

Revista APROXIMAÇÃO

Educação, Tecnologia e Sociedade

ISSN: 2675-228X



02

Dossiê

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

VOLUME 02 - NÚMERO 02 - JAN/FEV/MAR 2020



SUMÁRIO

GERAL

METODOLOGIAS ATIVAS: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI 8

*Flávio Rodrigues de Oliveira
Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Adriano Hidalgo Fernandes*

PROPOSTA DE (RE)DESIGN DO AMBIENTE EDUCATIVO FORMAL UNIVERSITÁRIO PARA ESTIMULAR UMA APRENDIZAGEM PROTAGONISTA, CRIATIVA E INOVADORA 21

*Aline de Queiroz Passos Molinero
Eduardo Manuel de Freitas Jorge*

AS TECNOLOGIAS FRENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 28

*Edivaldo Lubavem Pereira
Eduardo Gonzaga Bett*

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ITAITUBA 38

*Maria Danielle Lobato Paes
Caren Alessandra Kluska
Jane Herber
Eniz Conceição Oliveira*

DOSSIÊ

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS COLETIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR 45

*Patrícia Lakchmi Leite Mertzig
Taissa Vieira Lozano Burci
Dayane Horwat Imbriani de Oliveira
Silvia Eliane de Oliveira Basso*

A PROPOSTA DO AGIR COMPETENTEMENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRIANDO ESTRATÉGIAS PARA INOVAR A FORMAÇÃO DOCENTE 51

*Ricardo Pereira Rios
Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro*

EXIBIR E PRODUZIR CINEMA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 57

Bruna Donato Reche

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

METODOLOGIAS INOVADORAS E TECNOLÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 63

Thais Da Silva Franco

Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara

Eliane Santana Ribeiro

Maria Susana Locks

DA VOZ DA EXPERIÊNCIA À VEZ DE EXPERIMENTAR: ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 69

Simoni Timm Hermes

Celita Giovelli Manfio Simões

Fatima Squizani

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ: JOGOS DE TABULEIRO COMO POSSIBILIDADE INOVADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 75

Maria Eduarda Tomaz Luiz

Samara Escobar Martins

Kaell Ferreira e Ferreira

Alcyane Marinho

ENTREVISTA

OS DOCENTES PRECISAM SE CONECTAR COM OS ESTUDANTES COM VILMA FUENTES 83

Scheyla Joanne Horst

Manuela Pires Weissböck

Maria Aparecida Crissi Knuppel

QUEM SOMOS

EDITORES

Ernando Brito Gonçalves Júnior

Marcio Fernandes

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Scheyla Joanne Horst

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E NORMATIZAÇÃO

João Angelo Pires da Silva

FOTOGRAFIA

Luiz Fernando Santos Entrevista

Scheyla Joanne Horst Capa

COMITÊ CIENTÍFICO

Carlos Rinaldi	UFMT	Brasil
Carlos Williams Jaques Morais	UEPG	Brasil
Danyelle Stringari	Unespar	Brasil
Estela Miranda	UNC	Argentina
Ferenc Pal	Elte	Hungria
Francisco Sanchez Lopez	USal	Espanha
Ilka Ribeiro de Souza Serra	UEMA	Brasil
Jamile Santinello	Unicentro	Brasil
Jorge Kulemeyer	UNJu	Argentina
Klaus Schlünzen Jr	Unesp	Brasil
Laurete Ruaro	Unicentro	Brasil
Lourdes Chaparro	UNE	Paraguai
Lucrécia Sotelo	UNPA	Argentina
Maria Aparecida Crissi Knuppel	Unicentro	Brasil
Maria Luísa Furlan Costa	UEM	Brasil
Sandra Polon	Unicentro	Brasil
Soreya Reyez	EducaTech	México
Yeldy Rodríguez	UniMinuto	Colômbia

ENDEREÇO POSTAL

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

Núcleo de Educação a Distância (Nead)

Campus Santa Cruz

Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz

CEP: 85015-430

Guarapuava, Paraná, Brasil

CONTATO

+55 42 3621-1364

aproximacao@unicentro.br

revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/

Apresentação

O Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste, responsável pela revista científica *Aproximação sobre Educação, Tecnologia e Sociedade*, vai completar 15 anos em 2020.

Desde o seu nascimento, o núcleo vem cumprindo o papel de tornar a universidade, com sede em Guarapuava (PR), acessível a pessoas de diferentes locais do Paraná e do Brasil, por meio da parceria com os polos espalhados por várias regiões, sempre com qualidade nos cursos ofertados, sejam de graduação ou pós-graduação.

O trabalho cotidiano também investe em tecnologias, disseminando inovações aos docentes e técnicos da instituição de ensino e desenvolvendo eventos e ações para compartilhar novidades. Uma das mais recentes é o Licon (<https://licon.unicentro.br>), que congrega cursos abertos, eventos online e repositório de recursos educacionais.

Uma preocupação presente em todo esse tempo é a busca por inovação e atualização constante. No ano passado, a Unicentro apoiou a realização do 2º Simpósio Internacional de Inovação em Educação Superior, realizado pela Abruem (Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais) e Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina) em Florianópolis. Um evento de sucesso e com uma temática pertinente.

Diante do desafio de organizar o dossiê *Inovação na Educação*, a segunda edição da nossa revista contempla temas que foram apresentados e discutidos por congressistas durante o 2º SIES, com a preocupação em convergir ensino, pesquisa e extensão para uma formação mais inclusiva nas instituições de ensino superior.

Uma boa leitura e até a próxima *Aproximação*!

(as) editores(as)

The image features a solid teal background. A large, white, stylized shape resembling a thick, curved line or a partial circle is centered on the page. Within this white shape, there is a smaller, teal-colored circular area. The word "GERAL" is written in a bold, white, sans-serif font across the center of this teal circle.

GERAL

METODOLOGIAS ATIVAS: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI

*Flávio Rodrigues de Oliveira*¹

*Dayane Horwat Imbriani de Oliveira*²

*Adriano Hidalgo Fernandes*³

RESUMO

É proposta, por meio desta análise, tecer considerações de como as metodologias ativas podem contribuir para o cotidiano professoral. Tendo em vista a dinâmica social cada vez mais interligada por meio de redes tecnológicas, acredita-se necessário uma alteração nas propostas pedagógicas em que a sala de aula torne-se um espaço mais interativo. O discurso, embora não tão inovador, ainda está muito distante da realidade. Aulas centradas no professor tem sido majoritariamente o padrão estabelecido em todos os níveis de ensino. Destarte, as metodologias ativas tem se mostrado como uma opção a partir de um trabalho mais colaborativo, em que o professor torna-se um auxiliador dentro do trabalho pedagógico, possibilitando, em contrapartida, uma participação mais ativa dos discentes. Assim, por meio de uma análise bibliográfica, propomos analisar como as metodologias ativas podem auxiliar o professor e a educação como um todo em uma nova forma de se pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Currículo; Educação no século XXI.

ABSTRACT

It is proposed, through this analysis, to consider how active methodologies can contribute to the daily teaching. In view of the increasingly dynamic social interconnected through technological networks, a change in the proposals is considered necessary pedagogical activities in which the classroom becomes a more interactive space. The speech, although not so innovative, it is still a long way from reality. Teacher-centered classes have been mostly the standard established at all levels of education. Thus, the active methodologies have been shown as an option based on a more collaborative, in which the teacher becomes a helper within the pedagogical work, allowing, on the other hand, a more active participation of students. So, through bibliographic analysis, we propose to analyze how the active methodologies can help the teacher and education as a whole in a new way of thinking about the teaching-learning process learning.

Keywords: Active Methodologies; Curriculum; Education in the 21st century.

1 Graduação em Filosofia e História pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Educação e Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá. Doutorando em História pela Universidade Estadual de Maringá e graduando em Pedagogia, pela Uninter. Professor assistente do Departamento de Pedagogia - UEM e membro do GPEaDTEC.

2 Graduação em Letras - Português/Inglês (FGU). Especialização em Metodologias e Técnicas de Ensino (UTFPR). Especialização em História, Arte e Cultura. (UEPG). Mestranda em Educação e (UEM) e membro do GPEaDTEC.

3 Graduação em Licenciatura Plena em Ciências (UEM). Graduação em Pedagogia (UEM). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR). Especialização em Educação Especial e Inclusiva. (Unicesumar) Mestre em Educação (UEM). Membro do GPEaDTEC.

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante mudança, mas isso não parece ser uma grande novidade. Por mais incipiente que seja o seu domínio sobre a realidade social, sem cair em uma análise axiológica, certamente já se percebeu o quanto a sociedade tem se modificado ao longo do tempo. Outra constatação não tão inovadora, é que a educação também precisa mudar. Mudança é uma palavra que está presente nos mais variados contextos educacionais e, por mais que já caminhamos muito, ela continua tendo um uso frequente. Entretanto, não se trata apenas da inerente insatisfação humana, presente ao longo dos tempos, mas sim, de uma teoria e uma prática pedagógica não inter-relacionadas. O descontento cresce ainda mais quando as salas de aulas são comparadas às redes sociais. Desse modo, propomos, por meio de uma análise bibliográfica, tecer algumas considerações sobre como as metodologias ativas, podem nos auxiliar a rever essa mudança que tanto necessitamos no contexto educacional.

Se no passado existia um descontentamento com os modelos tradicionais de ensino, o fato é que, ainda assim, o professor era a figura máxima de todo o conhecimento. Seria por meio dele que o discente teria contato com o saber. As TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) alteraram significativamente esse panorama⁴.

METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DOCENTE

Hoje, em pleno século XXI, o acesso universal à informação, tem sido um grande rival para esse modelo professoral. As comunidades virtuais formadas ao redor de uma determinada temática têm gerado um estímulo muito maior ao aprendiz por meio de uma interação direta na construção do seu próprio conhecimento. Nesse novo modelo em que o aluno é partícipe do seu aprendizado, as aulas expositivas tem se tornado cada vez mais enfadonhas e desestimulantes. É, em grande parte, devido a esse contexto, que vários educadores e pensadores ligados à educação estão aderindo às metodologias ativas. De acordo com Moran (2015), se o desejo é a formação de um aluno mais crítico e participativo, a mudança no método utilizado nas salas de aulas deve vir ao encontro de responder essa solicitação. Nas palavras do autor:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Em outras palavras, uma aula em que se pressupõe uma passividade do aluno em relação ao aprendizado, acarretará, futuramente, em um profissional também passivo. A questão por trás dessa reflexão supracitada, está em analisar a demanda solicitada por meio do planejamento do professor. Ora, um docente que valoriza apenas o seu conhecimento, está intrinsecamente formando um profissional nesse padrão. Trás também, em seu bojo, a seguinte questão: como formar um aluno crítico, se no seu processo avaliativo não é explorada essa criticidade, mas em contrapartida, avaliações que expressem apenas o recordar e o compreender em detrimento da possibilidade de utilizar do criar.

4 Já na década de 1990, Manuel Castells alertava para a revolução social ocasionada pelas TICs. De acordo com o autor, em sua obra, *A sociedade em rede*, “As novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade. A comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais. (CASTELLS, 2006, p. 57).

Vale ressaltar aqui, que não se trata de uma apologia a abolição de aulas expositivas. É preciso lembrar que grande parte do professorado atual veio de um ensino em que modelo tradicional, mais ou menos, estava presente em sua formação, exercendo, desse modo, grande influência em sua práxis educativa. Todavia, é preciso ressaltar também que apenas e unicamente essa modalidade não é mais capaz de responder aos anseios da educação atual. De acordo com Braga (2018), a aula expositiva deve ser uma das possibilidades da inter-relação entre ensino e aprendizagem, e não a única. De acordo com ele,

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar é secundária no processo de aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores têm levado a um crescente interesse pela compreensão das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem, e não mais elemento passivo na recepção de informações. (BRAGA, 2018, p. X)

Para o autor, o protagonismo é elemento crucial na formação acadêmica, na medida em que essa será uma demanda requerida no âmbito profissional. Para ele, independentemente de qual seja a área de atuação e/ou o nível hierárquico do recém-formado no mercado de trabalho, esse último está cada vez mais buscando profissionais que, em suas atividades laborais, resolvam problemas, planejem, monitorem, interajam com diversos grupos diferentes, ou em outras palavras, sejam ativos. É também, de importante destaque, pontuar que não se trata de uma formação acadêmica *ipsis litteris* mercadológica, todavia, o enclausuramento da universidade fora da relação sócio-profissional, tem afastado cada vez mais os/as discentes desses centros do saber.

De acordo com Knüppel (2017), estamos a cada momento retendo menos discentes em nossas universidades, mesmo tendo uma demanda significativa no seu ingresso. No seu parecer, tais desistências estão ligadas à modelos que não valorizam a inovação, a mobilidade e a flexibilidade. Ao se fazer uma análise crítica sobre a sua descrição, não é muito distante a reprodução dessa sala de aula em nossa mente⁵. Embora, seja esse o espaço sagrado ao conhecimento, vê-se um currículo muito fechado para as inovações. Em outras palavras, o locus propriamente produzido para o conhecimento, têm a muito tempo deixado de ser a vanguarda desse.

Em uma análise sobre o espaço das universidades no século XXI, Tapscott e Williams são categóricos ao afirmar que a mudança deve ser imediata. No artigo intitulado *Innovating the 21st-Century university: It's time!*, os autores defendem que as universidades estão a cada dia que passa perdendo o controle sobre o Ensino Superior devido ao advento da internet que tem se tornado a infraestrutura dominante tanto como uma depositária de conteúdo, quanto como uma plataforma global de interação⁶. Destarte, as metodologias ativas intentam combinar, paralelamente esse potencial virtual que as webs possuem de interatividade com as salas de aulas.

5 Cf. Knüppel (2017, p. 147) “[...] o Ensino Superior enfrenta, nos últimos anos, desafios que fazem com que os colegiados e outras instâncias das universidades discutam o espaço universitário em suas múltiplas dimensões, dentre as quais a política de retenção de alunos, porque as salas de aula estão cada vez mais vazias, mesmo com a grande demanda de pessoas que querem ingressar na universidade.”

6 Cf. os autores, “Universities are losing their grip on higher learning as the Internet is, inexorably, becoming the dominant infrastructure for knowledge—both as a container and as a global platform for knowledge exchange between people—and as a new generation of students requires a very different model of higher education.” (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2010, p. 18)

Moran (2018), ao desenhar a educação para além dos processos formais, apresenta como o protagonismo é fonte inexorável para a formação integral dos sujeitos. Mais detidamente, ao apresentar a aprendizagem ativa como parte constitutiva da formação dos indivíduos, o teórico fornece bases para uma alternância em modelos que privilegiam os aspectos tradicionais. Nas palavras do autor:

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social), que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos. (MORAN, 2018, p. 02)

A proposição de Moran, apresenta a formação ativa desde a mais tenra idade. Como supracitado, numa concepção mais aberta do que é educação e dos processos educacionais⁷, somos sempre sujeitos da aprendizagem. Desse modo, não seria absurdo pensar que no âmbito formal também pudéssemos trazer essa autonomia para a sala de aula, transformando o papel passivo que o discente possui dentro da escola quase sempre ditada pelo livro didático, centrada na exposição do professor.

Essa relação de protagonismo diante do conhecimento fica ainda mais nítida quando se insere às relações de aprendizagens aos espaços virtuais marcados pela cultura digital. Nesses ambientes, toda a forma e a linearidade existente nos livros didáticos saem de cena, dando lugar a uma outra linguagem, a saber, a virtual. Essa, por sua vez, não-linear, como a internet, conectada em redes de nós que se fazem e se desfazem de acordo com a participação, criação, invenção, abertura, enfim, com um sem-número de possibilidades que estão nas mãos de quem as utiliza.

Entretanto, alcançar essa ideia de aprendizado é, paralelamente, acreditar em espaços não-formais e não-lineares de aprendizagem. É olhar, por exemplo, para um simples comercial de shampoo tendo em mente que há ali toda uma linguagem explicitando uma forma de conhecer: o que é cabelo, porque lavá-lo, o que é um cabelo limpo e um cabelo sujo, etc. Mais detidamente, é perceber que há muito tempo as mídias de TDICs estão sendo usadas cotidianamente para a aprendizagem, sobretudo, após a portabilidade dos dispositivos móveis com conexão sem fio à internet (TMSF). Um professor que não esteja aberto a enxergar a educação por um viés midiático, dentro dos contextos mais corriqueiros, possivelmente terá pouco êxito com a ambientação do virtual na aprendizagem. Aliás, quando fizer educação por meio das TDICs a fará como um simples repertório das metodologias tradicionais.

7 José Carlos Libâneo, na obra, *Pedagogia e Pedagogos para que?* (2010), acredita que ao se discutir o campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo, precisamos primeiro compreender que esse trabalho não se restringe apenas aos aspectos formais da sala de aula, ou seja, precisamos ver o campo educativo a partir de uma visão mais ampliada. De acordo com o teórico, “Um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação. Não que isso não tivesse sido constatado antes por filósofos, sociólogos, antropólogos e até pedagogos. [...] Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

Por isso, uma crescente discussão sobre metodologias ativas (MAs) e metodologias inovadoras (MIs) tem ganhado os espaços escolares inter-relacionando-se com TDICs e os TMSF. Como afirma Valente; Almeida; Geraldini (2017):

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar o pensamento, expressar emoções, produzir é compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos. As mudanças na sociedade e na cultura, advindas da disseminação das práticas sociais midiáticas pelas TDIC, são de tal envergadura que suscitam estudos gerados em distintas áreas do conhecimento (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 457-458).

Dentre algumas metodologias ativas que podem ser utilizadas pelos professores estão: aula expositiva dialogada, visita técnica, grupo de debates, seminário, estudo dirigido, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-Based Learning* (PBL), filmes, storytelling, sala de aula invertida (*flipped classroom*), entre outras.

Essas metodologias são compreendidas como *Design Thinking* (DT) que, conforme explicita (Rocha, 2018, p.153), “[...] tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos como criatividade e de forma colaborativa”. Destarte podem ser inseridos em diferentes âmbitos, educacionais ou não.

A aula expositiva dialogada não considera que o professor seja o único protagonista no processo educacional. Faz-se mister levar em conta os conhecimentos prévios do aluno e sua realidade. Não desconsideramos a relevância da aula expositiva, contudo a mesma deve ser dialogada, de modo a assegurar aos educandos uma aprendizagem que privilegie o desenvolvimento da reflexão, criticidade, construção do conhecimento, diálogo e outros aspectos imprescindíveis para a formação do sujeito em sua totalidade. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem não pode se restringir a mera transmissão de conteúdos e a reprodução destes por meio de atividades e avaliações, as quais, geralmente, exigem do educando somente a memorização. Coimbra (2018) explicita que:

A função do educador em uma aula expositiva dialogada, [...], é problematizar, trazer as perguntas, compartilhar a realidade, questionar, experimentar, conhecer, aprender, libertar, humanizar. Por isso, nesse processo de ensinagem, denominamos esses educadores de aprendente. (COIMBRA, 2018, p. 7)

Assim sendo, cabe ao educador, o qual era compreendido como o único detentor do conhecimento, reconhecer que ao ensinar também aprende, haja vista que os educandos também são providos de conhecimentos que devem ser valorizados e compreendidos como profícuos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerada também uma metodologia ativa, as visitas técnicas dizem respeito a atividades que ocorrem fora do ambiente escolar. Visitas a museus, cidades históricas, Instituições de Ensino Superior (IES), zoológicos, parques ecológicos, teatros, entres espaços associados aos conteúdos tratados em sala de aula. As visitas técnicas podem anteceder ou suceder a(s) aulas referentes a um determinado assunto, ou seja, como forma de apresentar ou complementar o que foi ensinado. Deste modo, possibilita-se ao discentes a

oportunidade de vivenciarem, explorarem, tecer comentários, sugestões, enfim, os mesmos deixam de ser sujeitos passivos e tornam-se parte do conhecimento a ser construído e/ou demonstrado na prática.

Contudo, a referida metodologia ativa não pode ser desvinculada dos conteúdo(s) abordados em sala de aula. Quando isso não acontece, a mesma torna-se uma forma de entretenimento, ao invés de oportunidade de novas aprendizagens. É importante salientar que as visitas técnicas dependem de parcerias, apoio dos gestores, compreensão por parte dos pais e ou responsáveis e outros agentes da comunidade escolar e externa. Partimos da premissa que se trata de uma atividade complexa, entretanto bastante eficaz quando bem planejada.

Na sociedade vigente, o professor, como já mencionado, deixou de ser o detentor do conhecimento. À vista disso, faz-se necessário “dar vez e voz” aos educandos. A metodologia ativa “debate” oportuniza aos mesmos expor suas opiniões, conhecimentos e habilidades. Cabe ao educador organizar o tempo, sugerir fundamentação teóricas que embasem o debate para que este não ocorra alicerçado no senso comum. A divergência de opiniões é inerente ao ser humano, portanto, não devemos desconsiderar esta característica praticada em diferentes âmbitos e referente a diversas temáticas. O diálogo precisa ser desenvolvido, ainda que gere discordâncias. Não há como evitá-las em um debate, visto que a metodologia propõe justamente respeitar a opinião de outrem.

Para Moura, Pereira, Souza (2018, p, 57), “o debate permite que os alunos expressem as suas opiniões e desenvolvam a capacidade de verbalização, suprimindo uma carência do currículo educacional que se utiliza basicamente da linguagem escrita”. Dessa maneira, a escola não deve centra-se somente em uma determinada habilidade, a escrita, por exemplo. Há educandos que não se destacam na escrita, porém são exímios discursadores.

Apresentado por um ou mais educandos e educadores, o Seminário constitui-se na apresentação de tema(s) e pesquisa(s). Da mesma forma que qualquer outra metodologia ativa, exige-se do educador um planejamento, estipulação do tempo para apresentação dos emissores e questionamentos dos receptores (plateia). No que concerne a organização de um seminário, os autores supracitados salientam que:

O processo de elaboração de um Seminário é composto por dois momentos: pesquisa e coleta de informações e dados. A busca, inicialmente, é um trabalho solitário. Após a coleta de material, é feita a organização e análise dele para que então seja elaborado um texto que atenda aos objetivos propostos para o trabalho em execução. Caso essa atividade esteja sendo executada por grupo de alunos, após o cumprimento da etapa individual eles se reúnem para analisar os trabalhos realizados. (MALUSÁ; MELO; JÚNIOR, 2018, p. 73)

No Seminário é importante que todos participem, emissores e receptores, para que se apropriarem dos conhecimentos expostos, discutidos e analisados pelos grupos. Nesse contexto, cabe ao educador instigar o envolvimento dos partícipes, de modo a promover o senso crítico, a oralidade, a capacidade de análise e inferências, entre outras habilidades basilares no contexto social.

Referente ao estudo dirigido, Miranda (2018, p.79) ressalta que o “Estudo Dirigido

é considerado o método de “ensino independente”, mais conhecido e pode ser realizado em grupo ou individualmente”. O fato de ser independente não significa que o educar não deva assumir o papel de orientador e mediador. Na metodologia ativa intitulada Estudo Dirigido o educador disponibiliza aos educandos questões problemáticas, um roteiro em que os alunos devem buscar as respostas. É importante destacar que o Estudo Dirigido não se refere a um número de questões que geralmente os alunos respondem de forma mecânica, ou seja, apenas reproduzem o que está nos livros, artigos, internet e outras fontes bibliográficas.

