

ME
TO
DO
LO
GIA

ativa
na educação

organizadores

Andreza R. L. da Silva

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

ME
TO
DO
LO
GIA

ativa
na educação

organizadores

Andreza R. L. da Silva

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

Comissão Editorial

Prof. Dr. Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Profª. Dra. Heloísa Candello, IBM Research Brazil
Profª. Dra. Lídia Oliveira, Universidade de Aveiro - Portugal
Profª Dra. Lucimara Rett, Universidade do Rio de Janeiro, Brasil
Profª. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação, Portugal
Profª. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dra. Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof. Dr. Tarcisio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil

Avaliadores AdHoc

Profa. Dra. Joselia Maria Neves, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Prof. Dr. Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Maribel Santos Miranda-Pinto, Portugal
Profª. Dra. Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dra. Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Profª. Dra. Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Profª. Dra. Eng. Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Dra. Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof. Dr. Victor Aquino Gomes Correa, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Carlysângela Silva Falcão, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Profª. Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Profª. Dileuza Niebielski Baiocchi, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Profª. Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Profª. Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Prof^a. Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof^a. Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Prof. Jeronimo Becker Flores, Pontifícia Universidade Católica, Brasil
Prof. Marcio Duarte, Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, Brasil
Prof. Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Prof^a. Raimunda Gomes de Carvalho Belini, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof. Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Prof^a. Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Prof. Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Direção Editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Administrador de sistemas Marcelo Eyng

Capa e Projeto Gráfico Raul Inácio Busarello

Editora Executiva Patricia Biegging

Revisão Autores e Organizadores

Organizadores Andreza Regina Lopes da Silva
Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M593 Metodologia ativa na educação. Andreza Regina Lopes da Silva, Patricia Biegging, Raul Inácio Busarello, organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-66832-59-4 (eBook PDF)

978-85-66832-58-7 (brochura)

1. Ensino-aprendizagem. 2. Metodologia ativa.
3. Educação. 4. Pedagogia. 5. Orientação educacional.
I. Silva, Andreza Regina Lopes da. II Biegging, Patricia.
III. Busarello, Raul Inácio. IV. Título.

CDU: 37

CDD: 370



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição – Uso Não Comercial – Não a Obras Derivadas (by-nc-nd). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo dos artigos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Sumário

Prefácio	
Modelo ativo do fazer pedagógico	6
<i>Andreza Regina Lopes da Silva</i>	
Capítulo 1	
Práticas de <i>Coaching</i> como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado	10
<i>Andreza Regina Lopes da Silva e Andreia de Bem Machado</i>	
Capítulo 2	
Metodologias Ativas:	
um Desafio para o Trabalho da Orientação Educacional	28
<i>Adilson da Silva, Ana Flávia Gomes Garcia, Selma Ferreira da Cruz Ribeiro e Sônia Ferreira de Jesús</i>	
Capítulo 3	
Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem:	
proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas	47
<i>Gilza Iale Camelo da Cunha, Jhose Iale Camelo da Cunha, Washington Sales do Monte e Silvia Manoela Santos de Jesus</i>	
Capítulo 4	
Metodologias Ativas no Ensino de História:	
um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica	68
<i>Marina Garcia de Oliveira</i>	
Capítulo 5	
A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem	85
<i>Lígia Silva Leite e Margareth Braz Ramos</i>	
Capítulo 6	
Espaço Reservado para Pichadores Sociais:	
contribuições dos participantes da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social sobre o Conceito de Educação Social	102
<i>Patrícia Flávia Mota, Arthur Vianna Ferreira e Marcio Bernardino Sirino</i>	
Capítulo 7	
Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro:	
uma Discussão Sobre o Tempo Integral e as (Im) Possibilidades de Implementação da Meta 6 do PNE	120
<i>Patrícia Flávia Mota</i>	
Sobre os autores	142

MODELO ATIVO DO FAZER PEDAGÓGICO

Se considerarmos que cada indivíduo tem expressão, opinião, contexto próprio e experiências únicas, podemos dizer que não existe educação passiva. Ser passivo é desconsiderar todos esses elementos e não reagir a uma nova situação, a novos saberes. É não despertar a atividade essencial de um cidadão que se encontra vivo na sociedade. Então, questiono-me: realmente podemos ensinar e aprender de modo passivo? Eu acredito que não. O indivíduo, como ser social que integra uma sociedade, movimenta-se entre novos espaços a todo o momento. Assim, promover uma educação ativa é permitir o movimento natural do desenvolvimento humano. É caminhar de mãos dadas admitindo que espectador e protagonista troquem de papéis e confundam a plateia, pois o espetáculo está na emoção do resultado. Por isso, a educação deve ser ampliada a partir do conceito de fazer junto, em rede, consolidando saberes e oportunizando desenvolvimento.

Diante dessas intenções, é inegável que qualquer tentativa que contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo com qualidade e de forma louvável constitui-se como artefato de excelência para que tais metas sejam alcançadas. E, nesse sentido, esta obra apresenta reflexões e práticas de metodologias ativas no fazer pedagógico, enaltecendo conquistas emergentes dessa forma de fazer educação.

No primeiro capítulo, as autoras Andreza e Andreia são provocativas e brindam o leitor com reflexões inovadoras a partir de práticas de *coaching* integradas ao contexto da educação. Nesse capítulo, você tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento sobre o *coaching* como estratégia ativa no processo de aprender, que destaca o aluno como sujeito aprendente e protagonista do seu aprendizado. A discussão proposta transcende também os limites tradicionais de ensino e destaca a necessidade de a

Prefácio

equipe pedagógica direcionar estratégias que potencializem o que o aluno tem de melhor. Nessa congruência de olhares, emerge o *coaching* como prática que estimula desenvolvimento humano para a conquista de resultados extraordinários na educação.

No segundo capítulo, os autores Sonia, Ana Flavia, Adilson e Selma integram a concepção ativa do fazer pedagógico ao trabalho de orientação educacional e destacam essa interseção como um desafio emergente da sociedade atual. Para os autores, compreender as metodologias ativas é um desafio que exige uma ação inovadora no ensinar e no aprender. No ensinar, destaca-se o docente como mediador e impulsionador que contribui para a formação de um cidadão crítico, ativo e participante da sociedade que integra. No aprender, coloca-se o aluno como protagonista das aventuras do processo de aprender a aprender.

Já no terceiro capítulo, os autores Gilza, Jhose Washington e Silvia trazem uma visão complementar, que destaca o resultado da prática ativa no fazer da educação. Os autores, a partir de um estudo no curso técnico em Logística do PRONATEC, evidenciam a internalização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que integram uma formação por competências na qual o aprendizado ativo destaca-se como prática de melhoria da comunicação e da relação interpessoal, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao mesmo tempo em que o fazer educação leva o mestre à incansável busca e organização de novos conhecimentos, ele permite ao aprendiz um cenário de grandes desafios e oportunidades. Nesse sentido, no quarto capítulo, a autora Marina instiga uma reflexão sobre o modo de implementar as práticas de metodologias ativas em sala de aula, na qual destaca o professor como condutor do processo de ensinar e o estudante como protagonista do seu aprendizado, a partir de um olhar das aulas de história no contexto do ensino fundamental. Segundo a autora, essa inovação no fazer pedagógico admite, além da compreensão e internalização

Prefácio

da temática proposta, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos indivíduos.

Toda essa discussão se aproxima de novos conceitos e práticas do fazer pedagógico. No quinto capítulo, as autoras Lígia e Margareth congregam ao debate o uso das tecnologias digitais de educação, que às vezes se materializam em ambientes virtuais de aprendizagem. Para as autoras, esse conceito de metodologia ativa instiga um movimento constante do aluno num processo de construção e desconstrução de saberes, o que permite o desenvolvimento da estrutura cognitiva do estudante a partir da integração dos novos conhecimentos com conhecimentos já existentes, independentemente da modalidade educacional.

Esta obra traz uma reflexão ainda mais profunda. No sexto capítulo, de acordo com os autores Patrícia, Arthur e Marcio, temos a oportunidade de caminhar pelos espaços de uma educação social. Os autores comentam o projeto “Fora da sala de aula”, cujas práticas socioeducacionais são desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro. É uma proposta ativa de fazer educação para além dos muros da escola e uma experiência que converge diferentes práticas destinadas a grupos sociais vulneráveis, com vistas a potencializar o processo emancipatório por meio da educação.

Não obstante a discussão, o sétimo capítulo, apresentado pela autora Patrícia, traz uma reflexão sobre o panorama da meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014), a partir de questões emergentes da educação em tempo integral no Brasil. Com o objetivo de conjugar os esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios, das famílias e da comunidade por uma educação de qualidade, a autora apresenta essa meta como uma alternativa que favorece a inserção do sujeito em formação como indivíduo crítico na sociedade em que está integrado, transcendendo ao conceito de uma meta “reprodutora de desigualdade” e integrando uma visão emancipadora.

Prefácio

A relevância desta obra é indiscutível - sobretudo no momento atual, em que a sociedade é baseada no conhecimento e o aprendiz destaca-se como agente de mudança. Assim, considera-se a prática de metodologias ativas como forte aliada para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em que o conceito de rede se expande para promover o desenvolvimento de todos.

A discussão aqui apresentada nos leva a um movimento que enfatiza a necessidade do desenvolvimento de competências e elucida potencialidades e limitações do fazer educação atual. Portanto, a presente obra é um convite para que você faça o melhor hoje. Para que faça o melhor agora. Independentemente de como seja a metodologia do seu fazer pedagógico, esta obra o convida a integrar práticas que ultrapassem os limites do modelo tradicional de ensino.

A metodologia ativa causa impactos na participação e formação integral a partir de diálogo e reflexões. O modelo ativo do fazer pedagógico é centrado na problematização, e não na memorização do conhecimento. Por isso, intensifica a formação de indivíduos pensantes e críticos, competências elementares à sociedade contemporânea.

Esse debate não é nenhuma nova ciência, nenhuma nova descoberta. Não é uma nova teoria. É uma exigência emergente da sociedade do conhecimento. Ou seja, a metodologia ativa, que pode ser vista por você como um novo método de fazer educação, é simplesmente o método de desenvolver competências que potencializa o processo de construção do conhecimento ao sair do conceito individual e chegar ao conceito de rede conectada de saberes, a qual soma práticas abrangentes para dinamizar e participar do processo de desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, a obra chama atenção de todos que se dedicam a fazer uma educação que transforme, e não que meramente remedeie.

Profa. Dra. Andreza Regina Lopes da Silva

01

Andreza Regina
Lopes da Silva

Andreia de
Bem Machado

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

Coaching. Professor-coach. Ensino. Aprendizagem.

Resumo: Inovar é uma necessidade do desenvolvimento da sociedade e, para que ocorra integralmente, deve incorporar novas práticas em diferentes contextos, dentre os quais destaca-se a educação. O desenvolvimento de novas ações que promovam um aprendizado significativo aos estudantes oriundos desse mundo imerso em tecnologias da informação e comunicação digital são essenciais na sociedade atual, uma sociedade baseada no conhecimento. O *coaching* surge como um processo com práticas inovadoras colocando o sujeito aprendente como interlocutor de seu próprio aprendizado. O processo de *coaching* proporciona práticas que são atreladas ao desenvolvimento de competências, que têm como palavra de ordem “ação para resultados”. Essas ações permitem que o estudante desenvolva confiança e autoestima para escrever uma jornada acadêmica significativa a ponto de deixar um legado para a ciência. Sendo assim, o objetivo neste artigo é mapear práticas do *coaching* como estratégia ativa e inovativa de potencialização do processo de ensinar e aprender com o uso de metodologias ativas como inovação para intensificar o

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

aprendizado. Para atender este objetivo, utilizou-se como procedimentos metodológicos a busca sistemática que deu precedência à análise bibliométrica. Como resultado, identificou-se que as pesquisas que intersectam estes temas emergem no campo das Ciências Sociais e da Saúde. Observa-se que o processo de *coaching* contribui para o desenvolvimento pessoal e produtivo do acadêmico, o que exige um novo fazer pedagógico no qual ações e estratégias docentes sejam direcionadas para auxiliar o aprendiz a desenvolver suas competências.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade do conhecimento interconectada por um cenário de comunicação digital, o ambiente educacional passa a ser um espaço integrado de saberes onde a promoção de um aprendizado exige inovadoras práticas de ensino. Observa-se que não basta o professor ter competência teórico-prática, é preciso ir além e incluir fatores pessoais e sociais que formam e influenciam a inteligência emocional impactando diretamente na direção para um aprendizado ativo e de sucesso. Esta nova visão potencializa o processo de socializar, externalizar, compartilhar e internalizar os novos conhecimentos. Assim, surge o professor-coach, um profissional que impulsiona e enfatiza o processo de aprendizagem de seu aluno-coachee. Em uma visão tradicional do ensino, considera-se que o professor ensina e o aluno aprende ou, muitas vezes este aluno não aprende, por limitações, como incapacidade cognitiva ou mesmo falta de interesse. Contudo, em um olhar atual e inovador, o professor assume o papel central de melhoria contínua de sua prática contribuindo com a formação integral de seu aluno, deixando de lado sua verdade absoluta e integralizando sua prática a serviço do aluno por uma formação de qualidade. Isto exige, segundo Pérez (2009, p. 23), ações como: “saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva, e sobretudo, uma metodologia precisa.”

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

Conforme Paiva, Macilha e Richards (2012), *coaching* é uma palavra oriunda da palavra “*coche*”, do inglês medieval e do atual “*coach*”, carruagem. A evolução do *coaching*, termo utilizado pela primeira vez em 1500 na Hungria, está relacionado à carruagem de quatro rodas na qual o *coach* aparece como aquele que conduz uma pessoa de um lado para o outro. Contudo, somente por volta de 1991 esta prática se propaga como disciplina e profissão e se expande em 1992 com a fundação da Coach University. Estas iniciativas tiveram a participação de Thomas Leonard, que contou também com Laura WhitWorth, Karen Kimsey-House e Henry Kimsey-House, os quais fomentaram esta expansão por meio da fundação do Coaching Training Institute. Em 1993, a prática de *coaching* avança focada no desenvolvimento de esportistas e também no contexto empresarial, com vistas ao alcance acelerado de metas, ao invés de ser somente um processo de evolução contínua. Seguindo um crescimento substancial, surgiu em 1995 a International Coaching Federation (IFC), hoje presente em mais de 140 países, com o objetivo de promover a ciência e a prática profissional do *coaching*. Na sequência, outras instituições com a visão de expansão do *coaching* e consolidação das práticas ganham força, como: European Coaching Association (ECA); Behavioral Coaching Institute (BCI); International Association of Coaching Institutes (ICI) e, finalmente, no ano de 2000, tem-se a primeira tese de doutorado na área. No Brasil, interpretado como processo que permite o desenvolvimento da competência humana de modo prático, ativo e direto para se atingir o resultado desejado, o *coaching* deu os primeiros passos nos anos de 2000 e se expandiu significativamente nos últimos cinco anos. Há grandes escolas de formação, como a Sociedade Brasileira de Coaching (SBC), fundada em 1999, e o Instituto Brasileiro de Coaching (IBC), fundado em 2007.

O processo de *coaching* integra um mix de ciências como: filosofia socrática, psicologia, Programação Neurolinguística (PNL), gestão de pessoas, psicologia entre outras e, por isso, aplicado ao contexto educacional, aproxima-se de ações para obtenção de rendimento e liderança do professor-coach com seu aluno-coachee. No

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

cenário educacional, o *coaching* é uma ferramenta de colaboração que amplia a consciência e potencializa a aprendizagem permitindo a obtenção de resultados.

[...] processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde facultam recursos e ferramentas de trabalho específico que permitem a melhoria do desempenho[...] linguagem, porque se baseia num diálogo entre o coach (para nós, o professor) e a pessoa (o coachee, no nosso caso, o aluno) [...] aprendizagem, porque o coaching é a arte de aprender a aprender, mais do que a ensinar. E a mudança, porque o coaching é disciplina que trata das mudanças, do modo como implementar mudanças em nós próprios, nos nossos comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências, e nas dos outros. Sem mudança não há solução. (PÉREZ, p. 17-18)

O *coaching* é um processo que tem como premissa o desenvolvimento, a motivação, o apoio do indivíduo de modo que este saia do estado atual que se encontra para atingir o estado desejado, a partir de um objetivo claro e definido. O conceito de *coaching* está atrelado à interação entre duas ou mais pessoas (*coaching* individual - um *coach* e um coachee ou *coaching* em grupo - um *coach* e vários coaches). No nosso estudo, tem-se o professor como o *coach* e o grupo de alunos como coaches. Neste processo, o professor-coach precisa desenvolver além de conhecimentos específicos, algumas noções de psicologia para mobilizar a motivação e levar o seu aluno a resultados extraordinários. O procedimento consiste em ajudar o indivíduo a aprender e desenvolver competência, ao invés de ensinar e entregar tudo pronto, ou seja, fazendo uma analogia com o provérbio chinês, o *coaching* aponta para uma visão no qual o docente deve seguir a premissa: “Dê um peixe a um homem faminto e você o alimentará por um dia. Ensine-o a pescar, e você o estará alimentando pelo resto da vida.”

O *coaching* proporciona uma nova maneira de aprender através das metodologias ativas. Esse é o próximo item que discutiremos nesse capítulo.

METODOLOGIA ATIVA

A aprendizagem na sociedade do conhecimento pressupõe um aprendiz autônomo, crítico e formador de opinião. Essas metodologias utilizam-se da problematização como meta para motivar o aprendiz a desenvolver reflexões de ideias mediante ao problema apresentado, relacionando sua história e passando a ressignificar as suas descobertas para aplicá-lo na prática. Frente à problematização, o aprendiz reflete sobre a informação produzindo o conhecimento com o objetivo de solucionar as dúvidas e inquietações referentes aos problemas, promovendo, assim, o seu próprio desenvolvimento a partir da construção e reconstrução do saber.

Considerando as metodologias ativas de aprendizagem e o *coaching*, cabe um destaque à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que vem do termo em inglês *Problem Based Learning* (PBL), tendo como objetivo estabelecer um método pedagógico focado no aprendiz, cuja meta é a aprendizagem ativa a partir da colaboração e motivação, fatores que intensificam o espaço de aprendizagem instigando maior interesse na formação.

Conforme Farias, Spanhol e Souza (2016), a aprendizagem baseada em problema inclui atividades projetadas para permitir que o aprendiz adquira conceitos teóricos integrados à necessidade do desenvolvimento de habilidades relacionadas à interação social, trabalho em grupo, liderança, resolução de conflito, comunicação e colaboração. O desenvolvimento da APB pode ser configurado por meio da apresentação de um relatório ou qualquer outro artefato do resultado do processo de aprendizagem. A aprendizagem baseada em problema enfatiza o conhecimento tácito do aprendiz que é evidenciado na análise e resolução do problema a partir da sua experiência pessoal e profissional e, portanto, destaca-se como uma etapa importante para a aprendizagem bem como para o contexto da sala de aula.

A partir desta contextualização, o objetivo neste estudo é mapear práticas do profissional de *coach* como ação inovadora com vistas a

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

potencializar o aprendizado. Para tanto, o artigo está organizado em cinco seções. A primeira introdutória aqui explicitada. Na segunda seção, articula-se a trilha metodológica na qual descreve-se os procedimentos da pesquisa. Na terceira seção, apresenta-se os dados dos resultados e realiza-se uma análise bibliométrica. Na quarta seção, faz-se as considerações finais apresentando a relevância prática do professor como *coach* com metodologias ativas caracterizando esta ação como inovadora e potencial para consolidar o processo de ensino e de aprendizagem. Por último, na quinta seção, elencam-se as referências utilizadas.

TRILHA METODOLÓGICA

Para atender o objetivo desta pesquisa, trabalhou-se a partir de uma visão exploratória-descritiva com o método indutivo que permitiu delinear o tema, ampliar a familiaridade dos pesquisadores, a partir de dados suficientes, e inferir uma nova concepção a partir do caminho percorrido (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Como método de pesquisa da literatura, utilizou-se a busca sistemática em uma base de dados *on-line*, seguida de uma análise bibliométrica dos resultados. A bibliometria é uma metodologia oriunda das ciências da informação que utiliza métodos matemáticos e estatísticos para mapear documentos e dados de publicação. A bibliometria permite a organização e análise quantitativa de dados relevantes como: produção por região; temporalidade das publicações; pesquisas por área do conhecimento; contagem da citação do estudo; fator de impacto de uma publicação científica entre outros. (FEATHER; STURGES, 2003; SANTOS; KOBASCHI, 2009). Esta análise admite a sistematização dos resultados de uma pesquisa e a minimização da ocorrência de possíveis vieses ao se olhar para um determinada temática.

Para a análise bibliométrica, o estudo foi organizado em três etapas distintas: planejamento, coleta e resultado. Estas etapas

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

aconteceram de modo integrado para responder à problemática definida segundo o objetivo geral da pesquisa, a saber: quais intersecções permeiam a atuação do *coach* por meio de metodologias ativas enquanto ação inovadora para potencializar o aprendizado?

O *planejamento* iniciou-se no mês de maio de 2017, quando a pesquisa foi realizada. No escopo do planejamento, foi definida como relevante a base de dados Scopus <<http://www.scopus.com>>, devido seu caráter interdisciplinar, sua atualização constante e também por esta ser definida como uma das maiores bases de resumos e referências bibliográficas de literatura científica revisada por pares. Na sequência, considerando a problemática, delimitou-se os termos de busca, a saber: “*coach*” and “*teacher*” and “*teaching*”. Como princípio básico para a busca, optou-se pela utilização dos termos nos campos “*title*”, “*abstract*” e “*keyword*”, sem restrição temporal, de idioma ou outra qualquer que pudesse limitar o resultado.

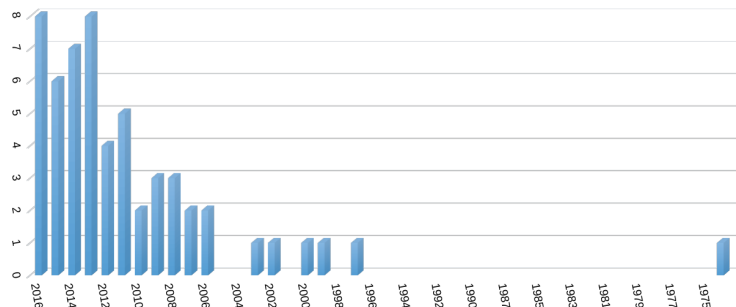
Na fase de *coleta de dados*, recuperou-se um total de 415 documentos indexados com predominância de 65% dos resultados concentrado na área de ciências sociais, seguido pela área da saúde com 38,6% dos resultados, ciências da computação com 12,1% dos resultados e engenharia (grande área e engenharia química) com 9%. Considerando o objeto de estudo, delimitou-se o resultado para área de engenharia, o que representa 36 trabalhos indexados, com o primeiro registro datado de 1986 e o último de 2017, levando em consideração que a pesquisa foi realizada no dia 11 de maio do corrente ano. Contudo, somente em 2009 teve-se estudo intersectando a área das engenharias.

Como *resultado* desta coleta de dados, identificou-se que os trabalhos são todos artigos revisados por pares, escritos por 94 diferentes autores, vinculados a 55 instituições provenientes de diferentes países. A indexação na base de dados on-line Scopus foi feita a partir de 160 diferentes palavras-chave, distribuídas em 10 áreas do conhecimento.

APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente analisou-se a distribuição temporal dos trabalhos, o que permitiu identificar que a primeira publicação está datada de 1986 com um artigo e seguiu por 7 anos sem publicação, ou seja, de 1987 a 1992 não houve nenhum registro. Já no ano de 1993, teve-se uma publicação isolada e no ano de 1994 seguiu por mais 10 anos sem publicação novamente, ou seja, de 1994 a 2003. Nos dois anos seguintes, 2004 e 2005, teve-se o registro de duas publicações. Já em 2006, não houve publicação. Em 2007, houve duas publicações. E, em 2008 e 2009, teve-se três publicações por ano. Em 2010, a indexação apontou duas publicações. E, entre 2011 e 2014, houve três publicações indexadas, por ano. Em 2015, com um pequeno aumento nas publicações, obteve-se um número de quatro artigos indexados na base de pesquisa. Em 2016, identificou-se novamente uma diminuição no número de artigos publicados com três artigos. Já em 2017, até o momento da pesquisa, identificou-se apenas um artigo indexado. Esta frequência mostra, conforme Gráfico 1, a descontinuidade e carência de pesquisa na área do profissional *coach* ao intersecar com práticas de metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 1 – Distribuição dos artigos indexados, por ano



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

O primeiro artigo publicado no ano de 1986 foi intitulado *Sail Training With A Sailing Simulator* e teve como autores Klingler, Joseph e Andrews. Nele, discutiu-se sobre a simulação de navegação baseada em Computador Pessoal, apresentando o método como conveniente e eficiente para aprender conceitos de navegação que vão desde o vento aparente e a velocidade até estratégias de alto nível para navegar competitivamente em condições de vento complexas. Depois de 7 anos sem publicação, em 1993 foi publicado o artigo *Facilitator: as teams battle to be effective* do autor McChesney III. O objetivo neste artigo foi discutir a ajuda de equipes nas soluções para tarefas com um máximo de participação de seus membros e, quando possível, baixa interferência do facilitador que atua como um consultor de processo, um professor e um treinador.

Depois de 6 anos sem publicação, no ano de 2001 foi publicado o artigo intitulado *Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice*, no qual é discutido sobre as tecnologias da informação e da comunicação que contribuem para ambientes de aprendizagem inovadores e centrados nos alunos. Segundo o estudo, nesses ambientes as características curriculares melhoram as características dos alunos e os professores que atuam como treinadores. Este artigo apresenta os resultados de um estudo das características ensino-aprendizagem e o papel do professor em ambientes de aprendizagem com tecnologias de informação e comunicação. Após 3 anos sem publicação, tem-se no ano de 2004 a publicação do artigo *Development of web-based correction system for artistic design* dos autores Kura, Kakehi, Suzuki, Sugiyama, Takahashi, Takemiya, que discutiu sobre o desenvolvimento de um sistema de correção baseado na web para a educação em design artístico. Este sistema tinha como objetivo eliminar as restrições quanto ao tempo e à localização dos estudos para os alunos e professores.

E foi a partir do ano de 2009 que registrou-se o início de publicação indexada integrando a área de engenharia. O primeiro artigo de 2009 foi intitulado *Student Engagement in a Structured Problem-Based Approach to Learning: a first-year electronic engineering study module*

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

on heat transfer, dos autores Montero e Gonzalez, que neste artigo discutiram aprendizagem baseada em problemas – metodologia que tem sido o cerne do desenvolvimento na educação de engenharia nos últimos anos. Este artigo apresenta a experiência de uma abordagem estruturada de aprendizagem baseada em problemas para o ensino de um módulo introdutório de estudo sobre transferência de calor no primeiro ano de um programa de pós-graduação em engenharia eletrônica. Outro artigo publicado, nesse mesmo ano, foi *Integrating graduate design coaches in undergraduate design project teams*, de autoria de Powers e Summers, que descreveu como um estudante de engenharia mecânica de pós-graduação foi empregado como um treinador em uma equipe de design sênior de graduação trabalhando no desenvolvimento de uma máquina de modelagem de injeção de plástico de baixo volume e baixo custo. Ainda em 2009 teve-se a indexação do artigo *Integrating Professional Skills in the 21st Century Engineering and Technical Curriculum*, que discutiu o desafio de engenharia para o programa do século XXI baseado em conceitos do modelo de Educação de Engenharia de Projeto Integrado Transferível (TIDEE), um modelo desenvolvido em meados da década de 1990 para se concentrar na melhoria contínua da educação em design de engenharia.

Em 2010 foi publicado outro artigo com foco na educação intitulado *High school enterprise: authentic engineering experiences in secondary education*, dos autores Oppliger, Kampe e Troesch, os quais discutiram autênticas experiências de engenharia no ensino secundário em um olhar voltado para a necessidade de preparar mais e mais os indivíduos, como apontam instituições da área.

Em 2011 foi indexado o artigo *Active learning environment: applying the problem based learning approach to amoeba distributed operating system*, com foco na discussão da aprendizagem baseada em problemas, referenciando o ambiente de aprendizagem como todo espaço no qual o problema promova o aprendizado, uma vez que a problemática permite que os alunos percebam que precisam adquirir novos conhecimentos antes de resolvê-los. O artigo também discute a experiência de uma abordagem estruturada de aprendizagem baseada

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

em problemas para o ensino de um módulo introdutório de estudo sobre sistema operacional distribuído em um programa de pós-graduação em engenharia da computação.

No ano de 2012 foi indexado o artigo *Enabling innovation in engineering education by providing Flexible Funds for teaching staff*, dos autores Friese, Terkowsky, May, Tekkaya, Schuster, Richert e Jeschke. Esse artigo discute sobre a alta qualidade na educação na área de engenharia chamando a atenção para os desafios “do amanhã”. A partir deste olhar, os autores destacam que as universidades precisam ajustar seus currículos aos requisitos atuais para superar a escassez global de engenheiros. No mesmo ano foi publicado o artigo intitulado *On the benefits of using the engineering design process to frame project-based outreach and to recruit secondary students to STEM majors and STEM careers*, dos autores Kampe e Oppliger, que evidencia os benefícios de usar o processo de design de engenharia para enquadrar o alcance de projetos e recrutar estudantes secundários, além de apresentar uma discussão a partir da proposta pedagógica de um programa de extensão voltado para a aprendizagem baseada em projetos.

