



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

MÔNICA VIEIRA DA SILVA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO AO
PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MATO-GROSSENSE**

**CONQUISTA D'OESTE
2021**

MÔNICA VIEIRA DA SILVA

**METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO AO
PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MATO-GROSSENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico, em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Escolar, sob a orientação da Professora Dra. Edione Teixeira de Carvalho e co-orientação da Professora Dra. Gisele Silva Lira de Resende.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na fonte

S586m Silva, Mônica Vieira da
METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO
EDUCATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
MATO-GROSSENSE / Mônica Vieira da Silva – Cuiaba – MT, 2021.
138 f. : il. color.

Orientador(a) Edione Teixeira de Carvalho
Co-orientador(a) Gisele Silva Lira de Resende
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2021.
Bibliografia incluída

1. Aprendizagem. 2. Planejamento. 3. Recursos pedagógicos. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

ATA DA DEFESA ASSINADA



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 34/2021 - CBA-PPGEN/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 19 de novembro de 2021, 10h	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual meet.google.com/ovr-qaag/sxk	
Discente	Mônica Vieira da Silva	
Matrícula	2020180660123	
Curso de pós-graduação	Mestrado em Ensino	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	Metodologias ativas como contribuição ao processo educativo no contexto de uma escola pública mato-grossense	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Profa. Dra. Gisele Silva Lira de Resende	Centro Universitário Cathedral	Co-orientadora
Prof. Dr. Marcelo Franco Leão	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Prof. Dr. Miguel Jorge Neto	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externo
Profa. Dra. Cleonice Terezinha Fernandes	Universidade de Cuiabá - UNIC	Interno suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela aprovação da mestranda neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso (30 dias) para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
Notas. 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Edione Teixeira de Carvalho**, COORDENADOR - FUC0001 - CBA-PPGEN, em 19/11/2021 12:13:09.
- **Gisele Silva Lira de Resende**, Gisele Silva Lira de Resende - Visitante - Centro Universitário Cathedral (03818726000124), em 19/11/2021 12:54:54.
- **Marcelo Franco Leao**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 19/11/2021 20:35:11.
- **Miguel Jorge Neto**, Miguel Jorge Neto - Membro de banca de pós-graduação - Ufmt (1), em 19/11/2021 21:34:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 11/11/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 264418
Código de Autenticação: f19ba9f21f



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de modo especial, aos meus pais, Geraldo e Madalena, ao meu querido esposo, Renato, e aos meus filhos, Marcos Vinícius e Heitor; aos meus pais, Geraldo e Madalena, que, por tantas vezes suportaram as minhas ausências, encorajando-me e me fortalecendo durante esse novo desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me guiar em todos os momentos da minha vida, principalmente durante esta pesquisa.

Agradeço ao meu esposo, Renato de Souza, a meus filhos, Marcos Vinícius Silva Medeiros e Heitor Viera da Silva, aos meus pais, Geraldo Vieira da Silva e Madalena Cândida Silva, por compreenderem a minha ausência, em vários momentos familiares. Agradeço pelo incentivo, por acreditarem em mim, mesmo quando eu desacreditava; vocês me deram apoio e uma força espiritual muito grande, e fizeram-me acreditar que tudo é possível.

Agradeço à minha querida orientadora, Profa. Dr^a. Edione Teixeira de Carvalho, e à minha co-orientadora, Dr^a. Gisele Silva Lira de Resende, por terem acreditado em mim, pelo incentivo, pelo carinho e, especialmente, por me conduzirem ao magnífico mundo da pesquisa, fazendo com que eu compreendesse um pouco mais a respeito dos métodos que envolvem a ciência.

Agradeço aos gestores e professores da Escola Estadual Conquista D'Oeste, que colaboraram com a pesquisa, respondendo ao questionário, permitindo a observação, e fornecendo seus planos de aula e planos de intervenções e dedicando parte do seu tempo, compartilhando suas opiniões a respeito do tema e contribuindo para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos Servidores do IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva, pela disponibilidade em ajudar, pela atenção e pela eficiência a mim dedicadas.

Agradeço a todos os professores pelo compartilhamento de conhecimentos; vocês são maravilhosos.

Agradeço aos queridos colegas do Mestrado, pelo incentivo, pela alegria contagiante e pela companhia sempre positiva e adorável.

Por fim, agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desta pesquisa. Gratidão!

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

RESUMO

A temática relacionada a esta pesquisa é resultado de muitas indagações vivenciadas no contexto escolar, tais como: “O que fazer para diminuir o déficit de atenção, a evasão, a indisciplina e melhorar os índices educacionais?” Na atualidade, são muitos os anseios e as necessidades de adolescentes e jovens por uma educação moderna, dinâmica, significativa e prazerosa; é papel da escola fornecer condições necessárias para que se desenvolva de maneira satisfatória o processo educativo, com novas metodologias de ensino e que sejam interessantes e plausíveis à nossa realidade. Esta pesquisa básica teve como objetivo analisar a compreensão, as influências pedagógicas e legais e as possibilidades para que professores do Ensino Médio desenvolvam metodologias no contexto da Escola Estadual Conquista D’Oeste. Quanto à abordagem, pode ser classificada como qualitativa, com objetivo exploratório, estabelecendo um diálogo entre o fazer pedagógico tradicional e as novas metodologias de ensino. Quanto aos procedimentos, técnicas ou tipos de pesquisa, ela pode ser classificada como estudo de caso. A coleta de dados se deu com a realização inicial de estudo bibliográfico e documental, com início em março de 2020, seguida de pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado, com 10 (dez) questões abertas e de múltipla escolha. Ademais, foram realizadas observações das aulas realizadas *in loco* e por meio do *Google Meet*; as observações e a aplicação do questionário tiveram início em fevereiro de 2021 e finalizaram em maio do mesmo ano. Os sujeitos da pesquisa foram 14 professores que atuam no Ensino Médio da Escola Estadual Conquista D’Oeste (EECDO), localizada no município de Conquista D’Oeste. Com o estudo, observaram-se alguns fatores que dificultam a inserção das novas metodologias em sala de aula: professores atuando em componentes curriculares fora de sua formação; a diversidade do público atendido na unidade escolar (Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular, indígena e EJA), o que dificulta o planejamento do professor; a formação inicial e continuada descontextualizada e a desvalorização profissional que deixa os professores desmotivados. Constatou-se que, entre as metodologias consideradas ativas, as que os professores da EECDO utilizam com mais frequência são: plataformas digitais, resolução de problemas, projetos de pesquisa, jogos, gamificações, quiz e sala de aula invertida. Verificou-se que conhecer as tendências pedagógicas brasileiras se faz importante, pois elas nos fazem refletir sobre o processo educacional no país e possibilitam identificar as fraquezas e fortalezas da educação, projetando uma educação que atenda às necessidades da sociedade atual e futura. Mas não é o bastante: fazem-se necessárias Políticas Públicas voltadas à formação de professores, à valorização profissional, à inserção de recursos pedagógicos plausíveis a nossa realidade; somente assim poder-se-ia cobrar dos professores uma educação significativa nas escolas públicas mato-grossenses. Para isso, são necessários investimentos, na educação, que possam proporcionar qualidade de vida aos professores, formação continuada em nível de mestrado e doutorado. Logo, a pesquisa teve cunho diagnóstico e buscou compreender as contribuições que o desenvolvimento de Metodologias Ativas, como estratégia, pode melhorar alguns índices educacionais, como evasão, déficit de aprendizagem e outros.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Planejamento. Recursos pedagógicos.

ABSTRACT

The theme related to the research is the result of many questions experienced in the school context, such as: "What to do to reduce attention deficit, evasion, indiscipline and improve educational rates?" Currently, there are many aspirations and needs of adolescents and young people for a modern, dynamic, meaningful and pleasurable education; it is the school's role to provide the necessary conditions for the educational process to develop satisfactorily, with new teaching methodologies that are interesting and plausible for our reality. This research aimed to analyze the understanding, the pedagogical and legal influences and the possibilities for high school teachers to develop methodologies in the context of the Conquista D'Oeste State School. As for the approach, this basic research can be classified as qualitative, with an exploratory objective, establishing a dialogue between traditional pedagogical practice and new teaching methodologies. As for the procedures, techniques or types of research, the research can be classified as a case study. Data collection took place with an initial bibliographic and documentary study, starting in March 2020, followed by field research using a semi-structured questionnaire, with 10 (ten) open and multiple choice questions. In addition, observations were made of the classes held in loco and through Google Meet, the observations and the application of the questionnaire started in February 2021 and ended in May of the same year. The research subjects were 14 teachers who work in high school at the State School Conquista D'Oeste (EECDO), located in the municipality of Conquista D'Oeste. The study observed some factors that hinder the inclusion of these methodologies in the classroom, which are: teachers working in curricular components outside their training; the diversity of the public served in the school unit (Elementary and High School, in the regular, indigenous and EJA modalities), which makes the teacher's planning difficult; initial and continuing education out of context; and the professional devaluation that leaves teachers unmotivated. It was found that, among the methodologies considered active, the EECDO professors most frequently use: digital platforms, problem solving, research projects, games, gamifications, quiz and inverted classroom. It was found that knowing Brazilian pedagogical trends is important, as they make us reflect on the educational process in the country and make it possible to identify the weaknesses and strengths of education, designing an education that meets the needs of current and future society. However, this is not enough, it is necessary Public Policies aimed at teacher training, professional development, the inclusion of pedagogical resources that are plausible to our reality, only in this way could we demand a meaningful education from teachers in public schools in Mato Grosso. However, investments in education are needed, investments that can provide teachers with quality of life, continuing education at the master's and doctoral level. Therefore, the research had a diagnostic nature and sought to understand the contributions that the development of Active Methodologies as a strategy to improve some educational indices, such as dropouts, learning deficits and others.

Keywords: Learning. Planning. Pedagogical resources.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Projetos
ANDE	- Associação Nacional da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAPROS	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de - Mato Grosso
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CPB	- Confederação de Professores do Brasil
DRC-MT	- Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso
EECDO	- Escola Estadual Conquista D'Oeste
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PBL	- Problem-Based Learning ou Aprendizagem Baseada em Problemas
PPE	- Plano Pedagógico Estratégico 2020- 2021
PPP	- Projeto Político Pedagógico 2019-2020
RA	- Realidade Aumentada
UNESCO	- Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Frequência cardíaca dos alunos na aula tradicional	53
Gráfico 2	- Frequência cardíaca dos alunos em sala de aula	54
Gráfico 3	- Resultados de ganho médio de 6542 alunos norte-americanos por meio do teste FCI.....	55
Gráfico 4	- Nível de Escolaridade- Professores do Ensino Médio – EECDO	75
Gráfico 5	- Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona nas escolas Urbanas de Ensino Médio de Mato Grosso	77
Gráfico 6	- Tempo de atuação dos professores da EECDO na Educação	79
Gráfico 7	- Documentos utilizados pelos professores da EECDO, para elaborarem seu planejamento	83
Gráfico 8	- Tendências Pedagógicas, com as quais os professores da EECDO se identificam	88
Gráfico 9	- Metodologias consideradas ativas mais utilizadas pelos professores do Ensino Médio da EECDO.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Dez Competências Gerais da BNCC	59
Quadro 2	- Quatro pilares da educação	82
Quadro 3	- Representação esquemática da análise de dados, das Tendências Pedagógicas, com as quais os professores da EECDO se identificam	89
Quadro 4	- Representação esquemática da análise de dados, das Metodologias Ativas mais utilizadas pelos professores do Ensino Médio da EECDO	105
Quadro 5	- Representação esquemática da análise de dados, de professores do Ensino Médio que disseram realizar pesquisas relacionadas a metodologias de ensino na EECDO	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Número de alunos matriculados na EECDO de acordo com a modalidade de ensino e quantidade de turmas	69
Tabela 2	- Distribuição de alunos de acordo com a localização residencial	70
Tabela 3	- Professores de acordo com a atribuição em 2021	76

LISTA DE TABELAS

Figura 1	- Representação esquemática da pesquisa	22
Figura 2	- Representação esquemática do capítulo 1	24
Figura 3	- Esquema de Divisão das Tendências Pedagógicas Brasileiras	25
Figura 4	- Esquema de Divisão da Tendência Liberal	26
Figura 5	- Esquema de Divisão da Tendência Progressista	34
Figura 6	- Teorias de Aprendizagem que fundamentam as Metodologias Ativas	41
Figura 7	- Legenda dos resultados de ganho médio de 6542 alunos norte-americanos por meio do teste FCI	54
Figura 8	- Documentos Oficiais analisados	57
Figura 9	- Representação esquemática do Capítulo 2	63
Figura 10	- Representação esquemática da produção de dados	66
Figura 11	- Triangulação de Fontes	72
Figura 12	- Representação esquemática do capítulo 3	74
Figura 13	- Síntese de respostas da quarta questão	94
Figura 14	- Recursos tecnológicos utilizados pelos professores da EECDO	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO	24
1.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS	25
1.1.1 Tendência Liberal	26
1.1.1.1 Tendência Liberal Tradicional.....	27
1.1.1.2 Tendência Liberal Renovadora Progressista (1917 – 20/30).....	28
1.1.1.3 Tendência Liberal Renovadora não diretiva ou Escola Nova	30
1.1.1.4 Tendência Liberal Tecnicista.....	32
1.1.2 Tendências Progressistas	33
1.1.2.1 Tendência Libertadora.....	35
1.1.2.2 Tendência Libertária.....	36
1.1.2.3 Tendência Crítico-social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica.....	38
1.2 METODOLOGIAS ATIVAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FUNDAMENTAÇÃO	40
1.2.1 Pressupostos Teóricos	40
1.2.2 Fundamentação Teórica de Metodologias Ativas	47
1.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS	57
1.3.1 Base Nacional Comum Curricular	58
1.3.2 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso.....	60
1.3.3 Projeto Político Pedagógico	61
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E DESAFIOS.....	63
2.1 NATUREZA BÁSICA.....	64
2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	64
2.3 OBJETO EXPLORATÓRIO	65
2.4 ESTUDO DE CASO	65
2.5 LOCAL DA PESQUISA E COLABORADORES.....	68
2.6 ÉTICA DA PESQUISA	71
2.7 TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: TRIANGULAÇÃO DE FONTES	71
3 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....	74
3.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	75
3.2 BNCC, DRC E PPP COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UM FAZER PEDAGÓGICO ATIVO	83
3.3 DO TRADICIONALISMO ÀS NOVAS TENDÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES.....	87
3.4 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA ...	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
APÊNCIDE I: CARTA DE ANUÊNCIA	125
APÊNCIDE II: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)...	126

ANEXOS	131
ANEXO I - MODELO DE PLANO DE AULA ENCAMINHADO PELA SEDUC	131
ANEXO II – PARECER DO CEP	132

INTRODUÇÃO

Alunos indisciplinados, com déficit de atenção, ou desinteressados pelas aulas, que utilizam o celular, constantemente, em sala de aula, falta de recursos didáticos, alto índice de evasão, baixo rendimento nas avaliações externas. Esses são alguns dos problemas possíveis de serem constatados, diariamente, no contexto educacional. Diante dessa preocupante realidade, a maioria dos professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da educação se perguntam: “O que fazer para diminuir o déficit de atenção, a evasão, a indisciplina e melhorar os índices educacionais?”

O mundo está em constante transformação, o desenvolvimento tecnológico e as grandes inovações no mundo científico têm se tornado cada vez mais velozes, ao ponto de não conseguirmos acompanhá-las. Essas inovações têm revolucionado todos os setores da sociedade, entre eles, a educação, gerando divergências de opiniões, tornando-se objeto de estudo de vários pesquisadores.

Com a revolução tecnológica, prender a atenção de uma turma de 20 ou 25 alunos tornou-se um desafio para os professores e gestores. Competir com as redes sociais, games e programas de entretenimento acessíveis aos alunos o tempo todo, dentro e fora do ambiente escolar, é desestimulante, mas uma primeira pergunta que esta pesquisadora faz diante dessa colocação é: Precisamos mesmo competir com a inovação tecnológica, ou podemos utilizá-la a nosso favor?

No início de 2019, a equipe gestora da Escola Estadual Conquista D’Oeste, à qual a pesquisadora é vinculada, elaborou um diagnóstico sobre os principais problemas encontrados na escola, com o objetivo de melhorar o processo educativo na instituição e direcionar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que orienta todos os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na e pela escola e orienta os estudos na formação continuada.

A pesquisadora possui Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso, Licenciatura Curta em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais, Especialização em Gestão Pública pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Por ser efetiva, como Técnico Administrativo Educacional, na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, a pesquisadora, em 2015, concluiu o Curso Técnico em Secretaria Escolar pelo Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica do Programa Profucionário, por meio da cooperação firmada entre o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso e a Secretaria de Estado de Educação de Mato

Grosso.

Toda a experiência profissional da pesquisadora em educação se deu na Escola estadual Conquista D'Oeste, onde iniciou sua carreira como professora, em 2002, função que exerceu até o ano de 2010. No início de 2011, assumiu o concurso na rede estadual e exerceu a função de secretária até 2016; de 2017 até 2018, exerceu a função de bibliotecária, deixando-a para assumir a direção da escola, no biênio 2019/2020, e, a partir de 2021, voltou a exercer a função de secretária. Apesar de desenvolver funções administrativas, coordena projetos, como o Festival de Paródias, a Horta Viva, e atua de forma ativa em todos os projetos pedagógicos existentes na unidade escolar.

Como diretora, esteve junto com a coordenação, professores e servidores, buscando parcerias para a realização de projetos e atividades extraclasse, valorizando a aprendizagem por meio de Metodologias Ativas, o esporte e as diferenças culturais presentes no cotidiano escolar. Buscou fortalecer a atuação do Conselho Deliberativo e outros colegiados dentro da intuição, pois vê a gestão democrática como uma conquista da educação. Procurou desenvolver projetos e ações como “Família na Escola” e gincanas, com o objetivo de aproximar as famílias do universo escolar de seus filhos, tentando estabelecer um elo entre a família e a escola.

Nesse diagnóstico, observou-se que um dos principais problemas enfrentados pela escola é a dificuldade de aprendizagem que os alunos apresentam, assim como o déficit de atenção, na maioria dos conteúdos ministrados em sala de aula. Diante dessa realidade, os professores indicaram como uma das temáticas a serem estudadas “Metodologias Ativas”, visando à melhoria do ensino na instituição.

A reflexão sobre as metodologias de ensino veio ao encontro da necessidade de acompanhar os avanços sociais e tecnológicos, buscando alternativas para desenvolver uma aprendizagem significativa, prazerosa, criativa e dinâmica. Ver o aluno como parte de uma sociedade globalizada é essencial para esse processo, pois ele é o mesmo que tem acesso às diversas formas de tecnologias imersivas, a exemplo dos jogos, como *Minecraft*, *Pokémon* e *Free Fire*, atual grande febre entre adolescentes, jovens e adultos.

Todos esses jogos imersivos permitem criar um avatar no mundo virtual. Além dos jogos, eles têm acesso a aplicativos com realidade aumentada (RA), aplicativos que podem medir o comprimento, largura e espessura, sem se mover, transformar grandezas em outras, apenas com um click, fazer cálculos; possuem informação em tempo real, podem conhecer o mundo dentro de casa, além de aplicativos de músicas, vídeos e várias redes sociais (LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019). Diante de tudo isso, eis que surge um segundo questionamento: por que os alunos se interessariam por uma aula monótona e sem significado?

É preciso perceber os alunos como os mesmos sujeitos que interagem nas redes sociais, criam memes, opinam sobre diversos assuntos, às vezes, influenciados pela mídia, outras vezes, não. Ou seja, oferecer na escola as mesmas oportunidades de autonomia que possuem nesses “ambientes virtuais”, liberdade de dizer o que pensam, o que sentem, mesmo sabendo que podem ser julgados por exporem suas ideias.

Outro aspecto a ser considerado é que, em 2020, foi nesses ambientes virtuais que os professores se viram inesperadamente, devido à pandemia da Covid-19. Toda a comunidade escolar se viu obrigada a aprender a manusear algumas ferramentas digitais em tempo recorde. Nesse contexto, descobrimos inúmeros recursos tecnológicos, aplicativos, *softwares* e, com certeza, a educação pós-pandemia não será a mesma.

Um dos principais problemas encontrados em grande parte das instituições educativas foram as metodologias utilizadas pela grande maioria dos professores, metodologias estas que não atendem aos anseios dos alunos, que estão completamente defasadas e não condizem com a realidade. A pandemia fez com que o professor percebesse claramente que era preciso mudar as metodologias utilizadas em sala de aula, para, assim, transformar o modelo tradicional de ensino em um modelo no qual o aluno protagonize sua aprendizagem, em que ele relacione suas atividades escolares com as atividades fora dela. Em outras palavras, o aluno precisa ver significado em sua aprendizagem; somente assim, provocaremos nele o desejo de aprender, a curiosidade e, conseqüentemente, a vontade de buscar respostas por meio de pesquisas.

Diante dessa nova realidade, com aulas totalmente online, ficam algumas perguntas extremamente pertinentes, tais como: “Como os alunos e os professores irão se comportar após a pandemia, com o ensino voltando a ser presencial?” “Quais os impactos que essas novas metodologias aplicadas durante a pandemia, no Ensino Híbrido, podem trazer para a educação presencial?” “Quais são essas metodologias e como aplicá-las a favor da educação?” Esses são alguns questionamentos que ainda estão sem respostas e que assolam toda a comunidade escolar. Esta pesquisa aspira responder a essas e outras indagações inerentes a esse contexto.

Diante do exposto, este estudo leva em consideração os anseios e as necessidades dos adolescentes e jovens por uma educação moderna, significativa, prática e prazerosa. É papel da escola fornecer condições necessárias para que se desenvolva de maneira satisfatória o processo educativo, com novas metodologias de ensino e que sejam interessantes e plausíveis à nossa realidade, pois “[...] aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos [...]” (MORAN, 2015, p. 31). Ele se faz importante, pois nos ajudou a entender por que tantos jovens evadem das escolas e por que há um grande número de alunos, os quais os professores julgam possuir uma defasagem de atenção durante as aulas. Essa investigação

científica também auxiliou no entendimento da indisciplina na sala de aula.

Agora, mais do que nunca, durante a pandemia e após esta, é preciso repensar na exclusividade do quadro ou lousa, o giz, as quatro paredes da sala de aula, como sinônimos de escolarização, pois a aprendizagem não se limita apenas a esse espaço. Os tempos mudaram, apenas o discurso do professor já não é suficiente para prender a atenção do aluno, hoje em dia, ou seja, é preciso inovar, buscar novas alternativas, tornar suas aulas interativas, mas, para isso, ele precisa se atualizar também, quebrar tabus e sair da zona de conforto. Gestores e coordenadores precisam auxiliar nesse processo de transição. O que está em questão é, mesmo em aulas síncronas, assíncronas ou presenciais: mera exposição de conteúdos aos aprendentes não significa aprendizagem, ou sequer garante que houve construção de conhecimentos.

Sabe-se que o conhecimento específico do componente curricular se faz importante para que o professor execute um bom trabalho, assim como conhecer as tendências pedagógicas que influenciaram e ainda influenciam a educação no Brasil. Porém, também se faz necessário conhecer o aluno, sua realidade, ser humano, desenvolver sua função com amor e dedicação, criando um elo entre o cognitivo e a afetividade (WALLON, 1975). Além disso, ao professor contemporâneo não basta saber os conceitos científicos de sua área de formação, mas também como ensiná-los, de maneira que sejam compreendidos pelos alunos e ganhem significado.

Contudo, apenas inserir novas metodologias no processo de aprendizagem não é o suficiente, o aluno precisa se sentir notado e especial. Henry Wallon, um educador francês, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, coloca-o sobre três dimensões: afetiva, motora e cognitiva. Ele enfatiza que o fracasso na aprendizagem não está restrito apenas à metodologia utilizada pelo professor, mas à falta de afetividade durante esse processo (BEZERRA, 2006).

Seguindo essa vertente de pensamento, o problema de pesquisa que motivou o estudo foi: De que maneira, professores de Ensino Médio de uma escola Mato-grossense compreendem as Metodologias Ativas, são influenciados pedagogicamente por elas e acreditam ser possível desenvolvê-las em sua prática educativa? Acredita-se que as Metodologias Ativas podem se constituir em um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico, contribuindo assim para evitar o déficit de atenção e a indisciplina, bem como para melhorar os índices de evasão e avaliações externa e interna, além de formar para a cidadania.

Assim, o objetivo principal do estudo foi analisar a compreensão dos Professores acerca das Metodologias Ativas, as influências pedagógicas e legais e as possibilidades para que professores do Ensino Médio e as desenvolvam Metodologias no contexto da Escola Estadual Conquista D'Oeste.

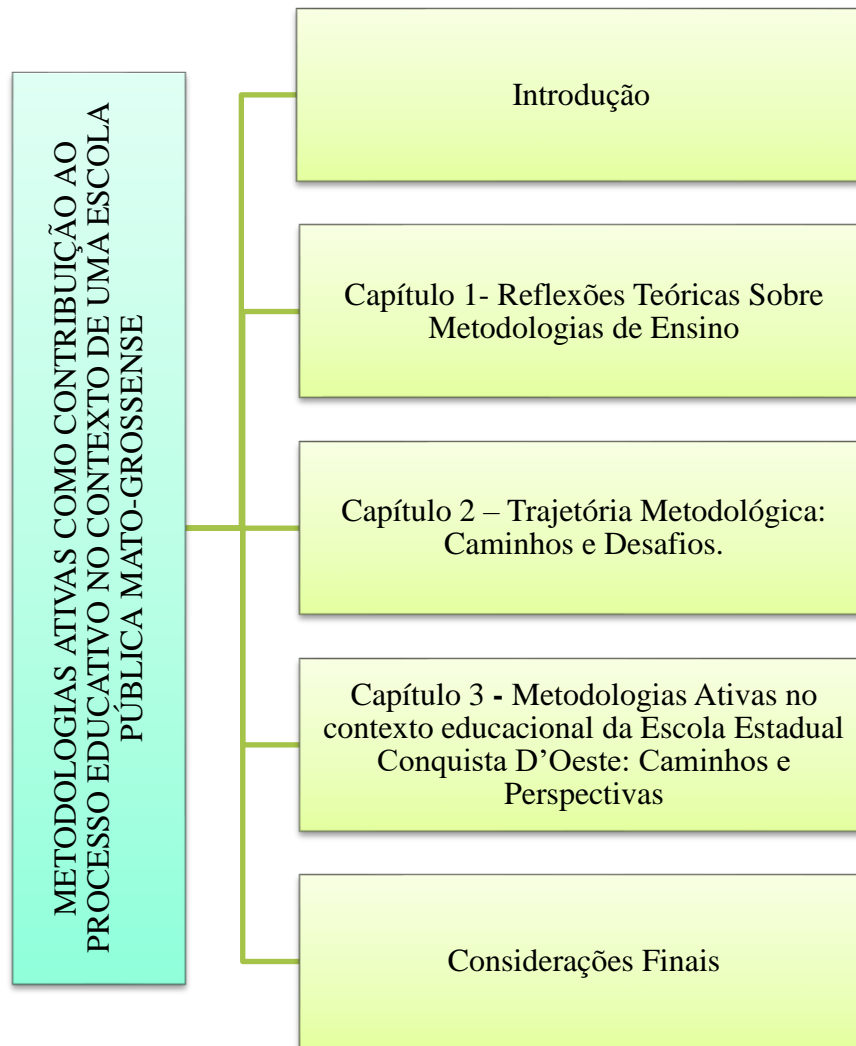
Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar os caminhos

percorridos pelos professores investigados, seja pela formação acadêmica, como também pela atuação profissional, que refletem diretamente nas práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula; verificar o que dizem as teorias e documentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e o PPP sobre as Metodologias Ativas, bem como se os professores investigados relacionam essa proposta de ensino ativo aos documentos educacionais; comparar as metodologias tradicionais e as novas metodologias de ensino, as contribuições de ambas para o processo educativo, além de identificar as tendências pedagógicas que influenciam os professores investigados; identificar as ações pedagógicas desenvolvidas nessa escola que envolveram o ensino ativo e as percepções dos professores quanto aos caminhos e às possibilidades para promover uma educação inovadora.

Dentro desse contexto, esta pesquisa de natureza básica faz uma análise das contribuições das Metodologias Ativas desenvolvidas na Escola Estadual Conquista D'Oeste, analisa como elas podem se converter em um instrumento significativo e eficaz para o processo educativo. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa se baseia em hipóteses levantadas, a partir da situação problema e busca esclarecer essa problemática por meio da pesquisa exploratória, que estabelece um diálogo entre o fazer pedagógico tradicional e as novas metodologias de ensino, podendo modificar alguns conceitos.

Esta investigação científica teve como participantes 14 (quatorze) professores que atuam no Ensino Médio, na Escola Estadual Conquista D'Oeste e se caracteriza como pesquisa de campo, pois se dá por meio de observações e questionários. Quanto aos procedimentos, técnicas, ou tipos de pesquisa, é classificada como estudo de caso, permitindo um conhecimento mais aprofundado da temática. O estudo bibliográfico preliminar foi realizado em diversas literaturas que tratam da problemática e em documentos, como os DRC-MT e a BNCC. Na figura 1, tem-se a representação esquemática da estrutura desta pesquisa.

Figura 1 - Representação esquemática da pesquisa



Fonte: a autora (2021).

Inicialmente, fez-se uma linha cronológica das tendências pedagógicas no Brasil, o que permitiu identificar os traços e aspectos de Metodologias Ativas presentes, ou não, nessas tendências. Também se definiu o conceito de Metodologias Ativas e verificou-se o que dizem alguns documentos, como a BNCC, os DRC-MT e o PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste sobre elas. Na sequência, seguem apresentados os caminhos metodológicos percorridos por esta pesquisadora para alcançar os resultados da pesquisa. Em seguida, é feita uma análise dos dados coletados, utilizando, como forma de tratamento, a interpretação de dados e a triangulação de fontes. Por fim, são apresentadas as considerações finais a respeito de todo o caminhar investigativo durante essa jornada do conhecimento científico, além da lista de referências.

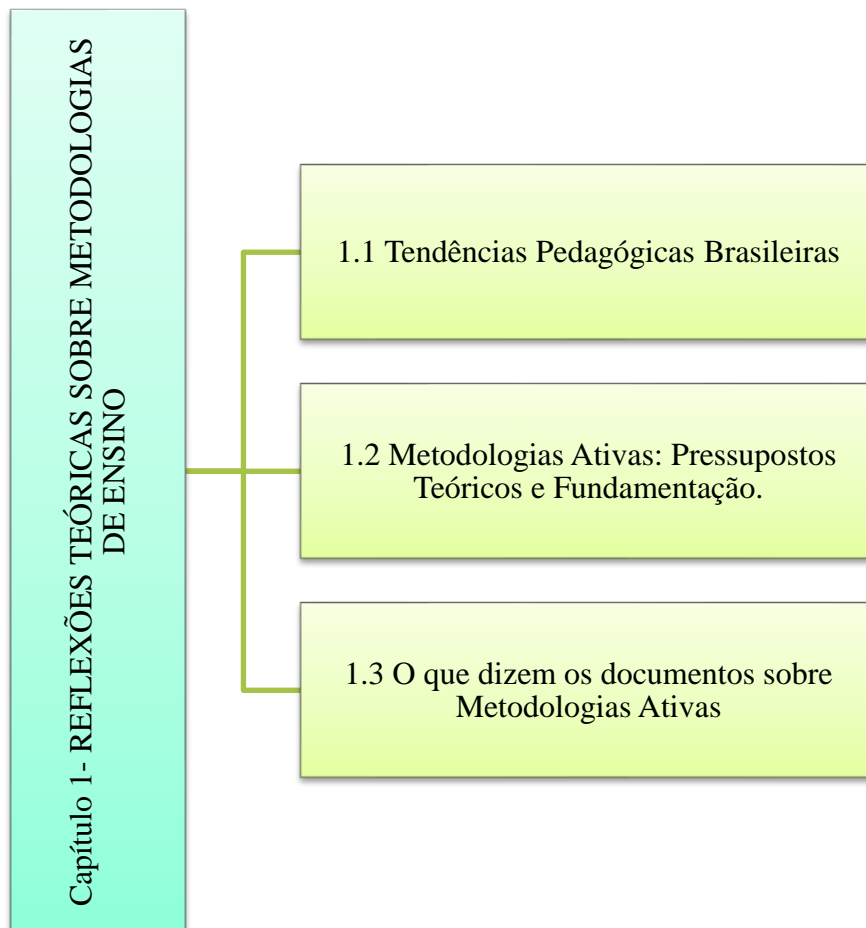
O intuito maior é contribuir para o desenvolvimento dos alunos e professores, no que diz respeito às habilidades cognitivas para pesquisar, escolher, selecionar informações, refletir

sobre a relação teoria e prática voltadas para o fazer pedagógico. Compreende-se que os recursos didáticos disponibilizados aos professores e alunos podem auxiliar no processo de aprendizagem e na formação e aquisição de novas habilidades, valores e atitudes que abrem novas perspectivas para a renovação da educação escolar e levar a comunidade escolar a integrar as Metodologias Ativas às práticas de ensino/aprendizagem.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO

Este capítulo faz um percurso histórico, a partir do início da educação formal, no Brasil, apresentando as características e contribuições das tendências pedagógicas, desde a colonização até a atualidade, buscando traços de Metodologias Ativas em cada uma delas e verificando como essas metodologias estão presentes em documentos, como: a BNCC, os DRC-MT e o PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste. O capítulo está estruturado de acordo com a figura 2.

Figura 2 - Representação esquemática do capítulo 1



Fonte: autora (2021).

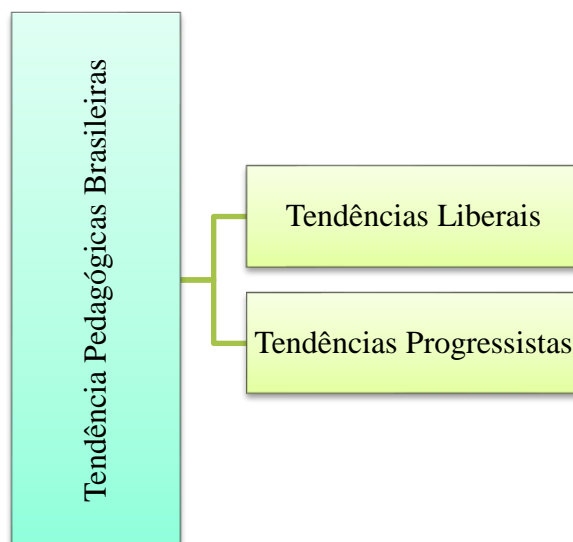
A opção foi realizar essa reflexão na ordem cronológica, ou seja, inicialmente são apresentadas todas as tendências pedagógicas que já ocorreram na educação brasileira, seguidas da conceituação e características das Metodologias Ativas e, por último, a reflexão sobre tais metodologias nos documentos educacionais oficiais.