Partimos do pressuposto que alguns educadores utilizam o livro didático como único recurso no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que solicitar ao aluno que responda determinadas questões já prontas não representa um Estudo Dirigido, tendo em vista que apenas copiam, reproduzem o conteúdo contemplado no livro didático sem que desenvolvam a criticidade, a capacidade de análise e outros aprendizados. Nessa perspectiva, a autora supracitada ressalta:

O professor, ao optar pelo Estudo Dirigido, deverá, portanto, assumir a postura de orientador e coordenador da proposta, acompanhando os alunos, sanando eventuais dificuldades, incentivando a busca pela construção do conhecimento, sem, no entanto, entregar as respostas prontas ou planejar roteiros com perguntas e respostas mecânicas. (MIRANDA, 2018, p. 87)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL) refere-se a uma outra metodologia ativa que fundamenta-se na resolução de problemas que desafiam os educandos a buscarem as respostas para determinadas situações que ocorrem em sua escola, comunidade, município, entre outros contextos. Por intermédio da ABP ou PBL torna-se possível descobrir as áreas de interesse dos alunos, suas habilidades, entre outras potencialidades que precisam ser descobertas, reconhecidas e desenvolvidas. Faz-se mister propor desafios aos educandos, uma vez que a sociedade requer pesquisadores, construtores de novos conhecimentos. Nesse sentido, o aluno deve se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos e a partir destes produzir e implementar outros necessários na corrente conjuntura social.

Consideramos que a passividade do aluno inviabiliza que o mesmo seja capaz de desenvolver competências, tais como: criticidade, criatividade, interação social, etc. O êxito da execução da ABP ou PBL depende de como o educador planeja e conduz a resolução de problemas. No que concerne ao ponto de partida da referida metodologia, Soares; Botinha; Nova; Soares; Bulaon (2018, p. 119) salientam:

É interessante que haja uma apresentação prévia do assunto e do tema, a fim de despertar no estudante uma percepção crítica acerca do contexto, assim como permitir que ele possa captar as informações necessárias para a solução do problema, [...]. Após resolver o problema, os grupos devem apresentar um relatório final, expondo os resultados e métodos utilizados. É importante também que haja uma exposição oral dos resultados aos demais estudantes e grupos.

Destarte, a metodologia requer que o educador estabeleça juntos aos alunos as etapas do processo da ABP ou PBL, bem como o tempo de cada uma delas. A Destarte, a metodologia requer que o educador estabeleça juntos aos alunos as etapas do processo

da ABP ou PBL, bem como o tempo de cada uma delas. A organização e desenvolvimento da metodologia baseada na resolução de problemas constitui-se em uma tarefa demanda bastante empenho de professores e alunos, contudo tornar-se-á memorável e significativa para os envolvidos.

Compreendidos como uma metodologia ativa de aprendizagem, os filmes podem contribuir significativamente para que os educandos compreendam melhor os conteúdos e assuntos atuais. O filme por si só não é capaz de assegurar a aprendizagem, já que não pode ser um recurso cujo objetivo seja exclusivamente o entretenimento dos alunos, ou seja, um passatempo. Deve-se ter, antes, definida a finalidade do filme no processo de aprendizagem, bem como a relação do mesmo com o conteúdo e/ou assunto abordado pelo professor.

Para Colauto; Silva; Tonin, Martins (2018, p. 128), “a utilização de filmes antigos, modernos ou contemporâneos em sala de aula faz com que os alunos se coloquem diante de cenários reais, por mais que seja um contexto de ficção [...]. Nessa acepção, aos filmes atribui-se a função de contextualização dos conhecimentos abordados pelos educadores. Ainda segundo os referidos autores:

O aprendizado, utilizando o filme como um instrumento, quer impor ritmo e tornar a aula mais envolvente na medida em que o professor consegue trazer aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada, desenvolvendo habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Sabe-se que os filmes são utilizados por professores nos mais diversos níveis de ensino. Na educação infantil, a utilização de filmes pode ser meramente recreativa, mas, nos patamares mais avançados da instrução formal, o cinema – como recurso pedagógico – se amplia no seu potencial de aplicabilidade (COLAUTO; SILVA; TONIN; MARTINS, 2018, p. 128).

Assim, a efetivação da aprendizagem por meio de filmes exige que o professor consiga relacioná-los com o conhecimento científico, de modo a ensinar o entendimento do que está sendo ensinado em sala de aula. Caso isso não aconteça os filmes deixam de possuir caráter pedagógico.

O *storytelling* também é considerado uma metodologia ativa de aprendizagem que fundamenta-se na contação de histórias no âmbito educacional. Não obstante, a história contada pelo professor e/ou vivenciadas pelos alunos devem estar associadas ao conteúdo estudado. Acerca dos benefícios da metodologia supradita, Marques; Miranda, Mamede (2018, p. 170), explicitam:

[...], quando o professor conta uma história, ele desperta diferentes emoções no aluno, facilitando o registro dos acontecimentos na memória de curto e de longo prazo, ou seja, o aluno inicia um processo cognitivo fundamental para a ocorrência do processo de aprendizagem, [...] (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE (2018, p.170).

Os autores supracitados ainda ressaltam que “[...] para que o aluno assimile um conceito, é necessário significá-lo. Do contrário, não haverá aprendizagem” (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2018, p. 173). Assim sendo, quando associa-se o conteúdo a uma determinada história, o primeiro passa a ser significativo e por conseguinte acontece a efetiva aprendizagem. Para que esta ocorra, o professor deve estabelecer um vínculo com o

cotidiano do aluno, seja mediante fatos reais ou não.

Na metodologia ativa de aprendizagem intitulada “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*), os alunos realizam a leitura da teoria proposta pelo professor em casa e posteriormente, em sala de aula, sanam suas dúvidas e realizam atividades escritas, debates, entre outras práticas pedagógicas referente ao material disponibilizado antes da aula.

Cortelazzo; Fiala; Junior; Panisson, Rodrigues (2018, p.78), definem “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*):

Conhecida como *Flipped Classroom* ou “sala de aula de aula invertida”, ela preconiza que a teoria deva ser vista pelos estudantes em casa, previamente à aula. E em sala de aula, presencialmente, as dúvidas e os exercícios de aprofundamento/aplicação são desenvolvidos em conjunto com os professores. Nesse processo, o professor é mais um orientador, estimulador, norteador, do que simplesmente uma “passador de conteúdo” (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 78).

Desta maneira, como o próprio nome explicita, na metodologia “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*), há uma inversão da dinâmica das aulas, pois o conteúdo não é explicado/debatido antes que o aluno realize uma leitura prévia e/ou assista a um vídeo. O processo inicia-se pelo aluno, tendo em vista que este comparece à aula provido de fundamentação teórica, de modo a ter condições de argumentar, apontar suas dúvidas e realizar diferentes atividades sobre o conteúdo/tema antecipadamente disponibilizado pelo professor. No modelo tradicional o aluno adentra a sala de aula sem saber qual será o assunto tratado, o que acaba por contribuir para com sua passividade. De acordo com Valente (2018 p.29, apud EDUCAUSE, 2012), “na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas.

É importante destacar que o aluno ao não cumprir com sua tarefa, ou seja, ler e/ou assistir o que lhe foi disponibilizado, interrompe a metodologia ativa de aprendizagem “sala de aula invertida”. Em relação a esta situação os autores aludidos explicitam como o professor deve proceder.

Deve-se levar em conta que os textos ou tarefas mais teóricas a serem realizadas em casa, antes dos encontros presenciais, devem ser compostas por diferentes materiais que possam estimular os estudantes à sua leitura, pesquisa, apropriação, pois, caso contrário, os resultados, apesar da metodologia invertida, serão os mesmos ou até piores. Também é importante que as atividades em sala exijam a participação dos estudantes de modo a mostrar a importância da realização das tarefas prévias (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 79).

Compreendidos como uma metodologia ativa de aprendizagem, os filmes podem contribuir significativamente para que os educandos compreendam melhor os conteúdos e assuntos atuais. O filme por si só não é capaz de assegurar a aprendizagem, já que não pode ser um recurso cujo objetivo seja exclusivamente o entretenimento dos alunos, ou seja, um passatempo. Deve-se ter, antes, definida a finalidade do filme no processo de aprendizagem, bem como a relação do mesmo com o conteúdo e/ou assunto abordado pelo professor.

Para Colauto; Silva; Tonin, Martins (2018, p. 128), “a utilização de filmes antigos, modernos ou contemporâneos em sala de aula faz com que os alunos se coloquem diante de cenários reais, por mais que seja um contexto de ficção [...]. Nessa acepção, aos filmes atribui-se a função de contextualização dos conhecimentos abordados pelos educadores. Ainda segundo os referidos autores:

O aprendizado, utilizando o filme como um instrumento, quer impor ritmo e tornar a aula mais envolvente na medida em que o professor consegue trazer aos alunos uma conexão do mundo real com a ciência aplicada, desenvolvendo habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Sabe-se que os filmes são utilizados por professores nos mais diversos níveis de ensino. Na educação infantil, a utilização de filmes pode ser meramente recreativa, mas, nos patamares mais avançados da instrução formal, o cinema – como recurso pedagógico – se amplia no seu potencial de aplicabilidade (COLAUTO; SILVA; TONIN; MARTINS, 2018, p. 128).

Assim, a efetivação da aprendizagem por meio de filmes exige que o professor consiga relacioná-los com o conhecimento científico, de modo a ensejar o entendimento do que está sendo ensinado em sala de aula. Caso isso não aconteça os filmes deixam de possuir caráter pedagógico.

O *storytelling* também é considerado uma metodologia ativa de aprendizagem que fundamenta-se na contação de histórias no âmbito educacional. Não obstante, a história contada pelo professor e/ou vivenciadas pelos alunos devem estar associadas ao conteúdo estudado. Acerca dos benefícios da metodologia supradita, Marques; Miranda, Mamede (2018, p. 170), explicitam:

[...], quando o professor conta uma história, ele desperta diferentes emoções no aluno, facilitando o registro dos acontecimentos na memória de curto e de longo prazo, ou seja, o aluno inicia um processo cognitivo fundamental para a ocorrência do processo de aprendizagem, [...] (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE (2018, p.170).

Os autores supracitados ainda ressaltam que “[...] para que o aluno assimile um conceito, é necessário significá-lo. Do contrário, não haverá aprendizagem” (MARQUES; MIRANDA; MAMEDE, 2018, p. 173). Assim sendo, quando associa-se o conteúdo a uma determinada história, o primeiro passa a ser significativo e por conseguinte acontece a efetiva aprendizagem. Para que esta ocorra, o professor deve estabelecer um vínculo com o cotidiano do aluno, seja mediante fatos reais ou não.

Na metodologia ativa de aprendizagem intitulada “sala de aula invertida” (Flipped Classroom), os alunos realizam a leitura da teoria proposta pelo professor em casa e posteriormente, em sala de aula, sanam suas dúvidas e realizam atividades escritas, debates, entre outras práticas pedagógicas referente ao material disponibilizado antes da aula.

Cortelazzo; Fiala; Junior; Panisson, Rodrigues (2018, p.78), definem “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*):

Conhecida como *Flipped Classroom* ou “sala de aula de aula invertida”, ela preconiza que a teoria deva ser vista pelos estudantes em casa, previamente à aula. E em sala de aula, presencialmente, as dúvidas e os

exercícios de aprofundamento/aplicação são desenvolvidos em conjunto com os professores. Nesse processo, o professor é mais um orientador, estimulador, norteador, do que simplesmente um “passador de conteúdo” (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 78).

Desta maneira, como o próprio nome explicita, na metodologia “sala de aula invertida (*Flipped Classroom*)”, há uma inversão da dinâmica das aulas, pois o conteúdo não é explicado/debatido antes que o aluno realize uma leitura prévia e/ou assista a um vídeo. O processo inicia-se pelo aluno, tendo em vista que este comparece à aula provido de fundamentação teórica, de modo a ter condições de argumentar, apontar suas dúvidas e realizar diferentes atividades sobre o conteúdo/tema antecipadamente disponibilizado pelo professor. No modelo tradicional o aluno adentra a sala de aula sem saber qual será o assunto tratado, o que acaba por contribuir para com sua passividade. De acordo com Valente (2018 p.29, apud EDUCAUSE, 2012), “na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas.

É importante destacar que o aluno ao não cumprir com sua tarefa, ou seja, ler e/ou assistir o que lhe foi disponibilizado, interrompe a metodologia ativa de aprendizagem “sala de aula invertida”. Em relação a esta situação os autores aludidos explicitam como o professor deve proceder.

Deve-se levar em conta que os textos ou tarefas mais teóricas a serem realizadas em casa, antes dos encontros presenciais, devem ser compostas por diferentes materiais que possam estimular os estudantes à sua leitura, pesquisa, apropriação, pois, caso contrário, os resultados, apesar da metodologia invertida, serão os mesmos ou até piores. Também é importante que as atividades em sala exijam a participação dos estudantes de modo a mostrar a importância da realização das tarefas prévias (CORTELAZZO; FIALA; JUNIOR; PANISSON; RODRIGUES, 2018 p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio a prática das metodologias ativas de aprendizagem podem causar uma certa depreciação por parte dos alunos e até mesmo dos professores, haja vista que demanda uma mudança de paradigmas. Os alunos podem ter a falsa ideia de que o professor não está disposto a ensinar, em virtude de assumir o papel de mediador e não mais de mero transmissor de informações. Acreditamos que ainda há uma grande resistência ou desconhecimento por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no que tange a aceitação de um novo modelo educacional fundamentado nas metodologias ativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CORTELAZZO, ANGELO LUIZ; FIALA, DIANE ANDREIA DE SOUZA; JUNIOR, DILERMANDO PIVA; PANISSON, LUCIANE; RODRIGUES, MARIA RAFAELA JUNQUEIRA BRUNO. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. Rio de Janeiro. Altas Books, 2018.

COIMBRA, CAMILA LIMA. **Aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana**. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA.

(Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

MOURA, MARCELINO FRANCO DE; PEREIRA, NEVILSON AMORIN; SOUZA, SAULOÉBER TÁRSIO DE. Debate: uma técnica de ensino voltada à pluralidade de pontos de vista. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

MALUSÁ, SILVANA; MELO, GEOVANA FERREIRA DE; JÚNIOR, ROBERTO BERNARDINO. Seminário: da técnica à polinização de ideias. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

MIRANDA, ALINE BARBOSA DE. O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto! In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

SOARES, MARA ALVES; BOTINHA, REINER ALVES; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA; SOARES, SANDRO VIEIRA; BULAON, SHRISTOPHER. Aprendizagem Baseada em Problemas [ABP] ou Problem- Based Learning [PBL]: podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

COLAUTO, ROMUALDO DOUGLAS; SILVA, OSCAR LOPES DA; TONIN, JOYCE MENEZES DA FONSECA; MARTINS, SIDNEY PIRES. Filmes no processo de ensino e aprendizagem. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

MARQUES, ALESSANDRA VIEIRA CUNHA; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; MAMEDE, SAMUEL DE PAIVA NAVES. **Storytelling**: aprendizado de longo prazo. In: LEAL, EDVALDO ARAÚJO; MIRANDA, GILBERTO JOSÉ; NOVA, SILVIA PEREIRA DE CASTRO CASA. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [2. reimpr.]. - São Paulo, Atlas, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. Tradução de Roneide Venancio Majer e colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

KNÜPPEL, Maria Aparecida Crissi. Blended Learning e a aula invertida no Ensino Superior. In: **Educação e novas tecnologias**: questões teóricas, políticas e práticas. Maria Luísa Furlan Costa; Annie Rose dos Santos (Orgs.). Maringá: Eduem, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José. **Mudando a educação com as metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 19 de jun. de 2019.

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

VALENTE, JOSÉ ARMANDO. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. (Orgs). Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini; Geraldini, Aexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas**: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900> Acesso em 19 de jun. de 2019.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. Innovating the 21st-Century university: It's time! Educause Review, January/February, [S.l.], 17-29, 2010. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1010.pdf> Acesso em 19 de jun de 2019.

PROPOSTA DE (RE)DESIGN DO AMBIENTE EDUCATIVO FORMAL UNIVERSITÁRIO PARA ESTIMULAR UMA APRENDIZAGEM PROTAGONISTA, CRIATIVA E INOVADORA

Aline de Queiroz Passos Molinero¹

Eduardo Manuel de Freitas Jorge²

RESUMO

Para atender às novas demandas sociais de uma educação inovadora, é fundamental reformular o ambiente educacional tradicional. Nesta pesquisa, objetiva-se projetar uma sala de aula que colabore com o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento tendo como premissa favorecer métodos de aprendizagem que estimulem a criatividade, comunicação, inovação, autonomia e a troca de conhecimentos entre alunos e professores. Com resultado: Um referencial da evolução histórica dos ambientes educacionais universitários e suas novas perspectivas; Um projeto arquitetônico de um Laboratório Aberto de Fabricação Digital: ambiente compartilhado para pesquisadores com o foco em criatividade e inovação.

Palavras-Chave: Ambientes educacionais; Sala de aula do futuro; Protagonismo na educação.

ABSTRACT

In order to meet the new social demands of an innovative education, it is essential to reformulate the traditional educational environment. In that research, the objective is to design a classroom that collaborates with the student's role in building their knowledge, on the premise of favoring learning methods that stimulate creativity, communication, innovation, autonomy and the exchange of knowledge between students and teachers. With result: A referential of the historical evolution of the university educational environments and its new perspectives; An architectural project of an Open Digital Manufacturing Laboratory: a shared environment for researchers with a focus on creativity and innovation.

Keywords: Educational environments; Classroom of the future; Protagonism in education.

1 Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA, Especialista em construções sustentáveis pela Unid; mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (Gestec/ Uneb). Servidora analista universitária da Uneb, alinepassos@gmail.com.

2 Mestre em Informática pela UFPB; Doutor em difusão do conhecimento no programa multi institucional pela UFBA\LNCC\UNEB\UEFSUFABC\IFET\SENAI-CIMATEC, Professor adjunto da Uneb, atualmente gerente de pesquisa e coordenador do programa de iniciação científica da Uneb junto ao CNPQ e a Fapesb, ejorge@uneb.br.

INTRODUÇÃO

O século XXI chega carregado de mudanças sociais e estruturais de diversas ordens, o que obriga a educação a repensar seus rumos (SILVA, 2004). Diante dessa realidade, as demandas e decisões arquitetônicas precisam ser pautadas em um novo olhar, na medida em que conceitos como: Educação inovadora; Sala de aula do futuro; Construção de conhecimento; Aprendizagem e Aluno protagonista tornam-se cada vez mais presentes, mobilizando reflexões sobre como o espaço físico da sala de aula pode influenciar na construção do aprendizado de alunos da universidade.

Um aluno que chega até o ensino superior estuda em média por vinte anos da sua vida, permanecendo aproximadamente quatorze mil horas dentro da sala de aula. Tanto tempo confinado, em espaços que estimulam uma postura passiva em relação ao aprendizado, podem prejudicar a formação do cidadão que o futuro precisa. E para construir o futuro, é importante perceber e entender as transformações como reforça Rodríguez (2017), "...as transformações sociais, econômicas e os avanços na tecnologia têm criado uma sociedade mais global na qual a informação e a aprendizagem são cada vez mais acessíveis".

Essas atuais mudanças sociais criam uma dicotomia com o modelo hegemônico de ambiente educacional, ainda atual, herdado da Idade Média, baseado em um ensino rígido e unidirecional (LAMPERT, 1997).

O arquiteto Frank Locker defende que precisamos nos afastar do costume de replicar modelos de edificações educacionais baseados em prisões, com seus corredores e salas fechados, sem interesse algum em estimular uma formação integral, flexível e versátil (VALENCIA, 2017).

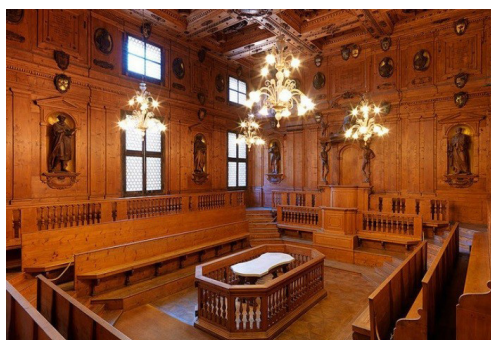
Desta forma, para atender às novas demandas sociais de uma educação universitária inovadora, é fundamental reformular o ambiente educacional tradicional, é essencial pensar em novos ambientes que estimulem o aprendizado ativo, criativo e transformador. Nesta pesquisa, objetiva-se analisar e propor elementos para um projeto arquitetônico de sala de aula que podem colaborar para o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento e posteriormente colocá-las de maneira dialógica para serem avaliadas pelos principais usuários dentro da Universidade do Estado da Bahia.

Como premissa, a sala de aula deve favorecer métodos de aprendizagem que estimulem a criatividade, comunicação, inovação, uma postura autodidata e a troca de conhecimentos entre alunos e professores.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS AMBIENTES EDUCACIONAIS UNIVERSITÁRIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

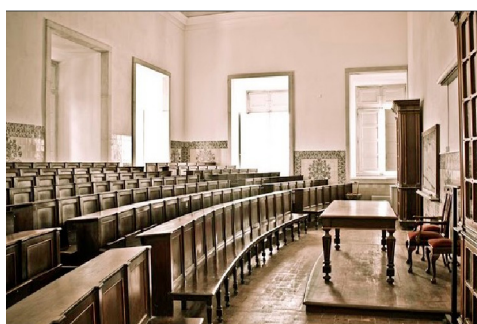
Segundo Ernâni Lampert, a universidade foi criada e controlada pela igreja na Idade Média, inspirada nas Mesquitas e Mosteiros que se dedicavam ao estudo da teologia, filosofia, literatura e eventos naturais sob o ponto de vista da religião, e representava a transição do pensamento dogmático para o pensamento racionalista. Voltada para a elite, apresentava uma estrutura montada para transmissão do conhecimento através das aulas e a prática da dialética através dos debates (LAMPERT, 1997) (Figuras 01, 02, 03 e 04).

Figuras 01 e 02 - Universidade Bolonha - Itália, ano fundação 1088.



Fonte: Dicas da Itália, 2019
Fonte: Escola de artes liberais, 2019

Figuras 03 e 04 - Universidade Coimbra - Portugal, ano fundação 1290



Fonte: Fotossect, 2019
Fonte: Aeje, 2019

No Brasil a universidade chega por volta de 1800 junto com a Família Real , tendo como referência construtiva as tradicionais universidades europeias da idade média, reproduzindo o caráter unidirecional do conhecimento e elitista de formação profissional, controlada pela Religião e/ou pelo Estado, visando assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social (SciELO, 2019). Apesar das transformações educacionais, sociais e tecnológicas ocorridas ao longo desses aproximadamente 200 anos, verifica-se na atualidade a manutenção da reprodução dos padrões espaciais originários, com seu caráter hierárquico representado pelo professor, o aluno, o quadro, a mesa e a cadeira (Figuras 07 e 08).

Figuras 07 e 08 - Universidade do Estado da Bahia, ano fundação 1983



Fonte: Uneb, 2019
Fonte: Uneb, 2019

Entretanto, alguns exemplos de projetos arquitetônicos de salas de aula inovadoras no Brasil e no mundo surgem com o objetivo de acompanhar essas transformações, estimulando a criatividade e a autonomia do aluno, apesar de serem encontrados em sua maioria nas escolas voltadas para o ensino médio profissionalizante. Exemplificando apresentamos, a escola NAVE, Núcleo Avançado em Educação, com um programa de ensino médio integrado e profissional desenvolvido pela empresa Oi Futuro em parceria com as Secretarias de Educação de Pernambuco, fundado no ano de 2006 na cidade de Recife, propondo a preparação de jovens para a economia digital e criativa, e a formação de cidadãos críticos e transformadores (OIFUTURO, 2019) (Figuras 09 e 10).

