.

A experiência pedagógica, foco deste estudo, foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa, no 3º bimestre de 2022 (18 de julho a 04 de outubro), em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. As atividades gamificadas contemplaram o uso do Kahoot e de jogos analógicos.

O Kahoot, conforme Junior (2017, p. 1589), é uma ferramenta intuitiva e gratuita, “[...] com várias possibilidades de tornar as aulas gamificadas, uma vez que o aplicativo possui características de um jogo digital, com regras e atribuições de pontuação para os alunos que responderem as perguntas de forma correta e rápida.”

Os jogos foram construídos explorando os conteúdos trabalhados no componente curricular em diferentes momentos, algumas vezes para introduzir,

outras para revisar ou mesmo para consolidar. Foram notórios a motivação e a postura proativa dos alunos quando estavam envolvidos com as atividades gamificadas. Em consonância, Tolomei (2017, p. 151) afirma que:

Jogar influencia diversos outros aspectos positivos além da aprendizagem, tais como: cognitivos, culturais, sociais e afetivos. Por meio do jogo, é possível aprender a negociar em um ambiente de regras e adiar o prazer imediato. É possível trabalhar em equipe e ser colaborativo, tomar decisões pela melhor opção disponível. Todas essas características são sustentadas pelos jogos, e isso veremos mais adiante.

Durante as aulas foi perceptível que as aprendizagens ocorreram não somente com relação ao conteúdo, mas também no que tange aos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. O site Kahoot apresenta índices de acertos geral e por pergunta ao final do jogo. Desta forma, os números mostram que mais de 70% das perguntas foram acertadas. Ainda, após as dinâmicas, foram executadas outras atividades como avaliações discursivas e trabalhos orais. Percebeu-se que nos conteúdos que foram realizados atividades de gamificação, os alunos foram melhores em outras atividades. É importante ressaltar que a gamificação auxilia em outros aspectos, como trabalho em equipe, colaboração, discussão e apontamentos de opinião.

Os momentos de dinâmicas foram importantes para o conhecimento dos alunos, pois puderam discutir com os colegas e analisar o conteúdo no caderno. Da mesma forma, analisaram seus conhecimentos sobre as temáticas estudadas durante as aulas. Percebeu-se, por avaliação ao final de cada jogo, que os alunos gostaram da gamificação. Segundo relatos, “A experiência do Kahoot foi muito legal, porque podemos verificar o que sabíamos do conteúdo. Além de ser um momento de descontração com os colegas (aluna, 2° A)”.

Deste modo, fica evidenciado que o uso da gamificação traz diferentes benefícios para o estudante como melhora a memória, torna o processo de ensino mais prazeroso, desenvolve a autonomia, concentração e aprimora os resultados dos estudantes. Entretanto, o professor precisa dedicar mais tempo para a construção do planejamento, mas é recompensado durante as aulas com a participação, interação e compreensão por parte dos alunos.

Considerações finais

A gamificação é uma metodologia de ensino que coloca o estudante como protagonista do seu aprendizado, além de oferecer novas possibilidades de aprendizagem, assim como, interações sociais e trabalho em equipe.

Durante o estudo, foi perceptível que as turmas ficam mais interessadas e participativas com o uso de jogos, seja ele eletrônico ou analógico. Entretanto, percebe-se que o celular e as redes sociais ainda ganham muita atenção. Desta forma, é importante a utilização de diferentes métodos e perspectivas novas e diferentes para atrair o estudante para a aula.

É notável que a educação atual ainda segue princípios antigos. Em virtude da revolução digital e diferentes tecnologias é importante professores se adaptarem às novas concepções que a educação vem exigindo. É importante criar novos jogos e aspectos que colaborem no desenvolvimento do estudante, assim como, sua aprendizagem. Da mesma forma, são desafios constantes de todos os integrantes de uma comunidade escolar, inovar, repensar estratégias e colaborar para uma educação com significado.

Palavras-chave: Ensino Médio; Gamificação; Ensino e aprendizagem.