1.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

Segundo Saviani (2019), a história da Educação formal no Brasil se iniciou em 1549, com a chegada dos jesuítas às terras brasileiras. Seu marco inicial se deu com o trabalho catequético, que, para o autor, era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que as práticas pedagógicas eram importantes para o convencimento dos povos indígenas. Antes, os povos indígenas que habitavam o Brasil tinham uma educação baseada em três elementos principais: a força da tradição, a força da ação e a força do exemplo. Nesse modelo educacional não havia a necessidade de elaborar formas de intervenção na prática educativa, pois a educação se dava por meio da própria prática educativa, portanto, não havia ainda uma ideia pedagógica.

Para compreender melhor como surgiu e quem foram os principais teóricos que disseminaram o método de ensino baseado no aluno, como ator principal no processo de aprendizagem, o que chamamos de aluno ativo, precisamos fazer uma linha cronológica das principais tendências pedagógicas que influenciaram e influenciam a educação no Brasil, pois é por meio dessas tendências filosóficas que os professores constroem sua identidade profissional. Luckesi (1994, p.53) afirma que “[...] as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. Entre as tendências pedagógicas brasileiras, é possível identificar dois grandes grupos principais: as liberais e as progressistas, como apresentado na figura 3.

Figura 3 - Esquema de Divisão das Tendências Pedagógicas Brasileiras



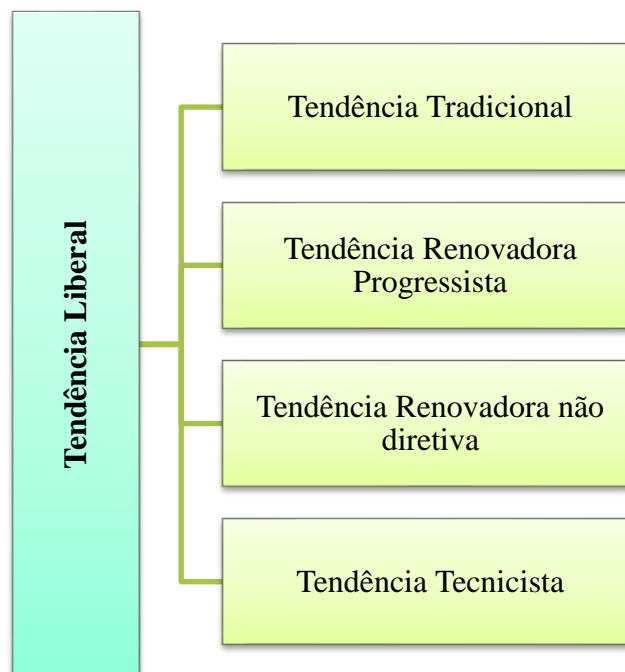
Fonte: Adaptado de Libâneo (2006), elaborado pela autora (2021).

Como já mencionado, anteriormente, essas diferentes vertentes filosóficas influenciam diretamente na compreensão de aprendizagem e na orientação das práticas educacionais que o professor utiliza em sala de aula. Nesse sentido, seguem apresentadas as definições dessas duas grandes tendências pedagógicas brasileiras.

1.1.1 Tendência Liberal

A denominação “Liberal” não diz propriamente o que condiz com essa tendência pedagógica; nesse caso, não está relacionado à escolha, à democracia em si. Ela tem a função de preparar indivíduos para desempenhar papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais de cada um, adaptando-se às normas sociais vigentes e às culturais (LIBÂNEO, 2006). Luckesi (1994), acredita que esta norma cultural está ligada à aceitação de diferenças de classes sociais existentes na sociedade. Libâneo (2006) divide a tendência liberal em quatro etapas, de acordo com a figura 4.

Figura 4 - Esquema de Divisão da Tendência Liberal



Fonte: Adaptado de Libâneo (2006), elaborado pela autora (2021).

Em seguida se apresentam, de uma forma detalhada, essas tendências consideradas liberais, o percurso histórico desde sua origem, sua finalidade, além de uma leitura crítica por diferentes autores.

1.1.1.1 Tendência Liberal Tradicional

A Tendência Liberal Tradicional teve início em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil e vai até cerca 1920. Essa tendência tinha como objetivo principal preparar o aluno para a sociedade, sendo o conhecimento considerado uma verdade absoluta e era repassado ao longo dos anos; as aulas tinham como método principal a demonstração verbal, com técnicas mecânicas e de repetição. Considerava o professor como centro do processo de aprendizagem, alguém que continha o conhecimento e este era incontestável (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 1994).

De acordo com Saviani (2019), a educação formal no Brasil foi impulsionada pela chegada dos jesuítas e as reformas pombalinas, ficando a educação tradicional marcada pela grande influência da igreja e dos interesses da coroa Portuguesa e Espanhola. O autor ainda afirma que essa tendência era dominada pelos interesses políticos e econômicos. Segundo o autor, isso está claro, desde a expulsão dos jesuítas das colônias brasileiras, motivada pela política e as vantagens econômicas, como a isenção de impostos, doações e mão de obra indígena de graça, que fizeram com que as coroas da Espanha e de Portugal expulsassem os jesuítas do território brasileiro.

Segundo Libâneo (2006), a tendência tradicional se caracterizava pelo ensino humanístico, no qual o aluno era educado para atingir sua plena realização por meio do próprio esforço. Nessa tendência, o professor é o único ser ativo e os conteúdos não são voltados à realidade do aluno.

A pedagogia tradicional foi marcada pela educação das elites e a educação voltada à política e à economia, como já foi dito anteriormente; isso fica claro pela elaboração da Lei de 06 de novembro de 1972, na qual o rei Dom José I, ao atribuir críticas aos jesuítas menciona:

[...]nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com destino aos Estudos Maiores”, e prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párcos”. Ou seja, ficariam limitados às explicações dominicais do catecismo, ministradas oralmente nos sermões dos curas (SAVIANI, 2019, p. 96).

Em outras palavras, os estudos maiores tinham como referência o que hoje denominamos Nível Superior, que era privilégio da classe social dominante. O descaso relacionado à educação com a população negra, indígena e com as classes sociais menos favorecidas pode ser constatado nas falas do rei.

Luckesi (1994, p. 56), sobre a tendência liberal, corrobora: “A atuação da escola

consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade”, para o que os conteúdos se baseavam em conhecimentos culturais e sociais que eram repassados das gerações anteriores como verdades absolutas. Não havia comunicação entre o professor e o aluno. Ainda, segundo o autor, a capacidade de assimilação de uma criança era comparada com a de um adulto, pois não consideravam as individualidades no processo de aprendizagem.

Várias reformas foram pensadas para regulamentar a educação, no Brasil, entre elas, a de Couto Ferraz (1853), de Leôncio de Carvalho (1879), do Barão de Macahubas, que procurou difundir e colocar em prática os “métodos novos” de ensino, nos quais a escola, até então vista como um lugar de castigos e desigualdades, na qual o filho do rico era bem tratado e os filhos da classe menos favorecida eram suportados no ambiente escolar, passaria a ser um lugar agradável e prazeroso para os alunos. Apesar de difundir uma nova metodologia de ensino, Macahubas sempre deixou clara sua ligação com a religião, ocupando seu espaço na disciplina de Educação Moral, ou seja, ele pretendia conciliar ideias pedagógicas modernas com a tradição religiosa católica, em consonância com o ecletismo espiritualista (SAVIANI, 2019).

Luckesi (1994) enfatiza que as manifestações da tendência liberal tradicional estão vivas e atuantes em nossas escolas até hoje. As ideias pedagógicas no Brasil foram se transformando em um misto de ecletismo, liberalismo e positivismo.

Nota-se que efetivamente a preocupação com uma educação de qualidade e transformadora no Brasil é ignorada desde a colonização. A ineficácia da educação brasileira pode ser observada na exclusão dos escravos e da classe trabalhadora do direito à educação e na desvalorização profissional, que, de acordo com Saviani também é herança do período colonial: “As aulas régias foram se estabelecendo no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos nos pagamentos dos professores” (SAVIANI, 2019, p. 108).

Diante do exposto, confirma-se, portanto, que a tendência tradicional não apresenta traços de Metodologias Ativas. O professor era o detentor de todo o conhecimento, o aluno era um simples ouvinte, não eram levados em consideração suas individualidades, seu ritmo de aprendizagem, o ensino era mecânico e repetitivo, com uma educação voltada a atender os anseios da corte.

1.1.1.2 Tendência Liberal Renovadora Progressista (1917 – 20/30)

As novas ideias pedagógicas brasileiras começaram a surgir em 1917 e enfrentaram uma grande revolta da Igreja Católica, pois esta considerava a educação uma área estratégica para

continuar manipulando a sociedade de acordo com os interesses da igreja, que não eram apenas religiosos (SAVIANI, 2019).

Para Di Giorge (1992), John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ellen Parkhurst, Pavel Blonsky, Ovídio Decroly e Maria Montessori foram grandes pensadores que defendiam as ideias da Escola Nova. O autor ainda afirma que provavelmente John Dewey foi o seu mais importante disseminador. “O ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividade escolar e as demais atividades cotidianas, melhor” (DI GIORGI, 1992, p. 37).

A Tendência Liberal Renovadora Progressista tinha como principal característica o ativismo do aluno, considerando-o um ser curioso e valorizando o aprender fazendo, a pesquisa, a descoberta, o estudo da natureza e do social como um todo; nesse caso o professor tem um papel de facilitador (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 1994).

Luckesi (1994) coloca que a escola tinha o papel de adequar as necessidades individuais ao meio social, levando em consideração a estrutura cognitiva do indivíduo e as estruturas do ambiente. Os conteúdos eram estabelecidos, de acordo com as experiências vividas e, conseqüentemente, levavam o aluno a resolver situações-problema cotidianas. Segundo o autor, essa tendência tem o professor como auxílio ao processo de aprendizagem dos alunos, visto que o aluno “aprende fazendo”; a motivação era resultado do estímulo proposto pela situação-problema, pelo interesse do aluno e de disposições internas.

Nesse sentido, Libâneo (2006) afirma que essa tendência se destaca principalmente pelo fato de o professor deixar de ter um papel de privilégios e construir uma relação democrática com o aluno, em que a disciplina se manifesta na forma do aluno colaborativo e solidário que sabe trabalhar em grupo, respeitando regras e limites. O autor também chama a atenção para o “aprender fazendo”, valorizando as tentativas experienciais, as pesquisas e as descobertas, estimuladas por situações-problema ligadas ao meio em que o aluno vive.

Observa-se claramente que, desde a tendência Liberal Renovadora Progressista, os métodos de ensino já eram baseados no aluno ativo, pois é possível detectar traços de Metodologias Ativas, principalmente pelo método de ensino que se dava por meio de resolução de problemas, recorrendo a experiências e pesquisas. Bordenave (1983) coloca a Pedagogia da Problematização como uma opção para o processo educativo autônomo. O autor afirma que quando a situação-problema parte da realidade, automaticamente, o aluno busca hipóteses para solucionar a problemática; ele não descarta o auxílio do professor e ainda enfatiza a sua importância no momento em que o aluno precisa teorizar o problema, ou seja, passar da forma prática para o abstrato.

Tudo isso nos leva a refletir sobre o “porquê” até hoje há professores que ainda utilizam exclusivamente metodologias tradicionais, as quais o colocam como único detentor do conhecimento e um ser autoritário. Nesse tipo de ensino, não se abrem espaços e condições para que os alunos exerçam seu protagonismo.

1.1.1.3 Tendência Liberal Renovadora não diretiva ou Escola Nova

A Escola Nova foi marcada por uma junção entre o tradicional e as ideias renovadoras de uma educação voltada aos princípios do aluno ativo, em que se dava mais importância à parte psicológica do educando do que à parte social, ou pedagógica, pois, segundo os princípios dessa concepção, para que o aluno aprenda, ele precisa ver significado no que está aprendendo, isto tudo por meio de suas percepções. Pode-se dizer que o fim das décadas de 40 e 50 foi marcado por muitos conflitos entre a escola pública e a escola particular (SAVIANI, 2019).

A Escola Nova teve como pioneiro Anísio Teixeira, que, juntamente com Fernando Azevedo e Lourenço Filho idealizaram uma escola inovadora (SANIANI, 2019). Para entendermos melhor a importância dessa tendência pedagógica, vamos conhecer um pouco da história de seus principais pensadores.

Anísio Teixeira (1900-1971), publicou, em 1935, o livro “Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos” no qual apresentava a metodologia de ensino de John Dewey e Walter Lippmann. Retirou-se da vida pública, pois discordava dos rumos autoritários da política nacional. Passou, então, a realizar traduções de obras de Dewey, Wells e Adler, mas foi proibido de tal função, momento em que passou a exercer o cargo de conselheiro da educação superior das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Anísio Teixeira publicou livros importantes, como: Aspectos americanos da educação (1928), Vida e Educação (1930) e Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação (1935) (SAVIANI, 2019).

Libâneo (2003) afirma que Anísio Teixeira acreditava que a descentralização educacional, de certa forma, contribuiria para a sociedade industrial e para uma sociedade democrática, moderna, crítica e plenamente desenvolvida.

Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897- 1970), professor, publicou o livro “Introdução ao estudo da Escola Nova” (1930) no qual o escritor relata seus precursores, como Maria Montessori e Ovide Decroly, com sistemas de projetos baseados nas ideias de John Dewey, além de traduzir várias obras de Henri Piéron, Edouard Claparède, Alfred Binet, Théodore Simon e Émile Durkheim, o que acabou influenciando-o em suas ideias pedagógicas

(SAVIANI, 2019).

Saviani (2019) ainda relata a importância de Fernando de Azevedo (1894-1974) para a Escola Nova, visto que ele promoveu uma grande reforma na instrução pública, como era chamada a educação naquela época; tal reforma era considerada a mais completa, até então. Azevedo acreditava que essas ideias não partiam de nenhum precursor e, sim, de uma nova concepção pedagógica. Amante da sociologia, também introduziu a cadeira de Educação Física em caráter obrigatório em todas as escolas públicas e particulares e em todos os níveis de ensino.

Juntos, os três e mais 23 signatários escreveram e divulgaram um dos documentos mais importantes da história pedagógica do Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, o documento previa autonomia na função educacional, o que evitaria a interferência de interesses políticos. O documento também menciona as bases psicológicas da educação, com ideias respaldadas no conhecimento científico, estimulando o esforço do educando e preparando-o para a vida social. O manifesto também trazia a nova estrutura do sistema educacional: escola infantil ou pré-primária, para alunos de 4 a 6 anos, escola primária, para alunos entre 7 e 12 anos e escola secundária, que era voltada para alunos de 12 a 18 anos de idade (SAVIANI, 2019).

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela Ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 28).

Isso nos leva a constatar que a Escola Nova acreditava que o conhecimento científico podia ser passado por meio de situações vivenciadas no cotidiano do aluno. A partir do momento em que o aluno passasse por uma situação, ele poderia ligá-la aos conhecimentos já obtidos pela ciência, de forma natural e organizada.

Saviani (2019) enfatiza que as principais influências para a elaboração do Manifesto vieram principalmente de Durkheim, Pareto, Dewey e Fichte. O Manifesto foi publicado em praticamente todos os estados por jornais locais; alguns publicaram o texto na íntegra e outros, parcialmente. Houve jornais que estamparam críticas, denominando o artigo como o “Absolutismo pedagógico”, considerando o documento anticristão, antiliberal, antinacional e anticatólico.

Libâneo (2006) faz um resumo dessa tendência pedagógica. Segundo o autor, além do pedagógico, ela leva em consideração o psicológico, e a escola tem uma função primordial, a formação de atitudes. O professor atua como um facilitador no processo de aprendizagem, os conteúdos passam para segundo plano, focando na busca de autoconhecimento pelo aluno.

Observa-se, portanto, que a Tendência Liberal Renovadora não diretiva, ou Escola Nova, também trazia como autor principal do processo de aprendizagem, o aluno, com foco em Metodologias Ativas de ensino e tinha como objetivo a formação de atitudes voltadas para a democracia. Fica claro também que, apesar de idealizarem um novo formato para a educação, ele não foi colocado em prática em todas as unidades de ensino, ora pela resistência de alguns professores, ora por falta de suporte do governo.

1.1.1.4 Tendência Liberal Tecnicista

Presente no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980, com um espírito patriota elevando o lema da bandeira brasileira, “Ordem e Progresso”, a tendência tecnicista visava preparar mão de obra para empresas oriundas, principalmente, dos Estados Unidos da América. Saviani (2019) enfatiza a objetividade e o teor analítico da pedagogia tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2019, p. 381).

Diante do exposto, verifica-se que a pedagogia tecnicista era considerada como uma ferramenta de aprimoramento do sistema de produção, ou seja, ela tinha cunho econômico e não educacional. Isso fica explícito nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, deixando de lado a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico.

Libâneo (2006, p. 28) afirma que a Tendência Liberal Tecnicista funciona como “[...] modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas”, com a função específica de preparar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho, com habilidades específicas para sua função. Os conteúdos eram apenas científicos, eliminando qualquer vestígio de subjetividade, com o professor administrando o processo de ensino e o aluno voltando a ser apenas um receptor de conteúdos, geralmente aplicados por meio de livros e manuais.

Com uma ideia de produtividade voltada para o taylorismo e o fordismo, o ensino superior sofreu uma grande reforma, pensada por Valnir Chagas, um discípulo de Anísio Teixeira. Valnir enfrentou um clima tenso nas universidades, divididas por jovens alunos universitários e professores reivindicando autonomia universitária, sem interferência da igreja, e verbas para pesquisas, e, por outro lado, um grupo ligado ao golpe militar, que visava ao desenvolvimento econômico e ao capitalismo. Diante desse cenário de guerra, Valnir tentou

contemplar os dois grupos, proclamando a indissociabilidade da pesquisa, abolindo a cátedra e, para agradar o segundo grupo, criou cursos com matrícula por disciplina e de curta duração, voltados para o mercado de trabalho. A educação então passou a ser vista como um investimento (SAVIANI, 2019).

Luckesi (1994, p. 55-56) acrescenta: “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para a indústria)”. Diante do exposto, essa tendência não se preocupava em formar cidadãos críticos, baseava-se apenas na preparação do indivíduo para o trabalho; tinha uma visão capitalista da educação.

Ainda segundo Saviani (2019), nessa tendência educacional a eficiência e a eficácia, sem dúvida, eram as palavras de ordem. O trabalhador deveria estar preparado para a produção em grande escala, de modo que a sua produção interferisse diretamente na função dos demais trabalhadores. O ensino era baseado em técnicas repetitivas e tinha como objetivo aperfeiçoar a ordem social, o aluno apenas reproduzia, era um depósito de conhecimento, e o professor, refém da técnica, era o ser que depositava esses conhecimentos.

Essa tendência tem como referência a Lei 5.540/68 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e a Lei 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências. Essa lei foi revogada em 1996, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Libâneo (2006) apresenta os principais autores e defensores da tendência tecnicista, destacando Skinner, Gagné, Bloon e Mager.

Não podemos negar que o tecnicismo, como viés pedagógico, teve e tem sua merecida importância no contexto educacional, pois contribuiu de forma significativa para a inovação tecnológica. No entanto, ele não atende aos anseios da atual sociedade multicultural, que enfatiza a importância de uma aprendizagem ativa, que contribua com a formação de cidadãos críticos e com capacidade de tomarem decisões de forma individual e coletiva.

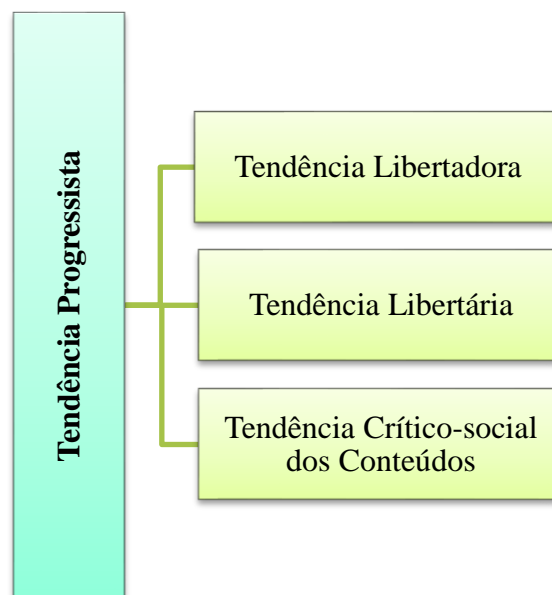
1.1.2 Tendências Progressistas

No início dos anos 80, inauguraram-se a Associação Nacional da Educação (Ande), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), instituições estas que tinham como objetivo subsidiar professores de escolas públicas de 1º e 2º graus. Essas entidades foram filiadas à Confederação

de Professores do Brasil (CPB). A educação em nível nacional não estava bem, já em nível estadual, diversos governadores que eram contrários ao regime militar ensaiaram várias medidas de políticas educacionais para a população. Essa década também foi marcada por uma forte ampliação de produções científicas e o surgimento de inúmeras revistas especializadas em publicação científica. (SAVIANI, 2019).

Enquanto no Brasil as tendências liberais iam ganhando espaço, exilado, Paulo Freire escrevia suas maiores obras. Freire (1997) é considerado o precursor da abordagem progressista no Brasil, ao colocar o homem como sujeito principal da educação. As tendências progressistas são opostas às tendências liberais, têm o aluno como um ser em construção, distanciam-se do ensino mecânico/repetitivo e partem de uma análise crítica social. Libâneo (2006) coloca que a pedagogia progressista se manifesta em três tendências: a libertadora, popularmente conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, que defende a autogestão pedagógica, e a crítico-social dos conteúdos, que prioriza os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A figura 5 esquematiza como está dividida a Tendência Progressista.

Figura 5 - Esquema de Divisão da Tendência Progressista



Fonte: Adaptado de Libâneo (2006), elaborado pela autora (2021)

Na sequência se apresenta a divisão dessas tendências consideradas progressistas, de forma detalhada, relatando sua origem, sua finalidade, e como elas influenciam os professores até hoje, por meio de um diálogo entre teóricos renomados.

1.1.2.1 Tendência Libertadora

Sem dúvida alguma, o grande nome dessa tendência educacional foi Paulo Freire. Trata-se de uma corrente progressista que veio de uma pedagogia da “educação popular”, que ansiava por uma educação “[...] do povo pelo povo, para o povo e com o povo” (SAVIANI, 2019, p. 415).

Para Freire (1987), o homem é um ser inacabado, em construção, um ser capaz de se transformar ao longo de sua existência, e a ignorância humana é que faz com que sejamos oprimidos. Ele considera a educação como algo libertador, pois somente tornando-nos seres críticos e capazes de nos posicionarmos de forma consciente é que poderemos atuar na sociedade.

Paulo Freire defendia a ideia de que o homem não apenas está no mundo, mas interage com ele, e suas ações podem provocar mudanças significativas no cenário social em que vive. Em sua obra “Educação como prática de Liberdade”, Freire (1967, p. 39) afirma que: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Com pensamento similar, Libâneo (2006) argumenta que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, a pedagogia libertadora aproxima a vida real do conteúdo trabalhado nesse sentido. “O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica” (LIBÂNEO, 2006, p. 35). Como se pode observar, os autores resguardam a ideia de que o aluno adquire conhecimento por meio de experiências concretas do seu cotidiano, e com esse conhecimento o aluno pode avançar e alcançar uma compreensão de mundo mais ampla.

Freire (1987) abraça a ideia de uma educação problematizadora e não uma educação bancária, na qual “[...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos” (p. 45), enquanto na educação problematizadora os alunos desenvolvem por si o poder de compreender, de captar informações ao seu redor que lhes dão a oportunidade de compreensão e atuação no mundo. Nesse sentido, Henrique, Freitas e Lima afirmam que:

A pedagogia libertadora ou pedagogia de Paulo Freire surgiu como uma forma de educar o cidadão por meio da problematização e reflexão das situações vividas reconhecendo criticamente o estado oprimido em que o mesmo se encontra e, assim rejeitando a imposição da cultura do oprimido (Henrique; Freitas; Lima, 2015,

p.9-10).

Luckesi (1994) enfatiza que, diferente da educação bancária, na qual predomina a domesticação do aluno, na pedagogia libertadora professores e alunos são mediados por conteúdos relacionados à realidade e conseguem atingir um nível de consciência dela, para atuarem de forma crítica na transformação social.

Um adepto da educação dialógica, Paulo Freire sustentava a ideia de que a educação não deve ser imposta e, sim, organizada, sistematizada com elementos estruturados, pois somente assim ela será transformadora. Freire acreditava que a educação precisa contribuir para uma consciência crítica e um pensamento democrático, condição para que ocorra o empoderamento das classes sociais menos favorecidas, buscando a transformação social tão almejada.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 58-59)

Assim, a tendência libertadora pregava que somente por meio da educação os indivíduos se libertariam de seus opressores. Para Freire, “[...] a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000, p. 29). Na tendência libertadora a escola tinha como papel principal transformar a consciência da realidade; os conteúdos eram aplicados por meio de temas geradores, por meio de codificação, decodificação e problematização em situações reais, e tanto o professor quanto os alunos eram considerados sujeitos do conhecimento.

A tendência libertadora exerce muita influência sobre os educadores brasileiros, pois foi idealizada por um educador que viveu no Brasil, que conhece a nossa realidade, nosso contexto educacional. Essa influência é ainda maior quando se trata de professores que atuam na alfabetização, seja ela de jovens e adultos, ou não. Ao relacionar situações-problema com o cotidiano do aluno, o educador está dando significado ao conteúdo, está fazendo com que o aluno aprenda ativamente no meio em que vive, e isso está diretamente relacionado às Metodologias Ativas.

1.1.2.2 Tendência Libertária

Após o regime militar, a tendência libertária surge como uma forma de democracia, e

tem como adeptos pensadores exilados durante o regime militar, que acabavam de retornar ao país. Fundamentada na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos, idealizados por uma escola democrática e uma intensa participação em movimentos sociais, em sua visão, a educação ultrapassa os muros da escola, assim como traz para dentro dela a democracia, buscando formalizar os conselhos escolares, os grêmios estudantis e a gestão democrática na escolha de diretores (SAVIANI, 2019; LIBÂNEO 2006; LUCKESI, 1994).

Enquanto o sistema oficial de educação caracterizava-se pelas constantes reformas, elaboradas em gabinetes, à luz de modelos transplantados, os anarquistas assimilavam de forma crítica as contribuições dos companheiros estrangeiros, discutindo amplamente, dentro do próprio movimento de organização da luta dos trabalhadores, a validade de tais contribuições (Kassick; Kassick, 2004, p. 21).

A Tendência Libertária possui princípios anarquistas, que buscam na educação a transformação social, adequando seus indivíduos à sua realidade histórica, política e social, dando ênfase ao diálogo, ao antiautoritaríssimo, fortalecendo o coletivo.

Um dos principais influenciadores dessa tendência, no Brasil, foi Celestin Freinet, fomentada com a chegada de Michel Launay e de Janira Brasilino de Souza ao Brasil. Com sua crítica à escola tradicional e à subordinação do sistema educacional à elite, Freinet idealizou uma escola sem muros, na qual a criança e a comunidade interagem de forma a produzir conhecimento.

A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas – manuais e intelectuais – a dominar a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação (FREINET, 2001, p. 9).

Diante do que foi colocado acima, percebe-se que a educação na tendência libertária não se restringe a uma sala de aula, ela ultrapassa os muros da escola, e acontece com a vivência em situações cotidianas da comunidade. Carbonell (2002) afirma que a aprendizagem pode acontecer em vários lugares, que espaços, como parques, museus, se bem aproveitados, podem se tornar ótimos cenários de aprendizagem, pois são ambientes estimulantes.

Para Luckesi (1994), a Tendência Libertária faz com que a escola estabeleça mecanismos institucionais de mudança, como assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, isso tudo com base na participação grupal, para que o aluno aplique na comunidade os conhecimentos revolucionários aprendidos na escola.

Libâneo (2006), ao abordar as tendências pedagógicas progressistas, cita diferenças entre a proposta libertadora e a libertária. Segundo o autor, a proposta libertadora idealizada

por Freire não nega o poder centralizador do estado, muito menos a organização escolar, apesar de ver na educação uma forma de se libertar da opressão. Já a pedagogia libertária é uma forma de resistência à ação dominadora do estado que controla tudo, portanto, ela possui objetivos tanto pedagógicos quanto políticos.

Nessa perspectiva, o papel da escola está em promover a coletividade e lutar contra o sistema repressor do Estado; para isso se propõe ministrar conteúdos que focam em atender as necessidades sociais dos alunos. Nessa tendência, atribui-se ao professor uma figura de orientador e pertencente a esse grupo comunitário, e ao aluno um ser autônomo, capaz de interagir com a sociedade e produzir conhecimento, sendo um ser ativo na sociedade. Carbonell (2002, p. 16) corrobora:

[...] não se pode olhar para trás em direção à escola ancorada no passado em que se limitava ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. A nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa.

A tendência libertária também tem como foco principal o aluno, portanto, sua metodologia de ensino é similar às Metodologias Ativas. Assim como na tendência libertadora, os métodos ativos transcendem os muros da escola, e, nesse sentido, o conhecimento leva o aluno à sua autonomia, torna-o crítico e reflexivo para atuar na sociedade em que vive e não somente para lutar contra o sistema repressor, mas também para criar e reformular políticas públicas que garantam a igualdade e a equidade.

1.1.2.3 Tendência Crítico-social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica

Uma proposta formulada por Demerval Saviani e defendida por José Carlos Libâneo, a Tendência Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica foi apresentada no livro Democratização da escola pública, publicado em 1985. Nessa tendência, o professor precisa interligar os conteúdos com experiências concretas dos alunos e auxiliá-los a ultrapassar os limites de suas experiências cotidianas. O professor e os alunos terão uma relação de troca, o aluno com sua experiência vivenciada e o professor com conteúdos relacionados a essas experiências (SAVIANI, 2019).

Além de auxiliar o aluno a superar seus limites, o professor também precisa aguçar a curiosidade e despertar outras necessidades no aluno. Nesse sentido, Luckesi coloca que

[...] em síntese, na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da

socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LUCKESI, 1994, p. 58).

A escola precisa preparar o aluno para a sociedade, fazendo com que ele possa fazer escolhas em um mundo onde a desigualdade social é gritante. O aluno deve, de forma autônoma, ser capaz de auxiliar no processo de democratização da sociedade, exercendo seus direitos, sem esquecer dos deveres.

Luckesi (1994) defende a importância de o aluno ter acesso aos conteúdos e fazer uma ligação com experiências concretas, possibilitando uma análise crítica que o ajude a ir além da experiência, além do cotidiano, possibilitando, assim, uma análise mais detalhada do macro. Nesse sentido, o autor afirma: “A difusão de conteúdos é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LUCKESI, 1994, p. 69).

Contribuindo com Luckesi, Libâneo (2006) esclarece que o papel principal da pedagogia crítico-social dos conteúdos é a difusão dos conteúdos-base, conteúdos vivos e concretos, não abstratos; para ele os conteúdos devem ser indissociáveis das realidades sociais.

A tendência Histórico-crítica teve como inspiradores Makarenko (Marx), Manacorda, Snyders e, no Brasil, Dermeval Saviani. Diferente da Pedagogia Libertadora, essa tendência é centrada no saber científico historicamente elaborado, o que chamamos de identidade e acervo cultural. A escola possui uma função política que sistematiza o conhecimento, fazendo com que as classes populares participem ativamente e criticamente das lutas sociais, tornando-se assim seres capazes de transformar a sociedade e a si próprios, para o que é necessário o domínio de habilidades e capacidades para interpretar suas experiências e defender os interesses da classe.

Saviani (1987), afirma que a Pedagogia Histórico- Crítica busca articular uma proposta pedagógica, que tem como principal objetivo a transformação da sociedade e não apenas sua manutenção e perpetuação. Nesse sentido, a educação é vista como mediadora, em meio à prática social que se apresenta como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, que deve se iniciar com uma problematização. Segundo o autor, a prática pedagógica contribui significativamente para a democratização da sociedade.

Portanto, observa-se que a Tendência Histórico- Crítica é a que mais se aproxima do que se espera da educação no século XXI, ou seja, das Metodologias Ativas. Uma educação significativa, autônoma, dialética, na qual os conteúdos são voltados à realidade do aluno, faz com que o aluno possa fazer uma relação com seu cotidiano, problematizando e criando hipóteses para solucionar situações do dia a dia, além de preparar o aluno para atuar na sociedade de forma crítica e autônoma.

1.2 METODOLOGIAS ATIVAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E FUNDAMENTAÇÃO

1.2.1 Pressupostos Teóricos

O termo ‘Metodologias Ativas’ surgiu no final século XIX e início do século XX, juntamente com o movimento da Escola Nova; seus principais precursores são John Dewey, Maria Montessori, William James, Edouard Claparède e Adolphe Ferrière. Em 1897 em “Meu credo pedagógico”, Dewey já precede aspectos da metodologia ativa (CAVALCANTI, FILATRO 2018; DEWEY, 1978).

O aspecto ativo precede ao passivo no desenvolvimento da natureza da criança; a expressão tem lugar antes que a impressão consciente; o desenvolvimento muscular precede ao sensorial; os movimentos se produzem antes que as sensações conscientes. Creio que o estado de consciência (consciousness) é essencialmente motor e impulsivo; que os estados conscientes tendem a projetar-se em ações (DEWEY, 1978, p. 62).

Em 1899, William James, no prefácio de sua obra *Talks to teachers on psychology and tho students on some of life 'ideals'*¹, expressa seu desejo de que o professor perceba que o aluno é um ser ativo, e possa assim ministrar aulas nas quais o aluno possa produzir conhecimento. (JAMES, 1899).

No Brasil, a temática teve como principais defensores, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que também participaram da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (ALVES, 2004). O princípio da metodologia ativa está presente no contexto educacional há várias décadas, no entanto, as práticas pedagógicas predominantes no sistema educacional brasileiro ainda se orientam pelas tendências tradicionais.

Segundo Cavalcanti e Filatro (2018), as Metodologias Ativas desenvolvem competências na perspectiva da pedagogia, da andragogia e da heutagogia. A pedagogia se encontra ligada à educação de crianças e adolescentes, a andragogia está direcionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), já a heutagogia está relacionada à educação na era digital, na qual os indivíduos têm autonomia no processo de aprendizagem, pois podemos encontrar informações em tempo real e compartilhando espaços. As autoras citam Bonwell e Eison que defendem dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento de Metodologias Ativas: ação e reflexão.