Figura 09 e 10: Escola NAVE



Fonte: Diariodepernambuco, 2019
Fonte: Galeriadaarquitetura, 2019

Além da Sala de Aula do Futuro (SAF), já em teste na cidade de Setúbal em Portugal desde 2014, em uma escola de ensino médio, projeto desenvolvido pela European Schoolnet (ESN) juntamente com 30 Ministérios da Educação, apresentando um espaço de aprendizagem inovador que incorpora novas tecnologias a um ambiente versátil e adaptável que propõe permitir ao aluno participar diretamente no seu processo de aprendizagem (ESCOLAECOFELIZ, 2019) (Figuras 11 e 12).

Figura 11 e 12: Sala de aula do futuro. Escola Secundária D. Manuel Martins, Setúbal, Portugal.



Fonte: DN, 2018.
Fonte: SAPO, 2018

Desta forma, é possível perceber que o re(design) dos espaços educacionais, que acompanham as transformações sociais e apoiam uma educação inovadora, apesar de ainda tímido, já é uma realidade no Brasil e no mundo, precisando contudo ser ampliado para além do ensino médio, alcançando novas esferas da educação, em particular o ensino superior.

METODOLOGIA

A metodologia para construção do modelo apresentado teve como referência o trabalho de KAUARK (2018) e foi realizada em duas etapas evolutivas: 1) Pesquisa de referenciais teóricos: Nesta etapa pesquisou-se em artigos, e portais da internet, sobre a evolução histórica do ambiente educativo universitário para apropriação das diretrizes e referências que nortearam as configurações espaciais da então conhecida sala de aula tradicional. Levantou-se também os conceitos da educação inovadora, que potencializam a aprendizagem do aluno por meio da autonomia, da criatividade, da flexibilidade e da colaboração, entendendo assim de que forma esses conceitos são aplicados como soluções espaciais nas sala de aulas inovadoras que já existente no Brasil e no Mundo. 2) Experimentação prática: Desenvolveu-se projeto arquitetônico de Layout, aplicando os conceitos estudados na criação de um espaço educacional inovador, o laboratório MandacaruLab, apresentado em uma modelagem 3D.

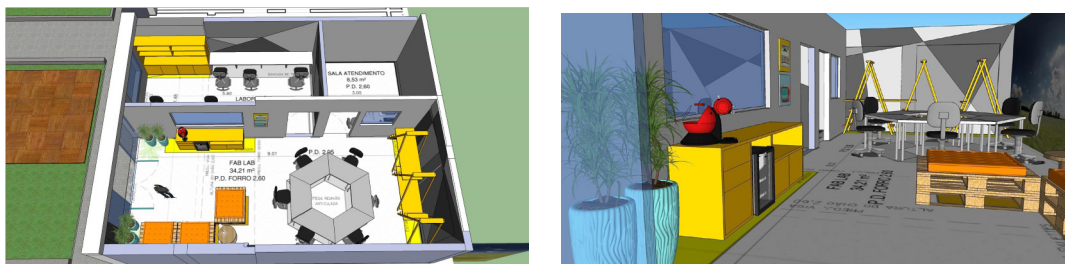
DISCUSSÕES E RESULTADOS

Apoiado no aprofundamento teórico e conceitual sobre os ambientes educacionais, elaborou-se o projeto arquitetônico do MandacaruLab. Uma proposta de ambiente inovador de aprendizagem para a UNEB (Universidade Estadual da Bahia), um ambiente confortável: com mobiliário ergonômico e sofá acolchoado feito de paletes, criativo: a partir da seleção de cores vivas e reuso de objetos tradicionais de forma inovadora, flexível: mobiliário adaptável para diversos layouts, e tecnológico: com a disponibilidade de aparatos tecnológicos como a impressora 3D para desenvolvimentos de projetos diversos. Ambiente voltado para alunos e professores da graduação e pós-graduação dos cursos de Sistemas de Informação, Desenho Industrial/Design e Jogos Digitais, também para o Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF) e Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC), grupos de pesquisa NPAI (Núcleo de Pesquisa Aplicada e Inovação) e Comunidades Virtuais, que em conjunto, desenvolvem suas pesquisas no contexto da Economia Criativa, Fabricação Digital, Educação e Inovação. O projeto tornou-se possível graças ao incentivo recebido do Projeto de Extensão (PROAPEX) da UNEB Edital 116/2015, que possibilitou a aquisição de 2 (duas) impressoras 3D Open Source e 10 (dez) Arduinos.

A criação do projeto MandacaruLab criou articulações com a SECTI (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia) para doações de novos equipamentos na linha de Fabricação Digital e com a Agência UNEB de Inovação para a institucionalização e propriedade intelectual das inovações e inventividade desenvolvidas no laboratório.

Assim espaços como o MandacaruLab têm na sua essência estimular uma aprendizagem diferenciada que viabilize a troca de saberes, a colaboração e a construção de projetos e tecnologias em uma perspectiva inovativa, inventiva, criativa e empreendedora (Figuras 13 e 14).

Figura 13 e 14 - 3D Projeto Arquitetônico Layout MandacaruLab, UNEB.



Fonte: o próprio autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar o espaço físico da sala de aula significa compreender a relação deste espaço com aprendizagem (COMIN, 2015) e acompanhar as transformações da sociedade do século XXI (SILVA, 2014). Faz-se então imprescindível planejar ambientes de sala de aula que estimulem o desenvolvimento de capacidades fundamentais para o cidadão do futuro: Criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão, comunicação, colaboração, investigação, questionamento, flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa e autonomia (ESCOLAECOFELIZ, 2019), em um espaço inovador, criativo, onde os alunos se sintam acolhidos, protegidos, confortáveis, estimulados e desafiados a construir seus próprios destinos.

REFERÊNCIAS

- AEJE. **23-Sala dos capellos - Universidade Coimbra**. Disponível em: <http://ww3.aeje.pt/avcultur/avcultur/Postais/CoimbraPostais/111_Coimbra.jpg>. Acesso em: 02 de Maio de 2019.
- COMIN, A. **Sala de aula: Repensando a relação entre o espaço, a aprendizagem e as mídias**. UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- DICASDAITALIA. **O que fazer em Bolonha**. Disponível em: <<https://www.dicasdaitalia.com.br/2016/05/o-que-fazer-em-bolonha.html>>. Acesso em 02 de Maio de 2019.
- DN. **Portugal testa salas de aula do futuro**. Disponível em: <<https://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-testa-salas-de-aula-do-futuro5040206.html>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.
- DIARIDEPERNAMBUCO. **Escola Cícero Dias abre inscrições para processo seletivo 2019**. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2018/10/22/interna_vidaurbana,766140/escola-cicero-dias-abre-inscricoes-para-processoseletivo-2019.shtml>. Acesso em 14 de Maio de 2019.
- ESCOLADEARTESLIBERAIS. **Universidade Medieval**. Disponível em: <<http://escoladeartesliberais.com.br/alcuino-de-yorque-e-escola-palatina/universidademedieval/>>. Acesso em 02 de Maio de 2019.
- ESCOLAECOFELIZ. **Salas de aula do futuro em Portugal!**. Disponível em: <<https://escolaecofeliz.wordpress.com/2016/02/22/salas-de-aula-do-futuro-emportugal/>>. Acesso em 14 de mai. de 2019.
- FOTOSETC. **Um pouco de Europa: Coimbra**. Disponível em: <<http://www.fotosetc.com.br/blog/2011/6/27/um-pouco-da-europacoimbra.html>>. Acesso em 02 de Maio de 2019.
- GALERIADAARQUITETURA. Disponível em: <<https://www.galeriadaarquitetura.com.br/slideshow/newslideshow.aspx?idproject=1034&index=7>>. Acesso em 14 de Maio de 2019.
- IMESCOS. Disponível em: <<http://www.imescos.net/~lku/fotos/originais/20051216102620.jpg>>. Acesso em: 02 de Maio de 2019.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. 1. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <[http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/713/1/Metodologia %20da%20Pesquisa.pdf](http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/713/1/Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2018

LAMPERT, E. **A Universidade: da Idade Média a época atual. História da educação**.

ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, set. 1997.

OIFUTURO. NAVE. Disponível em: <<https://oifuturo.org.br/programas/nave/>>. Acesso em 14 de mai. de 2019.

PONCHEVERDE. **Estudantes esquadopatas de Direito da USP fazem escracho contra ministro da Justiça**. Disponível em: <<https://poncheverde.blogspot.com/2016/06/estudantes-esquadopatas-de-direitoda.html>>. Acesso em: 02 de Maio de 2019.

RODRÍGUEZ, A. **O que as escolas mais inovadoras do século XXI têm? 8 exemplos que você precisa conhecer**. 2016, disponível em Archdaily: <<http://www.archdaily.com.br/br/797105/o-que-as-escolas-mais-inovadoras-do-seculo-xxi-tem-8-exemplos-que-voceprecisa-conhecer>>. Acesso em 01 de nov. 2017.

SAPO. **A primeira aula na 'Sala do Futuro'**. Disponível em: <<http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/ideias/a-primeira-aula-na-sala-do-futuro=f801445>>. Acesso em 23 de setembro de 2018.

SCIELO. **Ensino superior no Brasil: da descoberta ao dias atuais**. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em 13 mai. de 2019.

SILVA, Z. A. P. M., **As demandas educacionais do século XXI: formação continuada de professores**. Educ@ção Rev. Ped. Creupi, Esp.Sto. do Pinhal, SP, v.01, n.02, pag.07 a 11 jan./dez. 2004.

UNEB. **Treinamento para usuários da biblioteca**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/bom-jesus-da-lapa/dcht/2014/10/11/treinamento-para-usuarios-dabiblioteca-2/>>. Acesso em: 02 de Maio de 2019.

UNEB. Disponível em: <<http://www.uneb.br/files/2013/04/DH-meioambienteworkshop2.jpg>>. Acessos em: 02 de Maio de 2019.

VALENCIA, N. (2016): **Arquitetos que projetam prisões são os mesmos que projetam escolas (ou como pensar a escola do século XXI)**. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/785131/aqueles-que-desenharam-as-prisoas-tambemdesenharam-os-colegios-ou-como-pensar-a-escola-do-seculo-xxi>>. Acesso em 01 de nov. de 2017.

AS TECNOLOGIAS FRENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Edivaldo Lubavem Pereira*¹

*Eduardo Gonzaga Bett*²

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar o uso das tecnologias em sala de aula no contexto educacional por meio da utilização dos recursos multimídias considerado um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, pois garante maior interesse e desenvolvimento por parte do estudante, promovendo um aprendizado concreto. A utilização dos recursos tecnológicos nas salas de aula vem conquistando mais espaço no campo educacional. Através da sua utilização como ferramenta de ensino, é possível facilitar o processo de aprendizagem visando garantir uma mudança estrutural diante das novas tecnologias. Quando se integra algo diferenciado na sala de aula, a atenção do estudante é despertada, motivada para uma aprendizagem mais significativa. A tecnologia está disponível em toda hora e em muitos lugares no âmbito social e no contexto educativo. É preciso articular o conhecimento com a tecnologia de forma real e inseri-la na educação como um fator primordial para o desenvolvimento do aprendizado e na descoberta de novos saberes sendo este umas das metodologias de ensino usadas pelos professores.

Palavras-chave: Multimídias; Tecnologia; Inovação.

ABSTRACT

This research aims to analyze the use of technologies in the classroom in the educational context through the use of multimedia resources considered a factor important in the teaching and learning process, as it guarantees greater interest and development by the student, promoting concrete learning. The use of technological resources in classrooms are gaining more space in the educational field. Through its use as a teaching tool, it is possible to facilitate the process of learning to ensure structural change in the face of new technologies. When it integrates something different in the classroom, the student's attention is aroused, motivated to a more meaningful learning. The technology is available around the clock and in many places in the social and educational context. It is necessary to articulate knowledge with technology in a real way and insert it into education as a primary factor for the development of learning and the discovery of new knowledge, this being one of the teaching methodologies used by teachers.

Keywords: Multimedia; Technology; Innovation.

1 Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul (2010), Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2016). Cursando Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica e Especialização em Gestão Escolar ambas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc.

2 Bacharel em Administração e especialista em Gestão Empresarial ambos pelo Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Possui especialização em Metodologia e Prática Interdisciplinar de Ensino (Fucap), cursou disciplinas isoladas no programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGETIC) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

INTRODUÇÃO

O assunto abordado nesse artigo tem relação com a utilização das tecnologias em sala de aula no contexto escolar. Atualmente a utilização de Tecnologias Multimídia nas salas de aula vem ganhando mais importância no campo educacional. Sua utilização como instrumento pedagógico vem sendo trabalhada com o objetivo de facilitar a aprendizagem e sua ação na sociedade vem transformando as atuais práticas seja no âmbito profissional, pessoal e cultural. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essas novas tecnologias e sua incorporação no dia a dia das escolas, dos âmbitos de estudos e nas universidades.

Aprender como uso da tecnologia é quando o estudante aprende usando-as como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso a questão determinante não é a tecnologia em si, mas a forma de encarar a tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem, facilitando portanto, o desenvolvimento do seu aprendizado.

Os recursos multimídia utilizados em sala de aula possui grande apelo visual, pois acabam encantando os estudantes pelo layout com cores vibrantes, som, movimento e as diversas possibilidades de criar e reinventar. Sendo assim, o professor tem o papel de estimular o interesse do estudante em aprender de forma diferenciada, divertida e curiosa buscando alternativas para tornar as aulas prazerosas e estimulantes.

A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS MULTIMÍDIAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Os recursos multimídias destacam-se como fatores essenciais no processo de ensino e aprendizagem funcionando também como um processo de inclusão digital, uma vez que, aproxima as pessoas que estão distantes dos meios tecnológicos. A palavra tecnologia é de origem grega: tekne e quer dizer “arte, técnica ou ofício”. A palavra logos significa “conjunto de saberes”. Por esta razão, denomina conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o lugar em que se vive e promover novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, a palavra tecnologia segundo Ramos (2012) trata-se de um conjunto de mecanismos, técnicas e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

Observamos que dentro da sala de aula existem diversos tipos de tecnologias, da mais simples como o giz, até as mais evoluídas como o Datashow, computador, celular e etc. Dentro da sala de aula a utilização dos equipamentos multimídia possibilita a criação de novos métodos no auxílio da transmissão do conhecimento, desenvolvendo a capacidade dos indivíduos no seu processo de aprendizagem.

Devemos reconhecer que os estudos em relação ao uso de Tecnologias em sala de aula, abordam as Tecnologias de Informação e Comunicação, conhecidas por TICs, tais como datashow, lousas digitais, computadores, entre outros, tecnologias que não são acessíveis a todas as escolas e dificilmente falam de aparelhos como celulares, Mp3 e Mp4 que estão diretamente nas mãos dos estudantes. De acordo com a concepção de Leopoldo (2004, p.13) “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didácticopedagógica”.

A importância dos sistemas de multimídia aumentou com a socialização da internet. A finalidade principal na utilização do recurso multimídia é para ilustrar um discurso, promover a associação de ideias na exposição de um assunto e tornar o tempo menos exaustivo para os estudantes.

Atualmente estamos passando por transformações nas relações sociais e nas relações de trabalho, diante disso, são novas as exigências em relação à educação. É necessário formar pessoas capazes de lidar com problemas a respeito dos quais ainda não temos ideia, a lidar com o inesperado e com a incerteza (MORIN, 2000, p.23).

É preciso repensar na educação como um processo evolutivo, o qual está sempre em constante transformação. Neste contexto de mudanças, temos competências importantes para a sobrevivência em um novo tempo. É necessário envolver o aprendizado destacando habilidades como:

- Planejar, trabalhar e decidir em grupo;
- Localizar, acionar e utilizar informações acumuladas, bem como, buscar e saber relacionar novas informações de forma adequada e planejada.

Os estímulos aos quais a sociedade é exposta impulsionam uma mudança no papel da escola e com isso a necessidade de romper-se com velhos paradigmas educacionais, centrados em currículos fragmentados, em memorização e transmissão de informações. Atualmente, buscase o desenvolvimento da inteligência de forma coletiva, a partir das vivências do grupo, da socialização das informações e de aprofundamento do uso da tecnologia.

Diante desta realidade, os professores passam a ser orientadores que permitem aos estudantes navegarem, livremente, entre os recursos disponibilizados, evoluindo de rígidos livros-textos para softwares interativos e intercâmbios propiciadores de informações que transformem os conteúdos em formas geradas pelos próprios indivíduos, construindo o conhecimento, obtendo o domínio das ferramentas e transformando informações e dados em algo consistente, profundo e duradouro em relação à aprendizagem (CHESNEAUX, 1995).

Os estudantes precisam de orientações e acompanhamento dos docentes, para aprender a realizar pesquisas com aprofundamento, transformando as informações adquiridas, tanto as científicas, quanto as que vivem cotidianamente, unindo os recursos tecnológicos que possuem e assim, refletir e entender os acontecimentos sociais.

A característica interativa dos produtos educacionais multimídia possibilita que o manuseio de informações se dê de forma natural e não forçada, garantindo o aprendizado de forma real. Nossa atividade cognitiva não funciona de forma linear, onde uma informação leva necessariamente a outra. Nosso aparato cognitivo trabalha com associações entre informações que nem sempre parecem lógicas.

A multimídia permite uma aproximação ao trabalho cognitivo natural. Como as informações em um bom produto multimídia podem ser cruzadas, confrontadas e conjugadas a qualquer momento, além de poderem ser avaliadas nas mais variadas ordens e até desordenadamente, a multimídia torna-se uma fonte de informações que oferecem vários recursos

para o desenvolvimento de um aprendizado concreto. (PRIMO, 1996, p.88).

Assim, nesse novo contexto, a valorização de capacidades cognitivas individuais, valores pessoais e habilidades que favoreçam o trabalho em grupo assumem fundamental importância com intuito de formar cidadãos atuantes em seu entorno social. Para tanto, é preciso trabalhar o conhecimento como um todo complexo construído a partir de complexas interações do sujeito com outros sujeitos e com o meio, respeitando as particularidades de cada um (MORIN, 2000).

AS TECNOLOGIAS FRENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Reconhecemos a importância da tecnologia dentro do ambiente escolar e por isso, os professores precisam estar cientes do uso da informática frente o desenvolvimento educativo inclusivo, tornando assim, a aula mais atrativa e diferenciada afim de garantir a compreensão das atividades trabalhadas em sala de aula. O desenvolvimento de softwares educacionais a cada dia que passa vem ganhando mais espaços em nossa sociedade.

Favoretto (2010, p.22) pontua que, “a informática deve ser vista como um instrumento de interação com o educando, uma vez que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído progressivamente por meio de ações que interiorizadas e se transformam”. O autor afirma ainda que, cada vez mais percebe-se a presença dos computadores e dos recursos tecnológicos nas escolas, pois, através do seu uso é possível construir, criar e modificar.

Para complementar Valente (2010, p.117), ressalta que, “inicialmente o aprendiz constrói o seu conhecimento colocando a mão na massa, e juntamente com isso, acaba contribuindo com algo de seu interesse, o qual está bastante motivado”. A importância do uso e domínio dos aparelhos digitais e de outros recursos tecnológicos na educação visa integrar os estudantes privadas do direito de melhorar capacidades, divertir-se e usufruir das tecnologias disponíveis de forma a garantir um pleno desenvolvimento.

Diante disso, é possível então, visar uma sociedade democrática e justa tendo como pilar fundamental o princípio da igualdade; onde todos, independentemente de sexo, idade, origem étnica, raça, religião, orientação sexual ou deficiência tem oportunidades iguais de realização do potencial humano. Uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação, acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana. “A informática deve ser vista como um instrumento de interação com o educando, uma vez que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído progressivamente por meio de ações, que são interiorizadas e se transformam.” (FAVORETTO, 2010, p.17).

Por isso, podemos dizer que os recursos multimídias quanto aplicada no processo educacional de forma inclusiva possui a finalidade de promover a aprendizagem através da interação construtiva do estudante com o computador e o professor, uma vez que a utilização da tecnologia complementa a aprendizagem das unidades curriculares. Presentemente temos acompanhado que as escolas admitem o potencial de tais ferramentas e por isso, procuram introduzir as Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas e nas universidades. Para Valente (2010, p.122):

A presença do computador, o seu uso como ferramenta requer certas ações que

são fundamentais no processo de construção do conhecimento. Quando o aprendiz está interagindo com o computador ele está manipulando conceitos e isto contribui para o seu desenvolvimento mental.

Através do uso e aplicação da tecnologia no desenvolvimento das aulas, o estudante constrói o seu conhecimento sendo bastante motivado por algo atraente e interessante dentro do ambiente escolar. Ressalta-se que o professor deve primeiramente obter domínio e conhecimento das ferramentas tecnológicas. Consequentemente ele deve utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas a partir de uma proposta pedagógica e não apenas utilizar por utilizar, sem ter uma finalidade, pois esta proposta deve refletir nas mudanças que este processo de ensino irá alcançar.

O desenvolvimento das ações tecnológicas dentro do ambiente escolar beneficia o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes para a aquisição do conhecimento refletindo em ações positivas para a sociedade e para a educação.

A utilização do computador na educação é possível ao professor e a escola dinamizarem o processo de ensino e aprendizagem, deixando as aulas mais criativas, mais motivadoras e que despertem nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer novas descobertas. A dimensão da informática na educação, não está, portanto, restrita a informatização da parte administrativa da escola, mas também para os alunos frente ao desenvolvimento do conhecimento. (OLIVEIRA, 1997, p.38).

A tecnologia complementa a aprendizagem das disciplinas e também desenvolve a capacidade do conhecimento de forma diferenciada nos estudantes, possibilitando assim, um interesse maior pelas atividades realizadas durante a aula. O uso da tecnologia precisa ser trabalhado de forma planejada e adequadamente correto em relação aos conteúdos estudados, enfatizando uma ação pedagógica construtiva.

Quando o estudante passa a interagir com o uso dos recursos tecnológicos, especialmente o computador no desenvolvimento das aulas, ele começa a manipular conceitos que contribuem para o seu desenvolvimento mental, passando a interagir com o contexto social e observando que cada pessoa possui uma opinião sendo possível então, respeitar e viver numa sociedade emaranhado com diversas opiniões, comportamentos e atitudes.

Na informática educativa é importante a atitude do professor mediador durante o processo de ensino e aprendizagem onde esse visa proporcionar um ambiente para que os alunos possam pensar, criar, construir e trocar informações. (OLIVERA, 1997, p. 52).

A tecnologia também é essencial para o desenvolvimento integral do estudante, pois, ela proporciona oportunas mudanças na organização do ensino. Os softwares educativos são fundamentais e precisam estar entrelaçado com o conteúdo das unidades curriculares visando uma atividade atrativa. Na opinião de Moran (2004) o professor precisa hoje aprender a lidar com vários espaços e a integrá-los de forma sistemática, equilibrada e inovadora.

O primeiro ambiente é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a vivência ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Com isso as atividades educacionais se multiplicam

a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais (MORAN, 2004).

A educação precisa assumir um papel de adaptação às novas necessidades desta sociedade transformada. Sua função primordial é a de incorporar os novos recursos tecnológicos refletindo sobre uma concepção de aprendizagem que deverá perpassar a utilização desta tecnologia na prática escolar (TAJRA, 2010). Presentemente o professor pode diversificar a sua práxis pedagógica através da utilização de softwares educativos e das demais tecnologias disponíveis dentro do ambiente escolar.

