



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS UBERABA**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica – MPET**

FILIPO MALUF CAROTENUTO

METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem?

UBERABA/MG

2022

FILIPO MALUF CAROTENUTO

METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira.

UBERABA/MG

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

FILIPO MALUF CAROTENUTO

METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Otaviano José Pereira.

Uberaba, _____ de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Otaviano José Pereira
(IFTM – Orientador)

Prof. Dr. Anderson Clayton Ferreira Bretas
(IFTM – Membro Interno)

Profa. Dra. Valeska Guimarães Rezende da Cunha
(UNIUBE – Membro Externo)

*“Era uma vez um planeta mecânico
Lógico, onde ninguém tinha dúvidas
Havia nome pra tudo e para tudo uma explicação
Até o pôr-do-sol sobre o mar era um gráfico*

*Adivinhar o futuro não era coisa de mágico
Era um hábito burocrático, sempre igual
Explicar emoções não era coisa ridícula
Havia críticos e métodos práticos*

*Cá pra nós, tudo era muito chato
Era tudo tão sensato, difícil de aguentar
Todos nós sabíamos de cor
Como tudo começou e como iria terminar*

*Mas de uma hora pra outra
Tudo que era tão sólido desabou, no final de um século
Raios de sol na madrugada de um sábado radical
Foi a pá de cal, tão legal*

*Não sei mais de onde foi que eu vim
Por que é que estou aqui
E para onde devo ir
Cá pra nós, é bem melhor assim
Desconhecer o início e ignorar o fim”*

A Fábula

The Logical Song – Supertramp

Versão: Humberto Gessinger

*“Não
vivemos
uma
ERA de mudança,
mas
uma
mudança de **ERA**”*

– Chris Anderson

RESUMO

A presente dissertação ambicionou analisar se as propostas atuais das metodologias ativas são uma alternativa para um novo paradigma de ensino e aprendizagem, ou se são apenas um modismo efêmero em meio à crise enfrentada pela educação tradicional. Buscou-se ainda: (i) investigar as raízes históricas das metodologias ativas; (ii) identificar por que estas abordagens estão em alta no debate acadêmico; (iii) verificar se docentes e discentes estão preparados para a divisão do protagonismo; (iv) averiguar os principais desafios encontrados na aplicação destas metodologias. Para tal fim, esta pesquisa se sustentou em uma abordagem qualitativa, e empreendeu duas condutas metodológicas distintas ao longo da investigação. Em um primeiro momento foi feita uma revisão bibliográfica, com o propósito de fazer um resgate histórico da educação e traçar paralelos com as metodologias ativas ao longo da linha temporal, assim como analisar as propostas e desafios atuais sob o prisma de grandes teóricos que se dedicaram a estes estudos. Em um segundo momento, este trabalho foi conduzido por uma pesquisa junto aos docentes, que buscou entender nas suas experiências quais os principais desafios enfrentados na aplicação das metodologias ativas em sala de aula. No intuito de propiciar opiniões divergentes e gerar contrapontos nos argumentos, esta pesquisa foi realizada através de dois grupos focais distintos: o primeiro formado por educadores com larga experiências nestas metodologias; o segundo composto por docentes que ainda estão iniciando estes estudos e aplicações. Com o objetivo de reforçar o mérito científico do presente trabalho, alguns dos principais autores utilizados como referência desta dissertação foram: Aranha (1996), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Bassalobre (2007), Bello (2001/2010), Bergmann e Sams (2016), Bordenave e Pereira (1991), Delors (2010), Demo (2000), Dewey (1959), Eby (1970), Felicetti e Morosini (2010), Ferrarini, Saheb e Torres (2019), Foucault (1977), Freire (1981/1987/1996/2000), Garcês (2020), Hobsbawm (1975/1981/1995), Horn e Staker (2015), Karnal (2021), Kuhn (1998), Libâneo (2013), Moraes (1997), Moran (2012/2013/2014/2018/2019), Pacheco (2021), Pereira (2016), Rodrigues (1999), Saviani (2018), Severino (1992), Silva (1998), Snyder (1988/2005), Santos (1999) e Toralles-Pereira (1997). Ao fim da pesquisa, fica claro que a crise do paradigma magistrocêntrico abre espaço para um grande número de boas propostas de metodologias ativas. Neste cenário, docentes, alunos, gestores e sociedade ainda buscam "amadurecimento" para a divisão de protagonismo. Foi possível realçar que estas metodologias não são a promessa de solução ou de reinvenção da educação. Ainda há muito o que se testar, praticar e

evoluir, e mesmo assim não existe uma linha de chegada, pois o conhecimento é dinâmico e se altera muito, principalmente nos dias de hoje (2022). A busca precisa ser constante. É necessário que se continue a questionar e a incentivar que as novas gerações façam o mesmo. Há um inegável modismo na utilização das metodologias ativas, o que faz com que mais professores e alunos se aproximem por curiosidade, mas é justamente esta tendência que as faz se propagarem e criar raízes, oportunizando a formação de um novo paradigma de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Magistrocentrismo. Paradigma Educacional. Aluno Protagonista. Ensino-Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze if the current proposals of active methodologies are an alternative to a new paradigm of teaching and learning or if they are just a brief fad amid the crisis faced by traditional education. We also sought to: (i) investigate the historical roots of active methodologies; (ii) identify why these approaches are on the rise in the academic debate; (iii) verify if teachers and students are prepared for the division of protagonism; (iv) to investigate the main challenges encountered in the application of these methodologies. To this end, this research was based on a qualitative approach and undertook two different methodological approaches throughout the investigation. At first, the study carried out a bibliographic review to make a historical rescue of education. It drew parallels with the active methodologies along the timeline and analyzed the current proposals and challenges through the prism of great theorists who dedicated themselves to these studies. In a second moment, this work surveyed teachers who sought to understand in their experiences the main challenges faced in applying active methodologies in the classroom. Two focus groups provided divergent opinions and generated counterpoints in arguments: a first group, made up of educators with extensive experience in these methodologies; and a second group, with professors who are still starting these studies and applications. Some of the prominent authors used to reinforce the scientific merit of this dissertation were: Aranha (1996), Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015), Bassalobre (2007), Bello (2001/2010), Bergmann and Sams (2016), Bordenave and Pereira (1991).), Delors (2010), Demo (2000), Dewey (1959), Eby (1970), Felicetti and Morosini (2010), Ferrarini, Saheb and Torres (2019), Foucault (1977), Freire (1981/1987/1996 /2000), Garcês (2020), Hobsbawm (1975/1981/1995), Horn and Staker (2015), Karnal (2021), Kuhn (1998), Libâneo (2013), Moraes (1997), Moran (2012/2013) /2014/2018/2019), Pacheco (2021), Pereira (2016), Rodrigues (1999), Saviani (2018), Severino (1992), Silva (1998), Snyder (1988/2005), Santos (1999) and Toralles-Pereira (1997). By the study's conclusion, it's clear that the crisis of the magistrocentric paradigm opens spaces for many relevant proposals for active methodologies in education. In this scenario, teachers, students, managers and society still seek "maturity" for active learning the division of protagonism. These methodologies do not promise the solution or the reinvention of education. There is still a lot to test, practice, and evolve. There is no finish line, as knowledge is dynamic and changes rapidly, especially today (2022). The search needs to be constant. It is necessary to keep questioning and encouraging the new generations to do

the same. There is an undeniable craze around active methodologies, which makes more teachers and students approach them out of curiosity. Still, it is precisely this trend that makes them propagate and take root, providing opportunities for forming a new learning paradigm.

Keys-word: Active Methodologies. Magistrocentrism. Educational Paradigm. Student Protagonist. Teaching-Learning. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

AIP	<i>American Institute of Physics</i> (Instituto Americano de Física)
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BANI	<i>Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible</i> (Frágil, Ansioso, Não-Linear, Incompreensível)
EaD	Educação à distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GBL	<i>Game Based Learning</i> (Aprendizagem baseada em jogos)
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IF	Instituto Federal
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MPET	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica
PET	Programa de Educação Tutorial
PI	<i>Peer Instruction</i> (Instrução entre Pares)
PJL	<i>Problem Based Learning</i> (Aprendizagem por Problemas)
PjBL	<i>Project Based Learning</i> (Aprendizagem por Projetos)
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
Unicamp	Universidade de Campinas
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Uniube	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo
VUCA	<i>Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity</i> (Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Caleidoscópio da Educação.....	21
Figura 2 – Diagrama do <i>Storytelling</i>	95
Figura 3 – Diagrama do <i>Storytelling</i> – Educação.....	96

QUADROS

Quadro 1 – Autores de referência em teorias e práticas de ensino nas origens da escola moderna.	28
Quadro 2 – Autores de referência em teorias e práticas de ensino na consolidação da escola moderna em novas propostas de metodologias e práticas de ensino.	41
Quadro 3 – Autores (brasileiros) de referência em teorias e práticas progressistas de ensino na atualidade (séculos XX e transição para o XXI).....	56
Quadro 4 – Metodologias ativas de aprendizagem	91
Quadro 5 – Categorias de Análise – Grupo Focal 1	103
Quadro 6 – Categorias de Análise – Grupo Focal 2	127
Quadro 7 – Normas de transcrição utilizados	165

PREÂMBULO

As pesquisas científicas, assim como a educação, são feitas por pessoas.

Antes de iniciar a leitura desta pesquisa, peço licença para sustentar uma predileção particular no desenvolvimento deste trabalho. Discordante da maneira comumente vista em textos acadêmicos, foi adotada para o desenvolvimento desta redação a escrita na primeira pessoa do plural. Vários foram os porquês que me conduziram a este formato, mas um deles foi o principal que sustentou a minha escolha: porque faz sentido.

Se na presente pesquisa me propus a investigar o uso das metodologias ativas, enquanto métodos que protagonizam o estudante na sua aprendizagem, o tratamento pessoal no texto vai ao encontro do objeto de pesquisa deste estudo. Evitar a impessoalidade muitas vezes defendida – e até exigida – em produções científicas, se torna parte fundamental deste trabalho, onde busco no arranjo das palavras dar significado além delas mesmas, na construção de uma semântica que flua naturalmente em conjunto com o que é proposto nesta investigação.

Apesar de pouco usual, essa abordagem de escrita não é uma novidade em redações acadêmicas, e tampouco uma quebra de paradigma de minha parte. De acordo com o *American Institute of Physics (AIP) Style Manual* (1990, p. 14, tradução nossa) “O velho tabu contra o uso da primeira pessoa na prosa formal há muito é deplorado pelas melhores autoridades e ignorado por alguns dos melhores escritores”. Me alinho então a uma corrente de autores que defendem a escrita na primeira pessoa para dar mais clareza ao texto, torná-lo mais interessante e envolver mais o leitor.

Entendendo que a pessoalidade não é parcialidade, o uso da primeira pessoa em alguns momentos deste texto em nada impacta no valor científico do objeto apresentado, onde a garantia de uma pesquisa séria, profunda e imparcial foi o norte do desenvolvimento desta dissertação.

Por fim, peço que ao ler este trabalho entenda o uso do “Nós” como sendo realmente nós: eu, meu orientador e você leitor ou leitora. Ao longo da sua apreciação a este trabalho, estamos todos juntos pesquisando, estudando e construindo conhecimento, e anseio que aceite meu convite a ser parte conjunta desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. METODOLOGIAS DE ENSINO COMO INVESTIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO NAS ORIGENS, ORGANIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA MODERNA	20
1.1 Um olhar caleidoscópico como movimento permanente	20
1.2 Metodologias ativas de “hoje” com suas raízes plantadas no “ontem” da Modernidade – uma visão de retrovisor	22
1.3 A consolidação da escola moderna, centrada no processo magistrocêntrico de ensino-aprendizagem, num panorama sucinto	24
1.3.1 Densidade do movimento de ideias do final do século XIX e primeiras décadas do século XX.....	31
1.3.2 Avanço do paradigma moderno: mudanças sociais exigindo cada vez mais “atualizações adaptativas” de métodos e práticas de ensino-aprendizagem.	34
1.3.3 Três tendências progressistas nas últimas décadas no Brasil.....	50
1.4 O século XXI e qual “salto para o futuro”?.....	59
2. UMA MUDANÇA GERAL DE PARADIGMA	64
2.1 A crise do paradigma moderno implicando na crise da docência magistrocêntrica ...	66
2.1.1 Os docentes sob o impacto de mudanças de concepção de ensino-aprendizagem	69
2.1.2 Da sala de aula à “jaula de aula”: novos cenários para o convite aos alunos para o protagonismo de suas aprendizagens	73
2.2 A revolução comunicacional da Web-Educação (presencial e EaD)	77
2.2.1 As inflexões da Pandemia.....	85
2.3 As principais metodologias ativas em voga na atualidade.....	86
2.3.1 Sala de aula invertida	87
2.3.2 Ensino híbrido	90
2.3.3 Outras metodologias ativas complementares	91
2.3.4 Storytelling.....	94

3.	UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	98
3.1	A busca pelo qualitativo e pela diversidade argumentativa	98
3.2	Descrição da montagem e formação dos Grupos Focais	99
3.2.1	Grupo Focal 1.....	100
3.2.2	Grupo Focal 2.....	101
3.3	O uso das metodologias ativas: uma experiência docente.....	102
3.3.1	Desenvolvimento, discussão e análise do Grupo Focal 1	102
3.3.2	Desenvolvimento, discussão e análise do Grupo Focal 2	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	DESDOBRAMENTOS	153
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS PARA OS GRUPOS FOCALIS.....	161
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES.....	165
	ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	230

INTRODUÇÃO

Uma vez apresentado o “croqui” da dissertação no Sumário, com os traços da pesquisa retirados do Projeto com um olhar mais detido sobre o que hoje se denomina “metodologias ativas”, vamos iniciar esta dissertação com dois exemplos.

O primeiro, muito conhecido nos meios educacionais e retirado da obra *O que é educação*, do antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão. Trata-se de uma referência à famosa carta de um cacique de Seattle, no século XIX. O autor se refere a uma carta enviada pelo referido chefe indígena ao presidente dos EUA, quando da assinatura de um tratado de paz celebrado entre os estados de Virgínia e Maryland e os chamados Índios das Seis Nações – no conflito Norte-Sul americano. As referidas tribos foram convidadas a enviarem seus filhos para estudar nas escolas dos brancos, nas grandes cidades – ou cidades em vertiginoso crescimento à época. A resposta dos chefes indígenas foi contundente, no agradecimento do convite e no modo como dispensaram a ida dos índios para as escolas dos brancos. Vale a pena reproduzir o trecho que o autor nos disponibiliza em seu livreto:

(...) aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

(...) muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a vossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns de seus homens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (BRANDÃO, 1989, p.8-9).

O segundo (exemplo), podemos tirar de nossa cabeça, no contexto atual, em Uberaba, MG. Imaginemos um menino de mais ou menos 10 anos, cercado de todas as carências – ou seja, paupérrimo, uma vez que políticas públicas mínimas de garantia de uma vida digna não chega até ele e a família. Numa manhã de domingo ele está numa feira livre, cansado de pedir que alguém lhe pague um pastel, um refrigerante... Aí experimenta roubar uma maçã numa das bancas. Deu certo, ninguém percebeu.

No domingo seguinte, além de uma maçã, uma banana. Aí vai ampliando o “esquema” de furto, inclusive descobrindo outras feiras durante a semana. Nem precisa dizer que já está

quase fora da escola, mesmo que esta ofereça uma refeição balanceada e saudável. A rua vai se tornando “sua escola”, vale dizer o espaço mais compatível e “fácil” para as habilidades de seu aprendizado do furto. E está aprendendo bem no correr do tempo e de modo compatível com suas estratégias – de vida e aprendizagem. O tempo passa e ele, com pouco mais idade, acaba abandonando a escola e, zap!, conseguiu “puxar” uma bicicleta numa garagem para vendê-la, a preço baixo, num bairro distante, conforme havia combinado. O aprendizado do roubo vai se aperfeiçoando e o famoso jargão: “precisa estudar pra ser alguém na vida” vai deixando de fazer sentido. A droga está ali por perto e o dinheiro vai ficando mais fácil. Os anos vão se passando, da adolescência e juventude e, que sucesso!, “puxou” de uma rua, com a assistência de um amigo mais experiente, o primeiro carro para ser entregue a uma gangue que mexe com desmanche e venda de peças. Enquanto isso, outro jovem, da mesma idade, está num colégio de elite tendo uma bela aula sobre o uso da crase na Língua Portuguesa; afinal, “vai cair no ENEM, no vestibular”. Resultado, ali pelos 25/30 anos o jovem bem-sucedido virou um advogado, enquanto o menino da primeira maçã, então na mesma idade, está na Penitenciária do Estado.

Estes dois exemplos, dos índios americanos e do presidiário, nos põem de frente com nossa instigante proposta de pesquisa: a de trabalhar com o que hoje vem sendo chamado de “metodologias ativas”. Duas perguntas nos assaltam nestes exemplos: quem aprendeu mais e melhor do ponto de vista de aprendizado significativo e estratégico para a vida? Os índios aldeados, os alunos das escolas do Norte, nos Estados Unidos, o menino das maçãs e posteriormente sendo convidado a fazer um curso de EJA, num projeto de educação prisional, ou o recém-formado advogado?

Arriscamos a primeira resposta: os índios que não foram para as escolas dos brancos, o menino da maçã e o advogado da escola de elite.

A quem a escola não conseguiu ensinar: ao menino da maçã e aos índios. E ambos, porque a escola não fazia sentido, mesmo com insistências (o caso do menino) e permanência (o caso dos índios que voltaram às suas aldeias).

O que mais nos intriga, e nos instiga a continuar pesquisando no campo das teorias e práticas de ensino-aprendizagem, é que, quanto mais o tempo passa, mais aparentemente a escola se vê envolvida com o que há de mais substancial em sua atribuição básica de garantir a aprendizagem. Ela sempre foi e continua sendo o equipamento social criado para este fim – a universidade também, agregando pesquisa e extensão, aliás, responsável por ajudar a pensar a escola, preferencialmente na escola.

A questão do “como” ensinar e “como” aprender nos faz patinar no solo molhado da educação formal, sobretudo, se não abrimos outras portas de questões: o que ensinar (currículo), com quem ensinar (alunos, professores, gestores e comunidade escolar), com que sentido estratégico (incluindo a descoberta do prazer em aprender) ensinar? Finalmente, onde e em que contexto ensinar?

Será que o que estamos tratando de “metodologias ativas” já não eram, pelo menos em parte, experimentadas nas aldeias, nas pequenas comunidades, nas distintas “pedagogias” (cada vez mais com novos adjetivos)? Buscando nossas primeiras raízes do ponto de vista de implantação de escolas, será que os jesuítas – abstraídos de representar uma Contrarreforma católica – já não eram “ativos” em suas metodologias tão coladas no dia a dia das aldeias ou das vilas? Por que raramente fazemos referência ao que se ensina nas aldeias da América e da África ou nas comunidades de aprendizagem asiáticas? Será que o termo “metodologias ativas” aparece já com uma “colagem” na revolução comunicacional, midiática e digital de nosso tempo? Que paradigma novo está posto para que as “metodologias ativas” não se tornem mais uma “moda”, imaginando que possam se traduzir em uma virtualização de uma educação apenas instrucional e, portanto, “tradicional”? Caso nossa leitura se reduza ao virtual como foco, como equacionar questões novas de atribuições pedagógicas como a relação entre um professor e um tutor? Que “figura nova” é essa, que apareceu quase que “de repente” nas questões das metodologias do ensino virtual? Isto sem contar com a recente e superada pergunta: o computador vai substituir o professor?

Maria Cândida Moraes, num estudo abrangente sobre as revoluções de nosso tempo, aponta para o que chama de “paradigma emergente” na educação. Numa síntese compreensiva do que nos espera num futuro, mas já em andamento no presente, a autora afirma que a educação do futuro irá se estabelecer em quatro grandes eixos, uns mais acentuados aqui, outros ali. Com profundas implicações na formação do professor e suas práticas, ela será: “construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (MORAES, 1997, p. 66). Um futuro realmente intenso e denso nos espera.

E estas são apenas algumas de muitas questões que envolvem o tema / problema da presente pesquisa, cujo roteiro de capítulos apresentamos a seguir:

Durante nosso estudo ficou muito claro que precisaríamos iniciar nosso trabalho trazendo um resgate de uma “História da Educação”. Fazer uma investigação histórica e convidar ao diálogo educadores, pedagogos, cientistas e filósofos de épocas passadas é inevitável para entender o contexto em que chegam os debates pedagógicos dos dias atuais.

Os frutos que alimentam hoje uma nova proposta paradigmática tiveram suas raízes desenvolvidas através de séculos de nossa história, e nosso **capítulo inicial** da pesquisa busca apontar o desenvolvimento histórico das metodologias educacionais.

O **segundo capítulo** inicia-se trazendo ao centro do debate a discussão sobre a crise do paradigma magistrocêntrico da educação e colocando em evidência os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O docente está pronto para sair de uma zona de estagnação enraizada em um paradigma conteudista dentro da qual ele sempre aprendeu e é sua principal referência de ensino? Está disposto a deixar de ser o centro da operacionalidade pedagógica e dividir com o estudante o protagonismo da sala de aula? E os alunos, já estão prontos a aceitar o convite para se tornar agentes ativos da sua própria aprendizagem? Estas são questões primordiais na discussão sobre as metodologias ativas, pois é de fundamental importância que, antes de qualquer proposta metodológica, seja investigada a realidade dos principais atores do processo ensino-aprendizagem no meio de uma crise de paradigma educacional.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos um cenário abrangente explicitando a revolução comunicacional com inarredável impactado na educação (web-educação), com efeitos tanto no ensino presencial quanto na Educação à Distância (EaD). Fundamentado nas discussões apresentadas anteriormente, é feito um levantamento do que de fato está sendo proposto enquanto metodologias ativas atualmente, suas principais características, fundamentos, referências e o que de novo está sendo aventado por elas.

Instigado por todos os questionamentos surgidos ao longo deste estudo, chegamos ao **terceiro capítulo**. É onde nossa pesquisa experimenta uma mudança metodológica, por um caminho bem aproximado à prática do professor. Atravessa-se o limiar das bibliografias já postas e solidificadas neste trabalho e busca-se aprofundamento singular sob um olhar qualitativo, através da discussão de ideias em dois grupos focais formados por docentes de diferentes níveis educacionais, instituições de ensino e regiões do país. O primeiro grupo focal é formado por docentes que possuem bastantes experiência com as metodologias ativas. O propósito é debater com eles suas metodologias, técnicas, aplicações, experiências, acertos, erros e resultados, bem com a percepção que eles têm dessas práticas. São professores que assumem papel valoroso para o estabelecimento de um novo paradigma educacional, entendendo que o protagonismo da aprendizagem precisa ser do aluno, e trabalham diariamente para que esse novo padrão de ensino-aprendizagem seja assentado nas bases de nossa educação formal. Já o segundo grupo focal é composto por docentes que estão começando agora ou ainda nem experimentaram a prática com tais abordagens pedagógicas.

O intuito é entender as motivações e os desafios que lhe são apresentados em um cenário contemporâneo permeado pelos debates das metodologias ativas, enxergando suas realidades e cognição imersos em um movimento que nem sempre conta com apoio e diálogo com os educadores.

Logo após, ainda no terceiro capítulo desta pesquisa, uma análise qualitativa dos grupos focais, criando relações entre as opiniões, realidades e experiências dos professores. Numa fruição de memória de metodologias de ensino-aprendizagem, o capítulo não convém ficar “isolado”, “solto”. Além de conectar e interpretar o debate interno dentro de cada grupo e entre os grupos, também criar elo entre o que foi exposto pelos docentes nos grupos focais e todo o material anteriormente apresentado nesta pesquisa, estabelecendo vínculo e sinergia entre as experiências e visões apresentadas com as teorias e conceitos já estabelecidos por outros autores.

Por fim, apresentaremos as **considerações finais** deste estudo, que visa responder, dentre tantas outras questões, uma pergunta que norteou nossa caminhada através desta pesquisa: **as propostas de metodologias ativas postas hoje no centro dos debates acadêmicos são uma espécie de “modismo”?**

E quase como um elemento pós-textual, e quebrando um pouco o protocolo acadêmico na escrita da dissertação, apresentaremos também os **desdobramentos**, que são reflexões particulares surgidas ao longo da pesquisa, e que produziram novos questionamentos que possuem capacidade de gerar novas pesquisas e teses a serem comprovadas ou refutadas.

1. METODOLOGIAS DE ENSINO COMO INVESTIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO NAS ORIGENS, ORGANIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

A pesquisa em andamento, do ponto de vista de cenário histórico, portanto como pesquisa inicialmente bibliográfica em primeira instância, põe em voga a complexidade da investigação. A razão disso é evidenciada na observação preliminar de que uma discussão sobre metodologias de ensino em geral está composta numa História da Educação – que não se reduz à história da escola, como em geral imaginamos. E uma História da Educação – portanto, uma Ciência descritiva e crítica de memórias e esquecimento – engloba uma metanarrativa grandiloquente que implica em sistemas e estruturas dadas em diferentes etapas das sociedades em sua formação, consolidação e exercício de poder. E em geral são as histórias de relações hegemônicas de ensino-aprendizagem que mais nos chegaram até então.

Embora façamos um recorte histórico desde a aurora da Modernidade, insistir numa metanarrativa do que ficou estabelecido como exercício de memória, do que permaneceu mais estabelecido dentro das estruturas e sistemas oficiais de educação, podemos correr o risco de continuar reforçando o que ficou mais evidente sem olhar o que sempre esteve submerso às experiências de ensino-aprendizagem por não ter ganhado força dentro do referido sistema. E hoje, um esforço de revisão paradigmática da História como um todo, como o trabalho da Nova História Cultural, ou dos Anais (*Annales*), de pensadores como Peter Burke (2008) e outros, está se constituindo como um movimento importantíssimo para o desmonte de uma tradição positivista da própria História da Educação. Vamos, portanto, insistir neste recorte apenas por questão de metodologia de pesquisa, uma vez que é na Modernidade que nos interessa lançar nosso olhar para entendermos o que ocorre com o que denominamos como “metodologias ativas” em nosso tempo. Pelo dito acima, fica explícito que não estamos tratando de algo tão novo, inédito, quando se trata de pensar os caminhos já trilhados colocados aos pares com as atuais alternativas de metodologias de ensino.

1.1 Um olhar caleidoscópico como movimento permanente

Imagine quatro círculos, um dentro do outro, portanto, todos inseridos em um primeiro grande arco. Observando-se de modo decrescente do maior ao menor, têm-se primeiramente o grande círculo da História da Educação – em vias de regra circunscrita à História “oficial” da escola – com a narrativa de estruturas, sistemas, espaços de aprendizagem (não só escolas como universidades, mosteiros, aldeias...), leis, sociedade, estado, classes sociais,

governanças etc. O segundo arco, em tamanho, dentro do arco maior, seria o das ideias educacionais, como as teorias pedagógicas e os responsáveis pelas suas articulações: pedagogos, filósofos, cientistas, lideranças diversas envolvidas com os processos educacionais, evidentemente mais conhecidos pelos espaços que conseguiram ocupar nos sistemas hegemônicos. Neste caso está mais enquadrado numa História das Ideias Pedagógicas, muito afim às ideias políticas, científicas, culturais, morais, religiosas... conservadoras ou mudancistas e mesmo revolucionárias. O terceiro círculo poderíamos inserir nos espaços alternativos do sistema educacional e das ideias, as práticas humanas inerentes a tais espaços como ensino, pesquisa, extensão e tudo o que daí decorre como a formação docente e da pesquisa, a gestão ampla (de relações, aprendizagens, currículos, tecnologias etc.). O quarto, que nos interessa ainda mais de perto, é o da Didática, e este dentro dos demais. Se didática é a ciência do ensino e suas correlações, tradicionalmente dividida em Preparação, Execução e Avaliação dos processos de ensino – não necessariamente sob a forma de aula, o mais corrente – estamos com o pé dentro do arco principal de nossa pesquisa. Como Ciência que orbita em torno de práticas de ensino, em geral subtraída de longas jornadas de discussões pedagógicas, a Didática resolve outra dimensão da relação ensino-aprendizagem: as metodologias de ensino com suas respectivas estratégias de planejamento, discussão e avaliação.

A seguir, na Figura 1, um visual dos quatro círculos a que nos referimos:

Figura 1 – Caleidoscópico da Educação



Fonte: elaboração própria

1.2 Metodologias ativas de “hoje¹” com suas raízes plantadas no “ontem” da Modernidade – uma visão de retrovisor

Círculo principal não significa necessariamente círculo único, no sentido de ser tomado isoladamente, até porque, como salientamos, são quatro círculos um dentro do outro. Se esta primeira imagem de círculos parece “positivista”, estático, menor ou maior em termos de “importância” temática e de investigação, não é assim que pensamos e realizamos nossa pesquisa. Neste recorte temporal nós pensamos na imagem dinâmica de um caleidoscópio, que gira imagens conforme a interferência de quem quer compreender melhor as correlações. Assim, trazer, por exemplo, da consolidação da Educação Moderna um Comenius (primeira metade do século XVII) é porque este mantém uma relação intrínseca com o que está se pensando hoje em metodologias ativas. Vale dizer, estamos tentando discutir as metodologias ativas como um processo histórico, dinâmico e não linear, e não como um produto recortado apenas nos dias de hoje. E se o caleidoscópio gira em relação ao processo histórico, gira também em relação aos círculos aqui apresentados, ainda que de modo aparentemente “separados” e/ou trancafiados do círculo maior ao menor. Um cenário mais próximo de um “satélite viajante”, olhando aqui e acolá, trazendo e levando imagens, aproximando-as, do que um mapa estático desenhado num antigo livro de Geografia.

O amplamente conhecido “Projeto iluminista da Modernidade” (SEVERINO, 1992) não surgiu por mero acaso. Mudanças profundas, jamais experimentadas, passaram a acontecer no campo da produção de um novo e rico amálgama do conhecimento moderno, então sob o paradigma inicial de construto teórico-experimental da Ciência Moderna, bem como das Artes e Literatura em processo cultural de lenta e gradual secularização. Este, o novo processo cultural, tendo como base inspiradora no retorno às raízes civilizatórias greco-romanas; aquela, a Ciência Moderna em formação, com base em contatos sobretudo com a Filosofia e Ciência Árabes dos ricos e intensos séculos XIII e XIV. Novos ingredientes teórico-práticos de construção e diálogo cultural, embora às vezes difíceis, precederam e contribuíram para alimentar o paradigma ocidental hegemônico europeu, em suas bases iniciais, desde os anos finais do século XV e sobretudo do século XVI em diante.

A Reforma Protestante, complementarmente a um panorama de crise do milenar paradigma católico dominante, é seguida de intensas guerras religiosas do início do século

¹ Ano 2022, data presente da conclusão desta pesquisa.

XVII. Como é amplamente divulgado, a “ética weberiana” da justificação (da Fé) pelas obras, num ambiente mercantil de ampliação de espaços de apropriação de riquezas da Europa, no mercantilismo, das navegações aos primeiros ensaios – a chamada acumulação primitiva do capital – de um capitalismo futuro como a revolução produtiva por excelência da Modernidade. De uma Europa que também migrava aos poucos dos campos para as cidades, secularizando ainda mais a cultura e a política, num convívio bem temperado entre ambas, e mais tarde transitando do esgotamento dos regimes “vitorianos” autoritários ao processo democrático do paradigma iluminista da Revolução Francesa, esta capitaneada pelas elites que buscaram nas massas populares a inspiração para “libertar” o exercício do poder contra o *Ancien Régime*. Em outras palavras, a Modernidade se consolida como um processo revolucionário e/ou reformista amplo. É como uma Era: *das Revoluções, do Capital e dos Extremos* (HOBSBAWM, 1981, 1975, 1995, pela ordem de citação) que ela mais se cristaliza, doravante.

O mundo teocêntrico hegemônico católico fica para trás, embora Deus não tenha saído de cena, em momento algum, ao “abençoar” as obras humanas. Um perfeito casamento em que uma cultura em processo casado de secularização chega para fazer pares com as religiões dominantes. Foi se constituindo lentamente como um denso processo de superação do que alguns historiadores de livros didáticos, de feitio positivista, por um bom tempo alcunharam como “uma noite de mil anos”, isto é, a longa e rica tradição da Era Medieval sob a hegemonia da Igreja-Estado.

Isto dito, supõe dizer da dura passagem de uma Igreja-ação para uma Igreja-reação, em luta para reconstruir espaços na formação dos homens e abençoar suas obras, em paralelo aos reformistas mais alinhados a uma lógica de acumulação do capital. A escola moderna, equipamento social de inestimável valor, com um novo capital valorativo religioso ou, mais já avançado no século XIX em diante, como legado público, consolida-se como o espaço por excelência da experimentação de caminhos alternativos de metodologias de ensino; uma delas, prevalecente até os dias de hoje: a metodologia positivista de uma educação instrucional e pretensamente “neutra”.

1.3 A consolidação da escola moderna, centrada no processo magistrocêntrico² de ensino-aprendizagem, num panorama sucinto

Cumpramos não esquecermos da afirmação anterior de que a História da Educação em vias de regra restringiu-se à história da escola. Isto relativiza nosso próprio olhar – a contar pela referida *Carta* do chefe indígena ao presidente dos EUA – mas vamos nos restringir aos processos herdados de um período de construção de nova hegemonia cultural, sobretudo do Ocidente, da Europa e das Américas. Não por opção, mas pelo amálgama de revisão crítica a que hoje assistimos de dentro da própria escola herdada, seja onde aconteceu mais em plenitude – países que realizaram “suas modernidades” em termos de políticas sociais – seja onde ainda se arrasta em carências – em sua situação de perene dependência.

Na rápida lembrança das revoluções apresentadas anteriormente, sustentada pela coluna vertebral para seus fundamentos, vale dizer, a revolução produtiva do capital em acumulação, é que entra a formação da escola (*schola*³) moderna como um novo espaço social de ensino a se consolidar, como é muito conhecido: salas de aula com carteiras enfileiradas, salas de professores e de diretoria (invioláveis aos alunos), pátio, cantina, muros altos etc. Um equipamento social que foi se consolidando a serviço dos futuros sistemas educacionais públicos de educação em paralelo com uma disputa de métodos de ensino privado.

Relembremos um pouco, (apenas) em função de nosso tema / problema. A Reforma Protestante, com a liderança de Lutero – um ex-padre agostiniano dissidente da Igreja-Estado – provocou uma reviravolta no campo religioso no afrontamento à crise moral e de hegemonia milenar da Igreja, ainda atrelada ao modelo medieval de ensino circunscrito à poderosa tradição das abadias, mosteiros e suas escolas catedralícias. No sistema educacional europeu, em processo de ruptura, uma trajetória de implantação lenta, entre outras, por exemplo, a liderança de Johannes Sturm (1507-1589) como o iniciador do moderno ginásio clássico. Este, um visionário e reformador do novo sistema, que irá culminar com o confronto (hegemonias em disputa) à “máquina estrutural” da Igreja da Contrarreforma recolocando-se

² O professor como centro do processo ensino-aprendizagem.

³ Embora tenha surgido na antiguidade oriental (China, Índia e Egito) a palavra escola no ocidente liga-se ao termo grego *scholé*, depois absorvido pelo termo latino *schola*. Curiosamente, na Antiguidade Clássica, tinha como significado, “discussão ou conferência”, mas também “folga ou ócio”. Nessa lembrança há uma intrínseca relação com o que a escola foi perdendo no tempo, quando se trancafiou em salas e “se enrijeceu” em currículos desarticulados, e métodos instrucionais, como até então conhecemos. Daí, guardadas as proporções de tempos históricos diferenciados, um certo “cordão umbilical” que nos liga, em suas origens às metodologias ativas discutidas hoje.

como reação, sobretudo na influência pela implantação de seu sistema nas Colônias. Contando com as grandes reformas da educação, que não se restringia à escola, mas passa por ela, começa com intenso movimento filosófico e cultural dos *humanitas* de pensadores moralistas críticos, como Erasmo de Roterdam, na Holanda, e François Rabelais, na França, entre outros. No caso da América do Norte, o modelo de evangelização e educação hegemônico protestante, mesmo no convívio, aí em escala inferior, das escolas católicas.

Soma-se, nessa região Norte, Europa e Colônia Norte Americana, a implantação gradual da escola pública. Por exemplo, na Inglaterra, inspirando a implantação do sistema educacional americano, entre outros fatores, foi resultado de um movimento intelectual poderoso, notadamente antiaristotélico, com uma convergência de ideias e ações seladas entre Humanismo e Reforma, na proeminência da liderança dos leigos, implicando num movimento, ainda que lento, de laicização da cultura (geral). Sem negar a religião como fonte da moralidade, mas com ataques frontais à vida monástica, ao Escolasticismo e às escolas católicas, num investimento intelectual que não abandonou o paradigma clássico da inspiração greco-romana do Renascimento (intelectual e científico) e da Renascença (artística e literária). Pelo contrário, investiu ainda mais em sua “polidez”, com apreço às línguas nacionais como espelhamento das nacionalidades modernas emergentes. Por exemplo, o fato de Lutero ter feito a tradução da Bíblia para o Alemão. Assim o historiador da educação moderna Frederick Eby (p. 39) pontua:

O ataque à cultura tradicional assumiu vários aspectos. Compreendia: 1) ridicularização do latim bárbaro usado pelos monges e mestres universitários; 2) desprezo pelas doutrinas escolásticas e por Aristóteles, cujas obras forneceram as bases do sistema; 3) desdém pela vida monástica e 4) crítica dos métodos empregados nas universidades e nas escolas de graus inferiores.

A convergência entre Humanismo renascentista e Humanismo dos reformadores – ocupando um espaço de influências de novas ideias que custou caro a muitos pensadores e ativistas culturais – andou aos pares com um fundamento teórico também em construção irreversível: o realismo. O teocentrismo católico e a ideia de que “fora da Igreja não há salvação nem perdão” – *slogan* popularmente difundido pela Igreja no movimento das várias Cruzadas – deram os primeiros sinais de um deslocamento paradigmático para a virada antropocêntrica que conhecemos como a espinha dorsal da Modernidade, mesmo na força de reação política, cultural e educacional da Contrarreforma. Como é profusamente divulgado, não só o movimento poderoso das Artes, Literatura e Filosofia, mas sobretudo a postulação e

expansão gradual do novo paradigma de conhecimento científico, em várias frentes – ênfase no novo investimento na natureza, na Matemática e na Física copernicana – fez emergir um novo núcleo de saberes em paralelo a uma “desromanização” da Igreja, com uma herança ao mesmo tempo de poder e crise insustentável, inclusive moral, exigindo, portanto sua “reforma própria” como reação institucional e de estratégias de ação – Contrarreforma, como ficou conhecida.

A situação foi agravada posteriormente pela expansão do conhecimento em novos setores que implicavam em transigir com o Escolasticismo. A cosmologia medieval era absurda diante da descoberta da América e da teoria copernicana. Além disso a doutrina da Igreja Católica nunca tinha sido definitivamente formulada e muitas diferenças teológicas exigiam agora uma posição. Em acréscimo, muitas práticas licenciosas que vinham da Idade Média tinham que ser consideradas pelas autoridades eclesiásticas. (EBY, op. cit. p. 91)

No campo educacional, escolar, que revolve, nas raízes, práticas pedagógicas consolidadas em séculos no Medievo, há de considerar que o abalo sísmico da estrutura e sistema vigente era questão de tempo. Impunham-se medidas reformadoras, que o Concílio de Trento, na Itália, de 1545, se encarregou de rever em profundidade, mas ainda com um olhar de retrovisor. Era o que a Igreja tinha a entregar, de seu “resto de hegemonia” à contra hegemonia protestante em formação e consolidação. Há de considerar que a Ordem Jesuíta foi fundada por um ex-soldado, Inácio de Loyola, em 1534, para expansão da Contrarreforma católica, especialmente nas ocupações coloniais na América Latina, na Ásia e na África. A *Ratio Studiorum*, como a nova formulação de uma política de ensino, principalmente nas Colônias, representou a grande retomada de uma instituição acostumada com o exercício do poder, seja em suas escolas, seja em suas universidades. Um sistema de ensino monolítico e exógeno, dotado de uma sólida e invejável envergadura estrutural e gestora, ainda que refém de problemas advindos da herança da crise de identidade europeia, romano-católica, em reconstrução no campo de uma pastoral educativa em solo europeu.

A maior parte desses problemas giravam em torno da educação tal como era realizada nas escolas. Durante alguns séculos os sacerdotes tinham geralmente recebido sua formação nas universidades, que não estavam diretamente sob o controle da Igreja. O orgulho intelectual e a filosofia secular haviam deslocado a fé do verdadeiro Cristianismo. As disputas escolásticas tinham destruído o espírito de conformidade. Mais importante que tudo, a falta de disciplina nas universidades era a maior causa do comportamento dissoluto dos padres. (EBY, op. cit. p. 91)

A referência ao que acontecia na América, a entrada em cena da Companhia de Jesus como nova força educacional católica, com o crescimento espantoso (da Ordem) e um volume crescente de colégios de nível secundário e superior, nos suscita pôr o pé em nosso solo pátrio. Um olhar, mesmo de relance, é plausível, uma vez que nosso foco de pesquisa, metodologias de ensino atual, comporta uma pré-história moderna que conflita ação e reação numa avalanche de “renovação” com uma identidade paralela, mas igualmente sólida em relação ao que acontece em toda a América. Cabe, portanto, a pergunta: como o Brasil conviveu ou se inseriu, desde as origens, às metodologias de ensino?

Em nosso caso, duzentos e dez anos de implantação de um sistema educacional quase que exclusivamente jesuítico. Mesmo considerando: que (a) os jesuítas aqui chegaram em 1549, sob o forte impacto de evangelizar primeiramente os chamados “silvícolas” – aqueles que vivem nas selvas; que (b) a consolidação da *Ratio Studiorum*, (método de estudos) na Europa, se deu nas competentes mãos gestoras de Aquaviva, o quinto Geral da Ordem em 1599, o *modus operandi* de os jesuítas assimilarem o novo sistema de saber permaneceu intocado por pelo menos dois séculos e meio por lá. Vale dizer, nosso sistema educacional já veio com uma identidade de reconstrução de um passado ainda com um peso metodológico de formato medieval, embora solidamente recosturado. “Jamais um plano de educação foi mais perfeitamente realizado para atingir o fim em vista. Exceto quando a alteração mínima em 1832, a *Ratio* permanece como foi adotada originalmente” (EBY, p. 94).

Como se sabe, ocorreu no Brasil um perfeito “casamento” entre os padres da Companhia de Jesus e os índios na operacionalidade em trazer para sua custódia tudo que não era cultura europeia, ainda estando tão distante e descontextualizado dos grandes centros. Daí a estratégia metodológica e política socioeducacional de reafirmação, que rendeu mais de dois séculos nas aldeias ou missões (1549 – 1710) numa conjunção perfeita entre evangelização educadora ou educação evangelizadora. Um investimento que durou até a expulsão, por Marquês de Pombal, com suas ideias iluministas que já raiavam com força intelectual nos céus da Europa.

Contudo, o “vazio educacional” produzido pela atitude autoritária de Pombal veio sob o condão de expressar uma proposta de “modernização”, ou seja, tirar do “atraso” um sistema de ensino ainda extremamente retórico, “medievaresco” e aristotélico para implementar novas metodologias com vista à construção de um sistema público de educação. Assim, pensar o processo de formação escolar brasileiro do ponto de vista de implantação de políticas e renovação de métodos resultou, desde então, em avanços e retrocessos (BELLO, 2001) no que

Dermeval Saviani aprofunda do ponto de vista de “estrutura e sistema” ainda não resolvido (SAVIANI, 2018).

Na verdade, os jesuítas já realizavam, a seu modo, um projeto bem-organizado de metodologias de ensino. Com a pré-modernização do país, no Rio de Janeiro, provocado pela chegada da família real em 1808, o retorno dos jesuítas em paralelo com outras ordens e congregações católicas, somado à vinda lenta e gradual das escolas protestantes, o ensino privado e público passaram a conviver com a finalidade de reparar as enormes carências, desde então. E carências, em quase três séculos nada mais significa que retrocesso. Nos intensos séculos de ideias pedagógicas em seus nascedouros e implantação por vários autores na Europa, o Brasil passou a experimentar, também na educação, uma “modernidade reflexa” (expressão de Darcy Ribeiro⁴) ou uma “modernidade em fatias” (PEREIRA, 2016) em todos os sentidos, também na educação escolar, de difícil consolidação em uma pluralidade de reformas futuras, muitas vezes inócuas, notadamente em seu sistema público.

Vejamos um primeiro quadro sucinto da contribuição de alguns autores⁵.

Quadro 1 – Autores de referência em teorias e práticas de ensino nas origens da escola moderna.

Autores	Contribuições teórico-práticas – aspectos básicos
<p>Comenius (Morávia, 1592; (hoje República Checa – Amsterdã, Holanda, 1670)</p>	<p>Já estamos no limiar do Iluminismo. Considerando a Modernidade, estabelecendo seus primeiros fundamentos teóricos, a publicação da <i>Didactica Magna</i>, no campo das concepções e práticas educacionais vai espelhando uma antecipação do movimento enciclopedista. Sua “arte de ensinar tudo a todos” (pansofia) fica disposta cada vez mais cedo para a criança. Com proposta de ensinamentos teóricos e morais (protestantismo nascente) mas contrário à punição do aluno, Comenius se torna um ativista do ensino-aprendizagem, ligado a um mundo em perspectiva de mudanças radicais. Na prática, reação ao centralismo logicista e retórico do medievalismo. Preocupado em “aprender para agir”, no sentido ético, humanista e prático – com muita proximidade ao empirismo nascente. Na moderna Ciência da Didática (considerado seu fundador para os tempos futuros), antecipa e escancara a primeira porta do “século do método”, onde aprender fazendo se torna uma expressão do</p>

⁴ Expressão ouvida numa conferência proferida por Darcy Ribeiro no Centro Cultural de Campinas nos anos de 1990. (Citação de memória realizada durante orientação pelo prof. Dr. Otaviano Pereira)

⁵ Alguns autores que estarão fora dos quadros é por conta de nosso recorte em relação ao tema da pesquisa (metodologias de ensino e metodologias ativas). Principalmente mais adiante, como acontecerá com Weber, Durkheim, Marx, Gramsci, Roger, Althusser, Bourdieu, Hannah Arendt, o próprio Piaget, Edgar Morin, entre outros.

	<p>realismo. Tal como Fénelon, (e mais tarde Condorcet) em Comenius olhar para a educação da mulher começa a inquietar as mentes, mas ainda cedo para a consciência de sua autonomia e liberdade.</p>
<p>Rousseau (Genebra, Suíça, 1712 – Ermenonville, 1778)</p>	<p>Autor responsável pela “Revolução Copernicana da Pedagogia Moderna” (EBY, 1976, p. 277ss) já em um espectro iluminista com suas plataformas básicas de Sociedade, Estado, Educação pública: liberdade, democracia, igualdade... como valores chegam no projeto de escola moderna em seu romance <i>Emílio</i>. O primeiro a focar o aluno, inclusive em sucessivas etapas de aprendizagem conforme idades (hoje muito em voga). A criança não é um “adulto em miniatura” e não deve ser educado para imitar o adulto, mas para ser criança. No antagonismo entre natureza e sociedade, a descoberta da natureza com um grau de “sacralidade”, o objetivo de livrar o educando de uma “educação negativa”. “Rousseau se opõe à educação de seu tempo, extremamente autoritária, interessada em adaptar e adestrar a criança” (ARANHA, 1996, p. 123), bem ao perfil da razão moderna. Assim, numa sociedade que corrompe o “ser pueril”, o mestre não convém interferir demais no desenvolvimento natural da criança até a idade adulta. Contudo, embora Rousseau se preocupe com a desigualdade entre os homens, em sua obra <i>Emílio</i> – educando que recebe uma formação especial, inclusive de um tutor – expressa uma educação ainda voltada para uma razão moderna elitista e sobretudo masculina, já que Sofia não recebe idêntica atenção e protagonismo social.</p>
<p>Pestalozzi (Zurique, Suíça, 1746 – Brugg, Suíça, 1827)</p>	<p>Numa Modernidade que vai se urbanizando aos poucos e criando focos de exclusão, Pestalozzi não é o pedagogo só da razão iluminista, mas do aperfeiçoamento individual e social, como um filantropo e sonhador. Também inspirado na grande “redescoberta” da natureza, do ponto de vista do ser humano, Pestalozzi traz para a sala de aula o afeto como um ingrediente fundamental da aprendizagem. Conhecido como um “educador amoroso”, que antecipa o movimento mais recente das psicologias educacionais, junto às habilidades naturais e inatas da criança.</p>
<p>Johann F. Herbart (Oldenburg, Alemanha, 1776 – Göttingen, 1841)</p>	<p>Se os autores anteriores se preocupavam com as práticas de ensino e estas derivavam de uma Ciência da Didática em Comenius, faltava um trabalho (teórico) em categorizar as questões na amplitude de uma Ciência da Educação. Herbart põe os alicerces modernos da Pedagogia como Ciência, desde sua obra <i>Pedagogia Geral</i>, de 1806, com seus fins, sua sistematização, como hoje é conhecida: leis, estruturas, sistema, problemas, gestão etc. No campo do ensino-aprendizagem, Herbart se volta aos meios/metodologias de ensino, sobretudo seus obstáculos, escorada em outra, a nascente Psicologia da Educação. Daí ser duplamente chamado de “pai”: tanto da Pedagogia como da Psicologia moderna da Educação.</p>
<p>Friedrick Froebel (Aldeia de Oberweisbach, Turíngia Alemanha, 1782 – Schweina, 1852)</p>	<p>Outro autor que, como Rousseau, descobre a importância da natureza e investe o olhar do aprendiz por vias de uma evolução orgânica, tendo em vista seu foco principal apontado para os primeiros anos da infância. Arguto observador das práticas infantis, Froebel investe no interesse livre e espontâneo da criança a ponto de inaugurar um espaço que até hoje persiste: o jardim da infância (<i>Kindergarten</i>) – uma vez que o brincar é, para</p>

	ele, o investimento pedagógico mais essencial. Também uma reação à herança medieval em que a infância sequer existia como tema de estudo na educação. Porém, trata-se de uma visão parcial conhecer o extenso trabalho de Froebel “apenas” no campo da educação infantil.
Joseph Lancaster ⁶ (Londres, 1798 – Nova Iorque, 1838)	Como um <i>quaker</i> inglês, Lancaster não foi propriamente um pedagogo afinado a estratégias internas de ensino-aprendizagem. Preocupado com a educação pública e seu rendimento como um sistema eficiente, lançou o método de ajuda mútua entre os próprios alunos – a primeira vez que, de fato, o aluno sai de seu mundo pessoal para uma relação solidária e compartilhada do aprendizado. Seu método acabou obtendo um enorme sucesso em praticamente todas as nações que se preocupavam com resultados do aprendizado escolar – com efeitos inclusive no Brasil, após o vazio profissional docente provocado pela expulsão dos jesuítas.

Fonte: elaboração própria

Com alguns autores em evidência, o amplo movimento de reviravolta de paradigmas de conhecimento, ação humana e novas expressões artístico-literárias, emerge uma pergunta na direção de nossa proposta de pesquisa: em quais aspectos o que estamos tratando nos dias atuais como “metodologias ativas” já foram pelo menos em parte antecipadas desde a entrada da Modernidade e, com mais nitidez, na Era das Luzes? Ou: procura-se, aqui algum nexo entre o ontem e o hoje.

Uma questão difícil de ser respondida como numa equação matemática, uma vez que nosso propósito não é tecer comparações entre fases históricas – uma prática “positivista”. Os autores em paralelo nos instigam a ver uma combinação de preocupações sobre a arte de ensinar e suas metodologias, a serem vistas como um processo histórico. Não se trata de afirmar que “metodologias ativas” de hoje pouco ou nada têm de novidade em relação ao que autores do passado já se envolveram, muitas vezes de modo similar. Tampouco se trata de afirmar: vamos voltar ao autor X ou Y já que nos ensinaram caminhos (metodologias de ensino) que ainda nos inspiram. A ideia norteadora deste capítulo é nos ajudar a entender que o tema/problema “metodologias ativas”, se trata de uma categoria de análise carregada de uma densidade de memória histórica e nisso não estamos sendo tão “inéditos”. E tal

⁶ Joseph Lancaster (que não era um “pedagogo” *in stricto sensu*), com o conhecido método lancasteriano, é muitas vezes criticado – por exemplo pela obra *Vigiar e punir*, de Foucault, como um método que também serviu como rigoroso controle, como uma correia de transmissão: dos professores aos alunos mais avançados (em geral os mais velhos) e destes para os menos avançados. Aqui quisemos enfatizar apenas o aspecto de ensino mútuo, independentemente de uma crítica valorativa desse método.

percepção nos ajuda a entrar no próximo subtítulo, com uma fruição de tentativas e experiências ainda maior quanto mais nos aproximamos de nosso tempo.

1.3.1 Densidade do movimento de ideias do final do século XIX e primeiras décadas do século XX

Cumpra salientar, em tempo, que os países hegemônicos que realizaram “suas modernidades”, isto é, na revolução do capitalismo em formação – paralelamente nas contrarrevoluções de regimes socialistas futuros – só o fizeram porque resolveram suas reformas sociais de base em outros campos: saneamento básico, saúde e outras políticas. E foram os que de fato avançaram na “modernidade educacional”, à época e, portanto, puderam implementar sistemas escolares com as respectivas metodologias de ensino em pauta.

Num mundo agitado por intensas transformações, as escolas se tornaram, ao seu modo, o espaço real de trabalho com uma massa crescente de conhecimentos (curriculares) e práticas disponibilizadas para seu “consumo”. Escolas de elites, evidentemente, como as receptoras de tudo o que de mais “atual” (também à época) se dispunha, ainda que em franca propositura de concretização do sistema escolar público. Neste panorama geral, metodologias de ensino, conservadas ou renovadas, em vias de regra serviram (e ainda servem) ao que está posto pelas exigências de novas relações de sociabilidade. Não esqueçamos, portanto, do que está proposto em páginas anteriores, sobre a necessidade de uma visão processual e caleidoscópica em que as metodologias de ensino em movimento estrelar se enquadram mais ou menos propícias a tempos e contextos próprios. E metodologias de ensino é o que não faltou à Modernidade, desde que o monolitismo da educação romana católica foi sendo superado.

Já na segunda metade do século XIX não é possível compreender o que acontece no campo da educação escolar moderna sem uma leitura do intenso fenômeno de balizamento de ideias revolucionárias. A saber: a ciência em alta, com a consolidação das teorias evolucionistas de Darwin, do mecanicismo de Spencer (entre outros), iriam regar conteúdo dos futuros currículos a serem acumulados e dispensados para a escola em livros didáticos até nossos dias. O positivismo de Augusto Comte entrando em cena como um núcleo de proposta de leitura da própria sociedade a ser também estudada, baseada nas “ciências positivas”. A própria Sociologia, então criada como ciência da sociedade – ou dos “fatos sociais como coisas” (Durkheim) – passa a ser entendida no marco do que Comte chamou de “física social”, tal o apreço para as ciências da natureza como conhecimento dominante.

Resultado: uma crescente massa de conhecimentos curriculares para um modelo de escola passaria a ser disponibilizada para um sistema de ensino instrucional e pretensamente “neutro”, a ser absorvido por professores e alunos como “últimas verdades” da pesquisa. Os grandes sistemas educacionais reproduzem esse receituário político-pedagógico no ensino-aprendizagem como “competência formativa” para o aluno vencer na vida e poder “melhor apertar os parafusos” do comando da sociedade industrial, em consolidação revolucionária do capital. Exemplo: o próprio ensino positivista da História como um encadeamento de causas-fatos-consequências, em metanarrativas advindas dos grandes centros de emanção do poder das culturas hegemônicas e das próprias políticas educacionais que ditam o que deve ser ensinado.