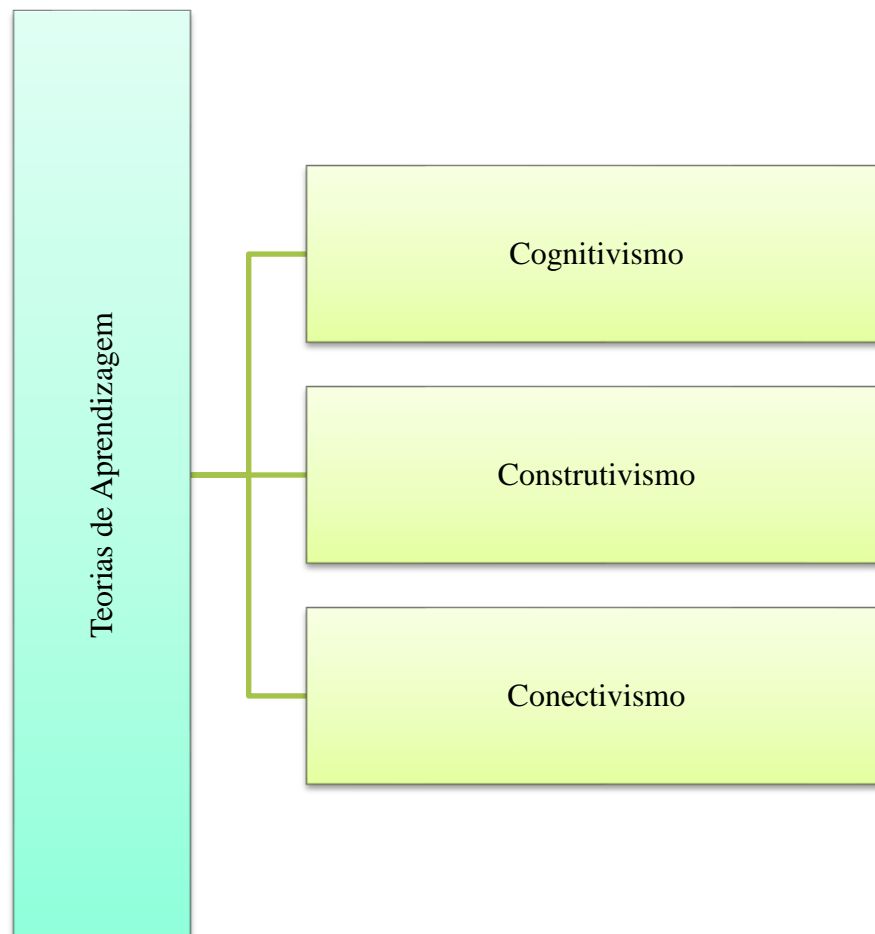
Para Moreira (2010, p.9),

¹ Tradução: Conversas com professores sobre psicologia e com alunos sobre alguns dos ideais da vida.

Deixar o aluno falar, implica usar estratégias nas quais os alunos possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas. O aluno tem que ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados, tem que aprender a ser crítico e a aceitar a crítica.

Cavalcanti e Filatro (2018) enfatizam que Metodologias Ativas nada mais são do que a apresentação de situações de aprendizagem em que o aluno é ativo e fundamentam essa metodologia em três teorias de aprendizagens: cognitivismo (aprendizagem significativa), construtivismo e conectivismo. A figura 6 apresenta o esquema da fundamentação teórica das Metodologias Ativas.

Figura 6 - Teorias de Aprendizagem que fundamentam as Metodologias Ativas



Fonte: Adaptada de Cavalcanti e Filatro (2018), elaborado pela autora (2021)

Em seguida se apresenta um recorte dessas aprendizagens, segundo a visão dos autores supracitados e outros autores que as defendem.

a) Cognitivismo (Aprendizagem Significativa)

O Cognitivismo tinha como principais defensores autores como: Bruner (1987), Dewey (1978), Piaget (1987), Siemens (2004), Ausubel (1982), Novak (1999) E Kelly (1963). O cognitivismo dá ênfase ao processo de cognição, levando em consideração o processo de transformação, compreensão e armazenamento e utilização da informação, e isso só é possível quando o indivíduo atribui significados à realidade em que se encontra.

Nessa perspectiva, Cavalcanti e Filatro defendem que:

A grande contribuição do cognitivismo para embasar a adoção de metodologias ativas na educação está em nos ajudar a compreender os processos mentais que nos levam a interpretar, gerir e organizar o conhecimento – aspectos fundamentais para entender o processo de aprendizagem" (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p.37).

O cognitivismo é uma teoria de aprendizagem que tem como foco principal o processo mental do aluno e a aprendizagem por meio da interação com o mundo. Nesse sentido, o aluno pode organizar e gerir, de forma autônoma, o conhecimento. Para Piaget (1987), o crescimento cognitivo da criança se dá por meio de assimilação e acomodação, e a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo.

A teoria de Bruner (1987) parte da hipótese de que é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Já Ausubel, Novak e Hanesian (1980) defendem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, o que possibilita a construção de estruturas mentais, por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, possibilitando uma aprendizagem prazerosa. Para eles, a aprendizagem se dá por estímulos sensoriais e seu armazenamento se dá de forma organizada no cérebro, isso, mesmo quando a aprendizagem se dá por meio de tecnologias digitais.

Moreira (1999) defende a ideia de que o ensino acontece, quando o aluno consegue alcançar e compartilhar com o professor o significado daquilo que está aprendendo. Ausubel (1980) afirma que os conhecimentos prévios dos alunos são determinantes na aprendizagem, e expressa isso da seguinte maneira “[...] o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo.” (AUSUBEL, 1980, p.137). Nesse sentido Moreira (2010, p.12) corrobora:

Observa-se aí, outra vez, a importância do conhecimento prévio, i.e., dos significados prévios na aquisição de novos significados. Quando o aprendiz não tem condições, ou não quer atribuir significados às palavras, a aprendizagem é mecânica, não significativa.

O fato de o cognitivismo estar ligado aos processos mentais, e de a aprendizagem estar

voltada à interação do aluno com o mundo, faz com que ele formule situações-problema e consequentemente elabore hipóteses para solucioná-las, e faz com que o conectismo influencie no desenvolvimento de Metodologias Ativas, no espaço escolar, pois a resolução de problemas é considerada uma das mais importantes Metodologias Ativas.

b) Construtivismo (Teoria da Atividade, Aprendizagem por experiência)

O construtivismo enfatiza o papel ativo dos seres humanos no processo de aprendizagem, defende a ideia de que esse processo de aprendizagem acontece por meio da interação com o meio, com outras pessoas e as condições de vida do indivíduo, além disso, considera o livre-arbítrio como um fator relevante para a aprendizagem. O professor é visto como um facilitador, mediador e motivador nessas interações (CAVALCANTI; FILATRO, 2018). Defensores do construtivismo, estabelecem cinco condições para uma aprendizagem significativa, sendo elas:

1. Aprendemos pela prática.
2. Só a prática não basta; é preciso reconstruir conscientemente uma experiência.
3. Aprendemos por associação.
4. Aprendemos várias coisas ao mesmo tempo; nunca uma coisa apenas.
5. A aprendizagem deve ser integrada à vida e à nossa realidade (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 41-42, apud DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 268-288).

Para Dewey (1978b, p. 27), “O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor”. Portanto, a aprendizagem se dá por meio das experiências reais vividas pelos alunos, por meio da interação com o meio e com as pessoas. Partindo do mesmo pressuposto teórico, Kolb “[...] organiza a aprendizagem experiencial considerando duas dimensões dialéticas de adaptação ao mundo: 1. A dimensão sentir-pensar, que diz respeito à compreensão da realidade. 2. A dimensão observar-fazer, que se refere à transformação da realidade.” (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 42, apud KOLB, 1984).

Outros grandes nomes do Construtivismo são: Piaget (1987), Vygotsky (1995, 1998) e Wallon (1975); os três dividiram o estágio de desenvolvimento da criança em etapas. Piaget fundamenta sua teoria em uma concepção de inteligência a qual serve como base teórica de várias investigações “[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336). Nesse contexto, ele defende que a aprendizagem se dá por meio da interação entre o meio em que o indivíduo vive e suas percepções de mundo. No Brasil, as ideias de Piaget foram difundidas principalmente por Emília Ferreiro (1995, 1998, 2004).

Lev Vygotsky (1998) declara que o processo de aprendizagem ocorre por meio da ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. Ele defende a ideia de que a criança aprende melhor quando é confrontada, quando desafiada cognitivamente. Vygotsky enfatiza ainda que as pessoas buscam instrumentos, como a linguagem, por exemplo, para fazer essas interações com o meio social e, assim, desenvolver competências de pensamentos mais desenvolvidos, possibilitando o processo de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, conduzindo-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

Henry Wallon, em seu livro “Psicologia e educação da infância” (1975), afirma que a criança aprende por meio da integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Assim como Piaget, ele divide os estágios da aprendizagem em cinco e destaca a afetividade como fator principal para o desenvolvimento da criança, tanto no plano individual, como no social, cultural e cognitivo.

Freire (2000), defende a ideia de que só há aprendizagem quando houver participação consciente da criança, como sujeito do processo. Para ele, desenvolver o respeito pelos outros e o diálogo são fatores fundamentais para o processo de aprendizagem.

Berbel (2014) defende a ideia de uma aprendizagem significativa e enfatiza que o mesmo pode ocorrer por meio da problematização. Ela levanta algumas hipóteses que podem auxiliar o professor a trabalhar com a metodologia de problematização. Na primeira hipótese, a autora cita a clareza, ao propor a situação-problema, mas, para obter clareza, são necessários leituras e planejamento. Outra hipótese é ter consciência das características da Metodologia, tanto o professor quanto o aluno.

O professor deve apresentar a proposta de ensino, colocando os ganhos e a aprendizagem que o aluno irá alcançar e mostrando desempenhos intelectuais, sociais, éticos que o aluno pode adquirir com isso, conforme as palavras da autora “[...] mobilizar o aluno para mostrar que vantagens ele teria como Ser em formação, como estudante, como futuro profissional e como pessoa que tem um potencial” (BERBEL, 2014).

A terceira hipótese levantada pela autora supracitada é a de o professor estabelecer uma relação de companheirismo com o aluno, provocando, estimulando esse aluno a buscar respostas às suas indagações. E, por fim, na quarta hipótese, o professor deve deixar claras as etapas para a resolução da problemática, exemplificando, ilustrando; somente assim o aluno ficará convencido de que é capaz, e isso o levará a construir o conhecimento de forma gradativa.

O construtivismo é, sem dúvida, uma das teorias que mais influenciam os métodos

ativos de aprendizagem. Baseado na Teoria da Aprendizagem (TA) e na Aprendizagem Experimental, o construtivismo defende a ideia de que o aluno aprende pela prática, associando, experimentando, sendo que muitas delas podem ser consideradas Metodologias Ativas.

c) **Conectivismo**

Essa teoria surgiu em 2004, idealizada por George Siemens, professor e diretor do Centro de Tecnologia da Aprendizagem, da Universidade de Manitoba (Canadá) e Steven Downs, do grupo de estudos do Instituto de Tecnologia da Informação para o ensino a distância, no Canadá. Ambos exploradores das possibilidades pedagógicas das novas tecnologias da informação e comunicação, propuseram, por meio de artigos científicos, capítulos de livros, suportes online, uma nova teoria da aprendizagem, chamada Conectivismo, apresentada como um novo paradigma de ensino-aprendizagem².

Segundo Cavalcanti e Filatro (2018), essa nova metodologia foi concebida e disseminada por George Siemens, um estudioso da teoria da aprendizagem na era digital. As autoras colocam que, na maioria das vezes, essa teoria de aprendizagem está mais presente em ambientes não acadêmicos, e é mais utilizada por adultos autônomos. Essa teoria tem como foco a aquisição do conhecimento novo, atual e continuado. Ela parte do princípio de que somos capazes de conectar conceitos, ideias e perspectivas e que podemos escolher o que queremos e aprender é essencial para esse processo.

Apesar de ser uma teoria de aprendizagem voltada para a autonomia dos indivíduos, o conectivismo está presente também nos ambientes acadêmicos, principalmente em cursos de Educação a distância, conforme destaca Siemens:

O Conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individual. O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender (SIEMENS, 2004, p. 8).

Portanto, acredita-se que o conectivismo seja a teoria de aprendizagem mais importante para o momento que estamos vivenciando, um momento em que o conectivismo tem sido a

² JESUS, Maria Auxiliadora Costa de. As TICs como ferramenta renovadora na prática do professor de Língua Portuguesa no processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio. 2019. 177 f. Tese de Doutorado (Ciencias de la Educación)- Programa de Pós-graduação em Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción. 2019. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/viewFile/752/681> . Acesso em 06 de junho de 2021.

principal forma de aprendizagem, principalmente agora, neste momento pandêmico da Covid-19. Nesse sentido Filatro (2003) coloca:

A conectividade se dá quando duas ou mais pessoas se aproximam mentalmente, interagem, conversam ou colaboram. Com o auxílio de telégrafos, rádios, telefones ou de redes digitais de comunicação, essas pessoas podem estar em lugares diferentes, distantes. O avanço e a ampliação do uso da World Wide Web (WWW) transformaram as possibilidades de conectividade entre as pessoas (FILATRO, 2003, p. 102).

Podemos dizer claramente que, em 2020 e 2021, durante a pandemia da Covid 19, a conectividade esteve presente em nossas vidas, mais do que nunca, em vários setores, incluindo a educação. Por meio de um dispositivo móvel e internet, alunos e professores interagiram, diminuindo, assim, os impactos que a pandemia causou na educação. No entanto, há de se pensar em políticas públicas para melhorar a conectividade, pois, segundo o Plano Pedagógico Estratégico de 2021 só na EECDO, 30% dos alunos foram atendidos por apostilas, pois não tinham acesso à internet, ou não tinham um dispositivo móvel (PPE, 2021).

A conectividade se tornou essencial nos ambientes acadêmicos e não acadêmicos. Todos esses avanços em relação à conexão da sociedade fizeram com que a UNESCO produzisse um documento, abordando assuntos relacionados à aprendizagem, por meio de dispositivos móveis. O documento visa auxiliar na formulação de Políticas Públicas e entender como aparelhos tecnológicos, como celulares, smartphones e outros podem auxiliar os professores e os alunos na aprendizagem (UNESCO, 2014).

Nagumo (2014) relata que o uso do aparelho celular nas escolas tem se tornado mais frequente e que a resistência dos professores em relação à sua utilização tem diminuído. As escolas têm elaborado regras e condições para o seu uso. O autor enfatiza a importância do professor na inserção dessa ferramenta de ensino que é o celular: “O professor e a escola devem trabalhar para que essa tecnologia possa ser utilizada pelos alunos de forma consciente e ética.” (p. 91). Pode-se mesmo afirmar que existem muitas formas de usar o celular como auxílio na aprendizagem, e isso a tornará mais prazerosa para os alunos.

Sampaio e Leite (2000) acrescentam que as transformações tecnológicas que vêm ocorrendo, no mundo, impõem à área de educação duas alternativas, a de utilizar essas ferramentas para produzir conhecimento pedagógico, auxiliando os alunos a se tornarem sujeitos tecnológicos, ou pode simplesmente dar as costas e ficar alheia à sociedade, que atualmente é baseada em tecnologias de comunicação e informação.

O conectivismo tem como característica a aprendizagem em ambientes não formais,

como as redes sociais e sites de pesquisa, e isso foi vivenciado com intensidade nos anos de 2020 e 2021. Sabe-se que nesses ambientes o aluno aprende de forma autônoma e flexível, o que faz dessa teoria uma grande influenciadora de Metodologias Ativas.

1.2.2 Fundamentação Teórica de Metodologias Ativas

Metodologias Ativas são práticas pedagógicas que têm como principal característica fazer com que o aluno seja protagonista da própria aprendizagem; nessa metodologia, o aluno é o personagem principal, desmistificando assim aquela ideia de que o professor é detentor de todo o conhecimento (BRASIL, 2018; LEAL; MIRANDA; NOVA, 2019). Para Mattar (2017), Metodologias Ativas são estratégias pedagógicas que têm o aluno como foco principal na aprendizagem. O autor ainda coloca o professor como facilitador e orientador nas pesquisas realizadas pelos alunos.

Cavalcanti e Filatro (2018), em seu livro “Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa”, classifica Metodologias Ativas como estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os alunos no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem, mediado, ou não, por tecnologias, enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. Sobre isso, Moran afirma que: “É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line” (MORAN, 2007, p. 61).

Para Behrens (2000), a escola deve proporcionar aos alunos autonomia para produzir conhecimento, porque somente assim eles podem aprender, dentro e fora dela, com ou sem o auxílio do professor. Ela deve ser um espaço que proporcione ao aluno autonomia, criticidade e curiosidade. “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (MORA, 2013, p. 66). Diante desse cenário, devemos nos despir de preconceitos e olhar para essa nova escola com olhos de aprendiz. Mas ainda há muita resistência por parte dos professores a essa nova metodologia de ensino, pois alguns ainda estão presos ao tradicionalismo e aos costumes arraigados por 520 anos.

Diversos autores da atualidade, como Bacich e Moran (2018), Moran (2007), Leal, Miranda e Nova (2019), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019), Camargo e Daros (2018),

Cavalcanti e Filatro (2018) trazem em seus livros ideias inovadoras, que podem revolucionar a sala de aula, fazendo com que o aluno tenha autonomia em seu processo de aprendizagem, mesmo sem nenhuma tecnologia à disposição. Na sequência, definições de algumas Metodologias Ativas utilizadas pelos professores do Ensino Médio da EECDO, em sala de aula.

Design Thinking - “[...] é uma abordagem centrada no ser humano que promove a solução de problemas complexos, estimula a criatividade e facilita a inovação” (CAVALCANTI, FILATRO, 2018, p.52). O significado está voltado à forma de pensar o design, utilizando de elementos visuais para expor uma ideia, uma criação.

Na educação, o Design Thinking, pode ser utilizado de várias formas, tornando a aula mais atraente. Ele pode ser usado para colaborar com outras Metodologias Ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos. Nesse sentido, Cavalcanti e Filatro (2018) destacam que o Design Thinking foi adotado como estratégia de ensino e aprendizagem presencial e a distância e cooperativa. As autoras organizam a aplicação do Design Thinking na educação, de acordo com as etapas: compreender o problema; projetar soluções, implementar melhor opção e prototipar.

Mattar (2017) afirma que, por meio do Design Thinking, a educação pode chegar a novos patamares de inovação, sendo capaz de promover novas maneiras de interação com os alunos no seu processo de aquisição de conhecimento. Portanto, aliar Design Thinking a outros métodos de ensino é uma opção atraente e pode ser transformadora.

Instrução por pares – é uma abordagem de conceitos através da interação entre os alunos, estimulando a troca e discussão entre eles, gerando um ambiente colaborativo (MATTAR, 2017). Segundo o autor, essa metodologia de ensino foi concebida por Mazur, que enfatiza a importância de os alunos, antes da aula, terem acesso ao conteúdo, ao material didático e às anotações disponibilizadas pelo professor, incentivando a pesquisa prévia a fontes primárias e a aprendizagem nelas baseada.

Segundo Mazur (2015), o Peer Instruction possibilita o ensino de conceitos, conduzindo os alunos a um melhor desempenho na resolução de problemas convencionais, tornando o ensino mais fácil e gratificante. Mazur (2015) acrescenta que, para se obterem os resultados esperados, as aulas devem ser divididas em uma série de apresentações conduzidas por meio de pontos-chave, seguidas de um teste conceitual, que pode ser aplicado por quiz, ou de qualquer outra forma. Nesse teste, a maioria dos alunos devem escolher a resposta correta, mas, caso isso não aconteça, o professor deve voltar e rever os conceitos e aplicar um novo teste. O autor ainda enfatiza que a metodologia só terá sucesso, se o professor promover ações que busquem o comprometimento do aluno.

De uma forma sintetizada podemos dizer que a instrução por pares é uma das Metodologias Ativas na qual o professor elabora seu planejamento e organiza suas aulas com maior foco na ação dos alunos. Essas aulas devem ser preparadas de forma a despertar no aluno práticas de pesquisa, e isso pode acontecer, antes e durante as suas aulas.

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) - Parte de uma situação problema cotidiana, a partir da qual os alunos vão sintetizar as informações, formular hipóteses e apresentar um produto final (MATTAR, 2017; CAVALCANTI, FILATRO, 2018).

Segundo Bacich e Moran (2017), essa metodologia proporciona aos alunos questões interdisciplinares, auxiliando na tomada de decisões, de forma individual, ou em equipe. Além disso, faz com que os alunos desenvolvam algumas competências necessárias ao século XXI, por meio de habilidades relacionadas ao pensamento criativo e crítico e à percepção de que existem inúmeras formas de realizar a mesma tarefa.

Cavalcanti e Filatro (2018) acrescentam que o maior perigo ao desenvolver essa metodologia é que os alunos e os professores percam o foco dos objetivos, durante o projeto, motivo pelo qual enfatizam a importância do acompanhamento do professor em todas as suas etapas. Para as autoras “[...] esta metodologia geralmente tem por objetivo final a entrega de um produto que pode ser um relatório das atividades realizadas, um protótipo da solução concebida ou um plano de ação a ser implementado na comunidade local” (CAVALCANTI; FILATRO, 2018, p. 39).

Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - Problem-Based Learning) – Parte de uma problemática cotidiana, na qual o aluno identifica uma situação-problema, formula uma hipótese e, na sequência, faz uma análise da solução mais viável (BORDENAVE, 1983). Para Moran (2018), essa metodologia parte de uma investigação que apresenta inúmeros vieses das possíveis causas para um problema.

Berbel (2014) afirma que essa metodologia de ensino não exige grandes alterações materiais, ou físicas, na escola, uma vez que a principal alteração está na postura do professor e dos alunos, que devem ser críticos, reflexivos e flexíveis, partindo da ideia de que a realidade social é o ponto de partida e de chegada.

Cavalcanti e Filatro (2018) descrevem a Aprendizagem Baseada em Problemas, como uma abordagem que parte de uma situação-problema, e pode ser abordada de forma individual, ou em grupo, e objetiva solucionar o problema estudado.

Aula Explicativa Dialogada - considerada uma Metodologia Ativa, quando o aluno questiona, expõe suas ideias, ou seja, quando o aluno protagoniza junto com o professor o processo de aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018).

Para Coimbra (2018), tal metodologia de ensino surge como uma alternativa para as aulas explicativas, tem o diálogo como princípio norteador, e deve se configurar pelo respeito ao contexto cultural dos alunos. A aula deve partir de um questionamento em que a realidade, o contexto, as experiências e a vida dos alunos devem ser considerados. Para a autora, o professor tem a função de problematizar, trazer perguntas, questionar, conhecer, libertar, humanizar e compartilhar a realidade.

Essa abordagem possibilita a compreensão dos determinantes sociais da educação, porque permite o questionamento, ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de informações, favorece suas análises críticas, resultando na produção de novos conhecimentos, elimina a relação pedagógica autoritária, valoriza a experiência e conhecimentos prévios dos alunos, estimula o pensamento crítico por meio de questionamentos e problematizações (ZAPATER, et. al., 2004, p.192-193).

A aula expositiva dialogada se difere da aula expositiva, ainda presente no cotidiano escolar, após haver perpassado séculos. Nessa nova roupagem da aula expositiva ela tem o diálogo e o questionamento como princípios norteadores, e o professor assume o papel de mediador.

Sala de aula invertida - O aluno estuda previamente, por meio de perguntas, pesquisas, discussões e atividades práticas, e o professor trabalha as dificuldades do aluno (BACICH; MORAN, 2018). Segundo Mattar (2017, p.113), “É importante que o aluno compreenda que também é responsável pela sua aprendizagem”, atuando de forma autônoma e responsável.

Bergmann e Sams (2016, p. 11) definem essa metodologia “[...] basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Bacich e Moran (2018) chamam a atenção para o planejamento do professor, no qual os objetivos da aula devem estar claros e as sequências de atividades a serem desenvolvidas devem abranger indicações de leitura, vídeos e atividades.

A sala de aula invertida surge como uma opção de metodologia ativa, no entanto, não adianta inverter a aula, se o professor não tem seu planejamento bem elaborado, com uma sequência de ações bem definidas e claras. Cabe ressaltar que a intervenção do professor é um ponto importante, quando se fizer necessária durante a aula, para isso, ele deve estar preparado e atento.

Jogos e gamificação - Os jogos e os games propõem desafios e levam o aluno a um mundo virtual. Podem ser trabalhados em grupo ou individualmente. (MATTAR, 2017; CAVALCANTI, FILATRO, 2018).

Para Cavalcanti e Filatro (2018), a gamificação de conteúdo se diferencia da estrutural, pois prevê a aplicação de elementos de jogos com a finalidade de alterar conteúdos e materiais de um curso. Elas propõem diferentes maneiras de gamificar os conteúdos de um curso, como criar uma história, personagens e situações que estejam relacionadas a um desafio maior explicitado na gamificação; todas essas formas de gamificar colocam o aluno para desempenhar papéis no contexto do jogo.

Para Moran (2018, p. 21), “[...] os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”. Segundo o autor, contar e criar história, atualmente, é muito fácil. Os alunos produzem esse tipo de conteúdo diariamente em seus dispositivos móveis, utilizando diversos aplicativos.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, e a sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um impulso natural, funcionando como um grande motivador, e é pelo jogo que se obtém prazer e realiza-se um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo; o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade afetiva, social, motora e cognitiva.

Diante do exposto, essa metodologia de ensino desenvolve habilidades, como trabalho em equipe, estratégias que transformam a aprendizagem em algo prazeroso. Por meio dos jogos e gamificações o aluno aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro; começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança e sendo liderado.

Seminário e pesquisa – O seminário pode ser definido como uma grupo de estudos que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou por vários alunos, sob a direção do professor responsável pelo curso. (MALUSÁ; MELO; JUNIOR, 2019, p.71).

Malusá, Melo e Junior (2019) explicam que a metodologia de ensino deve ser entendida como uma atividade de mediação, na qual o professor e aluno são protagonistas do processo. Ela é dada por um conjunto de atividades organizadas pelo professor e pelos alunos, baseadas no nível de conhecimento prévio dos últimos. Os autores colocam a importância de dar condições e meios para que os alunos se apropriem do saber sistematizado.

Gil (2008) acrescenta que, muitas vezes, o seminário é usado de forma indevida, e sobre isso ele afirma:

Costuma-se chamar de seminário qualquer apresentação feita por estudantes em classe, até mesmo de resumos de capítulos de livros. [...] Em função do uso indevido de seminários no ensino superior, muitos professores indagam acerca da maneira correta de conduzi-los. A rigor, não existe uma forma correta. O que mais importa é que o seminário possa ser caracterizado por pesquisa e discussão e não por exposição feita por estudantes (GIL, 2008, p. 171-172).

Nesse sentido, Malusá, Melo e Junior (2019) esclarecem que essa técnica de ensino é mais utilizada em cursos de nível superior, mas também é utilizada na educação básica, e que ela deveria demandar ampliação e polinização de ideias, mas, geralmente, ela é apresentada de forma fragmentada, em que cada aluno apresenta uma parte do trabalho, o que faz da técnica de ensino uma das estratégias mais mal utilizadas pelos professores. Demo (2011, p.14) corrobora a respeito da má utilização da metodologia, dizendo; “[...] marcada pela dificuldade de organizar o trabalho e de conseguir a colaboração máxima de todos”.

Belther (2014) e Silva (2018) apresentam estratégias para a utilização do seminário. Eles dividem o processo em três etapas, fundamentadas para o desenvolvimento do aluno. São elas: 1ª) preparação e planejamento da apresentação; nesta etapa o professor expõe os objetivos a serem alcançados; 2ª) execução do trabalho; essa etapa correspondente às pesquisas feitas pelos alunos e sua apresentação; 3ª) avaliação; etapa em que o trabalho é analisado tanto pelo professor assim como pelos alunos.

Pode-se observar que o seminário, apesar de ser considerado uma Metodologia Ativa, precisa estar interligado com a pesquisa, pois é por intermédio da pesquisa e da interação que os alunos aprofundam seus conhecimentos a respeito da temática. Para Demo (2011), é preciso saber diferenciar a pesquisa científica, da pesquisa com princípio educativo, ele enaltece o uso da pesquisa, afirmando a importância da desmistificação do conceito dessa atividade, reservada a poucos, num nível de ensino mais elevado.

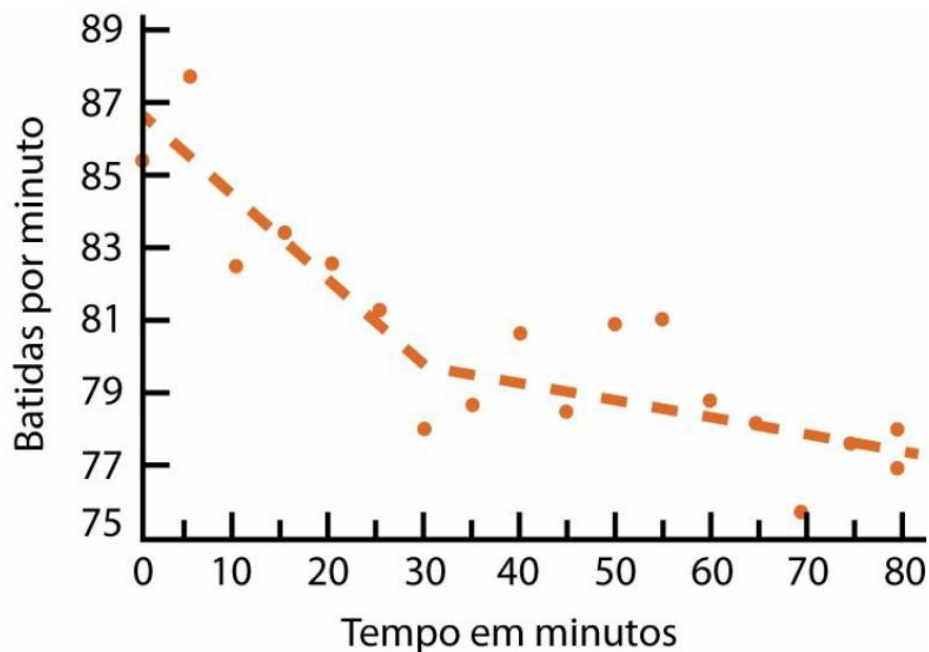
Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, 2011, p. 22).

Temos o hábito de pensar que a pesquisa deve ser realizada apenas em especializações, mestrados e doutorados. Não levamos em consideração que o aluno, ao pesquisar, produz conhecimento, de forma autônoma, aprendendo em um ambiente colaborativo e interativo, prazeroso. É fundamental que o objeto de pesquisa seja debatido entre as partes, que as ideias

sejam levadas a questionamento, e, sem dúvida, é necessário que haja clareza em todas as situações.

Bacich e Moran (2018) ressaltam que várias pesquisas foram realizadas em relação ao processo de aprendizagem e colocam que a “[...] neurociência comprova que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais” (p.2). Camargo e Daros (2018) citam estudos realizados por Blight (2000), que apresenta a motivação dos alunos com uma aula tradicional e com uma aula ativa, analisando a sua frequência cardíaca. O gráfico 1 apresenta a frequência cardíaca de alunos em uma aula na qual o professor utiliza uma metodologia tradicional.

Gráfico 1 - Frequência cardíaca dos alunos na aula tradicional



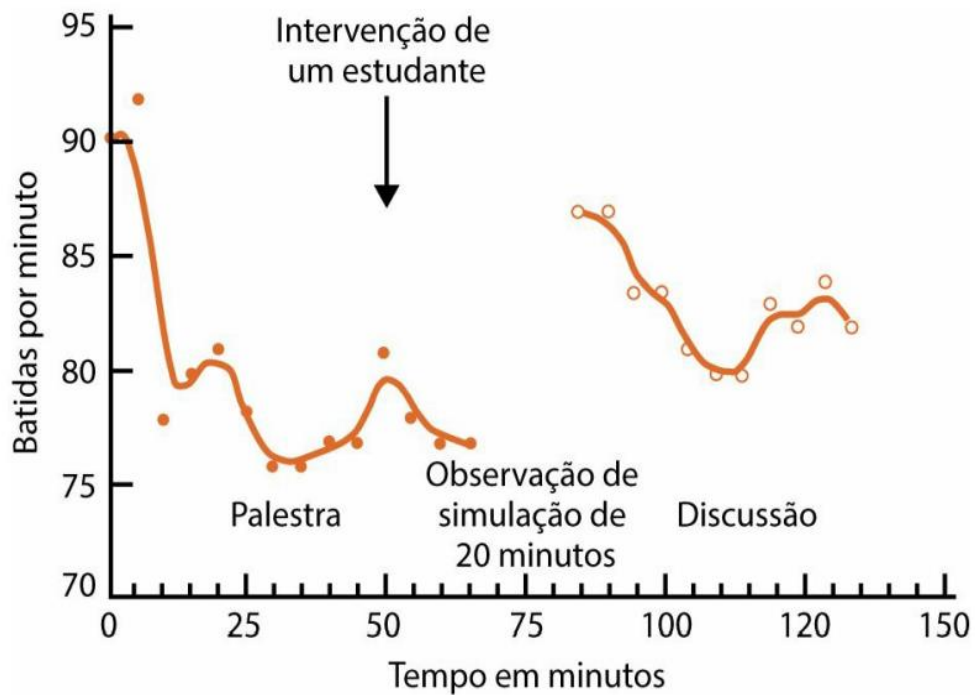
Fonte: Blight (2000, apud, CAMARGO; DAROS, 2018, p.14)

Observa-se claramente que os batimentos cardíacos dos alunos decrescem, de acordo com o tempo da aula, ou seja, a motivação do aluno vai diminuindo, e quanto maior o tempo da aula, menor a motivação. Esse fenômeno acontece, quando o aluno tem uma participação passiva, quando ele é apenas um ouvinte.

O gráfico 2 mostra claramente que os batimentos cardíacos aumentam, quando os alunos fazem intervenções, ou quando há discussões acerca do conteúdo estudado, ou seja, o nível de motivação deles aumenta, pois deixam de ser passivos, atuando ativamente no processo de

aprendizagem. O momento da palestra reforça essa teoria, vez que nesse momento os batimentos cardíacos diminuem, pois o aluno apenas ouve.