Moran (2004, p. 03) nos explica que:

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (ponto entre a teoria e a prática).

O uso e o desenvolvimento de softwares educativos fazem com que os estudantes aprendam interagindo uns com os outros sob a mediação do professor e desta forma, eles conseguem compreender os conceitos embutido no programa através de uma prática lúdica. A informática quando trabalhada de forma interativa dentro do ambiente escolar, pode ser considerada como um suporte ao professor, sendo, portanto, um instrumento a mais para que ele consiga desenvolver sua metodologia em sala de aula.

Moran (2004) descreve que anteriormente o professor se restringia ao espaço limite da sala de aula. Agora segundo o autor, o mesmo precisa aprender a gerenciar também atividades a distância, visitas técnicas, orientação de projeto, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

O computador passa a ser destacado como uma ferramenta pedagógica auxiliando no processo de construção do conhecimento do estudante. “A informática é um meio em potencial para que professores e alunos se beneficiem, pois oferece diversos tipos de softwares educacionais e programas aplicados à educação” (NASCIMENTO, 2009, p.32).

Os recursos tecnológicos por sua vez, interferem com grande força no processo de ensino-aprendizagem e com isso, podemos compreender que a utilização dos recursos multimídia facilita a observação dos estudantes perante a aula, contribuindo para a construção do conhecimento. Em quaisquer área de conhecimento podemos transitar entre a organização da aprendizagem e a busca de novos desafios. Há atividades que facilitam a organização e outras a superação.

DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ALIADO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

A utilização de recursos multimídia no processo educacional ainda caminha a passos curtos, porém haja visto as reflexões e experiências sobre a sua eficácia. É preciso trabalhar na prática para conseguir ver diferenças significativas dentro do processo educacional. É de suma importância repensar o ensino e a aprendizagem, colocando-se numa

postura de professor inovador, criando situações empolgantes e atrativas, proporcionando aos estudantes diferentes situações problemas (MERCADO, 2002).

Cabe ao professor disponibilizar e usufruir os recursos tecnológicos na edificação do saber que segundo Moran (2011, p. 92), “a construção do conhecimento pelo aluno mediado por um educador é um processo essencial na construção do conhecimento”. Em conjunto com as instituições educacionais, os professores precisam encarar o obstáculo de incorporar as novas tecnologias como conteúdo de ensino e aprendizagem, preparando o estudante para uma atuação que vai além de pesquisar, pensar, resolver os problemas e as mudanças que acontecem ao seu redor.

Em sala de aula, na confecção dos trabalhos, os estudantes apropriam-se dos recursos tecnológicos disponíveis e buscam elaborar seus projetos com criatividade, responsabilidade e pesquisa. Em um ambiente multimídia, é possível criar em conjunto com os estudantes canais de comunicação através de suas múltiplas percepções, favorecendo a aprendizagem, não no sentido de minimizar o seu esforço, mas de oferecer a eles um ambiente rico para construção de seu conhecimento. (COSCARELLI, 1998).

Dar ênfase à descoberta e à criação possibilita a formação de estudantes capazes de construir a sua própria aprendizagem, de aprender a aprender habilidades necessárias para sua trajetória profissional e pessoal. Com isso os estudantes podem utilizar softwares multimídia interativos para desenvolver suas atividades durante as aulas no contexto educativo.

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensinoaprendizagem. (CARVALHO, KRUGER, BASTOS, 2000, p. 15).

Com ferramentas de autoria multimídia utilizadas diretamente pelos estudantes, é possível compartilhar informações e representá-las a partir de múltiplas perspectivas, por meio da combinação de textos, imagens, sons, animações, botões e efeitos, em um ambiente de estímulos multissensoriais.

A multimídia interativa adéqua particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesma lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. (LÉVY, 1993, p.117).

Vale ressaltar o cuidado que deve-se ter com os recursos multimídias para que eles estejam alicerçados em critérios claramente definidos que atendam os objetivos educacionais de ensino. Não se pode esquecer que o valor pedagógico pela utilização de um recurso em geral, depende da forma como a tecnologia é usada. Para Ramos (2012) as Tecnologias da Informação e Comunicação usadas pelos professores durante as aulas devem ajudar a estabelecer uma junção entre conhecimentos acadêmicos, com os adquiridos e vivenciados pelos estudantes, ocorrendo assim transições de experiência e ideias entre

estudante e professor.

A pesquisa é muito importante na relação dos estudantes com aquilo que vivenciam rotineiramente com o que aprendem na escola e na universidade. Portanto, além de leituras textuais em livros impressos, revistas, escritas manuais, o professor deve incentivar o uso dos recursos tecnológicos.

Cabe ao professor conduzir o estudante a fazer pesquisa sociológica e científica, pressupondo conceitos, temas, teorias e métodos, para qualificar a compreensão e explicação dos fenômenos sociais, incorporando a tecnologia que o estudante apresenta na sala de aula, foco central do artigo, como mediador no ensino e na aprendizagem. “A tecnologia digital pode melhorar a aprendizagem dos alunos, mas apenas se a utilização dos recursos interagirem com os níveis de aprendizagem requeridos por alunos e demais interessados” (CREED, 1997, p. 18).

A principal preocupação consiste em saber se os recursos interferem na aprendizagem dos estudantes. Assim, há de ser considerada a eficiência do ensino e aprendizagem dos estudantes com a utilização de recursos multimídias, como mediadores neste processo educativo.

Assim sendo, pode-se argumentar que os desejos e necessidades dos estudantes diante da sociedade fazem com que as escolas atualizem-se para formar cidadãos críticos capazes lidar com as incertezas do futuro. As escolas devem aprimorar-se diante do uso dos recursos tecnológicos facilitando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com a garantia de um conhecimento concreto.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (MINAYO, 2011, p.16)

A incorporação das Novas Tecnologias e dos Recursos Multimídias de maneira adequada contribui significativamente para uma educação abrangente, integradora e permanente. A utilização de recursos multimídia tem sido vista, inclusive pelo Ministério da Educação, como meio para facilitar a exposição dos conteúdos e também no processo de ensino e aprendizagem.

Em tese, os elementos que os estudantes trazem do dia a dia para compartilhar dentro da sala de aula, com a classe e os professores como problemas e conflitos, chegam adicionados em caráter do senso comum, muitas vezes com carência de pesquisa prévia, metodologia e teoria, mas relevantes para a construção da pesquisa científica. Portanto, a implantação de um projeto educacional coletivo que inclua a tecnologia trazida pelos estudantes em sala de aula como ação mediadora do ensino-aprendizagem se faz indispensável, contudo motivando a pesquisa científica, a reflexão, crítica e soluções dos conteúdos apresentado em sala de aula e as que os docentes vivem diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho é possível concluir que a utilização dos recursos multimídias são fatores essenciais para se trabalhar dentro do processo educativo, uma vez que venha

a proporcionar melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Presentemente as escolas estão dispostas de ferramentas tecnológicas ao qual o professor pode usufruir e estar complementando suas aulas tornando-as cada vez mais atrativa ao estudante.

As Novas Tecnologias na educação apresentam espaços adequados ao desenvolvimento educativo, por possibilitarem o atendimento dos aspectos necessários para o desenvolvimento de uma aula diferenciada. Um ambiente com ricos estímulos, propiciados pela multimídia faz com que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento.

Neste sentido, percebe-se a importância da formação de um professor que busque através da sua formação continuada estar sempre em busca de conhecimentos acerca das novas tecnologias na educação para assim poder complementar as suas aulas e fazer com que o aprendizado dos alunos seja cada vez mais dinâmico e rico com novas possibilidades de aprendizagem.

Diante do exposto, este artigo buscou analisar e refletir de forma sucinta sobre a influência da introdução de novas possibilidades de ensino através das tecnologias da educação e dos recursos multimídias, exercendo um papel fundamental para o seu esclarecimento e aprofundamento no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Marília G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A./ **Apropriação do conhecimento tecnológico**. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.
- CHESNEAUX, Jean. **Modernidade Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSCARELLI, Carla Viana. **O uso da Informática como instrumento de ensinoaprendizagem**. Revista Presença Pedagógica, v. 4, n. 20, mar/abr, 1998.
- CREED, T. **Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Educativas**. São Paulo: Atlas, 1997.
- FAVORETO, João Francisco. **A Informática no Processo Educativo**. São Paulo: Cortez, 2010, p.17-22.
- LEOPOLDO, Luís Paulo. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Formação docente e novas tecnologias. LEOPOLDO, Luís PauloMercado (org.).- Maceió: Edefal, 2002. Cap. 1 Leopoldo, Luís Paulo/ Formação docente e novas tecnologias. 2002.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da Informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edefal, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. PESQUISA SOCIAL. **Teoria, método e criatividade**. /MINAYO.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Campinas: Papirus, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Ed. Cortez e UNESCO, 2000.
- NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à Educação**. Brasil: Universidade de Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática Educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.38-52.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Multimídia e educação**. Revista de Divulgação Cultural, Blumenau, SC, ano 18, n. 60, p. 88, set/dez, 1996.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. **O uso de tecnologias em sala de aula**. V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais-UEL, v. 1, nº. 2, 2012.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Editora Érica, 2010.

VALENTE, José Armando. **Informática na Educação**. São Paulo: Atlas, 2010, p.117-122.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE ESTUDANTES DA FACULDADE DE ITAITUBA

Maria Danielle Lobato Paes¹

Caren Alessandra Kluska²

Jane Herber³

Eniz Conceição Oliveira⁴

RESUMO

O estágio é espaço que possibilita experimentar as vivências da sala de aula e aproxima o futuro docente dos saberes e práticas da profissão. A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de avaliar as atividades no âmbito do Programa Residência Pedagógica desenvolvida nas escolascampo. Tem como objetivo refletir sobre as contribuições do PRP na formação docente dos residentes de uma IES. A metodologia consiste em uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, documental e para a análise de dados será utilizada a análise de conteúdo. A partir das considerações da gestão educacional observa-se que o programa vem demonstrando um resultado significativo no processo de imersão do futuro profissional docente.

Palavras-chave: Formação Docente; Residência Pedagógica; Escola-campo.

ABSTRACT

The internship is a space that makes it possible to experience the classroom and brings the future teacher closer to the knowledge and practices of the profession. This research is justified by the need to evaluate activities within the scope of the Pedagogical Residency Program developed in schools. It aims to reflect on the contributions of the PRP in the teacher education of residents of an HEI. The methodology consists of a qualitative, documentary descriptive research and content analysis will be used for data analysis. From the considerations of educational management, it is observed that the program has been showing a significant result in the process of immersion of the future teaching professional.

Keywords: Teacher Education; Pedagogical Residence; Field-school

1 Possui graduação em Licenciatura Plena pela Faculdade de Itaituba, Especialização Lato Sensu em Docência para o Magistério Superior pela Faculdade de Itaituba. Bolsista CAPES e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates.

2 Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Itaituba, Especialização Lato Sensu em Metodologia do ensino de História e Geografia pela Uninter e Docência para o Magistério Superior pela Faculdade de Itaituba. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Professora no Ensino Superior, na Faculdade de Itaituba.

3 Professora de Química atuando no ensino superior e ensino médio da rede pública do estado de Rio Grande do Sul. Tem experiência com formação docente tanto no nível superior quanto no curso Normal. Bolsista do PIBID atuando como coordenadora de área do subprojeto multidisciplinar. Atualmente supervisiona estágio no Curso Normal e oriento estágio o TCC no curso de Química Industrial. Atualmente atua no curso de Ciências Biológicas Licenciatura na modalidade EAD

4 Possui graduação em Química - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialização em Ensino de Química, pela UFRGS, mestrado em Química pela UFRGS e doutorado em Química pela mesma Universidade. Pós-doutorado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro em Portugal. É professora titular da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.

INTRODUÇÃO

O estágio é espaço que possibilita experimentar as vivências da sala de aula e aproxima o futuro docente dos saberes e práticas da profissão, além de oportunizar a reflexão da ação e um repensar das práticas profissionais. Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio é o exercício prático da profissão docente, ou seja, é através do estágio e da imersão no contexto educacional que se aprende a profissão, conforme se observa, imita ou se reproduz modelos de prática profissional. A imersão no contexto escolar é um processo da transformação docente apoiada em uma ação articulada à formação inicial e continuada do fazer docente.

O estudo tem como objetivo descrever de que maneira os gestores escolares avaliam os projetos de intervenção de 10 (dez) acadêmicos concluintes realizados no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Faculdade de Itaituba e refletir sobre as contribuições do Programa na formação docente destes residentes.

Partindo do objetivo a investigação tem como problema de pesquisa: quais as contribuições do programa residência pedagógica na formação de 10 (dez) acadêmicos concluintes de cursos de licenciatura? E como os gestores das escolas-campo avaliam a atuação destes residentes?

Para Fontoura (2011, p. 11) “formar professores é uma tarefa importante de construção pessoal e social”, cabe nesse sentido pensar que a formação de um profissional docente é uma tarefa que significa uma ação de tornar o sujeito parte do processo de reflexão da ação docente em que não se trata somente do domínio de conteúdos e sim de um profissional que se (re)constrói diante dos valores pessoais e sociais.

Pimenta (2012) faz considerações sobre a importância do papel das instituições formadoras num processo de formação docente, tendo em vista que a docência não é composta por conhecimentos e habilidades técnico mecânicas adquiridas através do diploma. A formação da identidade docente precisa ser construída com base em reflexões desenvolvidas a partir dos desafios impostos no cotidiano escolar, mobilizando, para tanto, os conhecimentos teórico didáticos necessários, num processo contínuo.

Para que isto possa se tornar real, os processos que promovem interações dialéticas entre teorias e práticas, como os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciaturas, necessitam de acompanhamento, orientações, provocações e estímulos que levem os professores em formação às reflexões que visem essa construção de identidades. Sendo a identidade docente construída de acordo com a realidade e sociedade na qual encontra-se inserida, percebe-se que ela não estará definida, podendo ser considerada finalizada ou imutável. É um processo de reconstrução e transformação, mediada pelas práticas e experiências vivenciadas no contexto escolar. Pimenta (2012, p. 28) afirma que “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

A partir desta compreensão, nota-se a importância de promover reflexões dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de que sejam revistas as estruturas curriculares das licenciaturas e como ocorrem as interações entre os saberes teóricos aos campos de atuação dos professores em formação nos estágios supervisionados. Verifica-se uma oportunidade de promover tal reflexão através do recente Programa Residência Pedagógica.

gica, financiado pela Capes, que concede bolsas aos estudantes que cursam a segunda metade das licenciaturas.

METODOLOGIA

Para este estudo, optou-se por realizar pesquisa de natureza qualitativa, que “[...] possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto” (LEITE, 2008, p. 98), de caráter descritivo. Para Prestes (2012, p. 30), “na pesquisa descritiva, se observam, registram, analisam, classificam e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência.”

Para a coleta de dados, foi feita pesquisa documental, na qual foram analisados os documentos regulatórios do Programa Residência Pedagógica, projetos e relatórios de residentes e fichas avaliativas respondidas pelos gestores das escolas-campo entregues à Coordenação Institucional do Programa. Os dados foram triangulados e categorizados de acordo com Bardin (2016), procedendo-se com as inferências e interpretações dos resultados.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE DE ITAITUBA – FAI

No ano de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Edital nº 06/2018, que institui o processo de seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para a participação em um Programa que foi chamado de Residência Pedagógica (PRP).

O objetivo do PRP é promover uma experiência prática para estudantes de Cursos de Licenciatura através da imersão no cotidiano escolar que vai desde a ambientação do residente nos espaços escolares, regência de classe com um mínimo de carga horária de 100 horas e a realização de, no mínimo, um Projeto de Intervenção (PI) na chamada escola-campo. No total, são 440 horas de residência, distribuídas durante um período de 18 meses, com bolsas mensais no valor de R\$ 400,00. Os objetivos são assim descritos pelo Edital do Programa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

A partir da abertura do Edital às IES privadas, com fins lucrativos, houve a oportunidade de submissão de proposta pela Faculdade de Itaituba (FAI), uma IES privada localizada no oeste do Estado do Pará, no norte brasileiro. O processo foi constituído por várias etapas e resultado final foi homologado no dia 01/08/2018, com a habilitação da Faculdade de Itaituba para a execução do programa, sendo uma entre as sete IES habilitadas no estado.

As atividades tiveram início com o Curso de formação de preceptores e a preparação dos residentes para a imersão nas escolas-campo. Iniciaram as atividades um total de 60 residentes, sendo 48 bolsistas e 12 voluntários, em um Subprojeto Multidisciplinar composto pelos Cursos de Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia. Dos 60 acadêmicos selecionados, 10 deles estavam, em agosto de 2018, cursando o oitavo período, sendo duas discentes do Curso de Pedagogia e oito discentes do Curso de Letras, todos bolsistas PROUNI e CAPES. Por estarem em fase de conclusão dos cursos, às 440 horas do PRP deveriam ser cumpridas até a conclusão da graduação, que ocorreu em abril de 2019.

Entre os meses de outubro de 2018 a março de 2019, ocorreram as fases da imersão nas escolas-campo, que compreenderam a ambientação, observação, corregência e regência de classe, participação em reuniões, projetos e festividades escolares, semanas pedagógicas, e elaboração e aplicação dos Projetos de Intervenção que cada residente deveria realizar. Ao todo, das cinco escolas-campo participantes do PRP, quatro tiveram aplicação de Projetos de Intervenção nesta primeira fase de conclusão.

Os Projetos de Intervenção desenvolvidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica devem atender a alguns pré-requisitos, entre eles o atendimento às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim os discentes participantes do Programa, pautados pela Multidisciplinaridade dos núcleos da Faculdade de Itaituba, elaboraram suas propostas a partir das necessidades verificadas e demandadas pelas escolas-campo.

AVALIAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS-CAMPO

Com base nos dados analisados sobre a apreciação e aprovação do Projeto de Intervenção pela gestão escolar obteve-se como resposta afirmativa para todos os projetos desenvolvidos nas escolas-campo. A gestão escolar sinalizou que tiveram acesso ao Projeto dos residentes. Em relação aos temas abordados nos Projetos de Intervenção e se atendia à necessidade da escola, quatro escolas responderam que sim, o tema foi sugerido pelo direção escolar e seis escolas responderam que não, o tema não foi sugerido pela gestão, porém ressaltaram que o tema era relevante e foi aprovado pela gestão escolar. Também concordaram que o tema atendeu as necessidades da escola e dos alunos, pois se tratava de um tema significativo vindo ao encontro das necessidades dos estudantes e que agregaram conhecimentos, melhoria e adequação dos espaços escolares.

No que se refere se o Projeto de Intervenção alterou a rotina da escola ou de algum grupo de pessoas, oito participantes responderam que sim; dois responderam que não, devido a alteração do funcionamento da sala de leitura no período da revitalização do espaço de uma das escolas-campo. Quanto ao diálogo entre a gestão escolar, a professora preceptora e o residente durante as etapas de aplicação do PI, seis participantes responderam que sim, em todas as etapas, quatro responderam que sim, quando necessário, e um respondeu que não houve diálogo entre os envolvidos.

No sentido de verificar se o residente demonstrou responsabilidade e ética durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção e se a gestão escolar recebeu cópia do PI e do relatório das atividades, obteve-se como resposta sim, os residentes demonstraram ética, postura e responsabilidade cuidadosa e dois participantes não sinalizaram nenhuma resposta. E se tratando do Projeto de Intervenção e do relatório das atividades do programa, três escolas responderam que receberam os referidos documentos, duas escolas não receberam o relatório e o projeto e seis escolas disseram que receberam somente o PI.

Em função de averiguar sobre de que maneira a gestão escolar participou da avaliação do Projeto de Intervenção, nove participantes responderam que houve avaliação contínua em todas as etapas da imersão no espaço escolar, um participante respondeu que a avaliação se deu por um contato com a professora preceptora.

No que concerne a avaliação da gestão escolar com relação a participação dos residentes no desenvolvimento das atividades no Programa, nas referidas escolas-campo, os participantes responderam que os residentes foram comunicativos em todas as etapas e cada projeto apresentou um resultado que foi relevante as temáticas para o contexto educacional como: a inovação do bullying, a indisciplina e no Projeto Cinedebate. Além disso, os projetos contribuíram no desenvolvimento do ensino e as escolas almejam novos projetos como ressalta a gestão escolar de uma das escolas-campo “sabemos que por traz dos residentes existe outras rotinas, pais, mães, profissionais, esposas, mesmo com toda sua rotina eles conseguiram recursos, tempo e disposição para que o projeto fosse executado. Avaliamos de maneira positiva e esperamos que continue e se expanda”.

Nesse sentido Nóvoa (2009a, p. 25) argumenta “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, compreendendo nesse sentido uma prática que seja construída dentro da própria prática docente, articulada a teoria à prática. E que desse modo, o exercício da profissão esteja baseado em uma formação inicial que não se pode deixar de construir na vivência da escola.

Ainda para Nóvoa (2009b) a utilização da transposição didática dos conhecimentos teóricos durante os programas de formação de professores é umas das habilidades que se espera como forma de compreender as variáveis desse processo de aprendizado da profissão docente e como também aos atores envolvidos no ato de ensinar e aprender para possibilitar ao sujeito a apropriação e a reconstrução do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que a partir da avaliação da gestão educacional das escolas-campo a pesquisa apontou que os residentes atenderam aos objetivos do Programa Residência Pedagógica. E a partir das considerações da gestão educacional observa-se que o PRP vem demonstrando um resultado significativo no processo formativo na qual o estágio se caracterizou em etapas como a ambientação, observação, a regência e o desenvolvimento do Projeto de Intervenção. Cabe ainda destacar, que a gestão educacional compreende o estágio através do programa como campo de conhecimento essencial na formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições

70, 2016.

CAPES, **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residenciapedagogica.pdf>> Acesso em: 03 abri. 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da (org). Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Percorso de formação e experiências docentes**: um estudo com egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Niterói: Intertexto, 2011, p. 9-23.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica: métodos, técnicas de pesquisa**: monografia, dissertações, teses e livros. Aparecida – SP: Ideias & Letras, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista Educación. 2009b.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 4 ed. São Paulo: Rêspel, 2012.



DOSSIÊ

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS COLETIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig¹

Taissa Vieira Lozano Burci²

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira³

Silvia Eliane de Oliveira Basso⁴

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre como o trabalho em grupo relacionado as metodologias ativas e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser úteis no processo educativo de forma a proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade, utilizando a metodologia que privilegia o trabalho em equipe, ainda que estes não possam se dedicar aos estudos de forma integral. O procedimento metodológico é uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Salientamos que o trabalho em grupo exige cooperação, isso significa participação efetiva de todos os membros para que a aprendizagem ocorra. As metodologias ativas caracterizam-se pela interação em grupo que também podem ser complementadas com o uso das TIC.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Práticas coletivas; Ensino Superior.

ABSTRACT

This research reflects on how group work related to active methodologies and the use of Information and Communication Technologies (ICT) can be useful in the educational process in order to provide students with quality training, using the methodology that privileges working in team, even though they cannot dedicate themselves to studies in a full way. The methodological procedure is a literature search with a qualitative approach. We emphasize that group work requires cooperation, this means effective participation by all members for learning to occur. Active methodologies are characterized by group interaction that can also be complemented with the use of ICT.

Keywords: Active methodologies; Collective practices; University education.

1 Possui Graduação em Música (UEL), Especialização em Arte- Educação (SOET) mestrado e doutorado em Educação pela Univesidade Estadual de Maringá (UEM).

2 Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista da Capes/Cnpq. Possui Graduação em Pedagogia (UEM), Especialização em Educação Especial (UEM) e Mestrado em Educação (UEM).