Referências

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. Raul Inácio Busarello. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo. In: **Gamificação na educação** / Luciane Maria Fadel, Vania Ribas Ulbricht, Claudia Regina Batista, Tarcísio Vanzin, organizadores. - São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNIOR, João Batista Bottentuit. **O aplicativo Kahoot na educação**: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds, 2017. Disponível em: <http://fatecead.com.br/ma/artigo01.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MURR, Caroline Elisa. **Entendendo e aplicando a gamificação** (recurso eletrônico): o que é, para que serve, potencialidades e desafios / Caroline Elisa Murr, Gabriel Ferrari - Florianópolis: UFSC: UAB, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SIGNORI, Gláuber Guilherme; GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de. **Gamificação como método de ensino inovador**. International Journal Active Learning. Rio de Janeiro v. 1, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229105498.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TOLOMEI, Bianca Vargas. **Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na Educação**. EaD em foco, 2017. 7 (2), p. 145-156. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259>. Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTRUMENTO DE FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Maria da Graça Leão
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

O feedback não apenas é um mecanismo verificador da aprendizagem, mas também de construtor da aprendizagem. Assim, a fim de compreender o potencial deste instrumento foram contemplados os estudos dos autores: Hattie e Zierer (2017) que abordam os níveis de desempenho e as perspectivas de feedback baseadas no projeto Visible Learning; Alves, Costa e Sá (2014) contribuem com a abordagem do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. Já Costa *et al.* (2016) busca uma tipologia para este recurso em educação on-line; e Vickery (2016) salienta a importância de utilizar o feedback como forma de empoderamento desde a educação fundamental.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar essas abordagens sobre os mecanismos de feedback e estabelecer relações que possam esclarecer propriedades e identificar as principais dimensões que fazem com que o feedback seja efetivamente um instrumento capaz de potencializar a construção da aprendizagem do estudante.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa optou-se por aprofundar conhecimentos sobre os mecanismos de feedback por meio de pesquisa com abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2001), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, no mesmo sentido afirma Guerra (2014), “para os adeptos da pesquisa qualitativa, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos”. E seguindo, no viés da leitura exploratória, Gil (2017, p. 54) afirma que esta “pode ser comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida”. Quanto aos procedimentos, consiste em pesquisa bibliográfica de natureza básica e observacional, de cunho teórico, cujos procedimentos baseiam-

se em pesquisas bibliográficas, na revisão de materiais já publicados em livros e artigos.

Primeiramente, é preciso compreender que o feedback está intimamente relacionado à prática de avaliação. Assim, serão analisadas as categorizações e tipos de feedback nos autores acima referenciados. A seguir, será realizado o cruzamento das informações, buscando-se identificar as particularidades mais significativas dos estudos de feedback.

Resultados e discussão

Para o escopo de análise, foram utilizadas obras de referência sobre a temática do feedback. A começar pela raiz da palavra avaliação, significativa para iniciar a análise, apresentada na obra “Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de Anitra Vickery (2016): a palavra inglesa *assessment* (avaliação) se origina do francês antigo *assesser*, com base no latim *assidere*, que significa “sentar-se junto”. Essa raiz etimológica é bastante significativa ao evocar a imagem de alunos e professores apoiando uns aos outros em sua jornada de aprendizagem. Uma pesquisa britânica, sobre o impacto das práticas de avaliação em sala de aula, defendia que a avaliação formativa, quando executada com eficácia, resultava em “feedback e ação construtivos e melhorava os níveis de desempenho” (VICKERY, 2016). Essa avaliação informal era chamada de “avaliação em prol da aprendizagem”.

Aprendizagem que pode ser construída a partir do feedback, instrumento de avaliação caracterizado com diversas acepções. O termo feedback foi originalmente cunhado na área de Biologia para referir-se à mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente. Depois o termo passou a ser utilizado em diversas áreas, na Educação e, posteriormente, na Informática na Educação. E, a partir da década de 50 no contexto de ensino aprendizagem, aprofundando-se a partir da década de 70. Uma definição de feedback mais comumente utilizada contextualiza feedback “como sendo uma informação que é transmitida ao aluno sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho” (COSTA, 2016).