O “congelamento” de propostas de ensino-aprendizagem que marcaram a tradição positivista começou a apresentar rachaduras. Por exemplo, surgindo à rasteira desse consolidado paradigma, as tentativas de compreensão e mapeamento do comportamento humano (tendência behaviorista). De qualquer forma, o que foi emergindo com força na primeira metade do século XX é um questionamento radical do próprio sentido do ensinar. O melhor exemplo é o investimento teórico e prático no movimento escolanovista, que aponta para uma virada de mesa metodológica do ensino magistrocêntrico para o centro no aluno, marcado pelo adensamento das psicologias aplicadas à educação em novas frentes de olhar. Ademais, um olhar ampliado para o mundo da cultura, e, não menos importante, a percepção de que o mundo da escola não está isolado do mundo social em suas contradições: as sociologias da educação com forte tendência marxista. Ou seja, desse curto século XX (1914 a 1989/91), até então dos mais intensos, a escola se expõe a um balão de ensaio para mudanças profundas que nem sempre aconteceram como o esperado e desejado. Seja para preservação do status quo social, seja para mudanças adaptativas, ou mesmo para propostas de mudanças revolucionária, a prática produtiva humana (SEVERINO, 1992) permanece como base das relações de sociabilidade – a escola como seu reflexo. A expressão amplamente vulgarizada de “mudar a escola para mudar a sociedade” nunca tinha sido tão enfatizada.

A Psicologia da Educação entra em cena com força, para permanecer no apoio ao aluno e ao professor. Distantes, hoje, em torno de um século – mesmo num rápido olhar de retrovisor – do movimento escolanovista, percebemos o quanto as Pedagogias e as respectivas práticas de ensino-aprendizagem, de professores e gestores passaram a buscar na Psicologia e na Psicanálise, orientações profissionais, e até nas terapias emergentes uma estrutura coadjuvante de apoio à vida escolar e mesmo de seu entorno. E não foram poucos os

movimentos de apoio. Que o digam os programas de Licenciatura em que a disciplina Psicologia da Educação, sobretudo com focos na aprendizagem, apresenta um rol de temas e “especialidades” – aconselhamento, diferenciados por faixas etárias, psicologia da aprendizagem, entre outros enfoques, ou do entorno da escola, como escola de pais, entre outros. Ou seja, a Pedagogia, como Ciência por excelência da Educação, respira cada vez mais e melhor, pelo diálogo com outros olhares científicos. Campo cada vez mais fértil para uma discussão sobre metodologias de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista um amplíssimo campo de diálogo interdisciplinar, e considerando o enfoque, por hora, nas tentativas de renovação de método da Escola Nova, vamos lembrar apenas o autor mais divulgado, que propicia novo alento à própria Psicologia aplicada à Educação. Vejamos.

O psicólogo **Carl Ransom Rogers** (Illinois, EUA, 1902 – Califórnia, 1987) revolucionou a Psicologia com a sugestão de uma terceira vertente, uma abordagem que se desligava da Psicanálise de Freud e do Behaviorismo de Skinner. Sua proposta humanista propunha uma ligação pessoal e sem hierarquia entre terapeuta e cliente – termo preferido por ele ao invés do comum “paciente”. Rogers acreditava que seu cliente era capaz de superar suas adversidades e que o terapeuta era apenas um facilitador do processo, e não o responsável por ele.

Para o autor, todos os princípios que ele defendia para a Psicologia serviam para a educação, o que vai ao encontro da proposta das metodologias ativas, tendo o professor a mesma função do terapeuta, o de servir de facilitador da aprendizagem e não seu condutor único ou pelo menos unilateral. Por essa abordagem, a pedagogia rogeriana é chamada de não-diretiva, ou abordagem centrada na pessoa. É papel do professor, assim como do terapeuta, oferecer as melhores condições para que seus alunos (e clientes) busquem seu próprio êxito.

Rogers recomenda mudar o foco do “ensino” para a “facilitação da aprendizagem”. Em outras palavras, não se preocupar tanto com que coisas o aluno precisa aprender, com o que vamos ensinar, com aquilo que deve cobrir um curso dado, etc. Mas, sim, com *como, porque e quando* aprendem os alunos, como se vive e se sente a aprendizagem, e quais as suas *consequências sobre a vida do aluno*. (BORDENAVE e PEREIRA, 1986, p. 48, grifo do autor)

É fundamental para entender a Pedagogia inspirada em Carl Rogers a sua tríade de elementos essenciais que são a empatia, a aceitação positiva incondicional e a congruência. A

empatia é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, observar e sentir pelo ponto de vista dela. A aceitação positiva incondicional é a capacidade de o professor aceitar todas as características do seu aluno, inclusive as que precisam ser melhoradas, aceitando-o da forma como ele é e entendendo-o como um ser em constante mudança. Por fim, a congruência, isto é, a autenticidade do próprio professor se manter íntegro, bem como aos outros na mesma intensidade. Atuar com base nessas três características, nos propicia estabelecer um bom ambiente educacional.

Carl Rogers não propõe um método educativo propriamente dito. Para ele cada professor escolhe sua maneira de ensinar. Sua proposição é uma abordagem onde o docente, em tese, potencializa o desenvolvimento de seus alunos. Rogers defende uma educação democrática, centrada nos aprendizes, em um ambiente onde ele possa fazer escolhas e ser o protagonista do próprio desenvolvimento.

1.3.2 Avanço do paradigma moderno: mudanças sociais exigindo cada vez mais “atualizações adaptativas” de métodos e práticas de ensino-aprendizagem.

Na contramão de tendências “idealistas”, alguns autores, que apontam para os fundamentos das mudanças sociais e revolucionárias, entram em cena, com futuros ingredientes críticos de leitura da educação, mesmo quando não se apresentam como “pedagogos”, mas que oferecem novas opções para metodologias de ensino. A consolidação do marxismo, fundado no materialismo histórico, põe em pauta a necessidade de uma leitura dialética de um processo social geral, influenciando a leitura da escola e seus métodos de ensino-aprendizagem. É o peso da Sociologia da Educação. Vamos a um deles, o mais intenso e pertinente.

Os compêndios de História da Educação nem sempre trazem **Karl Heinrich Marx**. (Trevis, Alemanha, 1818 – Londres, 1883) como “pedagogo”, mas o pensamento educacional que se segue à “Era das Revoluções” (HOBBSAWN, 1981) não consegue passar ao largo de Marx, como pensador de fundo, uma vez que traz os fundamentos revolucionários para “transformar o mundo e não apenas contemplá-lo” (na conhecida *11ª Tese contra Feuerbach* – citação não literal). Com seguidores ou detratores, a obra marxiana (seus escritos) ou a desaguada de obras marxistas (seus intérpretes), apontam para questões de fundo social na base das ações educacionais, tais como Estado, sociedade, políticas educacionais, classes sociais, gênero, gestão, currículos, formação de professores... bem como metodologias de ensino – muitas vezes sob a pecha de “doutrinação”. Qual mundo a ser transformado não

passa por uma concepção dialética da História e Sociedade sem tocar, de modo direto ou indireto, na educação? Daí uma proposta politécnica e omnilateral da formação do homem cuja “essência” ainda se encontra subtraída pelo trabalho alienado, e dispensado para a escola em futuros livros didáticos, até nossos dias. O caleidoscópio gira. E quem oferece fundamentos de análise da sociedade e da História nem sempre dá conta da totalidade das ações humanas, sempre em aberto, também na seara da educação escolar. Pensador radical de uma era de revoluções na segunda metade do século XX, Marx se torna, na educação, um pensador ainda mais solicitado em pleno século XX. Seja para trazê-lo como apoio na compreensão de questões de fundo e de fundamento, seja para refutá-lo sob o impacto que tem causado no questionamento das estruturas e superestruturas que mantêm a “modernidade educacional” de pé.

Tal aconteceu com **Antonio Gramsci** (Ales, 1891 — Roma, 1937), um filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano de vida relativamente curta. Gramsci não teve oportunidade de se debruçar sobre metodologias de ensino-aprendizagem por uma razão muito simples: passou a maior parte de sua vida e sua produção intelectual nos porões do governo fascista de Benito Mussolini – com uma saúde extremamente frágil. Daí o fato de sua obra fragmentada receber o nome de *Cartas do Cárcere* (entre outras). Impregnada de um realismo político, com uma produção sobre Estado, sociedade civil, hegemonia, contra hegemonia, intelectuais (orgânicos ou hegemônicos), cultura, religião, emancipação das massas, entre outros... e a escola no centro nevrálgico destes conceitos como um modo de trazer a obra de Marx mais diretamente para dentro da educação escolar. Em outras palavras, tendo Marx pensado os fundamentos da sociedade de classes, Gramsci o trouxe para dentro da escola como uma “ponte” que faltava entre marxismo e educação com os referenciais que cada vez mais retornam: formação omnilateral, politécnica, entre outros.

A primeira metade do século XX, mesmo considerando a desaguada de tendências renovadas de ensino, têm como marco referencial forte, duas tendências: a (a) educação para o mundo do trabalho. Um campo em que a tentativa de universalização possível da escola de formação para a indústria esmera-se como parâmetro discursivo-persuasivo da “era da democratização dos direitos”, incluindo o dever do Estado em garanti-la. Usando a imagem “chaplínea” do clássico filme *Tempos Modernos*, às massas é conferido o direito à educação como os apertadores de parafusos do sistema na educação para o capital. Esta expressão aqui usada (educação para o capital) também serve a outro campo: o da (b) educação para o comando. Em outras palavras, aquela para as massas, com uma formação

mais “rasa” e prática; esta uma formação mais “cultura” para as elites e parte de uma classe média de serviços que também se ampliam na tecnoburocracia. Assim posta tal dualismo da escola como um retrato 3x4 do dualismo social como pressão “natural” da divisão social do trabalho. Cumpria aos pensadores da educação escolar moderna, já consolidada, a defesa da melhor das “metodologias ativas” de ensino que melhor respondessem a um quadro distante anos luz da proposta omnilateral e politécnica pensada por Marx e Gramsci. Daí uma tendência, inclusive rica e densa de propostas pedagógicas plausíveis para este tempo, mesmo naquelas posturas pedagógicas de cunho revolucionário. Independentemente de tomadas de posição, “a favor ou contra” tal e qual metodologia de ensino, o período em pauta mostra um cenário muito rico. É como tentamos mostrar abaixo, em relação aos autores que trabalharam de modo mais direto com investimentos teórico-práticos nas metodologias de ensino.

Não é apenas difícil, como inadequado, dividir o curso e intenso século XX em primeira e segunda metade bem ao molde positivista e linear, sem uma dialética de continuidades, rupturas, contradições, retornos, impasses e avanços. Neste imenso caleidoscópio em que as teorias e práticas pedagógicas giram e disponibilizam propostas de metodologias mais condizentes ao ideal de melhorar os resultados de ensino-aprendizagem, vamos chamar a “segunda metade” de Pós-Guerra, em que teorias sociais (e socioeducacionais) estão envolvidas num matagal de novas propostas de reajuste da própria sobrevivência da Humanidade. A escola e a preocupação em formar professores (e gestores) para atuar nela mostra-se tão somente como um sol a mais na galáxia, nem sempre capaz de brilhar em épocas de intenso nevoeiro. E o pós-guerra antes de tudo trata-se de um reajuste geopolítico a que chamamos, de 1945 ao triênio 1989/91, como Era da Guerra Fria. E como sabemos, na Modernidade não há projeto de escola que não tenha sido consolidada fora de um arco de construção de hegemonias. Os Estados Nacionais “periféricos” – colonizados ou dependentes – viveram de “comer pelas beiradas” as sobras teóricas de pesquisas dos grandes centros, até por dificuldades de consolidação das pesquisas. E teorias fascinantes como as próprias metodologias ativas em foco, podem estar, também, vindas de fora para dentro de nosso país – mesmo considerando, hoje, a força da revolução comunicacional e da chamada “globalização” – que não se reduz à economia, como à cultura, à educação, ao meio-ambiente etc., como nas então chamadas agendas do século XXI “para todos”.

Neste caso, ainda não colocando nosso pé no cenário global em que as metodologias ativas estão “em alta” sob novas perspectivas e leituras paradigmáticas, convém lembrarmos, apenas *qui passe*, alguns autores que não atuaram diretamente em salas de

aprendizagem (aulas, oficinas, laboratórios etc.). Eles não podem ser simplesmente “encostados no porão”, uma vez que metodologias de ensino-aprendizagem não se reduzem a um olhar apenas instrumental, divorciado de seus contextos. Vejamos.

As décadas de 1960 e 1970, especialmente, derramou sobre a ensaística educacional, com foco na Sociologia, com uma proximidade às teorias socialistas.

Por um lado, o pensamento advindo da chamada Escola de Frankfurt, uma escola filosófica que lança luzes sobre a revisão profunda da Modernidade – nosso cenário de base. Nomes como Theodor Adorno, Marx Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e sobretudo Jürgen Habermas fizeram, na denominada “Teoria Crítica”, o que Antônio Severino chama de “revisão do projeto iluminista da Modernidade” (SEVERINO, 1992). Nesta Escola (de pensamento) a educação não ganha um destaque especial, com exclusividade do ponto de vista de pedagogias ou teorias de ensino-aprendizagem, mas sem essa revisão de fundo do ponto de vista da razão instrumental moderna – e mais tarde da cultura de massa – a escola perde muito em compreensão de seu próprio destino.

A historiadora da educação Maria Lúcia de Arruda Aranha nos esclarece o foco central da Teoria Crítica, sem o qual fica prejudicado nosso intento de entender a escola não só “por dentro” (suas metodologias e práticas) mas inserida num contexto histórico de intensa crise de paradigma no pós-Guerra.

Os frankfurtianos criticam a exaltação feita ao progresso e desmistificam esse conceito que nos dá a ilusão de existir no homem uma tendência ao aperfeiçoamento espontâneo, quando na verdade, em certas circunstâncias, podemos estar nos encaminhando para a barbárie. Este risco existe sempre que os fins propriamente humanos são substituídos por outros que excluem a compaixão e levam ao ódio primitivo e à violência.

Isso significa que nesse mundo “desencantado” – porque regido pelo cálculo, pelo lucro, pelos negócios – impera a razão instrumental, sem lugar para os afetos, as paixões, a imaginação, enfim, para a subjetividade. Ora, como pode ser concebível um mundo da opulência, tão desenvolvido na sua ciência e técnica permitir a coexistência de tantos excluídos, condenados à fome, à ignorância e submetidos à violência de toda sorte? (ARANHA, 1996, p. 176)

Por outro lado, ainda no marco referencial das teorias socialistas, desta feita com uma imersão mais direta na questão da escola e suas atribuições – mesmo não se tratando de metodologias de ensino-aprendizagem – um outro amálgama de pensamento crítico foi o que se denominou de “Teorias crítico-reprodutivistas”. Estas sim com enorme repercussão em

nosso país, sobretudo na consolidação das pós-graduações desde esta época. Nomes, na França, como **Louis Althusser** (Bir Mourad Raïs, Argélia, 1918 – Paris, 1990) e uma dupla – que produziu obras em coautoria – são imprescindíveis: **Roger Establet** (França, 1938...) e **Cristian Baudelot** (Paris, 1938...), este numa relação estreita às ideias de Althusser.

Althusser, que parte de uma leitura de *O Capital*, de Marx, liga suas ideias à chamada teoria da reprodução, sob o conceito chave de “escola como aparelho ideológico do Estado” – lembrando que os pensadores do pós-Guerra na Europa estiveram ineridos em um contexto de revisão crítica do Estado totalitário, com as críticas ao fascismo e à “fascização” do próprio ensino, entre outras questões.

Trazendo essas conexões indiretas às metodologias de ensino e para o cenário da relação Escola-Estado, ênfase necessária ao filósofo Louis Althusser. Conhecido como o primeiro pensador crítico-reprodutivista de herança marxista na Sociologia Francesa, Althusser é ligado a uma corrente de pensamento denominada “marxismo estrutural”. Apresenta e aprofunda a noção de “aparelhos ideológicos” como uma contribuição sem precedentes, lido no mundo inteiro por aqueles que se dispõem a entender por dentro a relação ideológica intrínseca entre Escola e tais aparelhos. É o caso de sua obra mais conhecida: *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Daí categorias emersas da Sociologia Política, substanciais e inovadoras à sua época, amplamente discutidas, por exemplo; infraestrutura e superestrutura, aparelhos ideológicos de reprodução de ideologias nas instituições sociais comandadas pelo Estado como o Espaço jurídico-político por excelência de fruição do exercício do poder, meios de produção (material e imaterial), entre outros.

Já Establet e Baudelot com influência marcante do pensamento de Althusser, ligam-se à questão da “escola capitalista” (foco na escola francesa), importantes para a ênfase na formação de professores.

Maria Lúcia de Arruda Aranha mais uma vez nos ajuda, inclusive para elucidar todo esforço de autores de época anteriores na chamada Escola do trabalho que não supera a formação do jovem para além do dualismo, mesmo quando a chamada “escola única” (para todos) estava em voga:

Escreveram [Establet e Baudelot] em 1971, o livro *A escola capitalista na França*, no qual criticam o fato de a “escola única” ser, na verdade, uma escola dualista. Para eles há uma grande rede de escolaridade chamada SS (secundária superior) e PP (primária profissional), que corresponde à divisão da sociedade em burguesia e proletariado. Os burgueses têm acesso à formação completa, incluindo a formação superior, enquanto o proletariado é encaminhado para a profissionalização precoce. (...) a escola impede que os filhos dos proletários continuem os estudos, já que estão

destinados a contribuir para a formação para a força de trabalho. (ARANHA, op. cit. 177)

Em nosso país, nos estudos sobre o reprodutivismo, ainda na teleobjetiva socialista de enxergar a educação nesse caleidoscópio aqui imaginado, a visão realista desses autores pode nos apontar para um “céu escuro”. Questões, que a esta altura não podemos nos livrar, nos assaltam: não há mesmo saída para este reprodutivismo? Em que medida essas ideias, importantes, nos imobilizam? Que metodologias possíveis apontam no horizonte para fazer a escola “respirar novos ares” de modo a superar esta “gangorra” da formação “rasa” para as classes populares, também adaptável a seu mundo de trabalho, mas como dirigentes, pensadores de suas ações, mesmo que também adaptados ao “outro mundo” do trabalho e suas respectivas “competências”? Todo nosso investimento já na segunda década do novo milênio, a formação técnica e tecnológica supera, de fato, esse dualismo?

Se a Escola de Frankfurt investiu numa escola de Filosofia pautada por uma revisão do projeto da Modernidade, o realismo das teorias crítico-reprodutivistas abre o corpo adoecido da escola para uma “intervenção cirúrgica” em que uma Sociologia (realista) da Educação entra como discurso decisivo.

Dos autores mais significativos da entrada em cena da Sociologia Francesa merecem destaque especial os pensadores, conterrâneos e curiosamente nascidos no mesmo ano: **Jean-Claude Passeron** (Nice, França, 1930...) e **Pierre Bourdieu**, (Denguin, França, 1930 – Paris, 2002). São dois pensadores que trouxeram para o cenário interno da educação escolar, pública ou privada, as noções sobretudo de “reprodução” e “violência simbólica”. Noções, trazidas de uma teoria crítica social, vale dizer, como “leitura da sociedade de classes”. Em outras palavras, as classes dominantes precisam manter uma aura de autoritarismo como base moral de classe para cumprir seus objetivos de transmitir a cultura dominante com “competência” – termo muito atual sob nossa responsabilidade, subtendido, mas não usado por eles diretamente – de tal forma que a escola reproduz seus ditames autoritários de modo simbólico. É a noção da necessidade da universalidade da ideologia como instrumento de classe – sempre carregadas de símbolos, como o fascismo, por exemplo – transportada para dentro da escola “por osmose”.

Mais uma vez a historiadora da Educação Maria Lúcia de Arruda Aranha nos auxilia:

Isso se faz pelos *habitus*, inculcados desde a infância, interiorizando em cada indivíduo as normas de conduta desejadas pela sociedade. Como as escolas trabalham com os hábitos típicos das famílias burguesas, as crianças vindas dos

segmentos desfavorecidos enfrentam dificuldades que as levam ao insucesso. Essas dificuldades, no entanto, são dissimuladas pela autoridade pedagógica, que em última análise aplica sanções e obriga ao reconhecimento da pretensa “universalidade” dos valores da cultura dominante. (ARANHA, op. cit. p. 176, grifo nosso)

Cumpre salientar que a maioria desses autores (senão todos eles) viveram na pele todo o drama das duas Grandes Guerras do século XX, com a presença de movimentos nazifascistas a todo tempo batendo às portas das instituições sociais, neste caso, diretamente na escola.

No Brasil não foi diferente. A tendência escolanovista, seu valor como uma escola de pensamento que investiu em novos métodos chamados “não diretivos” e sobretudo com o acento na postulação de um sistema público de educação, provocou uma saudável desaguada de pensadores do movimento dos “pioneiros” desde 1932. Com um Manifesto redigido pelo sociólogo Fernando Azevedo, assinado por 26 membros da elite cultural do país, com “militantes” focados numa Educação Nova – ênfase, do ponto de vista educacional mais direto: Anísio Teixeira, com sua luta pela implantação da escola pública no país, além Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, entre outros⁷.

Um pensador da educação escolar próximo à Escola Nova e sobretudo dentro da Sociologia francesa e das Tendências Progressistas das Pedagogias, (criador da expressão “Pedagogias não-diretivas”) é o filósofo, músico e pedagogo de origem judaica, **Georges Snyders** (Paris, 1917 – 2011) – inspirador incontestado do poderoso movimento progressista da Pedagogia no Brasil desde a segunda metade do século passado. Na sua proximidade com o marxismo e a vertente social progressista podemos inferir um ataque à “escola neutra e dualista”. De sua inserção no espaço escolar como observador desde a época de aluno, podemos entender o ataque crítico ao que aqui chamaríamos de “escola triste”. Do fundamento marxiano e da aliança com o poderoso movimento operário anticapitalista, surgiu sua obra maior: *Escola, classe e luta de classes*, (ver referências) leitura obrigatória à compreensão do avanço do progressismo socioeducacional. Da herança memorialista de salas de aula, com um refinado senso de humanismo integral, um substantivo que passou a fazer

⁷ Tal como aconteceu com a Semana de 22, desde São Paulo e irradiando em todo o país como um movimento artístico-literário das elites, o movimento dos pioneiros foi assinado por membros nem sempre ligados diretamente à educação escolar, como a poetisa Cecília Meireles, Antônio F Almeida Júnior, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e mesmo o empresário Roquette-Pinto, conhecido como o “criador da rádio brasileira” – de muita influência nesse período de urbanização acelerada e em contexto do regime getulista, deliberadamente pró-fascista no final da referida década.

parte de suas obras: a alegria; daí a obra *Alegria na escola*, entre outras. Importante lembrar que, tal como filósofos existencialistas, militantes anarquistas, artistas, agitadores culturais, Snyders produz sua obra mais intensa no clima de crise paradigmática da própria civilização nos idos memoráveis de 1968. O professor da Unicamp, Antonio Carlos Dias Junior, nos lembra que:

Para o autor, [Snyders] a escola descola o aluno de sua realidade, e impõe, de maneira repressiva, não somente métodos e padrões a serem seguidos no âmbito escolar, mas antes – e sobretudo – certa visão de mundo cindida em que a liberdade e a autonomia, enfim a alegria (para usar um termo caro ao autor) não são possíveis. (DIAS JUNIOR, p.1)

Neste caso, não transita de uma “fase marxista” anterior para outra, do discurso de um (suposto) “prazer desinteressado da luta social”. Une as duas frentes de análise numa síntese. Por exemplo, uma escola será “alegre” quando experimentar uma resistência (social) contra uma instituição burocrática e autoritária – sobretudo do professor – quando entender o lugar ocupado pela arte e literatura prazerosa e não de “leituras obrigatórias” para formação puramente instrucional e mental. Principalmente quando houver negociação com as regras necessárias que replicam na satisfação de investir no aprendizado com sentido. Não se trata, portanto, de um abandono das regras em prol da alegria ou do prazer em aprender. Vale dizer, escola como lugar de satisfação cultural. Assim, unindo a crítica social de classe e o circuito de cotidiano “triste” da escola, Snyders traz para o campo do currículo e seus conteúdos a ser repensados pela necessidade de garantir uma formação integral, humana e social do indivíduo⁸.

Quadro 2 – Autores de referência em teorias e práticas de ensino na consolidação da escola moderna em novas propostas de metodologias e práticas de ensino.

Autores	Contribuições teórico-práticas – aspectos básicos
John Dewey (Burlington, EUA, 1859 – Nova	Primeiro filósofo das Américas a centrar seu pensamento em torno da Educação, com especial foco no aluno. A partir de Dewey as ideias liberais, conservadoras ou progressistas, se

⁸ Uma autora que discute e reivindica a autoridade do professor e não do autoritarismo, ao mesmo tempo que o “conservadorismo” na educação (o que de fato deve ser conservado), em radical divergência com o conservadorismo político, é a filósofa política alemã de origem judia **Hannah Arendt** (Linden, 1906 – Nova Iorque, 1975) que não será enfatizada aqui. Este material jornalístico especial de julho de 2018, sobre Pensadores da Educação, da **Revista Nova Escola**, p. 104-106.

<p>Iorque, EUA, 1952)</p>	<p>consolidam, com especial acento na autonomia do aluno, na liberdade de pensamento, e na cooperação como estímulos à aprendizagem. Num contraponto às metodologias magistrocêntricas (centradas no professor) da Modernidade e ainda com rescaldo de herança no sistema escolar, sobretudo público, Dewey contrapõe uma metodologia que poderíamos alcunhar de essencialmente “puericêntricas” (centradas no aluno). Assim, podemos afirmar que se começa a virar a página de metodologias magistrocêntricas para um puerocentrismo. A influência da Psicologia educacional em consolidação no século XX, sobretudo nos EUA, com forte acento em Karl Rogers é notória. Não há vida, por um lado, e “educação para a vida”, por outro, já que educação e vida se confundem como um processo e não como um conjunto de produtos. Inspirados pela vida, em Dewey conhecimento e ação se guiam por um instrumentalismo pedagógico que vai ao encontro do que, atualmente, estamos chamando de “metodologias ativas”. Não se trata de uma “dispensa” do professor, mas do compartilhamento de ideias e projetos no sentido de que educação é um processo e não apenas um conjunto de produtos. Contudo, o ideal de liberdade atribuída ao aluno sugere andar “em paralelo” com as questões sociais (e de classe) mais candentes, tendo em vista o especial investimento na inteligência e capacidade operacional do aluno como indivíduo.</p>
<p>Maria T A Montessori (Chiaravalle, Itália, 1870 – Noordwijk, Holanda, 1952)</p>	<p>Médica de formação, também graduada em Pedagogia, a italiana Maria Montessori foi uma leitora do que havia de mais atual à sua época, como os pensamentos de Freud e Piaget. Resultado desse investimento teórico foi uma especial e permanente atenção à estruturação biológica, psicanalítica e emocional da criança e, na prática escolar, afirmando-se como uma educadora essencialmente interacionista. Ela viria a se tornar uma das mais respeitadas vozes da educação infantil, traduzida na criação de instituições educacionais que levam seu nome no mundo inteiro. Estava posta, definitivamente, a atenção à potencialidade da criança com o máximo de atenção à sua integridade e natureza e o mínimo de interferência adulta. Às vezes visto pela atenção exagerada no individualismo, o chamado “método Montessori” revolucionou os antigos espaços fixos das salas de aprendizagem com autonomia de escolha das crianças. Investindo no especial cuidado na distinção pedagógica no preparo dos objetos que instigam inteligência, criatividade e prazer em manipulá-los, Montessori trouxe o prazer em conhecer brincando, como modo de deslocar o enfoque do conteúdo para as formas. As salas de atividades, os brinquedos, utensílios domésticos – entre outros materiais previamente preparados chamados “multissensoriais – as idades diferentes compartilhadas não se traduzem em ambientes desorganizados, o fato de a criança trabalhar em tempo indeterminado (sem horários fixos do tipo “hora-atividade” até o esgotamento). Outro fator importante foi o desmonte da emulação (classificação entre os “melhores” e os “piores” alunos), por exemplo, com premiações e elogios, já que todas as suas conquistas são (individualmente) importantes e um modo de respeitar a própria convivência e investir no afeto. Ninguém é superior, incluindo o professor, que deve estar preparado para exercer as diferentes técnicas e etapas de convivência, para a conquista do conhecimento “construtivo” enquanto conjunto de atividades livres e de crianças felizes que, antes de tudo, não tem a escola como sacrifício, “lugar de estudos”, mas da própria felicidade de ser criança. Assim, o que estamos traduzindo hoje como “metodologias ativas” já estava posto na proposta de</p>

	Montessori, em outro contexto histórico.
<p>Jean-Ovide Decroly (Ronse, Bélgica, 1871 – Uccle, Bélgica, 1932)</p>	<p>No contexto das mudanças sociais revolucionárias nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, a escola não podia permanecer “passiva” às mudanças, mesmo quando numa adaptação a elas. E se houve um pedagogo atento a essas mudanças, foi o médico (como Montessori), psicólogo, professor e pedagogo belga Jean-Ovide Decroly. Este “clima” de mudanças acenava para um olhar centrado no aluno – como sabemos uma proposta que viria a sedimentar o movimento escolanovista – mesmo que o aluno “bem atendido” como centro das atenções, não viesse a ser um protagonista de mudanças sociais profundas, mas melhor se adaptasse aos “tempos modernos”. Daí, como em tantos outros pensadores da época, a atenção nas atividades do aluno, na sua autonomia, nas novas linguagens, nas psicologias de educação que iam tomando espaço na educação escolar, entre outras. Portanto, se estamos tratando de metodologias ativas, pode-se afirmar que Decroly, nos limites da escola de sua época, trata-se também de vê-lo como um dos precursores de tal investimento em métodos de ensino mais ágeis, livres, autônomos... como modos de investir na própria inteligência criativa do aluno numa sociedade em mudanças. Contudo, desde sua época a escola foi se tomando o espaço de produção de conhecimento cada vez mais fragmentado como legado ocidental da ciência moderna – a própria reprodução da divisão do trabalho na indústria capitalista – em currículos cada vez mais impostos como somatória de matérias muitas vezes desarticuladas, ainda hoje nas famosas “grades”. O pensador belga foi um dos primeiros a perceber a necessidade de uma “holística” a que hoje reclamamos como formação integral do aluno – e que Marx já apontava para uma formação omnilateral. Decroly pode ser, de alguma forma, um pedagogo deste nosso tempo de revisão paradigmática de uma herança escolar a ser repensada, rearticulada em novas linguagens, tais como “parâmetros”, “diretrizes”, “base comum curricular” etc.</p>
<p>Alexander S Neill (Forfar, Escócia, 1883 – Aldeburgh, Inglaterra, 1973)</p>	<p>Com metodologias radicalmente diferenciadas de ensino e convívio escolar na “normalidade” educacional, com certeza o educador escocês Alexander Neil foi o mais libertário dos educadores. Na contramão de regras fixas (sociais e escolares) numa escola fundada em 1921 – a <i>International School</i> e posteriormente a famosa Escola de Summer Hill, perto de Londres – um estrondoso sucesso logo se espalhou. Antifascista radical e com dificuldades evidentes de propor suas ideias no período da Segunda Guerra, sua influência também “fez escolas” no mundo, sobretudo nos EUA. Considerava a sala de aula como um espaço específico da morte da liberdade de criação. Por isso apostou no conhecimento construído no conjunto da convivência com os alunos num espaço livre de horários, salas fixas, dirigismo de atividades etc. Entretanto, seu método não implicava no sucesso como investimento social, de carreirista, mas na felicidade humana – daí a identidade com Montessori – por mais socialmente “insignificante” que fosse aquele aluno formado em sua escola. Mais radical que o próprio movimento escolanovista, seu método não se traduziu – como era acusado e incompreendido por muitos pais – em um anarquismo irresponsável em que o aluno só fazia o que lhe dava na telha, sem um direcionamento pedagógico. Pelo contrário, aplicou suas ideias numa gestão democrática em que tudo o que acontecia era permanentemente</p>

	avaliado com os alunos.
<p>Anton Makarenko (Sumy, Ucrânia, 1888 – Golitsino, URSS, 1939)</p>	<p>Makarenko é tão contemporâneo de Gramsci em datas muito próximas de nascimento e morte, quanto próximos foram seus ideais revolucionários. Se aquele foi um pensador da escola do ponto de vista político e orgânico, este realizou experiências de gestão centrada na força do coletivo, o que determinou e caracterizou seu investimento pedagógico. Numa época em que as feridas sociais abertas pela consolidação de um capitalismo industrial, Makarenko investiu seu trabalho com menores abandonados, infratores, órfãos e órfãs de guerra marginalizados, prostituídos, entregues inclusive às drogas, ao desamparo. No contexto de uma Rússia, que viria a produzir pensadores pioneiros em novas teorias sobre aprendizagem, como Vygotsky e seus colaboradores – precisando dar uma resposta revolucionária, socialista, no enfrentamento da miséria. Um desejo forte de “redenção” e oportunidade, semelhante, por exemplo, à criação das escolas agrotécnicas de Epitácio Pessoa, em 1909, no Brasil, para “tirar das ruas os desvalidos da sorte”. A pedagogia do trabalho de Makarenko, marcado por um coletivismo de Estado na direção de uma Colônia, desde 1920, avançou numa orientação teórica marxiana da politécnia – concretização, na prática, da proposta gramsciana. Contudo, não o livrou da acusação de excessos autoritários, cujo amadurecimento viria no seu clássico Poema pedagógico.</p>
<p>Célestin Freinet (Gars, França, 1896 – Vence França, 1966)</p>	<p>Até então não enfatizamos os pensadores de formação anarquista. É onde Freinet se enquadra não como um “demolidor” gra tudo o que implica em estrutura social e gestão de relações. Com atenção centrada na criança ou jovem entendidos como um ser de relações, propôs um investimento na autonomia do aluno como um sujeito instado a elaborar sua leitura de mundo. Crítico de um ensino fixado em “compêndios”, unia teoria e prática como base de uma escola “moderna”, ágil. Daí as propostas de vivências de práticas pedagógicas à base de inovações criativas à época, como aulas fora de salas de aula (desenquadradas das quatro paredes), jornais construídos por iniciativa dos alunos e outras. A estratégia de construção da liberdade como suporte da ética (do bom senso) punha em foco a ideia de que o aprendizado da democracia social como um valor internalizado pelo aluno para poder se tornar real no marco das relações sociais. Afinado com uma discussão sobre o trabalho humano, trouxe esta formação crítica e experiência para o campo da educação escolar. No núcleo dessas duas dimensões convergentes (educação como trabalho), o labor não só como “especialização”, mas como intervenção livre e crítica no mundo no qual o aluno está inserido. Um “anarquismo escolar propositivo” (que incomodava, à época) sobre o qual poderemos antever elementos do que hoje chamamos de “metodologias ativas”.</p>
<p>Georg Kerschensteiner (Munique, Alemanha, 1854 – 1932)</p>	<p>Nem todo discípulo segue literalmente o mestre, mesmo aprendendo com ele. É o caso de Georg Michael Kerschensteiner, pedagogo alemão, na intensa etapa dos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. Mesmo tendo recebido influência de Pestalozzi, envereda pela senda da escola do trabalho, caminho aberto para a formação dos jovens à época, na consolidação da revolução industrial – o idêntico caminho trilhado por Freinet, na França, e outras nações hegemônicas tentando dar a resposta da escola ao capital. No ensino-</p>

	<p>aprendizagem para Kerschensteiner, a inteligência prática do aluno se distanciava de abstrações teóricas áridas, como na proposta da Pedagogia como Ciência em Herbart (com seus méritos). Uma dialética que, no entanto, não recai num esvaziamento da teoria, uma vez que a escola do trabalho, na ótica do autor, é o mundo real que fornece substância de intervenção no mundo. Guardadas as proporções, a pedagogia prática do aluno segue aos pares com autores contemporâneos ou posteriores, como Dewey, Montessori, o próprio movimento construtivista. Podemos “colar” também no educador em foco a ideia de “oficinas de aprendizagem”. Para ele, mundo da formação humana e para o trabalho não se dissociam. Entretanto, Kerschensteiner em sua proposta de ensino-aprendizagem, tendo em vista uma pedagogia orientada para uma ética pragmática e utilitária de adaptação e resposta (ao trabalho) antecipa, a seu modo, à época, o que hoje tanto se critica como “Pedagogia das Competências” (base do sucesso profissional), em outro contexto neoliberal, que tanto investe em “carreiras”. “Metodologias ativas” de outro tempo.</p>
<p>Francisco Ferrer Guardia (Alella, Espanha, 1859 – Barcelona, 1909)</p>	<p>Francisco Ferrer vivenciou a experiência anarquista em suas origens da segunda metade do século XIX, deixando um legado pedagógico absorvido por muitas escolas no mundo, inclusive no Brasil. O movimento da chamada Escola Moderna, também absorvida por João Camargo Penteado em São Paulo (veremos mais adiante) de inspiração positivista, enfatizou o método racional das Ciências paralelamente à luta sem tréguas pela escola integral, cooperativa, de respeito mútuo e formação escolar “também feminina” – como uma luta inicial de emancipação da mulher com outras agendas, como o voto etc. – antecipando, em muito, na própria escola, as agendas do século XX. Assim, o que se aprendia como experiência libertária nas escolas por ele pensadas no coletivo (cogestão) representou um verdadeiro laboratório de práticas antiautoritárias, anticapitalista, anti-ideológicas e antiestatal da escola burguesa moderna que ia se consolidando com seus métodos autoritários e “neutros”. Vivendo permanentemente sob a perseguição fascista espanhola (como aconteceu com Gramsci na Itália), teve suas escolas fechadas e, perseguido pelo Estado e pela Igreja, foi executado em 1909, na Catalunha.</p>

Fonte: elaboração própria

Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, Suíça, 1896 – Genebra, 1980) foi um pesquisador do grande legado sobre o desenvolvimento psicomotor da criança, mesmo não sendo “pedagogo” (*in stricto sensu*) como muitos acreditam, mas biólogo, psicólogo e epistemólogo. Não há como negar o quanto as Pedagogias centradas na criança devem às teorias de Piaget no mundo todo. Seus estudos (laboratoriais) no campo da epistemologia genética lançaram novas águas no moinho da educação escolar, vindo a fundamentar práticas pedagógicas já experimentadas por Montessori, Dewey, Neil, entre outros, ainda que contextualizada em escolas de elite, mas que não lhe roubam a universalidade de suas pesquisas, independentemente dos contextos sociais menos ou mais favoráveis ao

desenvolvimento infantil. Um legado científico às emergentes metodologias “construtivistas” para implementar renovações pedagógicas ao longo do século XX, a ponto de (como aconteceu com Montessori) impregnar seu nome em escolas que afirmam, deliberadamente, “seguir o método construtivista piagetiano”.

Em poucas e muito sucintas palavras, no campo da epistemologia genética, de análise, portanto, biocêntrica, Piaget centra suas observações (laboratoriais e de campo) no desenvolvimento do organismo através da equilibração-reequilíbrio como procura natural e incessante do indivíduo, algo, portanto, a lhe aguçar a inteligência em formação. Assim, quando uma criança se depara com algo diferente, desconhecido, que lhe causa estranheza, ela entra em desequilíbrio, um conflito cognitivo, e se inicia o processo de aprendizagem. A construção do conhecimento acontece no marco da busca de restauração do equilíbrio – daí o porquê de crianças elaborarem tantas perguntas – que se pode dar por assimilação, quando se incorpora novos elementos do meio a estruturas mentais previamente organizadas, ou por acomodação, quando se ajusta ou modifica um novo elemento a conhecimentos já existentes. Com isso, somos capazes de reformular os aspectos cognitivos do nosso aprendizado em suas fases de desenvolvimento. Então o desequilíbrio causado pela relação sujeito-sujeito ou sujeito-objeto, vai entrando em equilíbrio, solidificando o aprendizado. Em outras palavras, na teoria da aprendizagem de Piaget, a construção do conhecimento só faz sentido em situações de mudanças, em um processo de adaptação a essas situações. Assim, acaba sendo um equívoco quando se faz uso do termo “método piagetiano”, porque de fato ele nunca o propôs. O que acontece é que muitos pedagogos buscaram, na fonte das teorias do autor, base para suas propostas educacionais. Há de considerar até como “natural” o fato de, por conta das pesquisas de Piaget, em sua base epistemológica, ter adquirido muita força o termo construtivismo (apesar de ter surgido na Rússia na década de 20 nas artes, no cinema e na arquitetura).

Neste legado inquestionável à educação escolar, psicólogos e pedagogos, que partem da premissa construtivista piagetiana, enxergam o aluno como agente do seu próprio aprendizado. Os professores, dentro da teoria construtivista do conhecimento, assumem a atribuição de serem facilitadores das mudanças que vão ocorrendo nos alunos, protagonistas de suas próprias curiosidades ou “inquietações” mentais, dado as informações a que são permanentemente expostos, numa relação com o já obtido ou com possibilidades (em experiências pregressas), numa dinâmica que cria vínculo com as novas informações com seu passado ideativo. Seus conceitos se aplicam e “dialogam” diretamente com o movimento

pedagógico que se opõe ao formalismo e ao verbalismo do ensino tradicional, o que o leva também, entre outros autores, ao encontro da nossa pesquisa.

Em nosso continente, Piaget chega com força, e o nome mais em evidência é o de **Emília Ferreiro** (Buenos Aires, 1936...). Aluna e colega de Piaget, a psicóloga, sempre em parceria com a teórica também argentina **Ana Teberosky** (Buenos Aires, 1944...), aprofunda sua pesquisa pedagógica apoiada no construtivismo, focando seus estudos na aprendizagem da criança, mais precisamente em como se dá a alfabetização. Mesmo sem propor um método específico, seus estudos revolucionaram a pedagogia (no âmbito da teoria da aprendizagem infantil), com a descoberta de como se dá a alfabetização da criança.⁹

Emília Ferreiro, tocada com a dificuldade de aprendizagem de crianças de classe baixa, inverteu o prisma que focava no porquê dessas crianças possuírem tais dificuldades, e passou a investigar por que outras crianças aprendiam com mais facilidade. Chegou à conclusão de que o meio social e estímulos sofridos nas idades iniciais eram fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado. A criança não apenas absorvia e replicava o significado das letras, em uma junção mecânica, fonética e robotizada do alfabeto, mas sim dava sentido ao que as letras (e palavras) refletiam à sua realidade. Ou seja, para a autora, a alfabetização se dá quando a criança percebe que aquilo tem uma função social, em um processo ativo da própria criança. Exatamente por essa relação e pelo desenvolvimento gradual da alfabetização, seus conceitos seguem a ideia piagetiana da aprendizagem, apoiados no construtivismo.

Por esse raciocínio, Emília é ferrenha opositora às cartilhas pedagógicas da escola tradicional, com formação de sílabas e palavras que pouco fazem sentido à realidade das crianças. Exatamente por isso, defende que a alfabetização deva ser feita com a utilização de textos atuais, que convirjam e se aproximem da realidade social do aprendiz.

Um autor fundamental para trazer ao diálogo é **Lev Semionovitch Vygotsky**¹⁰ (Orsha, Bielorrússia, 1896 – Moscou, 1934), principalmente pela conexão dos seus estudos com as

⁹ No Brasil, na segunda metade do século passado, um dos autores responsáveis pela difusão e inserção do pensamento de Piaget nas escolas, junto a professores, editoras e eventos é o estudioso do construtivismo Lauro de Oliveira Lima, um comentarista e divulgador incansável – entre outros.

¹⁰ Vygotsky poderia (ou mesmo deveria) estar dentro dos quadros aqui propostos, uma vez que joga água direta no moinho de metodologias de ensino-aprendizagem (sua contribuição pedagógica). Não o fizemos pelo fato de elaborar estudos no campo científico como ocorreu com Piaget – e atualmente ocorre com Howard Gardner. No cenário aqui posto, Vygotsky, a propósito, situa-se também, no olhar à infância, muito próximo ao que Paulo Freire trabalha em seu método de alfabetização de adultos.

teorias do supracitado Jean Piaget. Por fatores políticos e geográficos, os dois autores que nasceram inclusive no mesmo ano, pouco tiveram a chance de se encontrar, ao contrário de suas obras, que com muita frequência são postas frente a frente.

Enquanto Piaget elaborou suas teorias com base na Biociência (epistemologia genética) e na individualidade, a base dos estudos de Vygotsky se dá no desenvolvimento da criança no prisma da relação histórico-social, como o grande nome da escola soviética de psicologia histórico-cultural. Apesar de os autores serem frequentemente abordados como antagônicos em suas teorias, o tempo vai mostrando que suas ideias são complementares, inclusive se colocando como base fundamental para o desenvolvimento da neurociência cognitiva atual. Para ambos, o sujeito aprende por interação. Mas enquanto Piaget segue a linha do interacionismo construtivista, Vygotsky trabalha na linha do sociointeracionismo, a aprendizagem se dando através da interação social.

Para Vygotsky o desenvolvimento da criança se dá especificamente nas relações sociais e históricas a que está submetida. Se a criança nasce como sujeito biológico, ela vai se transformando em sujeito humano pela interação social, não sendo possível pensar em um aluno “universalizado” em sua natureza, mas desconectado de sua realidade cultural, social, geográfica e temporal. É a passagem da existência (abstrata) para o existente (real) como seu construtor enquanto sujeito.

E é impossível falarmos sobre Vygotsky sem pontuar a sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, uma zona de desenvolvimento sempre iminente. Sem entrar na discussão semântica do termo ou da tradução, nos vale pontuar que essa teoria, cada vez mais absorvida do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, divide-se em basicamente dois níveis: (a) do desenvolvimento real, do que a criança já sabe e já domina sem ajuda; e (b) o de desenvolvimento potencial, aquela aprendizagem que a criança pode conseguir, mas precisa da ajuda de uma outra pessoa. A distância, fronteira e conexão entre esses dois níveis é o que chama de Nível de Desenvolvimento Proximal, o exato espaço onde o professor age, atuando como um mediador do conhecimento. O conceito de mediação aí passa a ser atribuição fundamental do professor – uma base neurocientífica e pedagógica como legado às próprias metodologias ditas “ativas” de hoje.

A proeminência e fecundidade do pensamento e propostas de ação docente de Vygotsky não convém deixar sob a areia seus colaboradores. O aluno e colaborador de Vygotsky, **Alexander Luria** (Cazã, 1902 – Moscou, 1977), considerado o pai da neuropsicologia moderna, contribuiu intensivamente no desenvolvimento da teoria

psicológica de seu professor. Ao lado de **Alexis Nikolaevich Leontiev** (Moscou, 1903 – 1979) foi um psicólogo que buscou construir uma nova Psicologia conhecida como sócio-histórica, ou como mais comumente falada, socioconstrutivista. Os três também foram fundamentais para o adensamento teórico de uma nova ciência, a Neuropsicologia – numa União Soviética que já transitava em pesquisas na área de Fisiologia, desde as pesquisas positivistas legadas ao condicionamento animal de **Ivan Petrovich Pavlov** (1849 – 1936) já na década de 1920.

Apontadas as contribuições de Piaget e Vygotsky, é necessário destacar também o médico, filósofo e psicólogo do desenvolvimento **Henri Paul Hyacinthe Wallon** (Paris, 1879 – 1962). Ressalta-se que Wallon acrescenta o fundamental espaço da afetividade na teoria sócio interativa da aprendizagem, ampliando-a ainda mais. Para o autor três dimensões psíquicas são igualmente importantes na construção do conhecimento: motora, cognitiva – já amplamente aceitas por vários pedagogos – e a afetiva, tão essencial quanto as duas primeiras. A afetividade, manifestada através da emoção (impulso orgânico, não administrado pela razão), do sentimento (cognitivo, expressado e comunicado pela razão) e da paixão (autocontrole em prol de um objetivo), é a capacidade que as pessoas têm de serem afetadas tanto pelo ambiente externo como por sensações internas, de forma positiva ou negativa. A afetividade já havia sido pontuada por Piaget e Vygotsky, mas Wallon leva essa dimensão a outro nível de estudo e de proposta pedagógica. Para ele, a afetividade, e em maior importância a emoção (por ser mais facilmente perceptível), é indicador fundamental para que o professor entenda seu aluno, suas motivações, seus desejos e como ele se conecta e reage a interesses diferentes. O estudante aprende mais e melhor aqueles conhecimentos que o afeta de alguma forma, onde haja afetividade no ambiente professor-aluno-escola.

Wallon une também as teorias de Piaget e Vygotsky de processo evolutivo, defendendo que tanto a interação com o meio social quanto sua capacidade natural biológica participam simultaneamente da aprendizagem. Isso se deve por um outro conceito fundamental na teoria de Wallon; a integralização, o seu olhar para o sujeito como um ser integral, completo, onde esses elementos coexistem na formação e aprendizagem da pessoa.

O autor dialoga também muito com os educadores da Escola Nova, observando as dicotomias existentes nas teorias desses pedagogos, que privilegiam ora o indivíduo, e ora a sociedade. Portanto, não se trata de um centralismo sociocognitivo.

Cientes de que cometemos injustiça ao levantar nomes, não há como negligenciar uma produção teórico-prática internacional cada vez mais volumosa sobre as práticas pedagógicas

e suas respectivas metodologias. A contribuição de Henry Giroux, Gimeno Sacristán e António Nóvoa, a chamada para o protagonismo do professor como conhecedor por excelência do chão da sala de aula de Maurice Tardif, a Pedagogia “Waldorf” de Rudolf Steiner, a contribuição de David Stenhouse sobre o professor-pesquisador, as contribuições norte-americana e canadense de Peter McLahen, com seu multiculturalismo crítico – paralelamente ao pensamento multicultural da Filosofia Libertadora do cubano Raúl Fournet Betancourt e à tríade da libertação “pedagógica, política e erótica” do filósofo argentino Enrique Dussel – a visão crítica do linguista Noam Chomsky e do pensador pós-moderno Joe Kincheloe, são alguns exemplos que evidenciam sobretudo um olhar social para as práticas pedagógicas e as questões correlatas que transversalizam o tema aqui posto. Interessante ressaltar que, do ponto de vista internacional, o material de leituras que por aqui chegam e do que também “exportamos” no marco de um estreitamento de relações cada vez mais condizente à globalização. Consideram-se principalmente uma fruição de obras (impresas ou em e-book) de editoras e sobretudo a derrama de artigos, dissertações, teses, eventos, grupos de pesquisa e material de rede com depoimentos como no *YouTube*, *Podcasts*, aulas virtuais de apoio, relatos de experiência em sites e outros meios e ambientes. Fica ainda, portanto, um grande débito, mesmo que enfatizando sobretudo os autores com uma verve social mais apurada.

1.3.3 Três tendências progressistas nas últimas décadas no Brasil

Como uma intensa produção crítico-avaliativa que antecede a chegada de novos componentes das pedagogias do século XXI, pelo menos cinco décadas levaram para a consolidação de uma avaliação crítica das pedagogias das Modernidade no Brasil. E esse fluxo intelectual, que girou a roda do moinho das pós-graduações em Educação, também em afirmação e consolidação, é comum afirmar – mesmo com controversas naturais – que o país se alimentou de três tendências ou matrizes teóricas progressistas inspiradas na tradição marxista e seu legado, incluindo a contribuição anarquista, em nosso contexto, no que tange à contribuição para as metodologias de ensino, em que pese sua profundidade e radicalidade de propostas. Vejamos.

A primeira tendência é a da **Pedagogia Anarquista** (ou libertária). As tendências progressistas no campo da educação adensaram-se mais na segunda metade do século XX, movimentado sobretudo por uma avaliação do movimento escolanovista e sua contribuição. No entanto o movimento anarquista marcou suas raízes originárias no campo da atividade

política, com intensa atuação, sobretudo operária, desde as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Aos pares com o fluxo de ideias “marxianas”, o anarquismo se nutriu de leituras como de **Charles Fourier** (Besançon, 1772 – Paris, 1837) e **Pierre-Joseph Proudhon** (Besançon, 1809 – Paris, 1865), mentores do então intitulado “socialismo utópico” (no contraponto com o socialismo real). Neste cenário de intensas tendências de perspectivas de futuro da Humanidade vindoura, uma riqueza de vertentes marca o anarquismo conforme as disputas (notadamente políticas) se acirravam, conclamando a união operária e camponesa para o embate de ruas contra o capitalismo burguês, de modo que vários autores deixaram sua contribuição, num século que experimentaria “várias revoluções” (de costumes, de luta de classe, de moral, sexualidade, da nova mulher...) culminando no maio de 68, orquestrado pelo lema “é proibido proibir”. Lembremos apenas alguns nomes: os ativistas russos **Piotr Kropótkin** (1842 – 1921) e **Mikhail Bakunin** (1814 – 1876), o italiano **Errico Malatesta** (1853 – 1932), entre outros.

Um dos principais traços do anarquismo¹¹ é a ideia de **autogestão democrática da política**. Com a extinção do governo, das lideranças e das instituições estatais, que para os anarquistas servem apenas para manter e beneficiar um sistema corrupto, que piora a vida das pessoas, a população poderia reunir-se em assembleias e estabelecer plebiscitos, sustentando uma forma de democracia direta participativa.

Outra ideia central é a **valorização da liberdade individual**, fator que dá ao anarquismo uma forma de comunismo libertário. Quando há uma força maior que o ser humano e que se impõe sobre ele, este compromete sua liberdade. As regulações governamentais são essas forças repressoras que gerem a vida dos indivíduos, além de gerir a política ou por meio da política.

Entretanto, se nosso cenário é a educação, com foco nas metodologias de ensino, que relação direta se estabelece entre esta tendência progressista e as metodologias ativas atuais?

De modo direto ou indireto o anarquismo, como uma das tendências progressistas, está ligado a pensadores da área da educação escolar, tais como os já lembrados Neill e Rogers,

¹¹ O termo, de origem grega, anarquismo – e anarquia (de *ana - arké*), como negação das origens ou dos princípios consolidados – ressoa aos quatro cantos da linguagem social como “bagunça”, até como estratégia ideológica. A pergunta “que anarquia é essa?”, por exemplo, dá bem o tom depreciativo de uma tendência filosófica mais consistente do que em geral imaginamos. E afirmar que todo anarquista é, por princípio, “vacinado” contra todas as instituições sociais existentes (incluindo a escola), é um modo limitado de entender mais por dentro o teor ético-político desta tendência também conhecida como libertária. Há de destacar também que esta tendência libertária, no Brasil, movimentou com solidez muita produção cultural na poesia, teatro ou literatura, com forte acento na sexualidade livre da obra psicanalítica e romanesca de Roberto Freire.

Lobrot, Freinet, sobretudo Francisco Ferrer... todos experimentando métodos de teor libertário em suas propostas “ativas” para suas respectivas épocas. Daí o investimento, por exemplo, na escola como “espaço alegre”, em que o aprendizado “flui bem” (sem dor, sem pressão). Este é um equilíbrio muito difícil, uma vez que quem reivindica a felicidade, seja de que modo for, é, originariamente, o indivíduo em seu desejo. E o desejo é o mais anárquico de nossas pulsões de liberdade. A autogestão compartilhada de valores, informação e conhecimento ainda mantém uma estreita relação com o recente foco nas metodologias ativas.

Os autores supracitados fizeram muitos seguidores no Brasil, mas a corrente crítica de feito anarquista no país é bem reduzida dentre as três frentes progressistas da Pedagogia. Vamos salientar tão somente três autores: Camargo Penteadado, Maurício Tragtenberg e Silvio Gallo.