No ano de 2013, teve-se a indexação do artigo *Learned lessons from the first year research experiences for teachers program*, dos autores Kaya, Yelamarthi, Dejong, Cheng, Kettler, e Chen que discutiram sobre as principais lições aprendidas a partir de um olhar sobre o primeiro ano de experiências de pesquisa para o programa de professores da Fundação Nacional de Ciências (NSF), intitulado Pesquisa de Engenharia Multidisciplinar para o Futuro Rural de Michigan.

No ano de 2014, teve-se a indexação do artigo *A comparison of adult learning characteristics between first-year and senior capstone students*, de autoria de Pembridge, que apresentou nesta publicação um comparativo das características de aprendizagem de adultos. Neste estudo, foram considerados alunos do ensino superior apontando, a partir da análise, que a capacidade de ensinar engenheiros e formar a competência de trabalho eficaz em um campo ou disciplina

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

depende de uma educação que está situada em um ambiente realista e comparável, comumente visto em cursos de aprendizagem baseada em projetos.

No ano de 2015, foram publicados dois artigos denominados, respectivamente: *Factors that support teacher shift to engineering design* de autoria de Kukreti, Maltbie e Steimle; e *Work-in-progress: European platform for innovation and collaboration between engineer students (EPICES)*, de autoria de Francois, Lanthony, Nordstrom, Nahri, Viksne, Buijs, Van Petegem, Come, Patalano, Fioriti e Ruiz. O primeiro discutiu sobre fatores que ajudam o professor a mudar de projeto de engenharia apresentando um programa de desenvolvimento profissional conduzido na Universidade de Cincinnati para professores de ensino médio e de ciências e matemática. No segundo artigo articulou-se sobre a plataforma europeia para a inovação e colaboração entre estudantes de engenharia (EPICES), cujo objetivo é desenvolver uma colaboração europeia a partir de um *framework* e um método de aprendizagem baseado em projetos a distância, com base em plataformas técnicas já existentes e ainda em desenvolvimento, isto é, ferramentas de colaboração e engenharia. Esta publicação apontou a intersecção do papel dos professores, o processo de *coaching* e a participação dos alunos. Incorpora-se nesta integração, parte da análise da participação de um “treinador” para promover a aprendizagem baseada em projetos, incluindo a formação para professores e desenvolvimento de métodos de avaliação. De acordo com o estudo, esta é uma questão-chave a ser discutida, a fim de desenvolver a aprendizagem baseada em projetos para estudantes de engenharia, especialmente em contexto internacional e/ou industrial, que exige uma colaboração forte e eficaz de todos os atores visando ter sucesso e inovar dentro do quadro de aprendizagem.

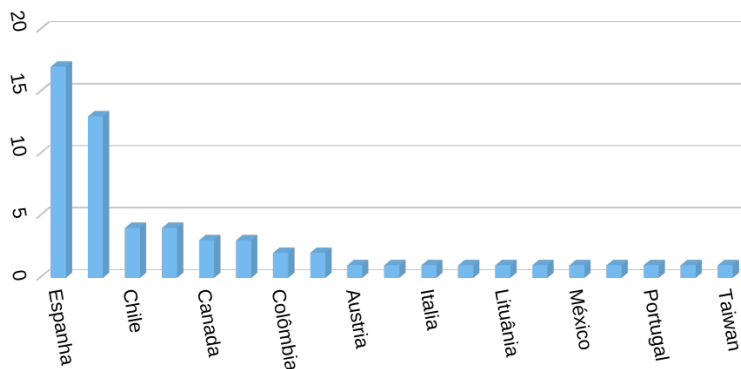
Dos 36 artigos que compuseram a amostra desta análise, apenas onze tiveram sua discussão voltados à educação inovadora. Contudo, o *Work-in-progress: European platform for innovation and collaboration between engineer students (EPICES)* foi o único que discutiu diretamente o exercício do profissional de *coach* enquanto

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

uma ação para promover práticas de ensino para uma aprendizagem significativa por meio de metodologia ativa, considerando o olhar da aprendizagem baseada em projeto, apontando uma ativa participação dos atores da ação de ensinar e de aprender.

A partir de um olhar sistêmico e direcionado aos trinta e seis trabalhos, observa-se uma variada lista de países que se destacam na pesquisa com ênfase para a região dos Estados Unidos, que aparece com uma média de 24% das publicações totais indexadas, 10 artigos. Em segundo lugar, tem-se 10% das publicações indexadas sem país definido. A China destaca-se em terceiro lugar, com 3 publicações indexadas. Outra análise realizada foi a ausência de indexações provenientes do Brasil. O Gráfico 2 demonstra os países envolvidos em publicações indexadas na área pela base de dados Scopus.

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por países



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Na sequência, analisou-se os autores que aparecem no resultado desta busca, o que permite afirmar que não se tem uma evidência de referência de autoria na área. Nesse contexto, pode-se ratificar que esta integração de ação inovadora é necessária, considerando as metodologias e práticas de ensino, integrando um olhar incipiente a partir do processo de *coaching*; contudo, cabe salientar que é um

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

olhar em construção e desenvolvimento. No Quadro 1, organizou-se os considerados autores de destaque na área por terem no mínimo duas indexações na base de dados Scopus.

Quadro 1 - Autores com maior número de publicações na área suas afiliações e países

Autor	Quantidade de publicações	Afiliação	País
Kampe, Jean Celeste Malzahn	3	Universidade Tecnológica de Michigan, Departamento de Fundamentos de Engenharia	Estados Unidos
Oppliger, Douglas E.	3	Universidade Tecnológica de Michigan, Departamento de Fundamentos de Engenharia	Estados Unidos
Chen, Chihyang	2	Universidade Nacional de Taiwan, Departamento de Engenharia Eletrônica	Taiwan
Hsiao, Chunchieh	2	Universidade Nacional de Taiwan, Departamento de Engenharia Eletrônica	Taiwan
Lee, Renguey	2	Universidade Nacional de Taiwan, Departamento de Engenharia Eletrônica	Taiwan
Lin, Robert	2	Universidade Nacional de Taiwan, Departamento de Engenharia Eletrônica	Taiwan
Troesch, Valerie	2	Universidade Tecnológica de Michigan, Departamento de Humanidades	Estados Unidos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

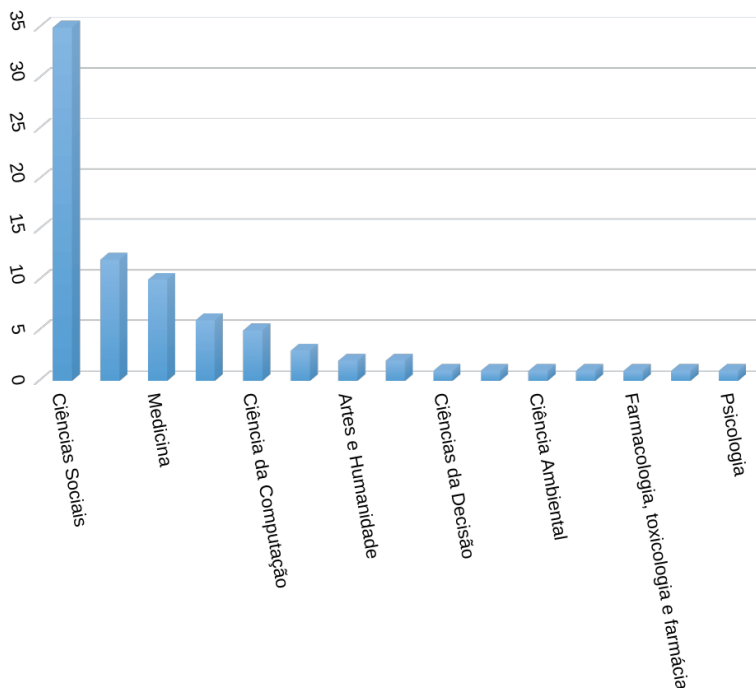
Com base nesta descrição, evidencia-se que são sete o número de autores que se destacam com mais de duas indexações de pesquisas na área e, destes, quatro são da Universidade Nacional de Taiwan e três da Universidade Tecnológica de Michigan dos Estados Unidos.

Outra análise de resultados realizada foi quanto à concentração das pesquisas nas áreas de conhecimento; percebeu-se que áreas

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

de concentração dos artigos são das: Ciências Sociais; Profissões da Saúde (medicina, enfermagem, psicologia e neurociências); Ciência da Computação; Engenharia (engenharias e engenharia química) e Artes e Humanidades, conforme ilustra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Áreas do conhecimento da publicação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Outra análise realizada, a partir do enfoque bibliométrica, com base no grupo de trabalhos recuperados na base de dados Scopus, foram as palavras-chave utilizadas que se sintetizam em 126 diferentes palavras. O destaque ficou com a palavra-chave “ensino” com 27 ocorrências, seguidos da palavra “estudantes” com 19 ocorrências, educação e educação em engenharia” com 10 ocorrências, “currículo”

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

com 6 ocorrências, “treinamento de pessoal e aprendizagem baseada em projetos” com 5 ocorrências, “instrução assistida por computador”, “educação informática”, “humano”, “motivação” e “professor” aparecem com uma ocorrência igual a 4. Os outros casos não foram considerados nesse artigo, pois aparecem com a frequência de 3 palavras-chave, duas palavras-chave e uma palavra. Na Figura 1, destacam-se as maiores ocorrências das palavras-chave.



Figura 1– Nuvem das palavras-chave.
Fonte: Elaborada pelas autora (2017).

Na análise das palavras-chave, percebe-se que a discussão do profissional de *coach*, enquanto ação inovadora para potencializar o aprendizado, congrega diferentes temas com ênfase de indexação a partir das palavras “estudantes”, “educação”, “educação em engenharia” e “currículo”.

Por fim, a partir de uma análise qualitativa dos resultados, observou-se que este debate envolve ainda a preocupação com ações inovadoras para potencializar o aprendizado por meio de metodologias que possibilitam novas formas de ensinar e aprender, envolvendo uma proposta ativa de metodologias educacionais que pode ser trabalhada a partir de conceitos de metodologias ativas, como, aprendizagem baseada em problemas e também aprendizagem baseada em projetos, nas quais o escopo da ação professoral enfoque muito além do conhecimento teórico, pois este deve integrar ações práticas e conhecimentos de natureza psicológicas. Neste ínterim, o motivar e integrar as diferentes fases e estágios da aprendizagem podem ser soluções para a problemáticas inseridas no seu contexto. Esta prática

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

exige uma nova postura dos professores nas diferentes áreas que pode contar com ferramentas e conhecimentos do processo de *coaching*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da prática do *coach* como uma ação inovadora para potencializar o aprendizado implica debater aspectos relacionados ao processo didático pedagógico de ensinar e aprender, atrelados a ferramentas inovadoras que auxiliem na formação de um sujeito crítico e autônomo, com foco no trabalho na área educacional em busca de qualidade na formação. Além disso, a prática e o conhecimento do processo de *coaching* podem ser utilizados para promover a interação com vistas à realização de resultados a partir do escopo prático e associado à construção de conhecimento do indivíduo, por meio de uma abordagem centrada no aluno, capaz de contemplar várias estratégias de ensino para atender os diferentes tipos de aprendizagem.

O mapeamento científico da produção relacionada ao tema *coach* pode ser considerado como ação inovadora por meio das metodologias ativas, para articular o aprendizado e as discussões da contemporaneidade que emergem no campo multidisciplinar, intersectando as discussões a partir das Ciências Sociais; Profissões da Saúde Ciência da Computação; Engenharias e Artes e Humanidades, com objetivo de potencializar o desenvolvimento de competência do aluno. Identificou-se que o processo de *coaching* permite o aprimoramento de ações e estratégias docentes direcionadas para auxiliar o aluno a desenvolver suas competências de aprendizagem.

Por fim, tem-se claro que, apesar da prática do profissional de *coaching* ser considerada recente no Brasil e, frequentemente, encontrada no âmbito profissional e/ou pessoal, o processo de *coaching*, que é rico em técnicas e ferramentas, pode contribuir significativamente para o contexto acadêmico de formação continuada em um processo de desenvolvimento e transformação do aprendiz enquanto indivíduo

Práticas de Coaching como Ação Inovadora para Potencializar o Aprendizado

ativo no seu processo de desenvolvimento. Esta abordagem, por sua vez, pode ser utilizada tanto para trabalhar com estudantes, quanto com equipe de professores ou mesmo com gestores e pais, sempre com propósito maior de estimular o desenvolvimento do aluno para sua formação teórico-prática de inclusão significativa. Sob o ponto de vista educacional, este indivíduo se estabelece como protagonista de sua história de sucesso. Sugere-se, assim, que estudos nas diferentes áreas sejam analisados e ampliados por um olhar integrado de ações no fazer educacional, a partir de práticas de *coaching* que estimulem uma nova postura do professor para permitir a transformação do aluno a caminho do seu resultado desejado.

REFERÊNCIAS

FARIAS, G. F.; SPANHOL, F. J.; SOUSA, M.V. The use of LMS to support PBL practices: A systematic review. *Journal of Research & Method in Education*, v. 6, p. 3, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIVA, L. A.; MACILHA, J.; RICHARDS, J. *Coaching: passo a passo*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2012.

PÉREZ, J. F. B. *Coaching para docentes*. Portugal: Porto Editora, 2009.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Bibliometria, cientometria, infometria: conceitos e aplicações. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 155-172, 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/viewArticle/21>>. Acesso em: 12 maio 2017.

02

Adilson da Silva
Ana Flávia Gomes Garcia
Selma Ferreira da Cruz Ribeiro
Sônia Ferreira de Jesús

Metodologias Ativas: um Desafio para o Trabalho da Orientação

Ensino. Aprendizagem. Orientação Educacional. Metodologias Ativas.

O objetivo desse estudo foi abordar os desafios enfrentados pelo Pedagogo Orientador Educacional, no seu trabalho mediador de propostas metodológicas de ensino, mais especificamente as metodologias ativas de aprendizagem. Esta abordagem é relevante ao passo que suscita sobre o serviço de orientação que é fundamental para ocorrência de aprendizagens significativas. Apontou-se que as metodologias Ativas são colaborativas para o processo de ensino e aprendizagem por suas características de impulsionar o aluno a aprender a aprender. Concluiu-se que a principal tarefa do Pedagogo Orientador Educacional consiste em propiciar momentos de reflexão sobre a prática educativa/docente, através da compreensão de que o processo de ensinar e aprender necessita da movimentação de práticas inovadoras.

INTRODUÇÃO

O trabalho da orientação educacional nas escolas, em geral tem sido um desafio para os profissionais da área, uma vez que tratar de sua importância em transitar e ocupar diferentes espaços na escola com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos alunos, traz por si só a necessidade de implantar diferentes metodologias nas práticas diárias dos profissionais envolvidos com o processo de ensinar e aprender. Cabe dizer que a sala de aula - por excelência, o lugar organizador desse processo - também pode ser utilizada como território de ação do orientador.

Segundo Paro (2008), enquanto “atividade adequada a um fim, o processo pedagógico de ensino/aprendizagem constitui verdadeiro trabalho humano, que supõe a existência de um objeto de trabalho que, no caso, é o próprio educando.” (PARO, 2008, p. 300). O aluno educado é, pois o produto do trabalho. Por isso, é fundamental a compreensão de que o resultado de uma boa aula é o aprendizado por parte do educando. A produtividade da escola é medida, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue alterar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que a boa escola envolve ensino e aprendizagem, ou melhor, conjectura considerar que só há ensino quando há aprendizagem.

O educador, um dos protagonistas responsáveis pela motivação dos alunos, necessita compreender a importância da educação como instrumento de inserção no mercado de trabalho e prosseguimento aos estudos e, principalmente, preparação para a vida (BRASIL, 1996). Mas o educador não pode caminhar sozinho. Diante dos desafios encontrados na escola em se tratando do papel do Pedagogo Orientador Educacional, vale afirmar que este profissional, enquanto agente de integração entre alunos e professores e elo de apoio ao professor, deve repensar constantemente sua função e atuação, na busca pela melhoria da aprendizagem e

Metodologias Ativas

procura pela ampliação da visão de um planejamento conjunto no processo educacional. E para tanto, é importante a prática educativa mediada por metodologias inovadoras, bem como o consenso entre os profissionais envolvidos no processo de formação do indivíduo.

Ao pensar no papel do Pedagogo Orientador Educacional frente aos desafios da Educação nos dias atuais, têm-se várias indagações, dentre elas: qual a função deste profissional junto aos docentes na elevação do interesse dos educandos pelos estudos, objetivando uma aprendizagem mais eficaz e significativa?

Compete ao Orientador Educacional pesquisar e estudar estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, propiciadas por novas metodologias de ensino, visando encontrar caminhos possíveis para a motivação de professores e de alunos, de maneira que o processo aprender-ensinar-aprender aconteça em sintonia com os objetivos fins, e assim, se alcance o sucesso escolar.

Portanto, o objetivo deste estudo foi abordar os desafios do Orientador Educacional, mediante as propostas de metodologias ativas no ensino e aprendizagem e a intervenção deste profissional frente ao trabalho de minimizar o fracasso escolar com a mediação destas propostas pedagógicas diferenciadas no contexto escolar.

A metodologia deste estudo se pautou na pesquisa bibliográfica que conforme Oliveira (1999, p.119) “tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”. O caminho metodológico percorrido se configurou numa abordagem qualitativa em educação, por priorizar os aspectos qualitativos nas bases teóricas investigadas. De acordo com Godoy (1995), neste tipo de abordagem o ambiente é a fonte direta da obtenção de dados, a pesquisa possui caráter descritivo e prioriza o processo de investigação e interpretação dos dados; a análise é realizada de forma intuitiva pelo pesquisador. Para Gil (1991) as pesquisas com esta abordagem podem se constituir de estudos exploratórios, descritivos e explicativos.

Metodologias Ativas

O estudo é relevante ao passo que traz reflexões sobre o trabalho do Pedagogo na função de orientar as aprendizagens como o condutor de práticas que corroborem para o sucesso do aluno, posto que muitas vezes, o professor precisa dessa intermediação para o desenvolvimento de ações que supere o modelo tradicionalista de ensino. As metodologias ativas, por serem práticas inovadoras, trazem vantagens, mas podem implicar em dificuldades na sua implementação. Neste caso, o Pedagogo Orientador do ensino, se constitui o agente colaborativo para mediar às problemáticas e viabilizar as práticas.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É sabido que o ensino tradicional, com exposição de conteúdos, em que o aluno aprende de forma passiva ainda é muito arraigado nos contextos escolares. E mesmo com a exposição ativa dos conteúdos, em que os educadores se esforçam e tentam prender a atenção do aluno para que haja a ocorrência da aprendizagem, as dificuldades em apreender os conhecimentos são evidentes em vários níveis e modalidades de ensino. O que implica um trabalho com o uso de métodos de ensino de modo a incentivar os alunos a buscar seu próprio conhecimento e solução de problemas, em que eles, os estudantes se sintam construtores e autores dos saberes constituídos.

É preciso inserir no ensino novas propostas pedagógicas com a finalidade de desenvolver as competências e habilidades de formação no nível de ensino em que os estudantes estão inseridos. As metodologias ativas surgem com o objetivo de impulsionar a construção de conhecimentos baseada em problemas que conforme Rodrigues (2016) “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios das

Metodologias Ativas

atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” (RODRIGUES, 2016, p. 25).

As Metodologias Ativas são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes. O professor trabalha didaticamente para facilitar o processo de construção de conhecimento, sendo o mediador, de modo a levar os educandos a aprender a aprender e assim adquira habilidades, atitudes e competências. O aluno tem o papel ativo na aprendizagem e desenvolve atividades na interação grupal, em equipe, de forma colaborativa com a finalidade de resolver situações- problema (SANTOS, 2015). “As metodologias ativas de aprendizagem adquirem papel importante nas atividades de ensino, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, seja individualmente, com seus professores ou com os demais alunos.” (SANTOS, 2015, p. 27209).

Ao abordar sobre o uso de Metodologias Ativas, é importante destacar as investigações de Rodrigues (2016), que desenvolveu uma pesquisa em um Curso de Edificações no Instituto Federal de Brasília com o objetivo de analisar se o uso da abordagem ativa por meio da problematização viabiliza a resolução de problemas na educação técnica pós Ensino Médio. Os resultados demonstraram que a metodologia usada foi eficaz para o ensino profissional e teve boa aceitação dos alunos. O autor enfatizou que

(...) a aprendizagem na educação profissional tem estimulado uma grande necessidade de novas metodologias que priorizem resultados mais satisfatórios para o processo de ensino das instituições (...) tendo em vista a formação de profissionais alinhados com as reais necessidades de mercado, bem como pela viabilidade de sua ampliação junto com as demais tecnologias concorrentes e decorrentes da educação (RODRIGUES, 2016, p 29).

Para Paiva et all (2016) as metodologias ativas constituem-se em desafios e benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e há diferentes modelos e alternativas para sua operacionalização. Os autores analisaram o uso dessa metodologia a partir

Metodologias Ativas

da revisão integrativa da literatura. Assim enfatizam que “a aprendizagem necessita do saber ser reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico” (PAIVA ET ALL, 2016, p 147). Apregoam também que “o ensinar exige a consciência do inacabamento, da infinidade do processo de conhecer; onde a curiosidade e a postura ativa do educando são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem” (PAIVA ET ALL, 2016, p 147). Esses autores citam algumas possibilidades de estratégias, exemplificando algumas atividades de trabalhos com Metodologias Ativas: aprendizagem baseadas em problemas e aprendizagem baseada em equipe e círculo de cultura - essas podem ser desenvolvidas através de seminários, trabalhos em grupos, relatos de experiências, mesas redondas, exposições dialogadas, debates temáticos, oficinas, leitura comentada, interpretações musicais, dinâmicas lúdicas pedagógicas, portfólios, entre outras. Foi verificado neste estudo que as metodologias ativas estão sendo usadas em três seguimentos formais de educação; na Educação Básica, Formação Técnica e Educação Superior. Observa-se que a utilização desse tipo de metodologia se insere mais em cursos da educação em saúde e são coerentes com a formação dos profissionais da saúde. Assim, percebeu-se um interesse dos educandos em resolver problemas e construir novos conhecimentos para superar os desafios que surgem. Portanto as metodologias ativas em cursos de saúde demonstraram em potenciais e importantes estratégias de ensino. Há de se ressaltar a ampliação do uso de metodologias ativas também em ciências sociais, dada sua efetividade.

Dentre os benefícios citados por Paiva et all (2016) estão a superação do modelo de ensino tradicional e abertura de novas práticas; o desenvolvimento da autonomia do aluno; o trabalho em equipe; a integração entre teoria e prática; e o processo avaliativo no formato formativo.

Berbel (2011) fala sobre a crescente complexidade dos setores do mundo atual e a necessidade do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos de pensar e agir. Nisso a escola pode

Metodologias Ativas

trazer sua contribuição, tendo em vista que seu papel de formação, não apenas para repasse de informações, mas comprometendo-se com a promoção da autonomia dos educandos. Os comportamentos não podem ser moldados por pressões externas, mas sim motivados intrinsecamente. Algumas atividades podem ser colaborativas para mudanças de comportamentos, como aquelas que incitam o envolvimento pessoal, baixa pressão, alta flexibilidade na execução e percepção de liberdade e escolhas. Tais comportamentos podem ser movidos por meio da implementação de metodologias ativas, que “(...) tem o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor.” (BERBEL, 2011, p. 28). Sendo assim,

(...) as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Há várias outras possibilidades de atividades com Metodologias Ativas que tem potencial de induzir ao aprender significativo, como o estudo de caso, onde o aluno é instigado a analisar problemas e tomar decisões; o processo do incidente, em que é apresentada uma ocorrência ou incidente aos alunos sem detalhes, e os mesmos precisam estudar a situação e resolvê-la; o método de projetos, que une ensino, pesquisa e extensão, para solução de problemas da vida real; a pesquisa científica, importante atividade por inserir os estudantes nos conhecimentos elaborados e habilidades intelectuais que permite ao sujeito a capacidade para iniciativas e a tomada de decisões; a aprendizagem baseada em problemas, que também estimula uma atitude ativa na busca pelo conhecimento; a metodologia da problematização por meio do método, o Arco de Magueréz, que possui cinco etapas, a saber: observação da realidade e definição de um problema; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução; e aplicação da realidade, utilizada em iniciação científica e trabalhos de conclusão de cursos. Esses exemplos de

Metodologias Ativas

metodologias ativas colocam os alunos diante de desafios que mobilizam seu potencial intelectual, e nisto colaboram para o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico e reflexivo (BERBEL, 2011).

Ao falar da aprendizagem baseada em problemas, é importante salientar que é

(...) uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista à produção do conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa e que utiliza técnicas de análise crítica, para compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor (...) (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 184).

Para Souza e Dourado (2015) a aprendizagem baseada em problemas promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de competências e de atitudes à aprendizagem integrada e contextualizada; enfatiza a compreensão dos saberes em detrimento a memorização dos mesmos.

Freitas (2012) discute os princípios positivos da aprendizagem baseada em problemas e cita alguns como, por exemplo, um ensino centrado no aluno e visando ao seu processo de aprender; responsabilização do discente pelo seu aprendizado; consideração de aprendizagens a priori; aprendizagem ativa, interativa e colaborativa; contextualização do ensino; aprendizagem indutiva; o papel do professor como instrutor é de criar situações-problema e coordenar sua solução; a situação-problema antecede a teoria. Lembrando que neste tipo de método, o currículo se organiza por eixos temáticos e não por disciplinas e as atividades ocorrem com mais frequência em grupos de alunos. Já a metodologia da problematização visa formar profissionais ativos e participativos na sociedade, com compreensão crítica da realidade, percebendo a educação como um ato de transformação da pessoa e da realidade. O aluno é o protagonista da aprendizagem, e na interação com o meio, desenvolve estruturas mentais e assimila esquemas de ação. O professor como facilitador da aprendizagem, move experiências que conduzem a transformações no sujeito.

Apesar de amplamente discutidas as metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas ou mesmo a metodologia da problematização também sofrem algumas críticas, mesmo representando um avanço no que tange ao ensino tradicional, por apresentar certas limitações. Freitas (2012) critica que há um risco numa aparente melhoria do ensino e desta forma resultando numa aprendizagem aquém do esperado; portanto precisa haver metodologias que, além de impulsionar a resolução de problemas, levam os educandos a uma atividade pensante e a aquisição de novas estruturas na atividade mental, para além de ser somente uma forma de desenvolver a capacidade crítica dos sujeitos em aprendizagem; por isso a autora apresenta uma metodologia baseada no ensino por problemas na perspectiva histórico-cultural, mas precisamente o Ensino Desenvolvimental fundamentado na teoria de Levy s. Vygotsky. A teoria explica que a base para a personalidade humana é o conjunto de relações sociais, em que o ser humano se apropria culturalmente das atividades produzidas pelas gerações, por meio dos signos; a linguagem então tem papel fundamental nesse processo. A aprendizagem se efetiva por meio do desenvolvimento mental do aluno num processo de apropriação cultural e científica. Neste sentido, o ensino precisa promover a obtenção e construção dos conhecimentos com explicações dos conceitos considerando sua origem e sua essência. Os estudantes são motivados dessa maneira a trilhar mentalmente o caminho investigativo que deu existência ao conteúdo estudado. A busca pela origem da construção teórica é o diferencial em se tratando do Ensino Desenvolvimental, com relação às outras metodologias ativas de aprendizagem.

Pode se afirmar que as práticas pedagógicas com Metodologias Ativas são contributivas para o ensino e aprendizagem, já que os alunos passam de passivos dos conceitos das diversas áreas a autores dos conhecimentos produzidos devido às características intrínsecas nesse método de ensino. O estudante se depara com um conhecimento, tenta resolver os problemas inerentes e constrói conhecimentos a partir das temáticas propostas. Portanto,

Metodologias Ativas

é preciso considerar que os variados tipos de Metodologias Ativas existentes, de uma forma ou de outra, carregam em si elementos favorecedores da aprendizagem.

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ARTICULAÇÃO DE NOVOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO: AS METODOLOGIAS ATIVAS

Na realidade nacional, os contextos educacionais são muito diversificados, vão desde escolas em que os alunos ocupam grande parte de seu tempo copiando textos passados no quadro até instituições de ensino que disponibilizam para os estudantes e professores os recursos mais modernos da informação e comunicação.

Segundo Moran (2015) em virtude das mudanças que acontecem no cenário educacional, as escolas seguem duas trajetórias distintas para acompanhar este processo. O primeiro caminho e modelo curricular predominante é o interdisciplinar, por meio da metodologia de projetos, em que o aluno tem participação, por meio de metodologias ativas de aprendizagem, com a integração de várias disciplinas envolvendo determinados conteúdos curriculares. Mas de acordo com este autor, existem outras instituições escolares que inovam a metodologia de trabalho por meio de modelos mais inovadores, sem divisão dos conteúdos em disciplinas escolares, com a apropriação de metodologias com jogos e atividades desafiantes. Cada estudante pode aprender no seu próprio ritmo e necessidade, além disso, existe abertura para interagir com outros grupos de estudantes, com orientação de professores e supervisores.

Moran (2015) aponta que a educação formal passa por transformações profundas e com isto reflete na nova organização do currículo, metodologia, onde tempos e espaços necessitam de uma revisão. O autor diz que o conhecimento não se limita apenas ao espaço físico da sala de aula porque se expande ao campo digital.