Gráfico 2 - Frequência cardíaca dos alunos em sala de aula



Fonte: Blight (2000, apud, CAMARGO; DAROS, 2018, p.14)

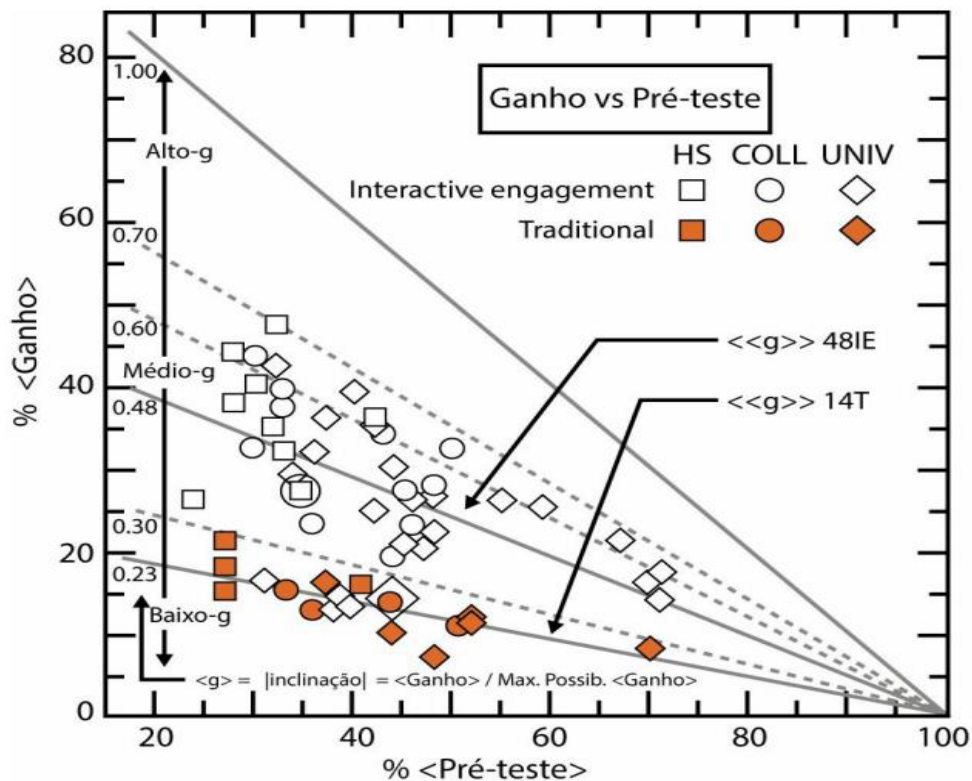
Outro estudo interessante citado pelos autores é o estudo realizado por Hake (1998), no qual o autor compara os ganhos de aprendizagem com Metodologias Ativas e com metodologias tradicionais; o estudo foi realizado por meio da resolução de problemas, em três tipos de instituições: escola, faculdade e universidades. Para melhor compreensão, observe a figura 7 e gráfico 3.

Figura 7 - Legenda dos resultados de ganho médio de 6542 alunos norte-americanos por meio do teste FCI.

Metodologias Ativas	Metodologias Tradicionais
□ Escolas	■ Escolas
○ Faculdades	● Faculdades
◇ Universidades	◆ Universidades

Fonte: a autora (2021)

Gráfico 3 - Resultados de ganho médio de 6542 alunos norte-americanos por meio do teste FCI.



Fonte: Hake (1998, apud, CAMARGO; DAROS, 2018, p.17)

Apesar de todos esses estudos já realizados, grande parte das instituições de ensino ainda seguem o modelo pedagógico tradicional, institucionalizado e arraigado nas últimas décadas, com métodos e práticas, que não atendem aos anseios dos alunos. Pesquisas, como as de Blight (2000) e de Hake (1998), revelam o descontentamento e a desmotivação dos alunos com o modelo de ensino tradicional.

Considera-se, portanto, que as Metodologias Ativas contribuem com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e tornam o processo de ensino mais significativo e prazeroso. No entanto, são necessários investimentos na educação. Investimentos que possam proporcionar qualidade de vida aos professores, formação continuada em nível de mestrado e doutorado; é necessário que os professores se sintam valorizados e transmitam à sociedade a satisfação em serem professores. Isso talvez incentivaria o ingresso de novos alunos nos cursos de licenciatura, principalmente nas disciplinas com defasagem de profissionais, diminuindo a falta de professores que se tem em algumas componentes curriculares.

Uma das principais dificuldades de se incorporar essa nova metodologia no processo de ensino é o fato de o professor ser ainda apontado como o único detentor de todo o conhecimento,

tornando-se para eles um desafio mudar sua forma de conceber e pôr em prática novas formas de aprender a aprender. Nesse novo cenário, os professores têm o papel de facilitadores dessa nova forma de ensino, dando o suporte necessário. Para que isso aconteça, o professor deve buscar se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também, dentro das tecnologias que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2005; SIQUEIRA, 2000).

Observa-se que a maioria dos professores teve uma formação tradicional e que, ao longo de sua vida, ouviu que essa é a melhor forma de se ensinar; isso nos leva a refletir sobre a importância da formação continuada para diminuir a resistência às novas metodologias de ensino dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, Dourado (2015) chama a atenção para a formação do professor, não somente para a formação continuada, mas também para a formação inicial.

Pereira (2004) aponta como um fator importante a autoestima, e outros fatores psicológicos tanto do aluno como do professor, no processo de aprendizagem. Segundo o autor, esse aspecto influencia na formação individual e social e é capaz de desenvolver competências para lidar com os desafios que surgem diariamente no nosso cotidiano.

Diante do exposto, faz-se necessária uma formação continuada voltada às práticas pedagógicas, pois, de acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais que os professores incorporam são situados, porque eles se constroem em situações que fazem sentido, que têm significado. O autor acrescenta que esses saberes também podem ser personalizados, no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados ao longo da vida.

Em um de seus estudos, Pimenta (2005) afirma que a formação da identidade do professor é um processo contínuo, no qual ele é o ator e autor, fundamentando-se em concepções e valores culturais, sociais e pessoais, em momentos históricos e na própria história de vida. Portanto, faz-se necessária a ressignificação de alguns conceitos e valores para incorporação de novas práticas pedagógicas no atual cenário que a educação está vivenciando.

Nesse sentido, Nóvoa (1999) e Siqueira (2005) corroboram, enfatizando a importância da formação continuada para o educador da atualidade, visando a uma nova identidade, estimulando a construção de um professor crítico e reflexivo, fazendo com que se livre de los antigos que o caracterizavam como assistencialista.

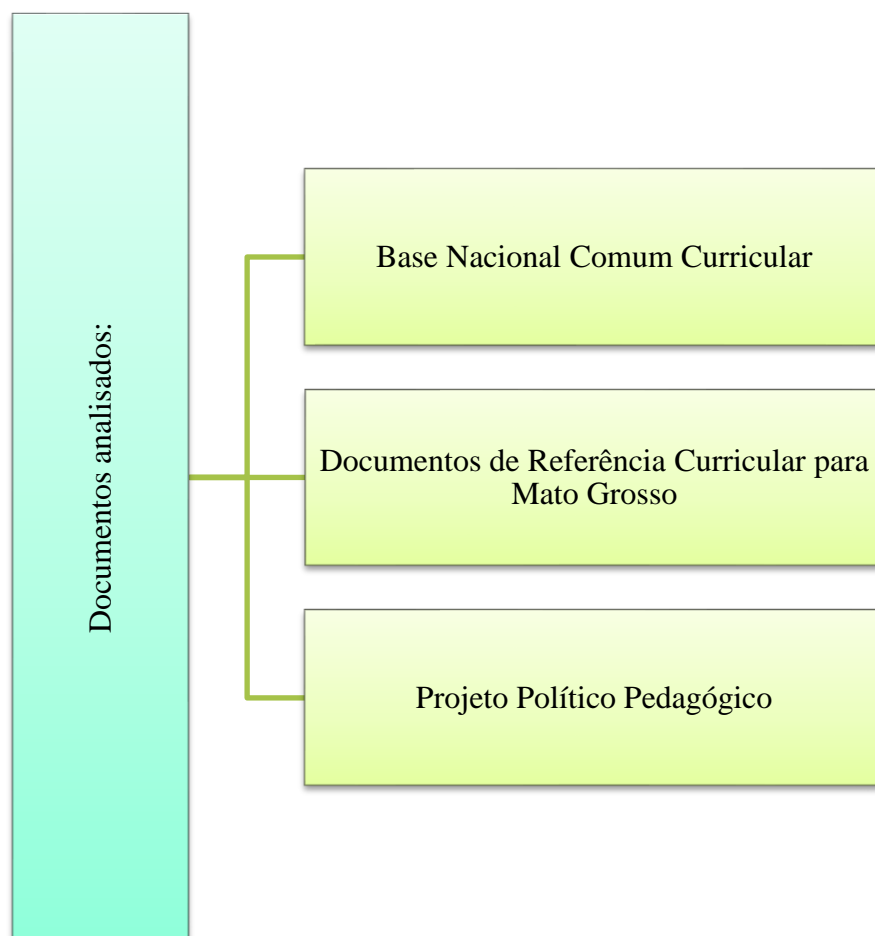
Os autores supracitados ainda afirmam a importância de essa formação estar embasada em torno de problemas e de projetos, e não em torno dos conteúdos, assim, o ambiente escolar se tornará um lugar de enfrentamento e de produção, contribuindo para que o educador faça uma reflexão sobre a sua prática e, junto com seus pares, busque novas alternativas para superar os problemas existentes no processo de aprendizagem e a superação de suas próprias

necessidades como profissional.

1.3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Os documentos que serão analisados abaixo são normativos e estabelecem diretrizes para a educação, em âmbito nacional, estadual e na unidade escolar. A figura 8 traz um esquema de como se deu a análise desses documentos que também dão ênfase às Metodologias Ativas.

Figura 8 – Documentos Oficiais analisados



Fonte: a autora (2021).

A BNCC, os DRC-MTR e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas são documentos que direcionam a educação em nível nacional, estadual e nas unidades escolares; eles também dão ênfase às Metodologias Ativas. Na sequência, a análise dos documentos e o que eles trazem sobre tais Metodologias.

1.3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC tem como finalidade unificar o currículo das escolas em nível nacional e assegurar a aprendizagem essencial para cada etapa da Educação Básica, considerando a autonomia dos estados e das unidades escolares, de acordo com suas especificidades. Entre as ações e estratégias para alcançar esse objetivo está:

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2018, p. 17).

A BNCC preconiza metodologias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, fazendo com que se torne sujeito crítico e capaz de se sobressair na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p. 463).

Em seu texto, a BNCC propõe a criação de ambientes colaborativos que favoreçam o protagonismo dos alunos nas unidades escolares, como: laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleo de estudos e núcleo de criações artísticas.³ Nesse ano de 2021, para fortalecer o protagonismo nas escolas estaduais, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) ofereceu um curso aos professores interlocutores do Grêmio Estudantil, que seriam os professores que iriam organizar o processo de sua criação.

Organizada em quatro áreas de conhecimento, de acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC traz dez competências gerais, e a cada área de conhecimento traz suas competências específicas (BRASIL, 2018). Cada competência está ligada a um grupo de habilidades para assegurar a aprendizagem de cada competência da área; essas habilidades são específicas para cada componente curricular, o que antes era denominado disciplina. As dez competências que devem ser desenvolvidas com o educando, durante a Educação Básica, apresentadas no documento, são as contidas no Quadro 1.

³A SEDUC-MT também disponibilizou no site: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16773529-cronograma-de-implementacao?ciclo>, todos os documentos necessários à orientação para implementação do grêmio estudantil das escolas estaduais, isso tudo para fortalecer o protagonismo nas escolas de sua jurisdição.

Quadro 1 – Dez Competências Gerais da BNCC

Campos do Conhecimento	Competências
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital , bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Adaptada de Brasil (2018).

Como se pode observar, para o aluno desenvolver as competências gerais da BNCC, ele precisa ser um indivíduo autônomo, capaz de conhecer, argumentar, valorizar a diversidade e acontecimentos históricos, fazendo um elo entre o passado, o presente e o futuro.

Cabe ressaltar que os alunos, muitas vezes, não têm tempo suficiente dentro do ambiente escolar para adquirir ou desenvolver habilidades necessárias ao desenvolvimento dessas

competências, portanto, faz-se necessário despertar no aluno um senso de pesquisa para que ele tenha autonomia no processo de aprendizagem, que é algo inacabado, pois o mundo passa por mudanças constantes (NÓVOA, 2001).

1.3.2 Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso

Com o objetivo de facilitar a implementação da BNCC e dos DRC-MT, a equipe técnica estadual desenvolveu materiais Pedagógicos que visam auxiliar o professor no entendimento aos DRC-MT e vislumbrar as diversas possibilidades pedagógicas alinhadas à BNCC. Em meio a esse material, há um caderno específico intitulado “Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem”, voltado apenas para as Metodologias Ativas, especificando a sua importância no processo de aprendizagem.

O caderno apresenta estudos como o Arco de Maguarez, ou Metodologia do Arco, que se baseia na aprendizagem por meio de resolução de problemas, e a Pirâmide de Aprendizado, proposta por Edgar Dale, que, segundo os autores do caderno, comprovam a eficácia das Metodologias Ativas no processo de ensino. Ele também destaca a resolução de problemas como metodologia a ser utilizada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Estudos relacionados à neurociência explicam que uma nova informação, uma vez ancorada, significada, possibilitará um processo de reorganização neuronal. Ausubel, Novak e Hanesian-(1980) corroboram que isso só pode acontecer se houver um processo de significação e apropriação do conhecimento, o que chamamos de neuroplasticidade. Cabe destacar que os autores supracitados realizaram diversas pesquisas sobre a aprendizagem significativa. Ausubel chegou a formular a teoria ausubeliana, em que apresentava as formas, os tipos e as condições para que a aprendizagem acontecesse de forma significativa.

O caderno também enfatiza a importância do planejamento para se desenvolver uma aprendizagem significativa, contextualizada. Ele apresenta a Sequência Didática como uma possibilidade de planejamento, além de apresentar as suas principais características, que são: referencialidade, ordenação, objetividade, coerência, flexibilidade, universalidade.

O caderno também salienta a importância da cultura digital e de objetos tecnológicos no âmbito escolar. Apresenta sites e diversas plataformas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula e fora dela. O tema Metodologias Ativas não está presente apenas no caderno de orientação citado acima. Todos os cadernos orientativos dos DRC- MT trazem inúmeras referências sobre a importância do aluno ativo e suas contribuições para o processo de aprendizagem (SEDUC-MT, 2018).

1.3.3 Projeto Político Pedagógico

O PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste foi reestruturado no ano de 2020 e está alinhado com os DRC e a BNCC. Ele enfatiza a importância das Metodologias Ativas, que são nada mais que técnicas de ensino nas quais o aluno busca o próprio conhecimento e o professor tem o papel de mediar o processo de aprendizagem em si. Fazer com que o aluno veja significado nos conteúdos que se está aprendendo e ensinar de forma contextualizada faz parte dessa metodologia (PPP, 2020).

O documento também deixa clara a necessidade de conhecimentos e estudos para definir as concepções pedagógicas a serem trabalhadas em sala de aula, assim, os educadores podem escolher a que mais se aproxima da realidade dos alunos em sala e do conteúdo proposto.

A concepção de aprendizagem que sustenta o referencial curricular da EECDO, estrutura-se em dois princípios presentes na BNCC. O primeiro define a Educação como um direito humano, necessário para a manutenção da dignidade humana. O segundo destaca a aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares.

A comunidade escolar acredita que a aprendizagem ativa, como proposta para a ação pedagógica, advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo e, sobretudo, na forma colaborativa desse fazer, sob a mediação de um professor (PPP, 2020).

O PPP da Escola Estadual Conquista D'Oeste reforça a importância desse protagonismo e prioriza a criação do Grêmio Estudantil, na unidade escolar, desde 2020, no entanto, devido à pandemia Covid 19, a sua criação não foi possível.

A escola defende a ideia de que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive, diferentemente da concepção tradicional que visa desenvolver apenas o intelecto do aluno. A Escola Estadual Conquista D'Oeste, a partir de ampla discussão com os diversos segmentos, propõe uma educação pautada nos princípios da ética, da democracia, da responsabilidade social, da equidade e da qualidade.

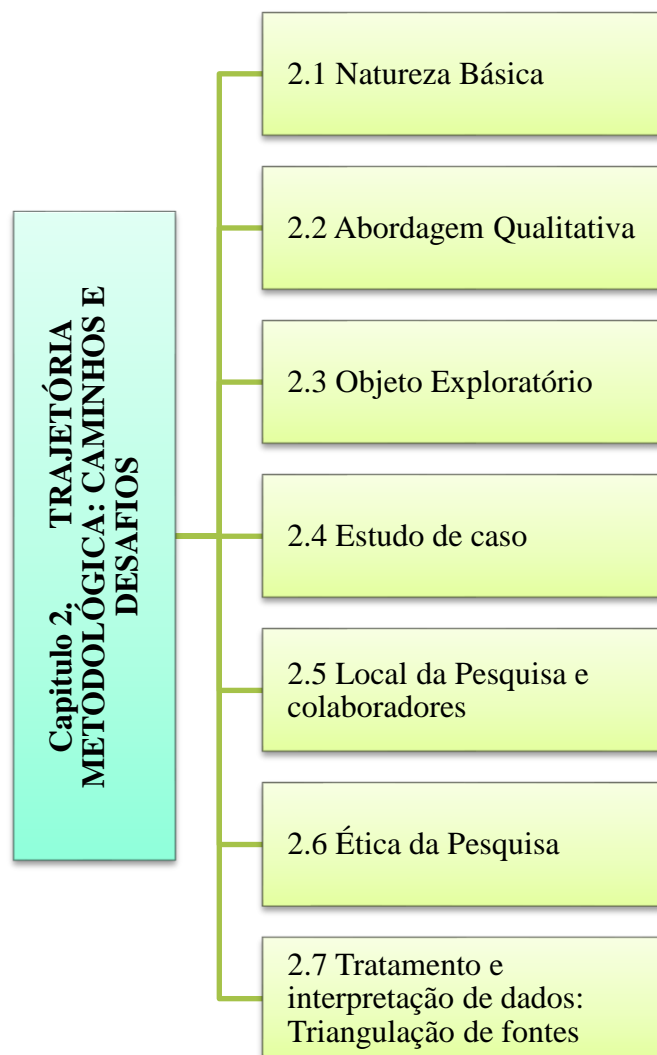
Nesse sentido, o PPP discute as perspectivas teóricas que racionalizam a função do professor no processo de ensino e aprendizagem, como um mediador de conhecimento. Além disso, articula também uma discussão para instigar a percepção dos professores sobre a relevância de inserir suas estratégias pedagógicas pautadas em “problematizações” que levem em consideração a construção coletiva do conhecimento junto aos alunos (PPP, 2020).

Assim sendo, a escola se pauta em uma gestão democrática, transformadora e mediadora, com os princípios de orientar os alunos para o convívio em sociedade, de modo a compreender a cidadania como participação social e política, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas situações sociais, utilizando o diálogo como fonte mediadora para resolver conflitos, assim preparando o educando para o trabalho e a cidadania, a fim de que seja capaz de adaptar-se às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. Portanto, resgatar a importância da escola, sensibilizar o aluno de que ela é um centro de polarização de conhecimentos, mostrando-lhe a necessidade de valorizá-la como objeto de grande importância em sua vida, torna-se uma ação extremamente relevante e necessária.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E DESAFIOS

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram esta pesquisa, evidenciando as técnicas, procedimentos, instrumentos de pesquisa e análise de dados. Com o objetivo de evidenciar os documentos e os colaboradores da pesquisa citada, apresenta-se também o local da pesquisa, os colaboradores e os caminhos seguidos na produção e na análise dos dados. O capítulo está estruturado de acordo com a figura 9.

Figura 9 - Representação esquemática do Capítulo 2



Fonte: a autora (2021).

Segundo Andrade (1999), a pesquisa é o conjunto de procedimentos sistematizados, baseados em raciocínio lógico, na busca de soluções para os problemas nas diversas áreas, utilizando metodologia científica. É o desenvolvimento efetivo de uma investigação bem

planejada, feita e redigida, seguindo as normas metodológicas provenientes da ciência. Usualmente, a pesquisa surge de uma dúvida, que, por sua vez, leva à formulação de um problema que deverá ser resolvido, por meio da utilização de um método científico.

2.1 NATUREZA BÁSICA

Segundo Gil (2008), a pesquisa básica tem como objetivo gerar conhecimento, para completar uma lacuna no conhecimento. Para Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa básica tem como objetivo principal “[...] o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”. Diante do exposto, a pesquisa supracitada tem o objetivo de produzir conhecimentos acerca das Metodologias Ativas, ressaltando as suas contribuições ao processo educativo.

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Quanto à abordagem, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, pois pode provocar os atores da educação, no sentido de que façam uma reflexão quanto às metodologias utilizadas por eles em sala de aula, e, com isso, compreendam como as Metodologias Ativas podem contribuir de forma significativa no processo de aprendizagem. Segundo Gil (2008), essa abordagem proporciona melhor compreensão do problema, pois pode gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados.

Para Rocha e Deusdará (2005), o objetivo da pesquisa qualitativa é captar um saber que está por trás da superfície textual. Assim, o pesquisador deve ser um espião da ordem que se propõe a desvendar a subversão escondida; deve ser um leitor privilegiado por dispor de técnicas seguras de trabalho.

Para o desenvolvimento desta investigação científica, trabalhou-se com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010, p 21)”. Minayo (2010) define algumas etapas nas quais a pesquisa deve estar estruturada. Diante dessa definição, a pesquisa está dividida nas seguintes etapas:

1ª - fase exploratória – Definição da problemática, a elaboração do projeto de pesquisa, a aprovação no conselho de ética, o levantamento bibliográfico e documental, a elaboração do questionário da pesquisa, definição do objeto de análise nas observações;

2ª - fase do trabalho de campo – levantamento documental, aplicação do questionário e produção de dados pela observação das aulas *in loco* e via *Google Meet*;

3ª - fase da análise e tratamento de dados, triangulando fontes (Questionário,

observações e material empírico e documental).

Para Gil (2008) a abordagem qualitativa explica o porquê das coisas e responde o problema e as hipóteses lançadas, caracterizando-se como uma abordagem qualitativa interpretativa, pois fará a ligação dos dados colhidos *in loco* com os conhecimentos significativos originados das pesquisas teóricas e documentais.

2.3 OBJETO EXPLORATÓRIO

A pesquisadora atua nessa mesma escola, desde 2002, portanto, conhece a realidade e vivencia a problemática enfrentada diariamente, motivo pelo qual optou por adotar nesta investigação o tipo de pesquisa exploratória. Nesse sentido Gil (2008) corrobora: “[...] por proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito... (p. 41)”. Conhecer a realidade local, as fragilidades e fortalezas da escola auxiliou muito na escolha dos procedimentos adotados para a coleta de dados.

Para Trivinos (2015, p.109), na pesquisa exploratória, “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”.

Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória objetiva principalmente desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. A pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo, pois se concretizou por meio de observações e questionários.

2.4 ESTUDO DE CASO

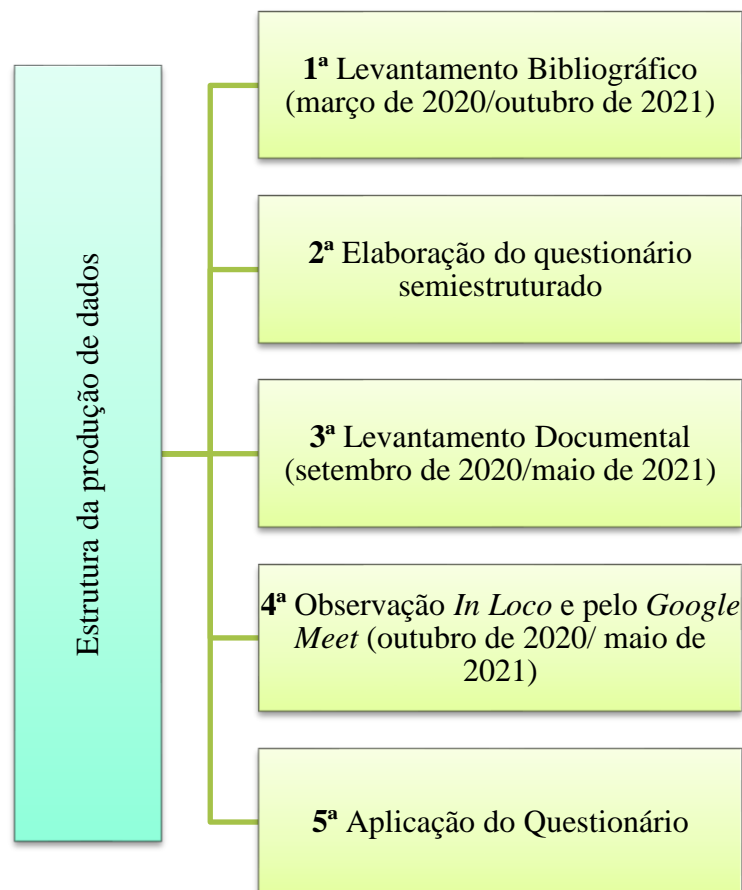
Quanto aos procedimentos, técnicas ou tipos de pesquisa, esta investigação pode ser classificada como estudo de caso. O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2008, p. 57 e 58).

De acordo com Yin (2010), o estudo de caso se caracteriza pelas diferentes técnicas de levantamento de dados, que, neste caso, deu-se por meio de um exaustivo estudo bibliográfico e documental, questionário, além das observações *in loco* e do aplicativo *Google Meet*, devido ao momento de pandemia Covid-19 que estamos vivenciando. Contribuindo com a afirmação, Yin (2010, p. 40) acrescenta:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso, portanto, apresenta inúmeras variáveis, possibilitando várias fontes de evidências, proporcionando, assim, a elaboração de hipóteses que servirão como base para a formulação de resultados. Como relatado anteriormente, para a produção de dados da pesquisa, utilizou-se de múltiplas fontes e técnicas e ela foi estruturada de acordo com a figura 10.

Figura 10 - Representação esquemática da produção de dados



Fonte: a autora (2021)

O **levantamento Bibliográfico**, com início em março de 2020, até o fim da dissertação, foi realizado em Livros, revistas e no banco de dados de Periódicos da CAPES, a partir dos seguintes descritores: Metodologias Ativas, aprendizagem e recursos pedagógicos.

Segundo Boccato (2006, p. 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um

problema (hipótese), por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho, até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A **elaboração do questionário semiestruturado** se concretizou após muita leitura e busca alcançar os objetivos propostos na pesquisa, abordando a subjetividade do sujeito, o que acaba por refletir no objeto estudado.

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

O Questionário de pesquisa (APÊNDICE III), constituído com 10 (dez) questões determinantes para o seu desenvolvimento proporcionou um diálogo entre os sujeitos respondentes com a pesquisadora, descrevendo procedimentos e metodologias utilizadas pelos professores e gestores da EECDO, possibilitando uma análise das práticas pedagógicas, elencando as fortalezas e as fraquezas diante das mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional.

O **levantamento documental** se efetivou em documentos, como: a BNCC, os DRC-MT, o PPP da Escola, os Planos de aula e os Planos de Intervenção. A análise do PPP e dos planos se deu *in loco*.

A análise documental, de acordo com Gil (2008) é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados, de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de “primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc.), existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc.

A observação levou em consideração variantes, como: a coerência entre o planejamento e a aula ministrada; a metodologia utilizada pelo professor; a autonomia do aluno no Processo de Aprendizagem e o alinhamento do planejamento com a BNCC, os DRC- MT e o PPP da escola.

A observação aconteceu durante o período em que os professores estavam ministrando

aulas remotas, por meio do *Google Meet*. Ela se deu *in loco* pois, apesar de as aulas serem remotas, eram ministradas no prédio da escola, de acordo com a legislação vigente.

A **aplicação do questionário**, efetuado por meio do *Google Meet*, teve início em fevereiro de 2021 e finalizou em abril do mesmo ano. Nesta etapa, os participantes da pesquisa preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE II), que teve a finalidade de esclarecer os princípios éticos da pesquisa, e foi encaminhado no e-mail aos participantes e, após assinado, foi recolhido na residência do professor, ou na unidade escolar, tomando todos os cuidados necessários para a não proliferação do vírus da Covid 19.

A pesquisa teve como participantes 14 (quatorze) professores que atuam no Ensino Médio, na Escola Estadual Conquista D'Oeste. Quando digo Ensino Médio me refiro a todas as modalidades de ensino ofertadas pela unidade escolar, Ensino Médio Regular, EJA e Educação Indígena.

Como mencionado na metodologia, a pesquisa se baseia em um questionário (APÊNDICE III), com questões de múltipla escolha e abertas, em observações, análise documental e literária. É conveniente ressaltar que o questionário foi aplicado no ano de 2021, mas as observações e a coleta de dados em documentos iniciaram em agosto de 2020; toda a pesquisa foi realizada no período da pandemia Covid 19, e os resultados podem ser influenciados pelo período vivenciado.

2.5 LOCAL DA PESQUISA E COLABORADORES

Localizado na mesorregião Sudoeste mato-grossense, o Município de Conquista D'Oeste possui uma população de aproximadamente 4.101 habitantes, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴. O Município possui 2 (duas) escolas e um Centro de Educação Infantil, sendo que a escola municipal atende alunos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e a Escola Estadual Conquista D'Oeste atende alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades regular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Por ser a única escola no município a atender todas essas modalidades, ela funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

A Escola Estadual Conquista D'Oeste foi criada pelo Decreto nº 3.167/93, publicado no Diário Oficial de 13/07/1993, e está localizada na Rua das Jabuticabeiras, 1.339, na área central

⁴ segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/conquista-doeste.html> . Acesso em: 10 de julho de 2021.

do município de Conquista D'Oeste, Estado de Mato Grosso. Esta escola teve seu funcionamento autorizado pela Resolução nº 076/1994.

A sua estrutura física constitui-se de trinta e sete ambientes, assim distribuídos: doze salas de aula, diretoria, coordenação pedagógica com banheiro, secretaria com banheiro para técnicos administrativos educacionais, sala de professores com banheiro, coordenação com banheiro, quadra de esportes coberta, quadra de areia, refeitório, cozinha, seis sanitários masculinos, sendo um com adaptação para alunos especiais, seis sanitários femininos, sendo um com adaptação para alunos especiais, dois vestiários, um almoxarifado, um depósito de materiais, Laboratório de Ciências e Matemática, Auditório, sala de Recursos Multifuncionais, Laboratório de Aprendizagem e Biblioteca Integradora. A escola conta com um grande acervo bibliográfico, já os recursos tecnológicos estão defasados e obsoletos (PPP, 2020).

A escolha da escola se dá pelo fato de, nos anos de 2019 e 2020, a gestão estar sob a direção desta pesquisadora. No ano de 2019, com um diagnóstico a equipe pedagógica pronta a aceitar desafios, elaborou Planos de Intervenções pedagógicas baseados em Metodologias Ativas. O resultado foi o que esperávamos: cerca de 60% dos alunos recuperados. Diante do exposto, a escola seria um desafio real no sentido de provocar uma busca por soluções que emergem da problemática apresentada, além de que o acesso a documentos, assim como a colaboração do corpo docente seria uma possibilidade concreta no percurso desta investigação (PPP, 2020).

Atualmente a escola atende, aproximadamente, 464 alunos, que estão distribuídos em 19 turmas na sede e 3 turmas nas salas anexas, localizadas na reserva indígena Sararé, da etnia Nambikwara. Com média de 20 alunos por turma, sua clientela está dividida de acordo com a tabela 1.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados na EECDO de acordo com a modalidade de ensino e quantidade de turmas

Modalidade de Ensino	Nº de Alunos	Porcentagem	Nº de Turmas
Ensino Fundamental - Regular	152	32,75%	7
Ensino Fundamental - EJA	52	11,20%	2
Ensino Fundamental - Educação Indígena	17	3,66%	2
Ensino Médio - Regular	174	37,50%	9
Ensino Médio - EJA	54	11,63%	2
Ensino Médio - Educação Indígena	15	3,23%	1
Total	464	100,00%	23

Fonte: Dados fornecidos pela escola (2021).

Além de atender a todas essas modalidades de ensino, a EEEDO também atende alunos da zona rural na sede e alunos indígenas da etnia Parecis. A tabela abaixo mostra o número de alunos, de acordo com a localização residencial.

Tabela 2 - Distribuição de alunos de acordo com a localização residencial

Localização Residencial	Nº de Alunos	Porcentagem
Zona Urbana	314	67,67%
Zona Rural	103	21,19%
Reserva Indígena - Parecis	15	3,23%
Reserva Indígena - Nambikwara	32	6,89%
Total	464	100,00%

Fonte: Dados fornecidos pela escola (2021).

Pode-se observar que a escola atende a uma clientela bastante heterogênea, o que desafia os professores e a gestão a criar condições para que cada um tenha possibilidade de aprender, de forma significativa e contextualizada, pois, como afirma Saviani:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991, p.7).

Outro fator que agrava a situação é o fato de o mesmo professor ministrar aulas em, basicamente, todas as modalidades de ensino. Exemplo: o professor de Biologia está vinculado a turmas do ensino médio na modalidade regular, EJA, e ainda no ensino fundamental na componente curricular Ciências da Natureza, sem mencionar que, dentro dessas modalidades de ensino, nas salas de aula da sede, temos alunos da zona rural e da reserva indígena Parecis.

Durante a realização da pesquisa, havia 17 professores ministrando aulas no Ensino Médio na Escola Estadual Conquista D'Oeste, dentre os quais 14 aceitaram participar da pesquisa. O primeiro capítulo dos resultados traz o perfil detalhado. Quanto aos professores que não aceitaram participar, um não apresentou justificativa, um não respondeu às mensagens e não justificou a recusa, e o terceiro relatou que estava substituindo há pouco tempo e não se sentia à vontade para ser observado.

Apesar da dificuldade enfrentada pelos professores mencionados acima, a escola tem apostado em aulas mais dinâmicas, com metodologias inovadoras, sugeridas na BNCC; entre essas metodologias está o lúdico e a inserção de tecnologias. As duas metodologias provocando reflexões entre os gestores e professores, que buscam melhorar os índices nas avaliações internas e externas.

2.6 ÉTICA DA PESQUISA

O pré-projeto desta pesquisa foi apresentado à comunidade escolar, no dia oito de fevereiro de 2019, durante a semana pedagógica, ficando acordado que, após a defesa, os resultados seriam apresentados à comunidade escolar. De acordo com o cronograma inicial, a pesquisa deveria ter-se iniciado no segundo semestre de 2020, pois em agosto do mesmo ano, o projeto já estava com o parecer favorável do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) (ANEXO II) e com a Carta de Anuência assinada pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) (APÊNDICE I)

No entanto, a dificuldade de alguns professores e de grande parte dos alunos em acessarem o aplicativo *Microsoft Teams*, por diversos motivos, dentre eles, a internet de má qualidade e a falta de subsídios financeiros de grande parte das famílias para custear internet e demais dispositivos necessários às aulas online, fizeram com que a pesquisa fosse adiada.

Assim, no dia primeiro de fevereiro de 2021, na primeira reunião com os professores, realizada por meio do aplicativo do *Google Meet*, foi apresentado o projeto final e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II), esclarecendo dúvidas a respeito dos procedimentos éticos e do procedimento metodológico do estudo. Também foi apresentado o Termo de Compromisso do Pesquisador (APÊNDICE IV). Para garantir o anonimato, os sujeitos da pesquisa estão caracterizados com os algarismos alfanuméricos P1, que significa professor 1, P2, P3 e, assim, sucessivamente. As respostas ao questionário se apresentam destacadas em itálico.