O primeiro autor nos faz girar o caleidoscópio com um olhar de retrovisor que nos põe de frente com o clima social intenso da passagem da Primeira para a Segunda República no país, foco em São Paulo. Trata-se de **João Camargo Penteadado** (Jaú, São Paulo, 1876 – São Paulo, 1965), que desde menino migrou para a cidade de São Paulo e internalizou intensa experiência política do movimento anarquista de uma capital em adensamento industrial. Não é de estranhar que Penteadado ainda se torna um “autor à sombra” no quadro da memória educacional brasileira, haja visto a perseguição que o movimento conservador e fascista implementou, tanto na Espanha – país de Francisco Ferrer, inspirador pedagógico de Penteadado – quanto no Brasil. Com uma experiência gestonária, então inusitada, de duas escolas nos bairros operários de São Paulo (Brás e Belenzinho), entre 1912 a 1919, evidentemente fechadas por perseguição, Penteadado¹² se torna um gestor a ser estudado.

Mesmo considerando que Penteadado trouxe, às duras penas, suas experiências pedagógicas até o final da primeira metade do século passado, a força propulsora das formas de gestão das escolas anarquistas das primeiras décadas foi marcante. O pesquisador Emerson Gustavo Emos se refere ao “Comitê Pró-Escola Moderna, órgão vinculado ao sindicalismo revolucionário ao qual fazia parte o educador e militante anarquista” (EMOS, 2017, p. 131). Neste cenário a relação com o anarcossindicalismo europeu é estreito como resistência a ser

¹² Mas se inicia um processo de escavação arqueológica do trabalho de Penteadado, que persiste até aos anos de 1960. A família do pedagogo e gestor anarquista recentemente disponibilizou um substancial material de memória pessoal e institucional para o Centro de Memória Educacional da USP. Grupos de trabalho e História da Educação Brasileira já se formam e produções acadêmicas vão aparecendo. Na internet alguns trabalhos já estão disponíveis. (CASALVARA, *et al.*, 2011; EMOS, 2017, entre outros). Há de considerar o trabalho de Silvio Gallo, nesta empreitada memorialística.

continuada nas décadas posteriores considerando experiências pedagógicas inusitadas, como jornais estudantis, relação sala de aula e cinema, teatro etc. O motivo pelo qual não inserimos Penteado no quadro deve-se à própria resistência em se implantar no país escolas de feição anarquista como experiência pública de educação escolar, como afirmamos, permanecendo à sombra. O autor nos lembra, desde seu trabalho historiográfico, que:

...traçar a trajetória social de João Penteado, fazendo uma interface de suas atividades pedagógicas com as experiências educacionais anarquistas de maior relevância na Europa no final do século XIX e início do XX, como as de Paul Robin no Orfanato Prévost, de Francisco Ferrer Y Guardia com a fundação da Escola Moderna de Barcelona, e com Sebastien Faure, fundador de La Ruche na França, experiência educacional também conhecida no Brasil como A Colmeia (EMOS, 2017, p. 131).

Há de considerar que as três primeiras décadas do século XX em nosso país passa por um alargamento de visão cultural na busca de nossas raízes, na semana de 1922 e, uma década mais tarde, no Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, no campo da tentativa de estruturação da escola pública brasileira – Anísio Teixeira, entre outros, à frente. Neste cenário, um movimento conflitivo entre conservação – como na disputa com setores particulares como as escolas confessionais também em expansão – renovação, as experiências de Penteado não se distanciam das propostas do escolanovismo, ainda que em um diferencial considerável de paradigma de leitura da sociedade e da escola em seu interior: Emerson Gustavo Emo (2017, p. 133) mais uma vez nos auxilia:

Lembrando que a educação libertária se assemelhava à proposta de educação da Escola Nova, se diferenciando, sobretudo nos objetivos ideológicos almejados por ambas as escolas. Sendo que, a Educação Libertária pretendia engendrar uma sociedade anárquica através da crença na razão como forma de emancipação da classe proletária, enquanto a Escola Nova acreditando no progresso viabilizado pelas ciências positivas, defendendo o capitalismo e objetivando formar o republicano liberal.

O segundo autor, o pensador **Maurício Tragtenberg**¹³, um anarquista gaúcho, de origem judaica, tendo expressado uma vivência extraordinária, com uma formação humana

¹³ **Maurício Tragtenberg**, (Getúlio Vargas, RS, 1929 – São Paulo, 1998) fez sua formação teórico-prática no Partido Comunista, de onde foi expulso pela sua vinculação teórica com Leon Trotski. À época estreitou a amizade com grandes teóricos e artistas, destacando-se sua relação com o sociólogo Florestan Fernandes e principalmente com Antônio Cândido, que lhe incentivou buscar formação universitária.

ampla como um “livre leitor” dos fatos que observava – e sempre declarou como um professor brilhante, que a escola em nada lhe serviu, a não ser para escapar de “aulas chatas” e correr para as bibliotecas públicas para se deliciar com suas leituras.

Outro autor que procuramos destacar no paradigma anarquista como primeira matriz progressista do século XX/XXI é **Silvio Gallo**. No giro do caleidoscópio chegamos a um jovem autor, ainda em plena atividade de pesquisa. Este vai para o quadro por apresentar um fundamento teórico-prático condizente ao processo ensino-aprendizagem.

Entremos na segunda matriz pedagógica progressista.

O termo Pedagogia Libertária está muito próximo da **Pedagogia Libertadora**. Aquela, mais circunscrita a um movimento cultural e político amplo, no campo do desejo, na produção teatral literária, poéticas, novas linguagens e muita militância, com acento na gestão (e cogestão e/ou autogestão), e foco no indivíduo frente a pressão das instituições – próximo também aos autores crítico-reprodutivistas. Esta, (libertadora) mais circunscrita à gestão da própria consciência do sujeito aprendente com seus saberes e “leitura de mundo” (FREIRE, 1981;1987; 1996; 2000)

A pedagogia libertária não nasce na escola, chega nela, de alguma forma, conseqüentemente. A Pedagogia Libertadora nasce na experiência escolar, evidentemente substancializada por uma revisão político ideológica que a envolve – como o ensino pretensamente “neutro”, por exemplo.

Daí, mais diretamente relacionado às metodologias de ensino-aprendizagem, a crítica radical não à herança de conhecimentos absorvidos pela escola nos currículos, tendo em vista o *modus operandi* de seus conteúdos e processos como um mero “depósito bancário” (FREIRE, *Pedagogia Do Oprimido*, 1987), na cabeça dos alunos em sua passividade, à espera do “saber do professor”. Ação de quem “não comunica, mas faz comunicados” (FREIRE, *idem*, *ibidem*) amorfos, a ser reproduzidos em provas como uma “métrica da competência” em ensinar e aprender. Muito divulgada no mundo todo, sobre a Pedagogia Libertadora ousamos assim resumi-la: uma Pedagogia que não só protagoniza o aluno “no centro” (como

Do ponto de vista do que nos interessa mais de perto (na docência universitária), suas aulas eram um verdadeiro “caos”; desorganizado como método burocrático de ensino (jamais dava provas, por exemplo) e denso em conhecimento e citações (com uma memória ímpar). A “dor de cabeça” provocada por Tragtenberg na burocracia da PUC/SP, por exemplo, (diários, chamadas...) era compensada pelo fato de terem seu corpo docente um dos mais brilhantes pensadores de sua geração e dos mais citados na ensaística brasileira, ano a ano. Contudo, em nosso entendimento, o faro de afirmar que “a escola não ensina” entra em conflito com uma postura de Dermeval Saviani que diz que só critica a escola quem já foi por ela escolarizado.

o escolanovismo) a ser bem atendido individualmente (Pedagogia não-diretiva), mas reconhece no aluno um sujeito social convidado a se colocar por inteiro no processo, ao “dizer sua palavra” (FREIRE, idem, ibidem), seu *logos*, seu discurso, sua razão de ser, seu “mundo feito de tijolo, pá e cimento” ao invés de “uvas”. Seria a Pedagogia Libertadora a mais radicalmente humanizada do que hoje estamos chamando “Pedagogias ativas”?

Vamos à terceira matriz progressista da Pedagogia no Brasil. Trata-se de uma matriz originalmente intitulada de “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”, mais recentemente renomeada como **Pedagogia Histórico-crítica**. Seu representante mais ilustre é **Dermeval Saviani** (Santo Antônio de Posse – SP, 1943), que dispensa comentários relativos à densidade e fecundidade de sua obra, além de José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury e Cipriano Carlos Luckesi.

A Pedagogia histórico-crítica tornou-se um fecundo investimento teórico da Educação Brasileira com foco primordial na função sócio formativa, não só de alunos como de professores, gestores, entorno da escola, sociedade e suas respectivas políticas educacionais, notadamente públicas, desde o início dos anos de 1980, nas mãos de seu principal mentor, Dermeval Saviani, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR).

Tendo como suporte teórico básico o materialismo histórico-dialético da obra marxiana e do marxismo posterior relacionado à educação, principalmente em Gramsci, essa matriz pedagógica representa o próprio movimento dialético das ideias. Daí as expressões usadas pelo próprio autor: primeiras aproximações, segundas aproximações... expressando a ideia de uma *work in progress* da própria teoria. Num diapasão de leituras e releituras das Pedagogias do passado e mesmo de tendências mais recentes, esta escola de pensamento tem seu início com foco na revisão dos conteúdos curriculares, como expressa sua primeira denominação: “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”. É razoável, uma vez que desde seus primeiros ensaios de fundamento a ideia norteadora desta matriz pedagógica é garantir ao aluno conteúdos curriculares que os habilitem a absorver os saberes escolares de forma crítica tendo em vista a mudança social e, ato contínuo, sua própria percepção de estar no centro das mudanças sociais. Cabe à escola, portanto, socializar o conhecimento historicamente sistematizado pelo homem não só como aluno (individualmente considerado), mas como agente social. E é justamente este aluno, com seus pares – daí o investimento no professor –

que irá contribuir com a transformação da própria escola aos pares com a crítica social e o lugar precípuo que a escola ocupa.

Para tanto, Saviani investe, com especial atenção, na necessidade da passagem do senso comum à consciência crítica, como um construto coletivo, sem desprezar as heranças de conhecimento sistematizado, mas modificando o *modus operandi* de sua absorção. Neste caso, a crítica aos conteúdos e suas formas de expressão, absorção e crescimento humano não acontece sem uma profunda revisão de um processo histórico que ainda não deu conta de realizar, com mais plenitude, não só as ideias básicas do materialismo histórico-dialético. Daí, a absorção profunda das leituras sociais da escola como espaço da violência simbólica (Bourdieu e Passeron), como aparelho do Estado (Althusser), a escola capitalista (Baudelot e Establet – foco na França), da relação intrínseca entre escola, a classe e luta de classes, em Snyders e até mesmo perspectivas do “fim da escola” (tese da desescolarização plena da sociedade, de Ivan Illich), o entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico escolanovista, a relação teoria e prática e processo histórico (com base sobretudo na leitura marxista de Gramsci), entre outras. Para Saviani há o risco de um sentimento de impotência e ao mesmo tempo um idealismo infundado, o que não contribui nem com a formação e sequer com as práticas docentes. As teses desenvolvidas no livreto *Escola e Democracia* como *start* de uma obra fecunda que fundamenta as metodologias de ensino, mesmo quando não as trata diretamente.¹⁴

Quadro 3 – Autores (brasileiros) de referência em teorias e práticas progressistas de ensino na atualidade (séculos XX e transição para o XXI)

Autores	Contribuições teórico-práticas – aspectos básicos
<p>Silvio Gallo (Campinas, 1963)</p>	<p>É um jovem filósofo da Educação afeito à matriz libertária. Atuante nos grupos de estudo da pedagogia anarquista, já acumula uma produção densa. Especializado em Filosofia Francesa contemporânea, aproxima-se dos filósofos pós-modernos, em diálogo como Jacques Deleuze e Foucault, por exemplo. Formado pela PUC Campinas, com atuações como</p>

¹⁴ Além de **Dermeval Saviani**, a Pedagogia Histórico-crítica conta com outros autores: **José Carlos Libâneo** (em destaque no Quadro 3), **Carlos Roberto Jamil Cury** (ano e local de nascimento não informados), filósofo, professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, foi presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Cipriano Carlos Luckesi**, (Charqueada, São Paulo, 1942...), filósofo e teólogo de formação, professor aposentado da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Do ponto de vista de metodologias de ensino, no campo da didática, Luckesi é um estudioso com grande contribuição no campo da avaliação da aprendizagem – só para citar os adeptos mais da origem dessa matriz.

	professor-pesquisador na Unicamp e Unimep, é membro de entidades de pesquisa em Filosofia da Educação no Brasil e o exterior e coeditor de algumas revistas na área. Do ponto de vista dos fundamentos do ensino-aprendizagem, Silvio Gallo sustenta uma nova base paradigmática de leitura a que chama de “paradigma rizomático”. ¹⁵
Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997)	Paulo Freire, foi o primeiro educador brasileiro a elaborar um método de Alfabetização direcionado a jovens e adultos que não sabiam ler e escrever de modo diferenciado dos métodos tradicionais aplicados ainda hoje. Não é tão simples (como parece) entender “pro dentro” e profundamente e sobretudo realizar o método Paulo Reglus Neves Freire, dotado de uma profunda antropologia filosófica que norteia sua obra, haurido do diálogo com muitas fontes de diálogo teórico. Freire apresenta uma proposta de alfabetização pautada na conscientização e na libertação dos alunos. Toda a construção do processo de alfabetização pauta-se no diálogo e na relação em que os educandos se encontram situados como construtores de suas próprias existências, individuais e sociointerativas. Daí a força-motriz da consciência no processo ensino-aprendizagem que emerge de uma “situação de mundo” – expressão recorrente de sua obra, tais como <i>Educação como prática da liberdade</i> que dá fundamento ao livro-roteiro (substituição das antigas “cartilhas de alfabetização”) de seu método, a <i>Pedagogia do oprimido</i> . O método divide-se em três momentos que se completam: “Investigação temática, Tematização e Problematização”. Resultado deste método libertador, o aluno deixa de tentar aprender a ler a partir de frases a ele estranhas, tais como: “Eva viu a Uva”, e passa a “ler o mundo” e as contradições que daí emergem como experiência situada. Esta, digamos, “metodologia ativa dialógica” torna-se o grande diferencial do Método Paulo Freire, dos tantos outros até então aplicados na realidade brasileira e que, não por acaso, fez e ainda faz sucesso no mundo todo como um dos pedagogos mais lidos e estudados de nosso tempo, como o grande legado do século XX para o futuro.
José Carlos Libâneo (Angatuba, 1945)	Embora seja um paulista com formação acadêmica ampla em São Paulo e Espanha, José Carlos Libâneo é professor da UFG, em Goiânia, e um dos mais completos pensadores da matriz histórico-crítica, como acontece com os pensadores desta fecunda tendência pedagógica. Participante assíduo de eventos educacionais, o autor contribui com o enriquecimento da linha de pesquisa “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos”, numa incansável desaguada de livros, artigos, conferências... A escolha do autor para figurar no quadro como “representante” da matriz histórico-crítica deve-se ao fato de suas investigações teóricas se voltarem para uma preocupação com práticas de ensino, como

¹⁵ Uma proposta de desmontagem do paradigma positivista de arranjo estático da produção de ideias inspira do na tradicional metáfora da “árvore do conhecimento”, até então um consolidado referencial da organização moderna dos currículos e respectivas práticas de ensino. Neste aspecto, um processo libertário de ensino não se reduz a grades curriculares fixas, e antecipa em muito o que vem sendo articulado como “paradigma emergente” da agenda do milênio, desde uma nova dinâmica de saberes horizontalizados, em fluxos, transversais, haurida de práticas interdisciplinares a ser aos poucos internalizadas como uma nova cultura (biocêntrica) do ensino-aprendizagem, impregnada pela própria força ou pulsão de vida.

	<p>atesta a publicação paradidática, justamente intitulado: <i>Didática</i> (vide referência) e uma preocupação muito pertinente com o proclamado “fim do professor/a” (vide referência), com acento numa discussão sobre as então chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC, sigla que já vai sendo substituída por TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Sem se fechar numa escolha única de método de ensino-aprendizagem, Libâneo faz uma varredura conceitual numa palatável discussão no que está acontecendo nos espaços de ensino-aprendizagem. Sem perder a fundamentação histórico-crítica de base, mostra-se atento com o que vem emergindo como novo cenário paradigmático da entrada do milênio. É o que acontece com a organização de uma obra organizada a quatro mãos com Akiko Santos, no âmbito transdisciplinar de um cenário do conhecimento em rede. Libâneo com certeza nos ajuda a alargar os horizontes das práticas pedagógicas com grande pertinência a este variado cenário de heranças de práticas de ensino, na rica fruição de ideias de nossos dias, como nosso foco nas metodologias ativas.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria

O acento e essas três tendências progressistas deixa de reconhecer uma contribuição paralela de outros autores, dentro ou fora das correntes supracitadas. O sentimento de dívida referido em relação ao autores estrangeiros vale para os autores brasileiros, principalmente quando insistimos no foco à visão social da educação, tendo as metodologias neste cenário Assim, vale destacar: Miguel Arroyo, Antônio Severino, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Paolo Nosella, Álvaro Vieira Pinto, Pedro Demo, Celso Vasconcelos, Olinda Noronha, Maria da Glória Gohn e Vanilda Paiva... e autores que mexem diretamente com Didática, como José Carlos Libâneo (no quadro), Maria Rita S Oliveira e Lílian Wachovicz. Alguns deles, focados no prazer de ensinar/aprender, com ênfase no desejo, do psicanalista Rubem Alves, ou no sentido crítico-social do prazer de empreender de Esther Pillar Grossi. Soma-se ainda o denso trabalho de cenário de futuro pelas mãos de **Hugo Assmann** (Venâncio Aires, 1933 – Piracicaba, 2008) sobre a sociedade aprendente com especial atenção às propostas dos biólogos chilenos Humberto Marturana e Francisco Varella, as pesquisas de laboratório sobre os novos espaços de ensino-aprendizagem do futuro da USP, sob o olhar de Frederick Litto... são lembranças rápidas para mostrar o quanto as metodologias de ensino se entrelaçam em muitas dimensões. E um invólucro de questões sobre o ensino-aprendizagem nos põe diretamente numa “pressão” – inclusive pela “Pedagogia das Competências” – ao que nos espera num futuro muito próximo.

1.4 O século XXI e qual “salto para o futuro”?

À medida em que avançamos de meados do século XX para os dias atuais (as duas décadas iniciais do milênio), os autores trouxeram temas/problemas, focos e categorias de análise ainda sem um acento mais decisivo no campo da educação escolar. No entanto, não é possível fazer um corte abrupto, “abandonando” autores que fizeram sobretudo uma leitura social da escola na segunda metade do século passado. Não existe a possibilidade de um “passa a régua” porque tudo agora é novo milênio, já em novas pautas incidindo no campo educacional e do ensino-aprendizagem. Por exemplo, o antifascismo e a instrumentação política da escola como “aparelho do Estado”, as diversidades entrando em seus muros, a questão dos currículos, incluindo o “oculto”, as territorialidades juvenis e a pergunta sobre quem são os “alienígenas” (SILVA *et al*, 1998), o inarredável peso que leva a formação de professores, tema precioso como legado do século anterior, e tanto outros temas/problemas ainda em aberto.

Os novos investimentos teórico-práticos não são poucos, e para o campo educacional emana uma pluralidade de contribuições que vão revolvendo as metodologias de ensino-aprendizagem. A saber: novas fronteiras da Neurociência e de leitura e “mapeamento” da mente desde a década da mente dos anos 1990 (Projeto Genoma); revoluções do corpo – incluindo a revolução sexual, com marco nos idos de 1968 em diante, com a “geração saúde” dos anos de 1980 e a “corpolatria” atual; tecnocentrismo; ideologia neoliberal do “mercado Senhor de tudo” em prol da secundarização das atribuições do Estado tido como um “paquiderme lento” (na linguagem empresarial); revolução tecnológica e comunicacional – a informática, a internet dos anos de 1990 em diante, e a web-educação na era digital com peso na virtualização do ensino; EaD e ensino híbrido, em geral tendendo a ser balizado pelo marco teórico referencial da “pedagogia das competências”; mecatrônica, robótica e trabalho 4.0 já em franca expansão, assim por diante.

Para tanto, vamos enfatizar, previamente (fora do quadro) dois autores e uma instituição que revolvem, nas raízes, as metodologias de ensino-aprendizagem: Gardner, Morin e a UNESCO. Autor que influencia profundamente a pedagogia é o neurocientista estadunidense **Howard Gardner** (Scranton, Pensilvânia, EAU, 1943), que propôs a teoria das inteligências múltiplas. Sua obra traz uma contribuição sem precedentes ao trazer a neurociência para o campo da leitura da educação escolar com foco num mapeamento das várias inteligências do aluno (aluno no singular e “suas inteligências” no plural). Não se trata apenas de uma leitura “laboratorial” de medição cognitiva, mas da compreensão de um todo

complexo que envolve o ser humano no enfrentamento com o mundo que o rodeia, trazido para dentro da escola. Na sua ótica, entendendo que inteligência é a capacidade de criar coisas e resolver problemas nos negócios, música, esporte, relação social dentre tantas outras, ele defende que não temos apenas uma inteligência, mas várias. Colocou inicialmente 7 que, posteriormente, foram acrescentadas de mais duas, totalizando 9 inteligências (lógico-matemática, linguística, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, espacial, corporal cinestésico e existencial) que todos possuímos em maior ou menor grau, e que varia a cada pessoa.

Não é nosso foco neste estudo especificar e apreciar cada uma delas, mas sim jogar luz ao fato de que os estudantes, por possuírem diferentes formas de pensar, também aprendem de maneira díspar. Essa descoberta de novas fronteiras ou “modalidades” da inteligência humana no trabalho inédito de Gardner impacta sobremaneira a educação, e rapidamente seus estudos e pesquisas se espalham pelo mundo, fazendo com que a educação como um todo (mas notadamente a escolar), fosse repensada, agora com foco no aluno e em suas potencialidades.

Entretanto, como psicólogo e não pedagogo, o professor de Harvard não preconiza uma metodologia específica para ser seguida passo a passo, mas indica que o processo educacional precisa seguir dois elementos fundamentais que, a princípio, parecem ser antagônicos, mas fazem total sentido dentro da teoria de Gardner: a individualização e a pluralização da educação.

Para o autor, a individualização é fundamental, pois é preciso conhecer ao máximo o aluno particularmente, entender como sua inteligência funciona e promover a aprendizagem de uma maneira que faça sentido para o estudante, deixando para atrás o velho sistema de ensinar uma mesma coisa da mesma forma para todos, pois cada aluno aprende e pensa de maneira singular. Defende que hoje, diferentemente de outras épocas, isso é possível através da tecnologia e computadores, sendo legítimo que o ensino e a aprendizagem aconteçam nos termos do estudante.

Gardner também defende a pluralização no espaço aprendente, de tal modo que tudo que seja importante seja ensinado de maneiras diferentes. Para ele, nada que seja importante pode ser ensinado de apenas uma maneira, pois assim será eficaz apenas com uma parte pequena dos discentes. O psicólogo e neurocientista salienta que a individualização e a pluralização do ensino são os dois principais pontos nodais da sua teoria, no que tange à relação ensino-aprendizagem em todos os campos do empenho das “inteligências humanas”, plurais e interligadas, umas para mais, outras para menos.

O segundo autor em evidência, já no cenário do novo milênio, é **Edgar Morin** (Pseudônimo de Edgar Nahoum, Paris, 1921...) e, para efeito de nosso texto, salientamos dois pontos de sua vasta obra, fundamentais nos estudos do autor.

A iniciar pela epistemologia da complexidade, ideia central da sua obra *O Método*, publicada em seis volumes e que começou a escrever em 1977, gravita em torno da ideia central de que os saberes são todos interligados na complexidade¹⁶ de sua teia de relações. O todo é maior que a soma das partes assim como as partes são maiores que o todo, dependendo do olhar sobre suas possibilidades. Para Morin há três princípios da complexidade, como operadores mentais: o dialógico, o recursivo e o hologramático. Na dialogia aponta contradições insuperáveis, complementando a dialética marxista. No princípio recursivo uma ação gera uma causa, que gera uma ação, que gera uma causa, e assim por diante, em uma espiral progressiva, contínua e perpétua. Já no princípio hologramático encontra-se um conceito equivalente ao que está sendo explorado neste texto, na analogia com o caleidoscópio. Aí a ideia de que o todo está na parte e a parte no todo, sendo impossível conhecer o todo sem as partes e as partes sem o todo.

É assim que Morin rejeita as categorizações positivistas dos saberes, pois a transdisciplinaridade é fundamental para o entendimento dos conteúdos. Uma teia complexa de interconectividade das disciplinas, que podem ser desfragmentadas para um estudo mais aplicado, mas de forma alguma se pode ignorar o nexos e influência entre elas. Ocorre que, no processo de evolução da ciência, focou-se nas partes, nos fragmentos, e perdeu-se a noção do todo – um paradigma de olhar sobre o mundo muito próximo às culturas orientais, podendo-se afirmar, neste tempo histórico de uma “des-ocidentalização” progressiva do paradigma positivista (hegemônico) da Ciência Moderna. Daí sua insistência na rica categoria “saberes”

O segundo ponto dos estudos do Morin advém do seu livro *Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro* (1999), obra produzida a convite da ONU, para sistematizar reflexões sobre a educação do futuro. Nessa obra não apresenta um passo a passo “receituário” e nem um programa escolar, mas reflexões norteadoras de saberes que a escola estava “esquecendo” (ou se deixou perder), e precisa ser resgatado.¹⁷

¹⁶ Do latim *complexus*: aquilo que é tecido em conjunto.

¹⁷ O **primeiro** saber é sobre o próprio conhecimento e a integração dos erros nas concepções científicas para o avanço do próprio conhecimento. O **segundo** saber é pertinente aos conteúdos relacionados a situações de mundo e vai ao encontro do seu conceito de complexidade, negando a fragmentação das disciplinas, na busca de rearticulá-las dentro de outras conjunturas. No **terceiro** saber a reflexão foca na condição da vida humana, indivíduos que são

O paradigma emergente da educação do futuro, com base em uma profunda reviravolta epistemológica da Ciência Moderna que re-fundamenta e amplia a visão de saberes, como em Morin, nos faz perceber um esforço global da própria UNESCO em propor novos caminhos. Assim, organizado pelo autor **Jacques Delors** (Paris, 1925...), um texto que contempla os chamados “quatro pilares” da educação presente/futura que amplia os saberes para além do conhecimento informativo e racional articulado pelo professor em sala de aula. Um novo programa de aprendizagem de todos – definitivamente não só do aluno como indivíduo – que amplia em muito o (verbo) aprender como uma pauta ampla e ao mesmo tempo profunda, instigante e questionadora. Quais sejam 1 – Aprender a conhecer; 2 – Aprender a fazer; 3 – Aprender a conviver e 4 – Aprender a ser. E esta nova pauta aponta realmente para uma visão estrelar, caleidoscópica das novas propostas de ensino-aprendizagem em novas agendas de diálogo de saberes. Evidentemente a questão aqui em pauta (metodologias ativas) estão no centro nevrálgico da revisão dos caminhos e descaminhos do ensino-aprendizagem em uma conexão moderna, revisitando leituras sociais, inclusivas, multifocais, plurais, valorativas, tecnológicas, sustentáveis, de diálogo ocidente-oriental, comunicacionais, entre outras que pululam na agenda do milênio.

Para Maria Cândida Moraes, num artigo-síntese de sua tese, publicado no ano de nossa própria LDB, expõe uma nova pauta da educação presente/futura em quatro pontos:

A partir do referencial identificado [das revoluções epistemológicas] e do conjunto de elementos integrantes das novas pautas educacionais, reconhecemos o *paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente*. (MORAES, 1996, p.66 – grifo da autora)

Não terminaremos este primeiro capítulo sem revelar uma inquietação. Lembremos que iniciamos nosso estudo (Introdução) com uma referência à famosa Carta do cacique de Seattle ao presidente dos EUA. Ela volta com força – até como ponte aos capítulos seguintes – quando nos instiga a perguntar: onde estão contempladas as metodologias de ensino-aprendizagem das aldeias indígenas e de tantas outras territorialidades de saberes nem sempre

naturais, imaginários, culturais, míticos, físicos e psíquicos. O **quarto** saber se dá pela relação entre as pessoas e a própria terra, e sua interligação com ela, diretamente associada à sustentabilidade. O **quinto** aborda o conceito das incertezas no viés científico, precisando ensinar nas escolas que a ciência nunca é uma plena e definitiva produtora de certezas. O **sexto** saber é pautado pela compreensão e aceitação da diversidade em todos os níveis. Por fim, o **sétimo** saber aponta para uma ética do gênero humano, uma ética global, na criação de uma consciência que (re)ligasse indivíduo, sociedade e espécie.

contempladas: quilombolas, EJA, pedagogia da alternância do MST...? Por que um continente como a “Mama África” (expressão do músico Chico César) com suas aldeias e seus saberes ancestrais, não foi sequer lembrado aqui? Só pelo fato de não ter sido o território de pedagogias hegemônicas e sobretudo europeia e norte-americana? Pensadores da educação (e seus métodos de ensino) não pensam a partir da “boniteza” (Freire) daquelas culturas? A agenda do milênio proposto pela UNESCO nos quatro pilares vai nos propiciar o alargamento de olhares? Que relações intrínsecas há entre a robótica e o hoje chamado “trabalho 4.0” com as metodologias ativas? O que estamos chamando de “metodologias ativas” deverá seguir à risca uma Pedagogia das Competências, sobretudo tecnológico-informacionais para gerar “inovações” como o mantra de nosso tempo?

Não faltam perguntas, mas concluímos este capítulo entendendo que elas, com sua “pré-história”, como apontamos aqui, se encontram no olho do furacão que nos possibilitam avançar na pesquisa. Não foi por outro motivo que escolher este olhar de grande cenário – que fica mais evidente e sobretudo o que está “oculto”, como se diz atualmente, em relação à crítica dos currículos que fornecem lenha para as metodologias e ensino-aprendizagem.

Neste cenário prometeico e ao mesmo tempo assustador, no campo das metodologias de ensino, surgindo aos borbotões, propostas, por exemplo, como a “sala de aula invertida” entre outras, são investidas teórico-práticas que não deixam de estar presente de forma intensa num rico balão de ensaio quando se trata de metodologias atuais. As metodologias ativas, evidentemente, enfatizadas no próximo capítulo do presente estudo, nos fazem crer que o caldeirão das mudanças já estava fervendo no campo socioeducacional e nada nos garante que estamos próximo a uma “equilíbrio” (termo piagetiano) das assimilações de novos ambientes e ferramentas de métodos de ensino-aprendizagem.

2. UMA MUDANÇA GERAL DE PARADIGMA

Após giro abrangente e rápido em nosso caleidoscópio no capítulo anterior, olharemos agora para o momento presente da educação, com as atuais propostas metodológicas impactando diretamente não apenas as metodologias de ensino em si, mas inferindo mutações nas dinâmicas da aprendizagem, nos espaços aprendentes, nas bases teóricas e, por fim, perpassando um olhar focado no campo do ensino e suas metodologias. Trata-se do círculo mais restrito e interno do caleidoscópio da educação interferindo no círculo mais periférico, com vistas a trazer novos olhares num campo específico do grande panorama da História Geral da Educação, centrado na vasta experiência escolar. Podemos perceber, então, que nosso objeto de estudo nunca foi estático, inerte ou passivo. Estamos diante de um caleidoscópio vivo, **ativo**, e que, a cada giro, adiciona ingredientes recém alçados à relevância de nosso tempo, permitindo o surgimento de novos quadros para observarmos, entendermos e interpretarmos o objeto de nossa pesquisa na circularidade do tempo. Vejamos.

No início dos anos 90, surge com militares norte-americanos o conceito de Mundo VUCA¹⁸. De forma resumida, o que tal definição traz é que a sociedade atual muda a todo o tempo e em grande velocidade, sendo impossível fazer previsões certas e compreender com exatidão o resultado de eventos atuais. O cenário global é complexo, uma teia de ligações e interligações de causa e efeito, resultando sempre em profundas interpretações da realidade, dentro de um vasto espectro que desautorizam a antiga concepção racional e binária da sociedade.

Dessa maneira, a sigla americana VUCA vem sendo desvelada e estudada em ambientes corporativos e educacionais, uma vez que se busca explicar o momento atual de transformações intensas e disruptivas em vários setores de nossa sociedade. O mundo VUCA está relacionado a eventos imprevisíveis, dificultando, pois, a tomada de decisões pelos gestores e líderes organizacionais. (MELLO, ALMEIDA NETO e PETRILLO, 2020, p. 146)

Abstraído de uma leitura buscada nas organizações (empresas, ONGs, instituições das mais variadas etc.) abordamos aqui este conceito para contextualizar a velocidade e complexidade que o mundo em rede trouxe também para o campo institucional, escolar e

¹⁸ Conceito originado na década de 90 visando explicar as incertezas do contexto geopolítico mundial da época. VUCA é o acrônimo dos seguintes termos: Volatility (volatilidade); Uncertainty (incerteza); Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade). (KARNAL, 2021)

acadêmico / universitário da educação. Soma-se, neste cenário, a revolução comunicacional em larga escala, com a expansão *ad infinitum* da sociedade em rede em todos os setores, incidindo uma Web-educação cada vez mais consolidada. Até hoje tentamos entender as consequências da internet no processo ensino aprendizagem, exatamente pela dificuldade em fazer previsões onde as relações entre os sujeitos são alteradas de forma dinâmica.

Essas transformações sociais são tão velozes que, a partir de 2020, após o mundo ser acometido pela pandemia do COVID-19, - *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2) -, estudiosos passam a entender que o próprio modelo proposto pelo VUCA nem é o mais tão adequado aos dias atuais, e precisava evoluir. O antropólogo, pesquisador e futurista Jamais Cascio passa a sugerir agora o termo BANI¹⁹. Em entrevista ao educador David Thornburg, Cascio (2020, p.2) diz que criou este termo “em parte como uma forma de esboçar um enquadramento para um mundo que foi além de ser apenas complexo e tornou-se totalmente caótico”.

Cascio e Thornburg (2020) apontam que a sociedade passou a ser frágil, na qual sistemas consolidados como a democracia formal, por exemplo, possam ser estremecidos de maneira repentina, ou mesmo o mundo pode entrar em colapso por conta de um pequeno vírus. A falta de controle sobre a vida e a consciência da própria fragilidade gera ansiedade nas pessoas e nas instituições. As implicações e consequências das condições climáticas e doenças ao longo dos anos, e o próprio caos organizacional apontam para uma realidade não-linear. E o que antes era complexo e de difícil entendimento, torna-se hoje incompreensível para a mente humana, em geral, entender suas relações. Exemplo disso é o próprio estágio atual da Inteligência Artificial, que trabalha com fundamentos de algoritmos de autoaprendizagem que já não conseguem ser explicados em sua base.

Mas o que nos vale mesmo, nesta pesquisa, a respeito destes conceitos acima apresentados, são suas implicações na educação. Voltaremos ao longo deste capítulo apontando as consequências do mundo VUCA-BANI²⁰, diretamente conectadas às matrizes metodológicas e às práticas pedagógicas propostas na atualidade.

¹⁹ O conceito de mundo BANI ganhou maior notoriedade após o colapso mundial causado pela pandemia do SARS-CoV-2. É o acrônimo de: *Brittle* (frágil), *Anxious* (ansioso), *Nonlinear* (não linear) e *Incomprehensible* (incompreensível). É considerado a evolução natural do mundo VUCA pois contempla o estado do mundo pós pandemia. (KARNAL, 2021)

²⁰ Esses dois termos serão usados em conjunto em algumas partes deste texto para estabelecer a lógica de pensamento contínuo de ambos. Outra razão é que o termo BANI, por ter sido formulado muito recentemente, ainda não está fixado e disseminado nas teorias contemporâneas.

No mecanismo do nosso caleidoscópio, que nos inquieta em tempos em que transformações sociais – e conseqüentemente também educacionais – são aceleradas pela tecnologia e globalização da informação, qualquer nova fagulha em um paiol ávido por novos paradigmas, podendo ocasionar uma explosão de propostas e correntes pedagógicas, que se apresentam para assumir lugar de destaque em uma época de crise do paradigma tradicional da educação magistrocêntrica.

Isto posto, neste capítulo faremos três novos giros no nosso caleidoscópio com o olhar a partir do nosso tempo atual. No primeiro giro, na busca de entender suas relações com as metodologias ativas, posicionaremos os principais agentes envolvidos na ponta do processo ensino-aprendizagem: alunos e docentes. No segundo, nosso foco será na influência da web-educação e seu impacto nas propostas metodológicas atuais, focados mais nos espaços de ensino-aprendizagem internos, então “encharcados” de TDIC, como a sala de aula. E, por fim, o terceiro giro encontrará as metodologias ativas em si, seus fundamentos pedagógicos, suas formas de aplicação e suas bases conceituais.

Para alinhar a compreensão desta redação, adotamos o termo ‘crise’, *crise* abstraído de sua generalidade, – um termo “difuso”, usado, *ad nauseam*, nos dias atuais – e entendendo que estarmos vivenciando simultaneamente um período de declínio ou acelerada mudança; por sinal, um conceito aplicado em diversas áreas como medicina, psicologia, sociologia, administração dentre tantas outras.

Necessário se faz, também, um ajuste acerca do termo *paradigma*, para que a semântica não nos traia no desenvolvimento e compreensão desta pesquisa. Busquemos em Thomas Kuhn (1998, p. 218) ao nos esclarecer que paradigma “indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada”. Vale ressaltar que Kuhn usou paradigma em diferentes sentidos, mas nos alinhamos aqui a esta leitura sociológica que ele faz do termo.

2.1 A crise do paradigma moderno implicando na crise da docência magistrocêntrica

Quando enunciamos uma crise do paradigma moderno, apontamos na direção de um amplo questionamento do projeto iluminista da modernidade, indispensável para nosso estudo dado sua implicação direta nos fundamentos do processo ensino-aprendizagem, de feição sabidamente instrucional.

A supervalorização da razão, em detrimento das outras funções dos seres humanos, ao lado do conhecimento fragmentado e decomposto, alertou diversos pensadores e

cientistas sobre a possibilidade de que a razão poderia não ser onipotente para conduzir os destinos da sociedade humana e resolver os inúmeros problemas consequentes, tornando-se, muitas vezes, ela própria, a razão de muitos deles. (BASSALOBRE, 2007, p. 175)

A autora levanta o debate sobre uma crise na construção do conhecimento de nosso tempo. Ao não mais entender a razão moderna, de perfil cartesiano-newtoniano, como única via para a ciência e o avanço da sociedade, além de ainda apontar o próprio uso da mesma como um dos causadores de problemas de nosso tempo, abre-se um leque de caminhos para reflexões e propostas de soluções para os desafios de nossa era, e enfraquece os princípios da modernidade e os alicerces do positivismo. Bassalobre (2007, p. 176) ainda aponta para uma “quebra na confiança epistemológica do paradigma dominante”, onde tanto a construção do conhecimento quanto a sua transmissão – ou seja, a própria educação escolar em si, centralmente instrucional – são acometidas pela mesma crise e incredulidade. A propósito, Toralles-Pereira (1997, p. 52) nos diz também que “as novas tendências epistemológicas, emergentes no estudo das ciências, afetam a compreensão do conhecimento e do processo ensino/aprendizagem”.

Puxando essa linha de raciocínio, fica claro constatar que a crise da modernidade passa a tocar o chão da sala de aula, aguçada desde o fim do século XX, mexe com os mecanismos da aprendizagem e exige que professores e alunos lidem diretamente com esse hiato paradigmático, mesmo que eles não tenham ciência disso – principalmente os discentes, que sentem que tal modelo tradicional não mais lhes atende, mas muitas vezes não conseguem alcançar a raiz desta percepção. Santos (1999, p. 278) também reforça a crise de modelo social que passa a sociedade desde o final do século XX, nos afirmando que:

...estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais. Assume-se também que não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, aliás, está feito já à saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente. Esta última tarefa, que é de longe a mais importante, é também de longe a mais difícil.

Inspirado por esta reflexão de Boaventura de Sousa Santos, propomos um recorte aqui na educação em si para que não percamos o foco da pesquisa, mas sempre atento ao fato de que esse debate pertence à teia da complexidade da sociedade e são interdependentes, como apontamos nos conceitos VUCA-BANI anteriormente. Também por opção de delimitação do estudo da presente dissertação, optamos por não entrar na contenda sobre a pós-modernidade,

hipermodernidade²¹ ou mesmo a modernidade líquida (Bauman, 2000), visto que nosso intuito é discorrer sobre as atuais propostas metodológicas para a educação escolar e não tentar decifrar qual a nomenclatura mais ajustada para o atual período que estamos vivendo – sem desprestigiar tal discussão, fundamental para a reflexão e entendimento de nosso tempo.

Neste caso, ainda girando o caleidoscópio, tanto políticas públicas educacionais, como gestão escolar e, com mais destaque neste estudo, os professores, passam a ser nossos protagonistas, fundamentais para estudar, entender e propor alternativas com vistas a internalizar o paradigma emergente na educação atual, empreendimento significativo e árduo, como nos sinaliza Boaventura. Um caminho para não encarmos ensino e suas metodologias de modo isolado de um mundo em profundas mudanças.

Karnal (2021) comenta que, dentre tantas mudanças em um novo paradigma posto para a sociedade, algumas são modismos e passageiras, mas outras surgem para se fixar no tempo. E uma dessas que vieram para ficar é a “aprendabilidade”, um neologismo proposto por ele como tradução do termo *learnability*²². Essa, que é considerada uma das habilidades do futuro, defende diretamente que o protagonismo da busca pelo conhecimento pertence agora a quem estiver aprendendo, invertendo a abordagem tradicional de ensino onde ensinar se reduzia a transmitir informações de forma unilateral, centralmente instrucional, como já lembramos, embora a instrução ainda tenha um forte aporte prático – como a questão da EaD, em que a relação professor/tutor ainda experimenta um processo inicial de amadurecimento. Ao encontro deste raciocínio Libâneo (2013, p. 13) afirma “o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais”. Não pretendemos, no entanto, passar uma carpideira em tudo o que é fluxo de memória escolar em seu processo histórico, mas garantir, à luz do que propõe o pensador mineiro Neidson Rodrigues (1999), indagar sempre

²¹ Termo cunhado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, que defende ser o ideal para nomear o paradigma de nosso tempo. Na hipermodernidade vivemos um exagero dos conceitos da modernidade, uma era de excessos e extremos, avanço desenfreado, tempo acelerado e construções sociais efêmeras. Braga (2010, p. 54-55) nos diz, baseado na teoria de Lipovetsky, que “a partir dos anos 1980, sob os efeitos do avanço da globalização e das novas tecnologias da comunicação, adentramos na era do hiper: o mercado, o indivíduo e o desenvolvimento técnico-científico - facetas que tanto caracterizaram a modernidade – são intensificados, exponenciados.”

²² *Learnability*, ou capacidade de aprendizado, significa saber adaptar e desenvolver os conhecimentos ao longo da vida profissional; é estar aberto a aprender constantemente e produzir conhecimento, conteúdo e habilidade permanentemente. *Learnability* é um estilo de vida e comportamento, que deve sempre ser estimulado quando se almeja progredir e evoluir. (KARNAL, 2021)

sobre a dialética entre “o transitório e o permanente na educação” (novas relações societárias, função do Estado, de políticas educacionais etc.).

Neste cenário, sobre nosso foco central, é que ganham força então as alternativas propostas das **metodologias ativas** de ensino-aprendizagem. Ainda que algumas muito recentes, mas já sobejamente estudadas, debatidas e aplicadas, conquistam cada vez mais espaço de garantidoras, pelo menos mais dinâmicas, da aprendizagem e suas tecnologias no interior da escola (laboratórios, bibliotecas, pátios, quadras, palcos, cantinas, hortas...) mas sobretudo nas salas de aulas (presenciais e virtuais), na escola como um microcosmo vivo e interligado ao seu entorno e ao próprio “mundo” (urbano/industrial e rural), como presença e memória (urbano/industrial e rural). Tais metodologias vêm consolidando mais protagonismo ao estudante e causa um abalo no magistrocentrismo característico do ensino dito “tradicional”, do clássico *magister dixit* – já sobejamente questionado desde o poderoso movimento escolanovista do início do século passado – alterando, cada vez mais, a dinâmica na relação professor-aluno.

2.1.1 Os docentes sob o impacto de mudanças de concepção de ensino-aprendizagem

As regras sociais dos espaços da laboriosidade do ensino-aprendizagem passam por delicadas mudanças com o desenvolvimento de “novas” propostas pedagógicas. As metodologias ativas trazem como princípio o protagonismo do estudante, com suas inquietações, sua reação cada vez mais natural à tradição de “ouvir aulas”, impactada cada vez mais pelas suas inteligências, criatividade, novos valores etc. É primordial não entendermos essa premissa como uma destituição do papel do professor; pelo contrário, é entender que ambos, docente e discente, passam a ter o mesmo destaque e mérito na construção do conhecimento. Não se trata, portanto, de uma transferência, mas sim de uma partilha de protagonismo.

Contudo, não podemos negar que essa mudança na relação, notadamente da sala de aula afeta, de maneira inquietante, o exercício docente. Cumpre lembrar que estamos falando de um profissional que tem como herança a educação instrucional da modernidade e a lógica positivista de ensino. De modo geral, sem recair no senso comum, foi assim que ele aprendeu, e é assim que ele educa. Portanto, apenas como retomada de uma percepção já sobejamente discutida, aqui e alhures, de modo geral o professor está afeito a um modelo de instrução verbalista, como já ficou na sacramentada expressão de Paulo Freire (1987) como “educação bancária”, que o mantém em uma zona de conforto na sala de aula. Zona essa onde

ele, até então, tem sido visto, sem maiores questionamentos, como “superior” e lhe é conferido poder e controle sobre os estudantes e, meio “por osmose”, aceito como o detentor único do conhecimento e sua autoridade raramente questionada.

Demo (2000, p. 10) destaca que “a postura instrucionista na educação encontra grande amparo entre os professores, porque é ela que lhes garante poder: poder reprovar, decidir o currículo, exigir desempenho, impor disciplina, posar de autoridade e mandar na escola”.

Para o autor, a aula expositiva tradicional, enquanto exclusividade metodológica, garante ao professor controle sobre o que é ensinado e, em sua lógica, ao que é aprendido pelos alunos. É o conhecimento que surge com fórmulas prontas, e ao estudante resta apenas a escuta, a cópia e a reprodução nas avaliações. Um sistema que dá o poder de autoridade indiscutível ao professor, sem o qual ele se sente impotente (Demo, 2000).

O professor encara então o dilema de ser chamado a uma adaptação e desconstrução de seu *modus operandi* tradicional, e para isso se vê obrigado a descer do tablado que o destacava à frente da classe. Moran (2014, p. 20) nos diz que:

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação.

Podemos perceber nas palavras do autor que há um processo de transição em andamento, mas ainda há muita resistência por parte da comunidade escolar, em especial dos professores, parte essencial para o sucesso de uma mudança paradigmática. Essa transformação precisa acontecer antes internamente no educador, para que ele possa, primeiro, acreditar neste novo paradigma e, depois, passe a desejá-lo e buscá-lo. Como nos diz Demo (2000, p. 41), “o professor precisa tomar a dianteira de seu próprio ofício, reconstruindo o conhecimento de que necessita em sua profissão”. Sem o entendimento e engajamento docente, nenhuma mudança será possível no processo ensino-aprendizagem.

Resumidamente com nossas palavras, destacamos as novas atitudes docentes postas por Libâneo (2013) para lidar com as realidades do mundo contemporâneo, tais como:

- (i) abraçar o ensino como mediação, com aprendizagem ativa do aluno e suporte pedagógico do professor;

- (ii) parar de entender a escola como um ambiente pluridisciplinar, com disciplinas ofertadas de maneira independente e fragmentada, e passar a vê-la como um espaço interdisciplinar que aborda o currículo de forma sistêmica no projeto pedagógico;
- (iii) domínio de estratégias que ensine o aluno a pensar e o ensine a aprender a aprender, que vai além do autodidatismo ou do conhecimento de técnicas pelos discente, que o faça entender seus aspectos cognitivos de aprendizagem, raciocínio e criatividade;
- (iv) saber que a sua atuação em sala de aula é um processo comunicativo que precisa ser desenvolvido e dominado;
- (v) aceitar a influência das TDICs (tecnologias digitais da informação e comunicação) nas salas de aula e usá-las dentro de suas estratégias de ensino-aprendizagem;
- (vi) estar ciente e respeitar as diversidades culturais que constroem a pluralidade do espaço aprendente;
- (vii) se manter atualizado científica, técnica e culturalmente, para melhor atender as novas demandas da sala de aula e potencializar a interdisciplinaridade;
- (viii) incorporar no seu dia a dia da escola o aspecto afetivo, entendendo e se conectando às emoções, interesses e motivações de seus alunos;
- (ix) e, por fim, trabalhar o comportamento ético de si mesmo e dos estudantes, sendo capaz de orientar seus discentes com valores relativos às relações humanas, ao cuidado com a vida, com o próximo e consigo mesmo.

Percebemos como é grande o desafio para o docente que busca se adaptar aos novos tempos, mas ainda está atado ao ensino “tradicional conteudista”, que tem nele mesmo o centro da operacionalidade pedagógica. É necessário que o educador alcance as mudanças que são exigidas na sua atuação. Sobre esse entendimento Moran (2014, p. 20) nos ajuda novamente com grande contribuição:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem o que procuram. Curador, no sentido também de cuidador: ele é atento a cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (ministrar aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais mais bem preparados, remunerados, valorizados.

Mesmo considerando as condições laborais, sabidamente limitadas em que o professor em geral trabalha – sobrecarga funcional, divisão social do trabalho, tecnologias defasadas etc. – fica claro que, mesmo (e sobretudo) no paradigma emergente proposto, a laboração docente é indispensável para o processo educativo. Na visão dos autores é necessário haver um reinvestimento significativo na alteração da forma de entender e aplicar o exercício da profissão, em seu *modus operandi*, onde o professor, muitas vezes mais “auleiro” que educador, se despe de uma roupagem magistrocêntrica e autoritária, ganha ainda mais relevância como um facilitador e mediador do conhecimento. Bergmann e Sams (2016, p. 12) ressalta que “o papel do professor em sala de aula mudou radicalmente. Deixamos de ser meros transmissores de informação; em vez disso, assumimos funções mais orientadoras e tutoriais”. Reforçando o que foi exposto pelos autores acima, Demo (2000, p. 25) ainda afirma que “o papel do professor continua essencial, mais do que nunca. Porém, sua função é educativa, não instrucionista”.

Outro ponto fundamental apontado na fala de Moran é a importância da valorização docente, o que nos leva às políticas públicas e envolvimento direto da gestão escolar. Para o autor “as mudanças na educação dependem também de administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões do processo pedagógico, além das empresariais, ligadas ao lucro” (MORAN, 2012, p. 29). É preciso reconhecer que um novo paradigma na educação exige um investimento em estudo, desenvolvimento e renovação de conceitos. Afinal, se estamos falando em mudanças nas posturas de educadores, para que apreendam e internalizem novos paradigmas de ensino-aprendizagem, estamos novamente voltando à complexidade da educação em si, em que desconstrução não implica em simples desmontagem do ensino, sua natureza e profundidade. Os professores precisam ser os primeiros “alunos” das novas mudanças, “voltar” para a sala de aula para que possam, de fato, desconstruí-la. Tudo isso para apreender e compreender os novos tempos, que exigem novas posturas desse “novo” educador. É como disse o futurista e escritor estado-unidense Alvin Toffler (...), é preciso “aprender, desaprender e reaprender”.

Além da necessidade de investimento nos professores, aos pares com novos enfoques sobre a gestão escolar, olhemos agora por uma perspectiva mais pedagógica, a partir da qual emerge uma inquietante pergunta: como queremos que educadores estimulem em seus educandos um pensamento crítico, criativo e autoral se eles próprios são cerceados de tais estímulos? Cairíamos numa espécie de contradição performativa, onde nossas diretrizes educacionais contradizem seus próprios preceitos e normativas. Estamos falando de

professores que se veem presos em burocracias, protocolos organizacionais e currículos endurecidos que quase nada lhes propiciam em termos de abertura para experimentar, testar, criar e inovar suas didáticas. Demo (2000, p. 42) nos mostra que:

Os autores acentuam a necessária autonomia para mudar, para sair da condição de executores comandados de propostas externas ou premidos pela burocracia. A primeira exigência será que a escola se tome um ambiente favorável de aprendizagem para os estudantes, tornando-se, também, um ambiente positivo de aprendizagem para o professor.

Pacheco (2021), quando cita os quatro pilares da educação²³, que devem ser seguidos também pelos docentes, afirma que são necessários ainda mais 3 pilares: aprender a reaprender, aprender a desobedecer, com fundamentação científica, para que o docente tenha espaço para inovar e experimentar e, por fim, aprender a desaparecer, para que gere a autonomia do aluno e desenvolva o desapego.

A ruptura com o magistrocentrismo da educação tradicional no paradigma emergente passa em grande parte pela própria ação docente, porém é necessário um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, para que os professores tenham as ferramentas necessárias para a execução de projetos pedagógicos condizentes com as revoluções paradigmática do tempo presente.

2.1.2 Da sala de aula à “jaula de aula”: novos cenários para o convite aos alunos para o protagonismo de suas aprendizagens

Se até agora demos destaque à atuação docente frente as proposituras pedagógicas contemporâneas, agora giramos novamente nosso caleidoscópio para posicionar nosso olhar na subjetividade do estudante. Ele que, ainda mais que o professor, faz parte da extremidade dessa corrente de aprendizagem, pois é a ele a quem a educação serve – ou deveria servir. É compreensível que em muitos estudos e debates acadêmicos o cerne da discussão sobre metodologias ativas gire em torno do educador e sua postura frente aos desafios educacionais, afinal, é ele quem tem a incumbência de propor as abordagens pedagógicas para seus educandos. Mas doravante vamos jogar luz na postura do próprio aprendiz. E assim como pontuamos anteriormente acerca da divisão (e não transferência) de protagonismo, faremos

²³ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (DELORS, 2010)

agora uma reflexão sobre a divisão também da responsabilidade, afinal “o comprometimento compete, também, ao educando, visto que só aprende quem quer aprender, e só se “ensina” a quem quer ser ensinado.” (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 24).

Alcançando o raciocínio de Felicetti e Morosini (2010), as autoras evidenciam que compromisso e comprometimento têm significados e implicações divergentes. Enquanto compromisso tem relação ao “o que” é feito, e comprometimento tem relação ao “como” é feito. Relembrando exemplos aqui trazidos, o menino das maçãs, antes de abandonar os estudos, tinha um compromisso formal com a escola, mas jamais esteve comprometido com ela, de fato. Já os índios americanos tinham compromisso e comprometimento com suas tribos. Então podemos entender que, enquanto compromisso está mais para o contrato social estabelecido nas entrelinhas das relações (ou oficialmente através de contratos escolares), comprometimento está relacionado a atitude, engajamento e envolvimento por parte do estudante com sua aprendizagem, ou seja, “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”. (FELICETTI; MOROSINI, 2010, p. 25)

Ora, se desejamos uma participação (pró)ativa do nosso aluno, eles precisam vislumbrar significado e sentido ao que lhe é proposto na escola, para que se comprometam com ela. Precisa haver conexão entre meio e fim, ou seja, os meios (o ato de aprender) precisam dar significado ao fim (a aprendizagem experimentada e construída). Estamos falando aqui sobre pertencimento, mas não só sobre o aluno se sentir parte da escola, mas sentir que o conhecimento pertence à sua vida para além dos muros escolares. Algo que Dewey, Montessori, Freire, Freinet dentre tantos outros educadores defenderam, cada qual em seu tempo, como pudemos explorar no primeiro capítulo deste estudo.