Metodologias Ativas

Esta tendência exige que os professores se conectem com alunos e ainda estejam atualizados na utilização de tecnologias para multiplicar o conhecimento a ser transmitido.

Não se pode esquecer-se dos impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não só na vida dos alunos, mas também nos processos de aprendizagem e na habilidade que o mundo do trabalho requer do futuro profissional no uso dessas tecnologias em seus processos produtivos.

Desta forma pode-se inferir que surgirão novos desafios porque o método tradicional de ensino se torna talvez obsoleto diante do uso da tecnologia digital. Percebe-se com a implantação de novas metodologias, que necessário se faz a interação de toda comunidade escolar e capacitação dos envolvidos no processo, para a adoção de currículos flexíveis, e uma inversão dos processos atuais, com a dinamização do ensino primeiramente online e em seguida atividades em sala de aula, de discussão e resolução dos problemas. Assim, existe a possibilidade de desenvolver metodologia ativa, a partir do momento que se estabeleça um projeto criativo baseado na inovação, infraestrutura adequada, alunos motivados e docentes capacitados (MORAN, 2015).

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais (MORAN, 2015, p. 19).

Moran (2015) aponta que existe uma parte de professores que utilizam as novas metodologias de trabalho. Em contrapartida, há um grupo resistente.

Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em plano secundário e que as tecnologias podem tomar seu lugar (MORAN, 2015, p.27).

É nesse cenário que o Pedagogo Orientador se insere no seu dia a dia; na mediação do trabalho pedagógico, nas dificuldades

Metodologias Ativas

docentes, nas resistências na implementação de novas práticas, no dialogar, no saber fazer, no saber ser de todos que participam do rol educativo. Essa tarefa se constitui em um desafio para este profissional nas escolas, num traquejo de ações para ocorrência de transformações no que diz respeito ao sucesso nas aprendizagens dos educandos.

O Orientador precisa conhecer bem a realidade aonde ele atua, para tomar melhores decisões, pois é ali que vai entender as relações que permeiam este espaço, sejam elas de saberes, de afetos, emoções. Vai ao encontro com as necessidades discentes e docentes, ajudando a descobrir as facetas impactantes nas aprendizagens. É assim que se vê

(...) o pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola, aquele que articula a concepção de educação da escola às relações e determinações políticas, sociais, culturais e históricas. Assim sendo, o pedagogo, tem sua função de mediador do trabalho pedagógico, agindo em todos os espaços de contradição para a transformação da prática escolar (DUARTE et al., 2009, p.3175).

Para as escolas e educadores aplicar os novos métodos de ensino e utilização de novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem ainda é um desafio. É neste aspecto que o Pedagogo Orientador colabora na inserção de práticas com as metodologias ativas, já que auxiliam em ambientes de aprendizagem contextualizada, em contribuição muito significativa no desempenho dos alunos, bem como na atuação do docente.

A saber, o aperfeiçoamento de requisitos elementares para o ensino e aprendizagem, através de metodologias ativas, é um complemento necessário às propostas de reestruturação do ensino. O Pedagogo, ao fazer o acompanhamento do trabalho docente, pode incentivar essas novas práticas, com propostas de atividades junto ao corpo de professores. Afirma-se que “a competência do professor desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo” (VERDUM, 2013, p. 104).

Metodologias Ativas

Sabe-se que esse tipo de metodologia surge para superar com os modelos tradicionais, com aulas estreitamente expositivas, onde o aluno é passivo dos conhecimentos, com atitudes de apenas ouvir, memorizar e repetir os conteúdos apresentados. Neste sentido o intuito do trabalho do Pedagogo será o de estimular os docentes a práticas pedagógicas com metodologias inovadoras visando o desenvolvimento do ensino na busca de soluções de problemas, em que o estudante seja capaz de sobressair com autonomia das problemáticas e o resultado seja satisfatório e eficaz.

Faz parte do trabalho do Pedagogo incitar reflexões sobre práticas educativas, por meio da demonstração dos processos e resultados que ocorrem em sala de aula, o relacionamento professor e aluno, a respeito das metodologias que são utilizadas nesse processo e de que maneira as metodologias ativas podem auxiliar para melhorar a eficácia da aprendizagem na educação. Este é um caminho para reafirmar o papel do Orientador Educacional em meio à mediação de qualidade juntamente aos alunos, professores, pais e comunidade.

O compromisso da orientação junto aos estudantes diz respeito, num primeiro momento, especificamente relacionado ao saber, aos conhecimentos, apreensão dos conteúdos, as metodologias, as avaliações e principalmente com a formação do sujeito no seu processo permanente, contribuindo dessa forma, para a formação do cidadão consciente e crítico, capaz de conviver em sociedade e que saiba respeitar os valores humanos (BUGONE; DALABETHA, 2016, p.11).

Não se pode deixar de mencionar que a capacitação, a formação profissional dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo os gestores, na compreensão dos propósitos da orientação educacional como mediadora neste processo é fundamental para os resultados na implantação das metodologias ativas nas instituições.

Nessa conjuntura que o serviço de orientação educacional tem sua importância, já que,

(...) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades (MARTINS, 1984, p. 97).

É importante que os envolvidos na instituição escolar, compreendam a mediação do Pedagogo nas relações de aprendizagem estabelecidas. Todavia, se por um lado executam-se as metodologias ativas de aprendizagem nas atividades práticas, em contrapartida, cabe encarar um dos maiores desafios da modernidade educacional: inserir a aprendizagem ativa nos ambientes escolares, tomados por tradicionais aulas expositivas. É com o foco na sala de aula e nas relações entre professor e aluno, que ocorrerão as mudanças para alcançar o êxito necessário.

Existem vantagens em trabalhar com práticas pedagógicas diferenciadas, entre elas, a aprendizagem baseada em problemas, que como já dito, faz parte do rol dos variados tipos de metodologias ativas, que se caracteriza por aspectos como a motivação ativada pelo dinamismo das atividades; a integração do conhecimento; o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico; e a interação promovida e as habilidades interpessoais alcançadas (SOUZA; DOURADOS, 2015). Com base nessa proposição, ressalta-se que essas vantagens podem ser movimentadas na conscientização docente, pelo Pedagogo Orientador, na realização do trabalho pedagógico junto aos professores, no acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola.

(...) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes, com base em objetivos de formação humana, definidos coletivamente no Projeto Político-Pedagógico, ele passa a ser compreendido como mediador e o articulador deste projeto na escola, que se consolida, principalmente através do Plano de Trabalho Docente e do trabalho efetivo do professor em sala de aula. (DUARTE et al., 2009, p.3179)

Metodologias Ativas

A orientação hoje tem a finalidade de descobrir e desenvolver as potencialidades do aluno, pensando na formação geral do sujeito, voltada para construção da cidadania, e possui um caráter efetivamente pedagógico, que envolve contradições e conflitos, como também realizações bem sucedidas. Ela deve estar comprometida com a construção do conhecimento, a realidade do aluno, a diversidade na educação, valorizando mais o saber pensar, agir, falar e criar, objetivamente e subjetivamente, e tudo isso, atrelado ao projeto pedagógico da escola. É, portanto,

(...) um compromisso com e para o aluno, não apenas para *orientá-lo* no seu desenvolvimento a partir de suas necessidades, mas para oferecer os meios e as possibilidades de uma formação mais segura e mais abrangente que não se limita ao aqui e agora, não apenas a ajudá-lo nas dificuldades na/da escola, mas para orientar para a vida, para ser, cada vez mais, um indivíduo multiplicador e transformador de seu tempo (GRINSPUN, 2011, p.11).

Nesse sentido, a parceria entre o trabalho da orientação educacional e professores é fundamental, considerando que por meio da articulação do trabalho desses profissionais no conjunto, poderá desencadear o reconhecimento desses, na representação para a necessidade de aprofundamento, estudos e pesquisas sobre o objetivo de aplicar as metodologias ativas, bem como todos os elementos de um contexto representado por elementos que interferirão positivamente ou negativamente nos resultados da aplicação dessa prática. Dessa maneira, é imprescindível que orientadores e professores se apropriem dos conceitos embutidos nessa prática, promovendo possibilidades para a compreensão do seu verdadeiro significado, de modo a distinguir as etapas que a compõe – o acesso antecipado aos conteúdos a serem trabalhados para o encontro pessoal entre orientador e professor, orientador e aluno, professor e aluno, aluno e aluno.

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno “por inteiro”: com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda sua teia de relações, constitui o eixo dessa área de orientação, isto é, a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania,

Metodologias Ativas

não criando um serviço de orientação para atender ao excluídos (do conhecimento, do comportamento, dos procedimentos, etc.) mas para entendê-los através das relações que ocorrem (poder/saber, fazer/saber) na instituição Escola (GRINSPUN, 2011, p. 37).

Desta maneira, vale enfatizar que a capacitação, a formação profissional dos atores no contexto escolar, responsáveis na promoção de um ambiente que envolva a todos no processo de ensino e de aprendizagem, contando inclusive com o envolvimento efetivo dos gestores, na apreensão dos fins da orientação educacional como mediadora nesta proposta é basilar para atingir os resultados na implantação das metodologias ativas nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A equipe escolar, bem como integrantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, necessita, portanto, buscar o conhecimento real da localidade em que irá atuar, para que assim seu trabalho garanta as práticas dinamizadoras, criativas e inovadoras, as quais as instituições escolares suscitam. Esta seria sim, uma via para colaborar para um trabalho educativo mais justo. Dessa maneira, colaborando para um sistema educativo mais equitativo, inclusive em seu sentido amplo, para o processo de ensino e de aprendizagem, abrangendo uma inclusão e uma formação em favor de um cidadão crítico, ativo e participante das mudanças inerentes e fundamentais na sociedade.

Compreender a proposta das Metodologias Ativas incita aos profissionais, professores e orientadores a assumirem papéis diferenciados, com ênfase em um papel profissional que prime pela integração, moderação e observação do sujeito-aluno. Que este aluno desenvolva seu potencial como protagonista do caminho escolar a ser percorrido na aventura de aprender, uma vez sendo preparado para o exercício de sua autonomia, capaz de decidir suas escolhas.

Metodologias Ativas

Enfim, compreende-se que as Metodologias Ativas são fundamentais ao momento político-social-econômico em que o país passa, considerando que a não efetivação dessa prática nas escolas está fadada a promover um sujeito-aluno alienado, sem perspectivas de futuro. A inovação pedagógica é de importância capital, na formação profissional, aja visto que por meio dessa podem surgir um maior comprometimento em promover e desenvolver competências para o complexo exercício de profissionais da educação enquanto orientadores e professores no processo de ensinar e aprender bem como localizar a suas identidades em meio a tempos em que vivem suprimidos por rótulos, desvios de funções, estigmatização dos seus reais papéis na sociedade.

Conclui-se que a principal tarefa do Pedagogo Orientador Educacional, no contexto educacional, consiste em propiciar momentos de reflexão sobre a prática educativa/docente, através da compreensão de que o processo de ensinar e aprender necessita da movimentação de práticas inovadoras. Ademais, movimentar a inserção dessas práticas no cotidiano escolar, o que consiste em um desafio, ao passo que os professores são resistentes a mudanças. Assim, foram abordadas estratégias e ações que podem ser executadas pelo Pedagogo na busca da motivação de alunos, e também, de professores, que é da sua competência desenvolvê-las no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, LDB. *Lei 9394/96* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 12/06/17.

Metodologias Ativas

BUGONE, A. C.; DALABETHA, A.; BAGNARA, I. C.. O orientador educacional e seus desafios no contexto escolar. *Revista de Educação do Ideau*, v.11, n. 23, Jan./ Jun., 2016. Disponível em < http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/360_1.pdf> . Acesso em 18/01/2017.

DUARTE, A. C. S. et al. O Papel do Pedagogo na Gestão e Suas Possibilidades de Mediação do Currículo. In: *Congresso Nacional de Educação*, 9, 2009, Curitiba PR. Anais... Curitiba PR, 2009. Disponível <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2378_1407.pdf> Acesso em 19/01/2017.

FREITAS, R. A. M. da M.. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr/jun, 2012.

GIL, A. C.. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GRINSPUN, M. P.S. Z.. *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, J. do P. *Princípios e métodos da orientação educacional*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1984.

MORÁN, J.. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, A. de S.; MORALES, O. E. T. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (Mídias contemporâneas, 2)*. Ponta Grossa: UEPG/ PROEX, 2015.

OLIVEIRA, S. L. de. *Tratado de metodologia científica*. Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 1999.

PAIVA, M. R. F.P ET ALL. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare, Sobral*. V. 15, nº 2, p 145-153, jun/dez, 2016.

PARO, V. H.. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da: Org. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis. Vozes. 1998. p. 300-307.

RODRIGUES, G. da S.. Análise do uso da metodologia ativa problem based learning (pbl) na educação profissional. *Periódico Científico outras palavras*, v. 12, n. 2, 2016, p. 24-34.

Metodologias Ativas

SANTOS, C. A. M. dos. O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: *Congresso Nacional de Educação*, 12, 2015, Curitiba PR. Anais... Curitiba PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf > . Acesso em 16/01/2017.

SOUZA, S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseadas em problema (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, ano 31, v. 5, 2015.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre: PUCRS, v. 4, n.1, jul. 2013.

03

Gilza Iale Camelo da Cunha
Jhose Iale Camelo da Cunha
Washington Sales do Monte
Silvia Manoela Santos de Jesus

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas

Metodologias Ativas, Ensino Aprendizagem, Gestão de Pessoas

O artigo objetivou identificar o nível de aceitação e percepção dos discentes em relação as metodologias ativas de ensino aprendizagem, além de relatar as experiências vividas em sala de aula. A metodologia utilizada foi pesquisa descritiva, abordagem qualitativa e quantitativa, a coleta de dados por meio de questionário on-line no Google Docs, aplicados aos discentes do Curso Técnico em Logística do PRONATEC. Identificou-se que estes sentem-se valorizados, que a metodologia utilizada estimulou a participação, contribuindo para a absorção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas são um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma série de estímulos podendo ocorrer maior curiosidade sobre o assunto abordado, pode-se propor inclusive desafios onde o participante busque solução, obtendo assim uma maior compreensão.

Com o avanço da tecnologia, cada vez mais o docente precisa estar preparado para envolver o discente na sala de aula. Para tal é notório a utilização crescente das metodologias ativas de ensino aprendizagem, que inspiram e motivam a aprender de forma prazerosa. Neste sentido surge o seguinte questionamento, qual a percepção e como acontece a aprendizagem quando se utiliza as metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem na disciplina de gestão de pessoas?

O presente capítulo tem como objetivo identificar o nível de aceitação dos discentes em relação as metodologias ativas de ensino aprendizagem, a partir da percepção dos acadêmicos que cursaram a disciplina Gestão de Pessoas, no semestre 2014.2, no Curso Técnico em Logística de uma universidade no município de Mossoró RN (Figura 1). O município de Mossoró tem aproximadamente 259.815 habitantes (IBGE, 2010). Como objetivos específicos: Relatar as experiências vividas em sala de aula com a utilização de metodologias ativas de ensino aprendizagem, conhecer a percepção dos discentes sobre esse método de ensino, verificar se houve contribuição do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem dos discentes da disciplina gestão de pessoas.

A referida universidade está localizada na cidade de Mossoró RN, mesorregião do oeste do Estado do Rio Grande do Norte, a mesma faz parte de uma rede internacional de ensino, líder global no segmento de educação superior. Mais de 950 mil estudantes fazem parte da comunidade acadêmica. As instituições oferecem cursos

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

técnicos, graduação, mestrado e programas de doutorado em áreas como arquitetura, administração, engenharia, hospitalidade, direito e medicina. Sendo a mesma um polo educacional de referência para a região e que abrange ainda os estados circunvizinhos, tais como Ceará e Paraíba.

O curso Técnico em Logística, pertence ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ofertado de forma gratuita para os discentes.

Este estudo é resultado de uma pesquisa descritiva e abordagem qualitativa, uma vez que se analisou o nível de aceitação dos alunos, bem como os depoimentos relatados de cada um, além de se tratar de um relato de experiência vivida em sala de aula. Abordagem também é quantitativa, pois parte dos dados coletados por meio dos questionários on-line, que envolveu resultados de satisfação dos discentes, além de comparação de resultados em relação as práticas de metodologias ativas de ensino aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Metodologias ativas de ensino aprendizagem

Diante do mercado competitivo, é necessário que o docente disponha de uma série de habilidades e competências para atuar na área da educação, dentre elas destacam-se a criatividade, por meio dela é possível criar estratégias competitivas visando estimular o aprendizado do discente instigando-o a aprender de forma mais ativa. Assim a utilização das ferramentas de metodologias ativas no ensino aprendizagem, além de ser uma necessidade é também um diferencial competitivo para o docente.

Para Freire, (2004, p.32), “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” O docente que tem comprometimento na construção

do conhecimento do discente, tem inquietação e criatividade em formular métodos criativos de ensino para levar o discente a uma melhor compreensão do assunto abordado em sala de aula.

Para Baquero (2000), no processo de educação o facilitador ou mestre, requer um papel ativo e como esse docente consegue modificar os vários modos e tarefas desenvolvidas, os discentes tornam-se ativos também, bem como, o docente desenvolvedor desse ambiente.

Entende-se, portanto que a metodologia ativa é um processo educativo que encoraja o aprendizado crítico-reflexivo, onde o participante tem uma maior aproximação com a realidade, com isso possibilita uma série de estímulos podendo ocorrer maior curiosidade sobre o assunto abordado, pode-se propor inclusive desafios onde o participante busque soluções, obtendo assim uma maior compreensão.

Bloom et al. (1972), propôs alguns objetivos educacionais onde estes dividem-se em três domínios: o cognitivo, que abrange o aprendizado intelecto; o afetivo, que se refere ao modo como assimilam as atitudes, valores e ética; e os psicomotores, que analisam as habilidades bem como o desempenho. O domínio cognitivo corresponde a seis categorias que são; conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, sendo esse último de maior ênfase no aprendizado.

Moreira (1999), defende que a aprendizagem significativa seja ela subversiva ou crítica, foi criada com o sentido de que deva existir uma postura crítica diante da realidade, aceitando fatos e informações fora de foco de maneira que se possa aprender significativamente as informações de real valor que são integradas as estruturas cognitivas.

Entretanto para Silberman (1996), o que o indivíduo ouve, esquece; o que ouve e ver, ele lembra; O que ele ouve, ver e pergunta ou discute, interage, este começa a compreender; O que ele ouve, ver, discute e faz, passa a aprender desenvolvendo conhecimento e

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

habilidade; O que ele ensina para alguém, este sem dúvidas domina com maestria.

Neste sentido pode-se perceber que quando o discente interage de forma ativa no ambiente de ensino é possível notar uma aprendizagem significativa onde nesse processo de aprendizagem estes devem ser instigados a refletir, a serem críticos e não somente de receber o conteúdo do docente de forma passiva, atuando como seres ingênuos.

De acordo com Pecotche (2011), a metodologia de aprendizagem ativa necessita que o discente faça uso do raciocínio da observação, do entendimento, da reflexão, de forma que este seja um agente ativo e não passivo. Se o discente ouve, ver, pergunta, discute, realiza e até orienta os demais discentes, está exatamente dentro da proposta do termo ativo no universo de aprendizagem.

Diante de um mercado competitivo, os profissionais da educação devem ser capazes de atender as necessidades e demandas da nova sala de aula, os discentes estão mais exigentes diante de um mundo cada vez mais conectado. As perspectivas desses novos discentes são aulas interativas, dinâmicas, onde seja possível uma maior vivência entre a teoria e a prática, podendo inclusive utilizar os recursos tecnológicos nessa interação.

Recursos metodológicos no ensino

O processo de aprendizagem do discente é um constante desafio para o docente, como nem sempre é possível levá-los para o ambiente corporativo, onde é possível visualizar na prática o conteúdo teórico, o docente deve utilizar de situações que simulem essa experiência da prática, utilizar jogos, dramatizações, interação entre equipes realizando atividades que caracterizem situações reais e estimulem o senso crítico reflexivo, são estratégias que cada vez mais vêm sendo utilizadas em salas de aula.

O docente precisa adotar diferentes metodologias para atrair a atenção dos discentes, mas conforme Tardif (2002), de nada adianta usar diferentes formas de atrair a atenção dos mesmos se os discentes não se esforçarem para aprender, é evidente que não se pode forçar a tal, porém é responsabilidade do docente chamar atenção a responsabilidade pela aprendizagem essa ação deve ser explicitamente delegada.

É importante a flexibilidade para o aprendizado fluir, um novo rearranjo no ambiente tradicional da sala de aula, por exemplo, é uma opção, posicionando, as carteiras de forma diferente do tradicional, isso contribui para a criação de um ambiente propício para o aprendizado. A possibilidade de cooperação entre os discentes é facilitada quando se modifica esse espaço tradicionalmente arranjado, as mudanças podem proporcionar um clima de aproximação e de ajuda mútua entre os membros da sala de aula. Para tanto será apresentada algumas das metodologias de ensino presente em sala de aula na visão dos autores.

Simulações no ambiente de sala de aula

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas baseiam-se no desenvolvimento do processo de aprendizagem, onde se tem experiências reais ou simuladas em que o discente se ver desafiado a solucionar uma determinada situação seja qual for o assunto. Essas possibilidades de vivenciar a prática proporciona aos mesmos uma maior assimilação do conteúdo trabalhado em sala de aula. (SOUZA, 2010).

É fundamental o acompanhamento do docente na prática das metodologias ativas de ensino aprendizado, no método de simulação, o discente passa a ser um agente ativo, podendo influenciar os demais colegas a respeito da dramatização em questão, portanto tal atuação deve estar em conformidade com o conteúdo ministrado podendo ter interferência do docente caso haja falha na explanação do conteúdo em questão.

Método de problematização na sala de aula

Também conhecida como Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), termo originado do inglês é a aprendizagem é compartilhada entre docente e discente, que visa aprimorar os conhecimentos resolvendo problemas pré-elaborados pelo docente, objetivando trabalhar o raciocínio. É fundamental que o docente oriente os mesmos nessa metodologia ativa de ensino aprendizagem. (PIMENTA, 2009).

Berbel (1998), diz que a problematização proporciona intervenção na realidade na qual foi observado o problema. Proporcionando assim uma ação reflexiva, permitindo uma maior aprendizagem, unida ao compromisso social. Quando o discente é desafiado a solucionar um determinado problema, ele trabalha o cognitivo ou seja a forma de pensar e de agir, desenvolvendo assim habilidades e competências que servirão para o futuro profissional do mesmo.

Aprendizagem colaborativa

Para Parrilla (1996), equipes colaborativas são aquelas onde todos os membros compartilham nas tomadas de decisão, sendo responsáveis pela eficiência do que esta sendo desenvolvido, conforme as possibilidades e interesses do coletivo. A aprendizagem colaborativa trabalhada em sala de aula tem como objetivo desenvolver habilidades no discente, tais como, trabalho em equipe, fazer e receber críticas, auxilia também na tomada de decisão, além de melhorar a comunicação com as outras pessoas.

O discente se sente mais motivado quando percebe o respeito, amizade, confiança e afeto dos membros da equipe, isso possibilita um maior interesse pelos estudos, melhorando de forma considerável o aprendizado. Quando o docente trabalha para criar um clima de colaboração e cooperação entre os colegas este está visando não apenas união do grupo, mas sim trabalhar habilidades

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

e competências necessárias para uma boa comunicação e sinergia entre todos. A relação de respeito e confiança deve se estender não apenas entre os discentes, mas também de forma mútua para com o docente. (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005).

Exposições interativas

Para Silva (2000), a docência interativa ocorre mediante a participação bidirecionada, onde o discente participa ativamente do processo metodológico. Essa interatividade não ocorre somente em salas de aulas equipadas com recursos tecnológicos, o autor defende que a sala “infopobre” termo que usa para definir as salas de aulas não informatizadas, também pode ser considerada interativa, é possível, por exemplo, realizar jogos de perguntas e respostas onde os discentes interajam entre si, sob a orientação do docente, instigando a ação reflexiva sobre os acertos e erros. Pode-se ainda utilizar filmes, música, computadores ligados a internet, possibilitando múltiplas conexões entre os discentes e o docente para a construção do conhecimento. (CAILLOIS, 1994).

Esse espaço interativo e até lúdico proporciona uma esfera de satisfação e motivação tanto para o discente como para o docente, proporcionando assim um aprendizado leve e emocionante, diferente dos métodos tradicionais onde as aulas são em sua maioria cansativas e enfadonhas, com textos intermináveis e arguições vazias, além do absoluto silêncio por parte dos discentes. O método tradicional de ensino é também exposto por Freire (2004), pelo termo educação bancária, o docente é um narrador e os discentes meros ouvintes, o narrador narra o conteúdo e os ouvintes precisam fixar, memorizar, repetir, sem assimilar o que realmente o conteúdo significa.

Segundo Moran (2013), razão e emoção são componentes fundamentais do conhecimento, pode-se aprender de várias formas, na internet, em sala de aula, por intercâmbio, em grupo e até sozinho. Essa liberdade de tempo e espaço no processo de aprendizagem configura o novo cenário da educação.

Quando o discente passa por uma experiência ativa em sala de aula, ou seja, quando ele participa, debate, dramatiza, simula, interage em competições de perguntas e respostas, soluciona problemas, ele terá uma maior probabilidade de reter o conhecimento abordado, tendo em vista que o mesmo trabalhou com a razão e emoção, que são componentes fundamentais na construção do conhecimento.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi pesquisa descritiva, abordagem qualitativa e quantitativa. Qualitativa, pois analisou-se o nível de aceitação dos discentes, bem como os depoimentos relatados de cada um, além de ser um relato de experiência vivida em sala de aula. Quantitativa, pois parte dos dados coletados por meio dos questionários on-line, envolveu resultados de satisfação dos discentes, além de comparação em relação as práticas de metodologias ativas de ensino aprendizagem.

O universo da pesquisa é representado pelos discentes do curso técnico em logística de uma universidade do Rio Grande do Norte. Tal curso pertence ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) cuja duração foi de um ano, a disciplina pesquisada (gestão de pessoas) foi lecionada no semestre letivo de 2014.2. Dos 140 discentes, 115 participaram voluntariamente do estudo, de modo que os dados analisados referem-se ao universo investigado de 82,14% de respondentes. As respostas foram tabuladas e interpretadas, usando-se a frequência simples e o cálculo percentual.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário on-line no Google Docs com uma amostra não probabilística por conveniência, constituído de perguntas fechadas de múltipla escolha e apenas uma pergunta aberta, aplicado no período de 09/06/2015

a 27/06/2015 com o total de 140 discentes. Esses dados foram tabulados e os gráficos para análise foram feitos através do uso do software Microsoft Office Excel e Google Docs.

Para atender aos objetivos de verificação da percepção dos discentes em relação ao uso das metodologias ativas bem como a identificação do nível de aceitação dos discentes em relação as metodologias ativas, foi usado o cálculo Net Promoter Score (NPS), criado por Fred Reichheld, da empresa Bain. (REICHHELD, 1996).

Para a formulação desse cálculo, foi solicitado aos discentes que avaliassem sua satisfação em uma escala de 0 a 10, sendo 0 discordo totalmente e 10 concordo totalmente com as afirmativas do questionário. Os discentes que atribuíram notas entre 0 e 6 são considerados detratores (discentes que denigrem a imagem da disciplina bem como os métodos de ensino proposto, multiplicando efeitos negativos de algum problema, bem como a metodologia do docente).

Os que atribuíram 7 ou 8 são os neutros (discentes indiferentes, que podem ser convertidos tanto em detratores ou promotores), por último os que atribuíram 9 ou 10 são os promotores (discentes defensores da disciplina bem como do método de ensino proposto, que ajudam a amenizar problemas). O cálculo do NPS se dá pela subtração dos promotores menos os detratores, o resultado obtido será o nível de satisfação dos discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A percepção dos discentes

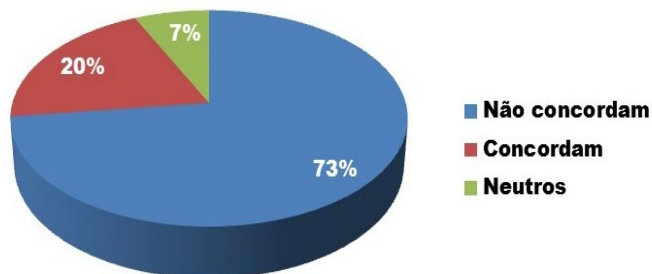
Através das experiências vividas em sala de aula, comparando os métodos tradicionais de ensino e as metodologias ativas de ensino aprendizagem, foi questionado aos discentes se os mesmos se sentiam mais seguros com as metodologias tradicionais, em que as aulas expositivas não necessitam da participação

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

ativa dos discentes, 73% discordaram com a afirmativa (conforme gráfico 1), com isso compreende-se que os discentes aprovaram a prática metodológica ativa.

Apenas 20% concordaram, observou-se que desses discentes que preferem a utilização de métodos tradicionais de ensino, são em sua maioria de idade superior aos que discordaram, ou seja os que se sentem mais seguros com os métodos tradicionais não se sentem tão a vontade com as práticas metodologias ativas. Verificou-se também que 7% dos discentes se posicionaram neutros, conforme observa-se no gráfico 1. Vale salientar que os discentes pesquisados vivenciaram os dois métodos, tradicional e ativo nas aulas da disciplina de gestão de pessoas no semestre letivo 2014.2.