Quanto aos tipos e categorizações apresentados pelos autores pesquisados, foi possível estabelecer relações. A primeira refere-se ao tipo avaliativo e corretivo (COSTA, 2016): no tipo avaliativo, o desempenho do aluno é informado sobre a quantidade ou percentual de acertos. A acepção do tipo avaliativo mantém estreita ligação com o feedback a respeito da fonte (HATTIE; ZIERER, 2019), na qual a externa – gerada pelo professor, por colegas ou pelo computador –, é

baseada no desempenho ao nível da tarefa, com informações sobre o resultado da aprendizagem. Relaciona-se com o critério de conteúdo (ALVES; COSTA; SÁ, 2014) no tipo avaliativo/informativo, pois esses feedbacks fornecem ao aluno um tipo de avaliação baseada na função cognitiva, avaliando erros e acertos, mesmo que de forma crítica e reflexiva.

Outra forma de feedback é o Visible Learning, projeto que apresenta os níveis da tarefa, do processo e da autorregulação nas perspectivas de presente, passado e futuro, comparando-se o estado atual do aluno: com o estado-alvo desejado (feedback presente), com o estado anterior (feedback passado), direcionado ao futuro “O que fazer em seguida?” (feedback sobre o futuro). As três perspectivas estão conectadas formando um todo integrado (HATTIE; ZIERER, 2019).

No feedback baseado no desempenho pela autorregulação os alunos são questionados sobre os mecanismos para regular sua aprendizagem, o que poderiam ter feito melhor, ou seja, elaboram uma autoanálise do aprendizado. Pode-se relacionar com o tipo corretivo (COSTA, 2016) em que o desempenho é detalhado com informações ou explicações sobre os erros cometidos, além de sugestões de melhorias. Essas aceções podem ser ligadas à dimensão metacognitiva (ALVES; COSTA; SÁ, 2014), ou seja, o feedback com o propósito de levar o estudante a refletir sobre o seu conhecimento e compreender como pode utilizá-lo no entendimento e resolução da atividade. Nessas aceções, percebe-se claramente o intuito de levar ao questionamento, à melhoria por meio da reflexão, na busca de resolver situações.

Contudo, identificou-se uma ligação nas obras estudadas, que diz respeito ao feedback de fonte. No modelo interativo de feedback (COSTA *et al.*, 2016), mesmo que voltado para estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem, distinguem-se dois tipos de fonte: interna e externa. Na fonte interna a informação é interpretada diretamente pelo aluno e requer uma análise mais complexa já que envolve componentes internos, como sentimentos, confiança e formas de raciocínio. Também se encontra no Visible Learning (HATTIE; ZIERER, 2017) o nível pessoal de feedback: elogios e críticas.

A esses ainda pode-se relacionar o feedback de conteúdo motivacional/interacional (ALVES; COSTA; SÁ, 2014), baseado em algum apoio motivacional em resposta a uma interação do aluno; e aos tipos: interativo, no qual ambientes dinâmicos estimulam a participação colaborativa, a partilha; e informal, no qual a oralidade, seja particular ou em grupo, em e-mails ou fóruns estimulam a participação do aluno. Estes aspectos envolvem sentimentos, estímulos à participação, à colaboração, numa dimensão afetiva/motivacional, capaz de manter os alunos interessados e confiantes no seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

Como se pôde inferir nas pesquisas realizadas, o conceito de feedback é amplo, abarca diversas categorizações quanto aos procedimentos de feedback, dificultando a definição de uma tipologia-base de feedback. No entanto, apesar das várias classificações, ao cruzar os conceitos dos autores, notou-se que há dimensões que, agrupadas, assemelham-se quanto ao conteúdo do feedback.

A primeira relação estabelecida consiste no feedback do tipo avaliativo, que corrige erros e acertos, com essa informação dada pelo professor, colega ou computador, ou seja, de fonte externa, baseada na função cognitiva.