Só que na contramão dessa abordagem, a educação positivista da modernidade dividiu o conhecimento em grades, que serviram mais para separar e isolar as áreas do conhecimento do que para organizá-las e interligá-las. Essas grades foram colocadas nos currículos, nas escolas e até em janelas. Os estudantes foram divididos. A organização curricular, o preparo docente, o envolvimento e a estrutura escolar do jovem recém advogado eram diferentes das do menino das maçãs. Mas enquanto ambos ainda estavam na escola, algo era comum a eles: mantinham-se fechados em uma sala com as carteiras viradas para o professor, abriam a boca apenas para responder a chamada ou provas orais surpresas e faziam avaliações a cada bimestre para medir seu poder de memorização. E, evidentemente, na estrutura da escola e sua

lógica de funcionamento. Armava-se o panóptico de Jeremy Bentham (1785), lembrado por Foucault (1977) ao discutir o poder de controle das instituições sociais das mais diversas.

Os alunos estavam, e ainda estão, em sua maioria, presos neste modelo que é feito para mantê-los *dentro* – dentro da escola, dentro do currículo; mas paradoxalmente são, ao mesmo tempo, mantidos *fora* – fora de sua própria vida, fora da realidade que o cerca, muitas vezes fora do que a internet propicia quando, em sala de aula, seus meios tecnológicos (smartphones, aplicativos, por exemplo) são proibidos. Voltamos aqui a destacar a questão do pertencimento. Em uma escola feita de fora para dentro, se torna mais difícil o discente assimilar aquilo que é imposto a ele como importante, com terceiros ditando o que é relevante para a sua própria vida. Mas como isso é afirmado a ele um sem-número de vezes ao longo de meses, anos e décadas, assim como foi dito também aos seus pais e, antes disso, a seus avós, a única conclusão possível é que deve ser realmente assim que, desde sempre, a educação funciona, e, para todo e sempre, funcionará: o que há de permanente, do ponto de vista valorativo, sufocando o que há de transitório (RODRIGUES, 1999). É a fábula dos macacos que não pegam mais o cacho de banana após os jatos d'água.

Assim como animais aprisionados em cativeiro desaprendem a viver livres e morrem de fome na selva quando são soltos, efeito parecido acontece com estudantes que passam uma vida absorvendo conhecimento de forma passiva e, quando postos em liberdade para buscar autonomia, não sabem o que e o como fazer. A liberdade demanda responsabilidade e os tornam corresponsáveis pelos resultados. Então seja por medo, insegurança, desmotivação ou mesmo incredulidade no processo, muitas vezes preferem se manter em sua zona de conforto, onde o professor é a referência e única fonte de aprendizagem. Zona de conforto essa, como vimos anteriormente, que também pertence ao professor.

Está estabelecida a “Síndrome de Estocolmo da Educação”. Vale dizer, o aluno que se simpatiza e passa a defender um sistema de ensino que o colocou antolhos ao longo de séculos e o guia por um cabresto já muito bem ajustado, impedindo até a possibilidade de olhar para outras vertentes. É importante enfatizar neste momento que o ensino verbalista tradicional não é a maldição da educação, e muito menos que deva ser esquecido e descartado. Apenas salientamos neste estudo que ele não é o único caminho, mas que muitas vezes discentes e docentes são impossibilitados de sequer conhecer outras possibilidades e, com isso, acabam defendendo com toda as suas forças a única vertente que conhecem, porque, afinal, para muitos, é a única que existe.

E mudar os rumos da educação exige empenho. Como a física de Newton (1643-1727) nos ensina, pegar um objeto em repouso e colocá-lo em movimento exige mais esforço do que manter um objeto em movimento. Mudar exige esforço. E para que isso aconteça por parte do estudante, ele precisa ver sentido na mudança e se conectar com ela – precisa estar motivado e com condições sociais para tanto, por exemplo.

Demo (2000, p. 42) nos adverte que “é preciso levar em conta que hoje há estudantes menos motivados e mais difíceis de ensinar por várias razões, que incluem conflitos entre expectativas geracionais, decadência da qualidade da escola básica e distanciamento frente às necessidades do mundo real.”. O que o autor nos traz, na verdade, é, em grande parte, o que abordamos até aqui. Uma nova geração que está sendo obrigada a consumir uma educação formulada e engessada por várias gerações antes da sua, que desconhecem suas realidades e expectativas e que pertenciam a um mundo mais organizado e menos complexo. No mínimo, uma complexidade “dormida nosso tempo”, esquecida, ou subtraída das discussões pedagógicas pretéritas. O itinerário formativo definido para nossos estudantes como importante, em muitos casos, não dialoga com a realidade deles. A escola e o conhecimento não os pertencem.

Em vista disso, algo fundamental quando olhamos para o estudante enquanto protagonista de sua aprendizagem é a motivação. Algo que precisa crescer internamente no estudante, e não forçado de fora para dentro. Como Garcês (2020, p. 21) nos diz em sua tese, “enquanto na motivação intrínseca, os indivíduos são motivados pela atividade em si, na motivação extrínseca, os indivíduos estão motivados pela recompensa derivada da realização da ação ou para evitar punições por não desempenhar a ação”. Portanto, a motivação extrínseca, a qual já estamos acostumados na educação tradicional, passa a não ser o suficiente para que o aluno se engaje no seu aprendizado, sendo preciso buscar a outra ponta deste espectro. Vale salientar que, segundo o autor, quando cita a Teoria da Autodeterminação, não existe apenas essas duas classificações de motivação.

... a motivação não é classificada apenas como intrínseca e extrínseca, porém há um "gradiente" de motivação baseada na autonomia do indivíduo, desde a ausência de motivação até a motivação intrínseca, nos quais os diferentes níveis da motivação extrínseca encontram-se no intervalo. (GARCÊS, 2020, p. 21-22)

Moran (2012, p. 29) reforça esse pensamento quando nos aponta que “alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador”.

Mas se por um lado a proposta de mudança pedagógica exige esforço do estudante, e isso muitas vezes é a razão da desmotivação para sua ação e envolvimento, por outro as próprias metodologias centradas no estudante têm a capacidade de contribuir para que o aluno seja motivado. Garcês (2020, p. 23) novamente nos ajuda enfatizando que o uso de metodologias ativas “pode tornar o ambiente mais adequado para que o aluno consiga se motivar e alcançar seus objetivos, desenvolver habilidades ou competências, tornar-se sujeito interdependente, amadurecido socialmente e autônomo, características necessárias para a vida e o trabalho”.

Com o conhecimento surgindo de sua ação e conectando à sua realidade, e com o aluno engajado na sala de aula, abrimos a oportunidade para que ele se sinta relevante e com a convicção de que o conhecimento pertence a ele, integrado a um entorno social de outros protagonistas, como ele. É um leve paradoxo que precisamos encarar: a falta de motivação para sair da zona de conforto ao mesmo tempo em que essa saída é o que pode dar a condição de motivá-lo. Afinal, este aluno, assim considerado é também um construtor de mundo, paralelamente à sua própria existência pessoal.

Aproveitando esse raciocínio, trazemos de volta o fundamental papel do docente que, como dito anteriormente, tem a atribuição, pelo menos em tese pedagogicamente discutida em sua formação e prática, de propor abordagens metodológicas para seus alunos. “As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar” (MORAN, 2012, p. 28). Ao estudante, resta então o mesmo desafio do professor: sair de sua zona de conforto e ser propositivo no seu desenvolvimento.

A busca por um novo paradigma educacional emergente se faz necessário na interiorização e amadurecimento (coletivo) das práticas não como simples modismo que fenece facilmente no transcurso do tempo histórico. A tarefa não é nada fácil para nenhum desses dois agentes que atuam na ponta do processo ensino-aprendizagem, e mudar exige dedicação num investimento coletivo.

2.2 A revolução comunicacional da Web-Educação (presencial e EaD)

É praticamente impossível entrar em um debate sobre educação nos dias de hoje, em 2022, sem abordar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que permeiam o processo de aprendizagem. Seja no mundo virtual ou fora dele, ferramentas digitais eletrônicas estão presentes em praticamente todos os níveis educacionais, classes sociais e locais do Globo, exceto em raríssimas comunidades e povos isolados que, sejam por

razões culturais, políticas, geográficas ou históricas, se mantêm ainda apartados de tais tecnologias.

A primeira reflexão que propomos é sobre a utilização dessas ferramentas. Note-se que usamos o termo “ferramentas”, pois é isso que de fato são. Um (ou mais) instrumento(s) para a realização de uma tarefa, e não a tarefa em si. O carro não é o destino, apenas o meio para chegar até ele e dele usufruir noutras finalidades extrínsecas ao simples ato de ter/andar de carro. O uso das tecnologias digitais não pode ter o fim em si mesmas, mas o meio para promover a aprendizagem.

Isto posto, pode soar demasiado óbvio, mas em uma época em que soluções de softwares e aplicativos para a educação são desenvolvidos a todo o tempo, é compreensível entender que professores e alunos se sintam seduzidos por tais recursos, que exploram muito bem suas mecânicas e lançam mão de cada vez mais “moderno” apelo visual. São os tantos modos de objetivação da mercadoria sob “fetiche”, já denunciado por Marx e seus estudiosos (apud VÁZQUEZ, 1968). Com a promessa de facilitar processos, integrar os agentes e ludificar uma aula, cair na armadilha de usar a tecnologia com o fim nela mesma se torna corriqueiro. Utilizar o *Kahoot* porque é divertido, o *Prezi* porque pelo design diferenciado ou o *Mentimeter* porque outros professores estão usando, não vai fazer com que aluno aprenda mais. “As tecnologias atrapalham quando nos distraem, nos tornam dependentes ou são utilizadas sem explorar todo o potencial criativo e colaborativo”. (MORAN, 2018, p. 9)

Um bom exemplo desse raciocínio são os próprios computadores e as salas de informática. De acordo com Marinho e Lobato (2008), o uso de tais laboratórios, amplamente montados nas escolas a partir dos anos 90, não resultou em um grande desenvolvimento da educação proporcionado pelas máquinas, como era esperado. Eles pontuam que:

Achar que o computador provocaria mudanças radicais no fazer cotidiano na escola, como fez, por exemplo, no sistema financeiro, bancário, foi não só superestimar o poder da máquina, mas também subestimar o papel do professor. Estava absolutamente equivocado quem pensou que essa máquina, por si só, transformaria a escola e a educação que oferece. (MARINHO e LOBATO, 2008, p. 2)

Por isso, quando versamos sobre aprendizagem, é preciso, antes de tudo, compreender a finalidade pedagógica de uma aula (ou qualquer outro evento similar), para a partir daí verificar as melhores ferramentas para atingir tais objetivos – seja um site, um aplicativo de celular, a lousa, uma prática de laboratório ou uma simples conversa. Todos são meios, não

fim. “Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão.” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2013, p. 12)

Se por um lado fica claro que tais tecnologias são meios para a aprendizagem, por outro não podemos negar também que tais meios revolucionaram o processo em si. Assim como o carro, enquanto meio de transporte revolucionou como as pessoas se deslocam, as ferramentas digitais revolucionaram como elas se comunicam e, conseqüentemente, como trocam, armazenam informações e aprendem. O advento e a popularização da internet transformaram radicalmente o mundo. Todos os processos comerciais, diplomáticos, sociais e, por conseqüência, educacionais, sofrem metamorfoses que até hoje tentamos entender suas implicações.

Quando dizemos que ainda não compreendemos tais conseqüências, não queremos dizer que já não haja muitos estudos e análises sobre elas, mas sim que as formas de entender a sociedade atual não é mesma de antigamente, e isso está diretamente ligada à própria crise da modernidade que já abordamos neste estudo. A lógica positivista de pensamento passa a não ser tão inquestionável como antes. A racionalidade procedimental de causa e conseqüência passa a ganhar camadas imprecisas atualmente. O mundo VUCA-BANI está posto neste sentido, e as tecnologias digitais, que conectam as pessoas, já numa “sociedade em rede” (CASTELLS, 1999) é um dos pilares dessa revolução.

E abordando sobre tal revolução, um dos marcos fundamentais para as transformações contemporâneas foi o surgimento do *smartphone*. Moran (2012, p. 89) já falava que as “tecnologias caminham para a convergência, a integração, a mobilidade e a multifuncionalidade, isto é, para a realização de atividades diferentes num mesmo aparelho, em qualquer lugar, como acontece no telefone celular”. Karnal (2021) nos afirma que esse marco tecnológico possibilita que qualquer pessoa com um aparelho celular, bateria e rede, terá acesso a todo saber humano acumulado. É uma revolução quanto à recepção, ao uso e à produção do conhecimento. O mundo mudou completamente.

A facilidade de acesso à informação na palma das mãos, ao alcance de poucos cliques, ou apenas de um pedido à Alexa²⁴, muda a dinâmica da aprendizagem. A mudança não está na “facilidade de acesso à informação”, ela não surgiu e nem é uma exclusividade dos *smartphones*, já estava posta desde a democratização gradual dos computadores pessoais e da

²⁴ Inteligência artificial desenvolvida pela empresa Amazon, que funciona como uma assistente virtual que interage com as pessoas e está integrada em diversos aparelhos conectados à internet.

ampliação do acesso à internet. O que mudou foi o “na-palma-da-mão”, a mobilidade do aparelho celular, que levou esse acesso a qualquer tempo e local, e com isso alterou a dinâmica do contato com a informação.

Os professores têm os conteúdos expostos em aula conferidos em tempo real por seus alunos. Acontece que o mundo (VUCA-BANI) é recheado por informações divergentes sobre um mesmo tema e, com fácil acesso à grande rede, surgem novos conflitos no ambiente escolar. Isso afeta sobremaneira aquele professor que, ainda preso a um ensino tradicional, não consegue articular entre o que ele entende como única verdade que ele aprendeu e as confrontações que começam a surgir pelos alunos que, fazendo o que esperamos deles: questiona, contra-argumenta e discorda. O maior risco neste momento é o docente que não esteja preparado para lidar com essa situação e, como mecanismo de defesa, lance mão de uma herança histórica já impregnada e “naturalizada” de sua autoridade e silencie o estudante, que se retrai e vai se acostumando a não questionar, não pesquisar, não duvidar. A tecnologia potencializa a capacidade de trazer o aluno ao debate, e a comunidade escolar precisa saber integrá-la com o espaço aprendente aberto, nos espaços aprendentes disponíveis.

Agora, indo além do processo que ocorre no plano físico-espacial da sala de aula, o exercício da aprendizagem se modifica completamente, pois estamos falando sobre o saber em rede, desconectado da dualidade espaço-tempo. Com o uso dos celulares e outras tecnologias, Moran (2012, p. 89) nos traz que:

A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo, traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam de espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados.

Tal qualidade se torna base para o significativo crescimento da Educação à Distância, ofertando conteúdo e ensino que se desvincula do espaço físico e do tempo síncrono. Moran (2012, p. 89, grifo do autor) ainda completa que “na educação, o presencial *se virtualiza*, e a distância *se presencializa*”.

Neste cenário, dentre as TDICs utilizadas na educação, surgem os AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagens. Tais plataformas, desenvolvidas por entidades escolares ou por empresas que buscam atender essa demanda do mercado da educação, são concebidas para oferecer soluções de aprendizagem dentro de um ambiente *online*. Inseridas em tais ambientes, as instituições de ensino têm a capacidade de organizar o processo ensino-aprendizagem de seus estudantes, com ofertas de conteúdo, espaço de interação, fóruns de

discussões, recebimento e envios de materiais, realizar avaliações e mais incontáveis funcionalidades que podem ser desenvolvidas dentro da particularidade e necessidade de cada instituição. É a presença cada vez maior e mais completa, por inteiro (organização, gestão, políticas...) das organizações de ensino no mundo virtual.

O que queremos atingir nessa discussão é que o ambiente de aprendizagem se expandiu para um “local invisível”, uma vez que sem a rigidez da informação linear, desfragmentado no espaço e/ou no tempo. É um caminho sem volta. Por isso Moran (2012) afirma que o “presencial *se virtualiza*”, indicando que a educação, ainda que ofertada nos moldes tradicionais – síncrono e presencial – já abrem suas fronteiras e amplia sua presença nos ambientes virtuais. É a “distância *se presencializa*”, pois o acesso à internet torna possível que pessoas muito distantes passem a ter contato próximo com as instituições, professores e colegas de aula, inclusive em chamadas de vídeo síncronas. Moran (2012, p. 146) completa este raciocínio dizendo que “estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os cursos à distância ou *on-line*, que combinará o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual”.

Se, por um lado, as instituições de ensino se valem do uso da internet através de AVAs para ampliar o alcance da oferta de seus cursos, por outro, se prolifera fora dos espaços acadêmicos formais, num mar de informações e conhecimento, que é posto para todos na grande rede – inclusive aos estudantes. Deixando mais claro, o que queremos alcançar aqui é que sites de compartilhamento de vídeos, blogs e mesmo as redes sociais, se tornam espaços de aprendizagem para um número incalculável e incontrolável de pessoas, muitas vezes sem nenhum critério de validação e verificação da qualidade da informação. Surgem também inúmeras plataformas de cursos livres e rápidos, em um sistema de *fast food* do conhecimento, para atender a uma sociedade que a cada dia tem menos tempo – e paciência. Aí é que entra a diferença entre a informática em si, seu trato técnico com toda sua virtualidade, e a informática educativa – a serviço da educação, (o PROINFO governamental, por exemplo) tal como da saúde, dos negócios, do direito, das políticas... cada campo em seus respectivos processos, natureza, projetos, objetivos e finalidades.

As redes sociais também promovem um outro tipo de “professor”. Surge o formador de opinião, indivíduo com forte presença no mundo digital, e seu currículo é formado por um único indicador: o número de seguidores. Quanto mais internautas o acompanha nas suas

diversas redes sociais, mais suas opiniões são ouvidas e seguidas, e mais ele se posiciona como autoridade em qualquer assunto. Muitos desses *influencers*²⁵, não entrando aqui no mérito de suas capacidades e formações, passam a vender cursos *online*, muito procurados pelos jovens de hoje. Karnal (2021) nos diz que as referências de autoridade do conhecimento hoje passam mais pela fama (seguidores nas redes sociais) do que pela titulação. Ele próprio afirma que, quando é apresentado em algum evento atualmente, é anunciado mais pelos seus milhões de seguidores do que pela sua formação ou produção acadêmica. A fama em si se tornou um capital humano para a qualificação.

Acontece que os estudantes são parte desse universo digital, e eles buscam livremente na internet informações que lhes são relevantes. A época de esperar passivamente o conteúdo nas escolas e limitados ao conhecimento enciclopédico ficou para trás. Tal movimento abre a mente dos jovens e faz eles enxergarem novos caminhos para a aprendizagem. O modelo tradicional de ensino passa a não fazer tanto sentido quanto antes, mesmo que eles não consigam ainda identificar as causas e os porquês. Demo (2000, p. 25) já antecipava que “a nova geração possivelmente vai dar um basta às aulas reprodutivas, para susto de muitos professores”. Tomando a liberdade de complementar o pensamento de Pedro Demo, podemos dizer que tudo indica que, cada vez mais, os alunos “darão um basta” não apenas às aulas reprodutivas, mas todas aquelas que não se conectam com sua realidade, não entendem seu mundo e não falam sua linguagem. Hoje o mundo digital faz isso; muitas escolas, ainda não.

Contudo, a escola não existe para correr atrás do que está posto como “pressão” para que se identifique e reproduza o fenômeno comunicacional do ponto de vista de uma “ética da adaptabilidade” (PEREIRA, 2016). Se é necessário que os docentes aprendam a lidar com essa realidade, e não lutar contra ela, reforça-se aqui a importância do papel do professor orientador, que tem a missão de acompanhar o estudante na sua jornada pelo conhecimento, e do professor curador, na mediação tecnológica como avanço pedagógico e não só instrumental, para ajudá-lo não só a não se perder na caótica teia de informações do mundo digital em prol de sua formação, preferencialmente humana e integral.

Tais características do mundo *online* não substituem a educação formal, que “detém” o discente nas obrigações curriculares acompanhadas de certificações, algo ainda exigido na

²⁵ Os *influencers* é o nome dado aos Influenciadores Digitais. É considerado hoje como uma profissão, são pessoas que produzem conteúdo para as redes digitais e influenciam seus seguidores. Atuam dentro do *marketing* digital e são procurados por empresas para promoverem seus produtos e serviços na internet.

vida e no trabalho. Mas em um mundo que avança para a reivindicação de habilidades e competências, não só técnicas como políticas, no pleno sentido de convívio na “polis”, fica impossível prever até quando a promessa de um diploma segurará o estudante na escola. Já não segurou o menino das maçãs, nem os índios de Seattle.

O ponto aqui é: as escolas que não entenderem e dialogarem com seus alunos, certamente serão preteridas por espaços informais de aprendizagem. Como dissemos acima, não é questão de competir com esses espaços, eles estão aí como concretização do alargamento de espaços (meio/mensagem) da revolução comunicacional de nosso tempo. A questão é aprimorar o processo de integralização do mundo virtual à escola, algo que vá muito além da instituição “só” possuir um ambiente virtual de aprendizagem. Não é apenas uma mudança ferramental, precisa ser cultural, nas bases dos projetos curriculares, na ressignificação metodológica da sala de aula, e outros ambientes aqui lembrados, apoiados nas tecnologias digitais, para fazer transformações em todos os níveis da educação, e manter a escola relevante. Neste sentido Moran (2018, p. 8) nos adverte que:

Essa convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade, avaliação. O digital quebrou a forma de organizar a informação e o conhecimento em pacotes iguais para todos, desenvolvidos no mesmo ritmo, com a mesma duração e com as mesmas atividades.

As palavras do autor fazem a ponte entre o que desenvolvemos nas últimas páginas e o objeto central de nossa pesquisa, as metodologias ativas. As TDICs, enquanto ferramentas que transfiguraram as dinâmicas da educação, passam a dar novas opções que permitem ao aluno exercer seu protagonismo; também apontam para a necessidade de composições curriculares que oportunizem o trato com um conhecimento adaptado ao discente, seja em tempo, quantidade, qualidade e, principalmente, em conteúdo, conectados não só à suas particularidades como às suas reais necessidades. “Podemos pensar em cursos cada vez mais personalizados, mais adaptados a cada aluno ou grupo de alunos... o currículo é muito mais livre, escolhido de comum acordo entre alunos, professores e instituição” (MORAN, 2012, p. 147). É o que defende também o psicólogo e neurocientista Howard Gardner, como pontuado no primeiro capítulo deste estudo, quando alerta que as atuais tecnologias permitem que a educação aconteça nos âmbitos existenciais e socioculturais do estudante. Muitas possibilidades “multi inteligentes” surgem a partir dessa estratégia de aprendizagem, e

renovadas propostas metodológicas passam a encontrar sustentação e facilitadores nas TDICs atuais.

No contexto contemporâneo, cabe à escola se reorganizar para atuar onde ela realmente faz diferença, no cuidado e zelo por um cidadão não só “antenado” com as infovias de comunicação, mas sobretudo consciente, participativo e crítico, promovendo uma educação libertadora de um sujeito omnilateral, características muitas vezes ignoradas pelo sedento e, às vezes, caótico mundo mercadológico. Mas ela não pode se deixar enganar por uma gama de palavreado que os latinos chamavam de *flactus vocis* (vozes ao vento). Entre a escola que queremos e a que necessitamos às vezes há uma enorme distância quando perseguimos utopias. Discursos bonitos fechados dentro de um universo teórico e acadêmico, desconectados das pessoas reais, de nada vão adiantar. A escola que ainda temos, como herança, apenas deixará campo mais livre para que projetos de cursos rasos, focados na adaptabilidade do mercado emergente, cresça como um “Senhor de tudo”, como cooptação da própria revolução comunicacional de nosso tempo, abstraindo o que de fato necessitamos. Neste caso, um mínimo estoque de lucidez propiciado pelo aprofundamento teórico é fundamental, desde que visceralmente impregnado por uma práxis que leve mudanças reais ao chão da sala de aula ou outros espaços aprendentes, como real “casa” do estudante.

O distanciamento entre teoria e prática é natural; o que não é natural, sequer desejável, é ficar uma de costas para outra. Por isso se faz necessário trabalhar um movimento de convergência entre os dois, o pensamento em direção à ação, e vice-versa, na ponta do processo de ensino-aprendizagem, a favor de uma interação entre os sujeitos com suas respectivas atribuições: docentes e discentes. Moran (2012, p.146) nos alerta que “as tecnologias evoluem muito mais rapidamente do que a cultura”, inclusive a cultura educacional, e “por isso, sempre haverá um distanciamento entre possibilidades e realidade... entre o desejo e a ação. Apesar de tudo, está-se construindo uma outra sociedade, que, em uma ou duas décadas, será muito diferente da que vivemos”. Com as palavras do autor, podemos refletir que tanto a tecnologia quanto o saber avançam de forma mais acelerada que os costumes e valores tradicionais, mas que, mesmo assim, superando hábitos consolidados, as evoluções da conexão em rede apontam para um novo corpo social, e abre-se uma excelente oportunidade de realizar mudanças na base da educação escolar. Considerando que o processo histórico é realizado por seres humanos dotados de contextos de sociabilidade, naquilo que tanto é “transitório como permanente na educação”, como afirma o pensador mineiro Neidson Rodrigues (1999), tanto hoje quanto nas décadas de 1950 estava presente o

“ver-julgar-agir”, – da antiga Ação Social Católica – algo semelhante com o que também propõe a própria Unesco para a agenda socioeducacional do Milênio sobre as novas exigências estratégicas do saber, numa conhecida obra organizada por Jacques Dellors (2010).

2.2.1 As inflexões da Pandemia

Mas como vivemos em um mundo complexo, cheio de surpresas e por vezes até incompreensível, uma nova variável surgiu e alterou integralmente essa dinâmica evolutiva, algo que Moran não poderia prever quando fez tais diagnósticos e, hoje, torna-se parte relevante desta análise: o surgimento da pandemia do COVID-19 (SARS-CoV-2). Se até então as tecnologias avançavam de forma mais acelerada do que os hábitos e valores da população, nos primeiros anos da pandemia esse cenário se inverte. Apesar de ter havido avanço tecnológico para lidar com essa nova realidade, o que mais aconteceu foram novos arranjos e soluções com as tecnologias já existentes para superar os desafios surgidos com a pandemia. Neste contexto inédito, os hábitos das pessoas foram alterados da noite para o dia. Repentinamente a população estava confinada a um obrigatório e necessário isolamento social, e de forma imperativa a sociedade deslocou-se abruptamente para o mundo virtual. Até as pessoas mais resistentes, tradicionalistas e saudosistas, para não dizer anacrônicas, se viram obrigadas a recorrer à internet para fazer até algumas das atividades mais corriqueiras, como compras no supermercado, reuniões de serviço e, mais diretamente ao nosso interesse, estudar.

Portanto, se antes de 2019 o mundo já se movia, com maior velocidade aqui, menor acolá, para uma mudança social acelerada no convívio crescente com as TDICs, agora em um cenário pandêmico estamos pressionados por uma alteração radical comportamento das pessoas, e por uma releitura das relações humanas, seguida de uma forjada quebra de pré-conceitos acerca da potencialidade do mundo virtual e sua eficácia na mediação das relações sociais. E se todos os setores da sociedade foram impactados de alguma forma pela COVID-19, a educação ganhou destaque especial nesse momento, com alunos e professores precisando “se reinventar” em um curto intervalo de tempo, para encarar o desafio de não deixar educação paralisar completamente. Não queremos e nem vamos aqui entrar no mérito sobre todos os impactos da pandemia na educação, afinal tantas foram as mudanças e implicações que resultaria em uma nova dissertação por si só. O que buscamos ressaltar é que a quebra brusca no paradigma social direcionou a sociedade para uma íntima relação com as tecnologias digitais, superou algumas barreiras de forma acelerada e novas sinapses foram

criadas no entendimento das relações de aprendizado, abrindo ainda mais campo para o surgimento de novas propostas metodológicas, encontrando menos resistências devido aos novos padrões de relacionamento da população (alunos, professores, gestores, pais, filhos, crianças, adultos...) com as TDICs nas atividades remotas.

Isso não é sinônimo de que o caminho se torna fácil, mas com certeza já há maior abertura e aceitação para novas ideias que possam cimentar novas investidas metodológicas no ensinar-aprender. A sociedade em geral começa a se desprender do passado e se abrir para o futuro. Mudaram-se rapidamente os hábitos e costumes, ou seja, estamos presenciando uma acelerada transformação cultural, num campo a não ser mais ignorado, tampouco desprezado e até mesmo execrado.

2.3 As principais metodologias ativas em voga na atualidade

Da mesma forma que as tecnologias digitais são meios para um fim, podemos olhar para as metodologias ativas com idêntico senso crítico-avaliativo. Elas por si só não garantem a aprendizagem, são caminhos para se alcançar tal objetivo. Novas estradas são abertas em um território que se acostumou a trafegar apenas uma via principal: o ensino instrucional linear – professores/as dando aulas expositivas. Por mais que na história da educação, como já vimos anteriormente, várias rotas alternativas tenham sido traçadas e trilhadas com certo sucesso, na contemporaneidade, potencializada pela revolução comunicacional, elas passam a ter mais visibilidade e potência no terreno da pedagogia e da didática. Novamente Moran (2019, p. 11) nos ajuda ressaltando que “as metodologias ativas não são um tema novo, mas há hoje mais evidências científicas (psicologia, neurociência e pedagogia) da sua importância para a aprendizagem e evolução de cada pessoa”. Portanto, os caminhos metodológicos se alteram porque a forma de percorrê-lo também muda, e novos sinais epistemológicos pavimentam esses percursos.

Apesar de o objetivo central deste estudo não ser organizar um “mapa” das metodologias ativas para ser seguido ou consultado, acreditamos que abordar as principais propostas da atualidade nos propicie refletir sobre suas bases e conceitos, contribuindo para maior compreensão sobre suas aplicações e o espaço que pretendem ocupar no paradigma educacional emergente.

Traremos inicialmente as metodologias ativas que têm mais destaque nos debates acadêmicos e servem de base para diversas outras propostas. Posteriormente outras serão colocadas em um quadro sinóptico para uma análise mais organizada e pontual.

2.3.1 Sala de aula invertida

Seria difícil iniciar o pensamento sobre as metodologias ativas sem estabelecer as bases da Sala de Aula Invertida (SAI). Esta abordagem da educação se torna hoje alicerce para o abrigo e desenvolvimento de tantas outras propostas metodológicas.

Antes de entrarmos nas definições atuais acerca desta metodologia, vale ressaltar que não há um consenso sobre os pioneiros desta proposta. Alguns autores atribuem a J. Wesley BAKER em 1998, que deu o nome de “*Flipped Classroom*”, outros a LAGE, PLATT e TREGLIA (2000) quando conceberam o termo “*Inverted Classroom*”, ou mesmo às práticas de Erick MAZUR em 1991, que acabou culminando anos mais tarde na sua obra “*Peer Instruction: a User’s Manual*”, em 1997. Mas a popularização da metodologia na contemporaneidade encontra sobretudo nos professores estadunidenses Jonathan BERGMANN e Aaron SAMS, seus expoentes no início do século XXI.

Vale destacar ainda que, como exploramos no primeiro capítulo desta dissertação, vários autores utilizavam os conceitos da “aula invertida” em suas propostas, apenas não traziam este nome específico e uma organização metodológica ordenada neste sentido. Hoje ela ganha mais força e sistematização devido ao emprego das tecnologias digitais como ferramenta para a inversão da sala de aula.

Voltando à abordagem contemporânea, Bergmann e Sams (2016, p. 11) nos resume o conceito desta metodologia, apontando que “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”. De forma simples, esta conduta defende que a teoria seja estudada pelo aluno em casa, fora do tempo da aula e da presença do professor, e que as tarefas de casa, ou seja, as aplicações e exercício das teorias, sejam realizadas no ambiente escolar, com o suporte docente.

A aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica na qual a instrução direta se desloca do espaço de aprendizagem em grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço de grupo resultante é transformado em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo onde o educador orienta os alunos à medida que aplicam conceitos e se envolvem criativamente no que importa. (FLN, 2014, p. 1, tradução nossa)

Esta abordagem educativa defende que o estudante não precisa da presença do professor para ler ou estudar teorias, principalmente conceitos de baixa e até média

complexidade, otimizando maior o tempo da sala de aula para quando o aluno mais precisa da orientação docente, que é no esclarecimento de dúvidas, resolução de exercícios, práticas e desenvolvimento criativo. “Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida.” (MORAN, 2014, p. 20).

Outro ponto muito evidenciado nesta metodologia é a autonomia do aluno e o autogerenciamento de sua aprendizagem. No modelo tradicional o professor é “obrigado” a manter o ritmo no desenvolvimento dos conteúdos ensinados, que podem levar a dois cenários distintos: em um primeiro, onde o professor nivela seu ritmo pelos alunos com mais dificuldades ou com uma cadência de leitura e compreensão mais demorada. Neste caso, que é compreensível que tal professor siga essa dinâmica, para não permitir que nenhum aluno fique “para trás”, acaba por deixar parte da turma entediada com o lento desenvolvimento dos conteúdos. Em um segundo cenário, em que o docente segue pelo ritmo dos mais rápidos, acaba por desmotivar os estudantes que precisam de mais tempo para assimilar o conteúdo, os fazendo desistir da matéria ou, ainda pior, criando a estigma de que não conseguem, de que a escola não é para eles.

Com a sala de aula invertida “transferimos o controle remoto para os alunos” (Bergmann e Sams, 2016, p. 21), colocando-os na gestão do tempo e do ritmo do seu aprendizado. Os autores (2016, p. 20) ainda completam dizendo que “tal flexibilidade seria impossível em uma sala de aula tradicional; no entanto, a inversão da sala de aula oferece bastante espaço para ajudar os alunos a descongestionarem suas rotinas”. Isso possibilita não apenas aos aprendizes a seguirem no seu próprio ritmo de aprendizagem, como também a gerenciar melhor o entorno da sua vida, os afazeres que acontecem paralelamente à escola – o que também faz parte de sua aprendizagem e evolução, e deve ser considerado pelos educadores.

Maior controle do tempo, estudo autônomo e realização do estudo no seu próprio ambiente, todos estes elementos convergem para algo que já pontuamos nesta pesquisa: a Educação a Distância. Percebe-se, então, que a premissa da sala de aula invertida se torna a base da EaD, modelo a cada dia mais estudado e desenvolvido que, apoiado pelas TDICs, dão suporte ao vertiginoso crescimento desta modalidade de aprendizagem.

Os assuntos a serem estudados em casa pelo aluno podem ser em diversos tipos de mídias – texto, áudios, imagens ou vídeos. O importante é que o docente conheça seus alunos

e disponibilizem materiais que atendam a forma com a qual lidam melhor. Como muitas vezes uma sala de aula é bem heterogênea, neste sentido, é necessário que os docentes diversifiquem o material disponibilizado, para que atenda a todas as inteligências – conceito abordado no primeiro capítulo desta dissertação quando discutimos a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Bergmann e Sams (2016) tinham por base a utilização de vídeos para compartilharem com seus aprendizes os conteúdos a serem estudados em casa, e eles citam nove dicas para professores que irão produzir vídeos para seus alunos: seja breve, fale com entusiasmo, crie o vídeo com outro professor, acrescente humor, não desperdice o tempo dos alunos, acrescente anotações, acrescente chamadas, aumente e diminua o *zoom* e respeite os direitos autorais. São todas sugestões para tornar o vídeo mais dinâmico, rico e interessante para os estudantes, para que os vídeos não se tornem chatos e entediantes, o que provavelmente irá jogar contra a proposta da sala de aula invertida.

Abordamos aqui sobre os vídeos porque, apesar de não ser uma obrigação, acabam se tornando uma excelente ferramenta por suas possibilidades didáticas e pelo hábito de consumo audiovisual da geração atual. Com o avanço das tecnologias digitais e da velocidade da internet, aliado à facilidade de gravação e edição por *smartphones* ou computadores mais simples, disponibilizar vídeos em plataformas específicas, ou mesmo pelos AVAs, (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) torna ainda mais viável o compartilhamento dessas videoaulas com os discentes. É a tecnologia, enquanto ferramenta, dando suporte para pedagogias ativas nos tempos atuais.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, pode-se certamente afirmar que a aula vai recuar ainda mais, porque o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos. Vai tornando-se desnecessário, e até mesmo ridículo, o professor perder tempo em contar para o aluno o que é de domínio comum. (DEMO 2000, p. 25)

Por isso, um reforço argumentativo em prol da sala de aula invertida, como abordado anteriormente, é o avanço das ferramentas digitais. Moran (2014, p. 20) no diz que “as tecnologias começam a libertar o professor de ter que explicar o que é básico. Precisamos dele para questões mais avançadas, para que ajude a cada aluno no seu percurso”. Essa é a base da aula invertida; gera maior proximidade do professor com o estudante, a quem orienta e atua quando sua presença é mais relevante. E a disponibilização de vídeos e conteúdo no ambiente virtual também fortalece a conexão do docente com seus educandos, pois “esses alunos compreendem com naturalidade a aprendizagem digital. Para eles, o que fazemos é falar a

língua deles” (Bergman e Sams, 2016, p. 19). É o educador atuando no habitat natural desses jovens nativos digitais. E estes mesmos argumentos nos fazem refletir também acerca do Ensino Híbrido.

2.3.2 *Ensino híbrido*

Percebemos que, ao abordar a sala de aula invertida, estávamos a todo momento perpassando também pelo ensino híbrido, pois ele dá base e sustentação tecnológica para a aplicação da aula invertida na contemporaneidade. Não vamos aprofundar muito neste momento sobre a utilização das tecnologias digitais, porque já o fizemos antecipadamente neste texto.

Segundo Bacih, Tanzi Neto e Trevisani (2015) há na literatura mais de 100 modelos de exemplos de ensino híbrido, então a ideia não é tentar achar uma versão definitiva neste texto, mesmo porque já entendemos que vivemos em um mundo/época de mudanças constantes e complexas, e que são exatamente essas variações que fazem o cenário educacional tão desafiador e, ao mesmo tempo, belo, diferenciado, eficiente, desafiador.

Portanto, na busca de uma base pedagógica desta proposta metodológica, sem entrar nas suas possíveis variações, alcançamos em Moran (2014, p. 20) que nos argumenta que “o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, entre o mundo físico e o mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla constantemente”. Se a fala do autor se refere à aprendizagem híbrida, e Horn e Staker (2015, p. 34) reforça esta visão afirmando que o “ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. Estamos falando aqui de *Blended Learning*, ou seja, literalmente, de uma aprendizagem “misturada”, que defende principalmente que a educação aconteça de forma organizada na relação presencial e por meios digitais.

Outro ponto que merece destaque na fala dos autores é sobre o controle do estudante no ritmo de estudo. A possibilidade de personalização e adaptação do ensino para o discente é um forte argumento utilizado pelos autores e professores que defendem e aplicam o ensino híbrido. “Temos em nossas salas de aula diferentes sujeitos, com necessidades distintas, e, na lógica da metodologia híbrida, estabelecer o mesmo ritmo e a mesma dinâmica para todos os alunos acaba prejudicando o grupo.” (PIRES, 2015, p. 83). Bacih, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 51), reafirmando este raciocínio, apontam que “aspectos como o ritmo, o tempo, o

lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino”. A integração do espaço virtual com o momento presencial torna possível, e até necessário, o desenvolvimento de novas propostas metodológicas que busquem aproveitar da melhor maneira possível essa dinâmica, com o intuito de proporcionar ao aluno maior conexão e adaptação à sua maneira de aprender.

Por suas características, o ensino híbrido torna-se alicerce para diferentes abordagens metodológicas, inclusive a sala de aula invertida citada anteriormente.

2.3.3 Outras metodologias ativas complementares

Após abordar a sala de aula invertida e o ensino híbrido, duas metodologias que servem de base para a execução de muitas outras, apresentamos no quadro a seguir algumas metodologias ativas que daremos destaque neste capítulo.

Quadro 4 – Metodologias ativas de aprendizagem

Metodologia	Descrição
<p>PjBL - Project Based Learning Aprendizagem baseada em projetos</p>	<p>É uma metodologia que tem como foco a resolução de um problema. Este problema pode ser estabelecido pelo docente, em consonância ou não com os estudantes, mas dentro de um projeto já estabelecido com prazos, definição de produto e as regras do professor. Pode também partir dos próprios alunos, trazendo seus problemas do mundo real, estabelecendo um diálogo com o professor e com o que a escola espera que o discente desenvolva de habilidades com aquele projeto. Com isso o educador monta, a partir da demanda dos alunos, o currículo e organização do projeto. (MORAN, 2019)</p> <p>Por partir de um problema, muitos confundem esta metodologia com a aprendizagem baseada em problemas (logo a seguir), mas as duas tem diferenças fundamentais.</p> <p>Na aprendizagem por projetos o professor tem grande foco no processo que o aluno desenvolve ao longo da resolução do problema. É uma metodologia mais sistematizada, de longa duração e na qual aluno precisa fazer uma projeção e planejamento para o seu desenvolvimento.</p> <p>Para Nogueira (2019), na pedagogia de projetos o mais comum é ter como resultado um produto, que será realizado de forma colaborativa pelos alunos. Então, para o docente, o interesse nesta metodologia está no processo, já para o aluno está no produto que ele entregará no final.</p> <p>Por ser uma abordagem de longa duração, é comum que o projeto seja multidisciplinar e empregue diferentes saberes e conteúdos para a sua aplicação e resultado.</p> <p>Para Moran (2019), por meio dos projetos, são desenvolvidas habilidades necessárias para o século XXI, como o pensamento crítico, criativo e a percepção de que uma tarefa pode ser</p>

	realizada de várias maneiras diferentes.
<p>PBL - Problem Based Learning Aprendizagem baseada em problemas</p>	<p>Também conhecida como problematização, nesta metodologia o processo de desenvolvimento tende a ser mais rápido se comparada à pedagogia de projetos. Estabelece-se um problema que precisa ser solucionado em curto espaço de tempo, sejam semanas, dias ou apenas em uma aula, por exemplo.</p> <p>Ao propor um problema a ser resolvido, a intenção é que o estudante passe por um processo de pesquisa, investigação, debate com os colegas e chegue a uma resposta/solução para apresentar ao professor. Segundo Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 13) o estudante “tem controle do próprio aprendizado em todo processo e ao elaborar os possíveis encaminhamentos para as soluções ao problema.”</p> <p>Diferentemente da aprendizagem por projetos, na abordagem por problemas não há uma projeção futura e não se estabelece um produto a ser apresentado no fim.</p> <p>“A PBL tem como base de inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos às suas futuras profissões.” (MORAN, 2019)</p> <p>Bases desta metodologia já eram observadas nas pedagogias de Dewey e Freire, assim como de outros autores, como apontamos no capítulo 1 deste trabalho.</p>
<p>PI - Peer Instruction Aprendizagem em pares</p>	<p>Nesta abordagem a busca é pela interação e promoção da aprendizagem na troca entre os discentes. Após a apresentação ou exposição dos conceitos da disciplina, preferencialmente feito em momento prévio à aula, nos moldes da sala de aula invertida, se promove o diálogo no ambiente escolar entre os alunos. Araújo e Mazur (2013, p. 367) nos reforça, então, que esta metodologia busca “promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes”.</p> <p>Apesar de poder ser utilizada de diferentes modos, com cada professor ajustando-se à realidade da sua turma, uma das maneiras muito difundida da aprendizagem entre pares segue a seguinte regra: após o conteúdo exposto previamente, o docente deve fazer questões pontuais em sala para verificar como o conteúdo foi assimilado pela turma. Neste momento a apuração é individual. Aqui a qualidade e a quantidade convergem. Caso a porcentagem de alunos que acertem a questão fique acima de 70%, reforça-se o conteúdo e passa para a próxima questão ou próximo tópico. Se ficar entre 30% e 70% a quantidade de alunos que responderam satisfatoriamente à pergunta, indica-se juntar os alunos em pequenos grupos, misturando os estudantes que tenham escolhido respostas diferentes, e promover um debate entre eles, com cada um defendendo e argumentando suas escolhas. Após isso, faz-se nova verificação para conferir se houve um crescimento no entendimento correto do conteúdo. Já se as respostas corretas ficarem abaixo de 30%, é necessário revisar o conteúdo. (ARAÚJO e MAZUR, 2013)</p> <p>Esta metodologia busca o debate ativo entre os estudantes, os coloca no centro da aprendizagem e cria-se o senso de cooperação e interação social. Abordagem que vai ao encontro da</p>

	<p>humanização e personalização do ensino, criando uma comunidade colaborativa no espaço aprendente.</p> <p>Vale ressaltar que, apesar de impulsionada atualmente pelo crescimento das metodologias ativas, é possível encontrar as bases da aprendizagem em pares no método Joseph Lancaster, como destacamos anteriormente neste estudo.</p>
<p>Estudo de Caso</p>	<p>Consiste na análise de casos reais escolhidos ou elaborados pelos professores e “apresentados aos estudantes com a finalidade de prepará-los para a prática ao mesmo tempo em que se ensina a teoria.” (FERRARINI, SAHEB e TORRES, 2013, p. 14)</p> <p>Mais utilizado atualmente nas áreas de negócios, esta metodologia busca dar aprofundamento teórico através de casos factuais, estabelecendo de forma mais clara a <i>práxis</i> do conteúdo. É indicado haver um conflito em que exige tomada de posição por parte do estudante, fazendo-o aprofundar na pesquisa, desenvolver análises, argumentar e aprender juntamente com seus colegas, criando momentos de estudo autônomo e de aprendizagem colaborativa.</p> <p>Para Ferrarini, Saheb e Torres (2013, p. 15) esta metodologia “demonstra sua abordagem ativa ao envolver os alunos, tanto individualmente quanto de forma a desenvolver vários processos cognitivos importantes para a aprendizagem mais profunda, ou seja, indo além da constatação e da memorização”.</p>
<p>GBL - Game Based Learning Aprendizagem baseada em jogos – ou gamificação.</p>	<p>Na gamificação utiliza-se elementos de jogos na construção do conhecimento, onde o principal objetivo é engajar os alunos através de técnicas baseadas em mecânicas de jogos.</p> <p>O ser humano sempre foi fascinado com jogos e, hoje, dentro de um universo dominado pelos jogos digitais, percebe-se que crianças, jovens e adultos passam horas seguidas entretidos nos <i>games</i>. A gamificação na educação busca entender os mecanismos que captam a atenção dos jogadores, e a forma de usá-los em prol da aprendizagem.</p> <p>É possível perceber que a escola já possui vários elementos de jogos. Um bom exemplo é o sistema de recompensa, que distribui pontos por execução de tarefas e avaliações e proporciona passagem de nível/fase/série. Mas apesar de possuir elementos semelhantes, a escola não consegue de fato engajar os estudantes como os <i>videogames</i>. Por isso é importante entender em que circunstâncias os elementos dos jogos podem potencializar a aprendizagem. (LEE e HAMMER, 2011)</p> <p>Os <i>games</i> atuam fortemente nas áreas cognitivas, emocionais e sociais dos jogadores, e retêm a atenção com mecânicas que os desafiem, proporcionando real sensação de vitória e a noção de pertencimento.</p> <p>No ensino, os desafios funcionam quando o aluno se conecta com a temática, desperta a curiosidade e enfrenta obstáculos que põem à prova suas habilidades e/ou conhecimento, despertando sua motivação para avançar e vencer determinado desafio. Sendo em disputa ou em colaboração, a relação social com outros jogadores/alunos também desperta a motivação coletiva em prol da vitória. Mas vale destacar que na maioria das vezes o jogo no <i>videogame</i> é uma escolha do jogador, e nem sempre na escola o é da mesma maneira.</p>

	<p>Quando se cria uma mecânica de jogo (escolar ou não) é importante se atentar com a dualidade “desafio x habilidade”. O nível do desafio precisa crescer proporcionalmente com o aumento da habilidade e/ou conhecimento do “jogador”. Quando o desafio está muito além do conhecimento do aluno, gera frustração. Já quando acontece o oposto, onde o conhecimento ou habilidade do estudante está muito acima do desafio, gera tédio. Sustentar o equilíbrio entre esses dois elementos é fundamental para manter o aluno interessado no jogo.</p> <p>Para Fadel <i>et al.</i> (2014, p. 33-34) para envolver emocionalmente o estudante com a gamificação “se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo.”</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

2.3.4 *Storytelling*

Storytelling pode ser traduzido como contação de história ou, de forma mais simples, como narrativa. Decidimos abordar o *storytelling* fora do quadro por não ser necessariamente uma metodologia, e sim uma técnica para gerar envolvimento e conexão com os alunos.

As narrativas, que podemos remeter desde a Poética, de Aristóteles (384 a.C.), estuda a forma com que contamos histórias. Tais preceitos, que sempre foram usados na literatura, música, teatro, cinema e jogos, passa a ser adotada com muita frequência pela comunicação em geral como estratégia de atrair a atenção do público. E a educação, também sendo uma forma de comunicação, está cada vez mais fazendo uso desta técnica.

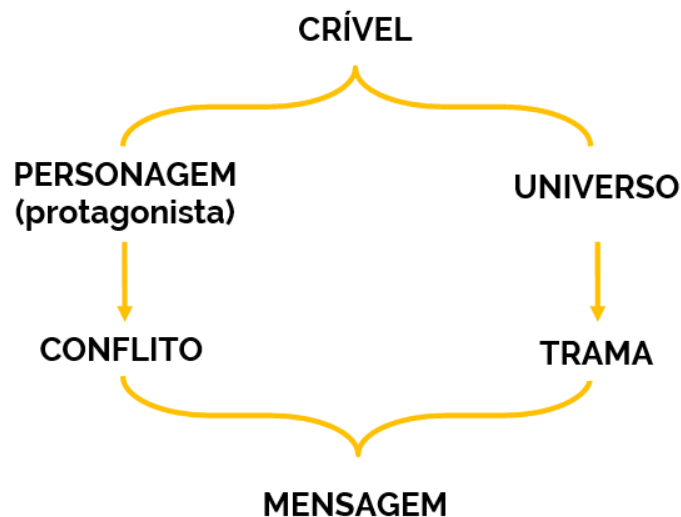
O raciocínio é simples: como uma pessoa passa duas (ou até mais) horas dentro de uma sala escura, sem mexer no celular, sem conversar, sem se levantar e focado todo o tempo, mas não consegue ficar 10 minutos concentrado em uma videoaula, ou lendo um artigo? É o poder da narrativa.

Contar histórias tem essa força. A força de entreter, ensinar, inspirar, emocionar. Mckee (2006, p. 25) nos diz que “o mundo hoje consome filmes, romances, teatro e televisão em tanta quantidade e com uma fome tão voraz que as artes da estória viraram a principal fonte de inspiração da humanidade, enquanto ela tenta organizar o caos e ter um panorama da vida”. O uso do *storytelling* na educação busca traduzir os elementos que são necessários para construir uma boa narrativa, que seja capaz de inspirar os alunos. Alguns desses elementos são: personagem, conflito, universo, trama e mensagem.

Todos eles são importantes para criar imersão e conexão. Estabelecer uma personagem na qual o público possa se espelhar e se identificar, ou melhor ainda, possa enxergar pelos seus olhos, criar empatia. O conflito é parte essencial de uma boa história, pois ele conduz a

personagem para sua necessidade dramática, e para Field (2001, p. 17) “sem conflito não há drama. Sem necessidade, não há personagem. Sem personagem, não há ação”. O universo é onde e em qual realidade a história se passa, é a verdade daquele local e que serve de contexto para o desenvolvimento da trama. A trama diz respeito às justificativas do que acontece, os porquês da história, “o padrão de eventos internamente consistente e interrelacionados que se move ao longo do tempo para moldar e desenhar a estória” (MKCEE, 2006, p. 54). A mensagem é o tema, é algo maior que a própria história, é o que se quer que a audiência sinta no final de tudo. E todos esses elementos juntos precisam ser críveis, requerem verossimilhança dentro da verdade da história. Na figura abaixo podemos ver uma síntese desses elementos narrativos.

Figura 2 – Diagrama do *Storytelling*



Fonte: elaboração própria

Mas o que isso tudo tem a ver com aprendizagem? Pois então, partindo desses componentes, propomos aqui um ajuste no nosso caleidoscópio, para enxergar esse diagrama pelas lentes da educação. A “personagem” passa a ser o aluno enquanto protagonista da sua história e personagem principal do processo educativo. O “conflito” é o problema que ele precisa resolver, o desafio de aprendizagem, inclusive os dilemas e perdas caso não consiga o objetivo. O “universo” se torna o ambiente criado para a aula, o espaço onde a aprendizagem ocorre, seja físico ou virtual. A “trama” é a trilha de aprendizagem, a sequência de conteúdos estabelecidos pelo qual o estudante precisa percorrer. A mensagem é o objetivo de

aprendizagem da aula/disciplina/curso, como o aluno sai transformado no fim. Neste paralelo, toda a elaboração dessa aula, pelo menos em tese, do contexto e a depender da dinâmica, se conecta com a realidade do estudante, faz sentido para a sua verdade, ou seja, é crível para sua vida.

Figura 3 – Diagrama do *Storytelling* – Educação



Fonte: elaboração própria

Estas bases narrativas podem ser utilizadas de duas formas no ensino. A primeira, e mais comum, de maneira passiva para o discente. Neste caso o professor constrói a trilha de seu conteúdo estabelecendo os princípios elencados acima e ministra a matéria para que seu aluno, assim como o espectador do filme, assista passivamente a aula, se conecte e assimile o conhecimento. A segunda postura envolve o estudante de forma ativa. Como o *storytelling* não é uma metodologia em si, a proposta é incluir seus elementos dentro de alguma metodologia ativa, como, por exemplo, a aprendizagem por projetos, por problemas, gamificação, dentre tantas outras possibilidades.

Após breve passagem por algumas metodologias ativas, vale evidenciar que é necessário abordá-las de forma sistêmica, conectada e interligada, e não as tomar separadamente, dentro de um feitiço positivista. Moran (2014, p. 20), quando no contexto da sala de aula invertida, destaca a importância da “combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos. É muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam

juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Para gerações acostumadas a desafios e competição, cooperação é atraente”.

Este raciocínio do Moran, agregado aos argumentos supra expostos acerca das metodologias ativas, quando exposto desta forma, mostra fazer muito sentido, mas pode-se criar a falsa ideia de ser um caminho fácil e óbvio para a aprendizagem. Não é óbvio, e muito menos fácil. Como já abordamos anteriormente nesta pesquisa, mover-se neste caminho implica em uma mudança cultural tanto do professor quanto do aluno. Esta conduta muitas vezes é uma quebra paradigmática difícil demais para estes dois sujeitos, que muitas vezes criam barreiras e complicações que os justificam a permanecerem em um local comum.

3. UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Em um novo giro no caleidoscópio da educação, uma nova figura é montada frente nosso olhar nesta pesquisa. A vivência docente atual ganha destaque. Temos a oportunidade de ouvir as experiências do ator que está na ponta do processo ensino-aprendizagem, e tem, na maioria das vezes, a missão de propor as mudanças metodológicas, inspirar os estudantes e, ao mesmo tempo, se manter ativo para que seja também aprendiz desses novos tempos.