Gráfico 1 – Métodos tradicionais de ensino



Fonte: Elaborado pelos autores

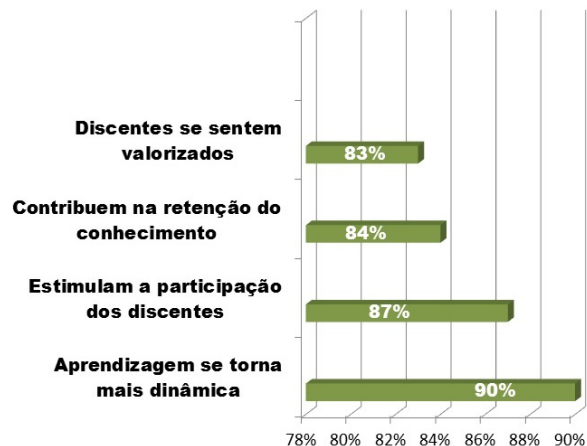
Ainda sobre a análise da percepção dos discentes sobre as metodologias ativas de ensino aprendizagem trabalhadas em sala de aula, no gráfico 2 pode-se observar que 90% dos discentes concordam que, as metodologias ativas contribuem para um aprendizado mais dinâmico em concordância com Silberman (1996), quando o discente exerce um papel ativo em sala de aula o aprendizado se torna mais significativo. Conforme a pesquisa, 87% acreditam que as metodologias ativas estimulam a participação dos discentes em sala de aula, e isso contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

Também 84% concordam que as metodologias ativas contribuem na retenção do conhecimento e 83% dos discentes que responderam o questionaram confirmam que se sentem mais valorizados quando o docente trabalha metodologias ativas de ensino aprendizagem em sala de aula, tendo em vista que esse processo metodológico demanda um tempo maior para elaboração e planejamento das aulas.

Para a elaboração dos dados estatísticos do gráfico 2 foi utilizado o cálculo Net Promoter Score (NPS), levando em consideração uma escala de 0 a 10, os discentes avaliaram as afirmativas assinalando um número na escala em que melhor representava o ponto de vista dos mesmos. Sabendo que de 0 a 6 discordavam com a afirmativa, de 7 a 8 o NPS considera como neutros e de 9 a 10 concordam com a afirmativa, foi subtraída as respostas que discordavam com a afirmativa das que concordam e desconsiderado as respostas neutros para chegar ao valor total exposto no gráfico 2.

Gráfico 2 – Percepção dos discentes na utilização das metodologias ativas



Fonte: Elaborado pelos autores

Esses aspectos abordados no gráfico 2, motivam o discente e reafirma a sala de aula, como um ambiente propício para construção do conhecimento. O docente precisa usar a criatividade para tornar o momento da aula mais motivador, utilizando ambientes virtuais, recursos tecnológicos, filmes, dramatizações, simulações, situações problema, jogos, competições, que visem tornar os discentes mais ativos no processo, que conforme Baquero (2000), as ações que proporcionam aos discentes uma experiência mais ativa dentro do contexto da aprendizagem são fundamentais.

Aprendizagem colaborativa, conteúdo recrutamento e seleção.

Para cada assunto ministrado foi utilizado recursos metodológicos visando a consolidação do aprendizado dos discentes. Sobre o conteúdo de recrutamento e seleção (captação de pessoas), foi solicitado aos discentes a construção de um trabalho de pesquisa de campo, onde os mesmos com os questionários já pré-elaborados pela docente, entrevistaram um gestor de recursos humanos da empresa de livre escolha.

Tais perguntas estavam diretamente relacionadas ao conteúdo ministrado em sala de aula, como por exemplo, o tipo de recrutamento que a empresa trabalha, se interno, externo ou misto, como se dar a seleção dos colaboradores, bem como as fontes utilizadas no processo de recrutamento, dentre outras perguntas.

Após os resultados obtidos pelos discentes, os mesmos apresentaram em sala de aula, utilizando o recurso disponível de projetor multimídia, a apresentação de seminário trabalhou os pontos do conteúdo já ministrado, a oratória, bem como a melhoria na comunicação além de adquirir melhor desenvoltura para falar em público, objetivando perder a timidez. Saber se expressar bem é um ponto chave para um futuro gestor de logística.

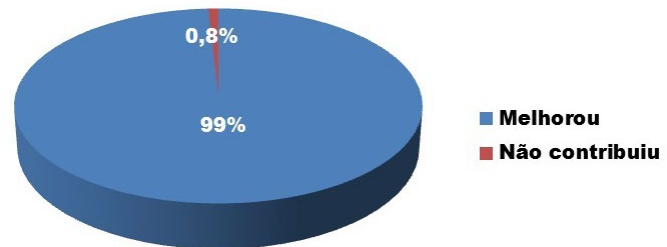
A atividade propôs ainda o engajamento da equipe, além de proporcionar uma aprendizagem colaborativa, onde todos os

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

membros da sala podiam assimilar melhor o conteúdo revisado, através das apresentações dos grupos, além de conhecer melhor o processo de recrutamento e seleção das empresas da cidade.

O recurso metodológico adotado para trabalhar o conteúdo de recrutamento e seleção foi bem recebido pelos discentes e aprovado, tendo em vista que 99% afirmaram que a aprendizagem colaborativa trabalhada em sala de aula melhorou na construção do conhecimento e apenas 0,8% afirmam que a prática metodológica não contribuiu para construção da logica do conhecimento, conforme demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Aprendizagem colaborativa



Fonte: Elaborado pelos autores

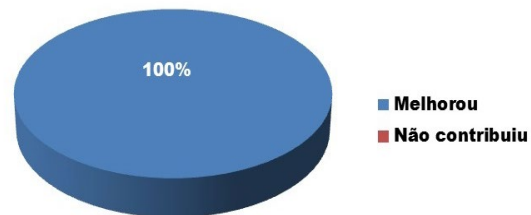
Na aprendizagem colaborativa foi possível observar uma parceria entre os discentes, uma equipe colaborando com a outra, objetivando uma melhor compreensão de todos sobre o assunto de recrutamento e seleção, os discentes argumentavam suas experiências fazendo uma aplicação prática do conteúdo teórico, ficando mais dinâmico o aprendizado em concordância com Parrilla (1996), que demonstra que em uma aprendizagem colaborativa é necessário para gerar o clima de cooperação culminando na aprendizagem mais eficiente.

Problematização, conteúdo treinamento e desenvolvimento.

Visando uma maior aproximação entre a teoria e a prática foi proposto em sala de aula a discussão em grupos sobre um problema a ser solucionado, o conteúdo em questão era treinamento e desenvolvimento, para tal problema foi entregue a cada grupo um texto sobre uma má conduta de um gestor da empresa, os discentes foram provocados a discutirem e identificarem essas falhas do gestor em questão podendo apresentar sugestões de solução do caso, dentro do conteúdo exposto em sala.

Nesse processo metodológico os discentes foram provocados a desenvolver o raciocínio, interpretação, compreensão, além de refletir sobre as ações negativas praticadas pelo gestor do estudo de caso, evitando fazer o mesmo no ambiente corporativo. Após os resultados de cada grupo, foi solicitado que estes apresentassem aos demais colegas de sala de aula, a solução encontrada, realizando assim uma discussão do conteúdo, possibilitando revisão do mesmo, facilitando assim a construção do conhecimento.

Gráfico 4 – Problematização



Fonte: Elaborado pelos autores

O gráfico 4 pode-se constatar que 100% dos discentes participantes da pesquisa afirmaram categoricamente que as práticas de metodológicas da problematização contribuíram para a construção do conhecimento, uma vez que possibilita uma melhor compreensão dos desafios que os aguardam na futura carreira profissional.

A problematização conforme apresenta Berbel (1998), ajuda no processo de interação entre teoria e prática facilitando o processo como pode ser observado na pesquisa, onde se obteve resultados positivos em que a totalidade do público investigado considera um melhoramento no processo de compreensão e conseqüentemente uma maior preparação dos desafios propostos na futura carreira profissional.

Simulação no conteúdo avaliação de desempenho.

Inicialmente foi ministrada a aula sobre o conteúdo avaliação de desempenho, logo depois foi solicitado a turma que formasse equipes de cinco componentes cada, foi entregue um formulário de avaliação de desempenho elaborado com antecedência pela docente, semelhante ao método tradicional de escala gráfica que segundo Chiavenato (2010), é um método baseado em uma tabela de dupla entrada, nas linhas estão os fatores de avaliação e nas colunas estão os graus de avaliação do desempenho. Os graus recebem valores numéricos como: ótimo 5, bom 4, regular 3, ruim 2, péssimo 1, e os fatores vão de assiduidade, pontualidade, trabalho em equipe, criatividade, produtividade até atitudes proativas, dentre outros.

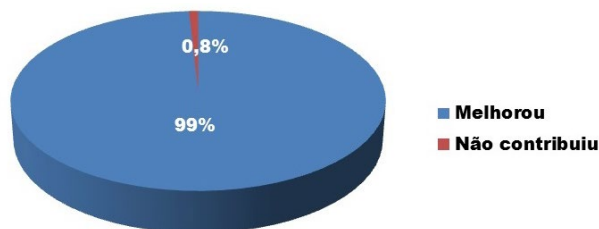
O formulário de avaliação de desempenho, era semelhantes aos praticados no mercado atualmente, os discentes teriam que escolher um membro da equipe para ser o avaliado, e atribuir a este, três pontos positivos (fictícios) levantados no período fictício de 3 meses e três pontos negativos (fictícios). Em equipe os membros iriam avaliar cada item e fazer a soma. Caso o avaliado obtivesse pontuação abaixo de quarenta e cinco pontos estaria reprovado no processo de avaliação de desempenho (rendimento insatisfatório). E acima de quarenta e cinco pontos, aprovado (rendimento satisfatório). Antes da simulação, a docente apresentou dicas de postura e conduta do avaliador perante o avaliado.

Após todo processo em conjunto de avaliação e diagnósticos, a equipe escolhia, um membro para ir à frente representando o

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

avaliador e outro como avaliado. Cada equipe apresentou sua dupla, expondo à turma as avaliações de desempenho na prática, demonstrando de forma real como acontece nas organizações, a docente realizou as devidas orientações para que o processo obtivesse a maior semelhança com a realidade.

Gráfico 5 – Simulação



Fonte: Elaborado pelos autores

Com esse processo metodológico os discentes obtiveram uma experiência na prática de como realizar esse processo, tanto com relação à postura, oratória, confiabilidade nas informações, além do conhecimento técnico sobre o conteúdo, tendo em vista que o processo de avaliação de desempenho em algumas organizações faz parte das funções de um gestor/coordenador de logística.

No gráfico 5 fica visível que 99% dos pesquisados afirmam que a simulação das avaliações de desempenho com o auxílio e as devidas orientações da docente, contribuíram no aprendizado em concordância com Souza (2010), e 0,8% afirmam que tal prática não contribuiu. Através de experiências reais o discente pode obter uma melhor percepção da realidade do mercado de trabalho, e é exatamente isso que os cursos de formação técnica devem proporcionar.

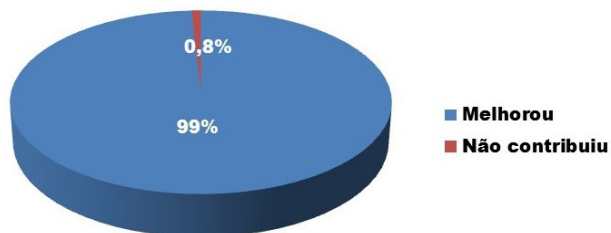
Exposição interativa, conteúdos diversos de gestão de pessoas.

Para cada dois conteúdos ministrados a docente elaborava um jogo de perguntas e respostas, questões de múltipla escolha,

sobre esses dois conteúdos. O jogo recebia o nome de “Quiz - Questões de Concurso” atraindo assim a curiosidade dos discentes para participação. As questões eram organizadas no PowerPoint e o recurso utilizado era projetor multimídia. A turma era dividida em equipes com 10 componentes, onde cada equipe recebia 5 placas, confeccionadas pela docente contendo as letras de “A” até a “E”. A pergunta era apresentada nos slides e a docente dava um tempo para ser discutida entre os discentes.

Para a exposição interativa foi solicitado também aos discentes que nomeassem um líder da equipe, este iria levantar a placa com a letra da resposta que eles julgavam correta, além de direcionar e organizar a equipe. Estimulando assim o potencial de cada um. Quando a docente dizia a palavra “valendo” todos os líderes das equipes levantavam a placa. A equipe que acertava era pontuada, a docente aproveitava esse momento para explicar a questão e revisar o conteúdo de forma mais interativa, recebendo total atenção dos discentes. Momentos de competição estimulam no aprendizado.

Gráfico 6 – Exposição interativa



Fonte: Elaborado pelos autores

No gráfico 6 demonstra que 99% dos respondentes afirmam que a exposição interativa em forma de jogo (Quiz com questões de concurso da área de gestão de pessoas) contribuíram no aprendizado, e 0,8% dos respondentes afirmam que tal prática não contribuiu. Os discentes se mostraram atraído pela metodologia, muitos consideraram como uma atividade educativa lúdica e que contribuiu

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

para o aprendiz, em concordância com Caillois (1994), uma vez que tal prática tinha como proposta desafiar os alunos com questões de concurso, além de gerar um clima de competição saudável entre as equipes, proporcionando assim um aprendizado de forma divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo foi possível identificar que os discentes se sentem valorizados, as metodologias ativas estimulam a participação contribuindo para a retenção do conhecimento, além de proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica. Os discentes desenvolveram habilidades e competências tais como raciocínio crítico reflexivo, melhoria na tomada de decisão, no fazer e receber críticas, no trabalho em equipe, além da melhoria na comunicação e nos processos interpessoais.

Observou-se, portanto que a percepção dos discentes quanto a utilização das metodologias ativas na disciplina de gestão de pessoas facilitou no aprendizado e demonstraram maior aceitação dos métodos ativos frente aos tradicionais. Assim a utilização de metodologias ativas na disciplina, permitiu, aos discentes, uma maior compreensão dos conteúdos ministrados, tais recursos metodológicos aliados a participação dos mesmos possibilitou a interação, maior autonomia e motivação.

É importante aliar ao ensino tradicional as práticas de metodologias ativas de ensino aprendizagem, tendo em vista que por meio delas pode-se notar um aprimoramento no processo de construção do conhecimento, promovendo resultados significativos no aprendizado dos discentes.

O estudo mostrou a importância das metodologias ativas como ferramentas capazes de mudar a realidade do ensino aprendizagem, percebeu-se que através dessas metodologias os discentes descobriram que a prática de aprendizagem pode ser prazerosa,

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

além instigar um melhor relacionamento interpessoal. Os discentes passaram de meros espectadores para agentes ativos no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

_____, N. A. N. (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL/INEP, 1999.

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: Domínio cognitivo*. Porto Alegre, Globo. 1972.

BRUNER, J. S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução José Garcez Palha. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1994.

CHIAVENATTO, Idalberto. *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: 3.ed. Campus, 2010.

DUTRA, J.S. *Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2004.

MORAN, J. M. Razão e emoção: componentes fundamentais do conhecimento. 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação. *1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias*. Recife: UFPE, 2013. Entrevista a Karla Vidal. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/2013/07/15/razao-e-emocao-componentesfundamentais-do-conhecimento/>> Acesso em: 23 jun. 2015.

MOREIRA, M.A. *Aprendizagem Significativa*. Brasília: UnB, 1999.

PARRILLA, A. *El apoyo en la escuela*. Un proceso de colaboración. Mensajero: Bilbao, 1996.

Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem

PECOTCHE, C. B. G. *Logosofia: ciência e método*. São Paulo: Logosófica, 2011

PIMENTA, S. A profissão professor universitário: processo de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria I. et al. (org). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS, 2009.

REICHHELD, Frederick F. *A estratégia da lealdade: a força invisível que sustenta o crescimento, lucros e valor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da educação*. São Paulo, n. 20, 1º Sem. de 2005, p. 31-54.

SILBERMAN, M. *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1996.

SOUZA, Marilei. *A Dramatização como Recurso Pedagógico em Enfermagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.uss.br/revistaprouniversus/artigos/1-Adramatizacao-como-recurso-pedagogico-em-Enfermagem.pdf>> Acesso em 22 de Jun. de 2015.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

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

04

Marina Garcia de Oliveira

Metodologias Ativas no Ensino de História: um Caminho para o Desenvolvimento da Consciência Crítica

Metodologias ativas, História, Ensino Fundamental.

Este artigo se propõe a refletir sobre o ensino de História para estudantes do Ensino Fundamental. Partindo do desenvolvimento infantil estudado por Piaget e Vygotsky, das metodologias ativas e das características do ensino de História e suas finalidades, elaboramos reflexões sobre o modo de implantar as metodologias ativas na sala de aula, ferramenta de ensino escolhida pelo professor, condutor do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, vistos como protagonistas de seu aprendizado.

INTRODUÇÃO

Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos são menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu era na minha infância. [Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, p. 42]

Com essas palavras, Brás Cubas, protagonista do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, comenta como foi seu próprio crescimento. Percebe-se que ele cresceu livremente, sem intervenções de qualquer indivíduo para guiar seu processo de desenvolvimento, o que impactou indiscutivelmente o modo como ingressou no mundo adulto e estabeleceu suas relações sociais.

É evidente que o Brasil contemporâneo é bem distinto do Brasil oitocentista no qual viveram Brás Cubas e seu criador, Machado de Assis, porém o fato de uma criança crescer livremente, sem intervenções, continua a ser fator decisivo no modo como ingressará e atuará no mundo adulto. Desse modo, as relações sociais que se estabelecem desde a mais tenra infância, dentro do âmbito familiar, do âmbito social e do âmbito institucional, escolar, por exemplo, são fundamentais para o desenvolvimento e amadurecimento deste indivíduo.

Não se pretende, neste artigo, discutir o processo de educação e intervenção na vida de uma criança que cabe à sua família, mas sim se pretende discutir aqueles processos realizados no ambiente escolar, que contemplam uma forma específica de atuação do professor, a partir do seu trabalho com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Dentro, então, dessa temática, pretende-se refletir sobre o processo de desenvolvimento da criança e de que maneira as metodologias ativas contribuem para o processo de amadurecimento das crianças, evitando que elas cresçam como as “magnólias”, tal qual Brás Cubas, mas que elas se tornem adultos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Para este texto, optou-se pela escolha do trabalho com metodologias ativas voltadas para o ensino de História para

Metodologias Ativas no Ensino de História

estudantes do Ensino Fundamental, sabendo que cada ano/série desse segmento possui especificidades tanto no que se refere ao recorte temático e cronológico contemplado no conteúdo programático da disciplina, quanto às necessidades inerentes de cada faixa etária, o que implica na adequação realizada pelo professor de cada uma das metodologias ativas ao seu público alvo, de modo a potencializar o processo de ensino-aprendizagem de cada um de seus estudantes. Vale destacar que muitas das reflexões aqui propostas, além de sustentadas pela bibliografia referente à Educação e ao ensino de História, são fruto também de diferentes experiências escolares, como docente e como estudante.

Finalmente, não é possível pensar nessas questões de modo desvinculado ao mundo em que vivemos. É inegável que o mundo atual está em constante transformação. Transformação que envolve desde valores arraigados na sociedade até novos recursos tecnológicos que determinam mudanças nas concepções de tempo e de espaço e nas relações sociais. De alguma maneira, todos os indivíduos que vivem nesta sociedade são afetados por essas transformações. Mas, nem todas as instituições que compõem a sociedade sofrem alterações ou mudanças na mesma velocidade do mundo, ou seja, cada instituição tem um tempo próprio para incorporar ou não essas mudanças e colocá-las em prática.

Uma dessas instituições que está em processo de adequação a essa nova realidade é a escola, responsável por formar os cidadãos do presente e do futuro. Contudo, a escola ainda está marcada por práticas educacionais e valorativas de tempos passados, enquanto os seus estudantes vivem o presente e, nem sempre, conseguem se adequar às exigências escolares. Nesse sentido, a escola tem procurado rever suas práticas e metodologias, no sentido de dar mais voz aos estudantes, desenvolver autonomia e espírito crítico neles.

Para tanto, não é mais possível que o professor seja um transmissor de conteúdos programáticos prontos e o estudante seja o simples receptor e reproduzidor desse conteúdo. Esta prática pedagógica, bastante característica de décadas e séculos passados,

Metodologias Ativas no Ensino de História

não produz resultados de qualidade na maior parte dos espaços escolares, justamente porque os estudantes não atribuem mais valor a essa forma de conhecimento transmitido pelo docente e, atualmente, amplamente difundido na internet, por exemplo, o que produz, de acordo com Leandro de Lajonquière (1996), insatisfação e indisciplina na sala de aula, aumentando, portanto, as tensões existentes no ambiente escolar.

Desde o começo do século XX, Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) se propuseram, cada qual ao seu modo, a estudar o processo de aquisição de novos aprendizados pelas crianças, destacando tanto a importância de se respeitar o tempo e a maturidade da criança, quanto o significado da interação social para desenvolvimento das habilidades sociais e para estruturar o pensamento, fundamental para a aquisição de novos aprendizados. Apesar da distância temporal entre a produção desses trabalhos e o mundo atual, eles continuam muito atuais e norteadores de práticas pedagógicas ativas.

Ao delimitarem seus princípios para educação, sem se preocuparem com a instituição escolar e distantes dela, Piaget (2002 e 2007) e Vygotsky (2007) já questionavam a prática pedagógica de muitas escolas, aquela que preconizava a preponderância do professor em relação ao estudante e que implantava uma educação massiva. Tais práticas eram reproduzidas na concepção física da sala de aula: professor à frente, às vezes em um palco, se colocando acima de seus estudantes, que, por sua vez, ficavam sentados enfileirados, esperando pelo conhecimento transmitido pelo professor.

Nessa dinâmica, o estudante não produz conhecimento efetivo, nem participa de seu processo de aprendizagem, não há uma real interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes, de modo que não é possível que a maturidade das crianças seja respeitada de modo individual. Elas formam uma massa, em teoria, prontas para aprenderem aqueles conteúdos transmitidos pelo professor.

Metodologias Ativas no Ensino de História

Essa prática, ainda vigente em alguns estabelecimentos de ensino, não estimula a participação dos estudantes, não estimula aquilo que Vygotsky (2007) considera fundamental, justamente o desenvolvimento da linguagem como estruturante do pensamento. Seguindo sua linha de raciocínio, os estudantes precisam verbalizar para consolidar um pensamento e, a partir disso, ter dúvidas e ser capaz de formular questões. Tornando-se, assim, um indivíduo protagonista e responsável por seu aprendizado.

Embora Piaget (2002 e 2007) e Vygotsky (2007) não tenham se debruçado especificamente sobre o espaço escolar, tampouco sobre o papel do professor em aula, é possível refletir sobre essas questões, no sentido de que o professor passaria a ocupar o papel de mediador do conhecimento, aquele que faz as intervenções e as mediações entre os estudantes e o conhecimento, respeitando, dessa forma, a maturidade de seus estudantes, dando voz a eles e estimulando a autonomia e a reflexão. Sem que isso signifique que a escola deverá apenas ensinar aquilo que seu estudante quer aprender ou tem vontade de conhecer, não é um espaço livre no sentido de que cada um pode escolher o que quer aprender, mas sim no sentido de que cada um pode ter diante de si diversos recursos e instrumentos que possibilitem a escolha do modo como aprender, assegurando, assim, um aprendizado saudável e efetivo.

Para dar forma a essas múltiplas formas de aprender, estão as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, as quais contêm uma participação ativa dos estudantes, pesquisas prévias acerca dos conteúdos a serem trabalhados em aula, uso de tecnologias, além de trabalhos práticos a partir desses novos aprendizados. Tais metodologias podem ser usadas para todos os segmentos de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, variando, contudo, o grau de complexidade das propostas apresentadas aos estudantes.

De acordo com Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à

Metodologias Ativas no Ensino de História

medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p. 28), de forma a aumentar o engajamento dos estudantes, no sentido de participarem das aulas e construir seu aprendizado. Um dos benefícios dessa forma de ensino é o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, de modo que eles saibam propor soluções para os problemas que foram apresentados a eles.

Fazendo uso das palavras de Neusi Aparecida Navas Berbel (2011),

A implementação dessas metodologias pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades. (BERBEL, 2011, p. 28)

Seguindo essa argumentação, são visíveis os benefícios pedagógicos do uso de metodologias ativas em sala de aula, cabendo ao professor adequar a metodologia usada à faixa etária dos estudantes e ao seu grau de maturidade, e verificar qual metodologia é o melhor recurso para o ensino da sua disciplina, quais são seus objetivos e quais circunstâncias irão proporcionar um aprendizado real aos seus estudantes.

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de História, de acordo com Circe Bittencourt (2008), passou por diversas transformações nas últimas décadas, algumas delas ligadas intrinsecamente aos episódios políticos brasileiros, como a ditadura militar e o processo de redemocratização do país. Assim, a História, que era uma disciplina marcada por uma sequência de fatos, nomes e datas, sem qualquer reflexão ou questio-

Metodologias Ativas no Ensino de História

namento, passou a ser, nas últimas décadas, uma disciplina mais reflexiva e questionadora, especialmente porque as informações pontuais sobre nomes, datas e fatos podem ser facilmente encontradas em sites na internet, ou seja, o professor, como possuidor dessas informações e reconhecido socialmente por conhecê-las, perdeu espaço e se transformou naquele indivíduo que é capaz de refletir sobre essas informações e de questionar o passado e o presente a partir dessas informações.

Assim, fatos, nomes e datas continuam sendo importantes nas aulas de História, mas não representam mais a finalidade das aulas dessa disciplina. E justamente para que a disciplina viabilize o desenvolvimento do espírito crítico, da prática da igualdade e da consciência cidadã, as aulas de História demandam uma maior participação dos discentes, para que eles consigam produzir seu próprio conhecimento e compreender melhor a realidade em que vivem. Desse modo, as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas com o propósito de aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos estudantes e de propiciar o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da cidadania nos estudantes.

Porém, para que os estudantes consigam elaborar reflexões, é fundamental que eles tenham informações sobre o tema estudado. E, nesse momento, o professor pode fazer uso de uma das muitas metodologias ativas, a pesquisa prévia. Ao informar os estudantes sobre o seu planejamento, apresentando a eles qual será o próximo conteúdo a ser trabalhado e despertando a curiosidade deles, o professor poderá solicitar que eles façam uma pesquisa sobre aquele tema, a partir da qual ele iniciará a aula seguinte. (TOLEDO e ROCHA, s/d)

A pesquisa prévia não é uma simples cópia de livros ou de sites na internet, mas sim um primeiro contato dos estudantes com as informações e questões de um determinado conteúdo. Os estudantes poderão ser motivados a encontrarem informações pontuais sobre um determinado tema, mas também a procurarem questões

Metodologias Ativas no Ensino de História

que despertaram sua curiosidade ou que suscitem dúvidas e, assim, compartilhem com seus colegas, socializando, em sala de aula, esse primeiro contato efetivo com o tema abordado.

Desse modo, os estudantes estarão participando ativamente da construção da aula, enriquecendo-a com os seus conhecimentos e suas dúvidas, permitindo que o professor atue como um mediador efetivo entre a sua turma e o conteúdo, e não como alguém que seja detentor exclusivo daquele conteúdo explorado. Seguindo o trabalho de Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), nessa dinâmica de sala de aula, “o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida, por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos” (BERBEL, 2011, p. 29), demonstrando aos estudantes os vários caminhos que podem ser trilhados até que ele consiga resolver um problema, definir um conceito e compreender um determinado tema, por exemplo.

Outra metodologia que pode ser utilizada é a realização de trabalhos colaborativos, seguindo a proposição de Ednaldo Pereira Firmiano (2011). Nesse caso, os estudantes são divididos em grupos, cada integrante do grupo tem uma função específica dentro dele, de modo a debater um tema previamente solicitado pelo professor ou solucionar um problema passado pelo professor ou criado pela turma. Essa forma de trabalho em grupo pressupõe o envolvimento de todos os integrantes do grupo para que o objetivo seja alcançado, assim, como cada um tem uma função específica e uma forma de atuar no grupo, a ausência deste estudante ou a sua não participação efetiva comprometem o andamento da atividade.

É evidente que tanto o recurso da pesquisa prévia quanto do trabalho colaborativo demanda tempo investido pelo professor, muitas orientações e também frustrações para ambas as partes. Não podemos negar que vivemos em uma sociedade, tal qual nos ensina Zygmunt Bauman (2007), marcada pela liquidez das relações humanas, pela transitoriedade dos vínculos afetivos e pelo individualismo, o que reflete na sala de aula tanto no modo como os estudantes se percebem enquanto indivíduos e estabelecem relações

Metodologias Ativas no Ensino de História

sociais, quanto no modo como eles percebem o estudo da História e a passagem do tempo.

Da primeira percepção, os nossos estudantes apresentam dificuldades no estabelecimento de relações sociais e de vínculos afetivos, ou seja, respeitar as regras combinadas, respeitar os colegas, aceitar opiniões contrárias, saber esperar sua vez para falar, por exemplo, e ouvir os colegas atentamente passaram a ser, no mundo contemporâneo, exercícios diários em prol do desenvolvimento de habilidades sociais e de convivência. Desse modo, o trabalho em grupo será sim desafiador e mais do que trabalhar conteúdos e temáticas relativas à sua disciplina, o professor terá que se colocar como um mediador de inúmeros conflitos e como orientador nas dificuldades de convivência que surgirão.