2.7 TRATAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS: TRIANGULAÇÃO DE FONTES

Para análise de dados, foi utilizada, como forma de tratamento e a interpretação de dados, a Triangulação, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.19): “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”, que se trata de como as Metodologias Ativas podem contribuir com o processo de ensino.

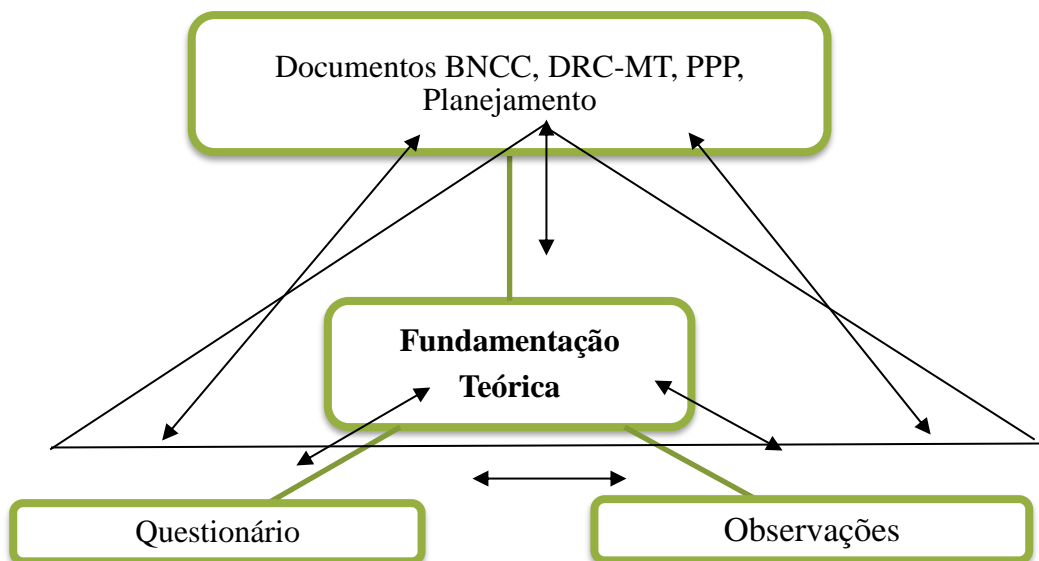
Para Tivinos (2015) três aspectos são considerados na triangulação. O primeiro são averiguações elaboradas pelo pesquisador em formas verbais, que se dão por meio de entrevistas e questionários, e os comportamentos e ações do sujeito pesquisado que se buscam, fazendo uso de observação livre ou dirigida. O segundo são os Elementos Produzidos pelo

Meio, que podem ser encontrados em documentos, instrumentos legais, instrumentos oficiais, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, etc. O terceiro e último aspecto está relacionado aos Processos e Produtos que são originados da estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito.

Duarte (2009) explica a origem do termo “triangulação” que, segundo ele, provém da topografia e da navegação, e tinha como objetivo criar possibilidades para identificar o ponto C, a partir das medidas do ponto A e B. Duarte ainda acrescenta que o emprego da triangulação, nas ciências humanas, era para designar um método que possibilitasse identificar um ponto “C”, a partir de medidas e ângulos já definidos entre dois pontos “A” e “B”. Aqui, o uso do termo ocorre de forma literal, uma vez que tais pontos formam, entre si, um triângulo (DUARTE, 2009). Nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas, o emprego do referido termo aparece de forma a apresentar múltiplas interpretações, como informa Duarte (2009).

Santos (2009) e Duarte (2009) especificam os quatro tipos de triangulação propostos por Denzin: Triangulação de Dados; Triangulação de Métodos, Triangulação de Investigadores e Triangulação de Teoria. No caso, a pesquisa utiliza a triangulação de fontes (métodos), que caracteriza o uso da combinação de três técnicas. Segundo Minayo (2005) triangular é combinar e cruzar múltiplos pontos de vista, levando em consideração a visão de vários informantes e empregando uma variedade de técnicas de coleta de dados. A figura 11 ilustra como ocorreu a triangulação de fontes.

Figura 11 - Triangulação de Fontes



Fonte: a autora (2021).

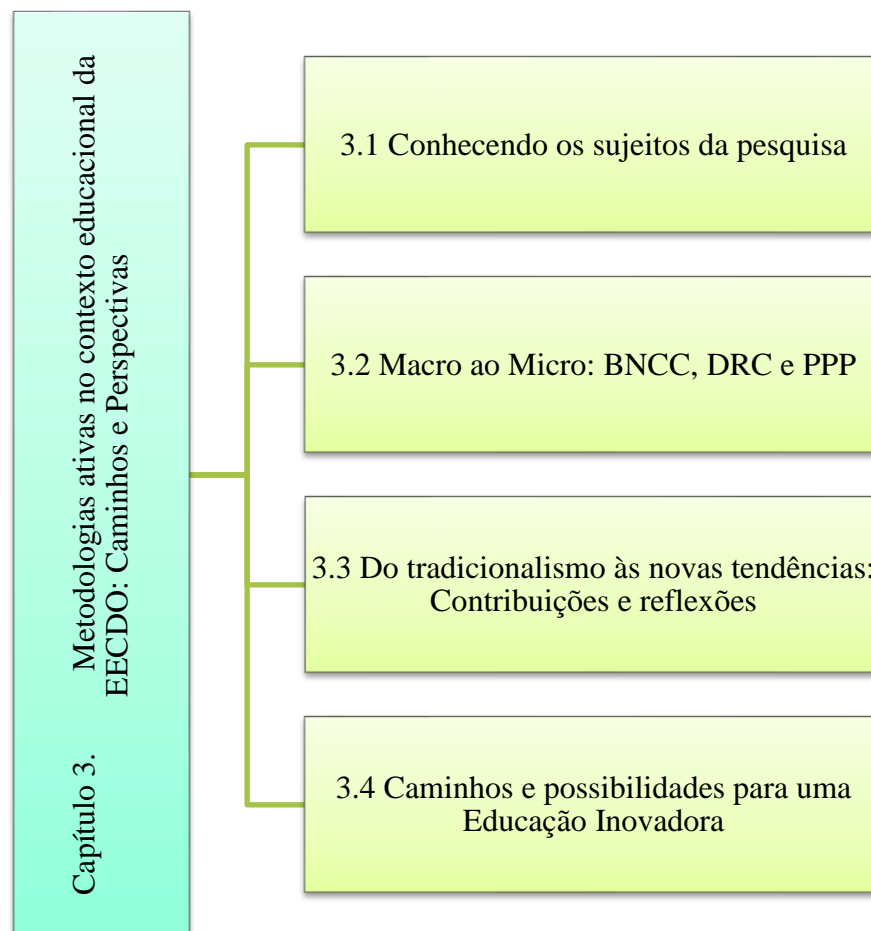
Vasconcelos (2014) corrobora, acrescentando que o uso da triangulação era muito utilizado para validar resultados convergentes, dando mais confiabilidade e precisão, principalmente na pesquisa qualitativa. A triangulação maximizou as informações e possibilitou maior entendimento do fenômeno estudado (MINAYO et. al.2005).

No caso específico, a triangulação se deu durante a análise de dados, ocasião em que foram analisadas as respostas ao questionário aplicado, e para que a pesquisa se tornasse mais confiável, esses dados foram comparados aos dados coletados na observação, em documentos e com teóricos doutores na temática. No próximo capítulo, aborda-se a análise dos dados produzidos, expondo-os com mais clareza, por meio da triangulação das três dimensões da pesquisa.

3 METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Vivencia-se no cenário educacional uma ruptura do ensino tradicional para uma educação inovadora, contextualizada, a que podemos chamar de “Sociedade da Tecnologia”. Os desafios e as perspectivas dos docentes da Escola Estadual Conquista D’Oeste serão apresentados neste capítulo, que segue a estrutura apresentada na Figura 12.

Figura 12 - Representação esquemática do capítulo 3



Fonte: a autora (2021)

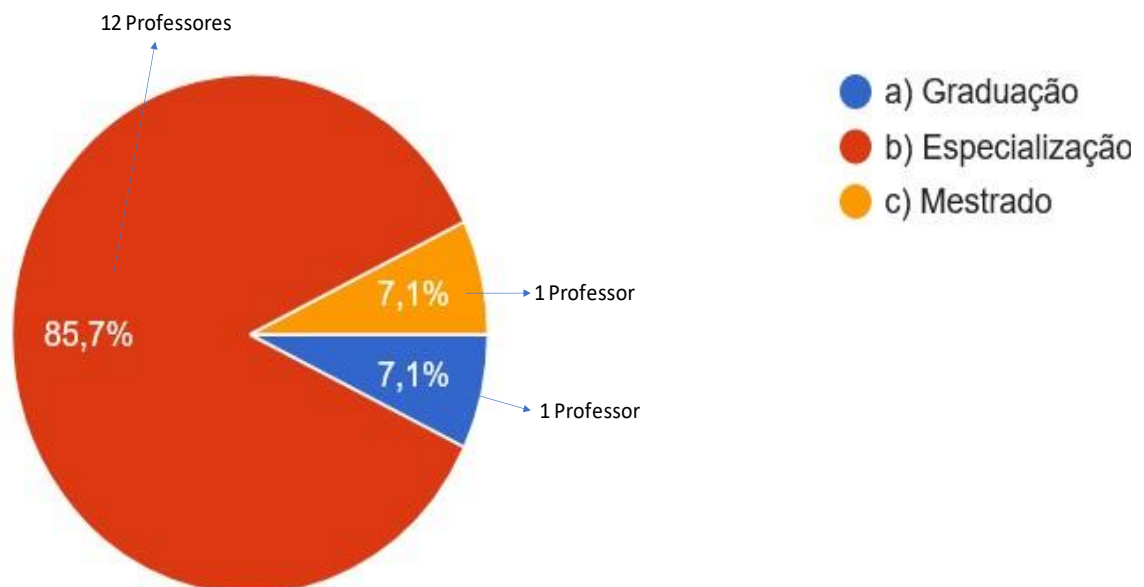
Neste capítulo, realizou-se a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, e, para tal, ele está dividido em quatro etapas. A triangulação se apresenta ao longo do texto, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados o questionário semiestruturado, a observação que aconteceu *in loco* e por meio do aplicativo *Google Meet* e das referências bibliográficas e documentais.

3.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

O objetivo desta etapa foi verificar os caminhos percorridos pelos professores investigados, seja pela formação acadêmica como também pela atuação profissional, que se refletem diretamente nas práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Assim, expõe-se o perfil dos professores, sujeitos da pesquisa, com dados relevantes ao seu desenvolvimento, tais como: escolaridade, tempo de atuação na educação, se atuam na componente curricular de formação, enfatizando a importância da formação inicial específica na componente curricular que lhe está atribuída.

A análise do perfil dos sujeitos nos remete à percepção da aproximação, ou do distanciamento que tiveram em sua trajetória profissional em relação às Metodologia Ativas. Para obtermos dados referentes ao perfil dos professores, foram analisadas as questões um (1) e dois (2) de múltipla escolha, aplicadas no questionário, por meio do Formulário Google.

Gráfico 4 - Nível de Escolaridade- Professores do Ensino Médio – EECDO



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Dos quatorze (14) professores pesquisados, (12), o que corresponde a 85,7%, possuem especialização, todavia o PPP da escola traz um dado importante: a maioria deles concluiu há mais de cinco anos, e, como dito anteriormente, a sociedade está em constante transformação, a ponto de não conseguirmos acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos que vêm

ocorrendo em todas as áreas, portanto, uma formação de cinco anos atrás pode se tornar obsoleta com tantas mudanças.

Com o objetivo de contribuir para ações mais efetivas no campo das políticas educacionais, no Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o apoio do Ministério da Educação, elaborou um estudo acerca da formação inicial e continuada dos professores do Brasil, com dados estatísticos e elementos importantes para se repensar a docência no país.

O material, publicado em 2019, sob a coordenação da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, e participação de Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, retrata os fatores que, no período da pesquisa, explicitaram a atuação do professor e os seus desafios, antes e durante a vivência em sala de aula.

As autoras fazem críticas à formação inicial, ao colocar sua expansão acelerada, dando ênfase tanto às preocupações quanto à qualidade de ensino por parte das instituições que oferecem licenciaturas. Ainda nesse mesmo exemplar, analisam os currículos das instituições nos quais observa-se que apresentaram fragmentação curricular, conteúdos mais ligados ao campo teórico e menos à prática docente, e dedicação reduzida por parte das unidades de ensino no que diz respeito aos estágios supervisionados, ou seja, uma formação inicial arcaica (GATTI et al, 2019).

O documento ainda discorre sobre a formação continuada, que ainda hoje é uma das demandas mais citadas como fundamental para atuação em sala de aula e no ambiente escolar. Cita importantes iniciativas que tiveram êxito, o que diz a legislação sobre o assunto e destaca a necessidade de políticas públicas, no setor, de forma sequenciada, sem que haja interrupções de um governo para outro (GATTI et al, 2019).

Outro dado importante presente no PPP é a defasagem de professores em algumas componentes curriculares. A tabela abaixo destaca a atuação dos professores, de acordo com a componente curricular que lhe está atribuída.

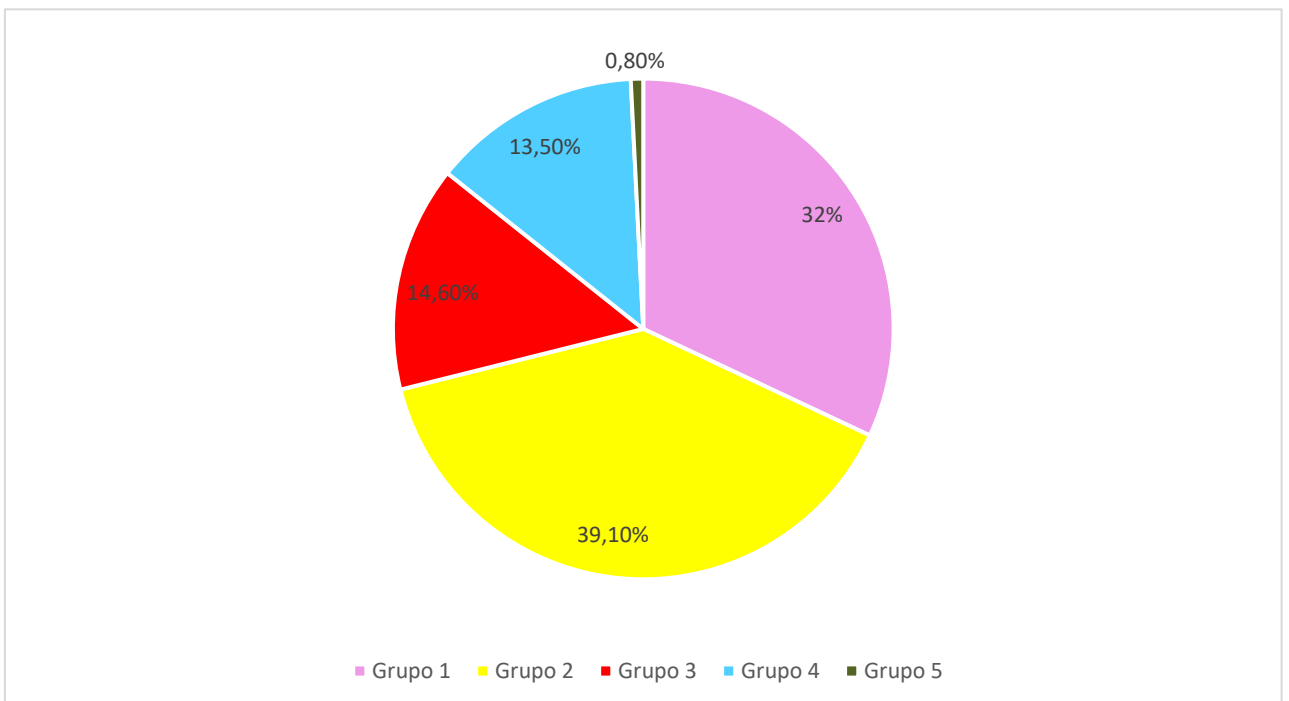
Tabela 3 – Professores de acordo com a atribuição em 2021

Professores atribuídos somente na Componente Curricular de formação	5
Professores atribuídos na Área de Formação	4
Professores atribuídos fora da Área de Formação	5

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Na EECDO, 64,28% dos professores estão atuando fora da componente curricular de formação. Essa problemática não é específica da EECDO; no estado de Mato Grosso, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2020, 28,9% dos professores que atuam no Ensino Médio, nas escolas urbanas, não possuíam formação adequada, ou seja, formação na componente curricular que leciona. Esses 28,9% são professores pertencentes ao grupo três (3), quatro (4), e cinco (5) do gráfico 5.

Gráfico 5 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona nas escolas Urbanas de Ensino Médio de Mato Grosso



Fonte: INEP (2020), elaborado pela autora (2021)

O INEP (2020) classifica os grupos apresentados no gráfico 5 da seguinte forma:

- Grupo um (1): representa docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo dois (2): Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.
- Grupo três (3): Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.
- Grupo quatro (4): Docentes com formação superior não considerada nas

categorias anteriores.

- Grupo cinco (5): Docentes sem formação superior.

Em uma entrevista ao G1, Ângela Soligo, professora colaboradora da pós-graduação da Unicamp, ressalta que: “Mesmo que sejam áreas parecidas, aquele profissional não se dedicou a estudar o assunto. O tipo de conhecimento que vai trabalhar com os alunos será superficial”; ela ainda salienta que: “Se você sabe pouco, ensina pouco, mesmo que tenha boa vontade. Os alunos são curiosos, querem saber mais, mas o docente não será capaz de aprofundar o conhecimento. Ele está colocado num campo que não lhe pertence”⁵.

Na mesma reportagem do G1, Gabriela Moriconi, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, enfatiza que o professor, atuando em componentes curriculares fora da sua formação deixa a desejar na formação continuada, pois precisa se dedicar às pesquisas relacionadas ao conteúdo. Quanto a isso, Moriconi coloca: “Ele acaba tendo de se virar para buscar outras fontes, como materiais didáticos ou colegas da área. Mas, claro, não terá o mesmo repertório e a mesma capacidade de lecionar que um formado. Os alunos serão prejudicados”.

Pensando na qualidade do ensino, possuir conhecimento específico na componente curricular torna-se essencial, assim, o professor passaria mais tempo buscando novas metodologias de ensino, todavia a falta desses conhecimentos faz com que o professor passe mais tempo estudando o conteúdo, pois precisa se antecipar às dificuldades enfrentadas pelos alunos e dificilmente essa aula será prazerosa e estimulante.

Constatou-se, durante a observação das aulas, que, dos cinco (5) professores com formação na componente curricular, quatro (4) utilizaram Metodologias Ativas em suas aulas, dentre as quais estão: sala de aula invertida, aplicativos de produção de texto e plataformas digitais como *khan academy*. Ao relacionar o Plano de aula do professor e a observação, verificou-se que os cinco (5) professores tinham claros os objetivos a serem alcançados, as habilidades e competências a serem desenvolvidas com o objeto de estudo programado.

Solucionar o problema da falta de professores em algumas disciplinas não permeia apenas a formação inicial ou continuada, há de se pensar, de forma mais ampla, na valorização profissional que vai desde a remuneração, a valorização social, o aumento da autoestima (os professores precisam se sentir úteis, importantes) até a necessidade de também deixar clara qual a função social do professor, para que possamos formar novos professores em componentes

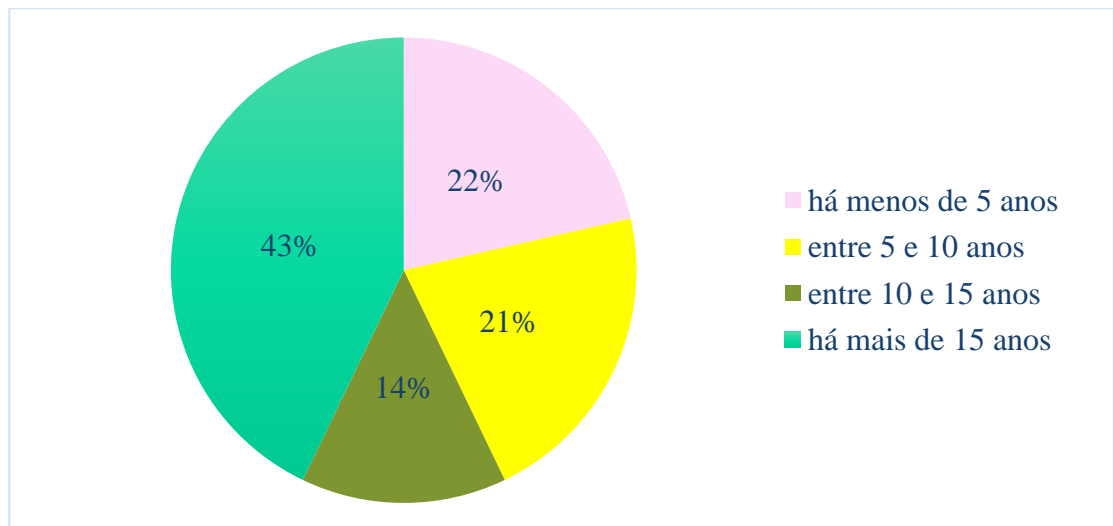
⁵ G1- 40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml> . Acesso em: 10 de junho de 2021.

curriculares, como Física, Química, Matemática e outras com déficit de profissionais.

O Artigo 62 da LDB, no inciso primeiro, estabelece: “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Portanto, cabe às esferas federal, estadual e municipal a promoção das ações citadas, visando a melhorias na educação.

Outro fator observado foi o tempo de atuação no magistério; segundo o questionário, 42,9% dos participantes da pesquisa, o que corresponde a seis (6) professores, atuam na educação há mais de quinze (15) anos.

Gráfico 6 - Tempo de atuação dos professores da EECDO na Educação



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021)

De acordo com o gráfico, 66,9% dos professores atuam há mais de dez (10) anos, na educação, portanto, pertencem à denominada Geração X, os nascidos entre 1968 e 1979, em uma época em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação eram para poucos, portanto, revolucionar e inovar suas metodologias de ensino para esses professores causa desconforto (BOTELHO, et al, 2018).

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que o professor vai construindo sua identidade e agregando a ela saberes sociais, culturais e profissionais, e mudar a forma de pensar, quebrar paradigmas pode demorar algum tempo. Quanto aos saberes docentes, o referido autor esclarece que eles são oriundos de livros didáticos, de programas escolares, de conteúdos e da própria experiência, e ainda apresenta esses saberes em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2014) acrescenta que os saberes experienciais são adquiridos na prática docente, os saberes profissionais são adquiridos na formação inicial ou continuada dos professores, os saberes disciplinares são oriundos de diversos campos do conhecimento, os saberes disciplinares seriam como saberes que "[...] emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes"(TARDIF, 2014, p. 38), já os saberes curriculares correspondem aos "[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (idem, ibidem).

Contudo, a educação não pode permanecer alheia às mudanças que acontecem no cenário econômico e social, e é função do professor ajudar a desenvolver competências e habilidades, preparando seus alunos para viver e atuar de forma crítica nessa sociedade tecnológica que está em constante evolução.

Verificou-se, por meio da observação, que, dos quatorze (14) professores que participaram da pesquisa, sete (7) ministraram sua aula pelo *Google Meet*, cinco (5) orientaram seus alunos apenas pelo *WhatsApp* e dois (2) apenas com apostilas, pois são professoras nas salas anexas na Reserva Indígena Sararé; nesse caso específico, os alunos não têm acesso à Internet, o que sugere que as professoras não optaram por esse método de ensino, portanto é leviano dizer que elas possuem alguma aversão às Metodologias Ativas.

As professoras supracitadas atendem os alunos a cada quinze (15) dias, fazendo atendimento individual, entregando e recolhendo as apostilas, portanto, elas não possuem outra opção a não ser o material apostilado. Cabe salientar que a entrada na aldeia, no período da pandemia, é autorizada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e, para essa permissão, exigiam exame, comprovando que as professoras testaram negativo para a Covid 19, todas as vezes que as professoras entraram nas aldeias (Aldeia Serra da Borda e Sararé Central).

Dos sete (7) professores que ministraram aulas pelo aplicativo *Google Meet*, quatro (4) utilizaram metodologias que tinham como base o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, a exemplo, sala de aula invertida, aplicativos de produção de texto, plataformas digitais, que proporcionaram uma interação entre o professor e os alunos, possibilitando autonomia no processo de aprendizagem. Três (3) professores ministraram aulas expositivas, com slides, metodologia em que o ensino ainda permanece centrado no professor. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) enfatizam que utilizar recursos tecnológicos não significa que a aula foi ministrada, por meio de um método ativo, pois é necessário dar voz aos alunos e criar condições que propiciem o protagonismo.

Diante desse cenário, é evidente a importância da formação continuada dos profissionais

da educação, proporcionando um ambiente em que os saberes e práticas vão se resignificando, em busca de um espaço de produção de novos conhecimentos, de repensar e refazer a prática do professor, da gestão diante das novas habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo docente. Nesse sentido, Moreira (2010) corrobora:

É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente à sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo (MOREIRA, 2010, p.7).

Esse contexto fica ainda mais explícito na pandemia Covid 19, momento em que as condições de trabalho do professor ficaram ainda piores. Suas funções triplicaram, assim como o seu horário de trabalho. No ano de 2020, o governo estadual do Mato Grosso criou uma plataforma digital denominada Aprendizagem Conectada, na qual disponibilizou para os professores o material a ser trabalhado com todas as turmas. O material foi elaborado, sem consulta, para todas as escolas estaduais do estado de Mato Grosso, portanto, não atendia às especificidades da EECDO.

No início do ano de 2021, isso não aconteceu, e coube ao professor produzir material para os alunos, que recebem as apostilas, visto que essa era uma alternativa que enriqueceria o material; além disso, as escolas receberam orientação para não utilizar o livro didático, com a justificativa de que os conteúdos são sintetizados, as explicações são resumidas e com uma linguagem complexa, o que poderia dificultar a aprendizagem, principalmente dos alunos que tinham acesso somente à apostila.

O professor também se viu obrigado a produzir material para os alunos que acompanharam a aula pelo *Google Meet* e, também, pelo *WhatsApp*, a fazer plantões pedagógicos, corrigir apostilas, fazer os diários na plataforma do SigEduca, portfólios, planejar aulas, participar da formação continuada, sem mencionar as reuniões pedagógicas, conselhos de classes e reuniões administrativas nas quais o professor precisa estar presente (PPE, 2021).

É fácil dizer que o professor não precisa responder ao aluno, fora do horário de aula, difícil é um professor deixar passar talvez a única oportunidade de auxiliar um aluno no processo de aprendizagem, simplesmente porque não é seu horário de trabalho. Isso vai muito além dos ganhos financeiros, é uma questão de empatia, de compreender a realidade de cada aluno, é ser humano e profissional juntos, porque aprender é feito de relacionamentos saudáveis, em um ambiente colaborativo (BEZERRA, 2006).

Barbosa (2001, p.100) corrobora: “[...] é urgente lembrarmos que, para aprender, é

necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de Ser Humano, do educador e do aprendiz e a função social do ensino/aprendizagem”. Isso deve ser levado em consideração, mesmo em um ambiente virtual, como o que estamos utilizando neste momento.

Pensando na interação entre os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, Bock et al. (1999, p. 124) enfatizam que: “[...] a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta [...].” O quadro 2 apresenta os quatro pilares para a educação, eleitos por Delors, ao longo de toda a vida:

Quadro 2 – Quatro pilares da educação

1º Pilar	Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
2º Pilar	Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
3º Pilar	Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
4º Pilar	Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Fonte: Adaptado de Delors (1998, p. 101-102).

Portanto, o conhecimento científico deve estar conectado com o conhecimento humano, que é baseado na interação do ser com o mundo e com os seres com os quais interage. Durante a observação, verificou-se que os professores, com idade entre vinte e dois (22) e trinta e cinco (35) anos, demonstraram maior facilidade ao trabalhar com ensino remoto, e, dentre eles, apenas um utilizou material apostilado, mas não se pode dizer que a situação seria a mesma em momentos fora da pandemia Covid-19.

A resistência a essas mudanças, como mencionado acima, tem provocado grande preocupação dentro da comunidade escolar; sabemos que é um grande desafio e que exige uma ruptura de paradigmas, porém cabe ao professor buscar a melhor forma de inovar o processo de ensino-aprendizagem, familiarizando-se com metodologias que façam com que os alunos tenham autonomia, buscando tornar as aulas e o ambiente escolar colaborativo e atrativo,

fugindo, assim, do tradicionalismo, e cabe ao governo, em todas as suas instâncias, oferecer subsídios e incentivos para que isso aconteça.

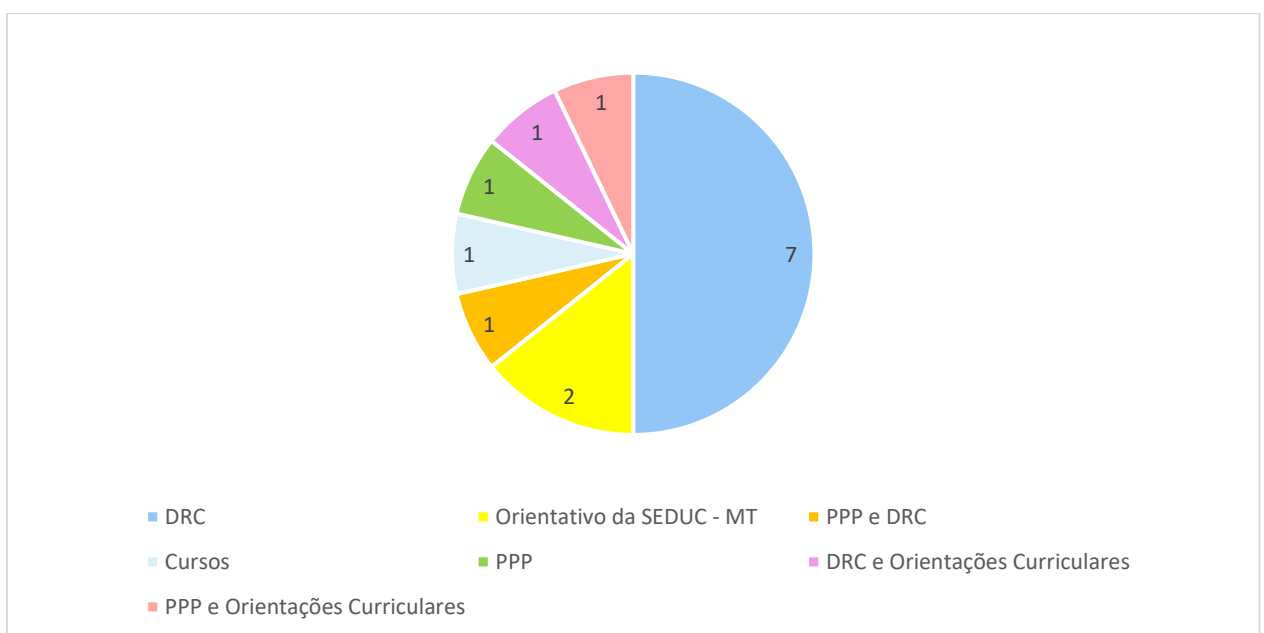
No próximo tópico, foi feita uma relação dos dados coletados na pesquisa, relacionando as Metodologias Ativas com a BNCC, os DRC- MT e o PPP da escola, documentos que norteiam a educação em nível nacional, estadual e na unidade escolar.

3.2 BNCC, DRC E PPP COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UM FAZER PEDAGÓGICO ATIVO

Nesta etapa, verificou-se o que dizem as teorias e os documentos legais (BNCC, DRC- MT e PPP) sobre as Metodologias Ativas e como os professores investigados relacionam essa proposta de ensino ativo aos documentos educacionais. Para isso, realizou-se a análise da questão dez (10) do questionário, as observações realizadas *in loco*, ou de forma online, devido ao período de pandemia Covid 19, análise dos planos de aula, teorias e análises em documentos legais que abordam a temática.

A décima questão: A BNCC propõe que o planejamento priorize o protagonismo dos alunos e as Metodologias Ativas. Além da BNCC, em qual(ais) outro (s) documento (s) você se pauta para o planejamento de suas aulas? Você participou da elaboração desse (s) documento(s)? Obtivemos os seguintes padrões de resposta, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7 - Documentos utilizados pelos professores da EECDO para elaborarem seu planejamento



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021)

Percebe-se, por meio do gráfico, que 7 (sete) dos 14 (quatorze) professores sujeitos da pesquisa utilizam, como principal referência, ao elaborar seus planejamentos, os DRC-MT e 2 (dois) se pautam em orientativos encaminhados pela SEDUC-MT. Apenas 3 (três) dos professores se pautam no PPP da escola, o que sugere ações que possam democratizar o documento dentro da unidade escolar.

Entre mais alguns, temos o DRC-MT que detalha e amplia as possibilidades de estimular o protagonismo do estudante (P3).

Eu sempre busco ler os documentos de base. Tais como as diretrizes curriculares de Mato Grosso. O PPP da escola. Esses documentos nos orientam e também nos levam a refletir sobre nossa prática e a buscar novos sustentáculos para desenvolver um bom trabalho (P4).

Nesse início de ano, me pautei no Orientativo Pedagógico, elaboramos o Roteiro de Estudos (P7).

Projeto político pedagógico (participei). A proposta pedagógica curricular e o plano de intervenção pautado nas avaliações externas. (Participei assiduamente dos planos de intervenção - para mim, são indispensáveis para pensar o conteúdo programático) (P10).

Não participei da elaboração do documento. Também fazemos consultas na DRC. (P11)

Sete (7) professores se pautam nos DRC-MT, e apenas 3 elaboram seu planejamento pautado no PPP da escola; o PPP é o documento que deveria nortear todas as ações do ambiente escolar. Cabe ressaltar que o PPP da escola está embasado na BNCC e nos DRC-MT, no entanto, ele não pode ser deixado de lado, pois é nele que são apresentadas as especificidades da instituição. Portanto, a gestão precisa promover ações que tornem esse documento a principal referência entre os professores e toda a comunidade escolar, e isso deve se iniciar na reformulação do documento, que acontece anualmente, e a próxima que acontecerá no início de 2022, durante a semana pedagógica.

Gadotti (2000) destaca que o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Portanto, conhecer e participar da reestruturação do PPP da escola é um direito e dever de toda a comunidade escolar.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998. p. 13-14).

O projeto pedagógico é de fundamental importância no processo de democratização das instituições de ensino e deve ser construído coletivamente, viabilizado pela responsabilidade coletiva e, não, pela vontade individual de um, ou de poucos. E, quando apenas três professores disseram que participaram da elaboração do documento da escola, respondendo à segunda parte da décima questão: “Você participou da elaboração desse (s) documento(s)?”, sugere uma análise de como o documento está sendo elaborado; talvez uma mudança de metodologia durante a sua reestruturação possa torná-lo uma ferramenta democrática.