Provocados pela história da educação, pela atuação de estudantes e professores frente às atuais propostas pedagógicas e pelas premissas das principais metodologias ativas sugeridas atualmente, este estudo alcança uma transformação em sua natureza de pesquisa. Após criar forte base e propor reflexão por meio dos estudos bibliográficos, este trabalho se direciona para uma pesquisa factual, e busca experiências reais de professores que lidam diretamente com as metodologias aplicadas em sala de aula.

3.1 A busca pelo qualitativo e pela diversidade argumentativa

O trabalho docente a as atuais demandas da educação tem sido cada vez mais urgentes na sociedade. Em uma era da informação, a mediação da aprendizagem pelo professor se torna mais crítica, para que o discente não fique à deriva em um mar de conteúdos desorganizados na grande rede.

Esta pesquisa então busca entender mais a fundo o que está sendo proposto pelas metodologias ativas de aprendizagem e, principalmente, como os docentes estão lidando com essas propostas e qual a sua percepção do envolvimento dos alunos, uma vez que a “ativação” do aluno em aula cause uma mudança do paradigma magistrocêntrico tradicional a qual a sociedade está acostumada.

Com isso, sendo fiel à base central que nos inspirou este estudo, e propondo uma reflexão metodológica de nosso tempo, o caminho natural deste trabalho nos levou para uma pesquisa qualitativa junto a docentes que atuam diariamente nos espaços de aprendizagens. E para atingir tal objetivo, escolhemos o Grupo Focal como método de pesquisa qualitativa.

A escolha do grupo focal, segundo Gatti (2005, p. 13-14), “deve orientar-se pela aderência da técnica aos objetivos do estudo e a relevância dos dados que com ela se pode obter para o problema da pesquisa”. Pois bem, a fim de entender se as metodologias ativas postas na contemporaneidade são um modismo passageiro ou uma proposta para um novo paradigma da educação, nos pareceu claro que o caminho a seguir era propor este debate a

quem atua diretamente no emprego de tais propostas. Então olhar, ouvir e dialogar com esses professores torna-se fundamental para enxergar o atual momento da educação e ter mais compreensão quanto ao movimento das metodologias ativas tão levantado atualmente.

Um ponto crucial da nossa abordagem era não cair na armadilha de “pregar para convertidos”, ou seja, de não conversar apenas com professores que corroborem com a mesma ideia e se torne uma discussão que não crie contrapontos. Por isso, no intuito de aprofundar o debate e gerar maior diversidade de argumentos, foram criados dois grupos focais distintos, pois como nos diz Gatti (2005, p. 22), “o emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema”.

Nos tópicos a seguir vamos evidenciar como se deu a montagem dos grupos, a realização das conversas e o resultado gerado através do debate entre os docentes envolvidos, que nos deu embasamento para estabelecer a sinergia entre toda a pesquisa bibliográfica desenvolvida nos capítulos anteriores e as experiências reais dos professores frente às metodologias ativas.

3.2 Descrição da montagem e formação dos Grupos Focais

Para o desenvolvimento deste momento da pesquisa, foram organizados dois grupos focais, seguindo as seguintes características:

Grupo 1: grupo com 6 (seis) professores que já possuem experiência na utilização, estudo e aplicação de metodologias ativas.

Grupo 2: grupo com 6 (seis) professores que ainda não possuem experiência em utilização, estudo e aplicação de metodologias ativas, mas que estão começando agora seu envolvimento com tais metodologias.

Os professores de ambos os grupos foram selecionados por meio de grupos formados nas redes sociais e em grupos de educação formados dentro de um aplicativo de troca de mensagens (Whatsapp). O nível educacional a qual eles ministram aulas, assim como a região do país em que atuam, não foram critérios de seleção, visto que o foco não é um estudo específico para qualquer nível de educação nem limitação geográfica, mas sim o seu envolvimento com as metodologias ativas. Com isso os grupos focais foram formados por professores que atuam em diferentes níveis educacionais e de diversas regiões do país.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma entrevista semiestruturada, no qual o roteiro²⁶ foi elaborado a partir das teorias estudadas e desenvolvidas nesta dissertação.

No primeiro grupo o objetivo foi verificar as principais vantagens e desvantagens ao se adotar metodologias ativas de aprendizagem, a percepção deles no processo educativo e averiguar a diferença que notaram no desempenho dos estudantes no antes e depois do uso das metodologias ativas. Para o segundo grupo, o foco foi investigar as dificuldades de uma mudança metodológica de ensino-aprendizagem, quais os motivadores de tal mudança e aferir quais são as maiores barreiras desse processo.

Para organizar os debates dos grupos focais, devido à pandemia do COVID-19 e à distância geográfica entre os participantes, todo o processo foi conduzido de maneira virtual, por meio da ferramenta online Google Meet. As conversas foram gravadas para posterior transcrição e análise de estudo, com concessão prévia dos envolvidos.

Vale ressaltar que a pesquisa foi avaliada e liberada pelo CEP²⁷ (Comitê de Ética e Pesquisa). Conforme foi acordado e aprovado pelo CEP, como também combinado com os professores que participaram dos grupos focais, as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo, a fim de preservar suas privacidades e proporcionar maior liberdade e participação mais genuína no debate. Sempre que necessário, os participantes serão identificados por pseudônimos ao longo da análise dos resultados.

3.2.1 Grupo Focal 1

Para a formação do Grupo Focal 1, seis (6) professores se disponibilizaram a participar. No dia da realização do grupo focal, um deles teve um problema de última hora e não pode comparecer, ficando assim o grupo composto por cinco (5) professores. Nesta pesquisa eles serão chamados pelos pseudônimos: Gustavo, Paulo, Camila, Mariana e Célio. Além dos professores que participaram do grupo também estava presente o autor desta dissertação, e que atuou como pesquisador e Mediador do grupo focal.

Este grupo foi formado por docentes de diferentes níveis de ensino e de diversas regiões do Brasil. O ponto de homogeneidade deste grupo, além do fato de serem professores,

²⁶ Os roteiros de perguntas elaborados para as pesquisas se encontram no anexo desta dissertação.

²⁷ CAAE: 46094621.5.0000.5154. Número do Parecer: 4.710.744

é que todos já tem vasta experiência na aplicação de metodologias ativas, e são referências em suas instituições dentro deste assunto.

A conversa começa com o Mediador pedindo autorização para gravar o encontro. Após o aceite de todos, se inicia a gravação e todos confirmam a permissão da gravação. O Mediador inicia explicando a intenção da pesquisa e lê o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*²⁸, e na gravação da conversa é registrada o aceite de todos em relação ao termo.

O Mediador pede que cada um se apresente, conte brevemente a sua história e fale sobre seu primeiro contato com as metodologias ativas. Após esta primeira etapa, o Mediador segue com o questionário semiestruturado e novos questionamentos surgem a partir das respostas dos participantes. Com isso, perguntas previamente elaboradas acabaram não sendo feitas, devido ao movimento orgânico da conversa.

As observações levantadas pelos docentes, assim como as reflexões geradas a partir delas, serão apontadas mais adiante.

3.2.2 Grupo Focal 2

Na organização do Grupo Focal 2, muitas semelhanças aconteceram em relação ao Grupo 1.

Na formação deste grupo, seis (6) professores também se disponibilizaram a participar. Dois dias antes da realização deste encontro, um dos docentes entrou em contato relatando a impossibilidade em estar no dia da reunião, ficando o Grupo 2 também composto por cinco (5) professores. Nesta pesquisa eles serão mencionados pelos pseudônimos: Vanessa, Osvaldo, Vilma, Andreza e Milena. O autor desta dissertação, que também é e um dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, como Mediador do Grupo Focal 2.

Este grupo também foi formado por docentes de diferentes níveis de ensino e de diversas regiões do Brasil. Mas o ponto de homogeneidade do Grupo 2, além, claro, de também serem professores, e o que o diferencia do Grupo 1, é que todos os docentes participantes deste grupo iniciaram recentemente seus estudos e aplicações das metodologias ativas, seja por curiosidade, aprendizado ou demanda institucional.

²⁸ É o termo aprovado pelo CEP em que precisa ser entregue e autorizado por cada um dos participantes da pesquisa. Este termo encontra-se em anexo à dissertação.

O diálogo se inicia da mesma maneira que o Grupo 1, com o Mediador pedindo autorização para gravar a conversa, com a leitura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e a anuência de todos os participantes.

Seguindo o protocolo inicial estabelecido pelo roteiro do Mediador, todos os docentes se apresentaram, falam de suas trajetórias na educação e como está se dando o contato atualmente com as propostas de metodologias ativas.

As observações levantadas pelos docentes do Grupo 2, assim como as reflexões geradas a partir delas, serão apontadas no tópico a seguir.

3.3 O uso das metodologias ativas: uma experiência docente

Neste momento iniciamos a análise do que foi debatido nos grupos focais, onde buscamos estabelecer uma correlação entre o que foi discutido, as experiências compartilhadas, o discurso proposto e as inter-relações com o restante da dissertação.

Apresentaremos a seguir as reflexões de cada grupo focal, que serão organizados em categorias de análises distintas para melhor clareza e entendimento do debate. Cada uma delas tem o objetivo de organizar e dar foco às discussões e promover reflexões acerca do tema central desta dissertação. Segundo Carlomagno e Rocha (2016, p.175), “a metodologia de análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”.

Sabendo do risco de cair em um feitiço positivista, queremos deixar claro que a intenção na utilização das categorias é clarear o método de análise utilizado, mas que é importante empreender uma leitura e compreensão sistêmica sobre o debate gerado nos grupos focais, alcançando as inter-relações entre as categorias apresentadas.

Ao decorrer das discussões dos dois grupos focais, procuraremos empreender as análises já conectando e/ou confrontando as ideias de ambos os grupos, assim como as teorias supra apresentadas nos capítulos anteriores.

3.3.1 Desenvolvimento, discussão e análise do Grupo Focal 1

Não é demais lembrar que este grupo focal foi formado por professores que são entusiastas das metodologias ativas e que já trabalham com elas há algum tempo. Com isso em mentes, foram organizadas cinco (5) categorias para a análise do conteúdo gerado a partir da discussão deste grupo, como mostrado no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Categorias de Análise – Grupo Focal 1

Categorias	Descrição
(a) Origem, inspiração e preparo docente.	Histórico e experiência dos professores na educação, o contato prévio com as metodologias ativas, as inspirações na busca por mudanças e a preparação e o aperfeiçoamento para lidar com as transformações na educação.
(b) A relação professor-aluno e os desafios discentes.	As dificuldades encontradas pelos educadores na relação com o estudante e as experiências e soluções vivenciadas por ambos no emprego das metodologias ativas.
(c) Experiências e desafios docentes.	Experiências que serviram de aprendizado aos docentes e foram essenciais nas suas jornadas profissionais, e os desafios e conflitos vivenciados por eles no empreendimento das metodologias ativas, tanto em um panorama abrangente quanto no contexto da pandemia do SARS-CoV-2 e seu impacto na relação com as propostas pedagógicas atuais.
(d) Instituições de ensino, políticas públicas e a academia.	A importância do apoio das instituições na aplicação das metodologias ativas, a relevância dos projetos pedagógicos, o papel das políticas públicas na proposta de uma eventual mudança no paradigma da educação, assim como a ligação dos teóricos acadêmicos com a prática docente diária.
(e) A quebra de paradigma.	O entendimento e conexão dos docentes com as bases das metodologias ativas, verificando se suas visões estão alinhadas a uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: elaboração própria

A partir das categorias supracitadas, iremos observar agora a contribuição dos docentes que participaram do Grupo Focal 1, e faremos ao mesmo tempo as reflexões e correlações pertinentes a que se propõe este estudo.

(a) Origem, inspiração e preparo docente

No início do grupo focal, o **Moderador** inicia com o pedido para os professores se apresentarem para os colegas e falarem do seu primeiro contato com as metodologias ativas. Este primeiro tópico se estendeu e gerou um grande debate entre os participantes, antecipando, inclusive, algumas das questões previamente elaboradas no questionário semiestruturado. Dentre as várias contribuições feitas a partir desta primeira questão, destacamos nesta categoria as que os docentes abordaram assuntos muito relevantes acerca da sua história no ensino, os estímulos que mudaram a forma com a qual entendiam a aprendizagem e sua preparação para lidar com suas novas perspectivas de educação.

Para iniciar, o primeiro ponto que nos chamou a atenção foi em relação à rica experiência de vida de alguns professores. A professora **Camila** (Grupo Focal 1, 2021), por exemplo, é do Rio Grande do Sul, mudou para Cuiabá, depois para o Nordeste, foi para fora do país por conta do doutorado, depois retornou para o Nordeste e voltou para o Mato Grosso. Pela diversidade de lugares e experiências vivenciadas, ela se considera uma “cidadã do mundo”. Já a professora **Mariana** (Grupo Focal 1, 2021) se diz transdisciplinar:

Eu brinco que eu sou transdisciplinar, porque eu comecei a estudar administração, depois fui fazer mestrado em informática, ainda na década de 80. Depois eu fui fazer engenharia já no outro século, aí eu fiz doutorado em educação, depois eu voltei e fiz doutorado em engenharia, então eu virei meio que transdisciplinar. (GRUPO FOCAL 1, **Mariana**, 2021)

A variedade de experiências de vida relatados nos faz refletir sobre a importância de estar aberto para vivenciar diferentes locais, conhecimentos, culturas e desafios. Não que isso seja um pré-requisito para trabalhar com metodologias ativas, mas com certeza mostra uma pré-disposição à mudança, a busca por novos desafios, a confiança para sair da zona de conforto na busca de caminhos melhores para qualquer que seja seu objetivo.

Outro ponto que também nos chamou a atenção foi o resgate que os professores fizeram da época em que eram estudantes, da percepção que tinham de educação e como isso impactou a maneira com a qual enxergam a aprendizagem. Eles trazem consigo as dores de quando eram estudantes, o que, além de se manterem conectados com as aflições de seus aprendizes, serviu de motivação para fazer diferente daquilo que os incomodava.

O professor **Gustavo** (Grupo Focal 1, 2021) comenta que, quando era aluno no ensino fundamental, percebeu que havia grande necessidade de decorar o enorme volume de conteúdo, e que ele fez isso por um longo período e com muita facilidade. Mas com o tempo ele não queria mais decorar e foi se afastando disso. Diz também que, enquanto estudante, nunca gostou de avaliação, pois a pressão do tempo e a forma com a qual é feita não é a melhor maneira de realmente conferir a aprendizagem do aluno.

Percebe-se que esta observação do professor está muito ligada à educação conteudista e nivelada apenas a uma forma de aprendizagem. Sua inquietação reflete a maneira com a qual ele discorda de como o ensino deva funcionar, e traz sua experiência enquanto aluno para moldar a sua visão de educação.

Já o professor **Célio** (Grupo Focal 1, 2021) diz que, ao contrário do Gustavo, não tinha problema com as provas.

Eu sempre adorei avaliação, sempre adorei fazer prova, porque o dia da prova não tinha aula, aí eu saía mais cedo. É porque eu detestava as aulas, eu não gostava de assistir aula (...) as minhas aulas eram meramente expositivas, eu tive dois ou três professores que na minha educação básica usaram metodologias ativas, mas sem frequência. Mas esses dois ou três professores a gente marca, porque foram pequenas práticas em sala de aula que foram totalmente diferentes de tudo que eu vivi. (GRUPO FOCAL 1, **Célio**, 2021)

Apesar de “discordar” do Gustavo, podemos notar que eles seguem na mesma direção, de se distanciar das metodologias que não os impactavam. Mas quando algum professor quebrava o padrão adotado e propunha formas de tornar o aluno protagonista de seu aprendizado, isso impactava e ficava armazenado no discente.

Um exemplo que vai ao encontro desta experiência enquanto aluno, é quando o professor **Paulo** (Grupo Focal 1, 2021) comenta que, quando estudava no ensino médio, na sua escola tinham aulas extras no contraturno, que o professor ensinava a construir coisas usando a matemática. “Era o momento mais prazeroso dos alunos e onde não tinha avaliação”. E ele conclui que, mesmo sendo fora do período de aula padrão e não tendo a obrigação de ser pontuado, os alunos se engajavam e dedicavam mais. A professora **Camila** também comenta que, enquanto cursava direito, fazia estágio e assessorava a coordenação de alguns outros cursos. Uma das atividades na qual era responsável era ajudar a organizar as visitas técnicas, e eram os momentos em que os alunos mais gostavam pelo dinamismo das atividades externas. “E eu comecei a questionar isso no direito, por que que nós não fazíamos isso, por que que eu chegava na sala de aula e eu tinha que ficar sentada lá ouvindo o professor o tempo todo?”.

Perceba, não só os docentes buscam nas próprias inquietações de quando eram alunos a motivação para fazer algo diferente, como também os seus mestres na época plantaram raízes que vieram a brotar anos mais tarde. Foram impactados não só pelo conteúdo das matérias, como também pela forma com a qual ele foi transmitido. Se esse impacto aconteceu por conta das raras iniciativas de poucos docentes, é possível projetar como pode ser o resultado caso essa influência seja uma experiência mais profusa e habitual.

Um outro tópico percebido no diálogo com os professores, que corrobora com o que discutimos no capítulo 1 desta pesquisa ao abordarmos a história da educação, é quando eles compartilham exemplos de práticas metodológicas que eles já praticavam ou vivenciavam, e que se conectam com as bases destas metodologias.

Um exemplo disso é comentário do **Paulo** sobre o trabalho na Feira de Ideias. Ele faz a relação com o que é comumente chamado de aprendizagem baseada em problema, mas enfatiza que na época ninguém falava e sabia disso, não davam esse nome. A professora **Mariana** compartilha a lembrança de quando estava conversando com outros docentes sobre metodologias ativas, e uma professora aposentada disse que tudo que a Mariana estava falando não era novidade, que tudo isso ela já fazia quando dava aula para as séries iniciais. A senhora conta que tinha turma com alunos da 1ª a 4ª série misturados, mas que com o tempo as escolas e universidades foram perdendo isso, dando mais valor ao conteúdo do que ao saber ensinar. Percebe-se que no depoimento desta senhora, as bases da aprendizagem em pares já eram presentes na educação, e que uma abordagem conteudista foi dispersando tais iniciativas.

A professora **Camila**, após sua experiência na assessoria de outros cursos, diz que, quando entrou na docência, começou a trazer as suas experiências em outras atividades para as suas aulas, como as visitas técnicas e as análises de casos concretos. Foi quando conheceu o termo “metodologias ativas”, e começou a estudar para levar algo diferente para as aulas e estimular os alunos. E então pode perceber que ela já tinha contato anteriormente com didáticas que protagonizavam o estudante, só que com nomenclaturas diferentes das mais adotadas hoje em dia. O “estudo de caso concreto” no direito, por exemplo, hoje tem um termo mais próximo que é “situação problema”, metodologia usada em diversas áreas.

Observamos também que a professora comenta sobre se preparar para levar algo diferente aos alunos, o que nos faz ressaltar a importância da preparação dos professores para lidar com alternativas metodológicas para a aprendizagem, no interesse de se afastar da rotina das aulas convencionais. O estudo e atualização frequente foi um tópico fundamental e muito falado pelos professores, e que muitas vezes se tornam um obstáculo a quem tenta buscar diferentes caminhos sem ter embasamento teórico a respeito.

Sobre isso, o professor **Gustavo** comenta sobre sua preparação para a docência no ensino superior:

Fiz uma graduação que não me qualificou para ser professor, de forma alguma. Me deu um conhecimento técnico numa determinada área. E eu sempre quis, acho que do meio da graduação para frente, trabalhar na área da educação. Mas me vejo depois de professor reproduzindo tudo isso. Cobrando que o aluno se vire, cobrando as avaliações, inclusive preocupadíssimo se tá colando ou se não tá, o tempo (...) enfim, eu reproduzi isso durante muito tempo. (GRUPO FOCAL 1, **Gustavo**, 2021)

Percebe-se que mesmo trazendo as dores da sua experiência de estudante, a falta de preparo e conhecimento o fez reproduzir aquilo que criticava. Logo após esse relato, ele também expõe sobre como essa postura começou a lhe causar uma aflição interna e a se questionar se as suas aulas realmente precisavam ser daquela maneira, e então ele passa a tentar coisas novas por iniciativa própria, mas sem embasamento teórico. Após ler uma dissertação de mestrado que abordava o ensino da estatística a partir de projetos, ele começou a trabalhar com projetos em suas aulas. Teve muitas dificuldades no início, mas passou a buscar mais conhecimento, e foi quando fez um curso de extensão sobre a aprendizagem centrada no estudante, que abriu para ele uma janela de teorias de muitas coisas que ele buscava e ainda não entendia.

Essa necessidade na busca de bases teóricas e formação continuada também é possível constatar na fala do professor **Célio** que, desde o início da sua carreira docente, ainda muito jovem, fazia muito trabalho em grupo, mas sem fundamentação teórica. Ele foi ter o primeiro contato real com a parte pedagógica em um curso na Finlândia. E buscou em seu mestrado e doutorado desenvolver seus estudos nas fragilidades e potencialidade das metodologias ativas que percebia na prática da docência.

Um exemplo muito parecido com o dele foi o da professora **Mariana**, que conta que conhecia as metodologias ativas apenas de nome, mas só foi aprofundar quando foi participar do mesmo curso na Finlândia, onde eles aprendiam vivenciando. Após esta formação, inclusive, ela passou a organizar oficinas de metodologias ativas e ferramentas digitais para outros professores na cidade onde atuava, conseguindo multiplicar o conhecimento adquirido.

(b) A relação professor-aluno e os desafios discentes

Após abordar as motivações e preparos iniciais dos docentes, vamos começar a analisar os principais desafios apontados por eles. Nesta categoria vamos analisar o assunto que mais gerou debate e contribuição dos participantes do Grupo Focal 1, na qual eles versaram sobre suas angústias, superações e desafios nas relações com os alunos.

Um dos primeiros pontos levantados pelos professores é a dificuldade em se planejar e aplicar as metodologias ativas. A **Camila** nos diz que “quem trabalha com metodologias ativas sabe que preparar uma aula tradicional não é fácil, porém preparar uma aula com uso de metodologias ativas, pra nós é muito mais dispendioso do tempo”.

Porém, estas dificuldades não são percebidas por todos, principalmente os discentes que, muitas vezes, quando convidado para o protagonismo que o retira da zona de conforto,

acusam os docentes de adotarem tais propostas por não quererem dar aula. A professora **Mariana** diz que já ter ouvido de outros professores que os estudantes falam que “essa professora não quer dar aula, ela quer me botar pra trabalhar”. E ela completa dizendo que “na verdade ele (o aluno) tem que trabalhar para construir o conhecimento dele, eu já trabalhei muito por trás ao ter que planejar para construir aquelas atividades”.

Os professores comentam que essa contraposição feita pelos alunos é uma realidade de vários docentes. O **Célio** também compartilha que teve esta reação dos alunos com algumas metodologias ativas, que falavam que ele não queria dar aula. O **Gustavo** diz que, assim que começou a inverter de forma mais incisiva os papéis em aula, teve muita resistência e embate com os discentes, que falavam o mesmo. Mas o professor toca em um ponto muito importante, e conta que o estudante sente e percebe quando o professor não tem muita autoridade ou não domina muito a proposta metodológica que está aplicando para a turma, o que gera insegurança por parte dos alunos.

Sobre essa desconfiança dos aprendizes e as reações contrárias às propostas de metodologias ativas, podemos refletir em dois aspectos. Primeiro, de acordo com o que foi abordado no capítulo anterior desta dissertação, é natural que o aluno apresente resistência quando lhe é solicitado que ele saia da sua zona de conforto e quebre o padrão com o qual ele sempre esteve acostumado no processo ensino-aprendizagem. Um segundo aspecto é sobre como as metodologias ativas são apresentadas aos educandos. E a respeito disso, os docentes manifestaram que uma das coisas que aprenderam com o tempo foi explicar tudo para os alunos, os porquês de cada metodologia, objetivos, contextos e procedimentos a serem desenvolvidos, o que contribui para integrar o estudante no processo educativo, provocar a sensação de pertencimento e conectar a aprendizagem à sua realidade. A **Mariana** diz ao grupo que:

Eu explico sempre por que do que eu estou fazendo, cada tarefa que eu passo eu digo qual é o meu objetivo, por que que eu estou fazendo aquilo (...) porque se você simplesmente traz as metodologias ativas sem explicar o que você quer, eles ficam impactados, eles não estão acostumados com isso (...) Mas se você não explica ao aluno seu objetivo, ele fica sem entender, porque ele está acostumado com a aula tradicional. (GRUPO FOCAL 1, **Mariana**, 2021)

Sobre esse assunto, **Célio** comenta que os alunos de pós-graduação têm mais resistência às metodologias ativas, talvez por terem ficado mais tempo no modelo tradicional, e com isso ele tende a explicar mais os “porquês”, da mesma forma que a **Mariana** citou

anteriormente. Diretamente relacionado a esse diálogo com os estudantes está a importância de uma boa comunicação, como nos conta em certo momento o professor **Gustavo** que “hoje nós temos uma geração que, no processo de ensino aprendizagem, você tem que saber se comunicar bem, senão ele (o aluno) sai”. Ou seja, ele aborda a importância do diálogo com os estudantes, de conseguir expor com clareza as motivações e os objetivos das escolhas feitas por eles, e quando isso não é feito de maneira satisfatória, o aluno se distancia e desconecta do processo.

Podemos perceber que a sensação de pertencimento do aluno é realizada também através da comunicação efetiva do professor, parte fundamental para o engajamento discente nas propostas de novos métodos de aprendizagem. E ao se aproximar deste mérito, é plausível conectar nossas reflexões a um novo tópico muito debatido no Grupo Focal 1: a motivação.

Como já entendemos que cabe ao professor propor e aplicar as metodologias ativas junto aos alunos, e que este muitas vezes se mantém resistente quando é retirado de sua zona de conforto, os docentes entenderam que é necessário não “apenas” estudar, planejar e aplicar metodologias para que o aluno seja parte ativa do processo educativo, é preciso também “convencê-lo” disso, ou seja, motivá-lo a fazer o movimento em direção à aprendizagem.

A respeito disso **Célio** relata que percebeu que a maior dificuldade é motivar o aluno nas propostas metodológicas e, com isso, empreendeu no doutorado os estudos sobre motivação. Hoje, tendo as metodologias ativas junto à motivação como seu foco de estudos, afirma querer “verificar se determinado método ou determinada técnica promove condições para que o aluno se sinta mais motivado ou não”. Reforçando essa ideia, **Gustavo** enfatiza que é algo que ele vem tentando trabalhar nas disciplinas pelas quais ele é responsável, e diz que “a questão do engajamento é o grande desafio que eu vejo em qualquer aspecto, em específico no processo ensino-aprendizagem”. E em outro momento completa esse raciocínio falando que “a forma, a técnica, os recursos, eu acho que eles são importantes, são fundamentais, mas nada sem a questão do engajamento”. Mais à frente ele ainda acentua que, para aprender alguma coisa, é preciso (o aluno) fazer o movimento, e o papel do professor é conseguir engajar e motivar o aluno nesse processo.

Os participantes do grupo ainda compartilharam algumas estratégias metodológicas para manter as aulas mais interessantes e os discentes mais empenhados. O **Célio**, por exemplo, destaca a importância de dosar as metodologias ativas com as aulas expositivas, mas

comenta que o “momento expositivo pode ser ativo também. Tem aula expositiva e tem aula expositiva dialogada”. Neste contexto ele cita o conceito de *mini-lecture*²⁹, e destaca que é uma técnica que ele usa muito e tem funcionado bem, pois ajuda a quebrar o ritmo da aula, manter mais dinamismo e contribui para manter o aluno mais envolvido. Ele divide com o grupo também sobre um modelo que conheceu com um pessoal da Inglaterra, e conta que “lá eles têm plano de ensino onde a cada 15 minutos deve haver uma mudança no formato da aula, no que está sendo proposto na sala. Qualquer atividade que leve mais de 15 minutos para uma metodologia única tem que ser previamente justificado para ser feito”. Apesar de ele considerar essa abordagem muito rígida, acha interessante a ideia de ir alterando o formato para conseguir maior engajamento. O professor ainda comenta que o “importante é diferenciar as metodologias, e não tanto metodologias diferenciadas”, para que o aluno não enjoje do mesmo método sendo aplicado repetidas vezes. Essa é uma percepção também pontuada pelo professor **Gustavo**, que diz ter achado bacana o exemplo da Inglaterra, e completa falando que a “época em que a gente vive, você não consegue ficar por muito tempo focado em uma única coisa, você tem que fazer várias”, o que reforça o conceito de alternância de abordagem metodológica.

Aproveitando as reflexões sobre motivação e engajamento discente, abordaremos neste instante sobre o pertencimento do aprendiz na construção do conhecimento, um tópico já explorado no capítulo anterior deste estudo e que também foi conversado no Grupo Focal 1. Eles debateram o desafio para conectar o conteúdo das disciplinas à realidade dos alunos e como compartilhá-lo de maneira a proporcionar ao estudante distintas opções de aprendizagem, o que demanda do docente a busca por métodos e metodologias diversificados.

Ligado a isso, **Gustavo** destaca a importância de respeitar as vulnerabilidades individuais de cada aluno, e vai além, diz que é preciso trazer essas fragilidades para o planejamento, para que o discente se sinta motivado, engajado e valorizado neste processo. Para o professor é necessário envolver o estudante na discussão do planejamento do ensino, que hoje ele não faz parte, e quando o discente chega e vê o plano de ensino, já está tudo pronto e, muitas das vezes, descolado do cotidiano dele. Neste sentido, a professora **Camila** divide a experiência que teve com uma excelente aluna, muito dedicada e que era possível

²⁹ É quando o docente está desenvolvendo em sala alguma metodologia ativa, mas interrompe por alguns minutos para explicar de forma expositiva algum conceito ou teoria pertinente ao que está sendo trabalhado, e depois volta com a metodologia que estava utilizando.

perceber o quanto ela estudava e dominava o conteúdo, mas que na hora da avaliação essa aluna não conseguiu responder à questão. A professora diz que “como professora, que só estava acompanhando, eu sabia que ela sabia a resposta, ela só não conseguiu transcrever, e isso pra mim foi algo que marcou bastante”. Depois disso, e fazendo uma autorreflexão, ela percebeu que precisava olhar para o aluno e passou a deixar à vontade para que eles escolhessem o tipo de avaliação que eles queriam fazer. O professor **Célio** corrobora com o que foi falado pela professora, e conta que sempre dá autonomia para o estudante escolher, seja no formato da entrega de um trabalho ou como quer ser avaliado.

Claro que a gente tem um objetivo educacional bem estruturado, mas quanto mais autonomia a gente consegue oferecer para ele, mais personalização a gente consegue. (...) Eu tento fazer bastante isso. Toda atividade que eu passo, elas têm certo grau de autonomia para o aluno, certo grau de escolha. (GRUPO FOCAL 1, **Célio**, 2021)

Essa postura do professor também é possível verificar quando ele comenta que as “aulas expositivas funcionam sim, nem sempre e nem para todos. E as metodologias ativas funcionam sim, nem sempre e nem para todos”, o que nos evidencia que, em sua visão, cada aprendiz tem o seu modo de aprendizagem. Em consonância com esse pensamento, o **Paulo** relata que trabalha práticas diferenciadas ao longo de uma disciplina, possibilitando que a apresentação de trabalho, por exemplo, possa em certo momento ser em áudio, por um mapa mental, em texto, e vai diferenciando para que o aluno identifique qual maneira ele se sente mais confortável em trabalhar. Desta forma, é possível notar que ele oportuniza ao aluno o contato com diferentes artifícios para lidar com o conteúdo, e não apenas de maneira única (como no modelo tradicional), mas também não sempre da maneira na qual o estudante se sente confortável (zona de conforto), estimulando-o a experimentar técnicas variadas.

É possível perceber no recorte apresentado acima que os docentes se preocupam com as diferentes formas de aprender dos estudantes, o que se relaciona diretamente com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, que discorremos no primeiro capítulo deste estudo.

Quando abordado mais especificamente sobre a individualização e personalização do ensino, principalmente no contexto de turmas com muitos alunos, as metodologias ativas se tornam mais desafiadoras para os professores. **Gustavo** afirma que há caminhos de minimizar os efeitos do grande número de demandas vindas de turmas muito numerosas, como procurar reconhecer o perfil de cada aluno. Postura muito próxima a de **Célio**, que conta sempre realizar um “diagnóstico de estilo de aprendizagem no início das aulas, para saber como o

aluno aprende melhor” e, com isso, promover maior personalização através da escolha e utilização de diferentes metodologias de aprendizagem. A professora **Mariana** diz que já trabalhou com turmas grandes, mas para oficinas. Ela conta que divide em grupos, de preferência mais heterogêneos:

Quando a gente trabalha com pessoas com backgrounds diferentes, a gente acaba fazendo com que todo mundo cresça. Eu prefiro grupos heterogêneos do que homogêneos. Em grupos homogêneos o crescimento é muito pequeno, porque a pessoas estão no mesmo patamar. Quando você mistura alunos com backgrounds diferentes você consegue fazer um crescimento. Os que estão num nível melhor conseguem ajudar aqueles que estão com menos conhecimento naquele tema. (GRUPO FOCAL 1, **Mariana**, 2021)

Percebe-se que as experiências refletem a premissa da aprendizagem em pares, que podemos buscar lá em Lancaster no século XIX ou, mais recentemente, no *peer instruction* de Mazur, como abordado no primeiro e segundo capítulo deste estudo, respectivamente.

Aproveitamos este raciocínio para trazer à discussão sobre como os diferentes níveis de ensino e perfis de alunos recebem as propostas das metodologias ativas, assunto discutido pelos participantes do Grupo Focal 1 e que, neste caso, experiências opostas proporcionou abordar por diferentes ângulos este assunto, na busca de compreender e aprender com elas.

A professora **Mariana** comenta que, apesar de ter turmas em diferentes níveis (técnico, mestrado e doutorado), ela não sente muita diferença, e diz que “o que muda no uso da metodologia quando eu faço é aprofundar mais ou menos, mas as técnicas que eu uso são as mesmas, mas no caso porque são todos adultos. E todos também são da área da educação”. Percebemos que há uma certa homogeneidade em seus grupos, que são adultos e da área da educação, o que ajuda a aplicar as mesmas metodologias e técnicas sem sentir tanta diferença.

Já o professor **Célio** fala sobre as diferenças entre os níveis em que atua (técnico-integrado, graduação e pós-graduação). Na sua experiência, ele diz que os alunos de pós-graduação (*lato sensu*) têm mais resistência às metodologias ativas, em parte talvez por terem ficado mais tempo no modelo tradicional, mas principalmente porque em geral são profissionais que já atuam no mercado e buscam na pós-graduação um aprofundamento teórico em cima da área. Quando ele utiliza a metodologia ativa, os alunos costumam trazer aquela concepção de que ele não está dando aula, e com isso ele busca explicar mais os “porquês” do uso de cada metodologia, o objetivo que ele quer alcançar – assim como abordamos há algumas páginas desta análise. Já na graduação ele tem turmas menores e ministra aulas ao longo de todo o curso, do 1º ao 8º período. Com esses alunos ele tem mais

facilidade, porque eles entendem desde o início a proposta e seguem abertos e permissivos durante toda a graduação. E com os técnicos integrados ele teve mais dificuldade, pois eles demandam mais momentos com aulas expositivas, mas, como pontuamos anteriormente, ele enfatiza que o expositivo também pode ser ativo, e segue mais essa abordagem com esse grupo.

Um ponto importante no relato do professor é que turmas menores, o que viabiliza maior aproximação dos alunos, e, principalmente, a oportunidade de trabalhar um paradigma diferente desde o início de uma nova fase da educação (e ao longo de toda ela), cria a possibilidade de aceitação e engajamento muito maior, visto que o discente é introduzido desde o princípio em uma nova perspectiva de ensino, e acaba não sendo um choque tão grande o surgimento de novas propostas de aprendizagem.

O **Paulo** atua principalmente em três níveis (fundamental, médio e formação de professores), e comenta que no fundamental os alunos aceitam bem as metodologias ativas, participam ativamente e acham empolgantes as práticas desenvolvidas. No ensino médio (principalmente no ensino privado e terceiro ano) ele comenta que o foco dos alunos está mais no vestibular e ficam mais relutantes, pois acham que estão perdendo tempo com uma prática enquanto o professor precisa passar o conteúdo, e afirma que é visível a impaciência dos estudantes quando foge do instrucionismo convencional. Já no curso de formação de professores, no qual ele trabalhou recentemente com a formação deles para as metodologias ativas, ele destaca que os docentes são os que têm mais resistência, tem medo de perder espaço, poder e relevância, como se o professor perdesse a sua função, e com isso ficam resistentes a usar tais metodologias. Ainda com os professores, conta que há um (pré)conceito de que essas didáticas estão ligadas às tecnologias digitais, e aos poucos precisa ir quebrando essa percepção.

Vamos destacar dois pontos a respeito do que o **Paulo** relata acima. Primeiro sobre o estudante do ensino médio, que nos leva a entender que, por ser uma fase em que o foco está no vestibular – leia-se provas – sua busca está na aprovação. E apesar de algumas propostas mais ativas serem aplicadas no desenvolvimento do conteúdo, a avaliação ainda continua sendo quase que totalmente baseada em decorar conteúdo para reproduzir nos testes, então é nisso que o aluno de ensino médio está focado neste período. O segundo ponto a se destacar é sobre a formação de professores. É possível perceber que os docentes não só são mais resistentes às metodologias ativas, afinal é uma quebra dupla de paradigma (enquanto alunos da formação e docentes na profissão), como também passam a enfrentar o dilema da perda da

autoridade, poder, controle e domínio da sala de aula, assunto que desenvolvemos no capítulo anterior deste trabalho, e que fica claro no depoimento acima sobre a experiência nos cursos de formação continuada de professores.

Apresentando agora um contraponto do que foi comentado pelo **Célio**, o professor **Gustavo** afirma que tem tido menos resistência na pós-graduação (*stricto sensu*). Mas vale ressaltar que, no seu caso, ele atua no mestrado profissional, que é menos focado em pesquisa e mais na atuação do mercado, no qual a prática ativa passa a fazer mais sentido/aceitação, além de ter maior duração que uma pós-graduação *lato sensu*, possibilitando mais tempo para implementar novas abordagens.

Pertinente às diferenças de aceitação das metodologias ativas, que até então exploramos em níveis ou grupos distintos, elas também ocorrem dentro de um mesmo nível, cenário e contexto educacional estabelecidos. É neste sentido que o **Paulo** fala que, com metodologias ativas, não pode achar que quando não deu certo em uma aula ou turma, que na próxima também não vai dar. Menciona uma vez que utilizou uma metodologia em uma turma e a aceitação foi muito boa e produtiva, mas quando aplicou no semestre seguinte da mesma forma, e até na mesma turma, não teve o mesmo engajamento e empenho dos alunos. O professor **Gustavo** acompanha este raciocínio e fala que “nós temos uma caixinha de ferramentas, você usa esse semestre, e semestre que vem não vai dar certo, porque o ser humano não é uma máquina. Por mais que a gente seja disciplinado e façamos as coisas repetitivas, a gente cansa, a gente quer mudar”.

Ao se analisar diferentes grupos de estudantes, seja segmentando pelo critério de escolaridade, classe social, raízes culturais ou qualquer que seja o recorte investigativo selecionado, pode-se obter uma ideia do comportamento e postura deste grupo. Porém, ao observamos dois grupos que trazem critérios homogêneos de montagem, e mesmo assim apresentam resultados completamente divergentes, como relatado acima pelos professores – mesmo sabendo não se tratar de uma pesquisa bem estruturada e realizada por eles – nos faz refletir sobre os fatores que causam resultados tão opostos dentro de dois grupos com um mesmo perfil. Quando o professor justifica dizendo que é “porque o ser humano não é uma máquina”, a gente alcança a resposta para esse dilema, principalmente quando falamos de metodologias ativas.

Esta resposta é uma reflexão tão profunda e intensa, e que dialoga com todo o debate desta dissertação, que pedimos licença para resgatarmos este raciocínio nas

considerações finais deste texto, a fim de embasar e amarrar as conclusões desta pesquisa.

Dando continuidade, e valendo-se do pensamento acima proposto, se por um lado o fracasso na aplicação de uma metodologia ativa pode ter relação particular com uma turma em específico, por outro também pode estar associado com a metodologia em si, com seus processos, a maneira de ser proposta, organização ou até com o conhecimento e domínio do docente na sua aplicação. Experiências frustradas no emprego das metodologias ativas ainda são frequentes, ou como fala o professor **Gustavo**, “você tem mais fracassos do que sucessos neste processo”.

Queremos jogar luz agora em um caminho de aprendizagem poucas vezes explorados em relatos de experiências acadêmicas: nos fracassos. Seja pela maneira de observar ou mesmo por ego, evitar de tornar público as falhas podem impedir muitas possibilidades de aprendizagem. É o que percebemos quando **Paulo** relata que, ao terminar um curso em que ele ministrou sobre metodologias ativas para outros docentes, os alunos (que são professores) disseram que não aprenderam muito com suas aulas, que na verdade aprenderam muito mais nas discussões com os colegas. Em um primeiro momento seu orgulho o fez achar que teria falhado em sua proposta, já que não conseguiu “ensinar” tanto aos seus alunos. Mas após um tempo refletindo, pode perceber que só tiveram a possibilidade de aprender com os colegas – olha aqui novamente a aprendizagem em pares – porque ele, enquanto professor, havia oportunizado isso aos seus discentes. O que em um primeiro momento lhe pareceu um insucesso, lhe revelou o contrário, que sua conduta instigou um processo de aprendizagem diferente do tradicional, e muito eficaz. Mas também não se pode negar que, como não foi intencional e pensado no planejamento do curso, pode ter sido “sorte” do professor, porém seu tratamento com a turma foi aberto para que isso ocorresse, e ele pôde assimilar a metodologia para que possa aprimorá-la e tratá-la de forma deliberada em outras oportunidades, além de ter aprendido como lidar com outras turmas caso algo parecido aconteça.

Um depoimento ainda mais emblemático foi compartilhado pelo **Gustavo**, que conta sobre a organização de um projeto de extensão com seus alunos do PET³⁰. “Nós fizemos uma

³⁰ O PET é Programa de Educação Tutorial, e insere estudantes de graduação em projetos de educação tutorial com o objetivo de aplicar seus conhecimentos e ampliar sua formação. Para isso, o FNDE paga bolsas mensais aos estudantes e aos professores tutores dos grupos PET. Há ainda o pagamento de um valor (o chamado PET custeio) aos respectivos professores tutores dos grupos PET destinado ao custeio das atividades. (BRASIL, 2017)

proposta de uma monitoria a partir de metodologias ativas. Nós não tivemos nenhum aluno. Nenhum aluno”. A frustração poderia ter facilmente o feito cancelar o projeto. Mas ele fala que, mesmo sem ter nenhum inscrito, fazia com que os alunos fossem na sala e registrassem que estavam apenas eles lá (alunos do PET) e mais ninguém. “Os alunos do PET ficaram decepcionados, eu falei ‘vamos mandar para apresentar essa nossa experiência num congresso dos PET’, e eles ‘mas professor, nós não fizemos’, eu falei ‘exatamente, o melhor fracasso que nós tivemos foi esse’”. O professor e os estudantes fizeram uma profunda reflexão em cima dos resultados inesperados da proposta. Duas questões foram importantes constatar com essa experiência: primeiro que para os alunos do PET foi muito enriquecedor, pois eles tiveram contato com as metodologias, se prepararam, montaram cronograma e fizeram uma ampla divulgação. E segundo que puderam verificar que o volume de informação, disciplinas e de outras monitorias na faculdade sobrecarregavam os estudantes, além de a proposta que elaboraram tirar o aluno da sua zona de conforto. “Qual que é a zona de conforto? Ele participar da monitoria um dia antes de fazer a prova. A nossa não era monitoria, era um grupo de apoio, de estudo (...). Foi um fracasso interessante” contou Gustavo. Podemos constatar que o docente não só pediu para que o grupo PET mantivesse o projeto mesmo sem nenhuma inscrição, como ainda incentivou o registro do processo para ser compartilhado em um congresso e oportunizar que outros acadêmicos também refletissem sobre o “fracasso” da proposta.

A educação tem como premissa básica a divisão de saberes e experiências, afinal é isso que os educadores fazem com seus alunos, é para isso que servem os livros, vídeos, ou qualquer outra forma de registro de informação que conhecemos atualmente. Se todo o conhecimento é construído através de pesquisas e experiências vividas (sem intenção de aprofundar nas raízes da filosofia empírica neste momento), e se as vivências são feitas de sucessos e fracassos, é preciso cada vez mais que docentes e pesquisadores dividam as falhas de seus processos com seus pares da academia, no empenho da ciência, aprendizado e evolução.

(c) Experiências e desafios docentes

Quando se fala em compartilhamento entre professores, partindo para um olhar micro de dentro das instituições e salas de aula, é legítimo pensar em interdisciplinaridade³¹ ou, superando o simples diálogo entre matérias, em transdisciplinaridade³². No anseio de utilizar as metodologias ativas para aproximar os saberes da realidade dos alunos, abordar de forma conjunta as disciplinas é necessário para que ocorra uma percepção sistêmica e funcional do conhecimento. Por isso, a falta de diálogo entre os docentes é algo que prejudica a cadeia do processo educativo, principalmente, mas não exclusivamente, quando se atua com metodologias que buscam o protagonismo discente. E as dificuldades causadas por essa falta de comunicação, foi outro tópico levantado pelos professores no debate do Grupo Focal 1.

O professor **Gustavo** aborda a questão do conflito entre as disciplinas gerado na graduação pelo excesso de informações de mesmo nível, que ocorre pela falta de planejamento, discussão e interação mínima e qualificada entre os docentes. O professor comenta que o máximo que eles (docentes) fazem é a ementa das disciplinas seguindo alguns pré-requisitos, o que resulta em uma repetição de informações desnecessárias, e alerta que é preciso repensar os conteúdos da forma que são. O **Paulo** concorda com o que o Gustavo apontou e reforça a necessidade de socializar práticas. Ele divide a experiência em que estava discutindo determinado assunto com uma classe e os alunos foram comentar, depois de um mês, que eles já haviam estudado tal conteúdo com outra professora. Neste caso, as disciplinas de geografia e ciências estavam tratando o mesmo tema e não havia interligação, e afirma que um mês de trabalho não fez sentido para os estudantes, e que “falta muito integrar (as disciplinas) para fazer sentido para eles e para a gente também”. Esta experiência era uma clara oportunidade de duas matérias trabalharem em conjunto e proporcionar aos alunos um entendimento sistêmico do conteúdo, inclusive lançando mão de alguma metodologia que pudesse integrar e desenvolver o assunto em ambas as disciplinas, como o desenvolvimento de um projeto (PjBL), por exemplo. A professora **Camila** enfatiza o que os colegas comentaram e fala sobre os projetos integradores que possibilitam a interdisciplinaridade, e que o diálogo com outros professores oportuniza perceber pontos nas ementas onde o docente

³¹ Se relaciona à ligação entre duas ou mais disciplinas, a partir de elementos em comum entre elas. Trata -se do diálogo entre disciplinas, mas ainda mantendo a divisão positivista das matérias. (MEDEIROS, 2018)

³² Pode ser considerada um passo além da interdisciplinaridade, rompendo as barreiras que divide o conhecimento em matérias, mas ainda respeitando as singularidades dos saberes, na busca de um conhecimento sistêmico que supere o conceito de disciplina (MEDEIROS, 2018)

não estava dando tanto destaque, mas que em conjunto com outras disciplinas, ele poderia salientar certo conteúdo. Ela finaliza dizendo que “essa troca entre docentes é essencial”.

A discussão sobre a atuação dos professores vai além da sinergia entre os conteúdos, se estende para a postura frente ao preparo pessoal para lidar com as novas propostas educacionais. Se antes pontuamos os ensinamentos obtidos nos “fracassos”, vamos observar agora os aprendizados conquistados em práticas exitosas no empenho das metodologias ativas, como no caso em que **Paulo** comenta de uma atividade em que pediu para os alunos organizarem pequenos grupos e estudassem um assunto pré-determinado. Após a pesquisa, os grupos tiveram que gravar um pequeno áudio explicando o assunto que estudaram. Esses áudios posteriormente foram disponibilizados para todos os alunos da turma, para que estudassem os conteúdos pesquisados pelos colegas. No final, o professor percebeu que os estudantes tiveram mais interesse em ouvir a matérias dos colegas do que do próprio professor, e conta que “a forma de engajar na sala de aula invertida, foi levar os alunos a fazer o material”. Neste relato notamos que, em uma mesma atividade, o professor promoveu o uso de podcast, a sala de aula invertida e a aprendizagem em pares, além do que, mais importante do que as metodologias em si, conseguiu promover o aprendizado dos discentes. O **Gustavo** também partilha com os colegas sobre uma experiência de sucesso na pós-graduação, em que desenvolve uma disciplina através de um problema fictício e os alunos precisam elaborar um projeto a partir daí. Ele explica que “os alunos participam bastante, se interagem, mesmo à distância. Ao invés de eu expor o conteúdo para eles, que é de estatística experimental, a proposta é, eu faço uma primeira aula, e o resto, junto com eles toda semana, eles vão construindo uma apostila ou um conteúdo teórico”. O professor completa que tem adotado esta prática com algumas turmas e tem obtido bons resultados.

Um ponto interessante desta experiência é que o professor desenvolve um assunto teórico através de uma abordagem ativa, desmistificando a ideia de que tais metodologias funcionam apenas em disciplinas que envolvam práticas. Mas queremos chamar a atenção para um detalhe em sua fala, quando ele diz que “os alunos participam bastante, se interagem, **mesmo à distância**”. Destacamos esta frase porque o exemplo comentado pelo professor ocorreu, em certo momento, dentro do contexto da pandemia, ou seja, ele teve essa experiência também em aulas remotas. Com isso, aproveitamos este ensejo para trazer à análise os desafios enfrentados pelos educadores durante a pandemia do SARS-CoV-2, assunto frequentemente exposto ao longo do debate.

Enquanto o grupo ponderava sobre os desafios no uso das metodologias ativas, a professora **Camila** comenta que é possível que encontremos na pós-pandemia, ou seja, no retorno às aulas presenciais, um aumento da resistência dos estudantes para estas metodologias “porque os alunos ficaram muito tempo no remoto, e agora eles querem o professor dando aula no quadro, na lousa, que era o professor como sempre se ouviu falar”. A **Mariana** destaca os diversos desafios durante a pandemia, como a dificuldade de conexão à internet do estudante, equipamentos para o desenvolvimento de atividades em casa, dentre outros. Mas ela comenta que:

Esses problemas da educação, na verdade, eles não apareceram com a pandemia, eles foram evidenciados na pandemia. Porque muitas vezes a gente tinha alunos que não tinham acesso à internet, mas como ele estava no presencial a gente não percebia, e achava que todo mundo tinha internet, podia usar isso ou aquilo (dispositivos tecnológicos), e com a pandemia isso ficou mais evidente. (GRUPO FOCAL 1, **Mariana**, 2021)

Sabe quando grandes períodos de secas baixam o nível da água e revelam cidades submersas? Então, estas cidades não surgiram nas secas, elas sempre estiveram lá. Ao declarar que os problemas foram evidenciados nas aulas remotas, é fundamental perceber que, ao não se enxergar as adversidades, pode-se deduzir que elas não existam. Isso nos faz entender que os desafios vivenciados pelo mundo recentemente realçaram dificuldades que até então eram ignoradas e, por isso, regularmente exigia-se dos discentes resultados que eles não tinham condições de entregar. Esta é uma importante reflexão para se fazer ao analisar os efeitos da pandemia: compreender o que de fato surgiu com ela e o que já estava posto na educação, mas só foi possível enxergar após a “seca”.

Ainda neste contexto, o **Gustavo** reforça a colocação da **Mariana**, de que a pandemia trouxe à tona todos esses problemas, e completa dizendo que “a gente quer voltar para a zona de conforto, tanto nós professores quanto o aluno, naquela forma bem passiva nesse processo de aprendizagem, e que é confortável para muitos de nós professores”. Com isso, ele acrescenta os docentes neste movimento, que junto aos estudantes buscam voltar para um local seguro depois de tanto tempo isolados e cercados de ansiedades e inseguranças.

O isolamento social e a massificação das aulas remotas não causaram o mesmo efeito a todas as pessoas. Podemos observar o relato do professor **Paulo**, que diz que no ensino privado e no público a participação durante a pandemia foi diferente, porque as realidades socioeconômicas e objetivos dos alunos também são distintos. Ele conta que na escola

particular todos os estudantes tinham acesso à internet, mas estavam muito desinteressados e cansados, o que ele entendia, pois sabia o quanto era cansativo passar manhã e tarde em frente ao computador assistindo aula. Já no público ele tinha aluno que parava de trabalhar no semáforo e assistia aula da calçada, conectado à internet por um sinal de *wifi* de um comércio próximo.

A gente (professor) não liga e desliga o nosso cérebro. Então no particular a gente tinha que acalmar os estudantes que estavam estressados de tanto estudar. E daí eu falei “gente, então descansem agora depois da aula”, e falei para o menino que estava trabalhando no semáforo. Daí ele falou “que isso professor, vou continuar trabalhando”. Então o automático que eu estava de “olha gente, descansem, parem de estudar tanto” foi pro menino que ali naquele momento era o mínimo do tempo dele. (GRUPO FOCAL 1, Paulo, 2021)

Ele também conta que, já no caso da turma de formação de professores, as aulas normalmente eram no período noturno, e o grupo já havia trabalhado o dia inteiro e estava naquele momento cuidando da casa, preparando atividades da escola, cuidando dos filhos, e isso enquanto está tendo a aula. O professor revela que trabalhar com este grupo na pandemia “foi muito difícil, não era sempre que dava certo, mas tinha que entender que tanto alunos quanto professores estavam exaustos de tanto trabalho, de tanto estudar”.

A pandemia causou – e ainda causa – diversos impactos na sociedade, sobretudo na educação. O educador, além de ter sido fortemente abalado neste período, precisa se preocupar como cada turma e grupo no qual atua também foi e ainda é impactado pela pandemia, para que possa se adaptar e achar estratégias à cada realidade, como nos episódios relatado pelo professor anteriormente. Entretanto, existe uma outra face dessa moeda. Se por um lado este período causou uma série de apuros na educação, por outro ela foi mola propulsora no avanço da tecnologia e, principalmente, no comportamento dos atores envolvidos neste universo, assunto que já tratamos quando falamos da revolução comunicacional da web-educação (item 2.2).

Mas não só os docentes e estudantes avançaram no empreendimento de novas tecnologias e metodologias durante o período pandêmico. Numa visão macro da educação, instituições de ensino públicas e privadas também se movimentaram e avançaram no uso de novas tecnologias digitais, e passaram a incentivar e adotar variadas metodologias impulsionadas neste contexto. Suas ações influenciaram toda a cadeia do processo educativo, ou seja, impactaram diretamente a dinâmica de aprendizagem entre professores e alunos.

(d) Instituições de ensino, políticas públicas e a academia

Tanto dentro do contexto da pandemia como também em uma abordagem mais ampla acerca da responsabilidade com a educação, a postura e o papel das instituições e das políticas públicas também foi tema de debate no Grupo Focal 1.