Vale aqui destacar que ainda que o trabalho em grupo, no início, seja muito desafiador, o aprendizado pedagógico e atitudinal desenvolvido por ele é merecedor de satisfação tanto para o professor, quanto para seus estudantes. Aceitar a diferença e aceitar o outro são desafios diários, talvez maiores do que aprender os conteúdos programáticos de História e das demais disciplinas.

Da segunda percepção, a História é a disciplina que se propõe a estudar as relações do homem no tempo. Tempo este que não é o tempo dos nossos estudantes, das novas gerações, marcadas pelo instantâneo e pelo agora. Um dos grandes desafios é mostrar aos estudantes as permanências e as rupturas históricas, inseridas no processo histórico, de modo que eles consigam compreender estruturas sociais, políticas, econômicas e mentais, por exemplo, de determinadas épocas e em que momentos elas foram se transformando e abrindo espaços para outras estruturas. Assim, o processo histórico não é instantâneo, nem imediato, ele é lento, o que dificulta sua compreensão por parte dos estudantes.

Além disso, a disciplina História tem um vocabulário específico, conceitos que fazem parte do mundo atual, mas estão distantes do cotidiano dos estudantes. Assim, o trabalho em sala de aula

Metodologias Ativas no Ensino de História

pode contemplar momentos específicos para discussão de vocabulário, leitura de textos produzidos em outras épocas (documentos históricos), interpretação de textos (redigidos por historiadores e por outros profissionais) e produção de textos pelos estudantes. O trabalho dos estudantes em sala de aula, individual ou em grupo, é uma metodologia ativa crucial para que eles consigam produzir conhecimento e refletir sobre o que estão estudando e sobre seu próprio aprendizado.

Vale ainda destacar que esse trabalho de produção e interpretação de textos é lento, de modo que os estudantes precisam de tempo para aperfeiçoarem suas produções, precisam de orientação sobre o modo como elas devem ser redigidas, contemplando tanto as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, quanto o uso de vocabulário específico das aulas de História e precisam ter ciência de que, muitas vezes, a primeira versão de um texto não é a última e que os processos de reescrita e refação fazem parte do aprendizado contínuo.

Seguindo essa dinâmica pedagógica, não é possível ter em sala de aula estudantes ouvintes, que, em um determinado momento, em geral na prova, sejam cobrados a elaborar um texto escrito que utilize perfeitamente os conceitos trabalhados em sala de aula, quando na ocasião foram feitas apenas menções orais, muitas vezes adaptadas e simplificadas e utilizadas com diversos exemplos para facilitar o entendimento dos estudantes. Para evitar esse tipo de situação, o professor deve propor aos seus estudantes atividades nas quais eles desenvolvam suas habilidades escritas e orais, tirem suas dúvidas, questionem o professor e seus colegas, e se percebam, assim, como sujeitos históricos e sujeitos responsáveis pelo seu aprendizado.

Retomando, então, o tema norteador deste artigo, as metodologias ativas no ensino de História, já contemplamos a proposta da pesquisa prévia, do trabalho em grupo e do trabalho ativo em sala de aula na leitura, interpretação e produção de texto. Mas, essas não

Metodologias Ativas no Ensino de História

são as únicas estratégias de metodologia ativa. É possível usar, tal como propõe José Morán (2015), a tecnologia de modo mais intenso em sala de aula, fazendo com que os estudantes tenham, individualmente e em suas casas, um primeiro contato com o conteúdo a ser trabalhado em sala.

Para isso, o professor seleciona materiais disponíveis online e outros elaborados por ele e compartilha com os seus estudantes na internet, de modo que ele possa orientar seus estudantes à distância e verificar quais foram suas dificuldades. A partir disso, em sala de aula, o professor problematiza as discussões e aprendizados online, tira as dúvidas e propõe a realização de outras atividades.

Essas atividades, seguindo os autores de *La evaluación formativa* (2009), não devem ser propostas sendo um fim em si mesmas, elas devem se constituir como tarefas complexas, ou seja, tarefas que necessitam do conteúdo trabalhado, mas que, para serem resolvidas, precisam de outros recursos, sejam eles humanos ou na forma de conhecimentos. As tarefas complexas são desafiadoras e mobilizadoras, de tal modo que os estudantes se sintam envolvidos a executá-las, colocar em prática o conhecimento adquirido e compartilhá-lo com seus colegas de sala e, em determinados momentos, com colegas de outras classes, seja na forma de apresentações orais, virtuais, teatrais ou nos murais da escola.

Contudo, caso o professor, devido às demandas institucionais, não disponha de tempo ou recurso material suficiente para desenvolver as metodologias ativas citadas acima, ainda assim ele pode trabalhar ativamente em sua sala de aula. É possível, por exemplo, que ele proponha diálogos entre pares aos seus estudantes. Nesse caso, o professor usa basicamente os recursos didáticos que ele tem em mãos, oferecendo aos estudantes uma questão oral ou do material didático sobre a qual eles devem dialogar e propor uma resposta.

Dessa maneira, todos os estudantes são encorajados a conversar com sua dupla, tirar suas dúvidas, levantar suas hipóteses e sugestões para aquela questão, sem a necessidade de se expor

Metodologias Ativas no Ensino de História

frente ao grupo todo. A partir dos diálogos entre pares, os estudantes serão estimulados pelo professor a compartilharem suas conclusões, para que o docente consiga encaminhar o encerramento da discussão e eventualmente mostrar itens que tinham passado despercebido pelos estudantes. (TOLEDO e RAMOS, s/d)

Outra metodologia ativa é o trabalho por projetos, seguindo a proposta de Maria Elisabette Brisola Brito Prado (s/d). Nessa prática, é possível partir de um tema extraído do conteúdo programático ou sugerido pelos estudantes tendo por meta a elaboração de um projeto dentro desse tema, contemplando pesquisas, trabalhos em grupo e apresentação dos resultados, por exemplo. Nessa modalidade, é possível incluir os chamados Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, por não serem específicos de uma disciplina, podem ser trabalhados em todas elas, de tal modo que é perfeitamente possível que o professor de História, partindo de um tema do conteúdo programático, proponha aos estudantes algumas discussões referentes a esse tema na atualidade, para que eles reflitam sobre como a visão da sociedade sobre determinado assunto mudou ou ainda permanece a mesma.

Por meio dessa estratégia, o professor consegue fazer com que o estudante perceba a atualidade de diversos temas trabalhados em sala de aula, compreenda como determinadas visões de mundo ainda são existentes e consiga se posicionar como sujeito histórico apto para fazer as mudanças que considerar necessárias ao seu redor. Dentro dos chamados Temas Transversais, estão, por exemplo, os conceitos de justiça, direitos humanos e pluralidade cultural, os quais podem ser facilmente transpostos para a sala de aula quando se discute, por exemplo, a Revolução Francesa (1789), o movimento social de Canudos (Bahia, 1893-1897) e os imigrantes e refugiados em diferentes da história mundial.

A partir desses conteúdos programáticos, sempre levando em consideração a idade e maturidade dos estudantes, é possível estabelecer diálogos com o mundo contemporâneo acerca da

Metodologias Ativas no Ensino de História

desigualdade social, das guerras e conflitos que expulsam os moradores dessas regiões, que procuram refúgio em terras distantes, viabilizando o encontro, nem sempre pacífico, de diferentes culturas, e da necessidade do respeito mútuo, como forma de garantir os direitos humanos a todas as pessoas, indistintamente. Dessa forma, o professor estimula a cidadania em seus estudantes, reforçando sempre a noção de igualdade entre todos os seres humanos que formam o mundo contemporâneo.

Além disso, citando, novamente, Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), essa metodologia traz diversas contribuições aos estudantes, entre as quais, as de

proporcionar conteúdo vivo ao processo de aprendizagem; seguir o princípio da ação organizada em torno de objetivos; possibilitar a aprendizagem real, significativa, ativa, interessante, atrativa; concentrar na aprendizagem do aprendiz; desenvolver o pensamento divergente e despertar o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade; levar os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e/ou profissional. (BERBEL, 2011, p. 32)

Assim, mesclando atuações individuais, em dupla ou em grupos, o professor é capaz de selecionar quais metodologias serão usadas em sala de aula com a finalidade de alcançar objetivos previamente determinados por ele. Cabe ainda ao professor escolher as estratégias que serão colocadas em prática de acordo com a faixa etária e a maturidade de seus estudantes, reiterando que as posturas docentes devem sempre ter por base o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas de modo a estimular a seus estudantes a se desenvolverem e a adquirirem novos conhecimentos, não cabendo ao professor a opção de manter seus estudantes no mesmo patamar de aprendizagem, mas sim de usar suas ferramentas e conhecimento para que seus estudantes avancem seu próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs a refletir sobre algumas metodologias ativas nas aulas de História no Ensino Fundamental. Preocupou-se em lançar algumas sugestões de como o professor pode trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina em sala de aula de modo a garantir ampla participação dos estudantes, contribuindo tanto para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, quanto para o entendimento dos conteúdos.

Reiteramos aqui a importância do ensino de História como contribuição para o desenvolvimento da consciência, do espírito crítico, da autonomia dos estudantes e da compreensão do papel histórico que eles exercem na sociedade atual. Apenas uma sala de aula livre e democrática, na qual professor e estudantes sejam responsáveis pelo andamento e planejamento das aulas, é capaz de viabilizar o cumprimento das Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) referentes ao ensino de História.

De acordo com o texto do Ministério da Educação, são competências específicas do ensino dessa disciplina, entre outras,

Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tendo essas competências como princípios norteadores do ensino de História, somadas ao uso de diferentes metodologias ativas em sala de aula, o professor é capaz de fazer de sua sala de aula um espaço de construção de conhecimento significativo para seus estudantes e potencialmente transformador da realidade em que estão inseridos. Assim, cabe à instituição escolar e aos professores

Metodologias Ativas no Ensino de História

que nela atuam fazerem as intervenções que considerarem pertinentes na vida desses estudantes, evitando que eles cresçam como as “magnólias”, tal qual Brás Cubas no Brasil do século XIX.

Evidentemente que nem todas as intervenções estão dentro da esfera de atuação da escola e de seu corpo docente, mas sim dentro da esfera familiar, sendo necessário que ela atue em parceria com a escola, guiando seus filhos e fornecendo a eles as bases fundamentais para que as habilidades cognitivas e socioemocionais sejam trabalhadas de modo bem-sucedido pelas escolas.

Vale ainda destacar que não há um manual didático de como trabalhar com metodologias ativas em sala de aula e obter sucesso, mas há ricas informações teóricas que norteiam o trabalho docente sobre o modo como eles podem usar as metodologias ativas em sala de aula e mais do que isso, há muitas pesquisas que indicam que as pessoas, incluindo aqui crianças, jovens e adultos, aprendem na troca com o outro, no relacionamento interpessoal, tanto entre pares, quanto entre aqueles que possuem saberes distintos.

Retomando, então, o já mencionado Lev Vygotsky (2007), a interação com o outro e o consequente estabelecimento de vínculo afetivo é fundamental para o aprendizado. Considerando o outro, nesse caso, como o professor, é imprescindível que ele estabeleça um vínculo pessoal e uma relação pautada no afeto com seus estudantes, o que viabiliza um melhor entendimento dos conteúdos trabalhados, por meio das diversas metodologias ativas apresentadas.

Sobre essa temática, Neusi Aparecida Navas Berbel (2011) afirma que “a interação com seus professores é uma das principais fontes para a melhoria da qualidade motivacional. A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas”. (BERBEL, 2011, p. 37)

Finalmente, a partir de tudo o que foi exposto acima, os professores, independente da disciplina ministrada por eles, devem

Metodologias Ativas no Ensino de História

ter em mente o seu papel como mediador do conhecimento e como orientador nas relações sociais, para que sejam adquiridos os conhecimentos pedagógicos de terminadas disciplinas, além das habilidades cognitivas e não cognitivas, que serão suporte para suas atuações no mundo adulto. Somente a partir de um trabalho pedagógico inclusivo e baseado na igualdade e na cidadania, nossos jovens estudantes estarão se desenvolvendo como sujeitos históricos que conseguem estabelecer relações com o mundo em que vivem e promover transformações ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eduardo de, MEZA, Maria Lucia Figueiredo Gomes de, *Metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Fundamental*. Disponível em <http://demo.cubo9.com.br/senac/pdf/poster/038.pdf> - acesso em 30/06/2017

ASSIS, Machado de, *Todos os romances e contos consagrados*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016, vol. 2.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

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

BITTENCOURT, Circe (org.), *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.

BLOCH, Marc, *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ELIAS, Norbert, *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima, Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. *Revista de História Regional*. Vol. 04, nº 02, inverno de 1999, p. 139-157.

Metodologias Ativas no Ensino de História

FIRMIANO, Ednaldo Pereira, *Aprendizagem cooperativa em sala de aula*. S/L, 2011. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf>. – acesso em 30/06/2017.

JENKINS, Keith, *A história refigurada*. Novas reflexões sobre uma antiga disciplina. São Paulo: Contexto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart, *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

La evaluación formativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

LAJONQUIÈRE, Leandro de, A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise. In AQUINO, Júlio Groppa, *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

Ministério da Educação, *Bases Nacionais Curriculares Comuns*. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.4.2_BNCC-Final_CH-HI.pdf - acesso em 30/06/2017

MORÁN, José, Mudando a educação com 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 30/06/2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, *Vygotsky aprendido e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2011.

PIAGET, Jean, *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PIAGET, Jean, *A psicologia da criança*. São Paulo: DIFEL, 2007.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito, *Pedagogia de Projetos*. Disponível em http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf - acesso em 30/06/2017.

TOLEDO, Luiza e LAGE, Fernanda, *O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem*: relatos de uma experiência no Curso de Direito. Disponível em <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92> – acesso em 30/06/2017.

YGOTSKY, Lev, *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

05

Lígia Silva Leite
Margareth Braz Ramos

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Metodologia ativa, interação, aprendizagem colaborativa e significativa, espiral da aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo principal apresentar os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma metodologia ativa no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), considerando a interação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-conteúdo, a aprendizagem colaborativa, significativa e a espiral da aprendizagem. São abordados alguns conceitos e exemplos da metodologia ativa e apresentados aspectos da metodologia ativa nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A METODOLOGIA ATIVA NA APRENDIZAGEM

A metodologia ativa ou metodologia da inovação na aprendizagem tem como ponto central, segundo Souza, Amaral e Schimiguel (2016), o aluno em suas múltiplas dimensões, sua estrutura global e interação com o outro. O professor como mediador do processo ensino-aprendizagem deve desenvolver competências e habilidades nos alunos a fim de posicioná-los de forma crítica diante das situações apresentadas. A proposta da metodologia ativa é criar situações-problema que levem o aluno a pensar e relacionar o tema ao seu cotidiano.

O ensino é pensado a partir de situações-problema, orientado por conceitos norteadores, objetivando a aquisição de competências e habilidades que conectam o ser humano ao seu ambiente socioeconômico-cultural. (SOUZA; AMARAL; SCHIMIGUEL, 2006)

O aprendizado torna-se próximo à realidade do aluno e muito mais significativo, uma vez que desperta a curiosidade em buscar novos elementos e adquirir novas perspectivas. Segundo os autores, Salman Khan, fundador da Khan Academy, propõe a apresentação de situações-problema antes que os conteúdos sejam dados, é a inversão do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a sua metodologia são disponibilizados vídeos gravados pelos professores aos alunos antes de assistirem a aula; eles discutem o tema, compartilham informações e opiniões para a solução do problema como base do estudo posterior. Para Salman Khan este método faz com que o aluno interaja de forma mais ativa, aproxima o conteúdo da sua realidade, possibilita a resolução de dúvidas junto ao professor mediador.

Outro exemplo de metodologia ativa, é o modelo *Studio School* idealizado por Mulgan (2011). O modelo oferece aos alunos da escola básica projetos práticos com o auxílio de empreendedores, aplicando a ciência e a matemática; aprendem também a trabalhar em equipe e compartilhar ideias para solucionar problemas. A proposta é

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

inovadora uma vez que descarta o modelo tradicional de ensino das escolas estaduais da Inglaterra para construir um ensino de forma menos fragmentada, articulando escola e mercado de trabalho na Educação Básica. Contextualiza o aluno à realidade do mercado de trabalho e assim o conteúdo passa a ter um real significado.

A METODOLOGIA ATIVA NA INTERAÇÃO ENTRE OS ATORES NO AVA

No ensino a distância a metodologia ativa proporciona ao aluno a interação com o professor, o colega, o conteúdo e a tecnologia nos ambientes virtuais de aprendizagem. Estes contribuem para o melhor aproveitamento da educação, à medida que oferecem o compartilhamento de informações, múltiplas possibilidades de comunicação e interação imediatas (KENSKY, 2003). A interação *on-line* entre os alunos e o professor é muito importante no processo educativo, não só pela instrução, mas também pelo contato social estabelecido entre eles (MOORE; KEARSLEY, 2007), pois a interatividade permite a colaboração nas atividades e a formação de grupos virtuais, favorecendo a cooperação e o aprendizado.

Para Paiva (2016) este sistema de aprendizagem ativa faz com que o aluno aprenda com o outro, desenvolva o senso crítico e a capacidade de argumentação, trabalhe de forma cooperativa, discuta e exponha suas opiniões de forma a habilitá-lo para o mercado de trabalho.

Primo (2008) destaca e valoriza o conceito de interatividade no contexto interpessoal de modo que a comunicação mediada pelo computador deve ser plenamente dialógica. Na sua proposta de estudo, sugere dois tipos de interação nesta relação com o computador, a mútua e a reativa. A interação mútua é definida por um sistema ativo, criativo, na qual o comportamento de um influencia o

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

comportamento do outro, as partes estão em constante evolução e desenvolvimento, enquanto que a reativa é o oposto, é automática, se fecha na ação e reação.

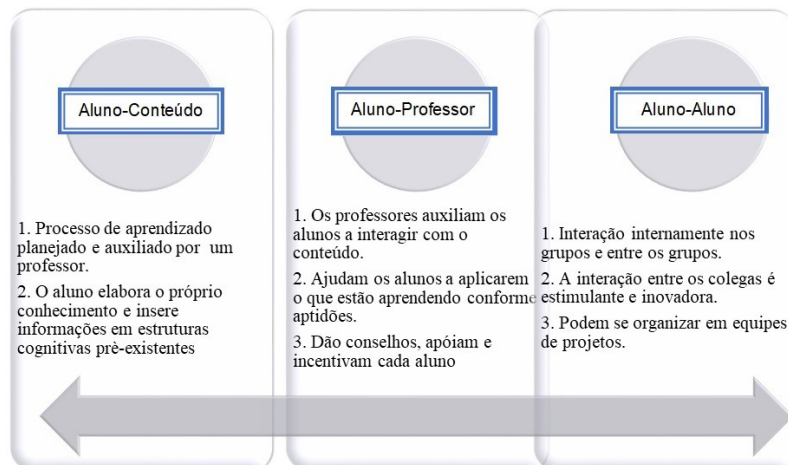
Para que uma interface seja plenamente interativa, ela necessita trabalhar na virtualidade, possibilitando a ocorrência da problemática e viabilizando atualizações. Por outro lado, uma interface reativa resume-se ao possível, que espera o clique do usuário para realizar-se (PRIMO, 2008, p. 10).

Na interação mútua os aprendizes vão além das ações e reações, pois levam consigo comportamentos globais como contextos sociais, físicos, culturais e temporais, já na reativa, os aprendizes atuam automaticamente e têm poucas chances de trabalhar ativa e reciprocamente. Neste sentido, a apresentação de situações-problema é de grande relevância ao desafiar o aluno a comparar, pensar, refletir e trocar informações com o outro.

A interação com as informações, na opinião de Kenski (2008), requer envolvimento do aluno e são fundamentais para o seu aprendizado. Para isso é imprescindível a transformação dessas informações em construção do conhecimento por meio de trocas comunicativas, discussões, críticas, compartilhamento de ideias para que sejam reconstruídas e reelaboradas.

Desta forma, o conhecimento passa a ser socializado e vai além das fronteiras acadêmicas. A qualquer hora, a qualquer momento em decorrência das novas tecnologias, as informações chegam mais rápido, se renovam, se modificam e é neste âmbito que as relações de aprendizagem acontecem. Os aportes de Moore e Kearsly (2008) sobre a eficácia do ensino na EAD referem-se às interações entre os atores do ambiente virtual, pelas quais são identificadas por três tipos distintos: interação aluno-conteúdo, interação aluno-professor, interação aluno-aluno, que são representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Interação e comunicação na EAD



Fonte: Moore e Kearsly (2008) adaptado pelas autoras (2016).

O Quadro 1 mostra a relação aluno-conteúdo caracterizada pela autonomia do aluno e o apoio do professor que facilitam o processo de aprendizagem, quando o aluno interage com o conteúdo e o transforma em conhecimento pessoal. Na relação aluno-professor, o professor é responsável pelo acompanhamento do aluno, aplica testes formais e informais, momento em que o *feedback* constante é imprescindível ao aluno, considerando as diferenças individuais e o nível de conhecimento. A interação aluno-aluno é rica em informações, pois gera discussões valiosas, que levam a reflexões sobre o conteúdo apresentado, a aprendizagem é mútua, os que sabem ajudam os que não sabem, são estimulados a buscarem novas formas de conhecimento e a lidar com diferentes contextos sociais e culturais (MOORE; KEARSLEY, 2008). O professor como mediador deste processo de integração, assume o papel de parceiro do aluno à medida que contribui para o seu aprendizado (VOIGT; LEITE, 2004).

A METODOLOGIA ATIVA NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO AVA

Segundo Gozzi (2008), a colaboração é um dos princípios da aprendizagem colaborativa, pois o aprendiz é estimulado a comparar, argumentar, integrar, construir o conhecimento para resolução de problemas. Neste ambiente colaborativo formam-se as comunidades de aprendizagem e o conhecimento é visto como construto social. Comunidade de aprendizagem é definida pelo autor como:

Um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período de tempo (permanência), com o propósito de aprender um conceito de interesse comum. Quando o aprendizado é proporcionado em grupos, normalmente os vínculos estabelecidos, sejam eles afetivos ou objetivos, podem facilitar a aprendizagem colaborativa e tornar este processo mais dinâmico e inovador (GOZZI, 2008, p. 3).

A aprendizagem colaborativa envolve alguns elementos básicos conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Elementos da aprendizagem colaborativa



Fonte: Kenski (2008) adaptado pelas autoras (2016).

A *interdependência* do grupo tem relação com o trabalho em conjunto realizado com eficácia para alcançar os objetivos com êxito; a *interação* favorece a aprendizagem colaborativa por meio da

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

cooperação; o *pensamento divergente* implica em colaborar para resolver situações-problema com criatividade e empenho, apesar das diferenças de ideias e opiniões; e a *avaliação* é o método utilizado para se auto avaliar e avaliar o aprendizado em grupo. O processo da aprendizagem colaborativa presume um movimento intenso de trocas, em que todos são autores ou coautores das atividades propostas, pelas quais o conhecimento é construído e desconstruído numa dinâmica inovadora e participativa. Os aprendizes ganham autonomia e liberdade para aprender juntos (KENSKI, 2008).

A construção do conhecimento, fruto da nova sociedade do conhecimento, é inerente ao processo da aprendizagem colaborativa, à medida que propõe ao aprendiz a exposição de ideias a partir de algo que se construiu, e com isso é registrado nos seus pensamentos, que por sua vez, geram novos conhecimentos (MALTEMPI, 2005, p. 5).

Como exemplo de metodologia ativa pautada na construção do conhecimento, foi desenvolvido um curso de formação de professores a distância cuja proposta pedagógica foi baseada na aprendizagem por resolução de problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL) denominada Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), com o intuito de aplicar uma metodologia inovadora por trazer novos modelos de produção e organização do conhecimento. O objetivo foi colocar o aluno como protagonista da aprendizagem por meio de identificação e análise de problemas, como característica de todas as metodologias ativas (Ropoli 2009).

A metodologia ABP foi desenvolvida em etapas que incluíam trabalhos individuais e coletivos. As etapas compreenderam a elaboração de estudos dirigidos, apresentação e discussão do problema, pesquisas de outras fontes, propostas de soluções para o problema, elaboração de um plano de atendimento, socialização, reelaboração da solução do problema e do plano de atendimento e auto avaliação (ROPOLI, 2009, p. 3).

Segundo Paiva (2016), a metodologia ABP apresenta pontos positivos como: o aluno aprende a aprender; produz conhecimento

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

para sua carreira futura; é participante ativo no processo de aprendizagem; busca conhecimento para o seu futuro profissional e avalia suas forças e pontos que precisam melhorar de acordo com a sua necessidade. Por outro lado, o professor precisa ser facilitador-orientador da aprendizagem e aperfeiçoar a sua prática avaliativa, por meio de ações inovadoras, avaliando o aluno como sujeito único.

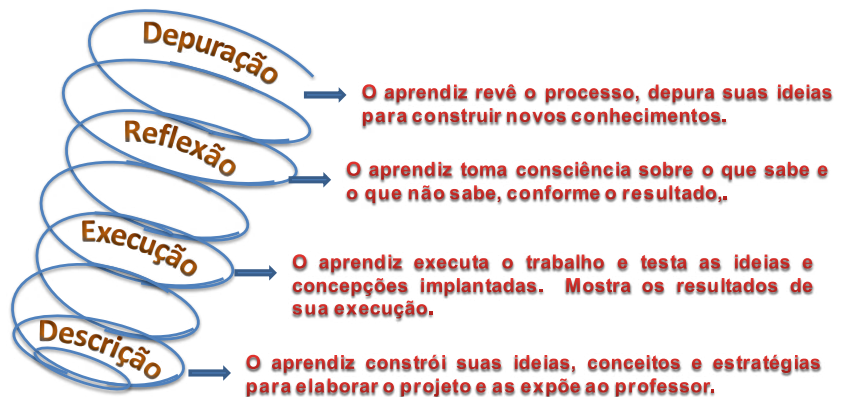
As características da metodologia ACR estão relacionadas ao perfil do aluno da EAD. Para Vasconcelos et al. (2013) o perfil do aluno da EAD requer autonomia e maturidade para atender as demandas de ensino que resultará no desenvolvimento pleno do indivíduo. Moore e Kearsley (2007) ressaltam que quanto maior a interação a distância, maior a responsabilidade do aluno em desenvolver a autonomia. Os autores consideram como dimensão importante, a capacidade de o aluno exercitar a autonomia, desenvolver seu próprio aprendizado por meio de recursos disponíveis no ambiente, de decidir sozinho quando o progresso for satisfatório. Consideram relevante a proficiência, conceituada como a capacidade do aluno em construir significado e a disposição/motivação para permanecer no processo de aprendizagem, e a partir do conteúdo assimilado, introduzir novas ideias e conceitos na estrutura cognitiva existente.

Outra metodologia ativa destacada por Paiva (2016), é a aprendizagem pelos colegas ou “*Peer Instruction*”, técnica que objetiva envolver os alunos promovendo uma discussão entre eles com temas propostos pelo professor. Os alunos estudam os temas e trocam entre eles as ideias e percepções para depois discuti-los com o professor. As vantagens de se trabalhar em pares são muitas, complementa o autor, porque os alunos percebem que devem cooperar para buscar as soluções às situações propostas, expressam as próprias ideias, aprendem a lidar com as ideias do outro, compartilham, incorporam, reestruturam e ampliam as informações, tendo como consequência o processo de construção do conhecimento.

A METODOLOGIA ATIVA NA ESPIRAL DA APRENDIZAGEM

Baseado nos conceitos de Valente (2005), Maltempo explica o processo da construção do conhecimento do aprendiz ao programar um computador. Ele é representado pelas ações de *descrição*, *execução*, *reflexão*, *depuração*, na forma de um espiral.

Figura 2 - Espiral da aprendizagem



Fonte: Valente (2005) adaptado pelas autoras 2016.

Nas fases de *reflexão* e *depuração*, o aprendiz tem a possibilidade de sistematizar e construir novos conhecimentos, os quais ampliam o aprendizado em forma de um espiral, na depuração o aprendiz percebe uma nova forma de realizar a atividade e constrói novos aprendizados. Maltempo (2005) ressalta que a ideia de espiral da aprendizagem pode ser adotada fora da área de programação, em todos os contextos. Na EAD, por exemplo, a espiral da aprendizagem deve ocorrer no processo de aprendizagem proposto pelo AVA, na relação entre os atores, sustentada pelo diálogo, cooperação e colaboração. À medida que o aprendiz se desenvolve, a evolução das informações torna-se mais complexa, o

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

que possibilita a construção contínua do que ele aprendeu. Neste processo de descoberta, a aprendizagem torna-se relevante e significativa, apresenta alternativas e relações para resolução de problemas (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2011).