Na segunda relação observou-se o feedback do tipo corretivo ligado à dimensão metacognitiva, que leva o estudante a refletir sobre o seu próprio aprendizado e a questionar-se como pode melhorar. A terceira relação, claramente identificada, relaciona-se ao feedback de fonte interna, refere-se ao nível emocional, envolve interação, informalidade, motivação, que geram no estudante confiança no seu processo de aprendizagem.

Por fim, pode-se afirmar que este estudo, à vista das relações estabelecidas, tornou o estudo do instrumento de feedback mais claro e consistente. Com isso, o educador, ao planejar a avaliação com o intuito de ser bem-sucedida, poderá oferecer ao estudante atividades que envolvam as três dimensões de feedback, com motivação, correção e, principalmente, reflexão sobre a própria aprendizagem, a fim de contribuir para a construção e consolidação de uma aprendizagem de qualidade para alunos e professores.

Palavras-chave: Avaliação. Feedback. Aprendizagem.

Referências

ALVES, Maria Palmira; COSTA, Antônio Pedro; SÁ, Susana Oliveira. **A avaliação formativa no ensino superior:** o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. Revista Comunicação e informação. Programa de Pós-graduação em Comunicação. UFMG, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2d62/953eb973ec9a5ac468e40c3de89dabc22c7f.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.

COSTA, Evandro *et al.* **Modelos de Feedback para estudantes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Jornada de Atualização em Informática na Educação, [S.l.], p. 1-38, nov. 2016. ISSN 23167734. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/pie/article/view/6594>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de Pesquisa.** 6ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

HATTIE, John; ZIERER, Klaus. **10 Princípios para a Aprendizagem Visível: Educar para o Sucesso**. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo A, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Grupo A, 2016. E-book. ISBN 9788584290697. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290697/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

RUBRICAS E FEEDBACKS EM AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Milene Duarte Rechlinski
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

Qual o resultado da aplicação de rubricas para a avaliação das atividades no ensino técnico? O uso de feedbacks poderá facilitar os processos de ensino e aprendizagem nos cursos de ensino técnico? Os questionamentos se devem pelo fato de que as instituições de Educação Profissional técnica possuem componentes específicos, nas quais as formas usuais de avaliação podem não permitir uma verificação adequada da aprendizagem de cada aluno.

O ensino técnico tem, em sua maioria, classes formadas por adultos que trazem suas experiências e vivências, adquiridas ao longo de sua vida profissional. Estes alunos anseiam por colocar em prática os conhecimentos adquiridos na sala de aula e fazem questionamentos e críticas quanto aos conteúdos e habilidades que são desenvolvidos em cada componente. Assim, considera-se que o aluno motivado tem mais interesse pelos assuntos propostos e busca fontes alternativas como pesquisa, leitura, vídeos, para satisfazer suas necessidades frente ao tema (GIL, 2007).

No decorrer de sua formação como técnicos, os alunos, envolvidos no processo de aprendizagem, estabelecem relações entre as questões com que se defrontam e a prática, armazenando as experiências para utilização na vida profissional. Na diversidade de conhecimentos dispostos em componentes da educação profissional, é natural que, em alguns momentos do processo de ensino, o aluno não compreenda e questione determinados conteúdos, resultado, muitas vezes, de uma visão fragmentada do todo que compõe sua formação (LÜCK, 2003). Por isso se torna necessário a reflexão docente acerca de sua prática pedagógica, da promoção da interdisciplinaridade e das formas de avaliação dos conteúdos.

Além de repensar a pedagogia que define como se usa a avaliação, também é preciso repensar os métodos avaliativos (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015). A avaliação formativa durante o processo de ensino favorece que o professor supra lacunas e direcione os conteúdos de modo que o aluno avance na

aprendizagem. Ferraz (2019) enfatiza que os erros cometidos pelos alunos, durante o desenvolvimento, são vistos como oportunidade de orientar e permitir que o aluno faça os ajustes necessários, através de feedbacks que regulam e controlam os processos de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a utilização de rubricas e feedbacks tem auxiliado os docentes na reflexão das práticas pedagógicas e do processo educacional, permitindo um planejamento mais adequado, a fim de suprir as demandas de cada aluno. As rubricas em educação envolvem a criação de uma determinada expectativa de desempenho e uma declaração descritiva, que apresenta como tal expectativa será alcançada (FERRAZ, 2019).