O professor **Paulo** cita, por exemplo, o caso de a prefeitura onde trabalha estar implementando a sala de aula invertida e o ensino híbrido e, com isso, preparando os professores através das formações continuadas em serviço para lidarem com tais metodologias, mas enfatiza que se não fosse a pandemia isso não existiria, estariam falando de outros temas de formação. Ele ainda completa dizendo que “quando a instituição está facilitando o processo de aplicar, ela está dando a possibilidade de ser implementado as metodologias ativas, fica mais fácil dos professores irem quebrando a resistência”. Ainda impulsionadas pela pandemia, o **Gustavo** relata que as instituições, nas aulas remotas, pararam de cobrar presença do aluno porque não era possível garantir o seu acesso. E mesmo no retorno às aulas presenciais, mas com o emprego do ensino híbrido e aulas síncronas, muitos estudantes ainda têm dificuldades, e por isso é necessário ampliar a forma de levar o conteúdo ao aluno. Ele fala que “as instituições estão pensando, arrumando soluções, no entanto há um número considerado de pessoas que, mesmo com essas soluções, ainda não tem acesso”.

Na exposição dos professores notamos que a participação das instituições é fundamental no advento de mudanças metodológicas estruturais. Este apoio faz parte do funcionamento do processo ensino-aprendizagem, independente da época ou circunstância na qual esses agentes estão inseridos, ou seja, desvinculado do contexto da pandemia.

A **Camila**, enquanto falava sobre a importância da persistência do professor no uso das metodologias ativas, comenta que precisa necessariamente do auxílio da Instituição, porque o docente, quando se sente amparado pela gestão escolar, se sente engajado, motivado e ganha espaço para avançar. O **Gustavo**, quando versava sobre a relevância de reconhecer o perfil de cada aluno, evidencia o valor da institucionalização, pois “não adianta você discutir tudo isso se você não procurar formas de institucionalizar tudo (...) ficam ações individualizadas, a gente cansa. Cansa no sentido que você vai vendo que a instituição é muito pesada, é só consegue coisas num nível que não avança”. Ele ainda afirma que as discussões do processo ensino-aprendizagem precisam acontecer nas coordenações, no NDE, precisa ser uma pactuação entre os envolvidos, mas que na prática isso não acontece.

Por a gente não pensar institucionalmente de forma planejada o ensino, a gente perde muitas oportunidades. E a gente acaba contribuindo de forma às vezes até negativa no processo de aprendizagem daquele aluno, por uma experiência negativa, um distanciamento do aluno por determinadas áreas, por conta dessa nossa ineficiência. Eu vejo hoje, um ponto muito importante, e aí trazendo a responsabilidade para nós, nós professores e instituições precisamos nos qualificar mais, conhecer mais sobre todo o processo de ensinar e aprender, caso contrário a coisa tende a ficar pior do que já está. (GRUPO FOCAL 1, **Gustavo**, 2021)

As instituições não precisam apenas dar espaço para os docentes inovarem nas suas aulas, é primordial que elas deem suporte e incentivem esse processo para que as mudanças sejam estruturais, e não iniciativas solitárias que acabam impactando apenas uma parcela reduzida do universo dos estudantes. Mas além das entidades de ensino, são necessárias políticas públicas que deem condições de preparação docente e de desenvolvimento da educação.

Neste sentido, foi abordado anteriormente que a professora **Mariana** disse que conhecia as metodologias ativas apenas de nome e só foi se aprofundar após fazer um curso na Finlândia. Pois bem, retomando esse momento da conversa do Grupo Focal 1, vale ressaltar que este curso fazia parte do VET (*Vocational Education and Training*), do programa Professores para o Futuro³³, o mesmo em que o professor **Célio** também participou, mas em outra turma. A possibilidade de políticas de aperfeiçoamento como esta é fundamental para que docentes tenham a oportunidade de conhecer outras metodologias e experiências, e que possam servir de multiplicadores em suas regiões.

Por esta pesquisa não ter seguido para uma análise detalhada relativa a projetos governamentais de apoio e incentivo à formação continuada de professores, nós não vamos entrar no mérito se os programas atuais atendem ou não à demanda da nossa educação. Nos cabe refletir acerca da importância da existência de políticas públicas que dê base e condição para que educadores consigam pesquisar, vivenciar e ter acesso às teorias e experiências exitosas praticadas no que há de mais atual na educação do Brasil e do mundo, além de programas de governo que incentivem estados e municípios a investirem na formação de seus professores.

³³ Segundo BRASIL (2016), “realizado pela Setec, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o programa Professores para o Futuro promove capacitação de docentes dos institutos federais, nas universidades de ciências aplicadas da Finlândia, em atividades de pesquisa aplicada, inovação pedagógica e educação profissional”.

Se falamos aqui das instituições e de políticas públicas para apoio ao docente, existe também uma “organização não oficial” muito relevante neste cenário, que é a própria comunidade acadêmica, que também foi alvo de debate do Grupo Focal 1.

A academia, formada por grandes pensadores e teóricos da educação, deveria, à princípio, dar apoio a novas iniciativas e experimentações no ensino. Porém, o que muito se observa, é um certo pré-conceito com as metodologias ativas ou, talvez, um certo receio de apoiar uma abordagem metodológica que retira o professor – portanto o acadêmico – do centro da aprendizagem, reduzindo, com isso, o tradicional poder estabelecido ao longo de séculos. O **Célio** conta que uma colega professora não fala que usa metodologias ativas, e sim “pedagogia histórico-crítica”. Contudo, para conseguir trabalhar em cima de tal pedagogia – com problematização inicial, instrumentalização e aplicação – ela utiliza metodologias ativas ali dentro, mas não utiliza essa nomenclatura porque há uma resistência muito grande da academia com tais metodologias e a crença de que há um esvaziamento de conteúdo e uma formação acrítica para o trabalho, argumento utilizado por muitos teóricos da educação, e que o professor **Célio** discorda completamente.

Quando qualquer um desses apoios se torna falho, seja instituições, políticas públicas ou dos próprios pares da academia, o desafio para empreender qualquer que seja a proposta de mudança paradigmática se torna muito mais difícil, se não impossível. Assim sendo, é indispensável que esse tripé dê respaldo aos docentes que se arriscam a abandonar a zona de conforto na diligência de atender uma geração de estudantes que anseiam por mudanças. E alguns desses professores, mesmo não tendo o suporte completo deste tripé de apoio, com muito afinho já conseguiram cruzar o limiar do ensino tradicional para uma nova realidade, e é possível alcançar isso manifesto nas falas – ou no subtexto – de alguns dos participantes do Grupo Focal 1.

(e) A quebra de paradigma

Seja em experiências transformadoras, na forma com que abordam a didática ou em momentos de autocrítica e reflexão, várias são as passagens ao longo da conversa deste grupo focal em que é possível verificar que o docente passou pelo processo de ruptura com o paradigma tradicional do ensino-aprendizagem. A percepção de que o professor já enxerga a educação por outra óptica vai além da clara manifestação dele a respeito do assunto, é possível notar também nas mais sutis palavras e posturas enquanto ele versa sobre educação.

Vamos nesta categoria de análise pontuar alguns desses momentos da conversa e refletir sobre como é possível alcançar em suas palavras e experiências que eles já atuam na educação imersos em outro paradigma.

Quando a **Mariana** aborda sobre o curso que fez na Finlândia, ela diz que quando volta não consegue mais dar as mesmas aulas. Afirma que quando começou na docência ela era uma “ótima leitora de transparência (...) fazia aquela prova de dez questões, valendo dez pontos cada uma, múltipla escolha e fácil de corrigir. Eu descobri que nada disso é ser professor, nada disso é educação”. Já quando a professora comenta que as Universidade e os Institutos passaram a dar mais importância ao conteúdo do que ao ensino, ela fala que “se você sabe ensinar, o conteúdo você pode aprender junto com os alunos, pode orientar os alunos. Os alunos hoje, por exemplo, em área de tecnologia, acabam sabendo muito mais do que a gente. Você tem que aproveitar isso em favor das suas aulas, e não ficar com medo”. Esta postura podemos ver também no professor **Gustavo** quando, ao falar de trazer as vulnerabilidades dos alunos para o planejamento, afirma que isso é relevante “para ter um ensino em que a gente consiga fazer com que **o aprendiz, que somos todos nós, não é só o discente**, se sinta motivado e engajado nesse processo”. E percebemos também quando ele comenta que é importante “reconhecer o perfil de estilo de aprendizagem dos nossos alunos, **e de nós mesmos**, porque no processo de ensino-aprendizagem estamos todos ali, estamos todos envolvidos”. Podemos observar nas falas dos professores uma conduta de se colocar lado a lado ao estudante, se vendo também como aprendiz. É uma atitude de quem já desceu do tablado da sala de aula e admite o discente como um parceiro no processo, além de demonstrar que o paradigma centrado no professor já não faz mais tanto sentido, e que eles já têm enraizado uma outra visão de educação, premissa fundamental para se conectar com as bases das metodologias ativas.

A professora **Mariana**, também faz uma crítica (e autocrítica) à postura autoritária do professor:

“Se a pessoa não entende de educação, não entende qual é o papel do professor, ele acaba ficando um professor autoritário, centrado nele mesmo, como eu disse para vocês que eu fazia, que era uma maneira de me proteger. De proteger das dúvidas que eu não sabia responder, me proteger dos questionamentos, manter minha autoridade. E que hoje eu sei que nada disso é importante. (GRUPO FOCAL 1, **Mariana**, 2021)

Pensamento este reforçado pelo **Gustavo** que, ao se ver reproduzindo as mesmas coisas com as quais não concordava, passa a ficar inquieto com o ensino centrado no professor, “é o poderoso ali (...) o professor tem autonomia. Você começa a ver o perigo que é tudo isso, é muito perigoso, mas muito. Eu posso fazer o que eu quiser como professor, eu tenho um poder que ninguém questiona”. A partir dessa aflição interna ele busca alternativas para se afastar do padrão de ensino tradicional, e comenta “que é um caminho sem volta, que é esse caminho de falar ‘olha, eu já não posso mais reproduzir aquilo que sempre critiquei’, e que se a gente for ver ainda é o que é feito na maioria das instituições de ensino, indiferente se presencial ou à distância”. É possível perceber que houve uma renovação na concepção de educação de ambos os professores e que, quando a quebra do paradigma acontece, eles passam se abrir na busca de novas metodologias. Vale ressaltar ainda que a reflexão feita pelos docentes vai ao encontro do que Pedro Demo fala sobre o poder e controle de sala de aula e que é sustentado por muitos professores no ensino instrucionista, assunto que abordamos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Em certo momento do Grupo Focal 1, o **Moderador** questiona aos docentes se eles já pensaram em desistir ou a duvidar das metodologias ativas. O **Gustavo** diz que, apesar de haver mais fracassos do que sucesso, que nunca pensou em desistir, porque ele vê tudo como um “processo que só vai pra frente. No máximo dá um ou dois passos para trás para poder enxergar melhor o cenário”. Ele ainda diz que tem consciência de que algumas vezes não vai conseguir, mas não se desespera, é algo já muito bem resolvido para ele. O **Paulo** concorda e diz que “desistir não, como o Gustavo falou, porque dá para entender que não estava funcionando só a exposição (aula expositiva). É algo que tem a crescer e se desenvolver”. A **Camila** faz coro aos professores e concorda com eles, e acrescenta que “quem escolheu ser professor, escolheu não desistir. Todas as tentativas são válidas”. Ela ainda retoma sobre o que o professor Gustavo havia falado sobre os fracassos e reforça que tem dias que se aplica uma metodologia ativa e percebe que não funciona com a turma, e conta que “você fica lá tentando, insistindo e sai dali esgotado daquela sala de aula. Mas você pensa ‘vou voltar com outra, vou retomar’ e vai assim, ponto a ponto, até que eles (alunos) vão internalizando isso”. Esta fala da professora reforça a importância de não se desistir nas dificuldades, porque essa insistência vai aos poucos fazendo com que os discentes vão se familiarizando com diferentes abordagens e o paradigma vai aos poucos se alterando. O **Célio** também conta que nunca pensou em desistir, mas já teve que “voltar para o expositivo por não ter competência

de trabalhar determinado conteúdo de forma ativa. Aí voltei para o expositivo neste conteúdo enquanto eu estudava para adaptá-lo também. Mas não penso em voltar e nunca pensei”.

E tratando finalmente sobre se há uma mudança geral de paradigma, ou se as metodologias ativas são apenas uma prática passageira – objeto central de questionamento desta pesquisa – o **Célio** afirma que há sim um modismo, e que muitos professores dizem que utilizam, porém não estudam seus princípios e não trazem referenciais teóricos. Mesmo assim, para o professor, a perspectiva do assentimento das metodologias ativas para o futuro não apenas é inevitável, como vai além, e enfatiza que a mudança de paradigma já aconteceu.

A gente tá falando que a gente vai promover uma mudança de paradigma, mas ela **já aconteceu**. Eu entendo que nos últimos anos houve um avanço muito grande nessa linha. A pandemia mostrou que a gente precisa mudar. Professores que estão trabalhando meramente expositivo aí na pandemia agora estão tendo dificuldades de ter a participação dos alunos, por exemplo. Eu acho que não há retorno, acho que tem uma contribuição das instituições de ensino e pesquisa para trazer isso da forma correta. (GRUPO FOCAL 1, **Célio**, 2021, grifo nosso)

Na dualidade entre expositivo e metodologias ativas, quando **Célio** as duas abordagens funcionam sim, nem sempre e nem para todos, percebemos que já está incrustado em sua visão a aprendizagem centrada nas necessidades e características do estudante. E neste mesmo dualismo, o professor **Gustavo**, ao comentar que quando as aulas expositivas são feitas “no momento adequado e de forma planejada, elas são uma preparação muito boa para uma abordagem mais ativa”, nos revela que o paradigma dominante na sua concepção de aprendizagem é o das metodologias ativas, tendo as aulas expositivas como um bom suporte para elas.

A clareza e confiança com as quais os educadores adotam as metodologias ativas transmitem a segurança que eles têm em suas aplicações. E ao defenderem sua utilização como carro chefe na educação, torna mais evidente que houve uma mudança interna na forma de encarar o processo de ensino-aprendizagem.

Contanto, vale memorar que o Grupo Focal 1 foi formado por docentes que já lidam e defendem há algum tempo esta abordagem pedagógica, portanto suas reflexões seguiram para uma linha de concordância com tal proposta. Veremos a seguir como se deu o debate do Grupo Focal 2, composto por educadores que há pouco tempo empreendem as metodologias ativas e, a princípio, não possuem esta didática enraizadas intrinsecamente.

3.3.2 Desenvolvimento, discussão e análise do Grupo Focal 2

Para a análise de conteúdo deste grupo focal, foram organizadas quatro (4) categorias, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Categorias de Análise – Grupo Focal 2

Categorias	Descrição
(a) Origem e formação docente.	Formação dos professores e os primeiros contatos com as metodologias ativas.
(b) Experiências e desafios docentes.	Experiências que lhes serviram de aprendizado e foram essenciais na sua jornada profissional e os desafios e conflitos inerentes aos docentes vivenciados no empreendimento das metodologias ativas, tanto em um panorama abrangente quanto no contexto da pandemia do SARS-CoV-2 e seu impacto na relação com as propostas pedagógicas atuais.
(c) A relação professor-aluno e os desafios discentes.	As dificuldades encontradas pelos educadores na relação com o estudante e suas percepções sobre os desafios enfrentados pelos discentes na atualidade.
(d) Instituições de ensino, políticas públicas e a academia.	A importância do apoio das instituições na aplicação das metodologias ativas, a relevância dos projetos pedagógicos, o papel das políticas públicas na proposta de uma eventual mudança no paradigma da educação, assim como a ligação dos teóricos acadêmicos com a prática docente diária.
(e) Especial.	Conversa entre os participantes do grupo sem a presença do Moderador , ao ter um problema de conexão e se ausentar por alguns minutos do debate.

Fonte: elaboração própria

(a) Origem formação docente

Nesta categoria iniciaremos com a apresentação dos professores, onde abordam suas formações e caminhos até à docência no intuito de entender o local de onde falam e sob qual prisma eles dividem suas experiências. Logo após analisaremos os primeiros contatos dos docentes com as metodologias ativas, encaminhando para o tema base do debate do grupo focal.

Todos os participantes do Grupo Focal 2 foram convidados a se apresentarem e falarem um pouco de sua história com a educação. Quem inicia é a professora **Vanessa** (Grupo Focal 2, 2021), que conta ser graduada em arquitetura e urbanismo e já planejava entrar na educação desde quando concluía o curso superior. Ela trabalhou em um escritório por um pouco mais de um ano, conheceu um grupo de pesquisa da USP do interior de São Paulo e a por conta disso foi fazer mestrado, que na época tinha duração de 5 anos. Pouco

tempo depois ingressa na docência a convite de uma colega e, de lá para cá, já tem aproximadamente 30 anos de carreira no ensino superior no curso na qual é formada.

A próxima do grupo a compartilhar sua história foi a **Andreza** (Grupo Focal 2, 2021), que é médica-veterinária, trabalhou quase 20 anos no mercado, foi se especializando e fez mestrado em 2007. Passa a focar mais na docência após ingressar na rede federal como professora substituta em 2011 e fez o doutorado em 2017. Hoje é coordenadora de curso e coordena também alguns projetos em sua área, entre eles com bastante expressão junto ao Ministério da Agricultura.

A **Vilma** (Grupo Focal 2, 2021) é professora há 35 anos na rede pública, onde ingressou desde quando fez estágio durante a sua graduação em letras. Fez especialização e, por motivos pessoais, conta que ainda não conseguiu fazer mestrado, mas é algo que ela sente a todo o momento a necessidade de fazer, mas ainda não conseguiu efetivar.

O **Oswaldo** (Grupo Focal 2, 2021) divide com o grupo que é engenheiro eletricista e que atuou durante 15 anos na indústria. Após esse período resolveu largar tudo, fez mestrado e doutorado, e ainda no mestrado iniciou na carreira acadêmica dando aulas em cursos de engenharia elétrica. Já atuou como diretor de faculdade e coordenador de curso em instituições privadas, e junto a um amigo abriu uma faculdade, onde ficou até prestar concurso e ingressar Instituto Federal. Tem experiência como docente em cursos técnicos e na educação superior.

E a última a se apresentar foi a **Milena** (Grupo Focal 2, 2021), que diz que logo após formar em turismo, área que nunca chegou a atuar, foi para a sala de aula para ser professora de inglês. Decidiu recomeçar a carreira, cursou letras e fez mestrado e doutorado em estudos linguísticos. Já teve experiência no ensino superior, fundamental 1 e 2, e é professora de inglês e português. Hoje atua principalmente no fundamental 2 e está dando aula apenas de inglês.

Ao observar resumidamente os caminhos seguidos pelos docentes, percebe-se que há certa diversidade no que se refere à atuação em níveis de ensino, tipos de instituições (públicas e privadas) e nas áreas de formações. Vale salientar que a **Vanessa**, **Andresa** e **Oswaldo** são graduados em cursos que naturalmente não o preparam para a docência e que, apesar de cursarem pós-graduação (*strictu* e/ou *lato sensu*), é um fator importante a se considerar, e que será relevante mais à frente na análise da conversa deste grupo focal.

Quando foram convidados a se apresentarem, foram incentivados também pelo **Moderador** a falarem sobre seus primeiros contatos com as metodologias ativas. Sobre este

assunto a **Vanessa** diz que sua experiência foi muito intuitiva, porque no ensino da arquitetura exige que façam uso de estratégias e de abordagens não muito convencionais, com muita prática e interdisciplinaridade, e precisam buscar maneiras de mostrar para os alunos essa complexidade. Ela afirma que é uma demanda imposta pela necessidade e pelo perfil que o curso tem.

Acredito que a gente aplique métodos que poderiam ser classificados como ativos, por sua natureza, mas que não necessariamente estejam relacionados nos rigores técnicos dos relatos mais específicos, já estudados e documentados, do que seja metodologicamente conhecido como metodologias ativas. (...) Então tem uma coisa que é muito mais de reação e de ação, por conta da particularidade do curso, pela especificidade da nossa área de atuação, pela necessidade do nosso campo e menos de uma consciência, de uma aplicação de métodos didáticos pedagógicos. (GRUPO FOCAL 2, **Vanessa**, 2021)

Nota-se que a professora tem clara compreensão das premissas que envolvem as metodologias ativas e por isso consegue fazer o elo entre elas e as didáticas utilizadas no curso onde atua. Tem também consciência que, mesmo possuindo tais ligações, as abordagens utilizadas são baseadas no desenvolvimento empírico do ofício em cima da realidade do curso, e não no estudo e preparo teórico da didática pedagógica – assim como o índio americano e o menino das maçãs. Ter discernimento desses pontos é fundamental para entender os porquês e o como agir, e lhe abre possibilidades para aprofundamento teórico e desenvolvimento metodológico de abordagens ativas, caso seja esse seu interesse.

A **Andreza** conta que pouco antes da pandemia já surgia incômodo com o paradigma clássico da educação.

Isso vinha mais moderadamente, eu sentia a necessidade dessa mudança de perfil do ensino voltado para o professor como protagonista, enquanto a gente estava em ensino presencial, então eu já sentia essa necessidade de mudança com algumas experiências em sala de aula, de metodologias ativas. (GRUPO FOCAL 2, **Andreza**, 2021)

Neste momento pré-pandemia, ela já percebia a necessidade de “assumir menos o protagonismo das aulas e tocar mais para o aluno, um pouco da necessidade também de aprender”, mas ainda não havia buscado estudos e aprofundamento em outras propostas pedagógicas, o que só veio a acontecer após o advento das aulas remotas por conta da pandemia do SARS-CoV-2, experiências que analisaremos mais adiante na categoria de “experiências e desafios docentes”.

A professora **Vilma** confessa ao grupo que está muito curiosa para aprender e conhecer mais sobre as metodologias ativas e suas aplicações. Apesar de não ter aprofundado tanto, ela repara que há certa afinidade delas com a teoria construtivista.

E eu já andei lendo alguma coisa e vi que, a tempos atrás, o construtivismo tem alguma coisa a ver das metodologias, para poder desenvolver no aluno o protagonismo, autonomia, o senso, ser um pesquisador. Mas o que na prática que a gente viu, isso não aconteceu. No ensino básico, isso não aconteceu, de tornar o aluno o protagonista e fazer dele um pesquisador. Isso tem sido muito difícil. (GRUPO FOCAL 2, **Vilma**, 2021)

Mesmo não tendo profundo embasamento teórico acerca das metodologias ativas, ela alcança as suas raízes e faz relação com a tese epistemológica do construtivismo, estabelecendo correlação entre elas. Por ser formada em letras e, a princípio, ter amplo conhecimento das teorias da educação, consegue fazer tais correspondências, e nos ajuda a legitimar o que abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, ao destacar Jean Piaget e sua pesquisa como forte referência para pedagogos, além de sublinhar que suas premissas vão ao encontro do estudante protagonista, uma das bases das propostas de aprendizagem ativa.

O **Oswaldo** comenta que seu contato com as metodologias ativas começou por volta de 2000 quando ganhou o livro “Estratégias de ensino-aprendizagem” (BORDENAVE e PEREIRA, 1991), que é focado em desenvolver o protagonismo do aluno em sala de aula. Desde então ele vem experimentando esta abordagem, e diz que: “às vezes eu tento implantar, tenho dificuldade para implantar algumas metodologias. Já consegui implantar a problematização, que o Bordenave fala bem. Aprendizagem em problemas, o PBL, já tentei e não foi fácil”. No relato do professor nota-se que ele busca aplicar alternativas pedagógicas para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, mas, além disso, percebemos que ele passou a empreender tais iniciativas a partir da reflexão gerada por um referencial teórico.

Já a **Milena** conta que sempre ouviu falar muito sobre as metodologias ativas, mas alega que não conhece muito sobre o assunto, leu poucas coisas. Ainda conta que “dentro dos estudos de língua estrangeira existe a abordagem comunicativa, que é o que a gente usa desde os anos 90 e que equivaleria a um pouco de técnicas de metodologia ativa”. Assim como apontamos acima a relação que a professora Vilma fez com o construtivismo, a Milena também faz relação com a metodologia da “abordagem comunicativa”, utilizada por professores de língua estrangeira há algumas décadas, e que tem semelhanças com o que se chama hoje de aprendizagem por problemas, ou situação problema. Isso nos mostra que, além

da professora conseguir fazer tal equivalência, que didáticas que buscam tornar o aluno ativo em sua aprendizagem não é nenhuma novidade, algo que buscamos deixar claro nos dois primeiros capítulos deste estudo.

A professora também fala que na universidade em que trabalhou “existia um grupo que um dos professores coordenava, que a gente se encontrava semanalmente ou quinzenalmente, a gente discutia algumas ideias. Mas eu sempre senti muita dificuldade de efetivamente colocar em prática”. Este comentário leva a refletir sobre o desafio que é para muitos docentes a transição do que é debatido no campo das ideias para a realidade prática do chão da sala de aula, o que nos leva à próxima categoria de análise do Grupo Focal 2.

(b) Experiências e desafios docentes

A **Milena** continua o raciocínio anterior e vai mais longe. Para ela, a aplicação das metodologias ativas em suas aulas e nas dos colegas é sempre falha. Diz para o grupo que nunca vê uma metodologia ativa realmente ativa, que no final sempre chega no mesmo estruturalismo e positivismo tradicional. Fala que a “sala de aula invertida não funciona em nenhum nível, nunca funcionou para mim em nenhuma sala. Eles simplesmente não fazem nada em casa, nas minhas experiências, nada”. Ela afirma que são ideias maravilhosas e que todos desejam colocar em prática, mas que não consegue enxergar onde está o problema da ineficácia das propostas, e sugere que talvez esteja “no próprio professor quando ele não aplica até o final, ou ele não consegue concluir aquilo de forma correta, ou, às vezes, são os alunos que são totalmente resistentes a serem protagonistas”. Em outro momento, ela ainda comenta que vários são os motivos que inviabilizam que a teoria das metodologias ativas funcione na prática e, dentre eles, destaca o ensino superior, que tem o agravante do grande número de professores não terem passado por uma licenciatura e não terem contato com as teorias pedagógicas.

Muitos professores da educação superior, quando eles entram para dar aula, eles só tiveram acesso à docência em nível de mestrado e de doutorado. A minha primeira formação, que foi em Turismo, eu não fiz nem o TCC. Quando eu comecei a fazer licenciatura eu tive que reaprender até a maneira como escrever, que não fosse para uma área de administração, que é completamente diferente. (GRUPO FOCAL 2, **Milena**, 2021)

Percebe-se nas suas colocações que ela não acredita que as metodologias ativas funcionam do começo ao fim. Ela reconhece os pontos fortes das teorias, mas alerta que elas

sempre caem no paradigma positivista da educação, e que ainda não consegue entender por que isso ocorre. Sua crítica acerca dos docentes do ensino superior também se mostra muito pertinente, pois na grande maioria são profissionais que não tem amplo conhecimento sobre didática, na grande maioria apenas o contato com trabalhos *stricto sensu*, o que proporciona estudo metodológico de pesquisa, mas não necessariamente didática pedagógica. Verdade confirmada pelo **Oswaldo**, quando conta que não teve formação na área pedagógica e que “simplesmente” fez um mestrado e, por ter um título de mestre, foi contratado como professor. Este fato contribui para que as variações e a evolução das metodologias de ensino desses educadores sejam mais superficiais, prejudicando as aplicações e, principalmente, as mudanças no paradigma da educação, pois afinal lhes faltam base e/ou interesse para entender e empreender transformações desta relevância.

Um ponto que também dificulta esse processo é a resistência de muitos docentes. **Vanessa** comenta que o curso onde atua tem um corpo docente muito variado, e que “não quer dizer que a gente tenha todos os professores envolvidos e abertos a essas experiências, digamos assim, com inclusão de metodologias ativas, tem aqueles que resistem também”. Na direção destas resistências, o **Oswaldo** diz que na instituição onde trabalha poucos são os professores se interessam pelo tema, que a maioria não se compromete “porque acham que vai dar muito trabalho, dá muito trabalho para o professor, que aluno não quer saber de nada, então é isso que a gente escuta (de outros professores)”. Essa objeção torna mais complexo uma mudança estrutural da educação, mas não se pode forçar um novo paradigma aos professores, porque eles precisam estar confiantes e engajados para que seja possível o êxito na prática de qualquer que seja a metodologia, e é necessário que cada educador entenda o momento certo de empreender alguma mudança.

Ter confiança e segurança nas aplicações de metodologias ativas é fundamental, e é sobre isto que a **Vilma** divide com o grupo ao contar que ainda não aplicou nenhuma dessas metodologias, por ainda não ter segurança para utilizá-las. Podemos destacar nesta postura da professora a importância do autoconhecimento para se ter segurança na aplicação, porque ao lançar mão de técnicas e ferramentas sem embasamento e confiança, são grandes as chances de frustração, tanto para o professor como para o discente. Ela ainda conta que, mesmo não tendo aplicado, tem vários colegas que já fizeram cursos de metodologias ativas e tentaram colocar em prática: “algumas atividades deram certo e outras não, então são variadas. Mas ainda pouco se pode falar que já é uma efetividade as metodologias ativas. Ainda precisa de avançar”.

A percepção da necessidade de evoluir os estudos e aplicações das metodologias ativas demonstra quão grandes são os desafios encontrados pelos docentes, principalmente ao propor uma quebra no modelo tradicional do qual estão acostumados. Como apontado anteriormente, é importante que o professor entenda seu próprio processo e tenha tempo para ressignificar crenças tão enraizadas. Contudo a pandemia do SARS-CoV-2 lançou todos em uma mudança vertiginosa, não só na educação, mas em todos os aspectos da sociedade, e mudanças bruscas forçaram todos a uma adaptação coagida pelas circunstâncias. A realidade deste cenário também foi tema do Grupo Focal 2.

A **Vanessa** alerta que esta situação causou muitos impactos, inclusive emocionais, e causou ansiedades e angústias para lidar com mudanças repentinas. Afirma que foram obrigados a recorrer a inúmeras ferramentas digitais e plataformas novas, e que “na semana seguinte a gente tinha que fazer tudo isso funcionar com PÚBLICO, com ALUNO. (...) Acho que a gente nunca viveu uma condição ansiosa como essa. Tivemos que reagir de uma maneira, eu acho, que quase desumana”.

Além dos desafios emocionais que atingiram os professores neste período, já vimos nos capítulos anteriores que o debate sobre as metodologias ativas também cresceu exponencialmente na comunidade acadêmica. Neste sentido o **Oswaldo** diz que usou muito a sala de aula invertida durante as aulas remotas, e que foi muito difícil, principalmente por não conseguir engajar o estudante nesta proposta. Ele comenta que “com a pandemia, as aulas online, a gente sofre do lado de cá. Essa ansiedade que o professor tem, de querer transmitir o conhecimento”. Esta passagem demonstra seu incômodo com a dificuldade em promover a aprendizagem do aluno, característica essa do educador que se preocupa com o propósito de seu ofício. Mas se por um lado ele expressa essa angústia, por outro ele fala sobre aqueles poucos professores da sua instituição que se interessam pelo tema das metodologias ativas: “são aqueles professores mais observadores que perceberam, principalmente com o ensino online, que os alunos não estão conseguindo se engajar nesse processo novo, que não vai mudar tão cedo”.

A pandemia traz à tona a realidade do ensino híbrido, que apesar de já ser discutida há tempos, ganha potência neste período. E como reforça o professor, os docentes que perceberam isso no início, entenderam que essa nova dinâmica vai se manter após a pandemia, e é uma realidade com a qual todos – professores, alunos e instituições de ensino – precisam se acostumar e aprender a trabalhar.

Neste contexto a **Andreza** comenta que a necessidade da mudança do ensino centrado no professor se torna premente de uma forma muito forte na pandemia: “porque hoje a gente não está presente com o aluno, então o aluno tem que realmente entender que, de alguma forma, é preciso assimilar o conhecimento e tomar pé dele, ele como artífice do seu itinerário formativo”. Nota-se que a compreensão da relevância do protagonismo do estudante não foi fruto de uma lenta e profunda resignificação do processo de ensino aprendizagem, mas sim pelo afastamento repentino entre docente e aluno. Isso não é necessariamente um problema, pois um abalo desta significância pode acelerar de forma considerável uma transição prévia já iniciada internamente. E esse ‘trauma’ causado abruptamente pela pandemia geraram muitas dúvidas e respostas para os envolvidos na educação, e a maioria foi aprendendo durante o processo – foi o famoso ‘trocar o pneu com o carro andando’.

Outro aprendizado logrado pela professora neste período foi que “não dá para reproduzir online, de forma síncrona ou assíncrona, a mesma forma de trabalhar do presencial, não tem como. Todas as vezes que a gente tenta isso fica uma aula chata, nem eu dou conta de terminar de dar aula”. Ou seja, no ‘aprender fazendo’, ela constata que no ensino remoto há uma diferença na dinâmica da aprendizagem e que, apenas copiar tal qual o exercício docente da sala de aula para o ambiente virtual, há grandes chances de não se obter o resultado desejado, pois isso desconsidera as diferenças peculiares de cada meio. Por fim, ela confessa acreditar que a pandemia vai ajudar tanto professores quanto alunos a despertar e entender que a sociedade mudou e que o ensino também precisa mudar, que não pode continuar da mesma forma.

Como já apontamos anteriormente, algumas dessas mudanças iniciaram na pandemia, pelo próprio contexto do distanciamento social e da consequente necessidade do ensino remoto. Dentro disso, a **Vanessa** diz que este cenário obrigou os docentes a se reformularem por completo.

Na medida em que a gente mergulhou nessa pandemia, numa semana nós tivemos que reinventar o curso, nos reinventar enquanto pesquisadores e experimentar o aluno reinventado. Nós tivemos que perceber e entender como que aquilo que a gente já fazia intuitivamente poderia ser melhorado. Foi uma imposição, e que foi sofrido. (...) Estamos num movimento de decodificação, ou de codificação desses métodos, dessas técnicas, em algo legível e relacionado com aquilo que já é conhecido ou que pode ser, digamos assim, documentado. (GRUPO FOCAL 2, **Vanessa**, 2021)

Seu depoimento reforça o que foi apontado anteriormente, que a situação vivida neste período causou um baque no cotidiano dos educadores, mas também confirma que os forçou na direção do confronto com as metodologias de ensino, onde puderam tomar consciência das teorias e práticas que até então eles realizavam de forma intuitiva.

Seja motivado por um drástico fator externo, ou por profundas reflexões internas, fato é que muitos professores começaram a se relacionar com abordagens pedagógicas que buscavam uma alternativa ao paradigma magistrocêntrico. Neste sentido, ao serem questionados pelo **Moderador** porque dos debates sobre as metodologias ativas terem crescido no meio acadêmico, o **Oswaldo** conta que há algum tempo os professores perceberam que havia uma deficiência do processo ensino aprendizagem no aprendizado dessa nova geração que chegava à escola, e que precisava mudar algo, e “aqueles que mudaram viram sucesso na mudança”. Ele completa que não tem dúvidas sobre a necessidade dessa mudança, que ela é primordial, e exemplifica dizendo que “quando a gente passa por um mestrado, quando a gente passa pelo doutorado, onde a gente tem que ser o protagonista, a gente percebe o quanto a gente aprende”. O professor ainda fala que as metodologias ativas, após virar um certo modismo, vem se consolidando e se aprofundou, de uma forma geral, “nos profissionais dessa área que lidam com as metodologias, para depois passar para nós que não somos profissionais nessa área da metodologia”. Além de ser possível notar sua percepção acerca das metodologias ativas, percebemos também sua humildade em entender a necessidade de profissionais especializados na didática à frente desses estudos, como também no compartilhamento das pesquisas e práticas desenvolvidas com outros profissionais da educação.

Este contínuo processo de formação é assunto recorrente na carreira docente. A **Andreza** diz que tem que se trabalhar as metodologias ativas por uma obrigação de se ligar à mudança que está acontecendo na sociedade, e que “se a gente não se protagonizar enquanto agentes dessa mudança, essa mudança virá num viés que talvez nós não consigamos reverter”. A **Vanessa** reforça que o movimento de atualização faz parte da escolha profissional do professor, de estar atento às transformações do mundo, e ressalta que isso “demanda energia, e às vezes a gente não está preparado para ter a agilidade necessária, mas faz parte do nosso papel buscar essa atualização, essa adequação, se a gente quiser se manter atuante e nesse lugar”.

(c) A relação professor-aluno e os desafios discentes

A professora **Vanessa** continua seu raciocínio, e comenta que o bom professor é aquele que está nesta posição disposto a estar ali, que entende que é uma relação entre seres humanos, e que estabelecer essa relação faz parte do processo. Ainda completa que é preciso estar engajado com os alunos, com seus colegas e disposto a trabalhar junto com esse movimento transformador e construtor desses seres humanos que estão ali envolvidos, ou seja, do estudante e do próprio docente.

Quem segue um pensamento próximo é o **Oswaldo**, ao expor para o grupo que, no seu entendimento, o bom educador precisa criar empatia com o aluno. Quando ele estabelecer essa sintonia, consegue atingir os seus objetivos e, talvez, “a metodologia vem até em segundo plano”, porque passa a ter o aluno engajado como um parceiro na aprendizagem. O professor admite que tem tido essa experiência e que não é fácil, e alerta para uma “geração carente demais. Carente de pai, de mãe, de família. E se ele encontrar no professor uma sintonia que vem preencher um pouquinho dessa carência, eu acho que eles se abrem para o aprendizado, eu já percebi isso também”. A abordagem do professor evidencia a importância do engajamento junto ao aluno, e demonstra sua ideia de uma educação humanizada e mais próxima ao aprendiz, que o trata com igualdade e se conecta à sua realidade. Temas esses também debatidos no Grupo Focal 1.

Entretanto, na relação entre estes sujeitos da educação, a articulação da aprendizagem nem sempre funciona da forma com a qual os docentes planejam, principalmente ao propor ao estudante a ruptura do padrão já pré-estabelecido de ensino-aprendizagem, e é natural que eles apresentem resistências neste processo.

Entre essas resistências, o **Oswaldo** também contribui com sua experiência, e cita já ter escutado muito dos alunos, ao aplicar alguma metodologia ativa, que é ele quem tem que ensiná-los, e não o contrário. Nota-se que é uma postura recorrente por parte dos discentes, pois já observamos que, entre os participantes do **Grupo Focal 1**, tal atitude também foi relatada algumas vezes.

A reincidência se mantém, e a **Andreza** divide com os colegas uma experiência similar vivenciada com uma turma de pós-graduação, em que os alunos eram profissionais de referência no mercado dentro da área em que ela iria abordar. Ela comenta que, ao propor a utilização de algumas metodologias ativas, a primeira reação da classe foi questionar se era ela quem iria ensinar a eles, ou eles que estavam ali para ensiná-la.

Eu joguei o tema para eles, para eles trazerem realidade deles, já que eles tinham conhecimento prático da coisa, que eu estava no nicho da produção daquele tema no Brasil. Eu falei assim, ‘não vou dar aula expositiva para esses caras não. Eu vou fazer esses caras fazerem um world café, vou colocar os temas, vamos discutir, vamos rodar, fazer uma sala de aula invertida, vamos fazer uma gamificação’. Tentei de tudo quanto é coisa, fui estudando, fui fazendo. Gente, foi um caos. Primeiro encontro eu ia para o banheiro e dava vontade de chorar. (GRUPO FOCAL 2, **Andreza**, 2021)

A angústia vivenciada pela professora lhe causou muita frustração. Mas depois ela pôde refletir os possíveis motivos do insucesso com essa turma, e comenta que talvez tenha faltado explicar para os alunos a sua percepção da proposta, e confessa que vê a carência no preparo de muitos docentes diante dessas metodologias.

A **Milena** compartilha uma experiência que teve com uma turma no curso de publicidade e propaganda. Na sua aula de semiótica, depois de fazer uma parte teórica, ela propôs um projeto em que eles deveriam apresentar todas as realidades semiótica sobre um mesmo tema. Cada grupo desenvolveu o trabalho de uma forma diferente.

Então eles foram para a faculdade, eles que montaram tudo, a feira toda, foi no pátio principal da faculdade, então todo mundo que tinha acesso à entrada e saída passava. Eles abordavam as pessoas, alguns fizeram material impresso e foram distribuindo, teve um show. Ah, teve comida típica também. Então foi muito bacana, deu certo. (GRUPO FOCAL 2, **Milena**, 2021)

Ela comenta que também era responsável pela disciplina de ‘Produção de Texto’ para essa mesma turma e decidiu fazer uma interdisciplinaridade com este projeto. Neste componente, como conclusão da atividade, os alunos tiveram que produzir um relatório do projeto que desenvolveram e “aí foi um fracasso total. A parte prática da feira, do projeto, da apresentação, foi lindo maravilhoso. A produção do texto veio, ela foi feita, mas ela foi feita sem vontade de ser feita”. A professora depois se questiona o porquê de os alunos não terem se envolvido na escrita do relatório, e conta ter chegado à conclusão de que era o perfil da turma.

Nos relatos acima, a reflexão da **Andreza** sobre ter deixado de explicar para a turma os seus objetivos, assim como a da **Milena** a respeito do perfil dos discentes, nos remete às experiências compartilhadas por alguns dos participantes do **Grupo Focal 1** que, como vimos naquele momento, por algumas vezes falaram sobre a importância de explicar aos estudantes suas razões e objetivos ao propor alguma metodologia ativa, assim como a relevância da

preparação e da segurança do docente para lidar com elas e as particularidades e motivações específicas dos discentes.

Em meio ao debate sobre as características dos aprendizes, a **Milena** também versa sobre as diferenças na postura dos estudantes de escolas públicas e privadas. Ela só vê distinção em conhecimento e na vivência deles, e que isso impacta na hora de enxergar a realidade do aluno, e que “às vezes você comenta sobre determinadas coisas que o aluno da escola pública não sabe, e vice-versa. Coisas que a escola particular também, porque o aluno geralmente tem uma outra realidade”. O raciocínio da professora nos conecta diretamente com o que já foi debatido nos capítulos anteriores e no Grupo Focal 1 sobre a personalização do ensino, onde é necessário se conectar à realidade do discente para que ele veja sentido no conhecimento.

Quem também aborda sobre a assimetria entre os perfis do estudante de instituições públicas e privadas é a **Vilma** ao explicar que, no ensino particular, os pais normalmente acompanham mais a evolução do filho, seja por ser um grupo mais escolarizado e, às vezes, com maior cultura, ou para “garantir o investimento”, e que “às vezes o pai entende que para essa mercadoria ter qualidade vai depender do filho também, não somente da escola e do professor, mas também do investimento do filho”. Já na escola pública, que possui um perfil de aprendiz com família de renda mais baixa, ela atesta que os pais acabam não acompanhando muito os estudos, e fala que “não que eles não deem valor no conhecimento, mas a preocupação maior deles é o sustento da família”, e com isso a educação do filho vai ficando para segundo plano. Ainda esclarece alguns motivos, além do próprio estudo, que incentivam as famílias mais carentes a mandarem os filhos para a escola:

Primeiro porque é obrigatório. Vários alunos já falaram isso pra gente: “eu não quero ir pra escola, mas vocês obrigam a gente. Se a gente não vier, vocês mandam o nome da gente pro conselho (tutelar)”. Existe um fator também daqueles pais, “eu vou mandar meus filhos para escola porque lá é mais seguro. Qualquer coisa que acontecer lá a responsabilidade não é minha, é da escola”. E eles têm uma pequena alimentação na escola, isso garante alguma coisa. (GRUPO FOCAL 2, **Vilma**, 2021)

A desigualdade entre esses perfis de estudantes nos força a refletir sobre o suporte familiar e estrutura fora do ambiente escolar, fator significativo quando se almeja para um sujeito autônomo e protagonista de sua aprendizagem.

Este elemento acaba sendo um grande desafio a algumas propostas de metodologias ativas, e não é uma exclusividade dos alunos de instituições públicas, mas a uma realidade

socioeconômica em geral. O **Oswaldo** diz que “o aluno que entra lá na federal não tá muito diferente do aluno que tá entrando na particular”. Neste sentido, a **Vanessa** alerta que, ao contrário do que a maioria das pessoas pensam, o estudante que chega hoje no ensino superior privado são pessoas que trabalham e pagam pelo próprio ensino, e muitas vezes eles têm uma hora de trabalho fora da escola intensa. São pedreiros, trabalhadores rurais, marceneiros, um perfil muito variado, e que não se pode mais afirmar que sejam todos oriundos de classe média. “Essa diferença é muito rica, mas as metodologias ativas exigem mais do aluno fora da sala de aula”. Um dos grandes exemplos de metodologia que exige esse tempo extraclasse é a sala de aula invertida, e tanto jovens e adultos que trabalham e estudam, quanto crianças e adolescentes que não tem uma sólida estrutura de apoio em casa, acabam não conseguindo desenvolver os estudos necessários (sem entrar novamente na questão da motivação, já abordado anteriormente).

Mas por outro lado a professora revela que o curso de arquitetura tem características que promovem aprendizes mais ativos e que apenas as questões técnicas e práticas não são o suficiente para desenvolver todas as habilidades necessárias para que eles estejam preparados. Diz que é necessário também buscar maneiras de integrá-los e de fazê-los participarem de relações mais diretas com a população para a qual eles irão projetar, e por isso precisam buscar maneiras para que essa aproximação aconteça. Afirma ainda que inclusive os componentes mais teóricos precisam seguir o perfil desse aluno, e que “para ensinar história da arquitetura, história da arte, das tecnologias, para um estudante de arquitetura que tem uma mentalidade aberta, inquisidora, que está sempre buscando, o professor tem que procurar métodos menos passivos”.

Ao encontro do debate sobre as diferenças de metodologias por níveis de ensino e perfis de aluno e/ou de curso, a **Milena** acredita que um determinado tipo de metodologia pode ser mais fácil de aplicar no nível superior por conta da maturidade, mas que não vê diferença na atitude do aluno. Ela enfatiza que, pela sua experiência, a aceitação de diferentes propostas pedagógicas é mais pelo perfil do discente do que pelo nível de ensino. A professora dá destaque também para a diferença no perfil dos cursos, e conta que na sua aula de português instrumental, “dependendo do curso os alunos tinham uma característica de ter mais interesse, em outros de ter menos interesse”. Ainda reforça que, qualquer metodologia que se queira aplicar, é necessário adaptar ao nível do estudante: “porque qualquer coisa que a gente for aplicar vai ter que adequar o nível do aluno. A mesma metodologia adequada fund.

1, a fund. 2, a ensino médio”, ou seja, é o docente estar sempre atento em como ajustar a abordagem à realidade daquele grupo.

Ainda sobre o perfil do curso, o **Oswaldo** conta que a graduação de engenharia elétrica “já recebe um aluno que é muito dependente do professor”, por vir acostumado do ensino médio mais tradicional. Na sua experiência, ele observa que o estudante recém-chegado ao ensino superior é mais resistente a propostas ativas, mas quando chega no último período já está mais flexível, pois vai aumentando a maturidade ao longo da graduação e se abrindo para outras maneiras de aprendizagem. Ele também comenta sobre o perfil do aprendiz de hoje, de um aluno mais impaciente, com muita pressa para aprender, mas ao mesmo tempo não tem paciência para se envolver na profundidade que precisa. Afirma ser uma geração muito imediatista que quer tudo muito “mastigado”, e “acham que, pela existência da internet, de um Google da vida, que jogam a palavra e vem, acham que tudo na vida acontece dessa forma, e a coisa na vida não é bem assim”. A **Vanessa** reforça este pensamento, e fala que “a paciência para a imersão, a leitura, mídia impressa, é quase inexistente” nos estudantes de hoje, e que não consegue mais promover textos longos e as leituras compartilhadas para serem absorvida por eles, como se fazia antigamente. Nestes relatos, percebe-se que eles abordam sobre uma geração mais acelerada, mais rápida e mais ansiosa, que vive na era das respostas rápidas, dos esquemas prontos e dos vídeos curtos ou, para ficar no campo da educação, que buscam conhecimento em pílulas de aprendizagem, também conhecido no meio acadêmico como *microlearning*³⁴.

A professora também corrobora com a percepção do colega em relação ao desenvolvimento da maturidade do aluno ao longo da sua formação acadêmica.

O perfil realmente se altera no tempo, como professor Oswaldo disse, também concordo. Eu também tenho esse contato no quarto período (ano) e lá no quinto, já que eu fico responsável pelos trabalhos finais do curso, eu organizo essa etapa do processo do aluno, e a gente percebe essa evolução. Sem dúvida autonomia vai aumentando, a capacidade de resposta aumenta. (GRUPO FOCAL 2, **Vanessa**, 2021)

³⁴ Segundo Hug (2005, apud RICHARD, 2016, p. 91) o *microlearning* “é um método diferenciado de aprendizado que possui características como o tempo curto na disponibilização e absorção do conteúdo; o feedback imediato do conteúdo aprendido; e o uso de pílulas do conhecimento/aprendizagem e vídeos de curta duração”.

A **Milena** ainda traz à tona a exigência do próprio discente acerca de como quer aprender. Ela divide com o grupo os desafios em trabalhar abordagens ativas nas aulas de língua estrangeira, primeiro porque sente dificuldade em adequar o conteúdo, e segundo em propor o protagonismo na aprendizagem de uma língua não nativa para os estudantes. Ela diz “que é difícil você colocar essa metodologia em prática, porque você roda, roda, roda, estrutural. Roda, roda, roda, estrutural. Você acaba caindo no mesmo problema, porque até os alunos têm esse tipo de demanda, é o que eles te perguntam, é o que eles pedem no final”. Ela diz que mesmo fazendo uma atividade ativa para o discente, no final ele pede para “explicar a gramática”, voltando ao paradigma tradicional. Novamente ela faz uma crítica à postura e demanda dos estudantes, ou seja, aborda sobre o perfil desses alunos, que trazem uma herança da educação tradicional. Sobre este legado a **Vilma** explica que os estudantes hoje da educação básica são frutos de uma geração que também não desenvolveu o sujeito pesquisador, protagonista, e “reflete aí, então, aquela ideia da educação mais conservadora, só de receber a informação”, entendimento este reforçado por **Oswaldo** que, ao falar da dificuldade que o discente tem em se engajar no processo educativo e ser protagonista, sugere “que isso vem desde lá da infância”.

As observações destacadas acima fazem crítica ao estudante que é fruto do ensino tradicional e, por conta disso, muitas vezes exigem o modelo pedagógico centrado no docente, por ser o que ele tem como referência. Mas indo de encontro a este viés de análise, o professor empreende uma autocrítica à própria categoria:

“Eu acho que a gente se coloca muito de vítima, né? ‘Ah, o culpado é o aluno’, mas é o aluno que nós temos, nós não temos como fugir disso. E é esse é o nosso público, é essa a nossa matéria-prima. Então eu acho que nós temos que fazer um esforço, um grande esforço para nos adaptar a essa geração que aí está, e dar essa formação que a gente se propõe a dar para eles”. (GRUPO FOCAL 2, **Oswaldo**, 2021)

Esta reflexão direciona no sentido de o docente assumir também a responsabilidade pela mudança, além de, novamente, evidenciar a importância de ele estar em constante mudança e se adaptando a novas realidades, assunto que analisamos na categoria anterior deste grupo focal. E sobre estar preparado a lidar com o perfil dessa geração, a **Vanessa**, quando abordou que a paciência dos alunos para leitura é quase inexistente, assume que tem “abandonado os textos e adotado documentário como estratégia para a introdução de questões

mais teóricas”, indo ao encontro da realidade dessa nova geração de aprendizes e buscando formas de se conectar mais com eles.

Mas além de assumir esse compromisso com a mudança, a professora também chama a atenção para um outro ponto sobre o perfil do aluno que chega no ensino superior, mas se constrói desde a infância. Ela diz que este discente está vinculado à sua história, não só à condição socioeconômica, mas a sua trajetória de ensino e aprendizagem, e que os docentes são parte corresponsável dessa conjuntura.

Então esse aluno que chega lá no ensino universitário, tanto privado como público, ele é fruto desse contexto. É complexo. E realmente, se a gente não tem uma fundamentação de construção de um projeto de educação que começa lá da base, ele vai ser fragmentado e caótico e, lógico, não podia ser diferente, não podia chegar no nosso momento de outra forma. Quando é de outra forma, é porque tem um esforço pessoal que está vinculado à realidade específica de cada aluno. (GRUPO FOCAL 2, Vanessa, 2021)

A fala da professora destaca o papel dos docentes no itinerário formativo do aprendiz, que é fruto de como a educação foi apresentada para ele e, conseqüentemente, é a referência que ele tem de aprendizagem. Ou seja, é o paradigma internalizado por ele. Mas queremos dar destaque a outro aspecto comentado por ela, quando ela comenta sobre existir um projeto de educação que se inicie na base. E falar em projeto pedagógico, não limitado apenas a uma disciplina, série ou escola, mas sim na formação de um sujeito cidadão e autônomo, é preciso discutir o papel da academia, das instituições e das políticas públicas na educação, assunto também conversado pelo Grupo Focal 2.

(d) Instituições de ensino, políticas públicas e a academia

Acerca dessas reflexões, a **Vilma** fala que, apesar do perfil do estudante ter mudado bastante, o currículo não mudou nada, e que “por mais que as discussões tentam avançar para o protagonismo do aluno, a estrutura em si ainda é a mesma. Existe a dificuldade, o impasse do processo de avaliação. Ele não contribui para que a gente efetive as metodologias ativas”. A professora levanta um tópico importante, e faz uma crítica tanto ao estruturalismo curricular quanto ao processo avaliativo, este último também comentado no **Grupo Focal 1**.

O **Oswaldo** destaca que as metodologias ativas não é apenas um desafio para discentes e educadores, mas também para as instituições, que muitas vezes não estão preparadas para lidar com elas.

Já fui coordenador de curso, e talvez os gestores de cursos também não estejam preparados, porque tem que cumprir uma ementa, tem que cumprir um planejamento, e nessa necessidade de cumprir esses planejamentos, a gente não consegue atingir os objetivos que a metodologia ativa nos exige, que é essa transformação do aluno. (GRUPO FOCAL 2, **Oswaldo**, 2021)

Para evitar que a rigidez da estrutura pedagógica tradicional seja um entrave para o esforço de iniciativas metodológicas disruptivas, o professor reforça que qualquer alteração de melhoria tem que ser discutida e nascer em um projeto pedagógico, e que é fundamental que o docente seja treinado. Afirma que é necessário haver “um treinamento robusto, profundo, menos blá blá blá e mais prática. (...) Não pode ser o heroísmo de um ou outro professor”. Ele pede um treinamento “mais prático” porque, para ele, nas teorias, nos livros, é tudo muito bonito, mas “na hora de colocar em prática é algo desafiador”. Ou seja, ele acredita ser importante que as mudanças pensadas entrem em um projeto sólido de ensino para serem aplicadas na prática educativa, para não ficarem distante da realidade do chão da sala de aula.

A **Milena** direciona uma forte crítica neste sentido, ao salientar a distância entre a teoria e a prática ou, em suas palavras, “o eterno abismo entre academia e realidade”. Ela afirma que tudo que se estuda nos mestrados e doutorados acaba ficando na academia. Que por mais que se façam ali uma comprovação da pesquisa, é sempre feito em um grupo pequeno, porque não tem como ter uma realidade de aplicação em nível nacional. E após a conclusão este trabalho fica limitado àquela realidade e/ou aos registros acadêmicos. A professora assume que esses estudos obtêm sucesso nas suas conclusões, e aí se produzem livros, as pessoas leem, acham bonito, fazem palestras, participam de congressos, mas que a prática é muito diferente deste debate teórico. Segundo ela, isso acontece primeiramente porque muitos professores “que estão na prática do dia a dia não têm acesso a tudo que se discute e na velocidade que se discute dentro das universidades. E depois porque, quando vem, de repente, uma imposição de se usar um determinado tipo de metodologia, isso é simplesmente jogado”.