Segundo Ausubel (2000), a aquisição de novos significados exige um mecanismo de aprendizagem significativa única para o aprendiz, uma vez que há interação entre novas ideias e ideias relevantes já apreendidas por ele. Para estes autores, a aprendizagem significativa é retida por mais tempo, além de aumentar a capacidade de aprender novos conteúdos mais facilmente. Requer a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e a aquisição de novos conhecimentos. O aluno é produtor do seu próprio conhecimento, é ativo e receptivo. Neste contexto, os autores sugerem alguns fatores que são favoráveis à aprendizagem significativa no AVA, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Fatores facilitadores da aprendizagem significativa no AVA

1 - Interação Social e Questionamento <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem por meio de perguntas. • Postura dialógica.
2 - Diversidade de Material Instrucional <ul style="list-style-type: none"> • Além dos livros textos, utilizar artigos, jornais e outros materiais. • Utilizar e selecionar materiais diversos com cautela.
3 - Aprendizagem Receptiva <ul style="list-style-type: none"> • Processo dinâmico de interação com novos conhecimentos. • Percepção do aluno em relação à aprendizagem recebida.
4 - Aprendizagem da nova linguagem <ul style="list-style-type: none"> • Aprender não só as palavras, mas os signos e instrumentos utilizados.
5 - Consciência Semântica <ul style="list-style-type: none"> • O significado está nas pessoas e não nas palavras.
6 - Aprendizagem pelo erro <ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem ocorre na correção dos próprios erros.
7 - Desaprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • O novo conhecimento interage com o conhecimento pré-existente.
8 - Incerteza do conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza os fatores até então mencionados, principalmente os que estão relacionados à linguagem.
9 - Definições, perguntas e metáforas <ul style="list-style-type: none"> • Elementos que constróem e ampliam o processo de aprendizagem no aluno.

Fonte: Ausubel et al. (2000 apud MESSA, 2010) adaptado pelas autoras (2016).

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

A interação social e o questionamento asseguram a aprendizagem significativa à medida que o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e passa a ser um formulador de situações-problema que provoquem questionamentos no aluno. Silva (2003) destaca como princípios da interatividade social a participação/intervenção em que o aluno participa e modifica a mensagem; a bidirecionalidade ou hibridação relacionada à comunicação, onde o aprendiz codifica e decodifica a mensagem; e a permutabilidade/potencialidade onde as trocas, associações e significações ocorrem em redes múltiplas de conexão.

Outro fator facilitador da aprendizagem significativa é a utilização de diversas fontes de pesquisa, além dos materiais apresentados no AVA, com o propósito de agregar conhecimentos de interesse tanto do aluno quanto do professor. A aprendizagem receptiva é naturalmente ativa e facilita a aprendizagem significativa, à proporção que incorpora novos conhecimentos aos já existentes. A consciência semântica implica em tomar consciência do significado das pessoas, das palavras, e de que estas mudam. A aquisição de novos signos e instrumentos possibilita a aprendizagem de uma nova linguagem, a linguagem humana, assim como a aprendizagem por ensaio e erro são demonstrados pela condição humana. A desaprendizagem apresenta-se como um fator relevante em relação ao aprender e ao desaprender, uma vez que o AVA é um ambiente em permanente transformação. Rodrigues e Brustein (2016) destacam o conceito de desaprendizagem por Heldberg (1981). Para este autor, o conhecimento adquirido pelo aluno torna-se obsoleto e é descartado à medida que se cria condições para aquisição de novos conhecimentos e mapas mentais. A incerteza do conhecimento perpassa por todos os fatores mencionados, principalmente os relacionados à linguagem. E, por último, os três elementos da linguagem humana, as definições, perguntas e metáforas, frutos da criação humana, importantes meios de pensar, questionar e perceber as situações

Todos esses recursos, de acordo com Ausubel et al. (2000 apud MESSA 2010), são fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa, onde o aprendiz tem a possibilidade de autocriação, de construção e desconstrução do conhecimento, do aprender e desaprender, acertar e errar, de questionar, interagir e transformar. Segundo MESSA (2010) a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno (re) constrói o conhecimento e os transforma em conceitos reais sobre o mundo que o rodeia, proporcionando ação e reação diante da realidade. Na medida em que novos conhecimentos são inseridos na estrutura cognitiva do aprendiz, maior será a interação entre o novo conhecimento e o já existente, complementando a autora.

Outro elemento fundamental para a aprendizagem significativa mediante a utilização da metodologia ativa é a fluência tecnológica, que parece ser condição *sine qua non* para o uso das tecnologias disponíveis no AVA, uma vez que facilita o processo da aprendizagem significativa. SANTOS (2009) apresenta as interfaces do AVA como um ambiente interativo, de aprendizagem colaborativa, em meio ao material didático e na dialógica com outros atores envolvidos. Os ambientes virtuais podem potencializar um processo de ensino-aprendizagem mais interativo, se os aprendizes souberem explorar efetivamente o AVA por intermédio do “exercício da curiosidade”, de forma crítica e reflexiva.

Aprender significa enriquecer as estruturas mentais por meio da adição de novos conhecimentos (acomodação, assimilação piagetiana) ou da reorganização das estruturas (por meio do pensar, do refletir) (VALENTE, 2005).

Sendo assim, a construção do conhecimento ocorre pela interação do aprendiz com o ambiente virtual, que ao interagir com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e transformar as informações em conhecimento, acomodará novos estímulos, e estará pronto para receber e trocar novas informações.

Não há interatividade no ambiente virtual se os sujeitos da comunicação não se autorizarem. Portanto, para que haja interatividade, não basta apenas disponibilizar as interfaces. Mais do que isso, é preciso que os sujeitos se comuniquem de fato (SANTOS, 2009).

Deste modo, uma boa estruturação do AVA deve permitir ao aluno o acesso a materiais adequados de aprendizagem *on-line* como também a interação em tempo real entre alunos e instrutores. Esses benefícios para o aluno e o professor são evidenciados por Ally (2004) da seguinte forma: enquanto o aluno facilita a sua aprendizagem por meio do acesso a materiais relevantes e se comunica com especialistas da área de interesse, o professor pode utilizar os sistemas de aprendizagem *on-line* para selecionar material conforme as necessidades dos alunos e alcançar os resultados da aprendizagem desejados.

Quanto aos materiais didáticos que integram os AVA, estes devem ser desenvolvidos através dos princípios de aprendizagem e como os alunos aprendem, destaca Ally (2004). As estratégias utilizadas devem focar no aluno para "atender as diferenças individuais, promover a aprendizagem significativa, incentivar a interação, fornecer *feedback*, facilitar a aprendizagem contextual e prestar apoio durante o processo de aprendizagem". Ressalta ainda que as:

Estratégias comportamentais podem ser usadas para ensinar os fatos (o quê); estratégias cognitivistas para ensinar os princípios e processos (como); e as estratégias construtivistas para ensinar a vida real, aplicações pessoais e aprendizagem contextual (ALLY, 2004).

A utilização das teorias de aprendizagem para o desenvolvimento de materiais *on-line* e estratégias de ensino deve ser voltada para as diferentes culturas de aprendizagem.

Deve haver interação entre o aluno e outros alunos, entre o aluno e o instrutor, e entre o aluno e especialistas para colaborar, participar da cognição compartilhada, formar redes sociais e estabelecer a presença social. Os alunos devem ser capazes de interagir dentro de seu contexto para personalizar as informações e construir o seu próprio significado (ALLY, 2004).

Assim, é imprescindível a criação de situações de aprendizagem nos AVA que possam ser analisadas, refletidas, exploradas,

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

construídas e transformadas em conhecimento significativo pelo aprendiz. De acordo com Paiva (2016), a aprendizagem ativa é “um conjunto de práticas pedagógicas centradas no aluno de forma que ele aprenda os conhecimentos propostos por meio da interação entre ele e outros colegas, estimulando o pensamento crítico”. Neste sentido, as metodologias ativas ou inovadoras oferecem resultados positivos no processo educativo favorecendo a aprendizagem colaborativa em rede.

CONCLUSÕES

Na aprendizagem ativa o foco está no aluno, na assimilação ativa do conhecimento por meio de situações que o levem a pensar, refletir, investigar, comparar e colocar em prática o que aprendeu. O professor é o mediador, facilitador, orientador, avaliador contínuo, que propõe novas situações desafiadoras, proporciona uma aprendizagem ativa, instiga o pensar, o fazer, estimula a interação entre os pares, favorece a discussão de ideias e a aprendizagem colaborativa. Neste contexto, ocorre a aprendizagem significativa em que o aluno constrói e desconstrói, aprende e desaprende, acerta e erra, transformando o conhecimento em conceitos relacionados à realidade em que vive. Há a inserção de novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva e a interação com o conhecimento já existente.

A utilização de metodologias ativas no EAD, consideradas como uma inovação pedagógica, ultrapassa a metodologia tradicional em que o professor é o transmissor do conhecimento, à medida que oferece aos alunos possibilidades de buscar soluções para diversas situações, e com isso, desenvolver habilidades como a autonomia, a interação, a cooperação, a colaboração e o comprometimento com o próprio aprendizado. Assim, os AVA desenvolvidos para os cursos de EAD devem estar atentos para a adoção de metodologia ativa

A metodologia Ativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem

de aprendizagem para que haja mais possibilidade de que o aluno construa conhecimento de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- ALLY, Mohamedi. *Fundamentos da educação teoria de aprendizagem on-line*. Canadá: Theory and Practice of Online Learning; Athabasca University, 2004. Cap. 1. Disponível em: <http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- AUSUBEL, P. David. *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 15/01/2017.
- BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. [S.l]: Ed. Penso, 2013.
- GOZZI, Marcelo Pupim et al. Comunidades de aprendizagem: uma vivência no ensino de pós-graduação. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 14., 2008. Santos. Trabalhos Completos... Santos: ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/513200874332AM.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- HELDBERG, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (Vol. 1, pp. 3-27). Oxford: Oxford University Press.
- JUNIOR, Carlos Fernando de Araújo. *TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO A DISTÂNCIA*; Pesquisa e Inovação no ensino superior. Terracota Editora 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15316&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 3 jul. 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. São Paulo: Pró-Reitoria de Educação da USP, 2008. (*Cadernos de Pedagogia Universitária*; v. 7). Disponível: <http://www.prrpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional Curitiba*, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/textos-201/novas-tecnologias/grupos-de-pesquisa/pde/pde/pdf/vani_kenski.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. *Novas tecnologias e construção de conhecimento: reflexões e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Maltempi-cibem.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MESSA, Wilmara Cruz. Utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAS: a busca por uma Aprendizagem Significativa. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 9, 2010. Disponível: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_2462010174147.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação à distância: uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galmon. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MULGAN, Geoff. *Projeto Studio School*. Disponível em: <http://www.expedicaoliberalidade.com.br/studio-school/2011>. Acesso em 15 de junho de 2017.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Claudio José de Holanda. *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>.

Acesso em: 4 jul. 2016.

PAIVA, Thiago Yamashita. *Aprendizagem Ativa e Colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática*. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21707/1/2016_ThiagoYamashitaPaiva.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

PRIMO, Alex. Interação mútua e interação reativa: uma proposta de estudo. *Revista da Famecos*. Rio Grande do Sul, n. 12, p. 81-92, jun. 2000. Disponível em: http://www.ufrgs.br/liinc/PDFs/int_mutua_reativa.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2016. PRIMO 2008.

RAMOS, Margareth Braz. *Avaliação da fluência tecnológica de alunos de cursos de graduação a distância*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://mestrado.cesgranrio.org.br/pdf/dissertacoes2017/19%20de%20dezembro%202016_Dissertacao%20Margareth%20Ramos_T2015.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2017.

RODRIGUES, Henrique Geraldo; BRUSTEIN, Janette. A relação entre desaprendizagem e o desenvolvimento de competências individuais na implantação de um sistema de gestão da qualidade. *E&G Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 16, n. 43, Abr./Jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/51115152016.2/Downloads/10090-48995-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2017.

ROPOLI, Edilene A. Metodologias ativas de aprendizagem e educação a distância: novas perspectivas para a educação continuada. Campinas. UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009232611.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

SALMAN, Khan. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/khan-academy/>. Acesso em: 21 de agosto de 2017.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*, 10., 2009. Braga. Trabalhos Completos... Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gjpdad/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SILVA, Angela Carrancho. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância*. Porto Alegre: Editora Medição, 2009.

SOUZA, Edson Cortez; AMARAL, Luiz Henrique; SCHIMIGUEL, Juliano. *Tecnologias Digitais e Ensino a Distância*; Pesquisa e Inovação no ensino superior. Terracota Editora 2016.

VALENTE, José Armando. *A Espiral da Espiral de Aprendizagem*: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto das Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072>. Acesso em: 26 jun. 2016.

VASCONCELOS, Yumara Lúcia et al. Ensino de administração a distância: dificuldades encontradas e perfil exigido pelos discentes. *UNOPAR Cient., Ciênc. Juríd. Empres.*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 83-91, mar. 2013. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/juridicas/article/viewFile/456/426>. Acesso em: 26 ago. 2016.

VOIGT, Patrícia da Cunha Garcia; LEITE, Lígia Silva. INVESTIGANDO O PAPEL DO PROFESSOR EM CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 11., 2004, Salvador. Avaliação – compromisso para a qualidade e resultados: trabalhos apresentados... Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm>. Acesso em: 26 jul. 2016.

06

Patricia Flavia Mota
Arthur Vianna Ferreira
Marcio Bernardino Sirino

Espaço Reservado para Pichadores Sociais: Contribuições dos participantes da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social sobre o Conceito de Educação Social

Educação Social; Pedagogia Social; Práticas Educativas Não-Escolares

Esse capítulo tem como objetivo analisar as contribuições realizadas pelos participantes ao longo da I Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social, realizada pelo Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares e Atividades Extracurriculares” – da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP – sobre Educação Social.

INTRODUZINDO A TEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL

Desde 2016, o Projeto de Extensão “Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas Educativas Não Escolares e Atividades Extracurriculares” registrado pelo nº 4955 do SR3-DEPEXT foi iniciado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/FFP, localizada no município de São Gonçalo (RJ), reunindo graduandos da universidade, educadores sociais, professores e comunidade do entorno para estudar sobre Pedagogia Social e as práticas socioeducacionais desenvolvidas na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Nesse projeto, diversas ações vêm sendo desenvolvidas na perspectiva de oportunizar um espaço de reflexão e de discussão acerca das temáticas da Educação Social e Pedagogia Social, tais quais: grupo de estudos; debates de documentários (*Oficine Social*); participação em diversos eventos; promoção de cursos à distância e, ainda, a realização da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS).

O Grupo de Estudos “Fora da Sala de Aula” tem como objetivo promover a formação continuada e inicial de educadores de São Gonçalo a partir da discussão de materiais que retratam os problemas do seu cotidiano. Além disso, introduzimos os alunos de graduação e também a toda a comunidade interessada na realidade social de vulnerabilidade vivida pelo município e o esforço dos profissionais da educação em empoderar as comunidades e os indivíduos para assumirem suas responsabilidades frente a uma mudança concreta de vida.

No quadro abaixo, poder-se-á verificar os textos que foram materiais de estudo para os educadores sociais, alunos, professores e a comunidade local ao longo de 2016.

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

Quadro I- Referencial teórico estudado no Grupo de Estudos (2016).

Mês de reunião	Texto e Autor
Abril	A escola: das “promessas” às “incertezas” – Canário (2008).
Maio	Origens da Pedagogia Social – Hans-Uwe Otto (2011).
Junho	Origens da Pedagogia Social – Hans-Uwe Otto (2011).
Julho	Pedagogia Social: A Formação do Educador social e seu campo de atuação – Souza Neto (2010).
Agosto	Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador – Caliman (2010).
Setembro	Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum – Gadotti (2012)
Outubro	A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência – Graciani (2011)
Novembro	Os conteúdos de uma pedagogia da convivência – Jares (2008)
Dezembro	Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social na educação brasileira – Ferreira (2012)

Salienta-se que estes aportes teóricos¹ forneceram subsídio para a compreensão dos dois conceitos – educação social e pedagogia social – que, embora dialoguem e venham a convergir em diferentes práticas socioeducativas, possuem suas especificidades.

Neste sentido, entende-se por *Pedagogia Social* como sendo o campo teórico da pedagogia que faz a reflexão sobre as práticas educativas oriundas dos grupos sociais vulneráveis e suas demandas imediatas. Por sua vez, no que tange à *Educação Social*, é a concretização desse campo teórico, ou seja, a prática pedagógica real desenvolvida por educadores sociais, geralmente, em espaços não-escolares e que ganha diferentes configurações, de acordo com as necessidades dos grupos empobrecidos e a realização de seus processos de fortalecimento de vínculos e processos emancipatórios através da educação.

1. Os Textos estudados pelo Grupo “Fora da Sala de Aula” podem ser encontrado no link: <https://socializandopedagogias.wordpress.com/>. Para mais informações acerca dos momentos vivenciados e das produções elaboradas, podem ser encontrados na rede social a seguir: <https://www.facebook.com/projexforadasaladeaula/>.

Vale a pena trazer algumas reflexões sobre essa temática para compreendermos melhor a teoria que buscamos reafirmar com os trabalhos desse projeto de extensão, ensino e pesquisa no Rio de Janeiro.

A PEDAGOGIA SOCIAL E ALGUMAS REFLEXÕES

Em alguns países da Europa como Espanha, Portugal entre outros, os estudos sobre pedagogia e educação social são comuns e têm grande importância na esfera acadêmica e profissional. Hans-Uwe Otto (2011, p. 29) destaca que educadores alemães discutem sobre Pedagogia Social desde o início do século XX. Outros países também o fazem, alguns, no entanto, sem utilizar este termo. Cita os casos de Jane Addams, nos Estados Unidos e Paulo Freire no Brasil. No caso do primeiro, desenvolveu, no fim do século XIX, um trabalho, no assentamento Hull House, nos Estados Unidos, com elementos sociopedagógicos, sem abordar estes estudos. Com Freire, já no século XX, a prática da educação social tornou-se sinônimo de “Educação Popular”. E, ainda que não tenha sido o autor original desta concepção teórica, Freire é apresentado como um dos pioneiros da Educação Social e da Pedagogia Social (SILVA, 2016, p. 183), influenciando vários países.

No Brasil, os estudos de Freire, não tiveram o mesmo alcance, segundo Silva (2016), pois, as práticas escolares ainda estão relacionadas fortemente ao Movimento da Escola Nova e às parcerias, para formação e fomento, desse movimento com agências internacionais que favorecem grupos dominantes. No entanto, pesquisas recentes, como a de Graciani (2014), apontam claramente a forte influência do referido autor. Para ela, uma das pioneiras dessa investigação, no Brasil, descreve a Pedagogia Social como “essencialmente libertadora” (2014, p. 21), pois a partir do momento em que os sujeitos são conscientizados nas diversas práticas sociais que vivenciam, por meio de um trabalho político e educativo, podem se libertar de

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

estruturas que os paralisam, num movimento de assumir o protagonismo de suas histórias e na busca pela mediação de seus conflitos. Geraldo Caliman, um dos primeiros brasileiros a se formar doutor em Pedagogia Social, destaca o potencial crítico e transformador desta “Ciência da Educação”, pois, em sua dimensão social contribui para reflexões sobre as demandas e conflitos de grupos tradicionalmente excluídos, possibilitando, por meio de ações socioeducativas, criticar comportamentos da sociedade que geram esses conflitos para os grupos em risco e fomentar mudanças nesses grupos e na sociedade.

Para a pedagogia social, faz-se importante contribuir para que os sujeitos se conheçam; identifiquem seus conflitos e suas demandas; saibam lidar com as adversidades que surgem em sua vida cotidiana, consigam definir projetos e metas para realizá-los, possam se empoderar na busca por uma situação melhor para sua vida. É libertá-lo, emancipá-lo em um contexto, no qual o pobre precisa aceitar qualquer coisa que seja menos porque a sociedade diz que ele é menos e os governantes destinam a ele o que é menor, o pouco, a sobra ou nada. Por meio de um processo educativo crítico e reflexivo, dentro da escola ou fora dela, os sujeitos se apropriam de seus direitos e deveres como cidadãos e protagonizam a busca pela consolidação dos mesmos e pela transformação da sociedade.

A Educação Social surge, muito antes de estudos da Pedagogia Social. Ela é o campo prático dessas reflexões. Educadores que deram atenção à pobreza e à vulnerabilidade social, de Pestalozzi a Freire, por exemplo, a educação é tratada sob uma perspectiva pedagógico-social, por mais que não usassem especificamente o termo abordado nesse estudo: Pedagogia Social. Sua origem pode ser situada no período em que processos de urbanização e industrialização tornaram-se cada vez mais intensos. Métodos de produção baseados no uso da mão de obra e da terra cederam espaço para técnicas e instrumentos de trabalho. Problemas surgiram, nesse contexto histórico-social, que afetaram as famílias, suas crianças e jovens. Surgiram então, teorias que buscavam refletir sobre os problemas surgidos.

Os pobres sempre existiram e passam (e passarão) por situações de conflito e exclusão. A Pedagogia Social estuda esse campo no qual se pratica a Educação Social: instituições e/ou espaços nos quais as populações empobrecidas são atendidas. Assim como as metodologias e os profissionais que atuam nos mesmos. Os sujeitos atendidos por ONGS, grupos, associações, abrigos, creches, etc, são geralmente os excluídos pela sociedade. E que acabam perdendo a força do seu protagonismo e se rendendo ao papel que a sociedade acha que lhes cabe. Isso gera uma personalidade apática, sem iniciativa de mudança, ou uma personalidade que se rebela optando por uma única estratégia: o uso da violência. Uma vez que, sem apreço por si mesmos, os sujeitos percebem que nada tem, e atacar o outro, que tem mais do que ele, torna-se atraente.

Segundo Otto (2011), este é um segmento de estudo e pesquisa que parte dos problemas sociais, com o objetivo de encontrar uma orientação educacional com vistas a minimizar os mesmos, integrando o indivíduo à sociedade na qual se encontra como 'instrangeiro'² ou 'desfiliado'³. Promovendo, num nível de reflexão e práxis, o pertencimento, a inclusão, o funcionamento social do indivíduo, bem como o seu bem-estar e a gestão pessoal de sua vida. Este campo de estudo pode servir como instrumento para o trabalho social ou para o estudo de outras ciências sociais, sem constituir em si exclusividade de formação para uma carreira específica, segundo o autor; embora a Pedagogia Social possa oferecer especialização para os trabalhadores sociais. Como seu objetivo é o bem-estar das pessoas, é útil para todos os setores da sociedade e da academia, mais especificamente, fortalecendo, assim, medidas

2. Termo criado por Cristovam Buarque em seu livro *Os instrangeiros*, de 2002. Refere-se ao indivíduo que faz parte de uma sociedade, no entanto, não tem acesso às facilidades, tecnologia, aparelhos culturais aos quais outros tem acesso.

3. Segundo Robert Castel, desfiliação é um processo através do qual o indivíduo não se encontra completamente excluído da sociedade, mas também não ocupa um lugar específico nela. Ele não se sente pertencente àquela realidade, pois há o enfraquecimento dos laços que liga o sujeito às instituições sociais. O autor faz este estudo em seu livro *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?*

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

que visem a ajuda social para *homo educandus*, compreendendo que Educação é um processo para toda vida, em todos os campos da vida cotidiana.

Muitas vezes, no chão da escola, encontramos aflições sociais que tornam o trabalho nas instituições de ensino formal mais difíceis. No entanto, as escolas, por sua vez, ainda não se encontram plenamente instrumentalizadas para lidar com estas questões. Talvez falte discussão, tempo, investimento do governo, profissionais qualificados, famílias e professores interessados, algo que talvez ainda não saibamos precisar. Seria necessária uma investigação profunda neste sentido. Mas, inicialmente, talvez possamos afirmar que, caso existisse um profissional que pudesse estabelecer relações entre os problemas sociais, a realidade da comunidade, os saberes escolares e não escolares, ajudaria eficazmente no processo de ensino-aprendizagem na escola.

A Pedagogia Social nos mostra parcerias possíveis, caminhos que podemos trilhar buscando o melhor para os sujeitos, no sentido de se libertarem dos grilhões do comodismo, da desesperança, da descrença, da baixa autoestima característicos dos invisíveis, dos excluídos. Traz uma proposta de estudo da Educação Social para transformação da sociedade. É importante o movimento de analisar sistematicamente as práticas sociais nesses espaços não-escolares, voltar para a Academia, repensar e voltar a campo, buscando soluções, metodologias, verificando avanços na vida dos pobres, avanços na sociedade.

É esse o desafio com que se defrontam a pedagogia social e a educação social: desreificar as categorias educacionais e desideologizar (*ideologia hegemônica*) as práticas sociais. As relações humanas e o sujeito não são coisas e nem mercadoria. São vidas em busca da liberdade e da realização. (SOUZA NETO, 2010, p 35, grifo nosso)

No bojo dessas discussões e reflexões, surge a possibilidade de realização da I Jornada de Educação Não Escolar e Pedagogia Social – JENEPS, em São Gonçalo/RJ. Convém salientar que, durante os 2 (dois) dias de evento – 17 e 18 de novembro de 2016

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

– a jornada contou com mesas de debate sobre assuntos variados e que compõe a realidade teórica e prática da educação social na região metropolitana do Rio de Janeiro, como:

- Educação não escolar em Comunidades de Vulnerabilidade Social;
- Educação não escolar e Juventudes: Políticas Públicas de Privação de Liberdade;
- Educação não escolar e Adultos: Gênero e EJA;
- Educação não escolar e Infâncias: Educação em Museus e Etnias Indígenas;

Além destes significativos momentos de debate e discussão, a jornada contou, ainda, com duas outras atividades muito significativas: uma Roda de Conversa sobre Educação Integral e Experiências em Educação Não-Escolar; e, a apresentação de trabalhos e pesquisas em andamento e/ou concluídas para toda a comunidade do entorno da UERJ/FFP, sensibilizando a alunos, professores e pesquisadores sobre a educação social e a Pedagogia Social como área de atuação legítima para os profissionais da educação. Na sequência, apresentamos o registro de alguns momentos oportuni- zados pela I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS).

Uma das principais atividades importantes de trocas de conhecimentos, experiências e reflexões diversas foi a desenvolvida no pátio da universidade, denominada “*Mural Interativo*” – objeto de socialização desse presente artigo.

O objetivo dessa atividade era descobrir o que os parti- cipantes da I JENEPS pensavam sobre “educação social” ou “educador social”. Para isso foi disponibilizado, nos corredores da instituição murais para que os diversos sujeitos expressassem sua compreensão sobre a referida temática. Ao lado do mural, foi afixado um banner com uma citação de Souza Neto (2010) e um poema – elaborado por um dos integrantes do grupo de estudos –

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

na busca por sensibilizar os passantes sobre amplitude do conceito de 'educação social'.

Essa atividade foi mediada por 2 (dois) integrantes do grupo “Fora da Sala de Aula”. Os monitores faziam uma reflexão sobre 'educação social', divulgavam as datas dos encontros do 'oficínio social' e do 'grupo de estudos' e, ainda, solicitavam a contribuição sobre educação social por meio de uma 'pichação' no referido mural. Momento este no qual foram oportunizados diálogos e reflexões acerca das construções que vimos elaborando, ao longo do ano de 2016.

Sinalizamos que esse 'Mural Interativo' – intitulado “Espaço Reservado para Pichadores Sociais” foi pensado por conta da especificidade que o município de São Gonçalo⁴ dispõe – Em todas as ruas é muito comum encontrar nos muros das casas ou de lojas a seguinte placa: “Espaço Reservado para Pichador Amador”. Inferimos que esta atitude – criativa, diga-se de passagem – é levada em consideração, pois os 'pichadores' por se considerarem profissionais, não querem ser reconhecidos como 'amadores' por picharem em espaços com esta sinalização.

A perspectiva de socializarmos as contribuições desses participantes, nesta atividade da jornada, se alinha com a formação docente inicial e/ou continuada por entendermos que a diversidade de práticas pedagógicas em espaços não-escolares, embasada nos fundamentos da pedagogia social, possui uma grande possibilidade de contribuir para a diminuição da dívida histórica de desigualdade educacional que, até os dias de hoje, possuímos à medida em que não proporcionamos de forma equitativa os mesmos acessos sociais e educacionais a todos os grupos sociais do país, e de maneira especial, os sujeitos em vulnerabilidade social e econômica.

4. O município de São Gonçalo faz parte da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conta com uma população estimada de 1.044.058 habitantes, segundo dados do IBGE (2016).

COMO PODEMOS ENTENDER A CONCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE EDUCAÇÃO SOCIAL?

Após essa abordagem introdutória, na qual sinalizamos o contexto de realização do *'Mural Interativo'* – atividade na qual questionamos aos participantes da I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social o que os mesmos pensavam sobre “Educação Social” – pontuamos que, nos dias do evento, obtivemos 24 (vinte e quatro) contribuições, ou seja, 40% dos participantes diários do evento.

Para análise dessas contribuições, buscamos recolher as metáforas que expressavam o entendimento dos participantes sobre a educação social. Essas foram agrupadas a partir de seus temas para que pudessem ressaltar os foros nos quais elas foram constituídas. Na verdade, em uma análise retórico-filosófica desses discursos, é através do foro que vamos poder organizar a força e a intensidade usada por aquele que profere o discurso para dar suas justificativas sobre determinado posicionamento social sobre o tema que lhe é perguntado.

Esses foram os seguintes sentidos dados pelas metáforas para o tema sobre educação ou educador social: *Construção Coletiva, Transformação, Afetividade/Respeito e Além da Sala de Aula*. Também foram agrupados os discursos que ‘não contemplam a proposta’ mas que também apareceram como marcas do grupo de participantes da Jornada quando questionados sobre a educação social.

Quadro II- Pergunta Geradora: O que é Educação Social?