3 Possui Graduação em Letras - Português/Inglês (FGU). Especialização em Metodologias e Técnicas de Ensino (UTFPR). Especialização em História, Arte e Cultura. (UEPG). Mestranda em Educação (UEM).

4 Possui Graduação em História (Unipar). Graduação em Pedagogia (UEM). Especialização em História do Mundo Contemporâneo (Unipar). Mestrado em Educação (UEM). Doutoranda em Educação (UEM).

INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível afirmar que vivemos em uma época na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se fazem presentes de forma intensa na vida de milhares de pessoas. Crianças nascidas a partir da década de 1990 são consideradas nativas digitais e tem como características a necessidade de estar sempre conectadas, utilizando os aparelhos móveis como extensões do corpo. Isso significa que esses aparelhos não estão presentes na vida dessa geração web 2.0 somente como um adereço, é muito mais do que isso, é um meio de organização da vida.

Muitos professores ainda na ativa não pertencem a essa geração de nativos digitais. Nasceram e cresceram em outra realidade tecnológica e aprenderam os saberes escolares e universitários de maneira bem distinta da atual. Porém, são pessoas extremamente qualificadas e perfeitamente capazes de realizar sua função docente. Mas é preciso se adaptar as mudanças pois o modelo tradicional de ensino já não tem produzido mais os efeitos esperados.

Assim, não basta aprender a utilizar aplicativos ou inserir vídeos do YouTube nas aulas. É preciso refletir sobre os limites e alcances em relação ao uso das TIC em sala de aula para que não se caia no erro de continuar a usar modelos didáticos tradicionais em formato digital ou ainda, manter conteúdos e metodologias descolados da realidade atual. Nesse sentido, Fernandes e Salvago (2016, p.3) fazem o seguinte alerta:

Especialmente neste momento de transição, em que aparece de um lado uma geração de alunos nativos digitais em confronto com uma geração de professores imigrantes digitais, é preciso ter cautela para aproveitar com sabedoria a revolução tecnológica a favor da educação, para que a inclusão dos meios digitais nas salas de aula não seja mera implantação de recursos modernos sem nenhuma utilidade efetiva.

Ao adentrar o ensino superior, muitos estudantes optam pelo período noturno por diferentes motivos. A necessidade de trabalhar durante dia é o principal fator para que isso ocorra e, dessa forma, algumas questões emergem quanto a qualidade da aprendizagem por parte dos estudantes visto que grande parte não dispõe de tempo para realizar leituras e tarefas extraclasse.

Assim, observamos dois aspectos recentes do ensino superior na atualidade: estudantes com acesso a redes sociais e outros aplicativos; informações disponíveis na internet e estudantes com pouca disposição para aprender por meio de aulas expositivas sem a leitura prévia de materiais básicos e complementares ofertados pelas disciplinas que compõe o curso o qual ingressou.

É nesse aspecto que acreditamos que a adoção das metodologias ativas pode auxiliar na formação desse estudante tanto em relação ao uso das TIC como forma de aprender com mais liberdade e autonomia ao buscar informações disponíveis na rede de forma mais crítica e superar as dificuldades de aprendizagem por falta de tempo para a leitura dos textos quando auxiliados pelos colegas em grupo e pelo professor.

Entendemos que esse assunto se consubstancia em importante objeto de investigação desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacio-

nais (GPEaDETC/CNPq) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), assim refletiremos sobre como o trabalho em grupo relacionado as metodologias ativas e ao uso das TIC podem ser úteis no processo educativo de forma a proporcionar aos estudantes uma formação de qualidade ainda que estes não possam se dedicar aos estudos de forma integral.

O procedimento metodológico adotado é uma pesquisa bibliográfica para fundamentação dos temas apresentados, essa que de acordo com a definição de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E também abordagem qualitativa que visa relacionar a temática com os conhecimentos das autoras a partir das pesquisas já realizadas por elas.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS COLETIVAS

A educação busca acompanhar as mudanças que ocorrem em todos os setores sociais, assim procura fornecer suporte para um desenvolvimento pleno. Pois o processo educacional não influencia somente o desenvolvimento acadêmico, mas também o social, o pessoal e o profissional. As habilidades e as competências apreendidas durante a formação serão fundamentais para que o estudante enquanto indivíduo consiga ser um sujeito ativo e crítico com princípios éticos necessários a qualquer sociedade.

Sabemos que há aspectos que precisam ser melhorados na educação, no entanto, pesquisadores e profissionais da área comprometidos com a oferta de uma educação de qualidade pesquisam e experimentam maneiras diferentes de contribuir com o melhoramento da educação.

Diante do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente as digitais, exige-se novas formas de ensinar e aprender nas instituições de ensino, sejam elas de educação básica ou ensino superior. No entanto, cabe aos professores juntamente com a disponibilização de estrutura por parte das instituições o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas.

Os estudantes são indivíduos que aprendem de formas e em tempos diferentes, ao utilizar diferentes metodologias damos a oportunidade para que eles aprendam mais. No caso do ensino superior, ao adotar uma metodologia ativa como, por exemplo, o Team Based Learning (TBL), o Problem Based Learning (PBL) ou Comunidades de Práticas (CoP) é necessário que o professor compreenda que cada uma delas possuem diferentes fases, que precisam ser elaboradas previamente e sua duração depende da quantidade de conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes. Além dos conteúdos outros fatores como perfil da turma e quantidade de encontros presenciais devem ser levados em conta ao fazer uso de uma delas.

O PBL, por exemplo, centra a aprendizagem por meio de resolução de problemas. Para tanto seu processo envolve, em primeiro lugar, a apresentação do problema, na sequência os estudantes já em grupos, são instigados a elaborar questões sobre o problema em relação aquilo que não compreendem. Essas questões recebem uma classificação quanto a seu grau de importância e o grupo define qual ou quais perguntas exigiram maior atenção de todos enquanto outras perguntas periféricas podem ser respondidas em trabalho individual. Nesse momento há uma divisão de tarefas e cada integrante é responsabilizado por parte do trabalho. Nos encontros que seguem, os estudantes trazem as respostas que ficaram incumbidos e discutem novamente no grupo. Percebem que novas questões

surtem, se conscientizam que a aprendizagem é processual e que sempre haverá outras perguntas a serem exploradas. Ao término do trabalho como problema apresentado pelo professor, os estudantes realizam uma auto-avaliação e também avaliam seus pares. De acordo com Ribeiro (2010, p.29) “A auto-avaliação é uma habilidade essencial para uma aprendizagem autônoma eficaz”.

Em relação a auto-avaliação, esta pode ser observada como elemento importante da avaliação formativa amplamente discutida por autores como Perrenou (1999), Hadji (2001), Freire (2014) entre outros. Ter consciência dos diferentes aspectos durante o ato cognitivo, por meio de processo mental interno, é refletir sobre metacognição. Essa tomada de consciência dá ao sujeito mais autonomia e favorece sua auto-regulação. Dessa forma, há um certo distanciamento do conteúdo a ser aprendido e se localiza nas condutas e ações elementos de regulação. De acordo com Hadji (2001, p. 103) “Por meio da auto-avaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do auto-controle e da diminuição da regulação externa do professor”.

Outro elemento importante favorecido pela auto-avaliação é o diálogo com os outros (os pares). Ainda que a metacognição seja um processo mental interno e individual, é no encontro com o outro que cada aprendiz pode testar e validar sua aprendizagem quando recebe questionamentos, críticas e sugestões em relação ao objeto de conhecimento. O olhar do outro permite o afastamento do objeto aprendido e favorece uma reflexão descolada, cujos vícios já imperceptíveis vem a tona e podem, inclusive, ressignificar tanto o objeto quanto o processo mental utilizado. Traz ao aprendiz uma “lucidez metacognitiva” Hadji (2001).

O PBL, assim como outras metodologias ativas, tais como o TBL do inglês *Team Based Learning* e as Comunidades de Prática, incentivam a aprendizagem também em grupos. O conhecimento coletivo é importante nessas abordagens pois compreende que o saber do grupo auxilia na aprendizagem individual e estimula os estudantes a questionar, quando não compreendem algo, a aprender, quando explicam aos demais e a debater, quando há discordância sobre algum aspecto que possa surgir no percurso, utilizando assim a argumentação e defesa do ponto de vista.

No intuito de ilustrar o que foi afirmado anteriormente destacamos os quatro pilares do TBL apresentados discutidos por Sweet e Michelsen (2012, p.7, Trad. nossa) com fundamentais para o desenvolvimento dessa metodologia: 1) Uma atitude de pensamento crítico; 2) A capacidade de usar habilidades específicas de pensamento crítico; 3) A capacidade de aplicar essas habilidades em novos contextos; 4) Hábitos de reflexão sobre o próprio pensamento.

No entanto, a eficácia do uso das metodologias ativas depende do trabalho em grupo. Uma das dificuldades encontradas pelos professores na utilização dessas metodologias está diretamente relacionado ao fato de parte dos estudantes não saberem o que fazer quando precisam tornar-se ativos em seu processo de aprendizagem. Os estudantes acostumados com aulas em que recebem o conteúdo somente a partir da explanação do professor podem ter dificuldades de acompanhar as atividades desenvolvidas nas metodologias ativas.

Segundo Ribeiro (2010) essas exigem que eles tenham autonomia para buscar conhecimento, comprometimento e responsabilidade diante as tarefas. Essa mudança de comportamento mediante ao trabalho em grupo pode trazer também benefícios como, por exemplo, a apresentação oral individual e em grupo podem desenvolver habilidades importantes para a carreira desse futuro profissional.

Assim, o trabalho em grupo é fundamentado na cooperação, portanto, a sua eficácia se dá diante da participação de todos os membros. No caso das instituições de ensino, o resultado desse tipo trabalho ocorre com a aprendizagem dos estudantes, no entanto, a não participação de alguns compromete o desempenho do grupo e por consequência a aprendizagem.

Para que o trabalho em grupo funcione é necessário que os estudantes se organizem internamente para que cada um receba uma função importante no desenvolvimento da atividade e que todos tenham espaço para falar, questionar e debater o tema ou a dúvida com a equipe sem sofrer retaliações.

De acordo com Freire (2014), no trabalho em grupo fica em evidência as qualidades e as dificuldades de cada integrante, o professor não oferece o conteúdo simplificado, a ação para desenvolver uma atividade depende da equipe e não mais do professor. Ou seja, nesse tipo de organização o estudante se redescobre no ambiente escolar, seja identificando os pontos positivos ou negativos de sua conduta. Ainda de acordo com Freire (2014), o trabalho em grupo faz o estudante conquistar o seu espaço.

No entanto, para que a equipe consiga estudar os conteúdos para que todos se apropriem dos conhecimentos é necessário muita organização e disposição de cada integrante para aproveitar o tempo em sala de aula ou as interações que podem acontecer por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os estudantes do período noturno podem se beneficiar de atividades em grupo e do uso das tecnologias de informação e comunicação, pois em sua maioria eles trabalham durante o dia e o tempo disponível destinado aos estudos em casa acaba sendo prejudicado. Ou seja, o trabalho em grupo bem organizado e estruturado permite um maior envolvimento dos estudantes durante as aulas que podem ser utilizadas para pesquisar, ler os textos, debater, questionar, realizar atividades, entre outros elementos que fazem parte do processo educativo.

Esse tipo de metodologia permite um maior aproveitamento da aula quando estudantes e professores estão empenhados para que a interação proporcionada seja utilizada para estudar o conteúdo. Nesse contexto o uso das tecnologias proporciona que esta interação se estenda para além da aula. Os estudantes por meio das TIC podem se comunicar e continuar debatendo os conteúdos, organizando os encaminhamentos das próximas atividades a serem realizadas pelo grupo ou até mesmo compartilhando materiais que auxiliam a compreensão dos conteúdos como, vídeos, áudios, imagens, textos, entre outros.

Infelizmente, o trabalho em grupo em alguns casos é utilizado de forma inapropriada por estudantes e professores prejudicando a aprendizagem. No entanto, quando trabalhado de forma correta oportuniza inúmeras possibilidades no desenvolvimento de diferentes estratégias para propiciar a aprendizagem em sala. Este aspecto para o estudante noturno é fundamental quando consideramos que por meio das atividades realizadas em

equipe ele terá contato com os conteúdos, textos da disciplina que irá além da explicação do professor. O professor, por seu turno, precisa planejar as atividades a serem realizadas em grupo incluindo sua forma de avaliação. «Portanto, esta proposta tem sempre uma direção dada, lançada pelo educador (FREIRE, 2014, p. 115)».

Destarte, as metodologias ativas se caracterizam por atividades que acontecem em grupo, portanto seus usos nas disciplinas melhoram o aproveitamento das aulas e do desempenho das aulas, principalmente por possuírem uma organização específica que orienta toda ação de estudantes e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das metodologias ativas permite com que a forma de ensino e aprendizado estejam integradas com os novos avanços tecnológicos dos últimos anos. As mudanças ocasionadas com o uso das chamadas TIC possibilita que inúmeras maneiras de aprender possam ser desenvolvidas, tendo como objetivo inovar no que compete a questão de um ensino-aprendizagem mais relacionado com a realidade e o cotidiano tanto dos alunos quanto de professores identificados, na atualidade, como nativos e imigrantes digitais.

Metodologias ativas como o *Team Based Learning* (TBL), o *Problem Based Learning* (PBL) ou Comunidades de Práticas (CoP) podem ser usadas para o desenvolvimento de trabalhos em grupos. Para que essa forma de aprendizado obtenha o resultado esperado é necessário o comprometimento e a responsabilidade de todos os envolvidos para que o conhecimento pretendido, ao longo da atividade, seja alcançado com sucesso.

O fato é que o trabalho em grupo oportuniza não somente um aprendizado diferenciado, a partir de um processo muito mais autônomo, pois proporciona para além dos conteúdos ministrados em sala, também o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação profissional e sua atuação no mercado de trabalho, demonstrando o potencial de uso das metodologias ativas quando abarcam seus aspectos fundamentais de trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, Tassiana. SALVAGO, Blanca Martin. **Aprimoramento do processo ensino-aprendizagem na EaD: uma perspectiva dos estudos em educomunicação**. IN: Anais do XXII CIAED, Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Águas de Lindóia, SP, 2016. p. 1-8.
- FREIRE, Madalena. **Educador**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.
- SWEET, Michael; MICHAELSEN, Larry K. Critical Thinking and Engagement. In: SWEET, Michael; MICHAELSEN, Larry K. **Team-Based Learning in the Social Sciences and Humanities**. Sterling, Virginia: Stylus, 2012.

A PROPOSTA DO AGIR COMPETENTEMENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CRIANDO ESTRATÉGIAS PARA INOVAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Ricardo Pereira Rios¹

Risaelma de Jesus Arcanjo Moura Cordeiro²

RESUMO

O ensino superior no Brasil vem mudando, influenciado pela tecnologia e pelas transformações na sociedade ocorridas no século XXI. O docente universitário precisa adaptar-se à essa nova realidade e buscar recursos que permitam um agir profissional, competente, que inove a maneira de ensinar e garanta a aprendizagem dos alunos. O presente relato descreve a experiência vivenciada pelos autores, em uma disciplina do curso de doutorado em Educação, em que foram desafiados pelo docente coordenador na busca de uma ação prática para a resolução de um problema definido em sala de aula, levando-os, assim, a terem que pesquisar e refletir sobre sua própria prática e como modificá-la para uma prática inovadora e exitosa.

Palavras-chave: Formação Docente; Docente Competente; Ensino Superior.

ABSTRACT

Higher education in Brazil has been changing influenced by technology and transformations in society occurred in the 21st century. The professor needs to adapt to this new reality and look for resources that allow a professional and competent action in order to innovate the way of teaching and ensure students' learning. The present report describes the experience lived by the authors, while taking a PhD course in Education discipline, in which they were challenged by the coordinating professor in the search for a practical action for the resolution of a problem defined in the classroom, thus leading them to have to research and reflect on your own practice and how to change it to an innovative and successful practice.

Keywords: Professor Training; Competent Professor; Higher Education.

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC/SP), Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais pela PUC/SP, professor e coordenador de curso de graduação em Ciências Contábeis, pela Unisãoroque.

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC/SP), Mestre em Música pela UFBA, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e professora Assistente do curso de Música/licenciatura da UFMA.

INTRODUÇÃO

A educação, para um agir competente, pode se configurar como uma proposta educacional inovadora quando contribui para a formação docente no cenário dos desafios impressos nos avanços tecnológicos, nos campos de atuação profissional e na sociedade do conhecimento deste século XXI. Frente às tendências da contemporaneidade, o tema da competência tem se revelado de interesse para discussão entre pesquisadores das distintas áreas do saber. Múltiplas e controversas, porém, são as acepções que o cerceiam limitando sua interpretação, por vezes, ao mundo do trabalho ou ao universo empresarial e da competitividade.

Mas, o conceito de “competência” na área da Educação que pretendemos abordar neste relato, especificamente, está vinculado à experiência vivenciada no primeiro período do corrente ano de 2019, em uma disciplina do curso de doutorado em Educação. Partimos da definição do “agente competente”, que é o sujeito capaz de mobilizar uma série de recursos a fim de resolver concretamente problemas de sua área de atuação, em contraposição ao conceito dos que enumeram uma “série de competências” abstratas e desarticuladas das situações reais da profissão. Nesta perspectiva, ressaltamos que os subsídios teóricos da noção de competência que aceitamos, estão ancorados nos estudos de Masetto (2018), Machado (2002), Masetto e Gaeta (2015) e Perrenoud (2002).

Nesse intuito, seguiremos com a descrição de um breve relato da construção de uma disciplina que foi organizada para favorecer a formação do professor do ensino superior pautado no “agir competentemente (por competência)”. Em seguida, destacaremos as contribuições mais relevantes que tangenciaram o encaminhamento da situação concreta apontada pela turma, a partir do levantamento de uma série de recursos que puderam ser mobilizados sinergicamente para uma ação exitosa. Esperamos que o presente relato corrobore para repensar as concepções vigentes acerca do profissional competente (atrelado apenas ao universo do trabalho) e avance no sentido de inovar o conceito no campo da Educação, com vistas à formação de docentes que saibam lidar com problemas e situações do cotidiano sabendo resolvê-los de forma competente.

SOBRE O AGIR COM COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Com o avanço das pesquisas científicas na área da Educação, diferentes modelos de projetos educacionais têm sido propostos para a formação de professores que atuam tanto na educação básica quanto no ensino em nível superior. O fato é que os tradicionais modelos curriculares, por disciplina, já não respondem com eficácia muitas das situações que perpassam os cursos de formação docente na atualidade. Segundo Masetto (2018, p. 66),

em uma sociedade moderna, a mobilidade social, profissional e geográfica, o aumento da expectativa de vida, a presença do multiculturalismo, o advento das tecnologias e a nova perspectiva da aprendizagem ao longo da vida criam continuamente situações imprevisíveis e ilimitadas.

Essas situações, cada vez mais recorrentes nos espaços e contextos de atuação dos professores, têm provocado efeitos sobre as estruturas organizacionais de Instituições de Ensino Superior levando a questionar se o tipo de formação dos educadores tem sido satisfatória para atender às exigências da atual sociedade. Destarte, a formação de professores

por competência tem se constituído proposta inovadora no sentido de pensar o perfil do profissional apto a lidar com diversas e imprevisíveis realidades.

Nessa ocasião, Perrenoud define competência como

a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Para o pesquisador Masetto, a concepção de aprendizagem por competência se relaciona intrinsecamente à formação de um profissional competente, nestes termos ele argumenta que um profissional “diante da necessidade de intervenção de uma situação real e específica de sua área de trabalho, seja capaz de mobilizar de forma sinérgica, rápida e adequada uma série de recursos pessoais que lhe permitam resolvê-la com êxito” (MASETTO, 2018, p. 72).

Masetto e Gaeta (2015, p. 10), apontam que existem diversas dimensões do processo de formação de um professor, são elas:

a cognitiva (os saberes específicos de sua área de atuação); pedagógica (didática adequada ao ensino superior), reflexiva (a capacidade de pesquisar sobre sua própria prática apoiada por referenciais teóricos) e a política (formação da identidade profissional docente).

Dessa maneira, podemos compreender que, o pretendido, é a formação de um professor que seja de fato um profissional da docência, capaz de mobilizar recursos para lidar com eficácia na resolução dos inúmeros problemas recorrentes ao exercício de atuação. Neste sentido, Masetto e Gaeta (2015, p.12) concluem que:

Assumir a docência no Ensino Superior com profissionalidade é a exigência que a sociedade hoje faz na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca de formação de profissionais que respondam às necessidades da sociedade com competência e cidadania.

A CONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DIMENSÃO DO AGIR COMPETENTEMENTE

No primeiro semestre do ano de 2019, após o acolhimento da turma, um desafio foi lançado pelo docente que se posicionou no papel de coordenador da disciplina: que realizássemos um curso na dimensão de formar o docente do ensino superior que soubesse agir competentemente no seu campo de atuação. Neste intuito, partiríamos de uma situação profissional concreta que necessitava de intervenção e que fosse comum a todas as áreas de conhecimento. Além disto, que levasse em consideração nossas experiências e vivências como docentes ao longo da carreira acadêmica e no exercício do magistério, mas que não fora solucionada com eficácia.

Após o levantamento de várias situações concretas, decidimos pela escolha de apenas uma que guiaria todas as nossas ações durante o semestre, a saber: “o aluno não

percebe o valor e o significado da minha aula”. Definida a situação que nos inquietava, em consenso com a turma, tínhamos quinze semanas para encaminhar a resolução do referido problema. Seguimos com a descrição pormenorizada do diagnóstico daquela situação a qual se resumiria no “sentido da aula”, porém, segundo a impressão dos alunos que, diante do nosso exercício do magistério, não percebiam a importância da nossa aula e nem se mostravam interessados com a disciplina.

Ademais, não realizavam as atividades, não prestavam atenção nas aulas com conversas paralelas e uso descontextualizado do celular, além das ausências e atrasos durante as aulas.

Nesse diagnóstico, deveríamos ressaltar ainda nosso papel como professor da disciplina em situação real de sala de aula, observando algumas das inúmeras questões referentes à atuação como docentes universitários, isto é: como acolhíamos e motivávamos nossos alunos? Qual a relevância dos temas/conteúdos que selecionávamos para desenvolver nossa disciplina? Como pensávamos a organização do espaço físico da sala de aula? Como utilizávamos as tecnologias em favor das aprendizagens? Estávamos dispostos a conhecer o interesse dos discentes?

No próximo passo, e após o diagnóstico da situação, fizemos o levantamento de uma série de recursos favoráveis à resolução da situação destacada, recursos em âmbito de: conhecimentos, habilidades, atitudes e, se fosse possível, de experiências correlatas. Na etapa posterior, apresentamos e organizamos, em conjunto, os vários recursos solicitados para encaminhar a questão do “aluno que não se interessa pela minha aula”, conforme sintetizamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 . Levantamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes

CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ATITUDES
Mediação pedagógica do Professor	Domínio do uso, da aplicação e adaptação de técnicas e métodos	Abertura para a corresponsabilidade do aluno construindo com ele seu espaço e tempo de aprendizagem
Protagonismo do Aluno	Habilidade de planejar unidades de aprendizagem	Assumir o protagonismo do aluno no processo de formação
Aula como tempo e espaço do professor e do aluno	Habilidade de escolher métodos e técnicas de acordo com o tempo previsto.	Assumir sua mudança de papel de “expert” em uma área de conhecimento para o de Mediador Pedagógico.

Fonte: elaboração dos autores.