Os DRC, em seu caderno de concepções, assim como a BNCC recomendam o uso de Metodologias Ativas no ambiente escolar; nesse sentido, os primeiros afirmam: “[...] destaque-se a necessidade do uso de Metodologias Ativas no espaço da sala de aula para a mediação do conhecimento, considerando a perspectiva de mediação pedagógica” (DRC, 2018, p.37).

O documento também enfatiza a importância de utilizar recursos, como tecnologias de informação e comunicação, como recurso pedagógico: “As TDICs contribuiriam no sentido de disponibilizar ferramentas que favoreçam a inserção do aluno enquanto agente corresponsável de seu aprendizado” (DRC-MT, 2018, p.38). O governo recomenda, mas não disponibiliza os recursos necessários para que o professor possa desenvolver um bom trabalho por meio das TICs. A EECDO possui um laboratório de informática equipado, mas o suficiente para apenas uma turma, a internet não é suficiente para todos os alunos de um período utilizarem, ao mesmo tempo, por isso, há a necessidade de escalonamento para seu uso, pois nem todos os alunos possuem dados móveis no celular.

Os DRC-MT ainda propõem aprendizagem baseada em problemas e por meio da AOE - Atividade Orientadora de Ensino. O PPP, por sua vez, já fundamentado na BNCC e nos DRC, também cita a importância de se inserirem recursos pedagógicos, como as TICs, no contexto escolar.

Durante a observação, percebeu-se que os quatorze (14) Planos de Aula foram elaborados de acordo com o modelo encaminhado no Orientativo da SEDUC (ANEXO I), encaminhado no início do ano de 2021; quatorze (14) estavam pautados na BNCC e nos DRC; especificaram as habilidades trabalhadas e os recursos utilizados para atingir o resultado desejado. No entanto, cinco (5) não estavam de acordo com a aula, ou seja, os Planos de Aula não estavam coerentes com a aula ministrada, apresentavam divergências entre o documento e a prática pedagógica.

Um dos professores elaborou seu Plano de Aula com as seguintes metodologias: aulas explicativas e dialogadas; música, leitura e interpretação de textos, gráficos, infográficos e

mapas; resumo de pesquisa dos produtos das principais multinacionais; pesquisas, debates, seminários e resolução de atividade; descrição, análise e comparação de imagens de música e vídeos. Durante a aula observada, esse professor utilizou somente uma metodologia de ensino, a aula explicativa. Essa incoerência entre o Plano de Aula e a prática nos faz refletir sobre a função do planejamento e a necessidade de sua elaboração contemplar a realidade em sala de aula. Estar pautado em documentos, especificar competências e habilidades não é o suficiente; é necessário que a prática pedagógica possibilite ao aluno desenvolver essas competências e habilidades descritas no Plano de Aula.

O plano de aula, segundo Libâneo (1993), é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretendem realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Ele deve ter clareza e contemplar a realidade dos alunos e da escola.

Nesse sentido, faz-se necessário elaborar planos que são possíveis de serem executados, e, apesar de ser flexível, quando bem planejado, dificilmente um plano de aula sofrerá modificações. O planejamento precisa ser verdadeiro e contemplar a realidade, assim será possível avaliar o desenvolvimento dos alunos de acordo com as competências e as habilidades a serem desenvolvidas.

Os DRC-MT propõem três passos descritos por Vasconcelos (2014), para se elaborar um bom planejamento. São eles:

- Análise da Realidade (onde estamos?) - Trata-se, de compreender a produção histórico-cultural vivida.
- Projeção de Finalidade (o que queremos?) – Implica em traçar as finalidades, os objetivos que se pretende alcançar.
- Elaboração do Plano de Ação (o que fazer para, saindo de onde estamos, atingir o que queremos?) - O plano de ação, deve ser fruto do tensionamento crítico entre a leitura da realidade e projeção de finalidades (DRC-MT, 2018, p.24).

A BNCC coloca a importância de uma educação dinâmica em uma sociedade contemporânea, e o professor deve deixar claro seus objetivos, suas metas “[...] o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p.14)

Sabemos que tanto a BNCC, os DRC-MT e o PPP da Escola Estadual Conquista D’Oeste colocam as Metodologias Ativas como uma aliada no processo de aprendizagem.

A BNCC assume a perspectiva da Aprendizagem Ativa, a qual considera a importância da autoria dos sujeitos na construção do conhecimento, independentemente de sua fase do desenvolvimento ou faixa etária. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso orienta a centralização na aprendizagem ativa, situando o fazer pedagógico para além do ensino em si (DRC-MT, 2018, p. 34).

De acordo com as respostas da questão 10 (dez) do questionário, expressas no gráfico 4, os quatorze (14) professores, ou se pautam na BNCC, ou nos DRC-MT, ou no PPP para elaborar suas aulas. Então, por que as Metodologias Ativas não estão presentes em todas as aulas? Sabe-se que o PPP da escola deve ser discutido por toda a comunidade escolar e que tem a função de nortear o trabalho e as ações de todos, então, por que os professores da EECDO não estão agindo de acordo com o PPP da escola?

Quando triangulamos as fontes de informação, observamos divergências. Quatorze (14) respondem que se pautam em documentos como a BNCC, os DRC-MT ou o PPP. Os documentos citados prezam por uma aprendizagem ativa e observa-se no acompanhamento das aulas que apenas 50% dos professores tiveram como base o princípio do aluno ativo, a exemplo das aulas que utilizaram aplicativos nos quais o aluno podia produzir textos, a exemplo das aulas dialogadas, aulas invertidas e das aulas que tinham a pesquisa como método de ensino. Sabemos que algumas disciplinas encontram mais dificuldades para se aplicarem métodos ativos, no entanto, o professor precisa buscar esses métodos, ele precisa buscar novas alternativas de ensino.

Os dados coletados evidenciaram um distanciamento entre os documentos e a prática pedagógica. Diante do exposto, há de se reverem conceitos e práticas, o que sugere uma formação continuada voltada à realidade da escola. Isso deve ser proporcionado pelo órgão competente, nesse caso, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROS), e de todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal); os professores anseiam por uma formação continuada consistente, que possibilite a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

No próximo tópico, foi feita uma análise de como as tendências pedagógicas brasileiras podem contribuir com a aprendizagem ativa, além de verificar como essas tendências podem influenciar na prática pedagógica dos professores.

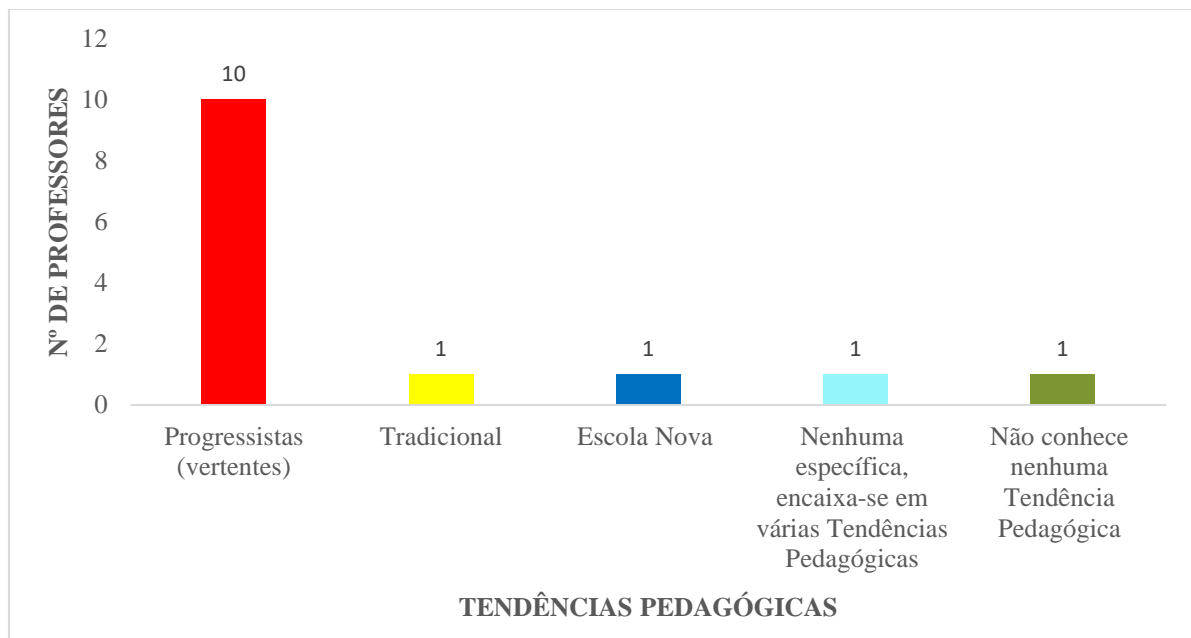
3.3 DO TRADICIONALISMO ÀS NOVAS TENDÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES

Os dados produzidos nesta etapa visam comparar as metodologias tradicionais e as novas metodologias de ensino, as contribuições de ambas para o processo educativo, além de identificar as tendências pedagógicas que influenciam os professores investigados. Para isso, realizou-se a análise do questionário semiestruturado, mais especificamente da questão três (3)

e das observações realizadas *in loco*, ou de forma online, devido ao período de pandemia Covid-19, teorias e análises em documentos legais que abordam a temática.

Para alcançar o objetivo acima, foi realizado o seguinte questionamento com respostas livres: Você conhece algumas Tendências Pedagógicas? Se sim, qual delas você acredita se encaixar na sua identidade como professor? Cabe ressaltar que as respostas obtidas no questionamento não seguiram fidedignamente aquela esquematização do capítulo teórico. As respostas podem convergir com ele quanto às nomenclaturas e conceitos, ou divergir dele. Diante do questionamento, obtivemos os seguintes padrões de respostas, expressos por meio do gráfico 8:

Gráfico 8 - Tendências Pedagógicas, com as quais os professores da EECDO se identificam



Fonte: a autora (2021)

As respostas obtidas nesse questionamento são livres, portanto, não seguiram fidedignamente aquela esquematização do capítulo teórico. Existem divergências na classificação e até mesmo na definição. Entre os padrões especificados acima, um (1) se destacou: a tendência progressista. Dos quatorze (14) professores, dez (10) responderam que são adeptos a essa tendência educacional, ou citaram suas vertentes.

Conheço a tendência Freireana, na qual o ensino deve servir como ferramenta para a construção do "homem" político. Com esse pensamento me identifico (P3).

Eu acredito que me encaixo a uma tendência progressista, pois, penso que a educação precisa inovar, progredir, evoluir, acompanhando o progresso principalmente o tecnológico e digital (P7).

[...] a educação escolar assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento (P13).

[...] acredito que enquanto educador estamos em constante mudança, ainda mais no quadro em que a educação se encontra, hoje acredito melhor me encaixar na tendência progressista, no entanto das suas três vertentes tenho dúvida se me encaixo na libertadora ou na histórica - crítica (P14).

A tendência pedagógica progressista faz mais sentido, onde o aluno junto com o professor passa a ser o detentor do conhecimento e da sua vida pedagógica não sendo apenas ouvinte, mas também crítico e agente principal do seu saber (P8).

[...] acredito que me encaixo melhor nas tendências progressistas (P9).

É importante o fato de dez (10) dos professores perceberem que se encaixam em teorias progressistas, pois, como se pode observar no capítulo 1, a ideia do aluno ativo e autônomo está presente em todas elas. No entanto, a triangulação apresenta uma divergência entre os dados obtidos no questionário e na observação. Dos dez (10) professores que responderam se encaixar nas tendências progressistas, apenas quatro (4) conduziram suas aulas utilizando métodos ativos.

Quadro 3 – Representação esquemática da análise de dados, das Tendências Pedagógicas, com as quais os professores da EECDO se identificam

Questionário			Observação
Tendências Pedagógicas	Nº de Professores		Nº de professores que orientaram suas aulas de acordo com a tendência pedagógica mencionada por eles no questionário.
Progressistas (vertentes)	10	→	4
Tradicional	1	→	1
Escola Nova	1	→	1
Nenhuma específica, se encaixa em várias Tendências Pedagógicas	1	→	1
Não conhece nenhuma Tendência Pedagógica	1	→	0
Total	14	→	7

Documentos

PPP – Pautado em Tendências Progressistas e na Teoria Construtivista.

Plano de aula - Cinco (5) planos de aula estão divergentes da Prática Pedagógica.

Seis (6) Planos de aula de acordo com as respostas do questionário.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021)

Um professor respondeu que não se encaixa em uma tendência específica: P2, “[...] penso que o professor está sempre buscando, pesquisando para inovar suas aulas, porém não me encontro em uma tendência específica”. Para Tardif (2014), isto está relacionado à formação da identidade do professor, que resulta da fusão de diferentes saberes, provindos de fontes diversas, que são construídos, adquiridos, relacionados e mobilizados pelos professores, de acordo com as exigências de sua atividade profissional. P2 trabalhou com pesquisas e seminário.

De acordo com Pimenta (2005), os saberes profissionais dos professores não é um dado imutável, ele se molda de acordo com o contexto em que o professor está inserido, revisando significados sociais e profissionais, além da reafirmação de práticas significantes e já consagradas culturalmente. Portanto, é relevante pensar em uma formação contextualizada, na qual os professores vejam a importância de práticas inovadoras, conectadas à sociedade atual.

Miranda e Nganga (2019) enfatizam que o ensino por meio da pesquisa permite que o aluno desenvolva autonomia e facilita a relação entre a teoria e a prática, podendo proporcionar melhoria na qualidade de ensino. Os autores acrescentam que a pesquisa também pode auxiliar na interação entre professor e aluno, provocando novos significados para a formação de profissionais.

Apenas um (1) professor (P3) disse se identificar com os ideais da *Escola Nova*, que tem o professor como um facilitador do processo de aprendizagem. A *Escola Nova* foi considerada o marco inicial para a tão sonhada educação inovadora, motivada por transformações econômicas, políticas e sociais, tendo como marco principal o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, um documento que trazia conceitos e adaptações a serem aplicadas no sistema de ensino no contexto educacional em que se encontrava o Brasil naquele momento (SAVIANI, 2019). Cabe ressaltar que a *Escola Nova*, como apresentado no capítulo 1, tinha como principal característica o princípio do aluno ativo.

O professor ministrou uma aula dialogada, na qual os alunos colocavam o conhecimento que traziam com eles. Coimbra (2019) apresenta cinco passos para que uma aula expositiva dialogada seja considerada um método ativo de aprendizagem; são eles: inspiração – mobiliza o conhecimento, problematização - relação entre o conteúdo e a realidade, reflexão – diálogo mediado pelo professor sobre a temática, transpiração – momento de pesquisa em fontes indicadas, ou não, pelo professor, e, por fim, a síntese – incorporação do conhecimento. Durante a observação, percebe-se que o professor passou por todos esses passos, mas não na ordem descrita pela autora

Tradicional (P11), o fato de, em pleno século XXI, com todas as transformações que vêm ocorrendo no cenário educacional, o professor dizer que se identifica com a tendência tradicional é preocupante. Segundo Bacich e Moran (2018), isso acontece, pois o professor tende a reproduzir práticas de professores que o influenciaram na formação da identidade antes da docência. Entretanto, o mais interessante é que, durante a observação da aula que aconteceu pelo *Google Meet*, esse professor que relatou ser tradicional utilizou como metodologia de ensino a aula explicativa dialogada, com um feedback dinâmico e interativo com os alunos, e uma atividade prática como atividade extraclasse.

Diante do exposto, fica o seguinte questionamento: será que esse professor é mesmo tradicional? O que ele entende por tradicionalismo? E a formação continuada está abordando de forma correta o conceito de Metodologias Ativas? Talvez esse professor não saiba, mas utilizou um método de aprendizagem que é considerado ativo na aula explicativa dialogada. Segundo Coimbra (2019, p.3): “A realidade, o contexto, as experiências e a vida desse educando devem ser o ponto de partida para uma aula expositiva dialogada” e foi nesse princípio que P11 conduziu sua aula.

Bacich e Moran (2018) enfatizam que ouvir o aluno, conhecer suas opiniões e o que ele tem a contar sobre a atividade proposta, seus questionamentos nos fazem perceber que uma aula explicativa dialogada pode se tornar uma metodologia ativa, desde que o aluno esteja participando do processo de aprendizagem ativamente. Nesse sentido, Thadei (2019 acrescenta:

Acreditamos, também, que muito da reprodução de práticas há tempos questionadas deve-se não ao desconhecimento da importância da aprendizagem mediada, mas, em parte, ao conhecimento superficial sobre a mediação e muito mais ao desconhecimento sobre como mediar e o porquê de propiciar a aprendizagem mediada, o que, acreditamos, é um conhecimento construído no fazer pedagógico e na reflexão sobre esse fazer, apoiada em construtos teóricos (THADEI, 2018, p.92).

A aula expositiva é vista como uma metodologia tradicional, no entanto, quando a aprendizagem é mediada pelo diálogo e a interação entre aluno/professor e aluno/aluno, ela propicia uma aprendizagem mediada, o que também é considerado um método ativo de aprendizagem. Thadei (2018) enfatiza que isso também acontece devido aos cursos de formação inicial estarem defasados.

Fatores como ausência de relação entre a teoria e a prática durante a formação, influência de modelos tradicionais de ensino, experimentados anteriormente ou durante a graduação de docência, e a não desconstrução desses modelos na formação do professor podem justificar o descompasso entre o discurso e a prática (THADEI, 2018, p.91).

Quanto à formação de professores, Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é

formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada e recontextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão. Tardif (2014) enfatiza a importância da formação continuada para a prática pedagógica.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2014, p. 249).

Ao fazermos um percurso histórico, desde as tendências até o contexto atual, observa-se o quão é importante conhecermos as tendências pedagógicas que fizeram e fazem parte da educação no Brasil, pois muitas delas influenciaram e ainda influenciam a prática pedagógica atual.

Conclui-se, portanto, que conhecer as tendências pedagógicas é uma condição necessária, no entanto, não é o suficiente para um fazer um trabalho pedagógico inovador, pois dos quatorze (14) professores sujeitos da pesquisa, treze (13) alegaram conhecer essas tendências, mas somente sete (7) programaram suas aulas tendo como foco a aprendizagem ativa.

Comparar essas tendências promove uma reflexão dos pontos positivos e negativos que cada uma possui, faz com que busquemos, como educadores, vestígios de práticas metodológicas anteriores presentes em nosso cotidiano e, a partir dessa reflexão, possamos romper com alguns laços que não permitem a evolução do nosso pensamento pedagógico, inovando o processo de aprendizagem. Carbonell (2002, p.19) define inovação como:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processo, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola, a dinâmica da classe.

Portanto, inovar significa mudar de atitude, de práticas pedagógicas, inovar no processo de aprendizagem é buscar novos rumos, novas possibilidades para tornar o processo de ensino algo prazeroso e contextualizado com a nossa realidade. Cavalcanti e Filatro (2018) salientam que a educação precisa inovar, buscar novas alternativas, mas nem tudo o que é obsoleto é descartável, e, sim, deve ser aprimorado, de forma a atender às nossas necessidades.

Inovar na escola pública não é algo simples, levando em consideração as péssimas

condições de trabalho, como a falta de recursos didáticos, principalmente quando falamos em recursos tecnológicos, a escassez de laboratórios, a diversidade de alunos, na maioria das vezes, oriundos de famílias de classe social menos favorecida, professor e alunos sem acesso à internet, no entanto, podemos transformar a escola em um espaço interativo, onde o aprendizado é compartilhado entre os seres aprendentes, tornando esse trabalho, então, menos pesado. Podemos promover aulas dialogadas, com estudo dirigido nas quais o aluno é o piloto; podemos promover uma aprendizagem baseada em problemas e em projetos elaborados com os recursos que temos, e, para isso, é necessário apenas a criatividade.

O PPP (2020) da EECDO tem todo um capítulo voltado aos recursos didáticos. Nos anos de 2019 e 2020, os livros didáticos não foram suficientes para o atendimento escolar. Os computadores que compõem o laboratório de informática também não atendem às necessidades da escola, além disso, não estão em boas condições de uso e não há conectividade para atender à demanda da escola. O acervo bibliográfico possui mais de seis mil exemplares, desses, cerca de quatro mil livros literários e o restante, paradidáticos. A escola tem projetos com instituições privadas, como a Cooperativa Sicredi; essa parceria e outras mantêm o acervo atualizado.

O Laboratório de Ciências Naturais e Matemática nunca recebeu nenhum recurso específico para ser equipado, desde sua criação, sendo que os materiais existentes foram adquiridos com recursos do PDE e promoções realizadas pela equipe de profissionais e gestores. Ele é utilizado regularmente para aulas práticas e, às vezes, teóricas, pelos professores de Química, Física e Ciências, como indicam os relatórios do técnico responsável.

O PPP também dá ênfase a alguns recursos didáticos que nunca são utilizados pelos professores, por falta de conhecimento; é o caso da lousa interativa que pode ser instalada em diversos ambientes com acesso à internet. A respeito disso, é bom lembrar que a preocupação da comunidade escolar é observada na expressão: “Há na verdade de se pensar ações para melhorar a utilização dos recursos didáticos que a escola disponibiliza” (PPP, 2020, p. 9).

Sabemos que as mudanças no sistema de ensino não dependem apenas dos profissionais que estão lotados dentro das unidades educacionais. Existem vastos estudos que estão relacionados aos avanços da qualidade do processo educacional, a exemplo da conexão à internet, de Capacitação de professores e de todos os funcionários da educação, principalmente do técnico de multimeios didáticos, pois entendemos que, a partir da compreensão de que a educação é uma prática social que se concretiza em um contexto histórico, cultural, político e econômico, entrelaçando em seu bojo uma concepção de sujeito, de vida e sociedade, o professor deve fazer a sua parte, buscar sempre se atualizar, e colocar essas informações que chegam até ele em forma de teoria em prática. Em seguida, apresentaremos os caminhos que os professores

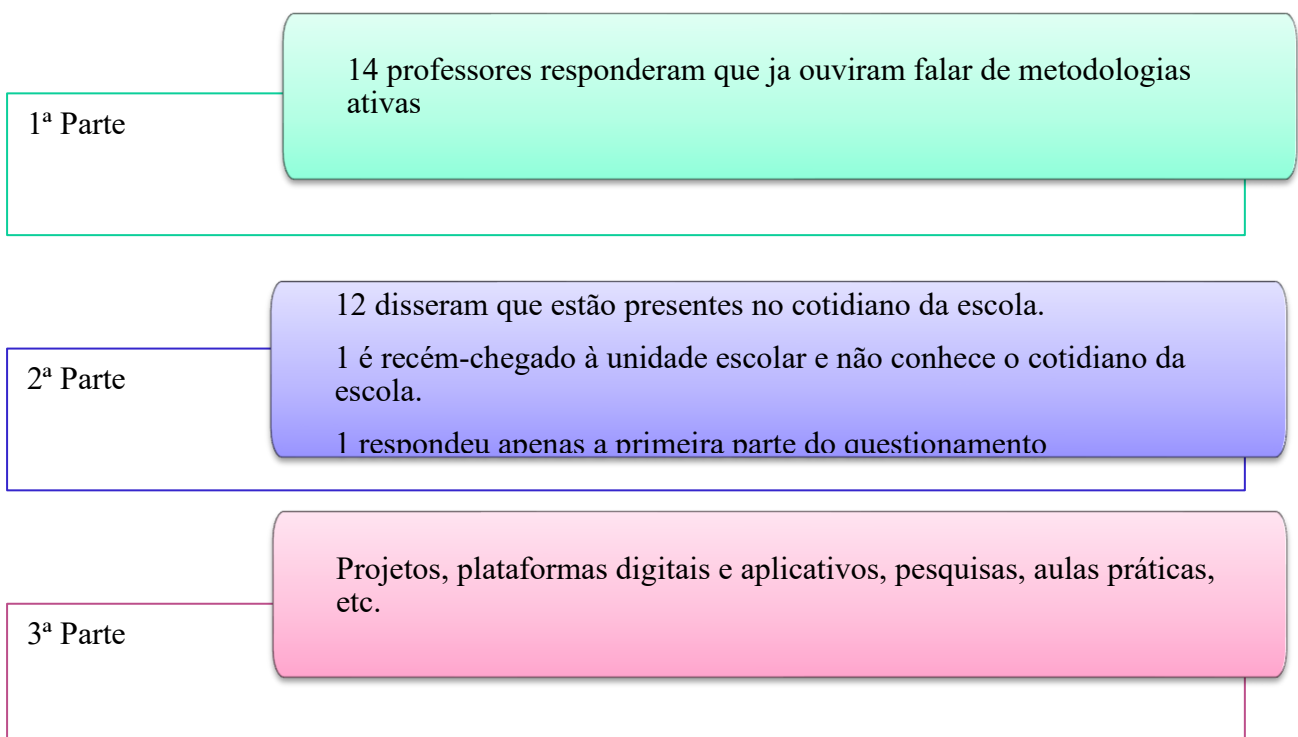
da EECDO estão percorrendo para fazer o aluno protagonista no processo de aprendizagem.

3.4 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA

Esta etapa do estudo teve como objetivo identificar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola que envolveram o ensino ativo e as percepções dos professores quanto aos caminhos e possibilidades para promover uma educação inovadora. As questões quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7), oito (8) e nove (9) do questionário semiestruturado, aplicadas pelo formulário online, foram analisadas. Além da análise das questões relacionadas, anteriormente, para a triangulação de fontes, analisaram-se também as observações realizadas *in loco*, ou de forma online, devido ao período de pandemia Covid 19, e o que dizem as teorias e documentos legais que abordam a temática.

A quarta questão: Você já ouviu falar em Metodologias ativas? Elas estão presentes no cotidiano da Escola Estadual Conquista D'Oeste? Como? Obtiveram-se as respostas apresentadas na figura 13.

Figura 13 – Síntese de respostas da quarta questão



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Quatorze (14) professores responderam que já ouviram falar de Metodologias Ativas.

Dos quatorze (14) professores, doze (12) disseram que elas estão presentes no cotidiano da EECDO, um (1) disse que é recém-chegado à unidade escolar e com as aulas remotas não conhece o cotidiano da escola e um (1) respondeu apenas a primeira parte do questionamento. Quanto à terceira parte da questão, como as metodologias ativas estão presentes no cotidiano da escola, observa-se o surgimento de alguns padrões de respostas, relacionadas aos projetos e plataformas digitais.

Eu já ouvi falar sim. Muito embora não tenha participado dos projetos que foram desenvolvidos na escola Conquista D'Oeste a partir do ano de 2019. Neste ínterim eu estava trabalhando no meu projeto de intervenção. Acho que as Metodologias Ativas podem contribuir para aprendizagem. Como eu disse, não tenho muito conhecimento sobre (P4).

[...] uso muito as novas tecnologias com o uso de algumas plataformas, projeto de xadrez para estimular o raciocínio rápido, concentração e estratégias (P9).

Através de trabalhos desenvolvidos junto com os alunos onde eles são os responsáveis em pesquisar e se informar. O Professor atua como um auxílio em seu saber (P8).

[...] acredito que estão sendo utilizadas pelos colegas, e de minha parte já utilizo a metodologia promovendo debates e discussões (P12).

Em aulas práticas, em planos de aula de sala de aula invertida, pesquisas, seminários, projetos, intercâmbios culturais... (P10).

A EECDO desenvolve, há vários anos, metodologias de aprendizagem baseadas em projetos; no ano de 2020, alguns não aconteceram devido à pandemia da Covid 19. Ao analisar os PPPs 2019 e 2020, observa-se que alguns projetos são desenvolvidos dentro da disciplina, outros são interdisciplinares e transdisciplinares. O mais conhecido é o Festival de Paródias “Quem canta os males espanta” (Transdisciplinar), em sua sexta edição. Tem como objetivo estimular a leitura, promover a aproximação do aluno com o texto poético, favorecer o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e imaginação por meio da leitura do texto poético, proporcionar a observação das características inerentes ao gênero poema. Além disso, apreciar a arte como uma atividade enriquecedora, construtiva e como importante instrumento de transmissão de valores culturais. É realizado em duas etapas: a primeira que consiste na produção de paródias e a segunda que é a apresentação à comunidade escolar.

A escola também tem o projeto “Horta viva” (Interdisciplinar) que acontece há alguns anos e tem por finalidade sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a importância de se ter uma alimentação saudável. A EECDO também tem o “Projeto Intercâmbio Cultural”, que está na sua quinta edição e visa à valorização cultural; esse projeto é uma troca de experiências e saberes com os povos indígenas, assim, os alunos da sede se deslocam até a aldeia onde

compartilham diversos saberes.

O “Projeto Arco-íris” (Transdisciplinar) é uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde que visa à saúde e o bem-estar físico e mental de toda a comunidade escolar; a denominação se deve à campanha do setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul, etc, que tem como objetivo a prevenção ao câncer e também ao suicídio. Além dos projetos interdisciplinares, há projetos que envolvem apenas uma disciplina, como o “projeto Xadrez”, que desenvolve habilidades de concentração, estratégia e resolução de problemas, “Ler para ser”, que é um projeto de incentivo à leitura, promovendo rodas de conversas e saraus.

A escola possui os Planos de Intervenção, elaborados para auxiliar no processo de ensino para alunos com defasagem de aprendizagem, a maioria disciplinares, mas também encontramos planos interdisciplinares. Os planos de Intervenção são elaborados, de acordo com o diagnóstico apresentado no início do ano, e visam amenizar a problemática apresentada. Alguns são desenvolvidos em sala de aula, outros, na hora atividade do professor.

Em relação à metodologia de ensino baseada em projetos, Cavalcanti e Filatro (2018) ressaltam que é necessário manter o foco nos objetivos de aprendizagem, e que, mesmo sabendo da importância do protagonismo do aluno, o professor precisa estar atento e acompanhar todas as etapas do projeto, orientando e fazendo intervenções sempre que julgar pertinentes.

Quatro (4) professores não responderam à terceira parte da questão, e dois (2), preferem aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática. [...] *ainda estamos aprimorando essa metodologia de ensino.* (P2). *Tivemos formações para aplicar Metodologias Ativas. Tenho meus "achômetros". Ainda que percebo algumas práticas nossas que conferem com esta metodologia.* (P3).

Nota-se pela fala de P2 e P3, que eles estão se aprofundando na temática, no entanto, de acordo com o que vem sendo estudado nos cursos de formação continuada, acreditam que já fazem uso delas durante as aulas. Cabe ressaltar que a aula do P3 foi orientada pelo *WhatsApp*, uma aula explicativa dialógica, interativa e colaborativa, que permitiu aos alunos e professor dialogarem e discutirem sobre o objeto de estudo, chegando a um consenso do que foi explanado. O professor lançou o objeto de estudo, os alunos colocavam em áudio os conhecimentos prévios que possuíam, o professor fazia indagações e os alunos interagiam, respondendo e colocando suas observações sobre a temática.

A aula do P2 foi ministrada pelo *Google Meet*, e tratava-se da apresentação de um seminário em grupo, no qual os alunos tinham a pesquisa como principal aliada; a professora elaborou um roteiro da pesquisa, deixando claro o seu objetivo. Nesse sentido, Cavalcanti e Filatro (2018) esclarecem que, a partir do momento em que aluno e professor deixam de ser

passivos e passam a ter um papel ativo no processo de aprendizagem, podemos dizer que o docente está desenvolvendo competências necessárias para novos contextos de aprendizagem.

O PPP traz a seguinte colocação:

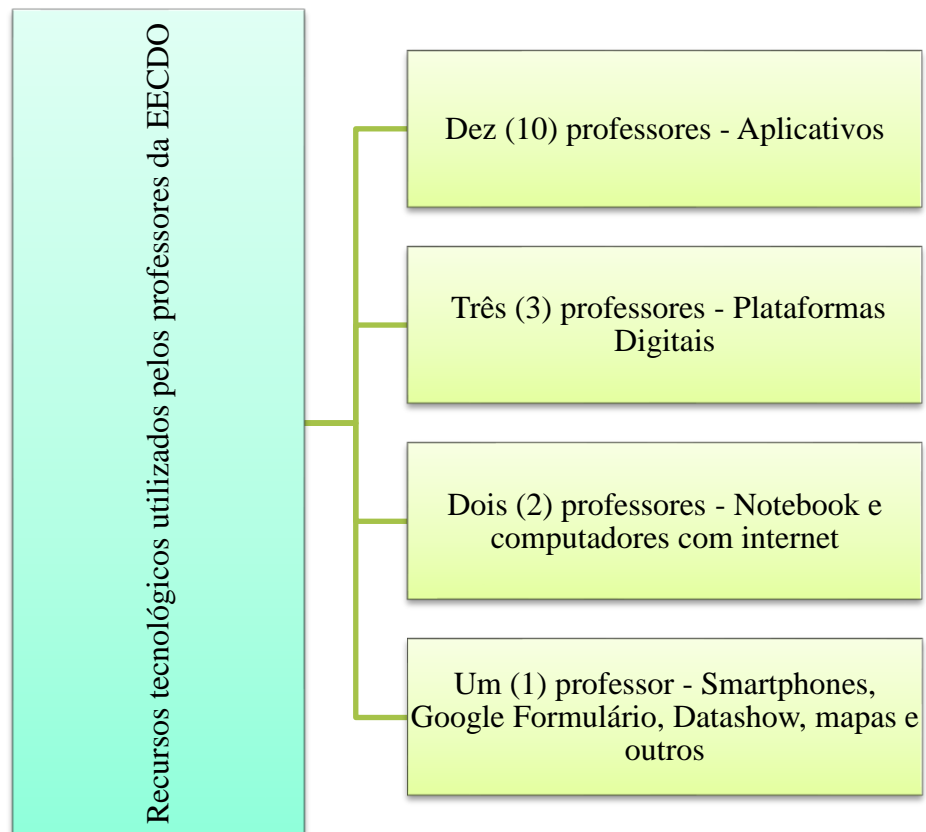
[...] a metodologia da EE CONQUISTA D'OESTE deve ser pautada na reflexão da realidade, oportunizando ao aluno a sua auto-organização, a fim de possibilitar a construção de sua autonomia através do autoconhecimento, (re)leitura de mundo, ressignificando sua vida e do meio em que vive, através de aulas dialógicas, de produção e de interação com o grupo. A escola busca pautar sua metodologia com base numa tendência dialética e interacionista, que democratiza o conhecimento e esteja fundamentada em valores humanistas (PPP, 2020, p.21).

Detectou-se, durante a observação, que sete (7) professores utilizaram métodos de ensino nos quais o aluno tinha participação ativa na aula, o que corresponde a 50% dos professores observados. Mattar (2017) enfatiza que o professor pode utilizar estratégias de Metodologias Ativas, entre elas, o autor cita: a sala de aula invertida; a instrução por pares; a aprendizagem baseada em problemas; a aprendizagem baseada em projetos; a aprendizagem baseada em jogos e gamificação; *design thinking* etc.