SENTIDO DOS FOROS TEMÁTICOS	METÁFORAS PRESENTES NOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA I JENEPS
<p>CONSTRUÇÃO COLETIVA</p>	<p>“É uma educação <i>de todos para todos</i>”.</p> <p>“Educação social é o conhecimento <i>que abrange a todos</i>”.</p> <p>“Educação Social é todo aprendizado que se extrai da <i>fértil terra da diversidade</i>”. [José]</p> <p>“<i>Todo contexto social é educativo</i>. Na sociedade tecemos aprendizagens culturais, cotidianamente”.</p> <p>“É um sistema <i>multidirecional e recíproco</i> de ensino-aprendizagem”.</p>
<p>TRANSFORMAÇÃO</p>	<p>“É a possibilidade de <i>formação integral dos sujeitos</i>. É o acesso a oportunidades educativas por meio de diferentes linguagens”.</p> <p>“Uma educação social, a meu ver, deve refletir as concepções de sociedade com a <i>intenção de ressignificar</i> os saberes históricos, culturais e pessoais dos indivíduos”.</p> <p>“A educação social pode <i>mudar a sociedade</i>”.</p> <p>“Educação social seria aquela capaz de <i>transformar a realidade</i> de muitos”.</p>
<p>AFETIVIDADE/ RESPEITO</p>	<p>“Conhecimento é <i>bem mais precioso</i> do ser humano”.</p> <p>“Educar é um <i>ato de amor!</i>”.</p> <p>“Educação social é a forma de educar a partir das relações sociais, de pensar a sociedade na qual vivemos, conscientizar, tornar-se cidadão. É uma educação <i>que faça sentido para a vida</i> de toda a comunidade escolar e não-escolar. A partir dela que podemos sonhar com uma sociedade mais justa, igualitária e melhor. Eduque-se. Eduquemos. <i>A nossa missão é educar</i>”.</p> <p>“<i>Onde – vale +</i>”.</p> <p>“Educação social é <i>respeitar os alunos da maneira que eles são</i> e ajudá-los a se tornar melhores cidadãos”.</p> <p>“Educação social é uma forma de <i>manter o respeito</i> entre as pessoas <i>estabelecendo contato</i>. E uma formação de indivíduos e suas subjetividades – sabendo <i>respeitar, assim, a do próximo</i>”.</p>

<p>ALÉM DA SALA DE AULA</p>	<p>“Educação social é aquela que leva em consideração a realidade na qual o educando está inserido”.</p> <p>“Educação é sempre social. <i>Dentro ou fora da escola</i>”.</p> <p>“É a compreensão sobre a realidade humana e social. É o que vai <i>além dos muros da escola</i>”.</p> <p>“A educação social é uma forma mais ampla de aprender, num <i>espaço extraclasse</i>”.</p> <p>“<i>Para além dos muros, cercas e salas</i>. Renunciar para dedicar-se nos múltiplos espaços”.</p>
<p>NÃO CONTEMPLA A PROPOSTA</p>	<p>“ROTA”.</p> <p>“Só o conhecimento traz o poder”</p> <p>“A universidade era pra ser um espaço de resistência”.</p>

A partir desse quadro e das metáforas recolhidas e agrupadas por essa atividade, sinalizamos diversas compreensões acerca da ‘educação social’ – como se a mesma fosse um grande ‘guarda-chuva’ no qual se abrigam diferentes e complementares concepções.

Assim, identificamos uma compreensão da educação social enquanto *uma ação coletiva* e não de uma ou outra instituição específica; o entendimento da educação social como um *instrumento de transformação social*; a percepção da educação social enquanto um ‘bem’, um ‘ato de amor’ e o desenvolvimento de ‘respeito’ – ou seja, *aspectos afetivos*; a identificação da educação social como sendo o *desenvolvimento de práticas pedagógicas em diferentes espaços sociais* – de preferência, *fora dos muros da ‘sala de aula’, da ‘escola’*.

Todos os elementos e sentidos apontados pelas metáforas dos discursos dos participantes dessa atividade apontam para um dos pontos mais discutidos na Pedagogia social: a convivência como elemento de *transformação, afetividade e construção coletiva* de um ambiente de aprendizagem que, mais do que os conteúdos curriculares, faça sentido na vida dos indivíduos que participam das rotinas de aprendizagem. Segundo Jares (2008)

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência, estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade (JARES, 2008, p. 25)

E esta convivência faria referência a conteúdos que cabem em toda prática de educação social. Tais como:

Conteúdos de natureza humana: direito à vida e ao desejo de viver, à dignidade, à felicidade, à esperança;

Conteúdos de relação: ternura, respeito, não violência, aceitação da diversidade e rejeição a qualquer forma de discriminação, solidariedade, igualdade;

Conteúdos de cidadania: justiça social e desenvolvimento, laicismo, Estado de direito, direitos humanos. (JARES, 2008, p. 29)

O mesmo autor destaca ainda que, na Pedagogia da Convivência, a afetividade – presente nos discursos dos participantes da jornada – é necessária nessa relação entre profissionais da educação e os alunos, entre educadores sociais e os sujeitos em vulnerabilidade social. Graciani (2011, p. 96) acrescenta que,

A Pedagogia da Convivência propõe reaprender a utilizar nossos espaços de interação para melhor compreender o outro e suas intenções. É necessário, para isso, uma ética do diálogo que estimule o questionamento, com liberdade, sinceridade e respeito mútuo, sem determinação institucional. Perguntar mobiliza quem questiona e quem formula a resposta.

Infere-se que os discursos proferidos pelos participantes da jornada, por mais que sejam da ordem do senso comum da concepção de “educação social” não se distanciam das reflexões realizadas pelos autores da pedagogia social que dialogam sobre a necessidade de convívio e afeto no campo da Educação Social. Na medida em que se trabalha com sujeitos que, num processo de exclusão e invisibilidade têm mais facilidade de ter relações rompidas neste panorama de relações líquidas e de convívio fragmentado e/ou usufruem de pouco afeto em sua trajetória, numa sociedade em que impera a fragilidade dos laços humanos e que nada é feito para durar, o convívio promovido pelas práticas pedagógicas no campo do social pode ser fundamental para

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

restaurar laços de solidariedade humana fundamentais para que possamos empoderar os sujeitos para a sua própria emancipação.

O principal herói deste livro (*Amor líquido*) é o relacionamento humano. Seus personagens centrais são homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados aos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar num momento de aflição, desesperados por “relacionar-se” e, no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado” em particular de estar ligado “permanentemente” para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para _ sim, seu palpite está certo _ relacionar-se... (BAUMAN, 2004, p. 6, grifo nosso)

O convívio é necessário. Ele nos leva a conflitos, aflições, mas também gera aprendizado, conscientização, empatia, emancipação. Nesse campo de pesquisa, para o resgate da autoestima, para o despertar do empoderamento e da emancipação, é importante que as metodologias utilizadas nas atividades socioeducativas tenham tempo e espaço para convivência e afeto, favorecendo assim o surgimento de oportunidades para a formação integral desse outro marginalizado, empobrecido, discriminado, negado, invisível.

Por isso, quando os sujeitos da análise discursam sobre um espaço para *além do muro da escola* vislumbram a necessidade de um espaço em que o outro se transforme também em espaço de encontro, local que a escola formal parece não oferecer para os que se encontram envolvidos nos seus processos de ensino-aprendizagem.

A negação do outro, diferente de mim, tem sido considerada, no mundo contemporâneo, um dos piores fatores geradores de conflitos sociais, dissabores pessoais, revoltas e agressões, entre outros. A invisibilidade do outro que está ao meu lado é um dos componentes do processo da exclusão, seja ela causada por preconceito étnico, cultural, religioso, por discriminação de gênero, opção sexual ou desigualdade social. (GRACIANI, 2011, p.96)

Para atender as expectativas postas nos discursos desses indivíduos, a formação desse profissional da educação deve aprofundar nesse aspecto relacional-social. Apesar das relações líquidas, fragmentadas e sem afeto, existentes em toda sociedade, o educador social precisa se posicionar de forma diferenciada. Precisa

ter um olhar mais empático com as pessoas com as quais trabalha. Segundo Ferreira (2012, p.101)

O educador social surge no contexto do Terceiro Setor, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos socioeducativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas - e, cada vez mais complexas - necessidades da população civil. (FERREIRA, 2012, p. 101)

O autor destaca ainda que a partir do final da década de 70, movimentos sociais criam no Brasil, oportunidades e espaços educativos direcionados à população empobrecida que não era atendida pelo Estado, movimento habitual de toda sociedade. Mas que, contemporaneamente, assumia um novo matiz: os grupos passavam a se identificar e a se apropriar dos saberes dos movimentos pelos quais eram atendidos, constituindo uma educação não-escolar com intencionalidade. (cf. Ferreira, 2016, p. 25)

Assim sendo, o educador social, precisa se familiarizar com o estudo da pedagogia social e da pedagogia da convivência, pois entendemos que estes campos de estudo favorecem a percepção do tipo de habilidades e competências necessárias para o exercício dessa função e caracterizam o trabalho deste profissional e da educação social. Além disso, é fundamental que o educador social conheça a realidade dos sujeitos do seu campo de atuação, tendo em vista o favorecimento do bem-estar social e das transformações sociais; e o combate às desigualdades e aos preconceitos. O educador social, precisa estar aberto à vivência em diferentes culturas, ao diálogo com os diferentes saberes e à formação integral do indivíduo que não se dá somente nos espaços escolares.

Enfim, a respeito dos discursos que se enquadram no foro temático “*Não contemplam a resposta*” desdobra-se num questionamento mais intrigante, porém significativo: se os participantes dessa Jornada são, em sua maioria, alunos da universidade e professores em exercício, por que será que eles não identificam a educação social como parte do seu cotidiano escolar? Será que a formação docente inicial contempla esses assuntos de forma adequada? Ou será que ainda o senso comum de ‘educação para os pobres’ é

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

uma assistência social se faz presente para esses sujeitos e com isso não tem respaldo na faculdade de formação de professores? As perguntas e as investigações permanecem e continuam para os pesquisadores do campo de educação/pedagogia social.

É POSSÍVEL FINALMENTE CONCLUIR A DISCUSSÃO?

A análise parcial dos conteúdos coletados no 'Mural Interativo', nestes dois dias de Jornada, indica a presença do senso comum sobre Educação Social associada a uma educação que mais que "para além dos muros da escola", ainda está enraizada na questão assistencialista e da ordem subjetiva da afetividade, podendo estar desvinculada de uma concepção de educação potencializadora de espaços de transformação dentro da sociedade brasileira, seja no espaço escolar ou não. Nesse contexto, faz-se necessário salientar que o senso comum, de acordo com Saviani (1996, p.5) é *"um conjunto de ideias fragmentadas, isoladas, preconcebidas e iniciais que são articuladas entre si e que servem de base para a construção de uma ciência, ou da compreensão da mesma"*, o que coincide muito bem com toda a discussão que foi colocada tanto pela atividade quanto pelas análises preliminares que elas nos trazem até o presente momento de nosso projeto de extensão.

Assim sendo, quando questionamos o que os participantes pensavam sobre 'educação social', nosso maior objetivo era recolher essas ideias do 'senso comum' porque elas são, para nós, duas coisas: a possibilidade de novas reflexões a respeito da temática no nosso grupo de estudo e pesquisas sobre educação não escolar e pedagogia social e, ainda, o indício de possíveis representações sociais sobre educação social para profissionais da educação.

No que tange a primeira perspectiva, entendemos que as contribuições dos participantes servirão de instrumento para

Espaço Reservado para Pichadores Sociais

organizarmos os futuros estudos e pesquisas do grupo, como um todo, e, com relação à segunda vertente, consideramos que o senso comum é o material das crenças – que são o grau mais periférico das representações sociais (cf. DOISE, 2001) e que merecem também uma atenção especial a ser desenvolvida no futuro pelos pesquisadores sobre educação social.

Desse modo, esse ‘senso comum’ se configura como matéria bruta fundamental para início de um diálogo em busca da desconstrução de possíveis preconceitos a respeito do trabalho educacional fora do ambiente escolar como emancipador, reflexivo e basilar para a construção de relações educacionais de todos os tipos, inclusive as escolares.

No entanto, para que esta possibilidade aconteça, faz-se necessário passar do ‘senso comum’ à ‘consciência filosófica’ que, segundo Saviani (1996, p.6), significa *“passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.”*

O assunto não se encerra. A discussão não se conclui, mas na verdade se abre para contínuas e necessárias reflexões sobre educação social, pedagogia social, práticas educativas com camadas empobrecidas e muitos murais que ajudem na interação entre os graduandos em processo de formação docente e os educadores sociais envolvidos na realidade de vulnerabilidade social, porém com desejo de emancipação nos bairros periféricos dessa região metropolitana do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed. 2004

BUARQUE, Cristóvam. *Os Instrangeiros – A aventura da opinião na fronteira dos séculos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

FERREIRA, Arthur Vianna. *Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres*. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 2012.

_____. *Representações sociais e evasão em espaços educacionais não- escolares*. Curitiba, PR: CRV, 2016.

GRACIANI, Maria Stela Santos. A formação do Educador Social e a Pedagogia da Convivência. In RAMOS, Marcos Fadaneli; ROMAN, Artur. *Educadores sociais: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais*. Brasília, DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

_____. *Pedagogia Social*. São Paulo, SP: Cortez, 2014

JARES, Xésus. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2008.

OTTO, Hans Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (Orgs.) *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.

SILVA, Roberto da. Los fundamentos “freireanos” en la construcción de la pedagogía social de Brasil. SIPS- Pedagogia Social. *Revista Interuniversitaria*. n. 27, p. 179-198, 2016

SOUZA NETO, João Clemente. Pedagogia Social: A formação do Educador Social e seu campo de atuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES*. Vitória:ES, n. 32, p. 29-64, jul/dez 2010.

Patricia Flavia Mota

07

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro: uma Discussão Sobre o Tempo Integral e as (Im) Possibilidades de Implementação da Meta 6 do PNE

Plano Nacional de Educação. Educação Integral e(m) Tempo Integral. CIEP

O capítulo elaborado visa apresentar reflexões realizadas acerca da Educação Integral e (m) Tempo Integral no panorama da meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Usou-se análise documental e pesquisa bibliográfica relevante a partir da criação dos Centros Integrados de Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro, pela Secretaria Extraordinária de Educação, na década de 80 (RIBEIRO, 1986), até a chegada do Programa Novo Mais Educação em 2016.

INTRODUÇÃO

A discussão em torno de questões relacionadas à educação integral e(m) tempo integral no Brasil se desenvolve concomitante a emergência de textos legais e políticas que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê em seus artigos 34 e 87 o aumento progressivo da jornada escolar e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X). O Estatuto da Criança e do Adolescente cita a importância da formação integral da criança e do adolescente e a necessidade de proteção dos mesmos.

A Lei nº 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, só que de forma explícita, retoma a Educação Integral e acentua a necessidade de integração da assistência social. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) concede um maior aporte de recursos à educação em tempo integral. E, por sua vez, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, alicerce básico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, têm como objetivo conjugar esforços da União, dos Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, é possível verificar diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005), sancionado pela Presidente Dilma Roussef no dia 25 de junho de 2014, sugere 9 estratégias para que se ofereça educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para 25% dos alunos da educação básica; os Planos Municipais de Educação da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro_ território selecionado para a pesquisa_

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

por sua vez, apontam o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) como principal indutor dessa política, que, em 2016, foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação.

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A estrutura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), experiência de escolas em tempo integral que se desenvolveu no Estado do Rio de Janeiro nas décadas de 80 e 90, propiciava a guarda das crianças, oferecia alimentação e infraestrutura para que ali permanecessem e levassem seus estudos adiante, longe de percalços que poderiam afastá-los desta tarefa, como o envolvimento com a violência, a ajuda no sustento da casa, e a guarda dos irmãos menores quando os pais trabalhavam.

O Programa Especial de Educação que implementou os CIEPs em dois períodos governamentais: de 1984 a 1987 e de 1991 a 1994; além de ter atribuído grande ênfase à alfabetização, estimulou a criação de um material específico para atender às demandas das classes de alfabetização e da antiga 5ª série, hoje 6º ano, visando, através de um atendimento diferenciado à parcela da população que mais sofre com as desigualdades sociais, reduzir o fenômeno da repetência e do baixo nível de aprendizagem, haja vista o grande número de alunos que frequentavam por três ou quatro anos a antiga 1ª série, hoje 2º ano (RIBEIRO, 1986).

Em maio de 1985 inaugurou-se o primeiro CIEP. A partir deste momento, através da utilização de espaço e tempo adequados, o CIEP pôde oferecer atividades diversificadas que dialogavam com a cultura e os interesses da comunidade, proporcionando um aumento de oportunidades de aprendizagem que uma escola, que oferece 4h diárias de aula às classes populares, não poderia fazê-lo.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



Percebe-se que os estudantes da escola pública, que se encontram em meio a tantas mazelas, vivem junto a suas famílias um verdadeiro estado de exceção (AGAMBEN, 2008), em que providências, que estão à margem da lei, são tomadas para minimizar o sofrimento gerado pela pobreza e, naquele contexto, atender às necessidades de sobrevivência das pessoas que ali estão. Estas pequenas exceções cotidianas transformam-se em regras para as populações que não são atendidas pelo Estado e suas leis. Segundo Agamben (2008), a necessidade costuma fazer com que o ilícito se torne lícito, justificando, por meio de um estado de exceção, uma transgressão específica.

A escola, por vezes, pode acentuar este quadro que é reflexo de uma sociedade desigual, pois tem se mostrado excludente na medida em que não oferece possibilidades de permanência e de prosseguimento qualitativo nos estudos. Ou poderia ter o papel de modificar as desigualdades, oferecendo aos estudantes a possibilidade de reconhecer os discursos hegemônicos, o discurso da escola que constantemente se distancia do discurso do aluno e das classes populares às quais pertencem e, num movimento de contra-hegemonia, construir o conhecimento junto aos alunos, valorizando sua cultura e seus saberes.

Bomeny (2009) aponta em seu artigo sobre *A escola no Brasil de Darcy Ribeiro*, que muitos intelectuais situaram o Brasil como o país periférico, que devido à herança ibérica recebida, seria formado por um povo muito mais passional que racional, no sentido de agir sempre com o coração. Esta característica faria com que as pessoas agissem sempre emocionalmente gerando comportamentos imprevisíveis, instáveis e indisciplinados. Esta seria uma explicação do fracasso do Brasil baseada em seu passado.

Outros intérpretes do Brasil, segundo a autora, também refletiram sobre esta questão e foram além deste panorama “o passado nos condena”. Pensaram na insolidariedade social da população brasileira que tornava o povo incapaz de se associar e se mobilizar em busca da consecução de direitos e de melhores

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



condições de vida. Estes intelectuais se engajaram na tentativa de encontrar soluções para os problemas no Brasil e Darcy Ribeiro destacou-se por defender a educação como solução para os problemas sociais. A partir da infância se ofereceria a possibilidade de aquisição de elementos que favoreceriam a inserção do sujeito na sociedade através de uma escola pública e integral que minimizasse os problemas sociais pelos quais as crianças desde cedo já passam.

Os CIEPs, criados pelo Programa Especial de Educação, ofereciam para os estudantes o uniforme, a merenda, seus materiais e profissionais qualificados. Além do trabalho pedagógico, o atendimento médico e odontológico. Toda assistência social que existia nos CIEPs era oferecida, numa tentativa de universalizar o direito à educação trazendo para dentro da escola aqueles que, por muito tempo estiveram excluídos dela, tendo negado seu direito a uma educação de qualidade. Haveria, portanto, a possibilidade de favorecer a inserção destas crianças, adolescentes e jovens na sociedade.

O CIEP teria inovado o panorama das escolas públicas brasileiras da década de 80. Oferecendo às classes populares uma educação democratizante que efetivamente se comprometia com a formação integral da criança, estimulando o fortalecimento do papel social e político da escola e uma interação maior entre a escola e a comunidade através do incentivo às manifestações culturais e artísticas e do estreitamento da relação entre pais e professores.

O pioneiro do movimento da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira (NUNES, 2009b, p. 9), fomentou as primeiras concepções de Educação Integral no Brasil embora não utilizasse essa terminologia. Em 1925 realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, como Diretor de Instrução do Estado, na qual regulamentava o ensino Normal e o ensino primário, enfatizando assim a formação da criança e do professor.

Influenciado pelas ideias de John Dewey, acreditava que a ampliação da escolaridade das crianças poderia resultar, no futuro,

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

na formação de uma sociedade democrática (TEIXEIRA, 2009, p.33), através da oferta de uma escola pública comum, laica e para todos. Criticou a sucessiva redução da permanência da criança na escola ao constatar que os estados ofertavam, inicialmente, 4 horas diárias de aula chegando a 3h em alguns deles.

Nunes relembra a afirmação de Anísio de que, com o argumento de ampliar a oferta de educação e proporcionar treinamento para o trabalho, os governantes passaram a implementar “um programa de menos, destinado a um maior número de alunos” (NUNES, 2009, p. 122). E Cavaliere (2009, p. 51) acrescenta ainda, em seu artigo sobre “Escolas de tempo Integral *versus* alunos em tempo integral”, que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.”

Em 1950, Anísio Teixeira organizou escolas de Educação em Tempo Integral para oferecer uma educação de qualidade às famílias das periferias de Salvador. Eram quatro grandes escolas, três de nível primário (primeiro segmento do ensino fundamental) e uma de nível secundário (segundo segmento do ensino fundamental) com capacidade para 1.000 alunos, denominadas Escolas-Classe e dispostas de tal maneira que formavam um quadrilátero, em cujo centro situava-se um complexo de instalações denominado Escola-Parque que oferecia oficinas de trabalho, atividades artísticas, de educação física e sociais com capacidade para 2.000 alunos. Havia também o atendimento médico-odontológico para alunos, professores e funcionários. Esta escola recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os alunos que permaneciam em um turno nas Escolas-Classe aprendiam Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais e no outro turno, faziam as atividades oferecidas na Escola-Parque, agrupados pela idade e pelas preferências em turmas de 20 a 30 alunos. Muitas atividades extraclasse eram desenvolvidas pelos alunos,

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



especialmente em três classes consideradas experimentais que integravam cada uma das escolas-classe à escola-parque, desenvolvendo projetos de correios, clubes, rádio-escola, lojas e etc.

Através deste modelo de escola pretendia-se aumentar as oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de vivência necessárias para que o aluno se tornasse um cidadão ativo em busca de uma sociedade mais democrática e menos desigual. Havia também a necessidade de estimular a credibilidade na escola pública, pois a mesma era vista como palco de improvisações e políticas incertas e frágeis, como explicita Nunes (2009), o que não se efetivou de início, haja vista a presença de muitas críticas ao projeto de vários segmentos da sociedade, inclusive de professores.

Tal desconfiança, como sinaliza Bomeny (2009), também atingiu o Programa Especial de Educação liderado por Darcy Ribeiro que, inspirado pelos ideais de Anísio Teixeira, criou os CIEPs e uma proposta de educação inovadora. Defendeu uma escola pública para todos, que formasse as crianças para a vida em sociedade, oferecendo para as mesmas uma educação integral através de metodologia atual que dialogava com suas necessidades e com a realidade da comunidade.

Darcy Ribeiro preocupou-se em trazer para dentro da escola serviços necessários para que a camada mais pobre da população pudesse estar apta ao desenvolvimento cognitivo, pois seria difícil desenvolver o processo de aprendizagem sem ter acesso sequer à alimentação (RIBEIRO, 1986). Rechaçava a tendência dos governos de reduzir a permanência dos alunos na escola, dividindo o horário escolar em três turnos diários. Alegavam ser a solução para oferta da educação a um número maior de pessoas, haja vista a falta de recursos.

Assim como fez Anísio em Salvador com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Darcy constrói os CIEPs nas periferias do Rio de Janeiro. Foram 506 prédios ao todo, com arquitetura projetada por Oscar Niemayer, como nos indica Cavaliere (2002), proporcionando

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

aos alunos o acesso à cultura, às artes e aos esportes através da construção de espaços adequados, aquisição de materiais e currículo diversificado. A criança pobre não dispunha de muitos espaços para o desenvolvimento do conhecimento formal. A escola deveria, portanto, cuidar da guarda desta criança, livrando-a dos perigos das ruas, e dinamizar atividades pedagógicas sem perder de vista a relação entre educação, saúde, cultura e o diálogo dos saberes da comunidade com os saberes escolares.

Criado pela Secretaria Extraordinária de Educação o programa teve seu início em 1984 sob a direção do vice-governador do estado do Rio de Janeiro e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, o professor Darcy Ribeiro. Foi interrompido em 1987 e reiniciado no segundo governo de Leonel Brizola, em 1991.

Os alunos permaneciam 8h nas Unidades, realizavam 4 refeições e contavam com atividades integradas ao currículo obrigatório do Ciclo Básico. Igualmente, contavam com profissionais qualificados e treinados para o trabalho com os discentes em horário integral.

De acordo a revista “Carta” (v. 5, n. 15, 1995), em 1994, existiam 506 CIEPs e 5 CAICs. As últimas unidades entregues à população apresentaram um custo médio de R\$ 1.996.020,00 investidos em três construções distintas: prédio principal, ginásio polivalente a e biblioteca.

O prédio principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo estão localizados o refeitório com capacidade para 200 alunos, e uma cozinha dimensionada para até mil refeições diárias. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico-odontológico e entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos pavimentos superiores estão localizadas vinte salas de aula, um auditório, salas especiais para Estudo Dirigido e outras atividades e instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para o lazer e dois reservatórios de água. O ginásio é dotado de arquibancada. Vestiário e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, dimensionada para atender aos alunos e à comunidade. Sobre a biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes. Sobre a Biblioteca ficam os alojamentos destinados aos alunos residentes dotados de todas as dependências necessárias para a acomodação do casal responsável pelas crianças, cozinha, banheiros e dependências para doze meninos e doze meninas. (NIEMEYER, 1991, p. 41)

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



A assertiva trata de um CIEP numa área construída de 6.600 m², “com capacidade para abrigar até 1.000 alunos” (RIBEIRO, 1986, p. 42). Nos casos em que os terrenos eram menores, havia outro tipo de estrutura que também variou um pouco conforme o programa em que o CIEP foi construído: no primeiro ou segundo Programa Especial de Educação. Suas construções se deram sem desperdício de recursos e com materiais pré-fabricados que segundo Niemeyer, “constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum” (1991, p. 45).

No contexto em que se deu a precarização dos CIEPs, questões políticas estiveram presentes, pois Brizola¹, ao aprovar o projeto, foi duramente criticado. Acusavam-no de tentar se promover à custa de construir escolas. Além disto, enfatizavam que era um projeto muito caro para ser construído em beiras de estrada ou no meio do mato, como se nestas periferias não houvesse pessoas que fariam bom uso da escola em horário integral.

Após o primeiro mandato de Brizola, como governador do Estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco assume e reduz significativamente o quantitativo de professores e a verba destinada à alimentação dos alunos. E Marcelo Alencar, quando assume após o segundo mandato de Leonel Brizola, também reduz o quantitativo de profissionais para o trabalho nos CIEPs, dentre eles, professores, enfermeiros, animadores culturais e etc.

A mídia também deu a sua contribuição para que todos concluíssem que o problema nos CIEPs era intrínseco ao Programa Especial de Educação, embora haja muitos depoimentos e pesquisas como a desenvolvida por Pereira (2008), que destaca a trajetória de alunos

1. Em 1949, Leonel Brizola já tinha iniciado a sua carreira política. Dois anos depois de filiar-se ao PTB (1945), foi eleito deputado estadual pelo Rio Grande do Sul. Em 1962, pela primeira vez, Brizola foi eleito deputado federal pelo antigo Estado da Guanabara. Depois de perder a legenda do PTB, Brizola fundou o PDT, partido pelo qual foi eleito governador do Rio de Janeiro em 1983. Em 1984, iniciou-se o PEE, que foi encerrado em 1987, com a entrada de outra gestão no Estado. Posteriormente, de 1991 a 1994, foi eleito governador do estado do Rio de Janeiro pela segunda vez. E o segundo Programa Especial de Educação retornou neste período.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



do CIEP ao Ensino Superior em instituições privadas e públicas, e a valorização da formação obtida nestes CIEPs.

Os alunos que permaneceram mais tempo na escola estudada, ou seja, de cinco a sete anos, matriculados no Ensino Fundamental ou na modalidade do Ginásio Público, trazem uma marca, uma memória que parece significativa na trajetória escolar bem sucedida que os levou ao Ensino Superior.

Mais de um aluno entrevistado pertence a famílias que, à época, eram adeptas da política educacional do governo do Estado e do Programa dos CIEPs e tinham com essa política uma relação de colaboração e apoio. (PEREIRA, 2008, p. 150)

Maurício (2009) faz uma análise em seu texto *Escola pública de horário integral: representações do jornal O Globo* mostrando como através de um jogo que articula desde títulos e cores na impressão do jornal ao dia da semana em que é veiculado, o leitor é induzido a se apropriar e a reproduzir um discurso hegemônico de que o horário integral não funciona, pois

Comprovar que a culpa do fracasso é do pobre sempre seduz a classe média e é uma boa receita de sucesso. Para isso não há escrúpulos em omitir dados e manipular imagens para reforçar o consenso fácil que herdamos da escravidão: para que gastar recursos com a educação popular? A leitura que se quer transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados na escola mesmo quando se oferece a eles uma escola de luxo. (MAURÍCIO, 2009, p. 21)

O texto jornalístico aborda a situação dos CIEPs dando grande destaque aos casos que o próprio repórter define como sendo exemplos de fracasso e pouco destaque aos exemplos de sucesso que saíram dos CIEPs. Valorizam excessivamente os custos altos para a manutenção de um CIEP, como se fossem um desperdício, ressaltando um discurso de que educação de qualidade não é própria das camadas populares, visto que, as classes mais abastadas podem oferecer aos seus filhos uma educação ampliada em vários contextos, seja na própria escola, seja em outros estabelecimentos.

DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: POLÍTICAS DE INDUÇÃO DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA

Esta investigação surgiu do interesse em analisar a aplicabilidade das políticas públicas em educação, os movimentos que estas políticas vêm provocando no chão da escola e as relações que a escola, alunos e comunidade têm com as mesmas. Sobretudo, quando abordamos o tempo escolar: o cerne desta pesquisa. Há mudanças e ajustes necessários ao se estabelecer um aumento de jornada seja ele efetivado dentro da escola ou através de parcerias, duas possibilidades explicadas por Maurício.

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno. Esta proposta tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujos princípios orientadores estão reunidos na Carta de Barcelona, entre os quais que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar. (MAURÍCIO, 2015, p. 71)

Pensar educação integral em tempo integral não se resume a estabelecer propostas de horas a mais. Uma vez que aumento de jornada nem sempre resulta em aumento de qualidade. Estar mais tempo na escola não garante o desenvolvimento de habilidades e conceitos, tampouco, necessariamente favorece a formação humana. Segundo Coelho & Maurício (2016),

O aluno que vive em meio doméstico temporalmente ordenado incorpora, espontaneamente, métodos de organização e estruturas cognitivas ordenadas, que o predis põem a participar, espontaneamente, da lógica escolar. A criança criada na cultura oral precisa realizar um esforço de linguagem e de ordenação do tempo e de suas ações para integrar-se a essa mesma lógica. Essa criança tanto pode rejeitar esta nova ordem, como desenvolver um processo de aproximação. (COELHO & MAURÍCIO, 2016, p. 1099)

Pensar essa educação nos sugere um movimento de observar em separado o que caracteriza “educação integral” e “tempo integral”.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



Azevedo, Coelho & Paiva, (2014, p. 48) nos convidam a fazer essa reflexão e entender a expressão “educação integral” como oferta de uma formação completa para o indivíduo e “tempo integral” como possibilidade de aumento de jornada, com objetivos e características que variaram\variam segundo fatores históricos e socioeconômicos. A ampliação da jornada ocorre, portanto, segundo concepções de educação integral “sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas” (AZEVEDO, D.S.; COELHO. L.M.C.C; PAIVA, F.R.S., 2014). Na primeira concepção, segundo os autores, valoriza-se a formação humana; na segunda, a possibilidade de proteção integral a crianças e adolescentes, a oferta de um currículo integrado e ampliação das horas que o estudante fica na escola. Gadotti (2013) aborda estas relações quando discute

O tempo integral, como prevê a LDB, como um *direito de cidadania*. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos sabemos que a *exiguidade do tempo* que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. A maior parte do que sabemos está fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto a sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e seu entorno. (Grifos do autor) (GADOTTI, 2013, p. 35)

O Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), com avanços e/ou dificuldades, teve como objetivo, ampliar a jornada escolar nas Unidades Escolares da rede pública de ensino. Como indaga Cavaliere, seria esta, mais “uma política de gestão social da desigualdade e da segregação escolar do que uma política de luta contra as principais causas da desigualdade e da segregação escolar e os processos sociais e escolares que as produzem” (CAVALIERE, 2014, p.156)? Segundo a autora, alguns estudos apontam dificuldades no fomento do Programa Mais Educação, devido à infraestrutura precária das escolas, falta de parcerias e equipamentos públicos. Quanto à isto, Martinic destaca que,

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



Todo cambio en el horario implica en el ritmo de vida y cordinaciones de muchas personas, tanto en el alumnado como de las famílias y el profesorado; cambio en el funcionamiento de la economia y de la vida cotidiana de todos quienes interactúan com la escuela". (MARTINIC, 2015, p.485)

Cavaliere discute ainda as possibilidades de educação integral em tempo integral. Atualmente teríamos dois tipos:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da Unidade Escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53)

O Programa Mais Educação foi organizado de acordo com a segunda concepção. Por meio de parcerias, alguns alunos inscritos no programa, em cada escola, teriam acesso a atividades diversificadas no contraturno da escola. O que nos leva a repensar a pratica de turno e contraturno que gera a possibilidade de hierarquização de saberes. Uma vez que estudam as matérias do currículo convencional pela manhã, por exemplo, e, à tarde, o aluno tem contato com atividades mais dinâmicas (as brincadeiras). Neste paradigma não há um currículo integral integrado, uma conversa entre os saberes. Mas sim, momentos em que os alunos têm acesso a conhecimentos mais valorizados pela sociedade e, em outro momento, se relacionam com saberes aos quais a sociedade não atribui o mesmo prestígio.

O Programa surgiu através de uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), visando ao aumento da permanência do aluno na escola. Esta intersectorialidade é um traço marcante deste programa, pois articula o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, além da Presidência da República e da Secretaria Nacional de Juventude. Criado pela portaria

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

interministerial no. 17/2007 e normatizado pelo Decreto 7.083/10, o programa teve como objetivo ampliar a permanência do aluno nas escolas e, como política indutora, favoreceu o aumento nas matrículas em tempo integral (INEP, 2014).

Tabela 1 – Expansão das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental no Brasil

MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL						
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
673.823	945.044	1.264.309	1.686.407	2.101.735	3.079.735	4.371.297

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações obtidas em MEC/ INEP/RESUMOS TÉCNICOS 2009, 2010, 2011; 2012; 2013 e MEC/INEP/ CENSO ESCOLAR/ Sinopse Estatística 2014

Informações acerca dos municípios da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro em relação à consecução da meta 6 dos seus Planos Municipais de Educação (MPRJ, 2017), mostram que o programa seria uma das políticas responsáveis pelo aumento das matrículas em tempo integral.

Tabela 2 - Planos Municipais de Educação dos municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro

	MUNICÍPIO	LEI NO	DATA DE APROVAÇÃO DA LEI	PERÍODO	DURAÇÃO EM ANOS
1	Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
2	Cachoeiras de Macacu	2.056	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10
3	Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
4	Guapimirim	859	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
5	Itaboraí	2.556	22 de junho de 2015	2015 a 2025	10
6	Itaguaí	3.324	30 de junho de 2015	2015 a 2025	10
7	Japeri	1.301	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
8	Magé	2.267	16 de junho de 2015	2015 a 2025	10
9	Maricá	2.613	17 de setembro de 2015	2015 a 2025	10

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



10	Mesquita	908	29 de junho de 2015	2015 a 2025	10
11	Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015	2015 a 2025	10
12	Niterói	2.610	31 de outubro de 2008*	2008 a 2018	10
13	Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
14	Paracambi	1.169	18 de junho de 2015	2015 a 2025	10
15	Queimados	1.251	15 de julho de 2015	2015 a 2025	10
16	Rio Bonito	2.070	23 de junho de 2015	2015 a 2025	10
17	Rio de Janeiro	4.866	2 de julho de 2008 ¹	2008 a 2018	10
18	São Gonçalo	658	09 de dezembro de 2015	2015 a 2025	10
19	São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015	2015 a 2025	10
20	Seropédica	566	01 de julho de 2015	2015 a 2025	10
21	Tanguá	971	24 de junho de 2015	2015 a 2025	10

Fonte: Dados organizados pela autora com base nas informações do MPRJ.

Embora o Programa Mais Educação não seja uma política voltada para todos os alunos da escola, mas sim, para grupos específicos que tenham determinado perfil (MOLL, 2011); trouxe um aporte de recursos e informações para que os municípios pudessem, posteriormente, organizar e dinamizar suas próprias propostas de educação integral. E possibilitou um aumento das matrículas em tempo integral (INEP, 2016)

A região investigada é composta pelos seguintes municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Tanguá, Itaguaí, Rio Bonito e Cachoeiras de Macacu. E apresentou o seguinte número de matrículas em tempo integral:

Tabela 3 - Matrículas na Educação Integral/ Ensino Fundamental Rede Pública Municipal

	Município	2013	2014	2015
1	Belford Roxo	15.347	15.328	146
2	Cachoeiras de Macacu	431	1.611	55
3	Duque de Caxias	14.739	15.102	0
4	Guapimirim	1186	1.492	8
5	Itaboraí	2.202	2.397	10
6	Itaguaí	2.744	2.789	39
7	Japeri	6.683	5.265	0
8	Magé	1.601	1.772	60
9	Maricá	1.251	1.914	36
10	Mesquita	3.435	3.599	195
11	Nilópolis	1.982	2.635	19
12	Niterói	1.320	2.419	38
13	Nova Iguaçu	32.022	34.414	513
14	Paracambi	1.737	1.861	1
15	Queimados	1.303	2.829	53
16	Rio Bonito	594	139	2
17	Rio de Janeiro	79.936	81.207	813
18	São Gonçalo	5.827	5.048	44
19	São João de Meriti	5.943	7.134	153
20	Seropédica	7.449	8.099	39
21	Tanguá	304	247	0

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações do MEC/ Inep/ DEED/ Censo Escolar.

Em 2015, não houve o repasse de verbas do programa, por isso a queda no número de matrículas. O programa corria o risco de ser descontinuado conforme foi evidenciado. No Fórum Permanente de Debates Educação Integral em Tempo Integral realizado na UNIRIO em 30 de maio de 2016 e no 4º. Seminário de Educação Integral do Comitê Territorial de Educação Integral do Rio de Janeiro, realizado em 07 de junho de 2016. Leandro Costa Fialho, Coordenador Geral de educação integral da Secretaria de Educação Básica do

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



Ministério da Educação (MEC), naquela data, destacou que um dos atuais desafios seria um possível retrocesso em relação ao que já foi conseguido por meio da implementação dessa política, caso não tivesse autorização do Governo Federal para a sua continuidade.

O Centro de Referências em Educação Integral (ZINET, 2016) informou, em 25 de agosto, que o atual governo, que era interino na data da publicação, não abriria novas inscrições para o programa, uma vez que o ministro da educação, Mendonça Filho, constatou que o programa era ineficiente e que teria outras prioridades na educação. Portanto, o programa ficaria dois anos sem repassar verbas para as escolas, segundo o site.

Por conseguinte, diante do atual panorama incerto quanto a manutenção de políticas como o programa mais educação, questiona-se se o referido programa já cumpriu o seu papel de política indutora de ampliação da jornada. E se os municípios poderão caminhar com autonomia.

Em 10 de outubro de 2016, o MEC, por meio da portaria 1.144 instituiu o Programa Novo Mais Educação. Logo na apresentação do programa, exposta no documento orientador, consta a ênfase que será dada ao pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. As escolas escolherão, no momento da adesão, se oferecerão 5 ou 15 horas semanais de atividades, no seu plano de atendimento. Dispostas da seguinte maneira:

- Em 5 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 2h30 de duração cada uma.
- Em 15 horas de atividades: 2 de Acompanhamento Pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática), com 4 horas de duração cada; e outras 3 atividades, a serem realizadas nas 7 horas restantes (Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro



- O documento orientador divide ainda os atores que fomentarão este programa, da seguinte maneira:
- O articulador da escola: Profissional de 20 horas semanais lotado na escola. Possivelmente, os professores desenvolvam essa função.
- O mediador da aprendizagem: Responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico, trabalhando de forma articulada com os professores de Português e Matemática.
- O facilitador: Dinamizará as 7 horas semanais de atividades de escolha da escola. Caso a escola escolha 15 horas semanais de atividades. Neste caso, são 4 horas para Português, 4 horas para Matemática e 7 horas para 3 atividades que a escola terá liberdade para escolher. O Facilitador atuará nestas 3 atividades. Seriam aproximadamente 2 horas para cada atividade. Se a escola optar por 5 horas de atividades, o Facilitador não atuaria na Unidade Escolar, pois esta contaria apenas com 5 horas de Acompanhamento Pedagógico: duas horas e meia para Português e duas horas e meia para Matemática.

O monitoramento será realizado via PDDE interativo, por meio de relatórios periódicos (BRASIL, 2016). Após implantação deste novo programa será possível verificar, ao longo dos anos, se o mesmo constituirá (im)possibilidade de indução da ampliação da jornada com vistas ao cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através destes estudos é possível perceber que há demanda e necessidade de Educação Integral e(m) Tempo Integral. Há um caminho, ao longo dos anos, que mostra que a legislação cria programas

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

e sinaliza a necessidade da ampliação da jornada; pesquisadores avançam nestes estudos, no chão das escolas e na Academia. Há uma demanda por parte das instituições de ensino e prefeituras por educação em tempo integral. E, atualmente, um Plano Nacional de Educação, cujas metas devem ser alcançadas, em busca da oferta de mais oportunidades educativas de qualidade para os estudantes, resultando numa sociedade em que os sujeitos se emancipem e avancem em busca de melhores oportunidades e de condições para reivindicar seus direitos e realizar os seus deveres.

Finalizar esta discussão ainda não é possível. Pois analisar a efetivação da Meta 6 do PNE nas escolas levará tempo. Temos, pelo menos até 2024. Podemos concluir, a princípio que educação em tempo integral é desejada e pode trazer resultados. Mas, educação integral, “como conceito em construção” (CAVALIERE, 2015), ainda se trata de uma investigação que levará mais tempo ainda, pois se trata de definir e mensurar o que forma integralmente os sujeitos. No entanto, sugiro que trabalhar numa perspectiva da educação integral talvez seja oferecer aos estudantes o maior acesso possível à atividades diferenciadas de qualidade e a um currículo construído sociohistoricamente pelas escolas, trabalhado com qualidade e de forma significativa para os sujeitos. Num tempo ampliado, haveria mais chances de que isto ocorresse.

Aqui, estão registradas as principais impressões sobre o atual panorama que se descortina diante de nossos olhos. Em 2016, ano em que acontece o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, mudanças significativas surgem no cenário brasileiro. O novo presidente e sua equipe, propõem mudanças no investimento destinado à educação e à saúde, reformulação do currículo do Ensino Médio, reformas na previdência e trabalhista, substituem o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), que, dá ênfase à leitura, escrita e cálculo (BRASIL, 2016b), desvalorizando outras áreas do conhecimento. No Estado do Rio de Janeiro há um movimento do governo para privatização da CEDAE, responsável pelo fornecimento de água. O atual governador

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

Pezão, não faz o repasse de verbas necessárias para o funcionamento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e não paga os servidores estaduais.

Muitas questões relacionadas à educação, aos alunos, aos profissionais de educação estão incertas em 2017. No entanto, o Plano Nacional de Educação tem suas metas e seu prazo. E os planos municipais e estaduais também. Precisamos, no entanto, observar e analisar as propostas do atual governo federal e estadual e reivindicar o que for melhor para o povo brasileiro. Os investimentos em educação se efetivarão? Serão reduzidos? Favorecerão o alcance das metas? E as propostas curriculares? Atenderão a essência do PNE?

Nos planos municipais analisados, as prefeituras indicam que o Programa Mais Educação, possibilitou, mesmo com dificuldades de implantação e gestão, o aumento da jornada escolar, ofertando oportunidades educativas diferenciadas, numa tentativa de educação integral. Com a chegada de um Programa Novo Mais Educação, trago para discussão a possibilidade de que estas atividades diferenciadas se reduzam, na medida em que, neste programa, há a ênfase no ensino de Português e Matemática. Este é, portanto, o momento de escolhermos o tipo de sociedade que teremos no futuro e qual educação nossas crianças, adolescentes e jovens receberão: reprodutora de desigualdades ou emancipadora.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto: Educação integral e tempo integral*. Brasília: INEP, 2009.

AZEVEDO, D.S.; COELHO, L.M.C.C; PAIVA, F.R.S. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica. In: *Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora*. V. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 1996.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília/ DF.

_____. *Portaria Interministerial n. 17. Institui o Programa Mais Educação*. Brasília, 2007.

_____. Portaria nº. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016a.

_____. *Ministério da Educação*. Programa Novo Mais Educação: Documento orientador. Adesão. Versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016b.

CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Escolas de tempo integral versus aluno em tempo integral. In: *Revista Em Aberto*. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.), Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr., 2009.

_____. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: *Tempos e espaços escolares: experiências políticas e debates no Brasil e no Mundo*. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Rio de Janeiro, RJ: Ponteiro/ FAPERJ, 2014.

_____. Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 de mai. 2017.

COELHO, Lúcia Martha C. da C. História(s) da educação integral. Brasília: *Em aberto*, v.22, p. 83-96, abr., 2009.

COELHO, Lúcia Martha C. da C.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

Do Plano Especial de Educação ao Programa Novo Mais Educação no Estado do Rio de Janeiro

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 de ago. 2016.

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. In: *Revista Brasileira de Educação*. V.20, n. 61, p. 479-499, abr-jun. 2015.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-265, 2009.

_____. O olhar sobre a educação integral em tempo integral: o que mudou em 10 anos. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória, ES: a.12, v. 19, n. 42, p. 69-90. 2015.

MPRJ. *Planos Municipais de Educação*. Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro, 2017. Disponível em <<http://www.mprj.mp.br/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-de-educacao-dos-municipios-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 29 de mai. 2017.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr., 2009a.

_____. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação é um direito*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009b.

PEREIRA, Suely de Oliveira. *Do CIEP ao ensino superior: novas trajetórias escolares das camadas populares*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. *Revista Carta: falas, reflexões, memórias*. Informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995. [este número é também conhecido como: O novo livro dos CIEPs].

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação é um direito*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ZINET, Caio. *Governo interino não abrirá novas inscrições para o Programa Mais Educação*. Centro De Referências De Educação Integral, 2016. Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/governo-temer-interrompe-recursos-programa-mais-educacao-em-2016/>> Acesso em: 30 de ago. 2016.



Sobre os Autores

ORGANIZADORES



ANDREZA REGINA LOPES DA SILVA

Doutora e mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Administradora pela UFSC e formanda em Pedagogia pela UniCesumar. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC. Experiência na área de Educação com atividades desenvolvidas como Coordenadora de Projetos e Produção de Material Didático, Designer Instrucional, Professora Formadora, Professora Orientadora, Pesquisadora CNPq/UFSC, Núcleo PCEADIS - AtelierTCD e Grupo Mídia e Conhecimento, Avaliadora de artigos científicos e Projetos do MINC. Autora de livro e artigos científicos. Desenvolvedora e Facilitadora do Programa de Coach e Mentoria "Acadêmico em Ação". E-mail: contato@andrezalopes.com.br

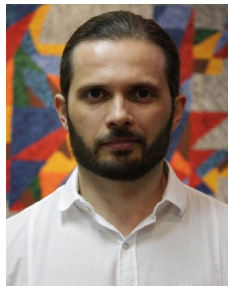


PATRICIA BIEGING

Doutora em Ciências da Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação, na linha Educação e Comunicação (UFSC), especialista em Propaganda e Marketing e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda. É parecerista do Programa FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. É avaliadora Ad Hoc de Periódicos Nacionais e Internacionais. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É sócia da Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC). É pesquisadora no grupo de pesquisa Coletivo Estudos de Estética. Leciona em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Belas Artes, das Faculdades Metropolitanas Unidas e da Escola de Comunicações e Artes. Trabalha com comunicação há 23 anos. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em telecomunicação, planejamento e marketing corporativo e cultural. Suas publicações abordam temas ligados a: televisão, transmídia, identidade cultural, experiências estéticas, práticas culturais e de consumo e, especialmente, cinema interativo. Possui

Sobre os autores

artigos publicados em congressos e periódicos nacionais e internacionais. Em 2011 publicou o livro sob título: “Populares e Perdedores: crianças falam sobre os estereótipos da mídia”. Possui experiência de trabalho e estudos no exterior. E-mail: pbieging@gmail.com



RAUL INÁCIO BUSARELLO

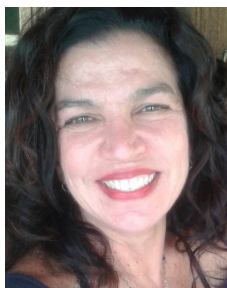
Doutor e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, na área de pesquisa Mídia e Conhecimento. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Pós-graduado em Design Gráfico e Estratégia Corporativa. Faz parte do Comitê Editorial Científico da Editora Pimenta Cultural. É avaliador Ad Hoc da Revista Vozes e Diálogo da Universidade do Vale do Itajaí. Tem vivência acadêmica e profissional no exterior, tendo estudado Cinema em Nova Iorque, EUA. Como diretor e roteirista participou da produção de uma dezena de curtas e um longa metragem. Tem experiência na área de Comunicação com ênfase em Arte, Cinema, Design e Inovação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativa hipermediática, artes visuais, animação gráfica e audiovisual, cinema, história em quadrinhos, design gráfico, gestão de marcas, indústria cultural, publicidade, mercadologia e criação/produção publicitária. Em 2009 foi premiado pela criação da marca comemorativa dos 60 anos do Museu de Arte de Santa Catarina. Em 2013 recebeu um prêmio latinoamericano pelo desenvolvimento de objeto de aprendizagem que permite à pessoas surdas aprenderem conceitos de representação gráfica através de histórias em quadrinhos hipermédia. Em 2014 o seu projeto de doutorado classificou-se em primeiro lugar no Painel Científico EGC/2014 na área de Mídia e Conhecimento, da UFSC. Atualmente é diretor de criação da Pimenta Cultural e docente da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembí Morumbi, do Centro Universitário Belas Artes e da Escola de Comunicações e Artes, da USP. E-mail: raulbusarello@gmail.com

AUTORES



ADILSON DA SILVA

Pós-Graduado em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduado em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Triângulo de Uberlândia. Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Politécnica de Uberlândia. Tem experiência como repórter na TV Anhanguera, TV Alterosa e Jornais Diário do Rio Doce, Estado de Minas e o Triângulo. Integrou a equipe de jornalismo da Secretaria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: professor@adilsondasilva.com.br



ANA FLÁVIA GOMES GARCIA

Mestre em Educação na linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Professora Efetiva na Universidade Estadual de Goiás. Atua em Cursos de licenciaturas em História e Educação Física, e nas graduações em Farmácia e Enfermagem. Pedagoga no Instituto Federal de Goiás, na função de Orientadora Educacional. Desenvolve atividade de Consultoria Educacional e Técnico Social – com Projetos Sociais e Educacionais em áreas de intervenção em saneamento básico e habitação. Linha de pesquisa: Trabalho, Trabalho Docente, Formação Profissional. E-mail: anaflagarcia@gmail.com



ANDREIA DE BEM MACHADO

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Científica e Tecnológica na Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Alfabetização na Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia na Faculdade

Sobre os autores

de Educação (FAED) na Universidade do Estado de Santa Catarina . Experiência na área de Educação há mais de 20 anos e com ênfase em Educação a Distância (EaD) desde de 2004, atuando principalmente nos temas: orientação de trabalho de pós graduação a distância, planejamento, desenvolvimento, coordenação nos cursos a distância. E-mail: andriadebem@gmail.com



ARTHUR VIANNA FERREIRA

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor adjunto do departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ FFP. Coordenador- Pesquisador do Projeto de Extensão, Estudos e Pesquisas Fora da Sala de Aula– UERJ/FFP E-mail: arthuruerjffp@gmail.com



GILZA IALE CAMELO DA CUNHA

Pós Graduada em Marketing e Mídias Sociais pela UnP. Graduada em Administração pela Laureate International Universities; Atualmente é Coordenadora de Recursos Humanos no Grupo Nonato. Atuou como Professora na Universidade Potiguar - UnP, lecionando nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Marketing, Gestão de Recursos Humanos e Logística, nas disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, Trabalho de Conclusão de Curso II, Negociação, Gestão de Pessoas, Introdução a Recursos Humanos, Avaliação de Desempenho na Gestão de Pessoas, Comunicação Profissional, Criatividade e Inovação. Em 2016 recebeu menção honrosa da coordenação acadêmica dos cursos da Gestão da Universidade Potiguar - UnP. Pesquisadora nas linhas de Gestão de Pessoas, Marketing Digital, CRM - Gestão do Relacionamento com o Cliente, Administração e Educação. E-mail: gilzaiale@gmail.com

Sobre os autores



JHOSE IALE CAMELO DA CUNHA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS). Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (2012). Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Ciências Sociais -UERN/SESU/MEC) no período de 2004 a 2007. Professora Efetiva na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) na área de sociologia. Leciona no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC). Atua principalmente nos seguintes temas: Tecnologia de Informação e Comunicação - TICs, Internet, Desenvolvimento Rural. E-mail: jhose.iale@ufersa.edu.br



LÍGIA SILVA LEITE

Doutora em Meios educacionais pela Temple University, EUA; pós doutorado pela Universidade de Pittsburgh, EUA. Professora Adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio. E-mail: ligialeite@terra.com.br



MARCIO BERNARDINO SIRINO

Mestre em Educação (PPGEdu/UNIRIO); Especialista em Alfabetização dos Estudantes das Classes Populares (UFF/Angra dos Reis); Pedagogo (UCB); Servidor Público da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis (PMAR); Membro do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI/UNIRIO) e Pesquisador Convidado do Projeto de Extensão Fora da Sala de Aula: Formações, Representações e Práticas educativas não escolares e/ou extracurriculares no município de São Gonçalo (UERJ-FFP/São Gonçalo). E-mail: pedagogo-marcio@gmail.com



MARGARETH BRAZ RAMOS

Mestre em Avaliação pela Faculdade Cesgranrio, Pós-graduada em Psicopedagogia pela UFRJ e Graduada em Pedagogia pela UERJ. Já atuou como tutora no curso de graduação a distância em Pedagogia na Faculdade Anhanguera e no SENAC; como Pedagoga trabalhou na elaboração de material didático a distância para o SEST/SENAT. Atua como docente nas áreas de Recursos Humanos, Administração, Jornalismo e Publicidade na Faculdade Anhanguera; no SENAC ministra cursos de capacitação profissional. E-mail: mbrazramos1@gmail.com



MARINA GARCIA DE OLIVEIRA

Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e licenciada em História pela Faculdade de Educação da mesma universidade (FE – USP). Mestre e doutoranda em História pelo programa de História Social da FFLCH-USP. Fez cursos na área de Educação, referentes a Piaget e Vygotsky e sobre tarefa complexa, ministrados na Escola da Vila em São Paulo. Tem experiência como professora de História no Ensino Fundamental e em cursinho pré-vestibular. E-mail: marinagarcia-deoliveira@gmail.com

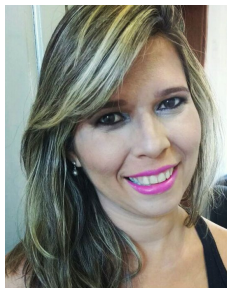


PATRICIA FLAVIA MOTA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu – UERJ/ FFP); Especialista em Orientação Educacional pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ); Bacharel e Licenciada em Letras – Português/Espanhol - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias; Integrante do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI – UNIRIO); Pesquisadora Convidada do Grupo

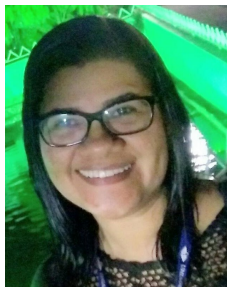
Sobre os autores

de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (GEPE Fora da Sala de Aula): formações, representações e práticas educativas não escolares. (UERJ/ FFP- São Gonçalo). E-mail: patriciamotauerjffp@hotmail.com



SELMA FERREIRA DA CRUZ RIBEIRO

Especialista em Orientação e Supervisão Escolar. Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Escola Estadual e Educadora Infantil em Escola Municipal. Desenvolve pesquisas sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E-mail: Selmacruz73@uol.com.br



SILVIA MANOELA SANTOS DE JESUS

Doutoranda em Ciência da Propriedade Intelectual pela Universidade Federal de Sergipe. Possui Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2014), Especialização em Gestão Ambiental pela UNIT e Graduação em Administração pela Universidade Federal de Sergipe.

É Professora Titular do Centro Universitário - UniAGES. Leciona disciplinas: Empreendedorismo; Inovação e Tecnologia; Administração de RH; Estágios Supervisionados em Administração com direcionamento em: Empreendedorismo (Estágio I), Consultoria (Estágio II) e Terceiro Setor (Estágio III); Foi Coordenadora do Colegiado de Administração de 2009.1 a 2016.1; Foi Membro da CPA de 2010 a 2016; Membro da CIPA gestão 2014/2015. Trabalhou na Tavex Corporation de 1998 a 2008. Participou de Consultorias em Gestão Ambiental, de Qualidade e Segurança. E-mail: profasilviamanoela@hotmail.com

Sobre os autores



SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), Linha Saberes e Práticas Educativas. Formada em Pedagogia e Pós-graduada (Especialização) em Psicopedagogia Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Já atuou como Orientadora Pedagógica dos Cursos bolsa formação PRONATEC e Programa Mulheres Mil e como Assistente Técnico Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. E-mail: soniaferreiradejesus@gmail.com



WASHINGTON SALES DO MONTE

Doutorando em Ciências da Propriedade Intelectual para Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestre em Ambiente, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA. Especialista em Consultoria Empresarial e Docência do Ensino Superior ambas pela Universidade Potiguar. Graduado em CST Marketing pela Universidade Potiguar. Professor na Faculdade do Vale do Jaguaribe - FVJ – Aracati CE e Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar- FA-CEP - Pau dos Ferros RN. E-mail: wsalesmkt@gmail.com

ME
TO
DO
LO
GIA

ativa
na educação

www.pimentacultural.com