No Quadro 2, destacamos apenas os recursos levantados em nível de conhecimentos que, em etapa posterior da atividade, seriam úteis ainda para subsidiar a formação do professor no intuito de ampliar a construção da sua aula com significado, a saber:

Quadro 2. Levantamento de recursos em nível de conhecimentos

CONHECIMENTOS
Aula como espaço de convivência e de interações entre adultos.
Revisão dos espaços (ambientes) de aprendizagem e sua organização: planejamento da aula e correlação entre sua estrutura: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, administração de tempo.
Planejamento por unidades de aprendizagem.
Domínio de métodos e técnicas adequadas aos objetivos de aprendizagem, incentivadoras da participação dos alunos e da mediação pedagógica.

Fonte: elaboração dos autores.

Após realizarmos os levantamentos, selecionamos pesquisas sobre os recursos apontados de conhecimentos, habilidades e atitudes que um docente competente deveria possuir. Os achados de pesquisa eram compartilhados em nossos encontros semanais, de maneira que toda turma poderia apresentar suas contribuições no intuito de alcançarmos o objetivo proposto: resolver a questão do aluno que não percebe o valor e o significado da minha aula.

Por fim, precisávamos mobilizar todos os recursos, com sinergia, para chegarmos à meta de formar o docente do ensino superior que soubesse agir com competência para resolver a questão supracitada. Contudo, nos foi lançado o desafio pelo docente coordenador do curso, de apresentarmos uma ação prática de solução. A tarefa não foi fácil e nos colocou diretamente na situação do professor que precisaria agir, de forma competente. Nos dois encontros seguintes, descrevemos um plano de ação com objetivo definido para o encaminhamento da questão. Por fim, esse plano ficou detalhado em ações representados por meio dos itens destacados, assim:

- Conhecer os alunos - seu perfil, suas expectativas em relação à didática, suas experiências e conhecimentos, conhecê-lo como pessoa;
- Descobrir o que os alunos pensam de mim como professor;
- Discussão com os alunos sobre o que é a aula, a importância da disciplina em sua formação e como ela se integra às outras disciplinas, e no que pode contribuir para resolver questões do seu cotidiano;
- Rever a organização do espaço e do tempo de aula pelo docente.

CONTRIBUIÇÕES DESTA EXPERIÊNCIA PARA NOSSA FORMAÇÃO

Diante dos aspectos ressaltados, advindos da experiência em um curso que tivemos como meta formar o docente universitário na perspectiva do agir competently, percebemos que ainda não havíamos dada atenção suficiente às expectativas de formação dos nossos alunos da graduação. Neste sentido, a experiência oriunda de uma situação concreta do campo de atuação, desvelou-nos uma perspectiva completamente nova de docência, primeiro nos retirando do comodismo, mostrando-nos a importância de inovar, de nos movimentarmos para que pudéssemos nos abrir para novas práticas, as quais viessem a produzir resultados concretos no exercício da docência, por sua vez, traduzidas na efetiva aprendizagem dos alunos. Aliás, é esta a busca que vislumbramos a todo docente: fazer com que seus alunos aprendam. Por fim, o exercício realizado, mostrou-nos que o docente é um profissional-educador e como tal, precisa reunir recursos e saber mobilizá-los para que efetive um agir competente, e que produza êxito em seus educandos.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-156.

MASETTO, Marcos T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

_____. **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Loyola, 2012.

MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores no ensino superior. **Revista Triângulo**, Minas Gerais. v. 8, n. 2, jul/dez. 2015. p. 04 – 13. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550/1385>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

EXIBIR E PRODUZIR CINEMA NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bruna Donato Reche¹

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência docente sobre a formação de professores para as artes, mais especificamente sobre a relação cinema e escola, com base no trabalho articulado da disciplina de Fundamentos e Metodologia em Artes e do Projeto de Extensão: Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC de um Instituto Federal de Educação, em 2018.. Diante da lei 13.006 de 2014 que institui a obrigatoriedade de exibição de ao menos duas horas mensais de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, é fundamental que desde a formação inicial os professores possam refletir e praticar atividades relativas ao uso do cinema na escola. Apontam-se, portanto, os procedimentos realizados no processo de ensino e aprendizagem sobre cinema na escola na formação inicial de professores. Relatam-se os procedimentos que culminaram na elaboração, montagem e exibição de filmes produzidos pelos próprios alunos e o papel do cinema na escola na aprendizagem de artes e conclui-se que é possível fazer cinema na escola dentro e fora das disciplinas acadêmicas.

Palavra-chave: Formação Docente; Cinema; Artes.

ABSTRACT

This paper is an experience report about arts teachers training, more specifically about the nexus between cinema and school, based on the articulated work of the discipline of Fundamentals and Methodology in Arts and the Extension Project: Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC from a Federal Institute of Education, in 2018. Arising from the law 13.006 of 2014 that enforce the exhibition of national films for at least two hours per month in elementary schools, it became essential since the beginning of the teacher training course the students can reflect and practice activities related to the use of cinema in school. Therefore, this paper points the accomplished procedures in the teaching and learning process about cinema at school in the initial training of teachers. Also reports the procedures that culminated in the elaboration, editing and exhibition of films produced by the students and the role of cinema at school from the arts education and lastly conclude that it is possible to make cinema at school in and out academic disciplines

Keywords: Teacher Training; Cinema; Arts.

1 Pedagoga e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, é bacharelanda em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional e doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. É docente efetiva da Instituto Federal Catarinense.

2 Professora doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc atuando no departamento de artes visuais, no programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGÉ. Desenvolve estudos sobre a formação de professores e coordena o projeto bi-lateral Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados Brasil e Argentina. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão.

INTRODUÇÃO

A escola é espaço importante para a construção do sujeito atuante na sociedade de modo crítico e consciente. Ao considerar que, entre suas atribuições, ela tem como função proporcionar a fruição, a reflexão e a criatividade por meio das linguagens artísticas e seus signos, sob a liberdade em divulgar a cultura, a arte e o saber (BRASIL, 1996), é interessante que, além das diversas áreas de conhecimento e dos saberes científicos curriculares, o trabalho pedagógico escolar propicie o debate sobre as influências culturais e sociais nos modos de ser e existir, ao desfrutar das múltiplas linguagens artísticas como o cinema, sobretudo após a lei 13.006 de 2014 que aponta a obrigatoriedade da exibição de ao menos duas horas mensais de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Ao ser aprovada, em 2018, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta a disciplina de artes nos anos iniciais do ensino fundamental dentro de habilidades e competências a serem desenvolvidas em seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Muitas são as críticas em torno da construção e aprovação desse documento. O próprio uso do termo competência requer reflexão profunda, pois desde a chamada Sociedade do Conhecimento, o mercado tem-no usado como sinônimo de capacidades técnicas voltadas ao capital (DUARTE, 2008) ou de qualificação, sobretudo na formação escolar ao centralizar o ensino por competências referidas a situações determinadas, ambas no objetivo de maximizar a eficiência em tornar os indivíduos mais produtivos para o mercado de trabalho e para a vida social (SAVIANI, 2010).

Ao afirmar que a educação é um processo que dispõe ao sujeito apropriar-se e construir conhecimentos, habilidades e destrezas que o favoreçam em sua atuação social, nega-se a concepção mercadológica de educação para as competências de um neoliberalismo desenfreado, por isso, aponta-se que, tais competências devem tratar da valorização e utilização de conhecimentos históricos, sociais, culturais e digitais sobre o mundo físico, de modo a estabelecer uma formação integral do indivíduo, perpassando dimensões intelectuais, éticas, afetivas e políticas, ambas vinculadas às áreas de conhecimento.

Acredita-se que a disciplina de artes é espaço privilegiado para suscitar reflexões e práticas que culminem em sua valorização, aqui de modo específico o cinema, enquanto meio de experiências estéticas, críticas, frutivas e potencialmente fim para o processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo nos alunos verdadeiros produtores de vídeos e filmes que contribuam para o desenvolvimento de seus raciocínios lógicos, letramentos, reflexões e participação nas questões sociais vigentes.

Assim, neste artigo apresenta-se um recorte sobre a experiência da formação docente sobre o cinema na escola articulada pela disciplina de Fundamentos e Metodologias em Artes (FMA) do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Projeto de Extensão Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC de um Instituto Federal de Educação (IF), no ano de 2018, tendo em vista a Abordagem Triangular (AT) de Ana Mae Barbosa, adaptou-se a proposta pensada para as artes visuais, para o trabalho com o cinema, cuja iniciativa foi articular a fruição, reflexão, crítica e emoção proporcionada nos encontros do projeto de extensão na exibição de filmes e documentários, bem como no trabalho na disciplina baseado na história do cinema, seus aspectos técnicos, o cinema na escola e a produção, edição e apresentação de um curta-metragem em grupos, ao final do semestre.

Os dois espaços ocupados, a sala de aula e a sala de exibição da instituição, foram fundamentais para a construção de conhecimentos relativos à importância do cinema na escola tanto para a ampliação do acervo cultural e artístico dos alunos quanto meio de aprendizagens críticas e de letramento na formação docente.

METODOLOGIA

Este resumo trata-se de um relato de experiência sobre a formação docente para as artes, mais especificamente o cinema, realizada em articulação da disciplina de FMA e o Projeto de Extensão Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC do curso de Licenciatura em Pedagogia de um IF, no ano de 2018.

A disciplina estruturou-se a partir da adaptação da AT para o cinema de modo a proporcionar atividades teóricas e práticas fundamentadas na história do cinema, seus aspectos técnicos, o cinema na escola e a produção, edição e apresentação de um curta-metragem em grupos. O projeto de Extensão, apesar de participação não-obrigatória, contou com a presença assídua da turma, bem como de seus familiares e amigos, nos quatro encontros promovidos ao longo do ano, cujos filmes e documentários exibidos contribuíram para ampliação do acervo cultural, discussão sobre a temática suscitada e conhecimento sobre as características do cinema enquanto obra de arte, tornando-se um rico espaço de arte e cultura dentro do IF.

Uma vez que as discussões em torno do cinema enquanto meio artístico na escola iniciou-se no Projeto de Extensão, quando na disciplina de FMA, o estudo foi mais aprofundado e resultou na produção e apresentação de filmes pelos próprios alunos divididos em grupos. Para tanto, a princípio, exibiu-se e estudou-se os aspectos técnicos e métodos cinematográficos rudimentares das imagens produzidas pelo bioscópio dos irmãos Max e Emil Skladanowsky, as cenas filmadas pelo cinematógrafo dos irmãos Auguste e Louis Lumière, ambas datadas de 1895 e por fim, os pequenos filmes *Truque Mágica*, de 1896, e *Viagem à Lua*, de 1902, do mágico George Méliés. Todos disponíveis na plataforma de vídeos online Youtube.

Quanto à história do cinema e sua contextualização, estudamos os capítulos dos livros de Alain Bergala, *Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008); Jean Claude Bernadet, *O que é Cinema?* (1980) e Inês Assunção de Castro Teixeira, *A escola vai ao cinema* (2008), de modo a aprofundar conhecimentos sobre a história e aspectos técnicos do cinema e a relação cinema e escola.

A partir deste aprofundamento e com base em todas as outras modalidades de artes estudadas, artes visuais enquanto pintura, desenho e xilogravura, bem como música, teatro e dança, é que o texto de Costa (2003) forneceu alguns aspectos técnicos sobre os processos de argumento, tratamento, pré-roteiro, roteiro e montagem, de modo a introduzir os princípios de produção de um filme que eles construiriam e apresentariam ao final da disciplina.

Ao final, foram cinco filmes totalmente roteirizados, captados em cena e montados pelos alunos a partir de softwares de edição de vídeo gratuitos. Ao assisti-los em uma sessão especialmente dedicada a eles, com direito a pipoca e guloseimas, impressionamo-nos todos pela ideia concisa demonstrada no conjunto das cenas, o raciocínio lógico vinculado a cada mudança de cenário e que nos contou histórias engraçadas, dramáticas e suspen-

ses interessantes.

DESENVOLVIMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS

Pode-se compreender o cinema como uma prática social dentro de um sistema de mercadorias que, tendo o filme como produto, influencia a produção de outros artefatos como documentários, curtas-metragens e, até mesmo, vídeos amadores disponibilizados em plataformas populares como o YouTube. Como relata Fresquet (2013 p. 23), “[...]. Hoje, muitas crianças filmam – sem nunca terem sido ensinadas –, com seus celulares e pequenas câmeras de fotografia” e compartilham esses vídeos com os demais por meio dos aparelhos tecnológicos e conectados na Internet, fomentando, assim, mídias de comunicação e expressão alternativas.

O cinema contemporâneo conta com produções cada vez mais acessíveis, meios de distribuições alternativos, sobretudo pelas dezenas de plataformas de vídeo online que potencializaram a divulgação de filmes independentes e alternativos, sem que se perca o espaço do filme massmedia e comercial. Assim, ainda que LDB não justifique como o trabalho pedagógico com o cinema deve ser realizado, acredita-se na presença do audiovisual na escola como mediador, e mesmo fim, na produção de vídeos e metragens pelos próprios alunos, de uma prática pedagógica atrelada à educação estética e crítica, muito além da simples exibição, afinal “[...] Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008 p. 33).

As experiências com telas de imersão digital, aparelhos e filmes interativos permitem imaginações tais que contradizem com o modelo tradicional de pensamento e método escolar. Os alunos querem e têm o direito a práticas educativas coerentes com a realidade em que vivem e que permitam-nos apropriar-se dos códigos, conceitos, valores e aspectos dessa sociedade em câmbio constante de paradigmas e ideologias que confrontam e perpassam seus sujeitos plurais e suas necessidades, obrigando-nos, assim, a serem críticos e atuantes democraticamente.

Ao final da disciplina, avaliamos o percurso formativo e destacamos pontos fundamentais ao processo: a possibilidade de tempo e espaço para fruição de filmes e documentários fora do eixo comercial proporcionado pelo Projeto de Extensão que contribuíram tanto para ampliação do acervo cultural quanto para a discussão sobre o cinema enquanto sétima arte, que gerou reflexão sobre a importância do cinema na escola quando mediadora de aprendizagens artísticas.

A partir disso, durante a disciplina de FMA, o aprofundamento dos aspectos técnicos e históricos do cinema e seu papel na construção das dimensões apontadas pela BNCC de crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão e, por fim, criação, com base na produção de filmes com temas escolhidos por eles, sobre a disciplina de artes na educação básica favoreceu o entendimento de que é possível estudar e fazer arte por meio do cinema.

Como fundamental, entendemos também que a adaptação da AT para o trabalho pedagógico com o cinema, cuja metodologia pensada para as artes visuais permeia a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, bem como as características sociais, políticos e econômicas de cada época (BARBOSA, 2008) foi basilar para o andamento da disciplina. Para além, o momento possibilitado para roteirizar, captar imagens

e montar as cenas que geraram o filme, bem como exibição e discussão dos filmes assistidos, foi um momento que pudemos todos compreender a possibilidade de se fazer filme na escola, tendo como protagonistas os próprios alunos e como essa ação contribuir para aprendizagens diversas escolares.

Nesse sentido, formar sujeitos que atuem em suas profissões para o bem comum, para a cidadania e para promover, por meio da docência, a igualdade de oportunidades, a consciência política, econômica e autonomia social, perpassa ações pedagógicas ao longo da formação inicial que despertem a crítica e a reflexão sobre o meio em que se vive e a apropriação deste espaço enquanto sujeito. A arte é um destes caminhos que inserem e envolvem as pessoas no espaço comum de convivência de modo menos racional e mais introspectivo, é espaço de encontro e transformação, de fruição e sensibilização daquilo que sozinho não se consegue apreender. E o cinema é uma destas artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo relatar a experiência da formação docente sobre o cinema na escola no conjunto da disciplina de FMA do curso de Pedagogia e do Projeto de Extensão Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC de um IF, cuja adaptação da AT que propiciou metodologicamente a elaboração, montagem e exibição de filmes produzidos pelos próprios alunos, como resultado de um processo de ensino e aprendizagem todo voltado para o entendimento da história do cinema, seus aspectos técnicos, e o papel do cinema na escola como fundamental para a aprendizagem de artes.

A presença do cinema na escola enriquece os métodos de aprendizagens, estimula o pensamento crítico, abre brechas para que a linguagem artística converse com a cultura acadêmica, possibilita que os jovens expressem seus sentimentos, desejos e sonhos e os incentiva a tornarem-se atores de suas vidas. Acredita-se, portanto, que as atividades propostas contribuíram muito para a experiência dos alunos, professores em formação, que gerará práticas fundamentadas e enriquecedoras para seus futuros alunos.

A escola se propõe a formar sujeitos mediados pelo conhecimento histórico e cultural produzido pela humanidade ao longo dos anos. Logo, arte e escola se imbricam no objetivo comum de emancipá-los de lhes dar voz e fundamentação para que sejam ouvidos. Espera-se que a escola não forme apenas pessoas, mas artistas de suas próprias existências e atores de uma sociedade mais humana e equitativa. O cinema é uma destas linguagens que possibilitará esse caminho, se bem pensando e empregado no espaço comum de uma sala escura escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino de arte. In: ____ (Org.). **A Imagem no Ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink/ UFRJ, 2008.
- BERNADET, Jean Claude. **O que é Cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 2003.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. Sugestões de atividade a serem desenvolvidas a partir dos filmes e dos textos. In: _____ (Orgs.). **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008 p. 229-233.

METODOLOGIAS INOVADORAS E TECNOLÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Thais Da Silva Franco*¹

*Fernanda de Fátima Cassimiro Alcântara*²

*Eliane Santana Ribeiro*³

*Maria Susana Locks*⁴

RESUMO

A sociedade vive transformações marcadas pelas tecnologias, novas questões se colocam para o ensino superior. O artigo tem como objetivo investigar metodologias inovadoras no curso supracitado, problematizando o seu uso. Com base bibliográfica, fundamentados na abordagem qualitativa, buscando conceituar e contextualizar o tema, concluindo que a inovação requer formação continuada dos professores numa dimensão coletiva e partilhada.

Palavras-chave: Tecnologia; Inovação; Ensino Superior.

ABSTRACT

Society is undergoing transformations marked by technologies, new questions are pose for higher education. The article aims to investigate innovative methodologies in the aforementioned course, problematizing its use. Based on bibliography, based on qualitative approach, seeking to conceptualize and contextualize the theme, concluding that innovation requires continuing teacher training in a collective and shared dimension.

Keywords: Technology; Innovation; University Education

1 Especialista em Educação Profissional Tecnológica e Logística Empresarial, Graduada em Administração de Empresas, Técnica em Administração de Empresa e Magistério. Discente nos cursos de Licenciatura em Educação Profissional Tecnológica e Pedagogia. Com experiência em educação básica, educação superior e administração de empresas.

2 Licenciada em Pedagogia. É especialista Magistério do Ensino Superior. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Alfabetização. Atualmente é professora na Educação Infantil e Tutora presencial no Polo UAB de Joinville.

3 Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pelo Instituto Luterano Bom Jesus (2004). Especialização pela PUC/PR(2017) em emergência. Atualmente é docente na Faculdade Anhanguera de Joinville.

4 Experiência em: Educação, com ênfase em Administração Educacional; experiência em Educação de Jovens e Adultos; Foi professora de Informática Educativa. Atualmente é professora Tutora da Universidade Federal de Pelotas no curso de Licenciatura em Matemática e Administração respectivamente.

INTRODUÇÃO

Atualmente profundas transformações marcadas pelas tecnologias que podem trazer nova forma de aprender empregam-se para o sistema de ensino, particularmente para a educação superior. Sendo assim, a investigação introduz sobre a importância do uso de metodologias tecnológicas inovadoras no curso de Licenciatura em Educação Tecnológica Profissional oferecida pela Universidade Aberta Brasileira em parceria com a IFSC– Polo Joinville. Neste sentido o presente artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, como base em autores como, Benjamin (1983, 1994), Kenski (2007), Araújo (2015), entre outros, o conceito de tecnologias e sua função político-pedagógica foi priorizado, além disso, a apreciação da metodologia enquanto uma orientação filosófica fundada em concepções de mundo, de sociedade, de história, de existência, de educação e de sujeito que se pretende formar. Foi analisada aqui a importância das metodologias inovadoras no sentido de o professor estar constantemente atento a sua ação em sala de aula e, particularmente, consigo mesmo no sentido de rever, analisar, criticar e inventariar a sua concepção de mundo. Na segunda parte, à luz de autores como Lüdke e André (2013) e Thiollent (2000) foram abordados enquanto procedimentos metodológicos, através de uma abordagem qualitativa cujo método caracteriza-se como pesquisa ação.

Nas considerações finais aspectos importantes com o valor que as tecnologias possuem na contemporaneidade considerando novas questões para o sistema de ensino.

METODOLOGIAS INOVADORAS, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A sociedade contemporânea vivencia inúmeras transformações marcadas pelas tecnologias. Por tecnologia, com base em Kenski (2007), toma-se como referência a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano criou em todas as épocas e contribuiu para que a espécie humana pudesse viver melhor. Neste sentido, entende-se que as tecnologias interferem nos hábitos de consumo, alteram crenças e valores, trazem uma nova estrutura organizacional entre as pessoas e um novo processo de aprendizagem como salientou Melvin Kranszberg e Carrol Pursell (1997, p. 11) (apud: CAPRA, 2005, p.105):

[...] a tecnologia [...] enquanto parte de nossa cultura, ela exerce uma influência sobre a maneira pela qual nós crescemos e nos comportamos. Assim como [os seres humanos] sempre tiveram uma ou outra forma de tecnologia, assim também essa tecnologia sempre influenciou a natureza e a direção do desenvolvimento humano.

Um dos caminhos que muitas Instituições de Ensino Superior têm encontrado para dar mais sentido às práticas sala de aula são as metodologias de ensino. É preciso esclarecer, primeiramente, o que são metodologias. Metodologias, de acordo com Houaiss (2001), originase do grego, *metá* (atrás, em seguida, através); *hodós* (caminho); e *logos* (ciência, arte, tratado, tratamento sistemático de um tema). Sendo assim, compreender-se metodologia como tratada, ou ordenamento sobre um caminho, por meio do qual se busca um determinado objetivo. Para Araújo (2015) ela se constitui como mediação entre o professor e o aluno, focada na formação do educando, na sua autonomia, na sua emancipação, sua cidadania, seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido, o professor mediador ou/e tutor deve estar atento ao sentido da sua prática cotidiana. O processo educativo exige envolvimento, porque não se trata de uma ação neutra para transmitir um conteúdo

fechado em si mesmo.

Isso significa que o professor deve ter clareza que todas as suas ações e o processo pedagógico seja na relação que estabelece com os alunos, nos textos ou atividades que desenvolve e nas tecnologias que adota, se o mediador do processo educativo da Educação a Distância não elabora um sentido para a sua ação em sala de aula, ele apenas reproduz o modelo de docência que captou na sua própria trajetória escola, portanto, é fundamental que o professor esteja atento às suas ações para que possa contemplar visões inovadoras de ensino. Dowbor (2001, p.1) enfatiza que: “As tecnologias são importantes, mas apenas se soubermos utilizá-las.

E saber utilizá-las não é apenas um problema técnico”, prioritariamente Soares (2006) afirma que a tecnologia é apenas uma ferramenta. O seu uso, isoladamente, não melhora a essência do que se ensina, mas sim a forma de transmiti-la.

O uso de qualquer tecnologia seja ela física organizadora ou simbólica utilizada pelo professor está vinculada a sua metodologia. Por esta vertente de análise Araújo (2015, p. 5) destaca que: [...] nem a metodologia de ensino, nem os métodos e as técnicas de ensino se constituem como truques, artifícios ou mesmo macetes para dar aula, sendo assim, o conteúdo deve contribuir para a formação de um perfil de sujeito com habilidade para atuar em uma determinada sociedade.