Baseada em pesquisa bibliográfica sobre o tema e experiências práticas na utilização de rubricas e feedbacks em componentes da Educação Profissional, será feito relato das experiências e reflexões dos resultados obtidos em sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Quando o professor utiliza rubricas para definição dos trabalhos a serem desenvolvidos e faz a associação com os conteúdos vivenciados pelo aluno, tem-se a contextualização e a aproximação dos conteúdos à realidade do aluno. Nesse caso, o aprendizado ultrapassa o contexto apresentado de forma teórica e as questões de exercícios e o educando passa a ser o agente ativo do aprendizado, estabelecendo relações entre a teoria e sua prática profissional, na leitura e interpretação de Projetos Arquitetônicos, desenvolvidos no curso Técnico em Edificações.

Em consonância com Santos (2020), relata-se uma prática pedagógica elaborada de forma a alcançar as aprendizagens dos alunos para que eles se emancipem, dando margem a uma pedagogia que visa reorganizar o espaço escolar a partir da elaboração de reorganização dos processos avaliativos.

As experimentações no uso de rubricas e feedbacks foram aplicadas no componente de Desenho Técnico, no curso Técnico em Edificações, da Escola Estadual de Educação Profissional Estrela, no semestre A de 2022. Nesta disciplina, os alunos conhecem os fundamentos do Desenho Técnico de Arquitetura e reproduzem os desenhos que compõem um Projeto Arquitetônico Residencial. Para a elaboração de cada atividade, os alunos receberam uma folha contendo os itens a serem avaliados e o resultado desta avaliação.

As rubricas foram elaboradas contemplando cada desenho que compõe o Projeto Arquitetônico Residencial: Planta de Situação/Localização, Planta Baixa,

Cortes, Fachadas, Planta Mobiliada e Detalhamento de Esquadrias, enfatizando o que deveria ser apresentado em cada um deles, ressaltando a importância de elementos, bem como a forma de representá-los dentro de cada desenho.

Na rubrica utilizada no componente de Desenho Técnico do curso Técnico em Edificações, para o desenho da Planta Baixa, foram elencados, por exemplo, itens como: Paginação: posição do desenho dentro da folha (centralizar o desenho no espaço disponível); Cotas de Nível: observar símbolos e proporção entre o desenho e o tamanho do símbolo das cotas; Esquadrias: representação adequada das esquadrias, com marco, caixilhos e especificações. Para os demais desenhos também foram elaboradas rubricas específicas, elencando os principais itens a serem observados.

Resultados e discussão

O uso das rubricas, para definição e delimitação das atividades de desenho constituíram-se ferramentas facilitadoras da aprendizagem significativa. A pesquisadora acredita que os alunos tiveram mais facilidade de aprender quando o ensino se deu de forma prática, ou seja, por meio de atividades que contextualizaram os conteúdos e fazendo relação com suas futuras atividades como profissionais da área de Edificações.

No exercício da profissão de Técnico em Edificações é fundamental a leitura e interpretação de Projetos Arquitetônicos, bem como todo conjunto que compõe os documentos de uma obra civil. A atividade com o desenho das plantas que compõem os projetos possibilitou estabelecer relações entre a atividade e a vida profissional de muitos alunos, que porventura já atuam no ramo da construção civil.

Acredita-se assim que, não basta apenas o professor entender importantes essas atividades para que elas sejam efetivas, é necessário que os alunos também tenham esta percepção. Dessa forma, busca-se através do feedback individual dos trabalhos, contribuir para a construção do conhecimento dos alunos a respeito desse tema.