Observa-se que há uma grande confusão, quando se fala de Metodologias Ativas, uma vez que grande parte dos professores as confunde com a utilização de recursos tecnológicos, no entanto, para ser um método ativo, é necessário que o aluno participe do processo de aprendizagem de forma autônoma e veja nele significado. Nesse sentido, Berbel (2014, p.65) corrobora: “As inovações, com a tecnologia acabam acontecendo através de slides, de transparências coloridas e mais recentemente com o uso do *datashow*, mas continuam sendo mantidas as aulas expositivas, ilustradas com tais recursos”.

A quinta questão: Você procura incluir recursos tecnológicos como material didático durante a sua aula? Se sim, quais recursos e como você os utiliza? Treze (13) responderam que utilizam algum tipo de recurso tecnológico, apenas um (1) que não. Ao padronizar as respostas da segunda parte da questão, obtivemos o seguinte resultado:

Figura 14 - Recursos tecnológicos utilizados pelos professores da EECDO



Fonte: a autora (2021)

Observa-se, no esquema acima, a menção a vários recursos tecnológicos, contudo dois estavam mais evidentes: o uso de aplicativos e de plataformas digitais. Dez (10) professores disseram que utilizam algum aplicativo em suas aulas e três (3) utilizam plataformas digitais:

[...] sempre que possível, utilizo laboratórios virtuais, aplicativos para produção de mapa conceitual para produção de murais ... (P14).

[...] aplicativos para edição de vídeos para apresentações [...] (P11).

[...] o uso de algumas plataformas, projeto de xadrez para estimular o raciocínio rápido, concentração e estratégias. (P9).

[...] ferramentas de comunicação, aplicativo e google sala de aula. (P13).

Vídeos-aulas, apps que ajudam na leitura, apps de produção de HQs como o pixton, o canva para construção de infográficos, cartazes e folders informativos (P4).

Nesses dias, por causa da pandemia, estamos fazendo uso de aparelhos de tecnologias de informação e comunicação e com uso de internet. (P3).

Apenas um (1) professor disse que utiliza smartphone/celular. *Pesquisa em biblioteca integradora, jogos e aplicativos para smartphones para desenvolver atividades como*

infográficos, mapa mental, quadrinhos...(P10), o que chama a atenção, pois o celular é a principal ferramenta de mediação de aprendizagem neste momento pandêmico

O uso do celular, como recurso pedagógico, é uma temática que vem sendo muito discutida entre os professores e gestores, isso porque muitos professores ainda o consideram uma ameaça, uma distração, porém, baseados em relatos e estudos dos que o utilizam em sala de aula como ferramenta de ensino, alguns passaram a utilizá-lo como recurso pedagógico.

Embasados em pesquisas sobre a importância de tal uso, a UNESCO elaborou um documento contendo algumas diretrizes para auxiliar na elaboração de políticas públicas, com o objetivo de compreender melhor o significado de aprendizagem móvel, e quais os benefícios que esse método de aprendizagem pode trazer para o ambiente escolar.

Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e, mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras (UNESCO, 2014, p. 7).

Para Nagumo (2014), o uso do celular é uma forma de contribuir com o processo de aprendizagem, e a escola pode elaborar regras, fazer acordos didáticos, para que ocorra o uso responsável desses aparelhos. O autor defende que a escola deve buscar entender a evolução tecnológica como uma questão social e cultural, na qual os alunos estão inseridos.

Triangulando, as observações confirmam as afirmativas da questão cinco, à qual quatorze (14) professores responderam que utilizam recursos tecnológicos. O ensino remoto fez com que todos, no setor educacional, parassem para refletir sobre a função do professor/escola e, principalmente, sobre as metodologias de ensino. A reflexão proporcionou aos profissionais da educação que ainda apresentavam resistência aos novos métodos de aprendizagem verem que a sociedade está em constante mudança, que a globalização vem causando impactos em vários setores, inclusive na educação, e os professores/escola devem estar sempre conectados às mudanças que ocorrem ao seu redor, estabelecendo um elo entre o aprendizado e essas inovações sociais.

Essa reflexão sobre a prática de ensino como educadores se faz necessária, uma vez que se observa que tais mudanças não ocorrem somente pela incorporação de novos paradigmas de comportamentos da sociedade, mas também porque a escola não está conseguindo alcançar os resultados esperados, então, por que não auxiliar o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos tecnológicos podem oferecer?

Moran (2018, p. 21) acrescenta que o papel e a atuação do professor hoje são amplos e complexos: “(Ele) Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele

é principalmente designer de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”.

Entre os recursos tecnológicos mais utilizados, de acordo com a observação, estão o celular e o *notebook*, dispositivos utilizados para acessar o *WhatsApp* ou o *Google Meet*. Três (3) professores utilizaram a lousa interativa online, dois (2) utilizaram aplicativos, como o *Mentimeter* para criar mapa mental com as principais ideias da aula e o *Pixton*, aplicativos que permitiram que os alunos produzissem histórias, ou modificassem o final de histórias já existentes, por exemplo: o aluno não gostou do final de um filme, então, ele pode modificá-lo. Dez (10) professores utilizaram vídeos da internet, ou produzidos por eles mesmos como complementação pedagógica.

Moran (1994) enfatiza que o professor, como mediador, tem a função de orientar os alunos quanto ao uso de recursos tecnológicos, fazendo com que tirem o máximo de proveito dessas magníficas ferramentas. Afinal, eles foram implantados nas escolas não para facilitar o trabalho dos professores, mas para que o educando aprendesse, a partir da realidade do mundo, e, principalmente, para que esse indivíduo consiga, então, agir sobre essa realidade, transformando-a e, assim, transformando a si próprio.

O reencantamento, enfim, não reside principalmente nas tecnologias — cada vez mais sedutoras — mas em nós mesmos, na capacidade em tornar-nos pessoas plenas, num mundo em grandes mudanças e que nos solicita a um consumismo devorador e pernicioso. É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O reencantamento, em grande parte, vai depender de nós (MORAN, 1994, p.26).

Leal, Miranda e Nova (2019, p. 36) acrescentam: “Informação e conteúdo são aspectos essenciais para a formação do indivíduo, embora não seja bastante apenas saber selecionar as informações, mas é preciso saber como e onde adquiri-las, no momento em que elas forem necessárias.”

Acredito que, para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar, é preciso que alunos, professores e funcionários os utilizem de forma correta, porque somente assim a tecnologia será realmente incorporada ao currículo escolar. O computador e a Internet atraem a atenção dos alunos, desenvolvendo neles habilidades para captar a informação. Essa informação manifesta-se, de forma cada vez mais interativa e cada vez mais rápida, sendo que os envolvidos no processo de ensino, muitas vezes, não conseguem assimilar. Quanto ao uso de tecnologias digitais, como recurso didático, Bacich e Moran enfatizam que a “[...] combinação de Metodologias Ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica” (GANZELA, 2018, p. 52).

Ao questionar os professores a respeito dos recursos didáticos, o quanto eles os julgam importantes para ministrar uma boa aula, quatorze (14) professores, com palavras específicas, disseram que esses recursos são importantes, pois auxiliam de forma significativa o processo de aprendizagem, tornando as aulas dinâmicas e atrativas.

Acredito que os recursos como o próprio nome diz servem para dar um aporte e melhorar a forma como trabalhamos e também ajuda a tornar as aulas mais dinâmicas facilitando o acesso à aprendizagem. (P4)

São fundamentais, em alguns casos, indispensáveis para uma aula mais dinâmica. (P10)

Eu julgo essencial para ministrar uma boa aula, pois, temos que tornar a aula mais atrativa ao aluno. (P7)

Fundamentais, pois auxiliam o Professor na condução de uma aula mais dinâmica e que desperta o estudante para o conhecimento. (P12)

Nesse momento que estamos vivendo, com aulas remotas, os materiais didáticos entram em nossa sala de aula, de uma forma que possa auxiliar nossos alunos [...] (P11). Os recursos didáticos podem tornar a aula mais interessante e atrativa, o conteúdo pode ficar mais relevante e envolvente, quando se utiliza o material didático adequado, seja no modelo presencial de ensino, ou no remoto.

Recursos didáticos são importantes, porém não são primordiais, podemos ensinar com criatividade quando não temos tantos recursos (P9). Sabemos que os recursos didáticos em escolas públicas são escassos e o que dizer dos recursos de tecnologias de comunicação e informação? Estes são ainda menos encontrados. O professor tem que se desdobrar para dar uma aula de qualidade; falar em utilizar o celular, o computador é fácil, quando se é professor de escola particular. Nas escolas públicas, encontramos dificuldades até para utilizar o celular, pois nem todos os alunos têm o aparelho e se têm, poucos possuem internet, portanto, fica a questão: Como promover uma educação de qualidade, sem promover a equidade nas escolas públicas brasileiras?

O governo tem buscado, sem obter sucesso, implantar Políticas Públicas que possam desenvolver ações para incorporação de tecnologias de informação e comunicação, nas escolas públicas, com aquisição de equipamentos e formação de recursos humanos, em parceria com vários órgãos educacionais; um exemplo é o ProInfo integrado aos CEFAPROS⁶. O programa

⁶ Ministério da educação – MEC. ProInfo- Apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462&msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09cHJvaW5mbyZkPXMmcGFyYW1zW2RlXT0mcGFyYW1zW2F0ZV09Jn

leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Diante da inserção da tecnologia na educação, despertou-nos o interesse numa discussão que problematiza os reflexos do avanço tecnológico na aprendizagem do aluno. Cabe ressaltar que a EECDO não possui computadores que atendam à demanda de alunos, e os de que a escola dispõe estão sucateados, gerando gastos constantes para sua manutenção (PPE, 2020).

Nos anos de 2020/2021, foi possível constatar a carência desses recursos na escola para acesso dos alunos e professores. Quando se iniciaram as aulas remotas, em agosto de 2020, a escola relatou no PPE, que três (3) professores não possuíam notebook ou computador, em casa, para orientar suas aulas de forma remota. Mais uma vez, a gestão da escola, mesmo sem subsídios financeiros, teve que adaptar os equipamentos existentes para que esses professores e os alunos não fossem prejudicados ainda mais no processo de aprendizagem. Em relação aos alunos, 70% assistiam às aulas de forma online, com equipamentos próprios, pois não foram disponibilizados equipamentos (PPE, 2020).

Somente no ano de 2021, o governo do estado disponibilizou recurso financeiro aos professores para aquisição de notebooks, e um recurso de R\$70,00 mensais para custear a internet⁷. No entanto, os alunos não receberam nenhuma ajuda do governo para isso, ou para aquisição de equipamentos.

Outro programa é o de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação⁸, elaborado em quatro dimensões interligadas: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura; seu objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e *satelital*, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. No entanto, o recurso para contratação de Internet é insuficiente; a Escola Estadual Conquista D'Oeste recebeu no final do ano de 2019, dez mensalidades de R\$ 300,00 para atender 545 alunos.

As falas dos P3 e P6 se fazem relevantes, pois ter recursos didáticos não é o suficiente,

[BhcmFtc1tjYXRpZGF09JnBhemFtc1tzZWZyY2hfbWV0aG9kXT1hbGwmcGFyYW1zW29yZGF09cHI=](https://www.seduc.mt.gov.br/portal/contato). Acesso em: 13 de junho de 2021.

⁷ Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC. Cursos de Capacitação Online – COS. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/-/17218623-confira-ou-relembre-todas-as-publicacoes-sobre-o-programa-de-aquisicao-de-notebooks-e-custeio-de-internet->. Acesso em: 13 de junho de 2021. Acesso em 21 de novembro de 2021.

⁸ Ministério da educação – MEC. Inovação tecnológica Impulsionando a Educação Brasileira. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

é necessário saber usá-los. *Ora, diversificar os usos dos recursos é excelente. Mas é, também, importante saber com que objetivos os aplicamos.* (P3). *É importante porque dependendo de como o professor utiliza esse recurso o aluno tem uma percepção melhor de aprendizado.* (P6). Portanto, apenas ter acesso aos recursos didáticos não basta, é necessário conhecer, ter domínio deles, aceitar que essas tecnologias estão presentes no cotidiano do aluno e na sociedade, de uma forma geral, e a escola não pode estar alheia, pois temos a função de formar seres pensantes para atuar em uma sociedade democrática.

Diante do exposto, o professor precisa assumir a postura de mediador, auxiliando o aluno a desenvolver competências para entender o que acontece na sociedade de forma macro e micro. Nesse sentido, Sampaio e Leite (2000) afirmam que, no cenário atual, o professor precisa não somente aperfeiçoar sua prática docente, ele também precisa assumir novas posturas no ambiente de ensino.

P2 enfatiza que os recursos didáticos levam o aluno a [...] *buscar ativamente conhecimento*; sem dúvida, os recursos didáticos, assim como as TICs, auxiliam o protagonismo no processo de aprendizagem. “A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informação”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 47).

Os professores da EECDO veem nos recursos didáticos um dos possíveis caminhos para desenvolver Metodologias Ativas no ambiente escolar, e as TICs, nesse sentido, são essenciais. As tecnologias de informação e comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a milhares de informações, podem servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos. A BNCC apresenta o uso de tecnologia como uma das competências gerais da educação, em que é possível construir uma aprendizagem crítica e significativa (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, as tecnologias da comunicação e informação devem ser utilizadas como uma ferramenta de auxílio na aquisição do conhecimento, ferramenta esta que a escola e o professor devem introduzir na vida escolar do aluno, visto que faz parte do seu cotidiano, cabendo, então, à escola e ao professor democratizar e orientar os alunos no uso da internet, de modo a conduzi-los ao processo de construção de aprendizagem, possibilitando ao professor ser mediador, isto é, acompanhar e sugerir atividades, estimulando a busca de um novo saber.

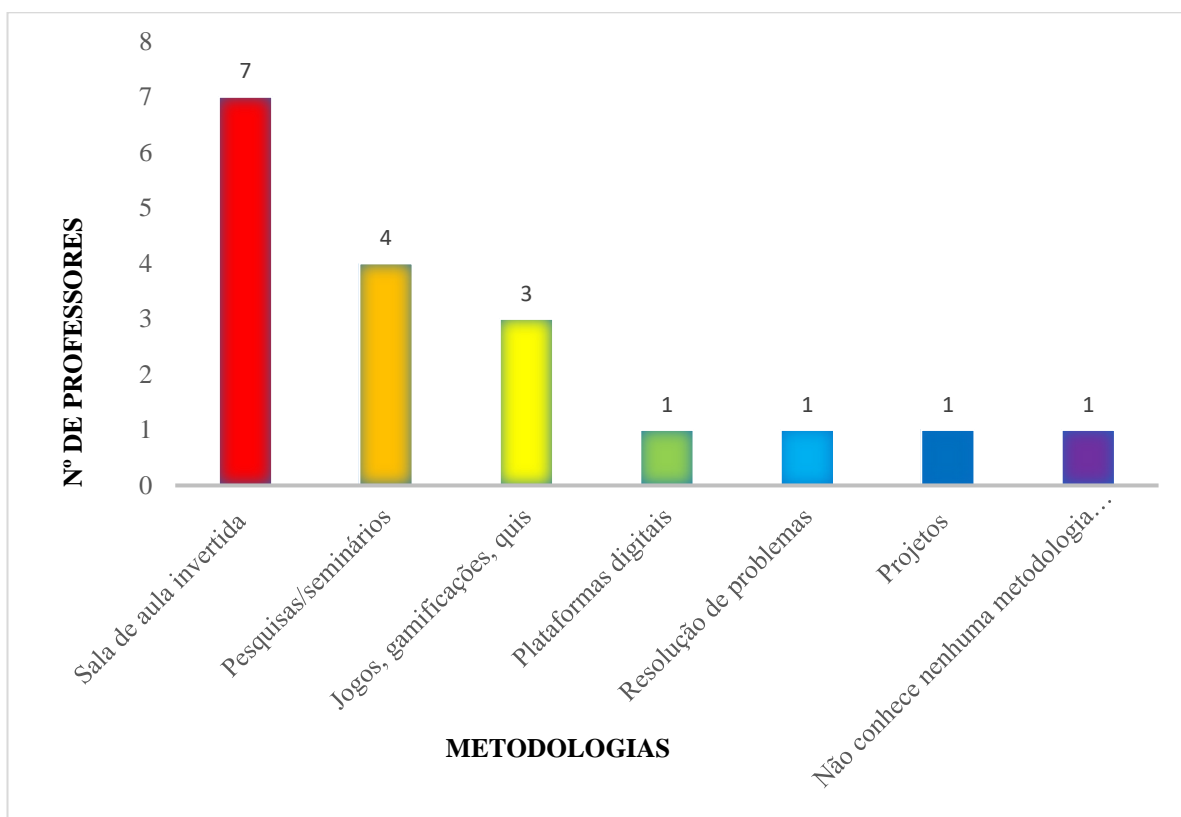
Com as transformações tecnológicas as novas gerações tendem à maior dependência do uso das tecnologias, assim sendo, os recursos didáticos têm que atender essa demanda. São muitos os desafios, mas temos que pensar em fazer com que o uso das

novas mídias, ferramentas e tecnologias contribuam com o fazer pedagógico e consequentemente melhorar o aprendizado. (P1)

Com base nessas informações, os professores devem estar preparados para enfrentar esses novos desafios e buscar diferentes formas para levarem todos esses recursos didáticos para a sala de aula, para o que são necessários informações, saberes, orientação e de aprender a aprender. A escola precisa ver nas tecnologias digitais, nas redes sociais, um caminho para atingir uma educação de qualidade; precisamos fazer desses recursos nossos parceiros, porque somente assim teremos uma educação de qualidade, pela qual os alunos possam relacionar os conhecimentos adquiridos dentro da escola ao seu cotidiano.

Em resposta à sétima questão: Quais metodologias que são consideradas ativas que você utiliza em suas aulas? obtivemos respostas diversas; alguns professores colocaram apenas uma metodologia de ensino, outros, duas ou três e houve professor que disse não conhecer essa metodologia de ensino. O gráfico 9 (abaixo) foi elaborado, padronizando as respostas obtidas.

Gráfico 9 - Metodologias consideradas ativas mais utilizadas pelos professores do Ensino Médio da EECDO



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Pode-se observar que a metodologia que mais se destacou foi a sala de aula invertida.

Apesar do grande número de professores que disseram utilizá-la, como metodologia de ensino, apenas um fez uso dela em sua aula, durante todo o período de observação, o P13, como mostra o quadro 4 abaixo, que relaciona os dados obtidos no questionário à observação das aulas e aos documentos analisados.

Quadro 4 – Representação esquemática da análise de dados, das Metodologias Ativas mais utilizadas pelos professores do Ensino Médio da EECDO.

Questionário C7:F16C18C7:F15			Observação
Metodologias	Nº de professores		Nº de Professores que utilizaram em suas aulas os métodos mencionados por eles no questionário.
Sala de aula invertida	7	➔	1
Pesquisas/seminários	4	➔	1
Jogos, gamificações, quis	3	➔	0
Plataformas digitais	1	➔	3
Resolução de problemas	1	➔	0
Projetos	1	➔	0
Não conhece nenhuma metodologia ativa	1	➔	0
Aulas explicativas dialogadas	0	➔	2
Documentos			
PPP - Enfatiza Metodologias Ativas no processo de aprendizagem. Plano de aula - 5 apresentaram divergência entre a prática e o documento.			

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

O professor (P13) na aula anterior já deixou o conteúdo a ser explanado na próxima aula, que tinha como metodologia a aula invertida. Cada aluno trouxe sua pesquisa, e, durante a apresentação, o professor fazia intervenções sempre que julgava necessário, e o mais interessante foi a forma como os alunos se expressavam, uma linguagem jovem, não muito formal, e quando o professor não assimilava o significado das palavras, eles mesmos faziam questão de esclarecer.

Outro ponto positivo foi a busca por informações, em tempo real; sempre que surgiam

dúvidas, eles acessavam a internet e realizavam pesquisas acerca do questionamento, isso possibilitado, é claro, pelo ensino remoto e pelo acesso à internet. O diálogo e as discussões, sem dúvida, proporcionaram uma aprendizagem ativa e significativa para os alunos, fazendo com que eles compreendessem algumas situações vividas, no mundo atual, de forma micro e macro, relacionando-as ao passado histórico.

A sala de aula invertida não é uma nova metodologia para alguns professores, ela já era muito utilizada por alguns docentes na área de humanas e linguagens. É uma metodologia em que o aluno estuda previamente, com autonomia, por meio de perguntas, discussões e atividades práticas; nesse método de ensino o professor não apresenta o conteúdo, ele procura trabalhar as dificuldades do aluno (BACICH; MORAN, 2018).

A pesquisa aparece em segundo lugar, com quatro (4) professores adeptos a essa metodologia em suas aulas. No entanto, a pesquisa pode estar presente em praticamente todas as Metodologias Ativas, para que o aluno apresente um seminário, ou participe de uma aula invertida; a pesquisa será a forma de adquirir conhecimento necessário, seja ela realizada na internet ou em livros. Quanto a isso, Freire afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2000, p. 29).

Demo (2011) enaltece o uso da pesquisa, afirmando a importância da desmistificação do conceito dessa atividade, reservada a poucos, num nível de ensino mais elevado.

Peço pesquisas "Google". Constantemente peço opiniões e indagações sobre temas em debate e que haja compartilhamento de interpretações conforme a própria memória ou digital. Acho que posso dizer que meu princípio para a metodologia ativa é a "indagação" mediante o uso das mais diversas tecnologias. (P3).

As escolas, na maioria das vezes, não conseguem proporcionar toda a informação relevante e necessária aos alunos; dessa forma, o mais importante é formar os aprendizes para terem acesso a ela, na medida de suas necessidades, ou seja, prepará-los para continuarem aprendendo de forma autônoma, portanto, a escola deve levar o aluno a pesquisar, incentivar o aluno a criar, a inovar, a indagar, a buscar novas alternativas diante de qualquer situação-problema. A escola atualmente tem uma função socializadora e deve formar cidadãos críticos e autônomos, pesquisadores que busquem solucionar problemas por meio da informação e da pesquisa. Nesse sentido, Siqueira (2005) corrobora:

O educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele. O educador é importante como intermediário entre os conteúdos e os educandos, exercendo uma ação exterior, auxiliando, coordenando, planejando, despertando, induzindo e mostrando os caminhos e os instrumentos essenciais para sua formação cultural e profissional (SIQUEIRA, 2005, p. 21).

Devemos fazer uma reflexão sobre a nossa prática, como educadores, e aceitar que tais mudanças não ocorrem somente pela incorporação de novos paradigmas de comportamentos da sociedade, mas também porque a escola não está conseguindo alcançar os resultados esperados, então, por que não auxiliar o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos tecnológicos podem oferecer?

Uma das aulas observadas coincidiu com a apresentação de um seminário, o que permitiu perceber que o seminário em grupo representa bem essa mistura de metodologias supracitadas. Ele integra atividades em sala de aula com atividades digitais, e ainda pode ser realizado de forma presencial e de forma virtual, com as instruções e apresentação ocorrendo de forma presencial, e as pesquisas e elaboração da apresentação, utilizando as tecnologias digitais e o ensino virtual. Durante a elaboração da apresentação, o grupo interagiu pelo *Google Meet*, ou por chamada de vídeo de quatro integrantes no celular, ferramentas que ajudam muito na interação e socialização durante a pandemia do Covid 19.

A observação proporcionou a confirmação da eficácia da pesquisa para uma aprendizagem autônoma. Durante as aulas que envolviam pesquisas, os alunos interagiram de forma crítica. O fato de os alunos compararem as respostas encontradas, analisarem e chegarem a uma conclusão, faz com que os alunos sejam autônomos e a pesquisa uma aliada do processo de aprendizagem. O professor valoriza o conhecimento prévio dos alunos, dialoga com eles, deixando-os na liberdade de expor suas opiniões, fazendo intervenção, sempre que necessário. Em suas aulas, ele provoca o aluno, chamando sua atenção para a autonomia diante das atividades, buscando a construção de um sujeito crítico que consegue relacionar o passado com o presente e auxilia na busca dos conhecimentos necessários para projetar ações futuras.

Segundo Leal, Miranda e Nova (2019), a pesquisa faz com que professores e alunos interajam de forma mais significativa, tornando a aprendizagem também significativa, auxiliando na formação de profissionais críticos, criativos, atualizados e autônomos, pois a pesquisa é capaz de aproximar teoria e prática.

Como educadores, precisamos, então, começar a pensar no que realmente pode ser feito para contribuirmos, de fato, para fazer da escola um ambiente de pesquisa, no qual o aluno e o professor possam se preparar para enfrentar os novos desafios impostos pela sociedade e aspirar às várias formas de buscar informações e saberes, orientação e a aprender a aprender.

P10 e P11 disseram que utilizam o ensino híbrido, entre outras metodologias. *Sala de aula invertida, Ensino híbrido, seminários e infográficos, jogos (gamificação)* (P10). Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) definem Ensino Híbrido sob várias perspectivas, partindo do

pressuposto de que híbrido significa misturado, mesclado; os autores ressaltam que a educação acontece de forma híbrida, sendo uma mistura de saberes, de valores, mostrando-se, por meio de um currículo flexível em que se observam as diferenças existentes na sala de aula, uma mistura de disciplinas (interdisciplinar), de metodologias, de atividades, *games*, projetos, atividades individuais ou em grupo.

Quanto à resposta do P11, *Ensino Híbrido - podendo aproveitar ferramentas on-line*, ao relacionar o ensino híbrido com as tecnologias, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.28) enfatizam “[...] tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais”, ou seja, as tecnologias podem ser um elo entre a forma de ensino tradicional e os novos modelos de ensino.

A gamificação citada acima por P10, foi citada também por P14, da seguinte forma: *Sala de aula invertida, baseada em projeto, em pares, gamificações*. Essa é uma prática recente, cujo objetivo é fazer com que os alunos desenvolvam habilidades e competências necessárias que podem auxiliar nas tomadas de decisões na vida real.

Mapas Mentais, Sala de Aula invertida, Quiz, entre outros (P7); o Quiz é um dos jogos mais utilizados no ambiente escolar, geralmente em forma de perguntas e respostas, além de ser fácil de manusear; ele é um jogo acessível à maioria dos dispositivos móveis (celulares), o que faz dele uma opção atrativa para os professores.

Os jogos trabalham a socialização, o respeito às regras e resolução de conflitos, construindo valores éticos, morais e sociais, estimula a capacidade de raciocínio, além de promover uma aprendizagem significativa, contribuindo para que a criança conheça, compreenda e construa seus conhecimentos, sendo capaz de exercer a cidadania com dignidade e competência. Sobre isso, Alves e Coutinho argumentam que:

As práticas gamificadas, ao contrário das aulas expositivas convencionais, não colocam o aluno em posição passiva na aquisição de conhecimentos e em seus processos de aprendizagem. Pelo contrário, a gamificação da aula preza pela participação ativa do aluno (ALVES; COUTINHO, 2016, p. 222).

Os games (jogos) estão presentes na vida dos nossos alunos, diariamente, então por que não utilizar essa ferramenta no processo de aprendizagem? Os alunos de hoje são nativos digitais, portanto, os games podem se tornar um estímulo para a superação de problemas, que com métodos tradicionais de ensino o professor jamais conseguiria. Outro ponto positivo é que o professor facilmente pode identificar as habilidades cognitivas adquiridas pelos alunos.

Um professor respondeu na questão sete que utiliza a resolução de problemas como metodologia. Apesar de o professor citar a resolução de problemas, durante suas aulas, ele

utilizou vídeos explicativos, elaborados por ele e, também, retirados do *Youtube*, além de vários exercícios de fixação; segundo ele, iria trabalhar a resolução de problemas, ao finalizar o conteúdo, como uma forma de fixar o conteúdo.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecida por *Problem-Based Learning* (PBL), é uma metodologia ativa inovadora e deve ser utilizada já ao introduzir o conteúdo. Para Leal, Miranda e Nova (2019), essa metodologia está centrada na resolução de problemas reais, na discussão, na qual o aluno aprende por meio da busca pelo conhecimento, saindo da unicidade do conhecimento do professor e interagindo com uma diversidade de formas de aprender. Para os autores, esse método de ensino elencado nos projetos encoraja o aprendizado individual do aluno, mas, para isso, deve haver clareza nas etapas de elaboração do projeto, e quais habilidades e competências serão desenvolvidas. Quanto a isso, Camargo e Daros (2018) salientam que o problema precisa instigar a curiosidade do aluno, tem que levar o aprendiz a querer buscar respostas para ele.

Outro professor fez a seguinte afirmação: *Uso das novas tecnologias, exemplo da plataforma Khan Academy* (P9); durante as observações realizadas para pesquisa, verificou-se que o professor utiliza a plataforma durante a aula e, também, em um Plano de Intervenção, para recuperar alunos com déficit de aprendizagem, e que está surtindo um efeito positivo na recuperação desses alunos. Além da plataforma, o professor trabalha com projeto de xadrez, que auxilia na concentração e na elaboração de diferentes estratégias de ensino.

A plataforma virtual *Khan Academy* é uma plataforma sem fins lucrativos, que pode ser acessada por qualquer dispositivo habilitado para *web*, e foi criada em 2006, pelo norte-americano Salman Khan; ela possui em seu banco de dados conteúdos relacionados à matemática, história e ciências, também possui uma enorme biblioteca, com mais de 5.500 videoaulas, mais de 300 mil exercícios, e o que é mais interessante, ela pode avaliar as habilidades desenvolvidas, ou não, pelos alunos, ao resolver as atividades, além disso disponibilizam esses dados, em forma de gráfico e relatórios virtuais, facilitando ao professor e aos pais o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, fazendo com que o professor possa identificar as dificuldades dos alunos e planejar atividades para saná-las (CAVALCANTI; FILATRO, 2018).

Podemos concluir, portanto, que, apesar das dificuldades enfrentadas por quase todas as escolas públicas com a falta de material didático, as Metodologias Ativas já fazem parte do cotidiano da Escola Estadual Conquista D'Oeste, embora muitos professores ainda não se tenham aprofundado na temática, e, mesmo sem conhecer muito, suas aulas possuem traços e características de uma aula ativa.

Cabe ressaltar que a escola diminuiu em 70% os índices de evasão, no período diurno, nos últimos três anos, baseando-se em metodologias que buscam inovar, tornar a aula menos metódica. No entanto, os professores e os gestores não tiveram o mesmo sucesso com os alunos da EJA que frequentam o período noturno, conseguindo diminuir em apenas 10% a evasão nos últimos 3 anos.

Quanto às avaliações externas, a exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola tem conseguido médias acima da média estadual e federal, o que nos faz pensar que a metodologia de ensino utilizada pelos professores vem tendo um efeito positivo no processo de aprendizagem.

A oitava questão: Além dos cursos de capacitação oferecidos pelo CEFAPRO você procura realizar pesquisas acerca de metodologias antes de elaborar seu planejamento? Dos quatorze (14) sujeitos da pesquisa, treze (13) responderam que sempre estão pesquisando novas metodologias de ensino e (1) respondeu *quase sempre*, como mostra o quadro 5.

Quadro 5– Representação esquemática da análise de dados de professores do Ensino Médio que disseram realizar pesquisas relacionadas a metodologias de ensino na EECDO.

Questionário			Observação
Respostas	Nº de professores		Nº de Professores que utilizaram em suas aulas Metodologias Ativas
Sempre	13	⇒	7
Quase sempre	1	⇒	
Total	14	⇒	7
Documentos			
PPP - Ressalta a importância de ser ter na escola professores pesquisadores.			

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2021).

Novamente são observadas divergências entre os dados obtidos por meio do questionário e das observações. Se quatorze (14) professores responderam que estão sempre pesquisando sobre novas metodologias de ensino, ou quase sempre pesquisam, então, por que apenas sete (7) buscaram inovar suas metodologias em sala de aula?

O PPP da escola ressalta a importância de o professor ser um ser pesquisador e auxiliar na formação de alunos pesquisadores. Ele enfatiza que a metodologia de trabalho baseada em

pesquisas, proporciona ao aluno, o pensar, e tentar responder aos questionamentos e faz com que o aluno se descubra como ser humano.

Para Moran (2007), a modificação na educação depende de alguns fatores: em primeiro lugar, termos professores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. O autor ressalta, ainda, que o educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo.

A busca por uma educação de qualidade nos leva a refletir sobre diversos fatores que podem vir a ser relevantes nesse aspecto, dentre eles, a importância de sermos professores pesquisadores.

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 192-193).

Na atualidade, ensinar passou a ser compreendido como criar condições adequadas a esse processo e à realização de intervenções, com vistas a possibilitar avanços aos alunos; isso significa preparar o aluno para buscar respostas diante de qualquer problema. Cabe ao professor fazer com que o aluno, por meio de experiências vividas, amplie seus conhecimentos e melhore seu desempenho, construindo seu próprio conhecimento com didáticas inovadoras e dinâmicas.

A nona questão: Os gestores da Escola Estadual Conquista D'Oeste apoiam e dão suporte a essas novas metodologias de ensino, auxiliando no planejamento e participando ativamente dos projetos e planos de ação? Todos os professores responderam que sim, e isso se confirmou durante a observação: as coordenadoras pedagógicas estão sempre acompanhando as aulas, dando suporte pedagógico.

Os Gestores têm grande importância na inserção dessas novas metodologias de ensino dentro do ambiente escolar; cabe a eles elaborarem um planejamento e a iniciativa de criar espaços de reflexão e experimentação. Almeida e Alonso (2007, p. 30) destacam:

[...] o mundo mudou, as pessoas vivem em outra época e as escolas precisam estar atentas a isso. Portanto, o gestor tem o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar, tornando esse ambiente o mais próximo possível dessa realidade. Para tanto, ele precisa estar preparado para encarar os desafios que se impõem à educação e à própria escola.

Ao governo, nas esferas federal, estadual e municipal, cabe oportunizar a oferta de cursos de formação continuada. A gestão, por sua vez, deve buscar junto aos órgãos

competentes, como a Secretaria de Educação e os CEFAPROS, projetos concisos, que demonstrem a necessidade da unidade escolar, principalmente em relação à formação e aos recursos didáticos necessários, para que o professor tenha condições mínimas para ministrar uma boa aula.

As Metodologias Ativas causam um grande impacto no ambiente escolar. Elas auxiliam de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, mantendo o aluno motivado, e isso faz com que índices, como indisciplina e evasão, diminuam de forma significativa. Para Berbel (2011, p. 28) as Metodologias Ativas têm

[...] 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. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.

Em 2000, o MEC elaborou um documento denominado “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior” que tem por objetivo direcionar a formação inicial de professores, com ênfase nos impactos causados por essa invasão tecnológica.

No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem às novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (BRASIL, 2000, p.5).

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) corroboram que a escola caminha a passos lentos em relação à sociedade, e enfatizam a necessidade de uma educação instigadora, que estimule o aluno, que provoque, desde a educação infantil até o nível superior.