Para desenvolver um trabalho nessa perspectiva, é necessário ao docente fazer opções metodológicas que favoreçam a construção de uma prática pedagógica pautada com a formação do novo tipo de ser humano numa visão inovadora. Sendo que o modelo pedagógico que a Educação a distância deve apresentar requer um trabalho em conjunto, segundo relata Moreira (2010, p.29):

[...] Profissionais de diversas áreas do conhecimento, diretoria, atendimento e informações, secretaria, assessoria de comunicação e marketing, coordenação acadêmico-pedagógica atuando juntamente com a coordenação tecnológica, toda uma equipe com o objetivo de cooperar com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para Ferreira (2004, p. 1109) inovar significa: “Tornar novo; renovar. Introduzir novidade em”. Inovar não no sentido de ser um “novidadeiro” de atividades simplesmente atrativas, mas de estar constantemente atento a sua ação em sala de aula e, particularmente, consigo mesmo ao rever, analisar criticar e inventariar a sua concepção de mundo e a sua prática docente. Como afirma Gramsci (1986, p. 12):

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar, também, toda a filosofia até hoje existente [...]. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo’[...].

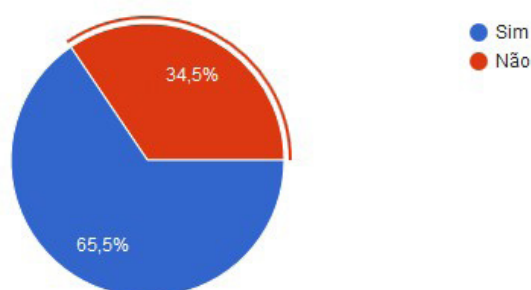
Nesta perspectiva, é indispensável um trabalho de parceria colaborativa entre professor e aluno pautada no diálogo, no rigor acadêmico e no trabalho coletivo. O aluno é um indivíduo social e histórico e nessa dimensão as ações devem ser definidas. Como bem destaca Cunha (2007, p. 22), “A docência como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada”. Para vivenciar esta pos-

sibilidade, é fundamental a formação continuada numa perspectiva coletiva e partilhada em que os professores possam discutir refletir, produzir os seus saberes e compartilhar seus anseios.

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

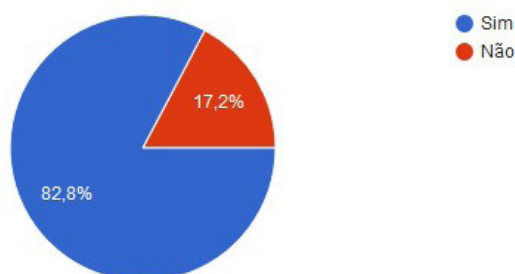
Perguntas geradoras aos alunos sobre a compreensão tecnológica e inovadora do Curso de Licenciatura em EPT do pólo Joinville foram direcionadas, e a partir do preenchimento do formulário do Google pode-se analisar que no universo dos educandos a experiência com a Educação a Distância de alguma forma já se fez presente, e tal parecer é fundamental para que eles tenham desempenho no curso, uma vez que já compreendem que o processo de ensino aprendizagem requer disciplina, autonomia e domínio das ferramentas de aprendizagem nos ambiente virtuais.

Figura 1 . Você já fez algum curso a distância?



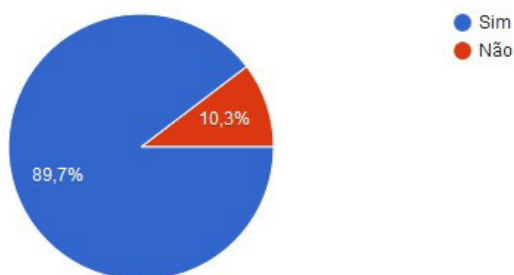
As respostas dos alunos abrangem muitos significados certamente, houve comparação entre o que já conheciam da experiência em EAD, com a experiência vivenciada no curso de Licenciatura em EPT oferecido pelo IFSC, mais da metade dos estudantes analisam a dinâmica metodológica do curso como inovadoras, uma vez que, nas aulas tem acesso videoconferência e podem expressar suas ideias em tempo real com o professor da disciplina e ainda produzir trabalhos coletivos em sala e apresentá-los em grupo, participando ativamente das propostas dos professores em sala de aula, sobretudo, durante as aulas os acadêmicos aprendem a usar recurso inovador que certamente podem ser útil na vida profissional de cada um.

Figura 2 . As metodologias usadas no curso tem caráter inovador?



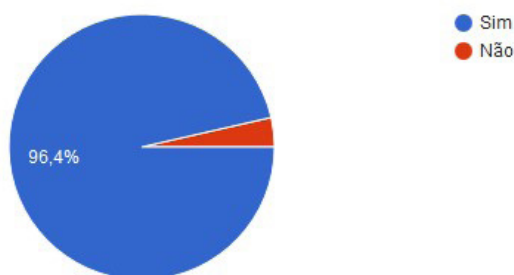
Os dados informam que 82,8% dos alunos consideram os recursos tecnológicos ofertados como inovadores o que mantém a motivação do aluno em aprender.

Figura 3 . A mediação do conhecimento realizada pela equipe de apoio, tutores e professores e o atendimento às suas perguntas são satisfatórias?



Ao analisar a resposta três pode - se dizer que os alunos conseguem interagir com os tutores e professores diminuindo a distância física. Esta distância não desmotiva o educando, pois se sente apoiado e estimulado pela efetiva participação do corpo docente. A mediação do conhecimento ocorre de maneira satisfatória.

Figura 4 . Você indicaria o curso a alguém?



A questão quatro expressa que o curso pode ter atingido seu objetivo, pois se tem mais de 90% dos alunos que indicariam o curso para terceiros. Esse grau de satisfação reflete o comprometimento do corpo docente (tutores e professores) com o aprendizado do educando.

O perfil do aluno da Educação a Distância está mudando conforme os dados o aluno já está ciente de que uma das características do Estudo a Distância é a organização do seu tempo. É necessário ter um tempo para o seu estudo, estipular um horário para realizar as atividades e desenvolver a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolve uma investigação sobre a importância do uso de metodologias inovadoras, por meio de tecnologias, no curso de complementação pedagógica em Licenciatura em EPT. Neste sentido algumas considerações, são fundamentais para definir os resultados dessa pesquisa. As tecnologia e relação humanas fortalecem o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, um novo desafio se coloca para o professor no sentido de rever o seu fazer e o seu pensar pedagógico, ou seja, pode – se refletir que a elaboração do sentido específico para a ação docente é uma construção. Essa construção se dá por meio de metodologias que envolvem os estudantes no fascínio do conhecimento de maneira autônoma e inovadora a fim de que sejam autores do seu desenvolvimento profissional e para que a inovação de fato aconteça recomendase que a formação continuada dos professores numa dimensão coletiva e partilhada faça parte da vida de cada profissional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da Metodologia Ativa** (1890-1931). 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT02-4216.pdf>>. Acesso em: 26 fev.2019.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de produção**. In: **Obras Escolhidas**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores) p. 1-28.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas)
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Intersaberes, 2015.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão**. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. São Paulo: Papirus, 2007. p. 11-26.
- Dowbor, Ladislau **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, Vozes, 2001, pp.79-80.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.
- Moreira, Mércia Maria. **O papel do tutor virtual na Educação a Distância**. Belo Horizonte. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.et.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Dissertacoes/Mercia_Maria.pdf. Acesso em: 07/2018.
- SOARES, Suely Galli. **Tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior: desafios do projeto pedagógico**. In: SOARES, Suely Galli (Org.). Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no Ensino Superior. São Paulo: Alínea, 2006. p. 1766.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

DA VOZ DA EXPERIÊNCIA À VEZ DE EXPERIMENTAR: ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Simoni Timm Hermes¹

Celita Giovelli Manfio Simões²

Fatima Squizani³

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar e discutir o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” do Centro de Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Maria, como estratégia formativa para o desenvolvimento profissional docente. Tal estratégia formativa propulsiona atividades de apoio profissional, sendo que, através de encontros pedagógicos, os docentes refletem sobre alternativas didático-pedagógicas inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, entende-se que essa estratégia formativa colabore para uma contínua e permanente reflexão sobre o tornar-se professor na Educação Superior, bem como para otimizar a aprendizagem discente.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; inovação; educação superior.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss the Teaching Project "From the voice of experience to the turn of experience" of the Center of Technology, Federal University of Santa Maria, as training strategy for professional teaching development. Such a formative strategy fosters professional support activities, and through pedagogical meetings, the teachers reflect on innovative didactic-pedagogical alternatives in teaching processes and learning. Therefore, it is understood that such a formative strategy collaborates for a continuous and ongoing reflection on becoming a teacher in Higher Education, as well as to optimize student learning.

Keywords: professional teaching development; innovative; Higher Education.

1 Doutora em Educação. Servidora Pública Federal, investida no cargo de Pedagoga, Diretora da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Maria. simoni.hermes@ufsm.br

2 Especialista em Gestão Ambiental. Servidora Pública Federal, investida no cargo de Auxiliar em Administração, agente integrativa da Unidade de Apoio Pedagógico do Centro de Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Maria. celitamanfio@gmail.com

3 Doutora em Química. Servidora Pública Federal, investida no cargo de Professora Associada do Departamento de Química, do Centro de Ciências Naturais e Exatas, da Universidade Federal de Santa Maria. fsqzani@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da temática da formação docente para a Educação Superior, este artigo objetiva apresentar e discutir o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” do Centro de Tecnologia (CT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como estratégia formativa para o desenvolvimento profissional docente. De modo específico, intenciona-se: a) identificar o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” no conjunto das atividades de apoio profissional; b) demonstrar o desenvolvimento do referido Projeto de Ensino no grupo docente do CT/UFSM; c) justificar a importância dessa estratégia formativa para a produção da docência.

A formação docente para a Educação Superior está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 66, que dispõe sobre a preparação para o exercício do magistério superior. Na área da Educação em Engenharia, essa formação docente está proposta pelas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Engenharia, regulamentadas pela Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019, que preveem a organização permanente de Programa de Formação e Desenvolvimento do corpo docente no artigo 14, parágrafo 1º.

Considerando esse contexto legal, o referido Projeto de Ensino integra um conjunto de estratégias formativas propostas para o desenvolvimento profissional docente no CT/UFSM, sendo que pode servir como referência para a organização de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente nos próximos anos. Desse modo, na sequência, constam as teorias e as práticas que permeiam essa experiência inédita no contexto universitário em questão.

DA VOZ DA EXPERIÊNCIA À VEZ DE EXPERIMENTAR: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

A partir da abordagem crítica, a formação de professores constitui-se como campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas de docentes em formação e em exercício que possibilita intervir, entre outros, no desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1995). Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente compreende um conjunto de processos e estratégias capazes de permitir a reflexão de professores e professoras seja no processo de formação inicial, seja no exercício da docência. Isaía (2006) complementa que esse desenvolvimento profissional docente envolve tanto os esforços pessoais e interpessoais dos professores, quanto as condições institucionais que possibilitam esse desenvolvimento profissional.

Na obra “Formación del Profesorado para el Cambio Educativo”, ao citar o trabalho desenvolvido por Oldroyd e Hall, Marcelo (1995) cita dois tipos de atividades de formação de professores capazes de impulsionar o desenvolvimento profissional docente: as atividades de formação e treinamento profissional e as atividades de apoio profissional. Dessas atividades, interessa-nos as atividades de apoio profissional, sendo que o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar”, em processo de desenvolvimento de 2018 a 2020, no Centro de Tecnologia (CT), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁴, insere-se como estratégia formativa através da aprendizagem individual e da aprendizagem grupal nos encontros pedagógicos realizados ao longo dos semestres letivos.

4 Há preservação ética dos docentes participantes do Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” no presente artigo.

O Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” agrega professores e professoras do CT com vontade de experimentar alternativas didático-pedagógicas para a sala de aula, de modo a otimizar a aprendizagem dos alunos. Nós não temos receita para a sala de aula. Nós temos sujeitos e processos que, sob o prisma da escuta e do diálogo coletivo, podem transformar planejamentos, avaliações e resultados.

Atualmente, o grupo de organização dos encontros pedagógicos está composto por docentes, técnico-administrativos em educação da Unidade de Apoio Pedagógico e do Núcleo de Divulgação Institucional do CT, egressa do Curso de Engenharia Civil e aluno/bolsista do Curso de Engenharia da Produção, estes vinculados ao Roda Escola, que promovem esses momentos de escuta e diálogo na rotina universitária para organizar aulas mais atrativas, dinâmicas e relacionais no CT.

Durante os anos de 2016 e 2017, através do Projeto de Desenvolvimento Institucional “CT Ação” e da Unidade de Apoio Pedagógico do CT, desenvolvemos o Projeto de Ensino “Conversa de Professor”. Na matriz das atividades de formação e treinamento profissional citadas por Marcelo (1995), a “Conversa de Professor” constituiu-se por eventos mensais como, por exemplo, palestras, mesas redondas e oficinas, para formação continuada dos professores do CT e da UFSM, com temáticas variadas, com vistas a refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto universitário. Durante o desenvolvimento desse Projeto de Ensino, cumprimos com o propósito de sensibilização dos docentes do CT, e também dos técnico-administrativos em educação e dos alunos envolvidos com a formação continuada.

A partir do ano de 2018, decidimos propor um Projeto de Ensino com atividades de apoio profissional, ou seja, que efetivamente implicasse em transformações nos processos de ensino e aprendizagem do CT. Surgiu, então, o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar”, divulgado também como “Experimentar”. Construímos esse propósito na medida em que, desde a criação da Unidade de Apoio Pedagógico no CT em 2016, alguns docentes relataram a necessidade e a importância de conversar sobre suas práticas pedagógicas, sobre as angústias e as expectativas de tornar-se professor ou professora na Educação Superior.

Como a docência envolve uma contínua e permanente reflexão sobre o tornar-se professor (SOMMER, 2010), neste caso, na Educação Superior, a proposta do Projeto

“Experimentar” recupera e valoriza a dimensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, pois acreditamos que o pedagógico não poderia ser colocado sob segundo plano quando falamos na formação dos alunos nas ciências tecnológicas no contexto universitário.

Considerando isso, na ação conjunta da Direção do CT, da Unidade de Apoio Pedagógico, do Núcleo de Divulgação Institucional e demais sujeitos envolvidos, objetivamos promover o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” com os professores e as professoras do CT/UFSM para tramarmos alternativas didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a otimizar a aprendizagem dos alunos desta Unidade de Ensino.

No segundo semestre letivo de 2018, como projeto piloto, os encontros pedagógicos do Projeto Experimentar foram realizados, individualmente, com duas docentes que

ministram disciplinas ao Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. Nesses encontros pedagógicos, as docentes comentaram a importância de motivar os alunos a participarem ativamente das aulas, inclusive, evitando o uso de dispositivos eletrônicos por esses alunos, para a melhoria do desempenho acadêmico do referido Curso.

Referente à Professora A, no planejamento das aulas, essa docente inverteu a lógica de exposição de dado conteúdo, iniciando com um mapa conceitual geral construído no chão da sala de aula junto aos alunos; na sequência, a exposição individual de cada conceito; por fim, a retomada do mapa conceitual geral. Na avaliação, além das provas aplicadas na disciplina, a professora avaliou as atividades individuais e em grupo desenvolvidas pelos alunos em aula. Embora a participação dos alunos tenha sido significativa nessas aulas, o desempenho acadêmico manteve a média do semestre anterior, fato este que impulsionou mudanças positivas no uso da metodologia ativa no primeiro semestre letivo de 2019 pela docente. Interessante que a média da professora na Avaliação do Docente pelo Discente, avaliação esta realizada pela UFSM, ficou em 9,8.

No que diz respeito à Professora B, o uso excessivo de slides para o desenvolvimento de determinado conteúdo foi substituído pela atividade dos alunos junto ao quadro de comparativos dos conceitos desenvolvidos, pelo uso de materiais concretos para exposição do conteúdo e pelas atividades em laboratório. Dessa maneira, os alunos deixaram de utilizar dispositivos eletrônicos quando a professora explicava o conteúdo, e eles tiveram desempenhos acadêmicos satisfatórios. Não temos informações sobre a Avaliação do Docente pelo Discente da Professora B.

No presente semestre letivo de 2019, os encontros pedagógicos do Projeto Experimentar estão sendo realizados, individualmente, com as docentes envolvidas como o Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, uma docente que ministra aulas no Curso de Engenharia Elétrica e no Curso de Engenharia Mecânica, um docente participante do Curso de Engenharia Química, e um docente relacionado ao Curso de Engenharia Aeroespacial.

As docentes A e B, vinculadas ao Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, mantêm a rotina de planejamento das aulas centrado na atividade do aluno diante de determinado conteúdo, sendo desenvolvidos projetos de trabalho em grupo, campanhas de sensibilização da comunidade universitária, e atividades em laboratório nas disciplinas ministradas pelas docentes. A avaliação discente está marcada pela ênfase diagnóstica e formativa.

A docente C, lotada no Departamento de Química, que oferta disciplinas aos Cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, adotou o uso de materiais concretos e jogos para tornar o conteúdo mais atrativo, da mesma forma em que as aulas estão mais orientadas ao diálogo desde a introdução do conteúdo até a síntese desse conteúdo.

O docente D, envolvido com o Curso de Engenharia Química, planejou aulas invertendo o experimento, comumente realizado no final, para o início da apresentação do conteúdo, sendo que isso motivou os alunos ao estudo do conteúdo, e a efetiva participação nas aulas. Além disso, aulas com momentos didáticos definidos e visitas técnicas têm sido positivas para o trabalho docente.

O docente E, vinculado ao Curso de Engenharia Aeroespacial, apostou no uso de atividades pelos alunos no computador e numa postura expositiva dialógica para atingir os

objetivos da disciplina. Ainda não temos dados do desempenho acadêmico deste semestre letivo.

Considerando as experiências com esses professores e professoras do CT participantes do Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar”, vislumbra-se que os encontros pedagógicos realizados possibilitaram construir alternativas didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como tornar as aulas mais atrativas, dinâmicas e relacionais nos cursos de graduação em questão, inclusive, com a valorização das estratégias pedagógicas previstas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse relato de experiência, e situando que aprendizagem e ensino são vias de mão dupla, da mesma forma que, entre professores e alunos, projeta-se uma relação de mão dupla, uma vez que o ensino não deve ser concebido como solitário, nem mesmo a aprendizagem como passiva no CT e na UFSM, entendemos que o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” pode contribuir para elevar a qualidade das aulas no CT/UFSM e, portanto, na produção de aprendizagens significativas. Ao promover o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” com os professores e as professoras do CT/UFSM para tramar alternativas didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, efetivando aulas mais atrativas, dinâmicas e relacionais no CT, podemos otimizar a aprendizagem dos alunos desta Unidade de Ensino. Diante disso, partilhamos que até o momento temos consolidado a prática da escuta e do diálogo coletivo na docência universitária, impulsionando a atividade dos alunos do CT na construção dos conhecimentos.

Com base na voz da experiência docente, cada professor ou professora desta Unidade de Ensino pode desafiar-se a fazer de outro modo, desafiar-se a produzir outros resultados de aprendizagem. Desse modo, por um lado, a reflexão sobre a produção da aula será incentivada entre os docentes, ou seja, a cultura do compartilhamento docente. Inclusive, existe a possibilidade de criação de redes de discussão entre docentes de determinado departamento didático ou envolvidos com determinado Curso, com o propósito de provocar transformações nas aulas e nas aprendizagens. Por outro lado, pretendemos melhorar o desempenho acadêmico, revertendo casos de reprovação, retenção e abandono no CT.

Portanto, o Projeto de Ensino “Da voz da experiência à vez de experimentar” constitui-se como uma estratégia formativa potente para o desenvolvimento profissional docente e a inovação na Educação Superior. Também pode subsidiar a organização de um Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente no futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 abr. 2019.

ISAÍAS, Sílvia Maria de Aguiar. Desenvolvimento profissional docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Volume 2. INEP: RIES, 2006, p. 375.

MARCELO, Carlos. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

SOMMER, Luís Henrique. Práticas de produção da docência: uma análise sobre literatura de formação de professores. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010, p. 28-37.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria: UFSM, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026. Santa Maria: UFSM, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ: JOGOS DE TABULEIRO COMO POSSIBILIDADE INOVADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Eduarda Tomaz Luiz¹

Samara Escobar Martins²

Kaell Ferreira e Ferreira³

Alcyane Marinho⁴

RESUMO

Este trabalho propôs uma oficina de formação continuada, na qual foram investigadas as percepções dos participantes a respeito dos jogos de tabuleiro no contexto educacional. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, com análise mista dos dados, realizada com 18 professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação da cidade de São José (SC). Foram utilizados três jogos de tabuleiro durante a formação: Quarto, Reversi e Códice. Os dados foram coletados através de um questionário direcionado aos professores e organizados com auxílio do software Excel. Assim, foi possível perceber que os professores participantes experienciaram os jogos de forma positiva, e pretendem propiciar essa vivência a seus alunos, acreditando nos mesmos como uma possibilidade inovadora de ensino.

Palavras Chaves: Jogos de Tabuleiro; Educação Física; Escola.

ABSTRACT

This work proposed a continuing education workshop, in which the participants' perceptions of board games in the educational context. It is of a descriptive-exploratory study, with mixed data analysis, carried out with 18 teachers of Physical Education of the Municipal Education Network of the city of São José (SC). Were Three board games were used during the training: Quarto, Reversi and Codex. The data were collected through a questionnaire addressed to teachers and organized with the help of Excel software. Thus, it was possible to perceive that the participating teachers experienced the games positively, and intend to provide this experience to their students, believing in themselves as an innovative teaching possibility.

Keywords: Board games; Physical Education; School.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CEFID/UDESC/CNPq). maria_e.t.l@hotmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CEFID/UDESC/CNPq). samara.escobaar@gmail.com

3 Kaell Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física (UDESC), do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID). Membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CEFID/UDESC/CNPq). kaellferreira@gmail.com

4 Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) e Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF/CEFID/UDESC/CNPq) alcyane.marinho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação inicial não habilitam os futuros professores para todas as demandas presentes nas redes de ensino (FREITAS et al., 2016). Assim, cursos de formação continuada costumam ser oferecidos por instituições governamentais, para ampliar as possibilidades de atuação dos profissionais, considerando que a busca por esta formação contínua deve ser um comportamento constante de todos eles, independentemente da área de atuação, pois são um mecanismo para qualificação profissional (FREITAS et al., 2016).

Diante deste cenário, ressalta-se que a formação continuada não deve ser entendida como uma experiência do governo para tentar solucionar problemas educacionais existentes e, sim, como uma ferramenta que atenda aos anseios dos professores em sua realidade escolar (FREITAS et al., 2016; HERINGER; FIGUEIREDO, 2009). Nesta perspectiva, entendendo que a formação inicial necessita de uma continuidade, corrobora-se com a ideia de Freitas et al. (2016) de que a formação continuada pode ser considerada uma ferramenta significativa para a melhoria das práticas pedagógicas, trazendo maior qualidade para o ensino da Educação Física, tendo em vista que ela possibilita novos saberes e experiências aos docentes.