Quando o feedback foi apresentado na devolução dos trabalhos, cada desenho elaborado foi revisto, analisando a rubrica e esclarecendo cada item onde o aluno não havia contemplado o que foi solicitado no início da atividade, podendo desta forma contribuir para a formação de profissionais aptos a representar graficamente os elementos de um Projeto Arquitetônico. A experiência relatada com o uso de rubricas, para a avaliação de disciplinas de desenho, apresentou fortes indícios de que o referido recurso promoveu a paridade nos trabalhos produzidos,

qualificando a produção de desenhos técnicos dos futuros profissionais da área de Projetos na construção civil.

Considerações finais

Ressalta-se que a autora deste trabalho, na atuação docente na Educação Profissional desde 2014, procurou várias formas de avaliar os componentes de desenho de forma mais efetiva, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a experiência com o uso de rubricas e feedbacks, mostrou-se alternativa potente e diferenciada de avaliação visto contribuir para a qualificação e avanço de aprendizagens, em especial, no contexto da Educação Profissional.

As disciplinas nas quais os alunos desenvolvem os desenhos de forma manual, ou seja, utilizando equipamentos de desenho e mesa adequada, exigem uma metodologia de avaliação que respeite as individualidades e as habilidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, contemple uma equiparação nos elementos de desenho representados.

O uso de rubricas nas avaliações em componentes da Educação Profissional com foco em explorações de desenhos e projetos tem se mostrado muito efetivo, produzindo resultados satisfatórios. Além disso, as rubricas facilitaram um acompanhamento individual do desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada aluno, auxiliando nas escolhas das práticas pedagógicas e das revisões e adequações de conteúdos.

Reconhecer essas habilidades e considerá-las no momento da avaliação, fornecendo, a cada aluno, através do feedback, o resultado de seu trabalho, comentando cada item da rubrica, auxilia o professor na escolha das práticas pedagógicas, tornando-se uma metodologia potente de ensino.

Palavras-chave: Rubricas; Feedbacks; Educação Profissional.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

FERRAZ, Rosina Paula Ferracciú. **Avaliação como processo de aprendizagem:** uma experiência com uso de rubrica. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22826/2/Rosina%20Paula%20Ferracci%C3%BA%20Ferraz.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar** – Fundamentos teórico-metodológicos. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Camila Castaliano Pereira dos. **Avaliação, educação e sociedade**. Curitiba: Contentus, 2020.

MINHA PRAIA, MINHA VIDA: UMA PROPOSTA STEAM INCLUSIVA

Walneide Massett Olímpio Pereira
Edson Moacir Ahlert
Teresinha Aparecida Faccio Padilha

Introdução

A abordagem STEAM tem ganhado destaque no cenário educacional brasileiro e tem se mostrado como alternativa para o fortalecimento e incentivo da inovação e criatividade dentro das escolas. O presente artigo aborda a vivência de uma professora da sala de recursos multifuncionais, que verificando a necessidade de promover a difusão de temas considerados complexos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, desenvolveu o projeto intitulado “Minha praia, minha vida!”, juntamente com os estudantes de uma escola pública na rede municipal de Paço do Lumiar.

Todo o projeto foi desenvolvido seguindo os pilares da proposta STEAM (investigar, descobrir, conectar, criar e refletir), e teve como ponto de partida a reflexão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável apontados pela ONU e tomou como base diferentes áreas do conhecimento (ancoradas nos descritores da BNCC exigidos por série).

Para a condução da elaboração do planejamento do projeto e posterior análise dos resultados, a pesquisadora fundamentou seus estudos em obras de autores renomados, como: Bacich e Holanda (2020); Gomes (2002); Viana e Gomes (2021).

Como objetivos do projeto tem-se conhecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; identificar e descrever quais são os riscos que podem ser causados à saúde devido à falta de saneamento básico; sistematizar dados referentes à saúde da comunidade Vila dos pescadores, obtidos através de entrevista; construir e apresentar possíveis soluções para reduzir os impactos na saúde, causados pela precariedade no saneamento básico e acúmulo de resíduos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida do ponto de vista de sua natureza pode ser compreendida como aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITA, 2013, p.52), segue uma abordagem qualitativa, cujo princípio se fundamenta na observação do objeto de estudo e na busca de significados e singularidades (MINAYO, 2017). Quanto ao objetivo da pesquisa, pode-se afirmar que a mesma possui um caráter exploratório, pois, segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa é recomendada quando o tema é pouco explorado e geralmente se caracteriza como primeira etapa para uma investigação mais profunda.