Um outro ponto criticado pela **Milena** são as mudanças constantes dessas orientações. Ela conta que os professores para quem ela dava aula no mestrado de educação relatavam que não aguentavam mais o governo do estado mudando ano a ano o tipo de metodologia a ser utilizada.

“Não existe uma constância. Aí vem um documento (...) na hora que você compreende o que você tem que fazer, tem um novo documento. Aí vem novas pessoas, vem novos colaboradores explicar o que é, aí é uma burocracia imensa,

porque para cada coisa que você precisa fazer você tem quinze papéis para preencher. E aí na hora que você entende de novo o que precisa ser feito, modifica. (GRUPO FOCAL 2, **Milena**, 2021)

A professora conclui que a insegurança na continuidade de um projeto pedagógico gera a falta de confiança do docente no que se está fazendo e o faz voltar para sua zona de conforto, voltar para o modelo tradicional de ensino. “No fim nós reproduzimos as experiências que nós tivemos ao longo das nossas vidas. As nossas experiências foram todas estruturais e positivistas. É como nós nos formamos. E no final, diante da dúvida, do não saber o que fazer, você faz o que é básico”.

Em resumo, a inconstância de um projeto educacional sólido e duradouro, somada à distância dos debates teóricos da academia para a realidade prática do professor, geram imposições unilaterais de novas diretrizes ou tipos de metodologias por parte das instituições de ensino públicas e privadas, sem haver debate prévio e preparo junto aos educadores que atuam no dia a dia da sala de aula.

A **Vanessa** reforça este pensamento com sua experiência atual e conta que, na instituição onde atua, estão sendo impulsionados a fazer a migração para o ensino híbrido e a abordagens de técnicas ativas. Ela admite que estão oferecendo cursos de formação para os professores nas semanas de planejamentos, o que demonstra apoio institucional à atualização docente e formação continuada. Porém ela alerta para “uma mudança exigida, e não uma mudança planejada com os professores”, e que a instituição não arca com o ônus da transformação, e a responsabilidade de implementar uma mudança proposta por ela é transferida para os docentes. Nesta linha, a professora faz um paralelo e fala do suporte recebido por muitos educadores na pandemia, que com pouco ou nenhum apoio das instituições foram obrigados a arcar com o peso e os encargos das mudanças ocorridas na dinâmica de ensino neste contexto.

A **Vilma** comenta que nas escolas municipais na cidade onde trabalha também estão mudando o perfil pedagógico, e a proposta que está sendo inserida é das metodologias ativas, e ela manifesta que o docente “precisa de adquirir ferramentas, metodologias para poder entrar dentro desse processo”. Assim como aconteceu em toda a cadeia educativa, a pandemia forçou mudanças neste sentido. A professora relata que foram disponibilizados professores de informática para orientar os docentes da rede pública, mas que eles não tinham metodologia para instruir os professores sobre o uso das tecnologias com uma abordagem pedagógica. Ela ainda reclama que “foi colocado todo mundo dentro de um grupo, e que não foi separado

aqueles que não tinham nenhuma experiência tecnológica, com aqueles que tinham algum conhecimento, e outros que já estavam lá na frente”. Ou seja, a própria falta de conhecimento metodológico prejudicou uma abordagem que poderia ter sido muito rica, onde poderiam ter adotado, por exemplo, a aprendizagem em pares, e aproveitado os próprios docentes com mais habilidades com as tecnologias para ajudar os colegas com menos habilidades.

Ainda no contexto da pandemia, a professora também alerta que o poder público ignora a situação de muitos estudantes de escolas públicas que não tem condições de ter acesso a tecnologias e a dificuldade de conexão com a internet.

O celular tem a tela quebrada, porque o aluno ele está aproveitando um celular que era do pai, do irmão mais velho, do tio. (...) Ele não consegue estudar no celular, ele quebra o galho. E o poder público ignora essa parte. Acha que a maioria tem sim um celular e tem sim uma internet. E a gente sabe o preço que a gente paga nas nossas casas pra gente ter uma internet. (GRUPO FOCAL 2, **Vilma**, 2021)

O **Oswaldo** faz uma ligação com a fala da professora sobre o apoio aos discentes durante a pandemia, e comenta que conseguiram dar suporte aos que não tinham computadores e contaram ainda com ajuda do governo federal. “Aquele aluno que não tem condição de pagar um plano de internet, ele tem uma bolsa, e os computadores que nós tínhamos nos laboratórios lá no ‘Instituto’, a gente emprestou para aqueles alunos que não tinham computadores”.

Dentro das experiências compartilhadas pelos dois docentes, podemos notar que há uma grande necessidade de políticas públicas de apoio e suporte tanto aos professores quanto aos aprendizes, mas que elas não são inexistentes, e os bons exemplos demonstram o quanto programas voltados à educação podem impactar positivamente na dinâmica de aprendizagem dos envolvidos neste processo.

E falando sobre boas políticas para a educação, a **Andreza** volta a abordar sobre a alteração do perfil dos estudantes e afirma foi uma mudança do “perfil de pessoa mesmo, de gênero, de cor, de classe social. (...) As políticas afirmativas da última década tiveram fundamental importância, então, na inclusão, na inserção dessas pessoas, que não tinham acesso, principalmente ao ensino superior”. Porém, ela diz que há uma contradição, porque mesmo com as políticas afirmativas, percebe a escola pública cada vez mais distantes da escola privada em termos de qualidade e resultados, pois não se vê incentivos desta mesma forma na educação básica. A professora manifesta que se “por um lado a gente teve um foco legal preponderante no ensino superior, na inserção dessas pessoas que estavam à margem ao

ensino superior, é inegável que o ensino básico parou no tempo”. Mas ela conclui este raciocínio reforçando que essa falta de investimento na base não desmerece os acertos feitos na educação superior.

Trouxemos à análise a crítica da professora por entendermos que o investimento na educação, seja ela pública ou privada, tem grande significância no empreendimento de mudança paradigmática, seja ela qual for. Como discutido em capítulos anteriores, o empenho das instituições na aplicação das metodologias ativas exige educadores preparados e bem remunerados, para que se promova uma mudança real, e não apenas uma exploração superficial para se aproveitar de uma perspectiva pedagógica efêmera.

Neste sentido o **Oswaldo** fala que as metodologias ativas, apesar de agora já terem se aprofundado mais, “virou um certo modismo, uma jogada de marketing para atrair aluno, principalmente nas (instituições) particulares. (...) Eu trabalhei muitos anos nas particulares, e se usava muito esse uso da metodologia ativa para a encantar o aluno”.

(e) Especial

Nesta última categoria os professores abordaram assuntos que poderiam ser agrupados e analisados nas categorias anteriores, mas optamos por tratá-los em separados pela peculiaridade com a qual se deu este trecho da conversa. Um pouco antes do fim do debate do Grupo Focal 2, quando o **Moderador** iria fazer uma nova pergunta para os participantes, houve a interrupção da sua conexão com a internet. Sem moderação e, aparentemente sozinhos, conversaram por alguns minutos sobre temas relevantes para a discussão empreendida neste estudo, e que vamos abordá-los nesta categoria.

Logo que ficaram sem a moderação na sala, a **Vanessa**, se referindo às falhas de conexão, comenta que esta é uma situação presente no ensino híbrido e nas aulas online, que é um sufoco quando está no auge da aula e de repente os alunos se manifestam que não estão ouvindo a professora. O **Oswaldo** reforça esta sensação dizendo que já passou por isso várias vezes. Motivada pelos comentários dos colegas, a **Milena** fala do sufoco que é estar dando aula em um sistema híbrido, com “metade da sala presente, metade online. E o *online* dá problema todo dia. (...) Até consertar online e o povo na sala, já vira aquele caos”.

A **Vilma** muda o assunto e assume estar aliviada com alguns depoimentos dos colegas, por perceber que os problemas “não têm exatamente uma causa, um fator que caracteriza o sucesso ou não. Então o problema não é só a escola pública, não é a faixa etária, não é a condição econômica, nem exatamente social”. Inspirada pelo comentário da colega, a **Milena**

faz um desabafo, e revela que acha que o maior problema é a atitude dos alunos e como eles enxergam a educação, que “é um reflexo de como nossa sociedade enxerga educação”. Ela fala que queria que fosse diferente, mas que essa sensação aumenta cada dia mais.

A **Vanessa** afirma não ter a menor dúvida sobre a percepção da professora e comenta que os alunos precisavam se abrir para o ensino dentro de uma experiência valorizada, e que assim estariam no ambiente escolar dispostos e vendo a aprendizagem de outra maneira. Ela retoma o momento do debate quando falavam sobre as diferenças dos perfis dos alunos de outras épocas, e afirma na geração de seus pais a educação era um desejo absoluto e valorizado por todos, mas que hoje é o contrário, e o que se vê é a “desqualificação da ciência, desqualificação da educação, do ensino. Como é que uma criança que vê essa desqualificação sendo reforçada dia a dia, respeita o momento de estar ali?”. A **Milena** retoma e concorda com as afirmações da colega, e complementa alertando que o estudante “escuta isso todo dia em casa, às vezes, do próprio pai. (...) Então ele já vai para a escola sabendo que ele está ali, mas que a autoridade do professor é zero”.

Nesta breve conversa entre os docentes, assim que o Moderador desconectar, eles aproveitam para comentar sobre os desafios vividos por eles nas aulas remotas, realidade muito presente durante a pandemia. Mas logo após, aproveitam para desabafar sobre os dilemas vividos não apenas na sala de aula, mas compartilham suas visões dos problemas da sociedade como um todo e, com isso, a crise vivida pela educação nos tempos atuais. Abordar este tema a partir de uma crítica social é muito pertinente, afinal a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (DEWEY, 1959)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste estudo nunca foi destrinchar detalhadamente quais as metodologias ativas mais utilizadas atualmente, nem apontar suas regras e mecânicas de aplicações. Tampouco visamos elaborar uma cartilha com o passo a passo a ser consultado por professores, gestores escolares ou interessados neste tema. O nosso intuito foi ponderar sobre suas bases, motivações e implicações no meio acadêmico. Foi forçar a reflexão sobre o papel delas neste hiato paradigmático que se encontra a educação. Nosso objetivo foi, em última instância, com embasamento histórico e conceitual, e somado à visão de docentes que lidam com o ambiente educacional na prática do dia a dia, entender se a proposta das metodologias ativas é um modismo passageiro que desfila nos debates acadêmicos de nossa época, ou se é uma alternativa real à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem.

Com isso em mente começamos a girar o Caleidoscópio da Educação, e iniciamos esta pesquisa colocando os olhos no círculo mais interno, o da Didática, mantendo o foco nas metodologias de ensino. Mas a todo momento procuramos alcançar o que surgia nos demais círculos do nosso instrumento, contextualizando os espaços escolares, as teorias pedagógicas e, ao fundo, a história da educação em si. Percebemos que as propostas atuais das metodologias ativas podem ser vistas, de formas mais ou menos organizadas, desfragmentadas na linha do tempo da nossa sociedade. Apesar de em certos momentos termos apresentado divisões de feitiço positivista, a ideia foi organizar o pensamento, e poder, ao fim, ter uma percepção holística e interconectada das metodologias de ensino.

Dentro deste panorama, os debates com os dois grupos focais giraram o caleidoscópio, e cada experiência compartilhada formava uma nova figura para que pudéssemos admirar. Foi possível traçar paralelos entre os desafios vivenciados no chão da sala de aula e as teorias debatidas no meio acadêmico. As consonâncias e divergências entre os pontos de vistas compartilhados nos apresentou um cenário rico e complexo que permeia a prática educativa, ao mesmo tempo que nos permitiu evidenciar que muitas abordagens dos educadores, empíricas ou epistemológicas, dialogam com a história da educação, imbuídas em um processo de ressignificação e adaptação contínuo, e que encontram ainda guarida em muitas teorias já registradas.

No Grupo Focal 1, além dos *insights* já descritos ao longo da análise, vale reforçar a oportunidade que tivemos de ir além das experiências verbalizadas pelos participantes, e

atingir no subtexto de seus comportamentos a forma com a qual eles vislumbram a construção da aprendizagem e as relações com os estudantes. No Grupo Focal 2 foi possível alcançar as práticas já adotadas por eles e que dialogam com as metodologias ativas, mais apoiada na experiência empírica e menos em conceitos metodológicos. Mas ainda mais relevante, pudemos observar as principais críticas que refletem as dores e insatisfações daqueles docentes que ainda não conseguiram empreender aprofundamento teórico sobre o tema e estão sendo impelidos nesta direção sem apoio e preparação adequados.

Fora as diferenças entre os dois grupos, ambos também apresentaram muitas conformidades em seus relatos, alguns deles já destacados ao longo das análises. Mas vale evidenciar neste momento alguns pontos relevantes para as nossas conclusões. O primeiro deles é a postura de alguns participantes dos grupos focais em compartilhar as próprias falhas, o que nos mostram educadores que deixaram o ego de lado e estão abertos para se reconstruírem a todo momento, qualidade essencial para os que buscam atualização e, principalmente, estão mais focados no aprendizado do discente do que em si mesmos enquanto “ensinadores”.

Outro ponto que foi possível observar é que as burocracias e o enrijecimento estrutural dos projetos pedagógicos muitas vezes se tornam obstáculos para as mudanças. Por isso a importância do apoio institucional para dar condições, inclusive no que tange ao planejamento, para se aplicar as metodologias ativas, principalmente em uma realidade de transformação paradigmática, onde o esforço e o tempo exigidos são mais dispendiosos. E se a proposta é mudar o paradigma educacional da sociedade, a mudança de projeto precisa acontecer não apenas nas bases das universidades, mas na gênese da aprendizagem, ou seja, um projeto pedagógico que nasça na educação infantil e se perpetue ao longo de todos os níveis. É preciso um esforço conjunto entre instituições de ensino públicas e privadas, sustentadas por políticas sólidas. O intuito não é defender aqui a adoção de uma única vertente pedagógica para tudo e para todos, pelo contrário, já entendemos a importância de cada local, cultura ou grupo adequar a aprendizagem à sua realidade. O que se sugere então é um esforço coletivo em tornar o aluno protagonista, para que surja um cidadão crítico e autônomo em suas escolhas, não só na escola, mas em toda sua vida social.

Ao mesmo tempo que conseguimos compreender o valor do apoio institucional e as dificuldades que são impostas quando isso não ocorre, também verificamos que os debates acadêmicos e as teorias desenvolvidas começam a chegar com mais consistência no dia a dia da educação. Alguns professores relataram que instituições públicas e privadas, de diferentes

níveis de ensino, estão começando a experimentar uma mudança no perfil da aprendizagem. Isto tem acontecido dentro de um projeto pedagógico institucional, e não apenas vindo de iniciativas isoladas de alguns poucos docentes, o que revela que há uma transformação em curso na estrutura da educação. Isso não quer dizer que esta mudança já aconteceu ou que está em andamentos em todos os espaços formais de aprendizagem, mas já indica que as teorias começaram a sair dos debates conceituais e se direcionam para tentativas de aplicações reais e em grande escala. Também não significa que estão sendo executadas de forma correta e com resultados positivos em todos os lugares, longe disso, sabemos que ainda há muito a evoluir e desenvolver nesta caminhada. O que queremos destacar é que este movimento já está em curso, mas que ainda há muitos ajustes a serem feitos para que essa transição seja exitosa, além de ser impossível prever se o resultado será positivo, principalmente numa era tão inconstante e imprevisível como a que vivemos.

Algumas das experiências compartilhadas pelos participantes dos grupos focais também evidenciam a busca pela personalização do ensino-aprendizagem, uma das bases das metodologias ativas, já que, a partir do momento que o aluno é o protagonista deste processo, a educação passa a ser sobre ele, e não sobre o professor, a instituição ou até mesmo sobre o conteúdo, principalmente quando este último não se conecta à sua realidade. Inspirados neste argumento, aproveitaremos agora para resgatar uma reflexão iniciada na análise do Grupo Focal 1, quando, naquele momento, pedimos licença para que pudéssemos retomar tal raciocínio aqui nas considerações finais. Naquela altura versávamos sobre como a aplicação de uma mesma metodologia para dois grupos homogêneos, ou até para a mesma turma, poderia gerar respostas tão divergentes por parte dos estudantes (caso sinta necessidade, volte à análise do Grupo Focal 1, na categoria “A relação professor-aluno e os desafios discentes”, na página **114**, e relembre as experiências compartilhadas pelos professores Paulo e Gustavo que geraram esta reflexão).

Partindo dos relatos dos docentes é possível alcançar uma das principais características que é base das metodologias ativas, mas que muitas vezes não é internalizada pela maioria dos atores envolvidos com a educação: complexidade de sistematizar metodologias que ambicionam o aluno como centro e base do processo ensino-aprendizagem.

Tentaremos ser mais claros acerca deste raciocínio. Se já entendemos que essa abordagem pedagógica objetiva a centralidade no aluno, é razoável inferir que é a partir das suas características que o processo educativo se desenvolve. Por mais que os docentes tenham ferramentas, técnicas e métodos para promover o aprendizado do estudante, no fim das

contas, quando a metodologia realmente está centrada no aprendiz, é em torno dele que tudo se constrói. E esperar que se ache o par de sapato que servirá a todos ao mesmo tempo pode muitas vezes frustrar o educador nesta caminhada, afinal tem gente que prefere tênis, outros chinelos, e uns que nem usam sapato, não é mesmo?

A quebra desse paradigma por vezes é difícil demais para nós (docentes), pois nossa história e criação está sedimentada numa base positivista, onde buscamos ter tudo muito organizado e sob controle. Foi enraizado nas nossas mentes a crença de que o professor é o responsável pelo início e fim do processo educativo, muitas vezes não admitindo que as coisas tomem um caminho que não foi previamente planejado. E fica impossível não lembrar agora das premissas do mundo BANI, afinal, com a aprendizagem sendo construída a partir de pessoas, ou seja, a partir de seres ímpares dentro de suas variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas, cada resultado deste processo didático tem potencial para ser inédito.

E se você – sim, **você mesmo** que está lendo esta dissertação – espera achar uma metodologia que se encaixa igualmente para todos, e que funcione sempre da maneira que **você** planeja, nos desculpe te falar, mas no fim **você não acredita** no aluno protagonista. Talvez seja apenas **você** tentando andar de acordo com o que está na moda, colocando uma maquiagem na metodologia tradicional centrada em **você**, para que ela lhe pareça moderna, atual e descolada. Mas calma, não há nenhum problema nisso, porque cada pessoa tem a sua verdade, a sua realidade e o seu jeito de ser, e está tudo bem. Só convidamos para que você reflita sobre isso e seja sincero consigo mesmo, e admita que você não quer descer do púlpito da sala de aula e deixar de ser o centro das atenções do processo educativo. E se essas palavras te incomodaram de alguma forma, então esse recado é para VOCÊ mesmo. Se não, talvez o paradigma tradicional já não te pertença mais.

Pedimos desculpa por esta abordagem propositadamente provocativa, mas o fizemos no intuito de enfatizar o quão desagradável pode ser abandonar uma zona de conforto, e o quanto o ego muitas vezes nos prende em um paradigma cômodo que relutamos a desabitar. Portanto, falar sobre a proposta de metodologias ativas é convidar o professor a descer de um pedestal no qual ele ficou por séculos, ao mesmo tempo que estamos pedindo aos alunos que levantem de suas carteiras. Para os dois é uma mudança brusca, e ambos precisam renunciar suas zonas de conforto e se esforçarem neste movimento. É um pedido para que estes dois atores mudem (literalmente) seu ponto de vista – que o professor pare de olhar de cima e o aprendiz deixe de olhar de baixo – e ambos passem a se olhar de frente, para a frente, para a sociedade, para o mundo.

Vivemos uma era muito complexa e imprevisível para ficarmos presos na busca por uma resposta final, por uma metodologia definitiva ou por uma abordagem que irá salvar ao índio americano ou ao menino das maçãs. Só desejamos conseguir encontrar um caminho dentro do caos dessas relações, e que cada um de nós possamos caminhar ao lado de nossos estudantes, como um deles, porque, afinal, é exatamente isso que nós somos.

DESDOBRAMENTOS

Resolvi compartilhar com os que chegaram até aqui algumas inquietações que não se encerraram nas quase cem mil palavras deste trabalho, mas que poderão, na verdade, servir de impulso para futuras pesquisas – minhas ou de qualquer outra pessoa curiosa e angustiada. Mas antes, abro este tópico derradeiro pedindo desculpas pela quebra de protocolo acadêmico, e assumo uma licença poética ao incluir esta “alínea” à pesquisa. Também peço que, de coração aberto, aceite minha prosa neste trecho na primeira pessoa do singular, por se tratar de uma ilação deveras pessoal.

Motivado pelas análises e reflexões ao longo deste estudo, dois caminhos me surgiram como possíveis desdobramentos desta pesquisa, e eu gostaria de compartilhá-los com vocês. Vale lembrar que trago neste trecho novas perguntas e possibilidades, e não conclusões ou respostas.

Uma primeira suspeita que me surgiu foi a respeito do futuro da profissão docente. Entendendo que a enorme oferta de conteúdo e informações disponíveis, juntamente com a facilidade de acesso proporcionado pela internet, oportuniza diversas formas de se conectar a praticamente qualquer conhecimento na palma da mão, seja por vídeos, textos, jogos, áudios etc. Isso quer dizer que há maneiras diferentes de apresentar o conteúdo, e todas com diversos pontos de vistas e narrativas. Começo a pensar que o professor passa a cada dia mais a ser de fato um mediador do conhecimento. Não um mediador que estuda, organiza, monta a aula e ensina o aluno, mas um intermediário que, conhecedor do assunto, se transforma em um curador dessas ofertas de conhecimento, organizando e oferecendo ao estudante os caminhos para seus estudos.

Neste pensamento, o que quero atingir é que aquele professor que estuda e sente a necessidade de encerrar determinado conteúdo, e depois ter ainda a didática para transferir esse conhecimento, vai ficando cada dia mais obsoleto. Há na grande rede milhares de pessoas que exploram centenas de abordagens sobre este mesmo conteúdo, e cabe ao professor o papel de vasculhar esse material, organizá-lo e oportunizá-lo aos estudantes, sem necessariamente ser o responsável pelo contato direto com o aprendiz. O educador cada vez menos precisa ser aquele responsável pelo processo do início ao fim e, principalmente, vai deixando de ter a necessidade de desenvolver habilidades em todas as áreas, ou seja, cada um pode passar a explorar aquilo que tem mais facilidade, interesse e/ou habilidade. Por exemplo, quantos de nós já não tivemos professores que sabiam muito um conteúdo mas não tinham

uma boa didática para passar isso em sala de aula? Ou o contrário, docentes que era exímios comunicadores mas que tinham o conhecimento mais limitado em certo assunto?

Portanto, nesta concepção apresentada acima, muito mais a nível de ideias e reflexões internas, talvez os docentes passem a experimentar mais uma divisão não apenas de áreas, como também uma partilha de habilidades e processos, quebrando a simples separação entre pesquisador e o docente que atua na sala de aula. O conhecimento chega ao aprendiz tendo passado pelas mãos (e mentes) de vários professores – o pesquisador, o curador, o metodológico, o didático, o comunicativo etc. E antes de terminar este raciocínio, entendo a necessidade de muita pesquisa e investigação para saber se o que reflito de fato é um caminho possível e, principalmente, algo positivo ou não para a educação, e em quais níveis de ensino essa postura se tornaria mais viável.

Agora uma segunda possibilidade apreciada durante as minhas conclusões vai diretamente ao encontro do termo “metodologias ativas”. Talvez, e **apenas talvez**, este termo esteja errado dentro de sua proposta, e se apresenta como um paradoxo.

Metodologia Ativa não tem **NADA A VER** com o aluno no centro da aprendizagem.

Faço esta “afirmação” pois o termo “metodologia” se refere, de forma simplista, a um conjunto de regras que nortearão uma pesquisa ou prática. A partir do momento que estabelecemos o aluno como centro do processo de aprendizagem e aceitamos que o conhecimento é construído a partir da sua realidade, seria contraditório o professor estabelecer um método (sistema) em cima de algo que ele não conhece, que é o aluno na sua singularidade.

As metodologias ativas são sobre métodos (testados e aprovados, claro) em si, mas não sobre os alunos. Talvez sobre um grupo ou perfil de estudantes, mas nunca sobre o indivíduo. E quanto mais a gente se afasta da visão positivista, mais paradoxal se torna essa abordagem. Isso não quer dizer que as metodologias ativas estão erradas, e muito menos que elas não funcionam, mas que é importante entender sobre o que elas realmente são, ou seja, **um conjunto de metodologias que estimulam o aluno a construir/produzir conhecimento**. E é isso, apenas. Elas até podem ser centradas no estudante, mas não existe a necessidade da individualização e personalização como base imprescindível das metodologias ativas.

E falo sobre isso não para ficar em uma discussão semântica e teórica, mas porque essa definição e estudo impactam diretamente na prática junto ao estudante. Enquanto estruturamos as abordagens ativas baseadas em uma premissa equivocada, vai ficando cada

vez mais difícil atingir um resultado que seja satisfatório, pois as experiências negativas estarão sempre presentes em grande quantidade, afinal o que se almeja na base é impossível de se atingir na prática, o que pode frustrar muitos dos envolvidos. E isto pode ser evitado a partir do momento que a gente ressignificar seus conceitos para alinhar as expectativas, ou então segmentar esta proposta para que se compreenda e se aplique de uma outra maneira, para outros fins.

Ou não, mas isso fica para uma próxima pesquisa.

Reitero, as “hipóteses” apresentadas acima não são uma certeza, são apenas “devaneios” provocadores ponderados por mim durante imersão neste estudo, nos quais resolvi compartilhá-los com meus pares da academia.

REFERÊNCIAS

- AIP Style Manual. **American Institute of Physics**. Estados Unidos, 4. ed., 1990. Disponível em: <https://kmh-lanl.hansonhub.com/AIP_Style_4thed.pdf> Acesso em: 27 out. 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. **Instrução pelos colegas e ensino sob medida**: uma proposta para o engajamento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de Física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362/24959>> Acesso em: 18 out. 2021.
- BACIH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.) **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BASSALOBRE, Janete Netto. **A educação em tempos de crise paradigmática**: análise da proposta de Edgar Morin. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 173 - 189, julho/dezembro 2007.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Cronologia da História da Educação no Brasil**: relacionada à História do Brasil, à História da Educação no mundo e à História mundial. São Paulo: Clube de Autores, 2010.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil**: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco>> Acesso em 15 maio 2020.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2016. 104 p.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRAGA, Pricilla. **O Processo da Hipermodernidade**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 82. 2010.
- BRASIL. FNDE - Ministério da Educação. **Educação Tutorial**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/educacao-tutorial>> Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Universidade finlandesa adota projeto de professor brasileiro**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/34161-universidade-finlandesa-adota-projeto-de-professor-brasileiro>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo C. **Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica.** Revista Eletrônica de Ciência Política, vol. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CASCIO, Jamais; THORNBURG, David. **A educação em um mundo cada vez mais caótico.** Boletim Técnico Do Senac. *Ahead of Print*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://bts.senac.br/bts/article/view/880/750>>. Acesso em: 03 set. 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DEMO, Pedro. **Conhecer & Aprender: Sabedoria dos Limites e Desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. **Breves apontamentos sobre a pedagogia crítica de Geoges Snyders.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires: Ano 19, v197, Outubro de 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd197/a-pedagogia-critica-de-georges-snyders.htm>> Acesso em: 01 nov. 2020.

EBY, Frederik. **História da Educação Moderna séc. XVI-XX.** Porto Alegre: Ed. Globo, 1970.

EMOS, Emerson Gustavo. **A Experiência Educacional de João de Camargo Penteado através do sindicalismo revolucionário, entre os anos de 1912 – 1919: história da educação libertária no Brasil, seus princípios e fundamentos.** Revista Educação e Cultura em Debate, Goiânia, v.3, n.2, p. 131-186, ago./dez. 2017.

FADEL, Luciane Maria *et al.* (Org.). **Gamificação na educação.** Pimenta Cultural, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia Cunha de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas de língua materna.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 118-119.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. **Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem.** Educar em revista. Curitiba: Editora UFPR, n. especial 2, p. 23-44, 2010.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções.** Revista Educação em Questão, v.57, n.52, p. 1-30, abr./jun. 2019.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FLN - FLIPPED LEARNING NETWORK. **The four pillars of F-L-I-P**. South Bend, IN: Flipped Learning, 2014. Disponível em: <<http://www.flippedlearning.org/domain/46>> Acesso em: 05 out 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. (Apresentação de Francisco Weffort) 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GARCÊS, Bruno Pereira. **Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em estágio supervisionado e residência pedagógica**. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos, p. 165. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GRUPO FOCAL 1. **Professores que já possuem experiência na utilização, estudo e aplicação de metodologias ativas**. Pseudônimos: Camila, Célio, Gustavo, Mariana e Paulo. Moderador: Filipo Maluf Carotenuto. Uberaba, 2021.

GRUPO FOCAL 2. **Professores que ainda não possuem experiência em utilização, estudo e aplicação de metodologias ativas, mas que estão começando agora seu envolvimento com tais metodologias**. Pseudônimos: Andreza, Milena, Osvaldo, Vanessa e Vilma. Moderador: Filipo Maluf Carotenuto. Uberaba, 2021.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era do Capital: 1848-1875**. Trad. Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Trad. Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KARNAL, Leandro. **Learnability**. Videoaula no curso: Liderança, capacidade de aprender e resiliência. PUCRS. Agosto de 2021. Disponível em: <<https://mkt.pucrs.br/campus-digital/aula/lideranca-capacidade-de-aprender-e-resiliencia-malala?aula=53249445686&part=1&hsLang=pt-br>> Acesso em: 27 de agosto de 2021.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. **Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment**. The Journal of Economic Education, v. 31, p. 30-43, 2000. Disponível em: <<http://flipped.ucalgaryblogs.ca/files/2018/05/inverted-classrm-1.pdf>>. Acesso em: 14 de out. 2021.

LEE, Joey J. HAMMER, Jessica. **Gamification in Education: What, How, Why Bother?** Academic Exchange Quarterly. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARINHO, Simão Pedro; LOBATO, Wolney. **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação**. In: Colóquio de Pesquisa em Educação, 6, 2008, Belo Horizonte. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro**. Trad. Chico Marés. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade**. Site: Sabedoria Política. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **As Aporias do Mundo VUCA e a Educação**. Revista Interdisciplinar do Direito - Faculdade de Direito de Valença, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 140-157, dez. 2020. Disponível em: <<https://revistas.faa.edu.br/index.php/FDV/article/view/926>>. Acesso em: 03 set. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Contribuição das tecnologias para a transformação da educação**. Revista Com Censo, Brasília, v. 5, n. 3, p. 8-10, ago. 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf> Acesso em: 07 set. 2021.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas de Bolso: como alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, José Manuel. **Nova Personalidade**. Mudanças no papel do professor e da escola. Entrevista concedida a Olívia Meireles. Correio Braziliense, Brasília, 25 out. 2014. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf>> Acesso em: 02 de outubro de 2021.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NOGUEIRA, Nilbo. **Diferença entre Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas - Metodologias Ativas**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_q08NY6YaeM>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

PACHECO, José. **A Educação na Contemporaneidade: Desafio e Perspectiva**. Youtube, 04 de out. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sXOV2NLwExk>> Acesso em: 04 out. 2021.

PEREIRA, Otaviano J. **Anotações de aulas – Mestrado em Educação IFTM, 2016** (inédito)

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. **O estudante e o ensino híbrido**. In: BACIH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.) Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 81 – 87.

RICHARD, Theo Cardoso. **Aplicação de Gamificação e Microlearning: Um aprimoramento na plataforma de gestão de aprendizagem da IMAGINARIUM**. Trabalho Conclusão de Curso (graduação). Orientador, Rogério Tadeu de Oliveira Lacerda. Florianópolis: UFSC, 2016.

RODRIGUES, Neidson. **Por Uma Nova Escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. E-book. Campinas: Autores Associados Ltda, 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SNYDER, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SNYDER, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Manole LTDA., 1988.

SANTOS, Baventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. **Notas sobre Educação na transição para um novo paradigma**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n.1: 51-68, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **A filosofia da Práxis**. São Paulo, Paz e Terra, 1968.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS PARA OS GRUPOS FOCALIS

Questionário semiestruturado para o “Grupo Focal 1”.

- 1 – Quando começou a utilizar metodologias ativas e por quê?
- 2 – Qual o maior sucesso e o maior revés que obteve com seus discentes?
- 3 – Quando faz uma aula expositiva, instrucional, e quando usa metodologias ativas, desde a preparação das aulas até a avaliação, o que mais percebe de diferença quanto à sua qualidade didático-pedagógica?
- 4 – O quanto as aulas expositivas e métodos mais tradicionais ainda fazem parte do seu repertório de aula?
- 5 – Como tem empregado as avaliações em consonância com as métodos ativos de aprendizagem?
- 6 – Há algum autor clássico da educação que te inspirou de alguma maneira na utilização das metodologias ativas?
- 7 – Para finalizar, o que é ser um “bom professor” para você?

Questionário semiestruturado para o “Grupo Focal 2”.

- 1 – Por que está iniciando agora o uso de metodologias ativas? Qual foi sua motivação inicial?
- 2 – Há alguma dessas metodologias, em específico, que você utiliza mais? Por quê?
- 3 – Qual sua maior dificuldade em utilizar alguma metodologia ativa?
- 4 – Em sala de aula, já notou alguma diferença por parte do aluno em relação a tal uso?
- 5 – O que você acha que representa o movimento, crescente em nossos dias, em prol das metodologias ativas para o futuro da educação?
- 6 – Quais são suas principais referências nas metodologias ativas?
- 7 – Para finalizar, o que é ser um “bom professor” para você?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa: *METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem*, sob a responsabilidade do pesquisador FILIPO MALUF CAROTENUTO, aluno regular do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – *campus* Uberaba e orientador Prof. Dr. OTAVIANO JOSÉ PEREIRA.

O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento qualitativo sobre a atuação docente no emprego de metodologias ativas de aprendizagem, tanto para professores que já aplicam tais metodologias há algum tempo quanto para docentes que estão começando agora seus estudos e práticas nesta área. Sua participação é importante, pois poderemos entender além dos benefícios do uso das metodologias ativas, investigando seus principais obstáculos, desafios, ganhos, perdas e até impossibilidades de aplicação caso elas existam.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário participar de uma entrevista/conversa de um grupo focal com a presença de alguns outros professores que também aceitem a participação nesta mesma pesquisa. Devido à pandemia do COVID-19, todo o processo será conduzido através da ferramenta online Google Meet, e será gravado para posterior transcrição e análise de estudo. O tempo estimado para essa conversa é de aproximadamente três horas, em data e horário ainda a ser combinado entre os participantes do Grupo Focal.

Os riscos desta pesquisa são mínimos devido às características da realização dos processos já descritos, e estaremos vigilantes às condutas éticas e de respeito entre todos os envolvidos, para que a participação de cada um possa ser a mais genuína, honesta e sincera possível. Para minimizar os riscos, as identidades dos participantes serão preservadas e não serão citadas nominalmente nos resultados da pesquisa.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar deste estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa desta pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos

pesquisadores, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador: Filipo Maluf Carotenuto

E-mail: filipo.carotenuto@gmail.com

Telefone: 34.99978.9945

Endereço: Av. Filomena Cartafina, 6001, casa 58 – Recreio do Bandeirantes, Uberaba-MG.

Pesquisador: Otaviano José Pereira

E-mail: otavianopereira@iftm.edu.br

Telefone: 34.99298.1461

Endereço: Rua Itapagipe, 251, Jd. Induberaba, Uberaba-MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo *METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem*, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba, de junho de 2021

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES

Nas transcrições dos grupos focais, para se adequar aos nossos objetivos, decidimos por não transcrever literalmente todas as pronúncias vocálicas. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 117) as normas de transcrição “não são padronizadas, de modo que os pesquisadores são livres para criar suas próprias normas de transcrição”. Portanto, quando há o alongamento de vogal ou consoantes, silabação, pausas, quebras de sequências ou desvio temático e superposição de vozes, optamos por suprimir essas “falhas” no intuito de deixar o texto e as colocações mais claras, visto que não é nossa intenção fazer uma análise detalhada da oralidade dos participantes dos grupos focais, e sim dos temas e reflexões debatidos por eles.

No entanto entendemos ser necessário dar alguns destaques nas transcrições, porque alguns elementos da fala podem impactar na compreensão da mensagem. Assim sendo, as normas adotadas para as transcrições desta pesquisa foram inspiradas em Fávero, Andrade e Aquino (2002), e seguem no quadro a seguir:

Quadro 7 – Normas de transcrição utilizados

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Entonação enfática.	MAIÚSCULAS
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.	“entre aspas”
Comentários descritivos ou observações do transcritor.	((minúsculas))
Trecho suprimido para evitar a identificação de um participante do grupo focal.	[...]
Referência a outro participante do grupo focal.	Pseudônimo em Negrito
Pausa ou mudança de raciocínio no meio da fala.	...

Fonte: Produção própria adaptada de Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 118-119)

TRANSCRIÇÃO: GRUPO FOCAL 1

MODERADOR

Pronto, tá gravando. Então só vou refazer o meu bom dia a todos vocês. Eu quero só para essa introdução para que a gente comece a conversa explicar o que que é minha pesquisa. A minha pesquisa eu estou fazendo uma dissertação sobre o uso das metodologias ativas. Nessa dissertação eu resolvi que o foco não seria discutir as metodologias em si, as técnicas, os métodos, enfim, que são muito aplicados, indo mais para a questão de como que as metodologias ativas são vistas e estão sendo, qual a experiência disso, resumindo, é como o que as metodologias ativas elas defendem, qual que é a experiência disso e principalmente num foco docente. Por isso que meus grupos focais não sendo com professores, porque nós na linha de frente muitas vezes somos as pessoas que propomos as metodologias para os nossos alunos. Então a minha pesquisa está sendo muito disso. Um primeiro capítulo foi muito mais um resgate histórico, que a única parte já está realmente escrita, não fechado, fechado é só quando a gente entrega, escrita sobre toda uma história da educação e como as metodologias ativas sempre esteve presente em várias propostas na história da educação. E um segundo capítulo discutindo o papel do professor o papel do aluno nesse processo de ensino aprendizagem.

Então resumidamente eu não quero também começar a falar muito se não eu vou falar demais e a gente perde muito tempo. E eu queria também pedir licença para vocês para que eu leia para vocês o termo de consentimento livre esclarecido. Eu não enviei para vocês esse documento ainda, eu vou enviar, porque eu não consegui pegar a assinatura do meu orientador. Meu orientador está bem afastado. Eu não consegui ainda pegar a assinatura dele, mas aí eu vou assinar e com a assinatura dele eu vou escanear e mando para vocês, assim vocês conseguirem assinar e responder. Mas eu acho eu acho que antes de a gente começar um grupo focal, acho que faz sentido eu ler esse consentimento para vocês em dois minutinhos, para que vocês fiquem cientes do projeto tá.

Eu vou compartilhar a tela porque eu vou lendo ele com vocês e vocês vão visualizando. É bom até que se vocês não concordarem com algo, fiquem a vontade para falar, tá? Pessoal, como a gente está acostumado com o Google Meet, aula remota, essas coisas, se eu começar a travar muito me dá um alô, um recado, porque aí eu troco para entrar no 4G do celular, alguma coisa que talvez funcione melhor, tá bom? Deixa eu dar, aqui para eu ler pra vocês, vamos lá.

(Neste momento é feita a leitura do documento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal qual se encontra no **Apêndice B** desta dissertação))

“Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Termo de Consentimento”. UFTM que é aonde eu passei pelo comitê de ética tá, e aqui “o termo consentimento livre esclarecido.

Convidamos você a participar da pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem, sob a responsabilidade do pesquisador FILIPO MALUF CAROTENUTO, aluno regular do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – campus Uberaba e orientador Prof. Dr. OTAVIANO JOSÉ PEREIRA.

O objetivo desta pesquisa é fazer um levantamento qualitativo sobre a atuação docente no emprego de metodologias ativas de aprendizagem, tanto para professores que já aplicam tais metodologias há algum tempo quanto para docentes que estão começando agora seus estudos e práticas nesta área. Sua participação é importante, pois poderemos entender além dos benefícios do uso das metodologias ativas, investigando seus principais obstáculos, desafios, ganhos, perdas e até impossibilidades de aplicação caso elas existam.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário participar de uma entrevista/conversa de um grupo focal com a presença de alguns outros professores que também aceitem a participação nesta mesma pesquisa. Devido à pandemia do COVID-19, todo o processo será conduzido através da ferramenta online Google Meet, e será gravado para posterior transcrição e análise de estudo. O tempo estimado para essa conversa é de aproximadamente três horas, em data e horário ainda a ser combinado entre os participantes do Grupo Focal.

Os riscos desta pesquisa são mínimos devido às características da realização dos processos já descritos, e estaremos vigilantes às condutas éticas e de respeito entre todos os envolvidos, para que a participação de cada um possa ser a mais genuína, honesta e sincera possível. Para minimizar os riscos, as identidades dos participantes serão preservadas e não serão citadas nominalmente nos resultados da pesquisa.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa”.

Aqui estão os dados com os contatos dos pesquisadores, e aqui o termo na última página, que é o que vocês, a gente assina depois, já vai com o nome preenchido de vocês.

“Eu”, o nome de vocês, “li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo METODOLOGIASATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem, e receberei uma via assinada deste documento”.

OK então esse é o documento. No documento ele tá com, como montei ele antes de eu finalizar a conversa com vocês, porque ele foi pro comitê de ética, ele está com uma previsão de três horas, como eu li pra vocês, mas como a gente já combinou, a gente vai tentar ficar em duas horas, que foi o que eu combinei com vocês, mas aí se vocês quiserem continuar um diálogo, uma conversa, é muito mais uma demanda de vocês, a gente vai tentar realmente ficar no que eu combinei, pra que vocês tenham seus compromissos, sobre isso.

Como um grupo focal, professores, a gente, a ideia é muito mais um bate-papo, a ideia não é que eu fique entrevistando vocês ou fazendo perguntas. Eu estou trabalhando aqui com um

formato de pesquisa, de questionário semiestruturado, o quer dizer que eu tenho umas perguntas provocadoras aqui, mas eu acho que a gente tem que ficar sempre à vontade para que se surgirem dúvidas de vocês, perguntas, discordarem, para que gere esse debate, vocês fiquem à vontade, tá bom?

Eu vou começar a parar de falar um pouco agora e talvez uma primeira questão que eu lanço para vocês, eu acho até que é pra gente meio se conhecer, eu sei que alguns professores aqui já se conhecem, outros não, então eu queria pedir para que vocês, de uma forma muito breve, dois, três minutinhos, se apresentassem e falassem, aproveita que está se apresentando, falar resumidamente a sua experiência como professor. E aí se já quiser falar é dentro dessa jornada como você teve contato com essas metodologias ativas, se sempre teve mas agora que a gente está dando nome a isso, então se apresentar, onde trabalha, quais níveis educacionais vocês trabalham e enfim, se apresentar, vamos se conhecer, porque acho que nem todos se conhecem, alguns sim, mas nem todos se conhecem, então acho que é um bom momento de startar isso, tá.

E só apresentando eu rapidinho, eu sempre tive envolvido com educação desde meus quinze anos, meu nome é Filipo Maluf Carotenuto, eu dava aula de informática com quinze, dezesseis anos, na época que existia esse negócio de aulas de informática, quando a gente dava aula de word, de Windows, essas coisas. E desde lá de alguma forma eu sempre tive conectado, hoje eu sou professor na Universidade de Uberaba, eu trabalho só com ensino superior. Desde que eu parei de dar aula de informática, eu nunca cheguei a ter experiência na educação básica, que é uma coisa que eu sinto muito falta, eu gostaria de ter. Minha experiência como docente é principalmente nos últimos dez, doze anos do ensino superior, é isto.

Eu fui bem resumido, bem rápido, porque agora eu quero deixar que vocês se apresentem. Bom dia e novamente obrigado professores. Quem quer começar?

CAMILA

Acho que eu to mais distante, então como eu com certeza não conheço ninguém no grupo vou me apresentar.

*O meu nome é **Camila**, eu sou natural do Rio Grande do Sul e estou em Cuiabá, estou no Mato Grosso há mais de 12 anos. Nesse período que eu estou no Mato Grosso eu já fui para o nordeste, do nordeste fui para fora do país, inclusive por conta do meu doutorado, retornei pro para Aracaju e depois retornei para o para o Mato Grosso. Sou uma cidadã do mundo. E nesse ser cidadã do mundo eu saí da minha cidade onde eu nasci para eu estudar na [...]. Foi onde eu comecei literalmente a minha carreira de vida acadêmica, não só porque eu fui estudar, mas porque lá eu trabalhei também, comecei como estagiária, e lá eu participei de processos seletivos na universidade, trabalhei em departamento de cursos e aí eu tivesse essa aproximação muito maior com essa questão da vivência acadêmica e ter junto a coordenação, como eu assessorava a coordenação de cursos, não da minha área, assessorava a coordenação do curso de economia, coordenação do curso de contabilidade, existiam muitos projetos. E nesses projetos haviam muito envolvimento dos alunos com a comunidade, dos alunos com... principalmente... ali ia muitas coisas que depois eu vou desenvolver no direito, que é a parte, no próprio curso de economia, economia industrial, que eu organizava toda a parte de levar os alunos para as visitas técnicas. E as visitas técnicas foram sempre assim, chamava atenção do aluno, envolvia, os professores cobravam deles relatório, e eu era responsável por recolher esses relatórios dos alunos, às vezes condensar algumas coisas para coordenação com quem eu trabalhava, dê tudo aquilo que os alunos*

*aprendiam ou conseguiam verificar nessas visitas técnicas, e eu acompanhava todas as visitas também. Então o que que eu percebi ali? O dinamismo de fora de sala de aula para o mundo. E eu comecei a questionar isso no direito, por que que nós não fazíamos isso do direito, por que que eu chegava na sala de aula e eu tinha que ficar sentada lá ouvindo o professor o tempo todo. Eu trabalhava na universidade no período tarde e noite, eu estudava pela manhã e às vezes eu cochilava na sala de aula pela manhã. Eu tenho já uma dificuldade acordar cedo, acordo porque eu sou muito comprometida, isso é uma coisa muito minha, não importa o que aconteça, mas eu **Camila** se vocês me pedirem, gosto de acordar cedo, não gente eu não gosto. Eu sou daquela da turma do Garfield sabe? Queria que as manhãs começassem à tarde, ótimo, só que eu estudava de manhã, minha graduação toda. E às vezes há uma aula que às vezes não me parecia, e aí a gente hoje olha com a maturidade, a gente vê “poxa vida por que que eu não prestei um pouquinho mais de atenção naquela aula, talvez eu tivesse um aproveitamento melhor e tudo mais”. E eu comecei a questionar isso, “gente vamos fazer tal coisa”, eu adorava fazer trabalho em grupo. Quando o professor falava alguma coisa, então assim, acho que eu fujo um pouco da métrica, porque quando, às vezes, pela nossa experiência docente, fala em trabalho em grupo, o aluno já fica “ai, já grupo com fulano, fulano”, não tem muita aceitação, poucas vezes a gente encontra muita aceitação. E o direito já tem essa característica muito do individualismo, tem toda uma questão do curso mesmo. E aí eu ela aquela que estava sempre fuxicando de fazer uma coisa diferente, de procurar os professores para fazer projetos, alguma coisa. Quando chegou a fase de fazer as visitas, que nós tínhamos que visitar os órgãos públicos, visitar o judiciário, aí é uma cidade no interior do [...] em que nós fomos fazer uma viagem para [...] pra conhecer o tribunal de justiça e tudo mais, nossa aquilo ali assim foi o auge. Quando você conseguia ir prum congresso para apresentar um trabalho, alguma coisa, então eu sempre tive esse envolvimento.*

Quando eu ingressei na docência, eu comecei a trazer, na medida do possível, das faculdades em que eu trabalhei, é que essa possibilidade, e descobri o termo “metodologias ativas”. Então como movimentar tudo isso, e eu comecei a estudar, eu comecei a buscar coisas para que auxiliasse o desenvolvimento das minhas aulas, e os alunos se interessassem mais, levar uma situação problema e que depois... era o chamado caso concreto, hoje nós temos o termo mais próximo: situação problema. Então eu sou uma apaixonada por isso, sempre que eu encontro espaço, hoje nós temos como uma orientação, alguns é até uma exigência, mas assim, eu me sinto muito confortável com o uso de metodologias ativas e eu tento sim sempre estimular que os alunos se envolvam e que eles consigam visualizar um outro modo de aprendizado. Não é fácil para o professor. Quem trabalha com metodologias ativas sabe que preparar uma aula tradicional, não é fácil, por si só não é fácil. Porém preparar uma aula com uso de metodologias ativas, para nós é muito mais dispendioso do tempo. Nem sempre talvez mais trabalhoso, mas assim, é minucioso, nós precisamos amarrar bem certinho aquela proposta de metodologia ativa para que ela atinja o resultado que nós pretendemos quando estamos propondo essa, esse uso. Bom já, me estendi vou dar o espaço para os demais, com licença.

MARIANA

*Bom dia, eu sou a **Mariana**, eu brinco que eu sou transdisciplinar, porque eu comecei estudando administração, depois fui fazer mestrado em informática, que eu trabalhava em informática ainda na década de 80, depois eu fui fazer engenharia já no outro século, aí eu fiz doutorado em educação, depois eu voltei e fiz doutorado em engenharia, então eu virei meio que transdisciplinar, trabalho um pouco com cada coisa.*

E eu conheci as metodologias ativas de nome, mas em dois mil e dezesseis eu tive oportunidade de participar de um programa chamado professores do futuro, o VET, eu fui na [...] turma do VET, fui pra Finlândia, e lá eu pude vivenciar durante as aulas que a gente teve o que era metodologia ativa. Na verdade, lá eles não falavam “ó agora nós vamos ver metodologia ativa”, não, você vai descobrindo à medida que você vai vivenciando. Eu fui esperando grandes teorias, grandes artigos para ler, desesperada e não foi nada disso e a gente aprendeu bastante. Aprendi a trabalhar em equipe, uma coisa que eu sempre tive muita dificuldade na minha vida, a gente que vem das áreas mais duras como eu vim, comecei na área de informática trabalhando e tal, a gente acaba sendo muito individualista, trabalha sozinho. E lá a gente tinha que trabalhar na equipe, tinha que chegar a acordos, essas coisas todas, e para mim foi muito bom essa experiência porque me ensinou, me ensinou a ver como precisava trabalhar com esses alunos nessa parte de trabalho em equipe. Depois que eu voltei, eu nunca consegui mais dar as mesmas aulas que eu dava. Eu disse que eu comecei em noventa e seis, ainda era escola técnica, eu trabalho no Instituto Federal [...], que foi escola técnica de [...], depois começou a ter campis, mas continua chamando escola técnica do, que era CEFETs [...], aí depois a gente virou... não a gente primeiro era escola técnica, depois virou CEFET depois virou IFs.

E eu passei por todos esses processos. Quando eu comecei a dar aula, eu era uma ótima leitora de transparência, eu lia transparência muito rápido para não dá tempo de aluno perguntar nada, fazia aquela prova de 10 questões valendo 10 pontos cada uma, múltipla escolha, fácil de corrigir e acabou. Eu descobri que nada disso é ser professor, nada disso é educação, meus alunos olhavam pra mim com aquela cara “nada que você fala me interessa”. A primeira turma que eu peguei era uma turma de alunos que vieram fazer o curso técnico, mas muitos deles já eram alunos da graduação, vieram para o Instituto em função de que a gente tinha laboratório e a universidade não tinha, eles queriam a prática que a universidade não dava.

Mas a teoria eles sabiam bastante. Eu dava aula de sistemas operacionais. Eles olhavam assim pra mim com aquela cara “ai meu deus do céu, que saco ficar aqui”. Aí quando eu voltei eu comecei a trazer as metodologias ativas para dentro do centro de referência onde eu trabalho. Eu trabalho no [...], e consegui empolgar outros professores a começarem a usar as metodologias ativas. Eu comecei pequenas oficinas para tentar ensinar esses professores, era aberta ao público em geral. A primeira turma que eu fiz, eu fiz exclusivo para o Instituto, eu consegui quatro alunos se inscreverem. Aí eu falei “ah, vocês não querem não, tudo bem, vamos abrir para o público em geral”, aí a sala encheu. E depois começou a ficar procurado, eu fiz mais de dez oficinas, aí veio pandemia e tudo mais, e a gente teve que parar o presencial. Eu trabalho, vamos dizer assim, mais da metade do meu tempo com a educação a distância. Eu dou aula pro técnico, eu dou aula para o mestrado e pro doutorado, não dou aula para graduação, já dei, mas hoje não. Aí eu comecei a tentar trazer essas metodologias ativas para dentro da educação a distância.

Hoje tem sido a minha área de pesquisa, como fazer metodologia ativa dentro da educação a distância e como fazer isso dentro dos MOCs, que é um desafio muito maior, porque o MOC você não tem acompanhamento de tutor, os alunos ficam meio soltos lá sozinhos, eles trabalham na maneira deles, mas eu me surpreendi quando eu comecei a criar formas deles se conectarem.

Eu não posso trabalhar com grupos como eu trabalho nos cursos tradicionais. Eu ponho meus alunos para trabalharem sempre em equipe, e aí eu sempre explico sempre por que do que eu estou fazendo, cada tarefa que eu passo eu digo qual é o meu objetivo, por que que eu estou fazendo aquilo. Eu trago alguma coisa, meio que teórica, porque eu trabalho com o

pessoal da área de educação, trabalho com curso técnico de [...], que são pessoas que vão pra escola, e mestrado e doutorado, trabalho no PROFEPET dentro do SINAT, e todos dois são na área de formação pedagógica, um para educação profissional e outro para a ciências e matemática. Então eu sempre tento trazer para os alunos o objetivo que eu quero com aquilo. Se você simplesmente traz as metodologias ativas, esse é meu ponto de vista, sem explicar o que que você quer, os alunos se sentem, assim, eles ficam impactados, eles não estão acostumados com isso. E às vezes tem aluno que, eu já ouvi de outros colegas, e às vezes os alunos devem fazer falar por trás de mim assim “essa professora não quer dar aula, ela quer me botar para trabalhar”, e na verdade ele tem que trabalhar para ele construir conhecimento dele. Eu já trabalhei muito por trás ao ter que planejar aquelas atividades. Mas se você não explica ao aluno seu objetivo ele fica sem entender, porque ele está acostumado com a tradicional. Ele senta, você fala, ele escuta e vai embora.