Ao considerarmos o contexto escolar e o universo lúdico que este ambiente possibilita, destaca-se que o jogo pode ser utilizado como uma ferramenta, ou estratégia, rica e inovadora para alcançar determinados objetivos, principalmente, mas não exclusivamente, pela disciplina de Educação Física. O jogo é um fenômeno que antecede a cultura e pressupõe a existência da sociedade humana. Ele é considerado uma atividade livre que possui um tempo e um espaço (material ou imaginário) previamente determinados para acontecer, provendo a fuga da realidade, e a liberdade em si mesmo (HUIZINGA, 2008).

Pode-se afirmar que o imenso e complexo universo dos jogos possui inúmeras possibilidades, tais como: jogos competitivos, cooperativos, pré-desportivos, recreativos, jogos de tabuleiro, jogos de mesas, entre outros. No contexto deste trabalho foram adotados os jogos de tabuleiro, entendidos como ferramentas lúdicas, que podem ser relevantes em uma perspectiva pedagógico-educacional, devido aos seus diversos níveis de complexidade, regras, elementos e temas. Foram eles: “Quarto/Oda”, “Reversi/Othello” e o “Códice”.

O “Quarto”, também conhecido como “Oda”, foi criado em 1985 por Blaise Muller, na França, pertencente à família de jogos de alinhamento e destaca-se pela imensa quantidade de possibilidades combinatórias (OFICINA DO APRENDIZ, 2017). No que cerne ao jogo “Reversi”, suas origens estão situadas na Inglaterra no século XIX. Em 1971 o japonês Goro Hasegawa mudou as regras do jogo e o registrou como Othello®, inspirado na obra de Shakespeare (OFICINA DO APRENDIZ, 2017). O “Códice”, por sua vez, é um jogo de origem desconhecida que retrata a característica de alinhamento de jogos orientais (OFICINA DO APRENDIZ, 2017).

Os jogos de tabuleiro são artefatos que acompanham a humanidade desde as civilizações mais antigas, são objetos de coleção, entretenimento e de educação; são também simulações de práticas sociais (LOPES, 2013). Segundo este mesmo autor, ao longo da evolução tecnológica os jogos de tabuleiro tornaram-se visualmente complexos, utilizando diferentes mecanismos gráficos para comunicar ao jogador a sua mecânica de jogo. Logo, é possível se deparar frente a um produto cultural de extrema riqueza, capaz de auxiliar no aprimoramento de diversas habilidades cognitivas, promover a interação entre jogadores,

permitir a interpretação de papéis, podendo ser trabalhado multidisciplinarmente no ambiente escolar.

Partindo destas considerações, este trabalho teve como objetivo propor uma oficina de formação continuada intitulada “Jogos na Educação Básica”, na qual foram investigadas as percepções dos participantes a respeito dos jogos de tabuleiro no contexto educacional, promovida para os professores de Educação Física da rede municipal de educação da cidade de São José (SC). Para tanto, igualmente, foram apresentadas, aos participantes do estudo, algumas possibilidades de jogos cognitivos para serem utilizados na escola como ferramenta lúdica; foi oportunizada a vivência de alguns jogos gigantes, de tabuleiro, bem como suas possibilidades de adaptação metodológicas e por meio de materiais alternativos; procurou-se, ainda, despertar o interesse dos participantes sobre a importância dos mecanismos de mediação por meio dos jogos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de campo, descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa dos dados (GIL, 2010). Foi realizada uma oficina de formação continuada intitulada “Jogos na Educação Básica”, para os professores de Educação Física da Rede Municipal de São José (SC), a partir da qual se investigou as percepções dos participantes a respeito dos jogos de tabuleiro no contexto educacional. Participaram do estudo, voluntariamente, 18 professores de diferentes escolas, os quais participaram efetivamente da ação com jogos e do questionário proposto posteriormente. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantido sigilo das informações e de sua identidade.

Para a oficina foram utilizados os jogos: Quarto/Oda, Reversi/Othello e Códice, que foram escolhidos intencionalmente, considerando os objetivos do estudo. Além disso, foi utilizado como instrumento para coleta de dados um questionário direcionado aos professores, composto por dez questões, sendo cinco perguntas discursivas e cinco objetivas, além de um campo destinado a sugestões. Tais perguntas tinham como intuito obter informações principalmente no que se refere à experiência prévia da ação, e as percepções adquiridas após a prática.

A ação foi realizada por três pesquisadoras, sendo realizada uma apresentação da dinâmica da oficina, na qual foram apresentados os jogos que seriam utilizados e suas regras. Em seguida foi proposta a divisão dos participantes em três grupos. Cada grupo foi direcionado a um dos três jogos, com a supervisão de uma das pesquisadoras. Os grupos se revezaram entre as opções de jogos a cada intervalo de aproximadamente 30 minutos. Assim, cada grupo explorou cada um dos três jogos por 30 minutos e conversou em grupo sobre essa experiência por mais 10 minutos. O planejamento desta ação pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 . Planejamento da ação de jogos de tabuleiro desenvolvida com professores de uma escola de São José (SC)

TEMPO	ATIVIDADES
30 min	Apresentação da proposta, dos jogos e divisão dos participantes em grupos.
30 min	Tempo I: Grupo 01 - Quarto, Grupo 02 - Reversi e Grupo 03 - Códice
10 min	Discussão sobre os jogos dentro dos grupos
30 min	Tempo II: Grupo 01 - Códice, Grupo 02 - Quarto e Grupo 03 - Reversi
10 min	Discussão sobre os jogos dentro dos grupos
30 min	Tempo III: Grupo 01 - Reversi, Grupo 02 - Códice e Grupo 03 - Quarto
10 min	Discussão sobre os jogos dentro dos grupos
10 min	Aplicação do questionário

Fonte: autoria própria (2019)

As respostas obtidas com o questionário foram organizadas com auxílio do software Excel e analisadas por meio de métodos mistos, uma vez que a coleta de dados envolveu a combinação entre dados qualitativos (perguntas abertas, sem respostas predeterminadas) e quantitativos (respostas fechadas), incluindo, assim, a análise de ambas as formas (CRESWELL, 2014). Posteriormente, as respostas foram confrontadas com as observações realizadas durante a ação e com a literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 18 professores de Educação Física que participaram do estudo, oito eram mulheres e 10 eram homens com idades entre 22 e 62 anos. Destes, 17 responderam que costumam utilizar os jogos em sua prática pedagógica e um dos professores responderam que, nesta oficina, foi a primeira vez que tiveram experiência com este tipo de jogo.

Entre os motivos que levaram os professores a aceitarem participar da ação foram citados: a possibilidade de formação continuada gratuita (mencionada por cinco participantes), vontade de aprender sobre o jogo (cinco menções), possibilidade de novos conhecimentos (4 menções) e aprimoramento profissional (duas menções). Assim, é possível ressaltar a importância da formação continuada, apontada por Heringer e Figueiredo (2009), como fator contribuinte para maior valorização do docente e melhoria do seu desempenho profissional, visto que essas ações podem proporcionar o conhecimento e o aperfeiçoamento de diferentes estratégias de ensino.

Nesse sentido, Freitas et al. (2016) observam que os programas de formação continuada podem ser considerados como ferramentas que possibilitam melhorias na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, na formação dos alunos, que terão vivenciado diferentes desafios propostos por seus professores. Este fato pode ser evidenciado quando questionados como e com quem planejam utilizar os conhecimentos adquiridos sobre jogos, sendo que todos os professores responderam que pretendem utilizar com

seus alunos atuais e um deles mencionou que almeja, além da escola, utilizar em outros contextos.

Destaca-se, ainda, que a utilização de materiais alternativos e reciclados para construção dos jogos com os alunos foi mencionada por quatro dos professores, enquanto outros dois levantaram como possibilidade a construção de projetos e parcerias para adquirir os jogos na escola. Assim, Darido (2003) afirma que, em uma perspectiva construtivista, o jogo pode ser utilizado como estratégia fundamental de ensino, pois enquanto brinca, a criança aprende. Portanto, a construção de jogos utilizados na escola não se resume a questões financeiras, mas principalmente à necessidade do cuidado com o meio ambiente e a importância do conhecimento proporcionado à criança no momento de criação.

Por fim, no que diz respeito aos objetivos pessoais esperados e alcançados mencionados pelos professores, destacaram-se como objetivos esperados: Aprender/Conhecer (mencionado por nove dos participantes) e Lazer/Diversão (com cinco menções) e como objetivos alcançados: Aprender/ Conhecer (mencionado por seis dos participantes) e União/ Socialização (mencionado por seis dos participantes). Todos os objetivos esperados e alcançados, mencionados pelos participantes, podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2. Objetivos pessoais esperados e alcançados pelos professores participantes da oficina de jogos de tabuleiro

OBJETIVOS ESPERADOS	NÚMERO DE MENÇÕES	OBJETIVOS ALCANÇADOS	NÚMERO DE MENÇÕES
Aprender/ Conhecer	9	Aprender/ Conhecer	6
Lazer/ Diversão	5	União/ Socialização	6
Novidades/ Descoberta	4	Inovação/ Possibilidades	5
Dinâmica/ Prática	4	Lazer/ Diversão	5
Vivenciar/ Experimentar	4	Competição/ Cooperação	5
Desafio/ Superação	4	Novidades/ Descoberta	4
União/ Troca	3	Dinâmica/ Prática	4
Possibilidades/ Inovação	3	Lógica/ Raciocínio	3
Competição/ Cooperação	3	Vivenciar/ Experimentar	3
Lógica/ Raciocínio	2	Desafio	1
Reciclagem	1	Curiosidade	1
Curiosidade	1	----	---
Criatividade	1	---	---

Fonte: autoria própria (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber com esta investigação que os professores participantes da oficina experienciaram os jogos positivamente, uma vez que constatamos a intenção deles de propiciar essa vivência a seus alunos, seja pela criação por meio de materiais recicláveis ou por meio de parcerias com instituições especializadas. A partir desta constatação, acredita-se que esta formação atendeu aos anseios dos professores em relação aos jogos de tabuleiros, possibilitando uma visão mais ampla deste contexto, vislumbrando-os como uma possibilidade inovadora no ensino.

Ressalta-se que cabe ao professor buscar por aprimoramentos no que diz respeito a sua prática pedagógica, visando uma prática cada vez mais reflexiva. Deste modo, poder-se-á ampliar o seu leque de possibilidades e, quiçá, uma aproximação das novidades da área acadêmica. Neste seguimento, Rossi e Hunger (2012) afirmam que as formações continuadas vêm apresentando novas tendências, buscando um perfil de professor autossuficiente, que apresente uma prática reflexiva, presente no seu dia a dia e nas ações relacionadas à docência, assumindo-se como protagonista de sua formação, visando o desenvolvimento e construção da sua carreira docente.

Portanto, as formações continuadas possuem uma significativa importância para o profissional de Educação Física, visto que permitem experienciar conteúdos e metodologias capazes de impulsionar a prática docente. Para além disso, destaca-se a importância do jogo como uma ferramenta inovadora de ensino que pode possibilitar a exploração de diversas habilidades.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4. ed. London: SAGE, 2014. 256p
- DARIDO, Suraya Cristina. **Abordagem Construtivista-Interacionista**. In: Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003. p. 6 - 8.
- FREITAS, Daniel Cesar et al. Formação continuada de professores de educação física. **Corpo-consciência**, Cuiabá, v. 20, n. 3, p.9-21, set./dez., 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HERINGER, Dionésio; FIGUEIREDO, Zenólia. Práticas de formação continuada em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./ dez., 2009. HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 243 p. Trad. João Paulo Monteiro.
- LOPES, Diogo Gilberto. **Jogos de tabuleiro: Estudos dos sistemas visuais**. 2013. 583 f. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação) - Curso de Design de Comunicação, Escola Superior de Artes e Design Matosinhos, Porto, 2013.
- OFICINA DO APRENDIZ. **Código: descrição**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://oficinadoaprendiz.com.br/produto/codice/>>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- OFICINA DO APRENDIZ. **Manual Oda**. Florianópolis, 2017, 2 p.
- OFICINA DO APRENDIZ. **Manual Reversi**. Florianópolis, 2017, 2 p.
- ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012.



ENTREVISTA



Entrevista

VILMA FUENTES

OS DOCENTES PRECISAM SE
CONECTAR COM OS ESTUDANTES

OS DOCENTES PRECISAM SE CONECTAR COM OS ESTUDANTES

ENTREVISTA COM VILMA FUENTES¹

POR

Scheyla Joanne Horst

Manuela Pires Weissböck Eckstein

Maria Aparecida Crissi Knuppel

A professora Vilma Elisa Fuentes, do Santa Fe College, localizado na Flórida (EUA), aponta a internacionalização como uma inovação importante na educação. De acordo com ela, os alunos devem ser preparados para um mundo cada vez mais globalizado. Por outro lado, os professores precisam ser capacitados para introduzir temas que dizem respeito ao local e também ao global em sala de aula, fazendo contato com realidades externas, refletindo sobre problemas em conjunto e atendendo as demandas de uma geração informada e ansiosa por novas experiências.

Aproximação: Como avalia as alterações na educação superior nos Estados Unidos?

Vilma: O sistema de educação superior mudou muito, imagino que tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, e em outras partes do mundo. Quando eu era criança, e até mesmo quando eu era estudante universitária, ia a aulas em que os professores nos instruíam de uma maneira muito passiva. Nós copiávamos o que era passado. Líamos muito. Hoje em dia, os jovens que vêm a nós têm outras expectativas, outras competências e estão todos conectados digitalmente ao mundo de uma maneira como nunca ocorreu antes. Estão acostumados a buscar informações por si próprios utilizando Google, Wikipédia, YouTube, etc. Eles sabem coisas que estão acontecendo em outras partes do mundo. Eles não querem se sentar quietos em uma aula por uma ou duas horas para esperar que um professor lhes explique algo que talvez eles já saibam. Querem conhecimento rápido e querem se relacionar com esse conhecimento e, talvez, ser parte da produção de novos tipos de conhecimento.

O que é esperado do docente nesse novo cenário?

Hoje em dia eu diria que todas - ou a maioria das universidades ou instituições de ensino superior dos Estados Unidos - esperam que os docentes saibam algo mais do que simplesmente a disciplina que ministram. Um químico, um matemático, um engenheiro sabem muito de suas áreas, foram capacitados em suas profissões, mas muitos deles, quem sabe, se graduam com um mestrado, doutorado e talvez não sabem sobre métodos pedagógicos. Não sabem, pois nunca lhes foi ensinado como se conectar com os estudantes, como integrar atividades ativas para se assegurar de que os alunos não estão desanimados. Em nossa instituição é obrigatório que os professores participem de todo tipo de desenvolvimento profissional, por exemplo: aproximadamente 20% dos cursos

¹ Entrevista cedida para as discussões relativas ao 1º Simpósio Nacional sobre Metodologias Ativas e realizada durante o 2º Simpósio Internacional de Inovação em Educação Superior, em Florianópolis (SC)/2019.

que nós oferecemos em Santa Fe College, hoje em dia, são online. De uma maneira virtual. Totalmente, 100% virtuais. Afinal, para que um professor seja autor de um curso online, primeiro ele tem que passar por uma capacitação em como fazer cursos online, como utilizar essa tecnologia de uma forma ativa, de tal maneira que um estudante não receba um tipo de educação que seja diferente ou menor que um aluno receberia em uma aula presencial.

Nesse contexto, o que dizer sobre as mudanças nas metodologias de ensino?

Estamos vendo que alguns dos métodos tradicionais usados para ensinar foram modificados. A minha expectativa de um docente quando eu tinha 18 anos era muito diferente da expectativa que as minhas filhas têm hoje em dia. Minhas filhas, hoje em dia, utilizam tecnologia todo o dia, desde o momento em que abrem os olhos até o momento em que fecham os olhos. A tecnologia é parte integral das suas vidas, de tal maneira que podem deixar a carteira em casa, mas não podem sair de casa sem um aparelho celular pelo qual estão totalmente conectadas ao resto do mundo. E se vou ser sincera, me encontro na mesma situação. Eu também mudei. Quando eu era criança, tinha enciclopédias. E se eu queria saber algo, eu procurava no índice e lia. Hoje em dia isso já não basta. E nem sequer tenho que saber um idioma, eu pelo menos falo espanhol e inglês. E eu falo um pouco português. Não muito. E também um pouco de ucraniano, por que não? Como aprendi tudo isso? Sozinha, não fui a uma aula para aprender ucraniano. Eu apenas decidi que queria aprender para me comunicar com amigos de universidades da Ucrânia. Baixei um aplicativo e, sozinha, fiz cursos. Então, por que, se uma criança decide “quero estudar inglês, quero estudar francês, quero estudar japonês”, por que vão vir à universidade? O que nós vamos lhes dar que não podem encontrar em um “Duolingo”, ou outro aplicativo como esse que, no smartphone, eles podem utilizar em qualquer momento, 15 minutos agora, 15 minutos depois? O que estamos fazendo de diferente? Tem de ser diferente e não podemos usar uma metodologia pedagógica que simplesmente lhes dê muitas leituras, uma apresentação e pronto. Memorizem o que lhes disse. Isso já não basta, não é suficiente.

Percebe uma nova perspectiva em sua trajetória docente?

Eu também estou aprendendo, aprendendo através dos meus filhos, dos meus alunos, que a maneira como eu fui ensinada tem que mudar. Eu fui uma das pessoas que, quando era parte do corpo docente, dando aulas universitárias, nunca quis cursos online, nunca quis oferecer cursos virtuais. Eu pensava, no início, que isso não era uma educação verdadeira. Que era uma educação inferior à que era dada aos jovens e por que comecei a dar? Francamente, porque fiquei grávida e ia dar à luz a uma criança e pensei: “bem, se fico em casa com meu bebê ainda posso dar aulas”. Isso demandou que eu aprendesse novas metodologias, novas tecnologias e cheguei a pensar que eu tinha estudantes em meu curso virtual, um que estava no hospital, outra que tinha uma bebê pequena, outro que era militar e de tempos em tempos lhe mandavam a outros lugares, e pensei que eles eram estudantes que sem a tecnologia

virtual não poderiam ter sido meus alunos. Não teriam completado um curso, simplesmente ficariam sem acesso a uma licenciatura. Assim, a cada passo é reconhecido o quão útil a tecnologia é, mas também é necessário ser muito mais humilde e reconhecer que eu necessito me educar sobre essas tecnologias e como as utilizar.

O docente precisa se desafiar a conhecer novas práticas?

Tenho que aprender como fazer aulas invertidas, como utilizar métodos mais ativos, como usar aprendizagem baseada em problemas, de maneira a oferecer aos estudantes um problema, às vezes um projeto para ver como vamos resolver esse problema e aplicar os conhecimentos que foram recebidos por meio de um livro, um curso, uma palestra e aplicar as soluções que são apresentadas. E se vamos ser sinceros, isto é o que todos nós, como seres humanos, vamos ter de fazer em um futuro. É dizer que me graduar em um título já não basta. Eu sou cientista política. Tenho um doutorado em Ciência Política, mas as coisas que faço no dia a dia não são necessariamente as que eu aprendi. Meu trabalho administrativo exigiu que eu aprendesse novas tecnologias que nunca ninguém me ensinou. Ninguém me ensinou como usar Power Point, ninguém me ensinou como usar Excel, algo tão simples como isso, quando eu fui estudante universitária. Mas utilizo essas ferramentas todos os dias. Dos nossos estudantes vai ser requerido muito mais, vão ter de ter uma mente mais aberta, um pensamento interdisciplinar.

Em sua perspectiva, qual é uma inovação interessante para ser usada em sala de aula?

Eu acredito que uma das inovações mais importantes que nós temos hoje em dia com respeito à educação é a internacionalização. Nós não podemos nos dar o luxo de falar aos nossos estudantes simplesmente sobre a realidade cotidiana que nós vivemos em nosso entorno, em nossa cidade, em nosso país. Vivemos em um mundo globalizado. Se neste momento eu ou vocês tirassem os sapatos, a jaqueta, a roupa, a carteira... veríamos que isso foi feito na China, isso na Itália, meu telefone, veja, tem componentes que vêm de diferentes partes do mundo. Hoje, posso receber notícias do que está ocorrendo em Singapura, no Paquistão, no Irã, no México. Temos que preparar nossos estudantes para que tenham uma mente mais globalizada, para que reconheçam como algo que ocorre no Brasil, algo como a Zika, como os incêndios florestais na Amazônia, como essas questões têm implicações que afetam o mundo inteiro e como nós estamos interconectados. Como fazemos isso?

Como preparar os professores para a internacionalização?

É impossível pedir a professores para que internacionalizem suas aulas se eles nunca saíram do seu país. Se eles não falam outros idiomas. Se eles não têm outros conceitos de outros modos de vida senão dos que existem em suas ci-

dades. Então, é preciso inverter a educação e o treinamento dos professores, como se faz isso? Podem lhe dar oficinas, convidar acadêmicos de outros países, mas também é possível, de vez em quando, inverter: mandá-los a outro país para um maior conhecimento. Podemos usar também tecnologias, vídeos que existem no YouTube, TedTalks, etc. São elementos para internacionalizar. Podemos usar metodologias virtuais, por exemplo, em nossas aulas estamos vendo mais e mais professores usando Skype para se conectar com estudantes e docentes em outras partes do mundo para falar sobre Sociologia, Política, Idiomas. Como falam com personagens de outras partes do mundo, adotam outra perspectiva, vou dar um exemplo: há alguns anos eu estava dando um curso de Relações Internacionais e eu conectei minha aula com uma aula na Suécia. E tínhamos uma série de perguntas. Conectamos um estudante norte-americano com um estudante sueco para que falassem sobre essas questões. Uma das perguntas era: “quantos anos tinha quando você se deu conta de que existia a ONU, Organização das Nações Unidas?”. Nos Estados Unidos, tristemente, nós temos estudantes que estão no segundo grau, às vezes na universidade, e se perguntam: o que é a ONU? Qual é o propósito? Não são ensinados sobre isso. Na Suécia, desde pequenos, eles sabem. Desde o primário. Há uma ética essencial da ONU, da diplomacia, de relações multilaterais, e são ensinados desde crianças que têm que apoiar esse tipo de processo. Sendo assim, não nos deve ser surpreendente que a Suécia seja o país que mais apoia as iniciativas das Nações Unidas. Todavia, nos EUA, sempre há um sentimento que investimos dinheiro na ONU sem lucro, pois não nos dá nada... Tudo começa desde a sua raiz. Tudo começa pela educação. É crítico que adotemos novas perspectivas. Só de permitir que um estudante norte-americano e um estudante sueco possam conversar sobre ONU, globalização, Brexit, do que quer que seja, já se promove que as pessoas tenham novas ideias, que comecem a mudar e ter formação. E quando custa ter um intercâmbio virtual como esse? Não custa nada. Custa tempo. Custa tempo que um professor tem de investir em se comunicar com um docente do outro país, planejar o currículo, ver onde as ementas se conectam e então conectar os estudantes. Só custa tempo e planejamento.

Como se conectar com os jovens?

Em resumo da minha fala, o que eu quis dizer é que temos que investir nos membros dos corpos docentes e o desenvolvimento profissional não pode ser algo que eles possam decidir ou não fazer. Deveria ser um requisito, uma exigência, pois no século 21 estamos recebendo outro tipo de estudante e vem uma onda maior que chegará ainda mais preparada com ferramentas tecnológicas e conhecimentos internacionais e nós temos que estar preparados para nos encontrarmos com esses jovens. Não queremos que eles entrem em nossas aulas e nos achem chatos, nem que pensem que somos dinossauros, nem que eles prefiram estar em casa vendo YouTube. Temos que nos conectar e ver onde estão esses jovens e encontrar a maneira de despertar a curiosidade deles para que queiram vir à aula no dia seguinte.