Todas as etapas do estudo foram registradas, possuem a assinatura de livre consentimento da imagem dos menores, assinado pelos seus responsáveis e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo coordenador e gestor escolar. A pesquisa seguiu procedimentos claros e previamente estabelecidos na apresentação do planejamento.

Todo o projeto foi desenvolvido com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da UEB Y Juca Pirama, localizado no município de Paço do Lumiar, que fica situado na região metropolitana de São Luís, no estado do Maranhão, e ao todo foram envolvidos 12 estudantes do 8º ano, 2 estudantes do 6º. Como locus específicos das propostas desenvolvidas durante a realização deste estudo, foi escolhida a Vila dos pescadores, pois o local, além de ser moradia de alguns estudantes, apresentava condições ideais para a realização da pesquisa, uma vez que partiu dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável o start para o início desse projeto.

A turma apresentava características bastante heterogêneas de desempenho de aprendizagem, alguns estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) apresentaram necessidade de adaptação da atividade e adaptação no estilo de avaliação também. Cabe destacar que a união dos estudantes de outras séries foi uma decisão da professora mediadora, pois como a mesma é professora de sala de recursos multifuncionais, partiu-se da compreensão de que quanto mais estudantes PAEE participassem e se envolvessem com todo no processo educativo, maiores seriam as possibilidades de promover a interação e aprendizagem entre pares.

Etapas do Projeto

O projeto foi todo ancorado na perspectiva da abordagem STEAM, pois corrobora com a afirmação de RAMOS *et al.* (2022), que destaca as vantagens de trabalhar com esta abordagem nas escolas.

A implementação da abordagem STEAM nas escolas sugere abertura de espaços de acolhimento e encorajamento dos estudantes para que se sintam à vontade para experimentar, vivenciar e prototipar seus projetos de forma intensa, sem serem reprimidos durante o processo de planejamento e desenvolvimento dos mesmos. Assim, acreditamos que os estudantes tornam-se mais preparados para encarar os erros como processo de construção de sua própria aprendizagem (RAMOS *et al.*, 2022, p.9).

Assim, para garantir que a abordagem STEAM fosse realizada com sucesso durante o projeto, foram estabelecidos combinados e etapas bem estruturadas com um planejamento conciso e com adaptações nos casos que foram necessários. O projeto teve duração de 2 meses, com início em agosto do presente ano e, considerando as características diversas do nível de aprendizagem da turma, toda a metodologia empregada durante a aplicação das etapas do projeto foram baseadas nos princípios do ensino individualizado e no ensino diferenciado.

As etapas do projeto foram: ANCORAGEM – APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA – EXPLORAÇÃO – DESING THINKING.

Resultados e discussão

Após a realização da prototipagem livre e o compartilhamento dos grupos, a professora trouxe reflexões quanto à escolha dos materiais e usabilidade dos protótipos no local, bem como estratégias de rotinas de pensamento, como “o que sabia antes sobre esse assunto e o que sei agora”, para auxiliar os estudantes PAEE a perceberem melhor seu processo pessoal de aprendizagem.

Essa ação ocorreu pois, estudantes com deficiência intelectual apresentam dificuldades em manifestar as suas compreensões e pensamentos, além de desatenção no tratamento dos dados e informações, e são necessárias intervenções de um mediador para impulsionar e incentivar o ordenamento da aprendizagem (VIANA; GOMES, 2021).

Durante a exploração (etapa 3), a turma já havia decidido que eles elaborariam produtos diferentes, mas que “conversassem” entre si, que pudessem causar mais impacto e que fossem fáceis de elaborar e manipular. Daí, surgiu a proposta de

uma “Vila limpa e inteligente”. A escolha por essa proposta se justifica pois os estudantes observaram uma grande quantidade de dejetos jogados no chão e no mangue.