Ao longo do texto, observa-se que os professores da EECDO têm buscado inúmeros caminhos para oferecerem aos alunos uma educação inovadora e significativa, ou seja, fazer com que essas novas metodologias de ensino estejam presentes no contexto da escola. Uma das alternativas observadas é a inserção de recursos didáticos diversificados, entre eles, as tecnologias da informação e comunicação, que, como dito anteriormente, são essenciais e devem ser utilizadas da forma correta, proporcionando uma aprendizagem significativa e dinâmica.

Outro caminho é a formação continuada, que tem como finalidade manter os professores atualizados, além de complementar a defasagem na formação inicial, que, segundo estudos, precisa sofrer modificações em sua estrutura e, segundo a LDB, em seu Artigo 61, deve atender

aos seguintes critérios:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL,1996).

Apesar de estar contemplada na LDB uma formação inicial eficaz e contemporânea, isso não acontece, daí então a importância da formação continuada e de termos professores pesquisadores. O documento elaborado pelo Ministério da Educação - MEC - deixa isso bem claro em seu texto, “[...] delineiam um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram nem estão sendo preparados” (BRASIL, 2000, p. 5).

No ano de 2021, 100% dos professores da EECDO concluíram o curso Trilhas Formativas Ensino Híbrido, que foi disponibilizado na plataforma de Cursos de Capacitação Online – COS -, e tinha como objetivo apresentar ferramentas digitais e novas metodologias de ensino para o Ensino Híbrido e também presencial, cabendo ressaltar que a formação era obrigatória aos professores. O CEFAPRO também ofereceu formação em disciplinas específicas, em horários diversificados, visando à melhoria da aprendizagem e a autonomia do aluno. No ano de 2020, durante o Processo de Atribuição Simplificado – PAS -, 80% dos profissionais apresentaram certificados de cursos ministrados por instituições legalmente autorizadas e da Plataforma AVAMEC, um ambiente de formação disponibilizado pelo MEC que oferta cursos em diversas áreas (PPE,2021). Como se pode observar, os professores têm participado de cursos de formação oferecidos pelo CEFAPRO, pelo órgão central SEDUC, alguns professores até pagam cursinhos de formação a distância, no entanto, quando falamos em formação continuada, não nos referimos somente a cursinhos, estamos falando de programas de especialização, mestrado e doutorado, os quais estão garantidos na LDB.

De acordo com Dourado (2015),

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (DOURADO, 2015, p. 313).

Para isso, fazem-se necessárias políticas públicas voltadas para a formação de

professores, como a criação de mais programas de especialização, mestrado e doutorado em universidades públicas, e isso é responsabilidade dos gestores municipais, estaduais e federal.

Atualmente a EECD possui três professores mestres, sendo que dois cursaram em universidades públicas e um, em uma universidade particular; temos três servidores cursando um programa de mestrado, com previsão de conclusão no primeiro semestre de 2022. Porém as dificuldades são imensas, os cursos só estão disponíveis nos polos das universidades, o mais próximo fica a 300km e, sem bolsas, ou ajuda de custo, os gastos acabam fazendo falta no orçamento final, um dos motivos pelos quais há poucos professores fazendo cursos em programas de formação continuada oferecidos pelo governo.

A falta de incentivo por parte do governo e da sociedade faz com que o professor diminua sua autoestima profissional, e, diante disso, tende a buscar novas alternativas de trabalho, e os que ficam, não encontram ânimo para desenvolver pesquisas para melhorar o aprendizado dos alunos (PPP, 2020).

Pereira (2004) afirma que “[...] a autoestima depende de uma combinação da boa visão que temos de nós mesmos, da boa visão que os outros têm de nós e da perspectiva que isso abre diante de nós”. (p.23). O autor ainda coloca que: “A autoestima é o fundamento da motivação pela qual a pessoa se torna produtiva na aprendizagem, no trabalho, nos relacionamentos” (p.4).

A baixa autoestima dos professores interfere de forma significativa no desenvolvimento de seu trabalho, e essa baixa autoestima provém de diversos fatores, como: salários baixos, críticas da sociedade, cobranças dos gestores, baixos índices educacionais internos e externos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inovar e dinamizar não é uma tarefa fácil dentro do contexto escolar. O medo do desconhecido muitas vezes nos faz resistir, no entanto, nem tudo se resume à resistência, existem outros fatores que dificultam a inserção de novas ferramentas de ensino, a mudança na metodologia com a qual estamos habituados; a pesquisa traz esses fatores e faz reflexões acerca deles.

Os professores, dentro de alguns meses, viram-se obrigados a manusear diversas ferramentas, aplicativos e plataformas. Além de todas as dificuldades citadas, a troca constante de plataforma dificultou ainda mais o processo de ensino e de adaptação a essa nova realidade. Em 2020, as escolas do estado de Mato Grosso utilizaram a Plataforma *Teams* e, em 2021, o *Google Meet*, ou seja, quando os professores e os alunos estavam se familiarizando com uma

plataforma, tiveram que reiniciar todo o processo, desde o cadastro de professores e alunos em outra plataforma, e isso inclui cursos de formação.

Destaca-se que a pesquisa foi realizada entre agosto de 2020 (dois mil e vinte) e maio de 2021 (dois mil e vinte e um), período em que o mundo todo vivenciou e ainda vivencia a pandemia Covid 19. Um momento único que possibilitou novas experiências, algumas boas, outras ruins, que, com certeza, promoveu muito aprendizado e nos fez refletir sobre o papel da educação na sociedade contemporânea.

Dentro desse cenário, percebe-se que a EECDO não está preparada para o ensino remoto, fazendo-se necessárias Políticas Públicas para melhorar o acesso às tecnologias da comunicação e da informação, para promover equidade para que a oferta de uma educação a distância se torne mais justa e igualitária para todos. Cabe ressaltar que a educação nunca foi justa e igualitária e que essa problemática não se dá apenas porque estamos presenciando uma pandemia na qual o isolamento social é a principal arma contra a propagação do vírus; isso acontece desde o início da educação formal no país.

Contudo, a pandemia Covid-19 também nos fez perceber que os professores podem mudar, que inserir novos recursos didáticos em nossas aulas é possível e que, mesmo com receio, nós, professores, podemos fazer a diferença, e, apesar de todas as dificuldades, aprendemos ensinando.

Diante dessa realidade em que foi realizada a pesquisa, ressalto que tal cenário pode ter afetado os resultados, mas possibilitou uma mudança brusca em toda a educação e nos fez refletir sobre o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, para que, a partir de nossas reflexões, possamos analisar nossas práticas pedagógicas e, se julgarmos necessário, aprimorá-las, com apoio de Políticas Públicas voltadas para a melhoria e o incentivo à educação.

Buscou-se na pesquisa compreender como as Metodologias Ativas podem constituir um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico na EECDO. Constatou-se que os professores da EECDO atuam em basicamente todas as modalidades de ensino existentes na unidade escolar, o que dificulta a elaboração do planejamento e também a escolha de metodologias a serem utilizadas, pois são públicos diferentes, com realidades diferentes. Trabalhar com adolescentes no ensino médio regular, com uma sala heterogênea composta por alunos do campo, indígenas e da zona urbana, e, ainda, trabalhar com a EJA, exige do professor perfis diferentes, planejamentos diferentes, e tudo isso demanda tempo e estudos, algo que durante a pandemia ficou ainda mais difícil.

Observou-se que a grande demanda de trabalho e a dificuldade de se planejarem aulas para uma clientela tão diversificada faz com que o professor dedique uma quantidade menor de

horas à formação continuada, um dos caminhos identificados como promissor na inserção de Metodologias Ativas no cotidiano escolar dos alunos da EECDO.

Outro fator que faz com que o professor opte por não fazer a formação continuada, quando isso lhe é permitido, pois muitas vezes a formação é obrigatória, é o fato de ministrar aulas em componentes curriculares diferentes da sua formação, o que faz com que ele dedique mais tempo preparando o conteúdo, do que preparando aulas com ênfase em metodologias que ajudem a alcançar os objetivos propostos. O governo também não oferece incentivos para que o professor opte por continuar sua formação em nível de graduação em outras componentes curriculares, especialização, mestrado e doutorado.

Verificou-se que as Metodologias Ativas causam impactos no contexto da EECDO, no entanto, contribuem para o processo de aprendizagem, como colocado na BNCC, nos DRC-MT e no PPP da EECDO. Posto isto, é essencial que os professores e toda a equipe pedagógica da Escola Estadual Conquista D'Oeste busquem promover a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, por meio de aulas significativas, auxiliando na construção do conhecimento, e articulação entre as áreas administrativa e pedagógica da escola, fazendo uma análise das mudanças que esses novos recursos didáticos estão causando no meio escolar, e por que ainda há resistência por parte de professores em aderir a esse novo método de ensino em suas metodologias. Nessa perspectiva, este trabalho pode auxiliar os gestores da escola, assim como toda a equipe pedagógica.

Reconhece-se a importância de se conhecer a fundo as tendências pedagógicas que fizeram e fazem parte da educação brasileira, pois, por meio desse processo histórico, podemos verificar as contribuições que essas metodologias tradicionais podem trazer para um fazer pedagógico significativo e autônomo. Constatou-se, durante o estudo bibliográfico, que os traços da aprendizagem ativa estão presentes na educação, desde a Escola Nova, mesmo que com uma roupagem diferente e que, por motivos sociais, econômicos e culturais, ela ainda não é utilizada por todos os professores. Contudo, apenas conhecer essas tendências, não é o suficiente para mudar práticas pedagógicas; é necessária uma análise mais profunda, acerca da influência que elas exercem na prática de cada professor e como elas podem influenciar de forma positiva a aprendizagem dos alunos.

Acredita-se que a pesquisa possa nortear professores, coordenadores e gestores da Escola Estadual Conquista D'Oeste em suas práticas pedagógicas, enfatizando as fortalezas e debilidades em relação à temática identificada durante a pesquisa, proporcionando um processo de reflexão acerca das metodologias utilizadas na EE Conquista D'Oeste e em outras unidades de ensino.

Destaca-se que as investigações sobre o tema não se esgotam com esta pesquisa, abrindo possibilidades de novas investigações sobre Metodologias Ativas e suas contribuições para o processo de aprendizagem, como, por exemplo, verificar quais Metodologias Ativas podem ser aplicadas nas escolas públicas, considerando a estrutura física, os equipamentos existentes e os recursos pedagógicos disponíveis aos professores. Outra opção é verificar a eficácia da formação continuada, se ela realmente contempla temas pertinentes ao contexto escolar. E, por fim, buscar entender o porquê de haver uma defasagem de professores em algumas componentes curriculares, como Matemática, Física, Química e Biologia, e, a partir da pesquisa, formular Políticas Públicas voltadas à formação inicial de professores nessas áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes (orgs). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o futuro**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/alves_cer_me_mar\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/alves_cer_me_mar(1).pdf). Acesso em: 01 de maio de 2021.
- ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (orgs). **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRADE, MARIA Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos. 1943.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BELTHER, Josilda Maria . **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- BERBEL, N.A.N. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 4, p. 20-26, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/redsis/article/viewFile/1219/555> . Acesso em: 08 de julho de 2021.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOCK, Ana Maria Bahia et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORDENAVE, J. E. D. Alguns Fatores Pedagógicos. Texto trad. e adap. de La Tranferencia de Tecnologia Apropriada ao Pequeno Agricultor. **Revista Interamericana de Educação de Adultos**, v. 3, n. 1-2 – PRDE – OEA. Por Maria Thereza Grandi, OPS. Brasília, 1983.

BOTELHO, Moisés Phillip. et al. GERAÇÃO X, Y E BABY BOOMERS: Um Desafio Atual para uma Organização do Segmento Tecnológico. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração**. Vol. 2, N. 1, ABRIL/2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/repad/article/view/6003/4278>. Acesso em: 05/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ed_basdire.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006.

BRUNER, Jerone Seymour. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo: Artes Médicas, 2002.

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

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva e dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1.Ed.- [3. Reimpre.] - São Paulo: Atlas, 2019.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. 2011. Educar pela Pesquisa. 9 Ed. Revista – Campinas. SP: autores Associados 2011.

DENZIN, Norman Kent. LINCOLN, Yonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso. 2006.

DEWEY, John. **Mi credo pedagógico**. In Natorp, Dewey, Durkheim. Teoría de la educación y sociedad. Introducción y selección de textos. Fernando Mateo. 1ª. reimpressão. Buenos Aires:

Centro Editor de América Latina, 1978, p. 55-65.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandez. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

DUARTE, Tereza. **A possibilidade da investigação a 3**: reflexões sobre triangulação (metodológica). Cies e-working paper, Lisboa, n.60, p. 1-24, 2009. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjjiselmubzAhV3pZUCHdPhBbYQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio.iscte-iul.pt%2Fbitstream%2F10071%2F1319%2F3%2FCIES-WP60%2520_Duarte.pdf&usg=AOvVaw1_jT7_7vuLly-nAwA7r1n6 . Acesso em: 05 de junho de 2021.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2003.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FUSARI, Maria Felismina Resende; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

G1- 40% dos professores de ensino médio não são formados na disciplina que ensinam aos alunos. Reportagem de: Luiza Tenente Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml> . Acesso em: 10 de junho de 2021.

GANZELA, Marcelo. O leitor como Protagonista: Reflexões sobre metodologias ativas na aula de literatura. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUE, Martileide da Costa; FREITAS, Fabiana Martins de; LIMA, Kollyany Pinheiro de. **Implicações históricas acerca das Tendências Pedagógicas**. Comunicação Oral apresentada no II CONEDU: Congresso Nacional de Educação. Outubro de 2015 - Campina Grande – PB. Disponível em: Acesso dia: 14 de abril de 2021.

INEP – **Censo 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> . Acesso em: 10 de junho de 2021.

JESUS, Maria Auxiliadora Costa de. **As TICs como ferramenta renovadora na prática do professor de Língua Portuguesa no processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio**. 2019. 177 f. Tese de Doutorado (Ciencias de la Educación) - Programa de Pós-graduação em Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción. 2019. Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/viewFile/752/681> . Acesso em 06 de junho de 2021.

JAMES, William. *Talks to teachers on psychology and tho students on some of life“ideals*. New York: Henry Holt and Company, 1899.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1.Ed.- [3. Reimpre.] - São Paulo: Atlas, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. (org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALUSÁ, Silvana; MELO, Giovana Ferreira de; BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. Seminário: da técnica de ensino à polinização de ideias. In: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (Orgs). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005, p.19-52

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Gilberto José. NGANGA, Camila Soueneta Nasciemnto. Ensino e Pesquisa: Duas faces de uma moeda. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1.Ed.- [3. Reimpre.] - São Paulo: Atlas, 2019.

MORA, Francisco. **Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

MORAN, José Manuel. **Interferência dos meios de comunicação no nosso conhecimento**. INTERCOM, **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, jul.-dez. 1994. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/rbcc.v17i2.844>. Disponível em: <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewArticle/844>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. EPU, São Paulo, 1999.

MOREIRA, Marco Aantonio. **Aprendizagem significativa Crítica**. Publicada também em Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, n°6, PP. 83-101,2005, com o título Aprendizaje Significativo Crítico. 2ªedição 2010; ISBN 85-904420-7-1.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjS_C R2dnzAhX1qpUCHdfPDBEQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fledum.ufc.br%2Farquivo%2Fdidatica%2F3%2FProfessor_Pesquisador_Reflexivo.pdf&usg=AOvVaw3zsssQ-a08faw1RV-ZtF1k . Acessado em 18 de outubro de 2021.

PEREIRA, Ayle Azevedo Gonçalves. **O que está dentro é o que define o preço: ajudando alunos**

com problemas de auto-estima por razões físicas. 2004. Monografia (Pós-Graduação Latu Sensu) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2004. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi5hqn3taryAhX9pZUCHXEmAWcQFnoECAIQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.avm.edu.br%2Fdocpdf%2Fmonografias_publicadas%2Ft205693.pdf&usg=AOvVaw0tPb2phVMSOGmRzTFZXkO8. Acesso em: 15 de maio de 2021.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PPE - **Plano Pedagógico estratégico**. Escola Estadual Conquista D'Oeste. EFM, 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Conquista D'Oeste. EFM, 2020.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória**. Alea, dez 2005, v.7, n. 2, p.305-322.

SANTOS, Tania Steren dos. **Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social**. Sociologias, Porto Alegre, n.22, p.120-156, dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/9643> . Acesso em: 09 de maio de 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Cortez/Autores Associados. 1991. Disponível em:

SEDUC-MT- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **DRC - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 05 de março de 2021.

SEDUC-MT- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. DRC - Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Caderno - **Concepções para a Educação Básica**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/cadernos-pedag%C3%B3gicos?authuser=o> . Acesso em: 05 de março de 2021.

SIEMENS, George. **CONNECTIVISMO: Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. 2004. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pff> Acesso em 05 de junho de 2021.

SILVA, Julio Fernando da. Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Revista Educação Por Escrito**, v.9. n.2. p. 207–222, 2018.

SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva. **Monografias e teses: das normas técnicas ao projeto de pesquisa - teoria e prática**. Brasília: Editora Consulex, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THADEI, Jordana. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel**. Open Access. Brasília, 2014.

VASCONCELOS, Geraldo Magela Rodrigues de. Métodos mistos e análise de relacionamentos de negócios. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 74-89, jul. /set. 2014. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/pretexto> . Acesso em: 10 de julho de 2021.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, *Lúcia* Maria Gonçalves de. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAPATER, André Rocha; SILVEIRA, Duani Moraes; VITTA, Alberto; PADOVANI, Carlos Roberto; SILVA, José Carlos Plácido da. Postura sentada: a eficácia de um programa de educação para escolares. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.9, n.1, p.191-199, 2004.

APÊNDICES

APÊNCIDE I: CARTA DE ANUÊNCIA

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - MT
ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **MÔNICA VIEIRA DA SILVA** a desenvolver o seu projeto de pesquisa "**METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE.**" que está sob a orientação da professora Dr^a Edione Teixeira de Carvalho cujo objetivo é "Compreender como as metodologias ativas podem se constituir um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico, contribuindo assim para melhorar os índices de evasão, indisciplina, bem como nas avaliações internas e externas, além de formar para a cidadania" na **ESCOLA ESTADUAL "CONQUISTA D'OESTE"**.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Conquista D'Oeste-MT, 30 de junho de 2020


Mônica Vieira da Silva
Diretora
Portaria nº 029/2019/GS/SEDUC/MT
D.O. 17/01/2019


Liana Maria Romualdo Crestani
Coordenador Pedagógico
PORTARIA SEDUC/0091/2019
D.O. 11/02/2019


Sérgio Dock de Oliveira
Presidente - CDCE

Nome e carimbo do responsável da instituição: **E.E. Conquista D'Oeste - 2019/2020**

Rua das Jabuticabeiras, Número 1339, Bairro Centro
Fone: (65) 3265 1199
Conquista D'Oeste - MT

APÊNCIDE II: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D’OESTE”**Nome do Pesquisador:** Mônica Vieira da Silva

Natureza da Pesquisa: O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) para participar da investigação científica intitulada “**METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D’OESTE**”, que pretende compreender como as Metodologias Ativas podem se constituir em um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico, contribuindo assim para melhorar os índices de evasão, indisciplina, bem como nas avaliações internas e externas, além de formar para a cidadania.

1. Envolvimento na Pesquisa: ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora **Mônica Vieira da Silva**, realize os procedimentos necessários a aplicação do questionário que se dará através do “Google Forms”, e também a análise dos Planos de Aula, assim como a observação das aulas *in loco*. Todas as observações serão registradas em um caderno de campo. O questionário é composto por 10 questões fechadas e abertas, sendo ainda que o Sr (a) tem a liberdade de se recusar a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso aceite e esteja participando, em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Cuiabá no endereço: Av. Manoel José de Arruda 3100 bloco de saúde I sala 328, Jd. Europa, Cuiabá - MT, CEP 78.065-900, de Segunda à Sexta-feira das 14h às 17:30 horas ou pelo telefone (65) 3363-1271, e-mail: cep.unic@kroton.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é o órgão responsável por aprovar e acompanhar a pesquisa certificando-se de que os pesquisadores estejam procedendo com a devida conduta ética, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012.

1. Riscos: a participação nesta pesquisa poderá ocasionar risco mínimo, talvez desconforto oportunizando o direito de retirar-se a qualquer momento do processo.

2. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso e conhecimento dos dados.

3. Benefícios: Benefícios são evidentes, visto que a pesquisa servirá como uma âncora para os professores, coordenadores e gestores da Escola Estadual Conquista D’Oeste e outras unidades escolares, em suas práticas pedagógicas, enfatizando as fortalezas e debilidades em relação à temática, identificadas durante a pesquisa. Ela irá proporcionar um processo de reflexão acerca das metodologias utilizadas pelos professores da Escola Estadual Conquista D’Oeste, também poderá auxiliar toda a comunidade escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP,

que irá nortear as ações pedagógicas da escola, assim como a planejar as aulas. Ela também poderá contribuir com a equipe gestora da Escola Estadual Conquista D'Oeste e o CEFAPRO de Pontes e Lacerda, polo ao qual a escola está subsidiada, a definir temáticas para a formação continuada dos professores.

4. Pagamento: Sr (a) não haverá pagamento e nem recebimento de nenhum pró-labore por participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
 RG/CPF _____, abaixo assinado, aceito em participar do estudo como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Ficarei com uma via do presente termo.
 Conquista D'Oeste/MT, ____ de _____ de 2020.
 Assinatura: _____
 Pesquisadora: _____

Dados da pesquisadora:

Mônica Vieira da Silva

Email: monicacong@hotmail.com

Telefone (65) 9 84357733

Rua das Jabuticabeiras, nº 2104, Centro, Conquista D'Oeste, CEP: 78 254-000

APÊNCIDE III- QUESTIONÁRIO - PROFESSORES

Essa pesquisa tem por objetivo compreender como as Metodologias Ativas podem se constituir em um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico, contribuindo assim para melhorar os índices de evasão, indisciplina, bem como nas avaliações internas e externas, além de formar para a cidadania. O instrumento de coleta de dados trata-se de um questionário com um tempo estimado de aproximadamente 40 minutos, disponibilizado na plataforma “Google Forms”. Destaco que as informações obtidas, através desta pesquisa, serão confidenciais. Asseguro total sigilo sobre a sua participação, no que se refere a identificação de todos os envolvidos, da unidade escolar, da cidade, entre outras questões. Caso aceite e esteja participando, sempre que necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (65) 9 84357733 ou pelo e-mail: monicaconq@hotmail.com. Agradeço imensamente a colaboração!

Mônica Vieira da Silva

Mestranda

QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu Nível de Escolaridade?
 - a) Graduação
 - b) Especialização
 - c) Mestrado
 - d) outro
2. Você atua na educação há quanto tempo?
 - a) Há menos de 5 anos
 - b) Entre 5 e 10 anos
 - c) Entre 10 a 15 anos
 - d) Mais de 15 anos
3. Você conhece algumas Tendências Pedagógicas? Se sim, qual delas você acredita se encaixar na sua identidade como professor?
4. Você já ouviu falar em Metodologias Ativas. Elas estão presentes no cotidiano da Escola Estadual Conquista D`Oeste? Como?

5. Você procura incluir recursos tecnológicos como material didático durante a sua aula? Se sim, quais recursos e como você utiliza os mesmos?
6. A respeito dos recursos didáticos, o quanto você os julga importantes para ministrar uma boa aula?
7. Quais metodologias que são consideradas ativas que você utiliza em suas aulas?
8. Além dos cursos de capacitação oferecidos pelo CEFAPRO você procura realizar pesquisas acerca de metodologias antes de elaborar seu planejamento?
9. Os gestores da Escola Estadual Conquista D'Oeste apoiam e dão suporte a essas novas metodologias de ensino, auxiliando no planejamento e participando ativamente dos projetos e planos de ação?
10. A BNCC propõe que o planejamento priorize o protagonismo dos alunos, e as Metodologias Ativas. Além da BNCC, qual(ais) outros documento (s) você se pauta para o planejamento de suas aulas? Você participou da elaboração desse (s) documento(s)?

APÊNCIDE IV – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR



UNIVERSIDADE DE CUIABÁ - UNIC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - *STRICTO SENSU*

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **MÔNICA VIEIRA DA SILVA**, comprometo-me a cumprir a Resolução 466/12 e a 510/16 do CNS, para a realização da seguinte pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de “Aprovado”) do projeto “**METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D’OESTE**” pelo sistema CEP/CONEP. Comprometo-me a encaminhar o relatório parcial (com periodicidade semestral, a cada seis meses) e relatório final (em até sessenta dias da finalização do projeto de pesquisa, com apresentação dos resultados), conforme o cronograma referido no Projeto de Pesquisa. Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização desse projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional do CNS 001/2013.

Conquista D’Oeste, 15 de agosto de 2020.

Nome do Pesquisador: Mônica Vieira da Silva

Assinatura do Pesquisador: Mônica Vieira da Silva

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIC (CEP)

Endereço: Av. Beira Rio, 3100, Bloco Saúde II, Coordenação de Mestrado

Bairro Jardim Europa. CEP: 78.065-900. UF: MT. Município de Cuiabá. Fone: (65)3363-1255

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

ANEXOS

ANEXO I - MODELO DE PLANO DE AULA ENCAMINHADO PELA SEDUC



E. E. Conquista D'Oeste
Rua das Jabuticabeiras, Conquista
D'Oeste-MT



Modalidade	Área do conhecimento	Carga horária principal	
		Semanal	Mensal
Ano	Turno	Disciplina: Sociologia	

Roteiro de estudo dirigido para o estudante na primeira semana

1. Semana do 08/02/2021 a 13/02/2021		
Objeto de conhecimento	Habilidade do conhecimento a ser desenvolvida	Registro de aprendizagem
O que estudaremos?	O que vamos desenvolver?	Como vamos

1. Mídias complementares para a expansão do conhecimento da semana
Em qual mídia encontraremos mais informações sobre o que é estudado?

ANEXO I I – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA D'OESTE

Pesquisador: MONICA VIEIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35077620.5.0000.5165

Instituição Proponente: EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.251.884

Apresentação do Projeto:

A temática relacionada à pesquisa é resultado de muitas indagações vivenciadas no contexto escolar, "O que fazer para diminuir o déficit de atenção, a evasão, a indisciplina e melhorar os índices educacionais?" é uma delas. A busca de resposta para a problemática resultou no tema da Pesquisa "METODOLOGIAS ATIVAS:UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL CONQUISTA ". Esse trabalho leva em consideração os anseios e as necessidades dos jovens por uma educação moderna, dinâmica, significativa e prazerosa; é papel da escola fornecer condições necessárias para que se desenvolva de maneira satisfatória o processo ensino/aprendizagem, com novas metodologias de ensino e que sejam interessantes e plausíveis à nossa realidade. E tem como objetivo fazer uma análise acerca das metodologias ativas, entender como tais metodologias de ensino podem auxiliar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, e como elas podem contribuir para melhorar índices como evasão, indisciplina e nas avaliações externas e internas. Será aplicada a pesquisa de campo em que se utilizará um questionário semiestruturado, que será aplicado a 18 (dezoito) professores vinculados ao ensino médio. A pesquisa terá cunho diagnóstico, e tentará buscar, através das metodologias utilizadas na Escola Estadual Conquista D'Oeste, possibilidades de melhorar alguns índices educacionais como evasão, déficit de aprendizagem e outros.

Critério de Inclusão:

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,

Bairro: Jardim Europa

CEP: 78.065-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3363-1271

E-mail: cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

A resolução 466/2012 , estabelece que " participante da pesquisa - indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), aceita ser pesquisado."A Escola Estadual Conquista D' Oeste têm 24 (vinte e quatro) professores, e destes estão inclusos na pesquisa 18 (dezoito) professores que atuam no Ensino Médio. O pesquisador deverá zelar pelo anonimato e pela ética durante a pesquisa. Portanto, o critério fundamental de inclusão é o fato dos professores atuarem no ensino médio, foco desta investigação científica.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos do processo de coleta de dados todo o participante que porventura desistir de participar da pesquisa, por qualquer motivo

esclarecido ou não por ele. O pesquisador deve seguir as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012, respeitando os direitos de cada participante. Também serão excluídos da pesquisa professores que não atuam no ensino médio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as metodologias ativas podem se constituir um fazer pedagógico significativo, inovador e dinâmico, contribuindo assim para melhorar os índices de evasão, indisciplina, bem como nas avaliações internas e externas, além de formar para a cidadania.

Objetivo Secundário:

Verificar os caminhos percorridos por alguns professores/instituições para inserir novas metodologias no cotidiano escolar dos estudantes, dando ênfase aos impactos que elas causam no ambiente escolar;

Comparar as metodologias tradicionais e as novas metodologias de ensino e quais contribuições ambas podem trazer para a aprendizagem dos alunos;

Verificar o que dizem as teorias e documentos legais (BNCC e DRC) sobre as metodologias ativas;

Acompanhar as mudanças que estão acontecendo na educação durante e após a pandemia do Covid 19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

Segundo o autor, o risco da pesquisa é:

“Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados.” (Resolução 466/2012 -V -Dos riscos e benefícios). Toda pesquisa que envolve terceiros, possui riscos, esses riscos e os benefícios da pesquisa estão relacionados na Resolução 466/2012. Para que qualquer fator de risco seja amenizado o pesquisador precisa expor a todos os participantes a finalidade da pesquisa, e quais os benefícios que a mesma podem trazer para todos os envolvidos. A Resolução 466/2012 estabelece: V.1-As pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) o risco se justifique pelo benefício esperado; e b) no caso de pesquisas experimentais da área da saúde, o benefício seja maior, ou, no mínimo, igual às alternativas já estabelecidas para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento. (BRASIL, 2012, n.p) O pesquisador deve levar em consideração todos os anseios dos participantes.

Deve-se deixar explícito que a qualquer momento que se sentir ofendido ou desrespeitado o participante pode deixar de participar da pesquisa.

Um dos riscos da pesquisa, é postura do educador em resistir contribuir para a produção de dados à esta pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa servirá como uma âncora para os professores, coordenadores e gestores da Escola Estadual Conquista D'Oeste em suas práticas

pedagógicas, enfatizando as fortalezas e debilidades em relação a temática, identificadas durante a pesquisa. Ela irá proporcionar um processo de reflexão a cerca das metodologias utilizadas pelos professores da Escola Estadual Conquista D'Oeste, também poderá auxiliar toda a comunidade escolar na reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, que irá nortear as ações pedagógicas da escola, assim como a planejar as aulas.

Ela também poderá contribuir com a equipe gestora da Escola Estadual Conquista D'Oeste e o CEFAPRO de Pontes e Lacerda, polo a qual a

escola está subsidiada, a definir temáticas para a formação continuada dos professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os riscos e benefícios são referentes ao participante. Qual o risco para o participante na sua participação a pesquisa?

Qual o benefício para o participante ao participar da pesquisa?

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa CEP: 78.065-900
UF: MT Município: CUIABA

E-mail: cep.unic@krolon.com.br

Telefone: (65)3363-1271

Página 03 de 07

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

Será necessário corrigir no projeto resumido essa questão, FOI CORRIGIDO APENAS NO TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos:

- (X) currículo lattes do pesquisador
- (X) TCLE
- (X) Termo de anuência/ autorização institucional
- (X) Projeto de pesquisa completo
- (X) Folha de rosto
- (X) Orçamento
- (X) Cronograma
- (X) Termo de compromisso do pesquisador

Recomendações:

Corrigir no projeto resumido os riscos e benefícios da pesquisa para o participante. Não são os riscos para o pesquisador ou pesquisa. No TCLE foi corrigido, no projeto ainda será necessário.

CONFORME CARTA RESPOSTA, OS ITENS FORAM ATENDIDOS E O PROJETO NÃO APRESENTA IMPLICAÇÕES ÉTICAS E ENCONTRA-SE APROVADO PARA INICIAR A PESQUISA.

PENDÊNCIA 1 – TERMO DE USO DE IMAGEM E SOM - RECOMENDAÇÃO ATENDIDA

O documento não incluiu e nem descreve o uso de imagem e som. Incluir no corpo do documento. O TCLE deve ser outro documento, então, incluir no termo apenas as informações necessárias para usar a imagem e som do participante.

Questionamento: se a pesquisa será realizada pelo questionário eletrônico, por que irão utilizar o Termo de uso de imagem e som? Na metodologia do trabalho completo não consta pesquisa presencial.

PENDÊNCIA 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PENDENCIA ATENDIDA

Adequar a forma como CEP aparece no TCLE. Consta um texto solto no meio do TCLE. A intenção é informar a função do CEP e que se necessário, o PARTICIPANTE para acioná-lo. Então, para facilitar essa intenção, após informar sobre os dados do pesquisador para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa, mencionar que "Em caso de dúvidas relacionadas aos

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

aspectos éticos deste estudo, o Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Cuiabá no endereço: Av. Manoel José de Arruda 3100 bloco de saúde I sala 328, Jd. Europa, Cuiabá - MT, CEP 78.065-900, de Segunda a Sextafeira das 14h às 17:30 horas ou pelo telefone (65) 3363-1271, e-mail: cep.unic@kroton.com.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é o órgão responsável por aprovar e acompanhar a pesquisa certificando-se de que os pesquisadores estejam procedendo com a devida conduta ética, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012." (pág. 2 de 3). e pode ser contatado nos endereços tais, para quaisquer esclarecimentos éticos.

Conforme item IV.5 da resolução 466 de 2012 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá, ainda: d) ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente. Para adequar, incluir as numerações das paginas do TCLE, numerando 1 de 2 e 2 de 2, deixando clara para o participante que o TCLE tem duas paginas, e as duas devem ser rubricadas.

PENDÊNCIA 3– Termo de compromisso do pesquisador - PENDENCIA ATENDIDA

Apresentar o termo de compromisso do pesquisador, conforme item IV.5 da resolução 466 de 2012: "O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá, ainda: a) conter declaração do pesquisador responsável que expresse o cumprimento das exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4". No caso dessa pesquisa, desconsiderar o item IV.4, pois não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa - Cep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1588317.pdf	18/08/2020 15:32:59		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	18/08/2020 15:30:45	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	TermoDeCompromissoDoPesquisador.jpg	18/08/2020 15:25:01	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaModificado.pdf	18/08/2020 15:23:02	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	18/08/2020 15:22:42	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoDeConsentimentoLivreEsclarecido.pdf	10/07/2020 18:52:09	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	10/07/2020 18:51:26	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	QuestionarioProfessores.pdf	10/07/2020 18:50:40	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Outros	CartaDeAnuencia.pdf	10/07/2020 18:45:40	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	10/07/2020 18:39:10	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/07/2020 18:38:27	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	10/07/2020 18:37:34	MONICA VIEIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 01 de Setembro de 2020

Assinado por:
Luiz Evaristo Ricci Volpato
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ -
UNIC



Continuação do Parecer: 4.251.884

Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3100, Bloco da Saúde I, 1º Piso,
Bairro: Jardim Europa **CEP:** 78.065-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3363-1271 **E-mail:** cep.unic@kroton.com.br