Essa constatação, chegada pelos estudantes, corrobora com as vantagens que o STEAM pode trazer para a aprendizagem de todos os estudantes e como esta abordagem tem um grande potencial inclusivo e integrador de conhecimentos).

A abordagem pedagógica pautada pelo STEAM tem um potencial transformador, na medida que aumenta o protagonismo do aluno, incentiva a inovação e a colaboração, fortalecendo os processos de aprendizagem de outros conteúdos que não estavam necessariamente ligados ao projeto, mas que eram essenciais para a sua execução (BACICH, HOLANDA, 2020, p.184).

Os grupos de estudantes elaboraram 3 protótipos que visavam trazer mais conforto e segurança aos moradores: equipe 1 – barreira ecológica; equipe 2 – garra mecânica; equipe 3 – filtro com elementos naturais.

Na culminância do projeto, muito mais do que a felicidade em verificar o sucesso da execução do planejamento, foi possível verificar o resgate no prazer em aprender, o fortalecimento das relações com aumento do respeito e da empatia com o próximo, maior participação dos estudantes PAEE e real colaboração entre pares, denotando que o paradigma da inclusão pode ser materializado na escola quando esta se debruça em práticas integrativas e é oferecido aos estudantes novas maneiras de pensar e interagir com o mundo, conforme destaca Gomes (2002) ao afirmar que,

A maior necessidade incutida pela escola deveria ser a propensão ao parar para pensar. Dar ao indivíduo a chance de se relacionar com o real de uma nova maneira proporciona a criação de novas necessidades e estabelece a motivação para o aprender, para interpretar diferentemente a vida e a si mesmo. Nessa perspectiva, educar não é dar o necessário, não é transmitir conteúdos básicos que visem a preencher a falta humana, mas sim produzir novas necessidades sempre maiores, sempre mais complexas, que conduzam o ser humano ao que ele deve ser: um ser pensante, ético e comprometido com a busca pela sua própria verdade (GOMES, 2002, p.144).

Considerações finais

É possível afirmar que orgulho é o sentimento que melhor descreve a culminância do projeto, tanto pelos estudantes que passaram por todas as etapas e chegaram ao final com a garantia de participação de todos, sem distinção, nem privilégios de atenção, quanto pela professora, coordenadora e gestora, que conduziram todo o processo, que puderam constatar que é a abordagem STEAM é uma excelente forma de garantir o acesso ao currículo a todos (desde que sejam realizadas as adaptações necessárias), que favorece o protagonismo estudantil na inovação e criatividade.

E não menos importante, o ganho socioemocional merece destaque também, pois foi possível perceber um resgate nas relações que ficaram fragilizadas pelo distanciamento pós-recesso causado no auge da pandemia.

Dessa forma, o projeto transcende as barreiras tradicionais de ensino, apresentando-se como uma síntese de conquistas intelectuais e emocionais. O sentimento de orgulho, a validação da abordagem STEAM e a ressonância do progresso socioemocional reforçam a relevância dessas iniciativas integrativas, apontando para um horizonte educacional mais inclusivo, estimulante e resiliente.

Palavras-chave: STEAM; inclusão; aprendizagem; sustentabilidade.

Referências

BACICH, Lillian; HOLANDA, Leandro (org.) **STEAM em sala de aula: aprendizagem baseada em projetos: integrando conhecimentos na educação básica.** Porto Alegre: Penso, 2020.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 5, n. 7, 2017, p. 1-12. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS *et al.* STEAM e a ressignificação do processo de aprendizagem. IN: **Educação STEAM: reflexões teóricas práticas do coorte da Liga STEAM.** [recursos eletrônico] – 1. ed. 2022. Disponível em: <https://ligasteam.triade.me/ebook>. Acesso em: 25 nov. 2022.

VIANA, Flávia Roldan; GOMES Adriana Leite Limaverde. **Autorregulação por Estudantes com Deficiência Intelectual** [recurso eletrônico] / – 1. ed. – Natal: SEDIS-UFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32737>. Acesso em: 12 nov. 2022.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09