Então quando você coloca ele envolvido, eu sempre procuro explicar isso ó “você vai fazer porque o meu objetivo é esse, eu quero que você alcance isso”. E nos MOCs eu consegui fazer isso, não com trabalho em equipe, mas eu consegui uma participação nos fóruns muito grande. Os MOCs que eu crio eu coloco lá “atividades opcionais”, e eu tenho mais de 50% dos alunos que fazem essas atividades, postam as tarefas que eu coloquei, “construí uma torre de macarrão, diga que que você achou e tal”, que não vale quanto nenhum e eles vão lá e participam. Então isso tem demonstrado que eles querem se envolver. Eu não sei se em função dos primeiros cursos que eu fiz, sendo da área de educação maker, já vem um grupo pré-disposto a ser mão na massa, vamos ver agora eu fiz um curso mais na área de educação, botei as mesmas ferramentas, eu dei emblemas para incentivá-los e tal, vamos ver num curso que não seja ligado a educação maker se o resultado vai ser o mesmo, mas eles querem se apresentar, eles querem dizer quem são eles, eles comentam as coisas cos colegas, sem valer ponto nenhum. Então isso me mostrou que a gente está num caminho mais ou menos certo. E eu tenho tido uma aprovação nesses cursos de mais de cinquenta por cento. Para cursos livres é um percentual de término do curso, aprovação, digo ele ir até o final, receber o certificado muito grande. Essas turmas já tiveram mais de três mil alunos. Em um ano de curso eu tive três mil alunos, deve ter formado uns mil alunos. Então essa foi minha experiência. Aí depois eu voltei a Finlândia mais duas vezes, e agora eu comecei a fazer outro curso na [...], que é o curso de educação profissional e tecnológica, [...], vamos ver o que eu vou aprender a mais. Mas eu tenho sempre tentado fazer isso, e o que me deixou mais feliz foi que eu consegui fazer com os professores tanto do mestrado quanto do técnico começassem a usar isso. Quando eu usei o Kahoot a primeira vez ninguém conhecia lá no meu setor, depois descobri que professores de outros campi conheciam, mas foi o pessoal que foi fazer um curso fora do país, que era um curso da área de, o pessoal de mecânica mas na área de, trabalhar com navios, Singapura, pessoal que foi a Singapura conhecia, mas também não chegaram e divulgaram, porque eles conheceram no curso mas não tinham esse viés pedagógico. Então pessoal começou a usar Kahoot, começou a usar Padlet, começou a trazer mais ferramentas digitais com focos diferentes. Eu tive uma orientanda que fez aprendizagem baseada em problema num curso FIC, para ensinar os professores a serem orientadores pedagógicos, a serem orientadores de trabalho de conclusão final de curso nos cursos EaD. Então a gente tá testando, lá no nosso centro de referência a gente tá testando, ver o que que dá certo, melhora, escuta os alunos, porque eu abri um espaço pros alunos poderem darem os depoimentos deles sem ser para todo mundo “ó esse local aqui você fala só comigo”, criei um diário de aprendizagem. Todas essas ferramentas e essas atividades eu conheci na Finlândia, e passei a usar aqui e tenho tido bons resultados.

Eu acho que é só isso tudo.

MODERADOR

À vontade **Gustavo**.

GUSTAVO

*Posso falar? É que vai dando uma aflição, a gente vai ouvindo tanta coisa interessante, a professora **Camila**, professora **Mariana**, é muito muito bom. A gente, me vejo em muitas situações aí que vocês colocaram, sobre diversos aspectos.*

*Mas eu sou, meu nome é **Gustavo**, eu tenho quarenta e nove anos, estou beirando aí meio século de vida, eu venho de uma, nasci no interior do estado de [...], cresci na zona rural numa época em que o ensino, ainda na minha percepção, até hoje, forma e retrospectiva, era bem lúdico no início. Apesar naquela época os professores dizerem que “olha, isso é assim, mas eu não posso dizer por conta da ditadura”, creio que muitos já viveram isso.*

Sou o filho mais velho de três filhos dos meus pais, pessoas que eram semialfabetizadas. Minha mãe chegou a fazer Mobral, acredito que alguém, alguns de vocês conheçam o Mobral, tenho até hoje os caderninhos dela guardado, eu guardei. Apesar do baixo nível de instrução, não sei o que que eles fizeram que me colocou o conhecimento como sendo um propósito muito importante, um propósito de vida.

A minha experiência dessa minha formação no ensino básico, hoje básico, fundamental e tal, ela foi muito interessante até a quarta série, de grupo, eu me recordo. Começo a perceber depois uma necessidade muito grande, devido eu acho que a informação demais, o aumento da informação, ou aumento do nível também de instrução, uma necessidade por, no processo de aprender enquanto aluno, ter que decorar, de ter que... isso é uma coisa que eu fiz durante muito tempo e muito bem, sempre tive muita facilidade em decorar. Mas ao mesmo tempo também eu percebia, e hoje percebo de forma mais clara, que eu não queria mais decorar, e fui me afastando disso, e queria depois, futuramente a gente começa a ter contato com alguns conhecimentos a mais, você vai percebendo por que dessas inquietudes, e tal.

*No ensino médio eu diria que as disciplinas que mais me chamavam a atenção eram aquelas que eu tinha facilidade, sempre foi na área de exatas, eu não falei a minha formação, eu sou estatístico, mas aquelas que a gente ficava filosofando. O **Moderador** falou que a gente gosta de falar, eu gosto bastante de falar também. Demais aí entro nessa época um aspecto, e também na graduação, que eu entrei na graduação de estatística, na época nem minha mãe não sabia falar “estatística”, a dificuldade que tinha de falar estatística, e até mesmo na época em que entrei não era uma área tão conhecida como hoje. Hoje você vê falar de estatística o tempo todo, graças a Deus, é um conhecimento que já está difundido inclusive na própria sociedade.*

Mas um aspecto que eu sempre me inquietei nessa minha trajetória de aprendizagem, nesse processo, foi a avaliação. Nunca gostei de fazer avaliação, porque eu sempre entendi a avaliação como sendo uma coisa minha, é algo para mim, eu que tenho que me avaliar, eu não sei como que é, eu que tenho que me superar, isso é importante porque é eu que tenho que aprender. E a gente percebe nesse processo todo, ainda mais quando somos alunos, tudo que a gente é capaz de fazer para burlar tudo isso, por mais estratégico, cheio de tecnologia que existir, e de estratégia para não deixar olhar isso, aquilo, colar, consultar. Eu nunca gostei e, principalmente, a questão do tempo. Se alguém me perguntar alguma coisa eu tenho dificuldade de responder. Quando me deixa falar talvez eu consiga me expressar, mas se me

perguntar, por exemplo, meu nome, eu vou pensar um pouco “pera aí, ah, eu acho que é isso mesmo, meu nome é **Gustavo** ainda tem que colocar com acento no [...]”, enfim. Mas a avaliação sempre foi um aspecto que eu nunca gostei, nunca concordei, como estudante, como aprendiz nesse processo de aprendizagem, e na graduação também foi muito difícil isso para mim.

Eu estou falando tudo isso por quê? Porque depois quando me torno, de ter feito a graduação em estatística, eu também percebi, fiz uma graduação que não me qualificou para ser professor, de forma alguma. Me deu um conhecimento técnico numa determinada área, e eu sempre quis, acho que sempre foi do meio da graduação para frente, eu quis exercer, trabalhar na área da educação. Mas me vejo depois de professor reproduzindo tudo isso. Cobrando que o aluno se vire, cobrando as avaliações, inclusive preocupadíssimo com a questão se tá colando ou se não tá, o tempo, “olha, tem tantas horas”, eu tinha lá o dia inteiro para o cara ficar lá, podia ficar, mas não “olha, você tem que terminar até as dez”, enfim, eu reproduzi isso durante muito tempo.

E aí depois eu começo a ficar bastante aflito nesse processo, porque ele se inicia numa época em que a gente tinha no processo de aprendizagem todo o ensino centrado, depois eu acho que vou fazer uma ligação com algumas coisas, no professor, é o poderoso ali. Então você faz isso, o professor tem autonomia. Você começa a ver o perigo que é tudo isso, é muito perigoso, mas muito. Eu comecei a perceber isso, eu posso fazer o que eu quiser como professor, eu tenho um poder que ninguém questiona. E não questiona por quê? Porque ninguém sabe fazer. As instituições, os cursos, as coordenações não tem qualificação nem pra te criticar.

E aí é eu começo já com essa inquietude, essa aflição interna, e a buscar algumas coisas. A falar “mas espera aí, será que essa prova tem realmente ser assim, o meu conteúdo, a aula expositiva”, sempre gosto muito de falar e expor, adoro, mas a participação, a interação, isso começa a ficar mais presente nas minhas preocupações, e eu começo algumas iniciativas, lá para, vou contextualizar, mais ou menos há para dois mil e cinco, dois mil e seis, eu começo um pouco mais de tentar algumas coisas por iniciativa minha mesmo. E aí não tinha lá um colega como o **Célio** para me ajudar, enfim, era mais escasso ainda as pessoas, pelo menos no meu cenário em que se pensava nisso. O acesso à literatura naquela época era um pouco mais difícil também do que é hoje, hoje a gente tem acesso a muita informação. Eu comecei a trabalhar naquela época com projeto. Aí eu peguei uma tese, consegui uma dissertação de uma pessoa que fez um mestrado, vejo aí o **Moderador**, um mestrado desenvolveu e trabalhando com o ensino da estatística a partir de projetos.

E aí eu gostei daquilo, aí comecei, e aí os meus alunos as cobaias, tentei aplicar isso, não consegui porque não entendia muita coisa do processo, e aí você vai adaptando você vai fazendo aqui ((pequena travada na gravação)).

Só sei que já começou um caminho sem volta, que é esse caminho de falar “olha, eu já não posso mais só reproduzir aquilo que eu sempre critiquei”, e que se a gente for ver ainda é o que é feito na maioria das instituições de ensino, indiferente se presencial ou à distância.

E aí eu por dificuldades eu não consigo mais trabalhar com essa questão de projetos, enfim, dou um tempo, aí judio bastante lá dos meus alunos, e vou para o doutorado, e aí na volta do doutorado judio mais um pouco ((risos)), e numa aflição né, de a gente ter consciência de que está fazendo uma coisa que não está legal, não está bacana.

E aí eu tenho a satisfação, numa determinada época, eu acho que, me corrige aí **Célio** se eu tiver errado, acho que em dois mil e dezoito ou dezessete, não sei, eu vi um curso de extensão ensino aprendizagem baseado ou centrado no estudante. Foi aquele “centrado no

estudante”, eu falei “Jesus, que que é isso, vamos lá”, porque eu já estava cansado de ser centrado no professor, sempre me incomodou. E aí fui, comecei a fazer esse curso que o **Célio** ofertou, e comecei a ter acesso a essas, com esses nomes e toda essa... aí abra uma janela e você vê que tem toda uma gama, uma quantidade de produção, de evidência, de conhecimento ali, de pessoas que já estão pensando nisso há muito tempo, de experiências, professora **Mariana** falou aí lá da Finlândia, enfim, você começa a ver que você está preso num local, por uma época, por uma situação, por estar numa instituição específica, que você, por algum motivo, você não conseguiu sair daquilo ali e só reproduzir aquele processo que não é legal e que não é bom na aprendizagem. Porque aprender é um processo, deveria pelo menos ser, como professora **Mariana** falou “olha cinquenta por cento de pessoas que entrega e não precisa”, isso é querer aprender, você não tem que ter obrigação para poder aprender.

E aí, então nesse cenário agora, só para eu encaminhar aqui para o meu encerramento aqui, eu começo a ter esse contato, e começo também a aplicar. Então eu tenho trabalhado na graduação, o ensino da estatística na graduação dos cursos da área de saúde, e eu tenho aplicado no momento presencial algumas dessas ferramentas, nem todas, porque nós também temos várias outras atribuições e que as vezes conflita e toma muito do nosso tempo, e não permite que a gente dedique mais tempo ainda o que a gente deveria, no exercício da profissão de ser professor, no processo de ensinar, então a gente perde muito tempo com outras coisas que a gente é obrigado a fazer.

Trabalho também no mestrado, no mestrado profissional de inovação tecnológica aqui da [...], e eu tenho tido a oportunidade, nessas instâncias, na residência multiprofissional em saúde também, de mudar esse foco, sair daquele modelo que era de aula expositiva com conteúdo de estatística, começou lá com transparência, viu professor, com a transparência, aí depois slide, a lousa, sempre gostei muito da lousa. Mas aí eu saio desse cenário e vou para um cenário onde eu começo a inverter de uma forma um pouco mais incisiva esses papéis, as resistências dos alunos, tive muitos embates, a resistência do aluno, porque a primeira coisa é que o professor nesse processo, talvez por a gente não dominar tanto, enfim, ou não ter tanta autoridade em determinados... e o aluno, o discente ele sabe, ele percebe isso, acha que o professor quer não trabalhar e deixar que ele aprenda sozinho, alguma coisa assim. Mas você percebe que conforme você vai tendo qualificação, domina as técnicas, esse conhecimento, você consegue inclusive fazer com que esse aluno entenda que não é assim. Acho que é mais parte da inexperiência.

Enfim, é isso o que eu tenho na modalidade... eu esbanjei um pouquinho, consegui bons resultados na graduação e na pós. Eu tenho uma disciplina na pós-graduação que eu utilizo assim, eu chamo que é um projeto ((professor faz um sinal de aspas com a mão)), mas é um projeto PBL, um PBL adaptado, porque eu defino o problema, mas os alunos participam bastante, se interagem, mesmo à distância. Eu consigo fazer com que o aluno, ao invés de eu expor o conteúdo para eles, que é de estatística experimental, a proposta é, eu faço uma primeira aula e o resto, junto com eles toda semana, eles vão construindo uma apostila, ou um conteúdo teórico sobre aquele determinado conteúdo. Então esse é um aspecto que eu achei bem... já é a terceira turma que eu faço dessa forma, tenho tido bons resultados.

E o resto eu vou depois no bate-papo, obrigado.

MARIANA

Deixa eu só fazer um adendo aqui. O professor **Gustavo** falou, eu acabei lembrando. A gente quando entra para dar aula na escola, nos institutos federais hoje, e as universidades, pelos professores que eu tive também acredito nisso, a gente entra conhecendo determinado

conteúdo, mas a maioria dos professores de *ÁREA TÉCNICA*, não das áreas propedêuticas, não sabe NADA de educação. Eu já tive colega que me perguntou se eu já li a LDB toda. Falei “claro que sim, você leu? Nunca”. Falei “meu Deus, socorro”.

GUSTAVO

Esse é o cenário, professora?

CÉLIO

Moderador, posso? Pessoal, então eu sou o Célio, talvez eu seja quem conhece mais gente aqui no momento, a gente se conecta muito. A gente que vai se conectando e reconectando em vários momentos. Eu tive a oportunidade de ter momentos aí que a gente conversou [...]. Eu até lembrando pelo que *Gustavo* falou, até começando no que o *Gustavo* falou, que nunca gostou de avaliação. Eu sempre adorei avaliação, sempre adorei fazer prova, porque o dia da prova não tinha aula, aí eu saía mais cedo, porque eu detestava as aulas. Eu não gostava de assistir aula. Eu pegava as coisas muito rápido, eu tinha facilidade muito grande de aprender o conteúdo. Minhas aulas eram meramente expositivas, eu tive dois ou três professores que em algum momento, na minha na educação básica, utilizaram metodologias mais ativas, isso aí em algum momento, não com frequência. E aí esses dois ou três professores a gente marca, porque foram pequenas práticas de sala de aula que foram totalmente diferente de tudo que eu vivi. Então assim, meu professor de física uma vez levou lâmpada, fio e interruptor para gente montar o circuito elétrico, ao invés de ficar fazendo resistência equivalente no quadro, na física. Então assim, são pequenas coisas que fizeram diferença para mim. Mas eu detestava assistir aula, dormia muito, dormia muito. Quando tinha prova eu adorava, porque eu fazia a prova em quinze minutos e ia embora, então para mim aquilo era o máximo.

E aí é engraçado que quando eu comecei a docência todas minhas provas eram de consulta, o aluno pode consultar à vontade para fazer a prova, porque eu acho que o aluno não tem que decorar nada, essa concepção sempre tive.

*Eu comecei a docência muito cedo, assim como o *Moderador*, na oitava série, eu lembro direitinho isso, na oitava série eu dava reforço para quinta série, e aí meu bônus era não precisar fazer os trabalhos da minha turma. Então a gente tinha trabalho para fazer. Eu participei de um programa de reforço que eu dava aula para os meninos da quinta série, e não precisava fazer os trabalhos da minha série, que eu já tinha pontuação. Eu comecei ali na oitava série meio que trazer um pouco dessa questão de docência.*

*Pessoal sempre procurava para tirar dúvida nessas questões, e eu tive uma... eu tenho uma família ligada à educação. Minha mãe pedagoga, meus avós foram auxiliar de serviços gerais em escolas, então eu sempre convivi com o ambiente escolar. Meu pai, assim como o *Gustavo* citou a mãe dele aqui, ele terminou os estudos, só que já não era Mobral, chamava Acertando o Passo o projeto, já era depois do Mobral um pouco, meu pai terminou quando eu estava na terceira série, meu pai estava na sexta, do ensino fundamental, então assim, eu sempre tive um contato muito próximo com a escola de alguma forma.*

No terceiro ano eu queria fazer engenharia química de qualquer jeito, prestei vestibular na [...], eu achava que eu sabia muito, eu estudei escola pública, e era um dos melhores alunos da escola em questão de nota. Eu achava que eu sabia muita coisa, eu prestei o vestibular da [...] eu fiquei em quatrocentos e não sei quanto na classificação, aí eu percebi que na

verdade a forma de cobrança era o outra. Nesse intervalo comecei a trabalhar na [...], eu trabalhava no ponto de chaves, e eu não fazia nada. Não tinha internet, não tinha celular, e eu ficava entregando chaves para as pessoas. Só que entregava chave das seis às seis e quinze, depois recolhia das dez às dez e meia da noite, o restante do trabalho eu não fazia NADA, então fiquei estudando, passei no vestibular na [...] e fui fazer química na [...], e ao mesmo tempo eu passei na prova da polícia, tanto para soldado quanto para tenente, como CFO na época. E na época eu escolhi ir para faculdade em vez de entrar para polícia. Meu pai ficou doido, ele ficou agoniado, eu falei “eu vou para faculdade”, “ah, mas eu não tenho condição de manter”, “pai eu me viro”. E aí nesse eu me viro eu já comecei a dar aula, com dezenove anos eu tinha na época, comecei dar aula numa escola particular, aula de química na escola particular da cidade. Aí depois eu já fui pra rede pública, eu dei aula minha graduação inteira, minha graduação inteira eu dei aula lá em [...]. Nesse intervalo também fui monitor de disciplinas, então sempre tive alguma relação com o ensino de alguma forma.

Quando terminei a graduação, terminei a graduação em dois mil e doze. E eu terminei em março, em abril abriu um edital de um concurso para dar aula no IF [...]. Eu olhei no mapa, conversei com amigo meu falei “vamos lá prestar essa prova”, aí nós fomos lá prestar essa prova sem saber onde era, sem saber como chegar direito, descobri que tinha cento e trinta quilômetros de terra no meio do caminho, eu nem sabia disso inclusive. Chegamos lá em [...], quando eu cheguei tinham quatro ruas asfaltadas na cidade [...], mas quando eu prestei a prova eu falei “eu vou passar e eu vou trabalhar aqui”. Aí eu passei no concurso lá e entrei no Instituto Federal com vinte e três anos na época. Entrei de certa forma muito cedo. Alguns professores até falaram “ah, você está queimando etapas, você não fez mestrado, você não fez doutorado, como é que você vai dar aula no ensino superior sem ter feito mestrado e doutorado?”.

Aí eu lá em [...], desde o início da minha inocência eu já sou um pouco indignado com aula expositiva, então sempre tentei trabalhar de formas diferentes, fazia muito trabalho em grupo, mas sem nenhuma fundamentação teórica, era no feeling. Fazia muito trabalho em grupo, trabalhei muitos jogos didáticos em sala de aula, sempre trabalhei muitos jogos, fiz alguns projetos também, mas eu desenvolver o projeto e o aluno me ajuda, não no sentido dele fazer. Então eu trabalhei bastante essas questões.

*Lá em [...] eu continuei trabalhando, mas ficava meio angustiado um pouco o que mais eu podia fazer. Apareceu essa oportunidade do editar da Finlândia, e no edital da **Mariana** foi [...], no edital da **Mariana** já estava muito claro que era uma formação voltada para aspectos pedagógicos. Na minha eu tinha que submeter um projeto de inovação tecnológica, eu não tinha que submeter um projeto de ensino. Aí eu submeti um projeto de uns cremes, desenvolvia cremes usando vesículas de nanométricas, enfim, eu desenvolvia na parte de química mesmo. Aí eu mandei esse projeto e fui selecionado e fui para Finlândia. Eu li, eu sabia que ia ter uma formação pedagógica, e foi a partir daí que eu consegui me instrumentalizar a partir de teoria e prática efetivamente. Aí eu fui entender o que era prática pedagógica. Confesso que a primeira vez que eu li Paulo Freire, por exemplo, foi na Finlândia. Eu já tinha, dois mil e oito para dois mil e quinze, eu tinha 7 anos de sala de aula, foi a primeira vez que eu ligo Paulo Freire. Então eu vim, foi uma transformação muito grande para mim, e aí aquilo que eu pensava, que eu queria muito fazer, eu consegui fazer, eu falei “não, agora eu tenho condições”. Aí a partir daí eu fui trabalhando nesse sentido, eu já tinha terminado o mestrado, eu fiz em [...], e aí outras angústias vão chegando. Uma das angústias que eu tenho é que todo mundo fica falando “ah, é porque os alunos não estão motivados, os alunos não estão motivados”, e aí eu fui estudar a motivação no doutorado. E eu sempre fui irritado com essas palestras motivacionais, sempre fui MUITO irritado com*

isso sabe, que eu acho que ela é momentânea, a palestra motivacional, ela faz assim “nossa, foi muito lindo, ele fala tão bem”, aí você chora e no outro dia você está do mesmo jeito, então eu sempre fui muito indignado com isso. Aí eu fui estudar motivação, falei “o que que é a motivação mesmo?”. Fui buscar teoria motivacional, e hoje o meu foco de estudo está tanto nas metodologias ativas quanto na motivação. Então eu quero verificar se determinado método, determinada técnica promove condições para que o aluno se sinta mais motivado ou não, hoje está sendo o meu foco de estudo mesmo.

*Mas aí sempre fui muito entusiasta de tecnologias digitais, também sempre gostei muito de usar tecnologia em sala de aula. Apanhei demais com remoto, mesmo com domínio de tecnologias, igual a **Mariana** citou o Kahoot, por exemplo, mesmo com domínio de tecnologias digitais, eu apanhei MUITO para esse remoto, MUITO. Porque é muito difícil trabalhar de forma ativa, usando tecnologias com diferenças sociais entre os alunos, principalmente, de forma remota. É muito difícil. Uma coisa é usar dentro de sala de aula, que eu levo ele pro laboratório de informática, a gente utiliza. Outra coisa é cada um na sua casa sabendo que nem todos têm as mesmas condições, então para mim foi muito difícil isso.*

*E compartilho dos sentimentos de todos aí, a **Mariana** mesmo citou aí do aluno achar que a gente não está dando aula. Quando eu voltei da Finlândia, eu voltei muito empolgado, eu fiz três aulas de trabalhos em equipe SEGUIDAS numa turma, na quarta aula os alunos viraram para mim “professor, pelo amor de Deus, dá aula”, chagaram a falar “pelo amor de Deus, dá aula, a gente não aguenta mais discutir em grupo” ((risos)). Então assim, foi mais ou menos dessa forma, acho que contextualiza um pouco da minha trajetória, tanto na docência quanto nas metodologias ativas. E também, só pra destacar, eu quero muito compartilhar o que eu consegui construir com os colegas e aprender coisas novas, então eu venho fazendo cursos de formação, já com certa frequência desde dois mil e quinze, eu comecei fazendo em [...], vim para [...] continuei fazendo. Esse ano está um pouco parado, estou aceitando convites mas não estou propondo nada porque está meio apertado, assumi um cargo de gestão, mas eu tento sempre compartilhar com os colegas. E tentar tirar esse estigma que metodologia ativa é não fazer nada, que existe, é muito grande estigma também. Mas enfim, obrigado aí **Moderador**.*

PAULO

*Bom, daqui eu conheço [...], eu sou **Paulo** e eu sou da área de Geografia, então da área de humanas aqui para ser um diferencial.*

*Eu fiz meio que um roteiro para não falar muito, e daí quando **Gustavo** falou eu falei, “opa, vou ter que colocar alguma coisa mais”, que é a parte da escola que eu comecei da universidade. E daí eu lembrei que na escola tinha o ensino fundamental, médio, e no período vespertino, no contraturno, tinha uns estudos avançados. Eram oficinas onde tinha um professor de matemática em que ensinava a construir embalagens, a construir ferramentas, com a matemática. Era o momento mais prazeroso dos alunos e onde não tinha avaliação, não tinha... ia para o currículo como estudos avançados, na época a gente achava que era o máximo, mas não valia de nada, assim, de fato para o currículo, mas era a nossa maior motivação.*

*Fui pra universidade lá [...], estudei bacharel e licenciatura, depois mestrado, só fui pensar... o **Gustavo** falou que ele pensou em ser professor no meio da graduação, eu fui pensar em ser professor só no mestrado. Mesmos fazendo a licenciatura, era assim: eu vou fazendo, terminei, mas eu queria trabalhar no bacharel. Prestei um mestrado e daí no mestrado que eu “ah, é isso que eu quero”. Fui estudar doutorado na [...], e nesse meio tempo trabalhei em*

[...] ((ele cita uma universidade federal no qual ele trabalhou)) no curso *Geografia e passei no concurso da prefeitura em dois mil e dezesseis, e daí não saí mais de [...] dando aula no município.*

No município comecei a trabalhar também nos grupos de liderança, que é jovem empreendedor, grêmio e participei de feira de ideias, que hoje sabendo de metodologias ativas, eu sei que era baseado em aprendizagem baseada em problemas, mas LÁ ninguém sabia disso, lá todo mundo tocava, os problemas eram trazidos pelos alunos, a proposta das ideias era proporcionada pelos alunos, mas ninguém dava esse nome.

E comecei a dar aula num colégio particular também, que tinha como proposta a sala de aula gente invertida, metodologias ativas. Eu falei “vamos trabalhar”, mas não sabia o que era isso. Muito bem, a minha esposa que é [...] ela fez um curso na prefeitura, que era na parte da manhã, então eu não pude fazer, e ela fez. Fez o curso sobre metodologias ativas, e uma das aulas foram até na praça [...], na manifestação, eu falei “nossa, interessante”. O professor levou a aula para manifestação, e daí aquilo começou a me interessar ainda mais. Não foi nem o trabalho que eu teria que trabalhar na escola particular com metodologias ativas, foi a discussão que ela trazia para casa falando sobre como foi a aula.

*Apareceu em [...] na casa do educador uma formação em metodologias ativas, e eu fui. Ela é por mês, são cursos, uma aula por mês, daí tinha a professora e ela convidou um professor [...] que era o **Célio**, e daí lá eu conheci as metodologias ativas, e por coincidência era o mesmo professor da minha esposa que deu curso lá na praça. E daí eu fui lendo, fui aplicando, eu lembro muito do que o **Célio** falava, do que ele acabou de falar, de “não ficar repetindo, não acha que porque deu certo numa aula que na próxima não vai dar” e deu sim, eu acreditei nele, mas testei e vi que não funcionava mesmo, uma aula todo mundo apaixonado na outra aula todo mundo olhando “nossa que saco”.*

*E daí fui implementando, fui aplicando na prática, estudando, lendo, e depois de fazer o curso em dois mil e dezoito, dois mil e dezenove, eu passei a trabalhar na casa do educador também como formador de professores. E daí em dois mil e vinte, propus esse curso de metodologias ativas. Daí o **Moderador** estava montando um grupo no WhatsApp de professores que estavam aplicando, daí eu falei “ó **Moderador**, não estou pensando em dar aula de metodologias ativas para você, mas acho que é bacana, se você está pensando em estudar isso, você vai conhecer uns professores que estão minimamente a fim de trabalhar com metodologias ativas”, e daí a gente foi implementando. Uma formação de professores, pensando em metodologias ativas, e aprenderam no grupo. E acho que o mais interessante era a socialização de alguns professores ao final, em falar que eles aprenderam bastante com a discussão, ou seja, não tanto com o professor, e isso que é o interessante das metodologias ativas, foi a discussão, foi a proposta em grupo que foi mais interessante.*

*Agora, também na formação de professores, e no meio desse retorno, retorno que não é retorno, que ninguém parou, mas essa continuação em aula, mas agora de presencial na prefeitura, estou meio que sendo usado agora para formação de professores pensando no ensino híbrido, e nessa retomada presencial e remota. E pensando, principalmente como a **Camila** falou, mais ou menos para acalmar os professores, falar assim “não vai ser tão traumático esse retorno”, e eu tento falar que não é para resolver a pandemia o ensino híbrido, todas as metodologias ativas, ela vem bem antes da pandemia.*

Tive uma grande dificuldade, aí pensando, já tô quase terminando, mas falando da minha prática, na prefeitura formação de professores e fundamental 2, e na particular nono ano e ensino médio. No ensino que diziam que era híbrido, mas é um remoto e presencial, e quando era só remoto, o principal nem era o problema era aula, era assim a prova, e aquela prova

que uns se enganavam, eu não me enganava, eu sabia que todo mundo estava fazendo em grupo, com consulta, com cola, e eu já falava para coordenação que deixava com consulta. A gente tinha que vigiar, na prova a gente tinha que vigiar os alunos, então ficava como se eu fosse o professor e vocês alunos, todo mundo fazendo prova eu vigiando a prova aqui, tipo, não fazia sentido, todo mundo usando o WhatsApp, usando qualquer coisa como consulta. E eu propunha provas com consulta numa forma deles pararem para pensar como responder. E o mais interessante não era nenhum elogio da coordenação, mas dos próprios alunos, que falavam “nossa, professor, massa essa prova porque você fez a gente pensar”. Sabe, como se fosse aquele elogio já gravado, mas era sincero, de tipo “não tinha onde eu procurar, eu tentei pesquisar na internet e não achei a resposta”, então eles tinham que pensar, analisar conurbação, que é uma questão urbana, com a pandemia e com essa regionalização do estado de São Paulo. Então vou fazer isolamento na região metropolitana de São Paulo, mas São Paulo como metrópole vai abrir, que vai acontecer? Vai todo mundo para São Paulo, então eles analisando isso, não uma questão pronta que era só jogar no Google.

E só para finalizar eu apliquei uma metodologia, uma prática, que eu achei bem interessante que foi o uso de podcast como sala de aula invertida. Um podcast que na verdade era um áudio apenas, e os alunos, cada grupo estudou um tema, uma temática que eu ia aplicar, e eu usava esse material de três minutos que eles gravaram sobre esse estudo para usar como sala de aula invertida, então não era eu que propus a sala de aula invertida, o material, era o próprio aluno, e daí tinha um maior interesse da turma em ouvir os colegas do que o próprio professor. Então foi a forma de engajar na sala de aula invertida, foi levar os alunos a fazerem esse material. Lógico que no primeiro bimestre foi massa, todo mundo com interação, no segundo bimestre já ninguém comentava. Então é louco, você faz uma prática, fala “nossa, agora já era, vou anotar eu vou seguir assim só com isso”, e daí é um bimestre só, senão no próximo você tem que mudar.

Mas é isso, essa a minha prática e minha história na tentativa de aplicar metodologias ativas.

MODERADOR

Camila, por favor.

CAMILA

*Olá, ouvindo os colegas, até porque fui a primeira a me manifestar, só para complementações, no caso que o professor **Gustavo**, professora **Mariana** e agora até mesmo o professor **Paulo** fazendo essas colocações. Primeiro com relação à prova. Quando, uma situação em que eu me deparei com uma aluna, uma excelente aluna, você acompanhava a dedicação dela em sala, você sabia o quanto ela estudava e no dia da prova tradicional, uma questão que tinha uma valoração significativa, ela NÃO CONSEGUIU responder à questão. E eu sabia, eu como professora que a estava acompanhando, eu sabia que ela sabia a resposta, e ela não conseguiu transcrever. Isso para mim foi algo que marcou bastante. E eu fui com a coordenação pedagógica depois buscando, porque eu acho que assim, isso é natural de todo professor fazer uma autorreflexão também não é, sobre as suas práticas para que o aluno consiga responder, enfim, e aí eu disse “eu tenho que olhar para o aluno”, e o que me foi possibilitado fazer foi deixar à vontade os alunos para o tipo de avaliação que eles poderiam fazer. Então antes da data da avaliação atrasada pela instituição, eu passava uma lista e pedia quem ia fazer prova oral ou quem ia fazer prova escrita, eram as modalidades que eram permitidas. E isso foi muito é positivo, porque cada um, cada ser, daí eu olho muito*

para a questão da andragogia, porque o adulto ele não vai aprender, ele vai aprender se ele quiser, porque tem muito conhecimento, o mundo tem muita informação e tudo mais, tem todo um contexto da andragogia. E aí o aluno ele vai responder, ele vai corresponder a isso, a partir do momento em que ele tiver, se sentir mais à vontade.

*Então pensando até mesmo nessa reunião agora, nesse grupo, é como que você se sente à vontade sem ser pressionado, e aí o resultado que você pode produzir sem ser pressionado por alguma moldura específica, como o tempo da prova, como o tipo de questão que está ali pré-formatada. E assim o rendimento das minhas turmas aumentou bastante, justamente por quê? Porque a instituição permitiu que eu deixasse à vontade os alunos, qual o tipo de prova que eles poderiam fazer, então essa era uma colocação. E a outra é professor **Célio** ali comentou [...].*

MARIANA

*A fala do professor **Gustavo** falando de quando ele estudou nos primeiros anos, como era divertido e tal, eu lembrei que nós fomos fazer, não sei se você estava **Célio** lá na quando teve as olimpíadas, naquele grupo que foi lá para a casa da Finlândia, falar sobre educação finlandesa.*

CÉLIO

Não, não estava.

MARIANA

Então nós fizemos uma conversa lá, estava eu, outros colegas, tinha de vários VETs, aí veio uma senhorinha para perto de mim, aí falou “oi tudo bem?”, falei “tudo”, “ah, eu sou professora aposentada”, eu “ah sim que legal e tal”, ela disse “isso que você está falando não é novidade nenhuma pra mim, tudo isso eu fazia quando eu dava aula para as séries iniciais, eu tinha turmas que tinha aluno da primeira à quarta série tudo misturado, então a gente tinha que ver individualmente cada aluno, e ao longo do tempo a gente foi perdendo isso, os professores foram perdendo isso, e as universidades e os institutos passaram a achar que mais importante é o conteúdo do que saber ensinar”. Se você sabe ensinar, o conteúdo você pode aprender junto com os alunos, pode orientar os alunos. Os alunos hoje, por exemplo, em área de tecnologia, acabam sabendo muito mais do que a gente. Você tem que aproveitar isso em favor das suas aulas, e não ficar com medo. Mas se a pessoa não entende de educação, não entende qual é o papel do professor, ele acaba ficando um professor autoritário, centrado nele mesmo, como eu disse para vocês que eu fazia, que era uma maneira de me proteger. De proteger das dúvidas que eu não sabia responder, me proteger dos questionamentos, manter minha autoridade. E que hoje eu sei que nada disso é importante.

GUSTAVO

*Posso falar, **Moderador**?*

MODERADOR

Pode, pode, à vontade.

GUSTAVO

É que são tantas coisas, né?

MODERADOR

Vai surgindo muitos insights né professor?

GUSTAVO

Mas é muito bacana ouvir todas essas experiências. O professor **Paulo** coloca que, achei *interessante, de aprender mais com o grupo do que com o professor, isso é muito... é a situação que você cria que instiga, que motiva aquela, acende aquela vontade de aprender, enfim, o que eu acho que é importante nesse processo todo, e o Célio colocou na fala dele lá atrás, é que é algo que eu venho também tentando trabalhar isso nas minhas disciplinas, olha “as minhas né”, mas aquelas nas quais eu sou responsável institucionalmente. Mas nos projetos que eu estou envolvido também, que tem a ver com a questão da motivação e do engajamento. Eu percebo cada vez mais que eu posso ter a tecnologia que eu tiver disponível nessa época, e hoje nós vivemos numa época muito feliz nesse aspecto, temos à disposição inúmeras tecnologias que nos permite alcançar o aluno, apesar de ter as questões que também Célio coloca da vulnerabilidade dos alunos, que tem uma diferença muito grande, que uma simples aula num Google Meet o aluno não tem condição de assistir. Mas assim, a questão do engajamento é algo que eu acho que é o grande desafio, eu vejo no processo... em qualquer em qualquer aspecto, em específico no processo de ensino aprendizagem.*

A professora Camila coloca agora, que eu acho que é interessante, a questão da informação, a quantidade de informação. Hoje você vê, diferente dos meus primórdios, lá que era lúdico ainda, é a quantidade de informação, hoje você tem muita informação, e eu vejo na graduação, por exemplo, o conflito dessas informações de mesmo nível, por não haver um planejamento, por não haver uma discussão, uma interação MÍNIMA que seja, e qualificada baseado numa fundamentação teórica, e temos teoria para isso, não há. Ainda continua com a mesma... eu Gustavo, vou lá e faço a ementa da minha disciplina, ela é pré-requisito, tem alguns pré-requisitos aqui ou ali, é o MÁXIMO que a gente faz... o resto, se você perguntar, o aluno está, hoje, híbrido como Paulo coloca, a gente não sabe o que que ele é, não é a distância, não é... é uma mistura gente não sabe ainda o que que é. Mas o aluno ele tem vinte e quatro horas no dia, como todos nós, e atividade para fazer em trinta e seis, quarenta e oito, em vinte e quatro ele vai ter que fazer tudo aquilo. E se você perceber, você vai ver uma repetição, um conflito de informações totalmente desnecessário. Eu acho que começa por aí, a gente repensar os conteúdos, a forma, a técnica, os recursos, eu acho que eles são importantes, são fundamentais, mas NADA sem a questão do engajamento. Se não conseguir... o engajamento tá aí, as experiências, o Célio, eu lembro do curso que ele falava “olha nós temos uma caixinha de ferramentas”, né Célio? E o Paulo repetiu aqui, “você usa esse semestre, e o semestre que vem não vai dar certo”, enfim, porque o ser humano não é uma máquina. Ele, por mais que a gente seja disciplinado e façamos as coisas repetitivas, a gente cansa, a gente quer mudar, fazer alguma coisa... ISSO é o que nos trouxe até aqui, e vai nos levar mais longe ainda, mas o engajamento e a motivação eu acho que ele tem que ser o

centro, a partir, já é, tem o **Célio** com esse trabalho de doutorado, e é claro ele se embasou em várias outras teorias, mas deve ser um centro de discussão nas instituições.

E envolver o aluno nesse processo também, porque o aluno está muito distante da discussão do planejamento desse ensino. O aluno tem conhecimento do plano de ensino. Agora, eu por exemplo, a hora que eu lanço lá no [...] aí que ele vai ver, eu estou com tudo pronto, tá lá, tá na mesa. Por mais que a gente pensa em todo um processo depois tentar interagir isso e aquilo, mas o aluno ele não participa desse processo, e eu vejo isso um problema também.

MODERADOR

*Professor **Gustavo**, eu vou pegar uma carona nisso que o senhor estava comentando, e até lançar... Ah, e só uma coisa pessoal, quando eu fizer algumas inferências, algumas perguntas, alguns questionamentos, não precisa obrigatoriamente querer responder, se você não quiser fique à vontade.*

*E aí eu vou pegar uma carona agora no que o professor **Gustavo** estava comentando sobre essa questão de motivação, sobre essa questão do envolvimento, engajamento do aluno, e o **Célio** comentou, o doutorado foi exatamente sobre isso. A gente lê muito nas metodologias ativas, no sentido dela se adaptar a uma realidade do aluno, a ele se conectar de alguma forma, para que ele se interesse pelo ensino, pelo ensino não, pela aprendizagem dele.*

*E a minha... Duas dúvidas em uma, como vocês enxergam essa questão dessa personalização ou dessa identificação do aluno com aquele conhecimento, como que ele leva isso para a realidade dele, e aí, obviamente, junto com uma pergunta dessa, como fazer isso com uma sala com 40 alunos, por exemplo? Onde eles têm interesses diferentes, motivações diferentes, vidas diferentes, experiências. Até o que o **Paulo** estava comentando, eles têm realidades diferentes, até numa aula remota, a gente não tem uma... o **Célio** comentou muito disso, cada um tem a sua realidade, eles talvez não consigam participar da mesma maneira.*

Então como a gente consegue personalizar isso? Como vocês enxergam essa personalização e se vocês concordam ou não? Enfim, como fazer isso com uma turma quando você é obrigado a estar com uma turma de quarenta, quarenta e poucos alunos, ou mais, enfim.

*Só para refletir sobre isso. Não sei o **Célio** o quanto que ele entrou nisso, nessa questão, mas enfim, estou só soltando.*

CAMILA

Uma das coisas que eu... acho que eu consigo ter três cenários aqui. Antes da pandemia, as inserções de tudo o que eu consegui é trabalhar, na pandemia a questão do remoto, o uso obrigatório das tecnologias para que nós pudéssemos fazer as nossas aulas, e agora, há duas semanas, na faculdade que eu trabalho, nós voltamos às aulas obrigatoriamente presenciais, e nós estamos atendendo todas as regras sanitárias. Então a minha turma de quarenta... cinquenta alunos digamos, ela foi dividida em duas. Então eu estou com vinte e um alunos em uma sala, o meu colega está com vinte e cinco na outra, porque a minha sala então, ainda teriam essas quatro vagas. Como está num período ainda de matrícula, daquele início que os alunos possam ingressar, então está tudo amplo e dividido, com uma vedação, nós não podemos fazer trabalhos em grupo, então as carteiras não podem ser retiradas dos lugares que estão todos demarcados, então com regras da advertência inclusive, uma série de normas visando a questão da proteção da saúde.

No primeiro cenário ((pequena falha na gravação))... complexo, bastante, assim, fazer uma aula invertida com cinquenta alunos, propor uma rotação por estações com cinquenta alunos, mas aquelas citações clássicas que a gente é costuma trabalhar, você tem que duplicar, ou igual eu fazia muitas vezes assim: no primeiro horário, antes do intervalo, eu trabalhava com determinados alunos, tinha que solicitar uma sala adicional para que a metade da turma ficasse dividida.

*No remoto extremamente difícil, eu tive muita dificuldade com a adaptação. Eu preciso estar próxima, então não fluía, eu ficava repensando o dia inteiro como que eu vou fazer a minha aula assim para que os alunos... uma atividade que eles possam interagir, está cada um lá na sua casa. Enfim, como o professor **Célio** bem mencionou, não sabemos as condições dessas pessoas, do acesso que eles têm e tudo mais. E a minha dificuldade, crise da ansiedade, uma série de outras situações pessoais que acometeu não só a minha, a muitas pessoas, professores inclusive. E aí teve um período de bastante dificuldade. Eu acredito que agora, nessa parte final, que eu espero que seja o final, embora eu tenha assinado um termo lá, de se acontecer novamente alguma crise pontual que tenhamos que voltar só para o remoto. Mas esse período final agora talvez eu estivesse já um pouco mais confortável em lidar com isso.*

No dia quatro de agosto, quando eu entrei em sala de aula novamente, completou-se quatrocentos e noventa e três dias que eu não entrava numa sala de aula. Eu me emocionei, confesso para vocês, porque para mim foi tocante. A última vez que eu entrei em sala de aula foi dezesseis de março de dois mil e vinte, e agora quatro de agosto de dois mil e vinte e um, eu retornar para uma sala de aula, que você vê que não é mais aquela sala de aula que a gente ministrou aula antes da pandemia. Então tem coisas assim que nos marcam bastante, a mim está fazendo refletir muito sobre isso, e eu já coloquei plano de aula, inclusive, na nossa própria formação pedagógica, agora da retomada, com muitas coisas, inclusive palestra voltada pontualmente para a saúde mental do professor. O professor precisa estar bem para que ele possa acolher sua turma, porque os alunos também vêm com uma série de coisas na pós-pandemia, e aí talvez eles estejam reativos, até mesmo para a questão do uso das metodologias. E aí como nós abordarmos essas metodologias? Porque a instituição que eu estou ela é muito pró metodologias ativas, e aí coloca, dá todo o suporte por professor, só que se antes da pandemia nós tínhamos algumas dificuldades com o uso das metodologias ativas, agora pós-pandemia é possível que nós nos deparemos talvez com mais, até dependendo da turma, porque cada turma é uma turma, dependendo da turma com também resistência ao uso de metodologias, porque os alunos ficaram muito tempo no remoto, e agora eles querem o professor dando aula no quadro, na lousa, que era o professor como sempre se ouviu falar

que era o tipo de aula. Então são cenários que nós precisamos, pelo menos no meu caso, olhar. E eu trabalho em instituição particular.

MODERADOR

Professora **Mariana**.

MARIANA

Eu já tentei trabalhar com grupos grandes, em pequenas oficinas. Eu já trabalhei com cento e vinte, cento e cinquenta alunos. Então eu acabei fazendo grupos porque eu acho que as... eu nem chamo de grupos ((pequena falha na gravação))...

Quando a gente trabalha com pessoas com backgrounds diferentes, a gente acaba fazendo com que todo mundo cresça. Eu prefiro grupos heterogêneos do que homogêneos. Em grupos homogêneos o crescimento é muito pequeno, porque a pessoas estão no mesmo patamar. Quando você mistura alunos com backgrounds diferentes você consegue fazer um crescimento, os que estão num nível melhor conseguem ajudar aqueles que estão com menos conhecimento naquele tema e tudo mais.

Eu sempre trabalhei assim, eu proponho que eles pensem uma ideia de como usar aquele tema que eu estou trabalhando no cotidiano daquele grupo. Porque normalmente eu trabalho com professores, então eu digo “como que você vai usar isso na sua sala de aula, dê ideias”. Às faço uma técnica que eu fiz uma vez na Finlândia, detestei, depois faço, adoro, que é o de ideias, você fala assim “cada um joga, você tem um minuto para escrever as ideias, e você vai passar no grupo de um para o outro, e depois o grupo tem que chegar num acordo de qual ideia que é viável”. Mas eu não digo que eles vão aplicar, digo assim “pensem nisso, como que vocês podem fazer”, é uma tempestade de ideias. Depois eles vão refinando, refinando, eu faço assim nas oficinas.

Na sala tradicional nós tivemos sorte que a nossa reitoria conseguiu... o meu Campus principalmente, que eu tenho poucos alunos no técnico, aluno que não tinha computador a gente cedeu computador do setor, o pessoal recebia um recurso para ter internet. Então os alunos da EaD a gente conseguiu atender bem, os do presencial mais ou menos, que teve também, eles tinham que provar que não tinham recursos para receber a bolsa para poder pagar a internet. Esse é um dos maiores entraves que a gente teve, que foi o problema da internet. Mas mesmo assim, dentro do nosso instituto, a gente tem professores que são reativos, que não querem, não querem nem a volta presencial, nem educação a distância, ou é para todo mundo ou não é para ninguém. O nosso sindicato está inclusive propondo greve a partir de segunda-feira.

Então, outra coisa que a gente percebeu, é que esses, vamos dizer assim, esses problemas da educação, na verdade, eles não apareceram com a pandemia, eles foram evidenciados na pandemia. Porque muitas vezes a gente tinha alunos que não tinham acesso à internet, mas como ele estava no presencial a gente não percebia, e achava que todo mundo tinha internet, podia usar isso ou aquilo, e com a pandemia isso ficou mais evidente.

MODERADOR

*Professor **Gustavo**.*

GUTAVO

*Só reforçar o que a professora **Mariana** acabou de colocar, realmente, a pandemia ela evidenciou, trouxe à tona todos esses problemas. E a gente quer voltar para a zona de conforto, tanto nós professores, quanto o aluno, naquela forma bem passiva nesse processo de aprendizagem, e que é confortável para muitos de nós professores.*

*Eu fiz aqui enquanto vocês estão falando, e o **Moderador** fez essa orientação, eu vejo assim, eu vou falar mais num contexto talvez um pouco mais macro, mas eu vejo que uma forma da gente resolver essa situação que você coloca é o respeito a toda a questão das vulnerabilidades que o aluno tem, sejam vulnerabilidades da própria origem dessa pessoa, de onde ela vem. Isso é importante a gente reconhecer. Nós estamos às vezes dentro de uma universidade, em especial nas universidades, você tem ali pessoas que vêm de diferentes*

origens, de classes sociais, econômicas. Então acho que o respeito, trazer para o planejamento o olhar para essas vulnerabilidades, ele é um ponto importante para a gente poder ter um ensino em que a gente consiga fazer com que o aprendiz, que somos todos nós, não é só o discente, ele se sinta motivado e engajado nesse processo. E a valorização de todo esse processo. E hoje eu vejo que a gente, pelo menos nós nos enxergamos mais valorizados, apesar de muitas questões, mas a valorização da família, valorização dos governos com relação a educação, uma forma bem ampla mesmo. E aí, de uma forma mais específica, estratégias que possibilita o acesso à informação, eu acho que isso é fundamental. Nós falamos aí hoje, a pandemia, os ensinos remotos, as TICs, isso e aquilo, e aí a gente se vê, tanto é que acredito que na [...] foi assim, tem até uma resolução, acredito que nas outras também, você não cobra presença mais do aluno nessa modalidade, porque tem aluno que não tem acesso. Como que você vai cobrar presença de um aluno para assistir uma aula sua síncrona se ele não tem acesso? “A, mas aí eu vou, arrumamos uma alternativa, eu gravo, deixo lá, ele assiste quando quiser”. Mas assisto quando quiser quando? Ele só tem o quatro G, e o quatro G dele é um mega por mês, e renova... Como que você faz isso? Então pensar essas estratégias... Nesse processo eu lembrei do Instituto Universal Brasileiro, talvez uma das primeiras iniciativas aí de educação à distância no país, eu não sou estudioso da área, mas nós temos que pensar isso também, outras formas de você levar a informação ou conteúdo para esse aluno. Eu acho que isso é uma questão da gente tem que pensar bastante. As instituições estão pensando, estão arrumando soluções, no entanto há um número considerável, professora **Camila** colocou, a **Mariana** também, há um número considerável de pessoas que mesmo com essas soluções que as instituições estão colocando, elas não têm acesso. Eu tenho aluno, por exemplo, que para assistir uma aula minha ou para participar de um projeto que a gente tem, que eu sou tutor de programa de educação tutorial, ela senta no muro da vizinha ou vai até a padaria para pegar o Wi-Fi. E às vezes a aula, ou a reunião é à noite, e aí você vê os riscos que isso significa.

Outra questão que eu vejo é a reestruturação do processo de verificação e de constatação de nível de aprendizagem. Eu acho que a gente precisa pensar, em resumo eu estou falando da avaliação. Acho que esse negócio de falar alguma coisa, dá o acesso à informação, expor um conteúdo, que seja de uma forma ativa, discutir e tal, mas é preciso você verificar porque você está formando profissional, eu estou falando da minha posição que é do ensino superior, essa minha visão limitada, tá restrita aqui... você está formando um profissional, e aí ele vai exercer aquela profissão, ele minimamente ele tem que ter condições para aquilo. Então a forma como isso é verificado ao longo de uma graduação é só a de conteúdo mesmo, decora e você faz toda uma tecnologia ali que você burla tudo aquilo, então acho que a gente tem que pensar nessa reestruturação.

Sobretudo uma pactuação, eu acho que a gente tem que pensar na pactuação integrada do processo de ensino aprendizagem. Eu falo isso que é as discussões lá onde as coisas acontecem, nas coordenações de cursos, não há essa discussão. Eu por exemplo... ah tem o núcleo, o NDE, tem isso, tem aquilo, mas não avança nesse sentido. Eu por exemplo nunca fui chamado para uma discussão no NDE, eu sou professor. Particpei de um de um Congresso, que inclusive a gente está terminando hoje, de multi profissionalismo de atenção hospitalar, de uma liga que nós criamos, e aí nós participamos de uma mesa redonda, eu fui moderador, e sobre gestão hospitalar. E eu fui ler vários artigos e tal, e eu achei interessante um dos artigos que falava sobre a gestão da qualidade dos hospitais, o SETOR de gestão de qualidade. O autor estava criticando exatamente isso, quando você fala “olha, não, mas como que é a gestão de qualidade no seu hospital? Não, o setor de gestão de qualidade”, ou seja, você designa há uma unidade específica, restrita, a responsabilidade de gerir qualidade, de fazer a gestão da qualidade. A gestão da qualidade é de todos, é de TODOS, sem exceção,

*de todos. inclusive do usuário, o usuário também está inserido nesse processo. Eu vejo esse cenário muito parecido com isso, então acho que nós temos que... é necessário fazer uma pactuação nesse sentido. E aí, um outro aspecto aí talvez mais técnico, é reconhecer o perfil de estilo de aprendizagem dos nossos alunos, e de nós mesmos, porque nós também, no processo de ensino aprendizagem, somos todos ali, estamos todos envolvidos. Inclusive nós temos aqui, na [...] nós começamos, [...] aliás está paralisado isso, o projeto tinha a ideia de traçar o perfil de aprendizagem dos alunos da [...], e nós temos instrumentos, temos algumas ferramentas que podem nos ajudar nesse sentido, porque em termos de número, você individualizar né **Moderador**, que é o que você colocou, eu não vejo, eu não tenho resposta para isso, eu não consigo. Eu acho que hoje nós temos um ensino em massa, é uma realidade, você tem uma turma com quarenta, e não importa, trinta, vinte, enfim, mas há caminhos que você consiga, por exemplo, minimizar os efeitos desse número tão grande de demandas para uma sala, para esse processo de aprendizagem. Reconhecer o estilo de cada aluno, eu acho que esse é um ponto fundamental.*

*E tudo isso que eu estou falando eu acrescento aqui uma outra palavra: a institucionalização. Não adianta você discutir tudo isso se você não procurar formas de institucionalizar tudo isso. Caso contrário a gente fica como doidos, como somos todos nós, bons doidos aqui sábado de manhã, discutindo, “vamos lá, vamos tentar, vamos fazer o melhor para o aluno, vamos motivar o nosso colega”, enfim, mas ficam ações individualizadas e que a gente tem... a gente cansa. Assim, cansa no sentido que você vai vendo que a instituição ela é muito pesada, aí você vai vendo que você só consegue coisas muito num nível que não vai, e aí você vai adoecendo, a **Camila** colocou aqui, você vai adoecendo, e aí vai chegar um momento que você não vai ter condição de fazer é nada. Mas a questão do ensino aprendizagem aqui, o estilo, eu ainda estou com essa demanda aí, vamos retomar viu **Célio**, aquele projeto lá, nós paramos por conta da pandemia, mas eu acho que agora aprendemos até a fazer pesquisa de forma digital, remota, mas é isso.*

MODERADOR

*Professora **Mariana**. **Mariana**, deixa eu só comentar contigo professora, é que a senhora antes desligou a câmera, estou só te falando, se a senhora quiser deixar desligada fica à vontade, mas talvez você não tenha percebido que ela ainda estava desligada. Mas se quiser fica à vontade para manter. Pode falar professora.*

A senhora está mutada professora.

MARIANA

Estava passando sobrinho, irmão, todo mundo aqui atrás, sobrinho de pijama. Eu estou morando com a minha irmã, eu tive covid, [...]

Eu estava vendo todas essas colocações de vocês todos, e eu lembrei que uma das minhas maiores dificuldades de trabalhar com metodologias ativas são trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Como nosso curso a gente começou a trabalhar muito com tradução de libras, a gente acabou tendo muita procura dos surdos pelo curso de multimeios didáticos. Pra botar esses alunos para trabalharem em equipe, em grupo é mais difícil. Eu não sei se vocês todos passam por isso, mas como estamos numa sessão que ninguém vai ser reconhecido, eu posso falar o que eu penso. Eu sinto que os meus alunos, esses que têm necessidades especiais, eles se amparam muito nessas necessidades para dizer “eu não consigo isso, eu não consigo aquilo, porque se não tiver tradução eu não consigo”. E aí

depois a gente tem todo esse trabalho, vai olhar no Moodle, que agora eles descobriram que a gente consegue olhas no Moodle, ele nunca acessou o material, e vem sempre com a mesma ladainha, “ah, mas é porque eu sou surdo, eu não consigo”. Eu digo “sim, você não conseguiu e nem vai conseguir se você não tentar acessar, não assistir o vídeo que foi traduzido”. E estes também são grandes desafios, são mais desafios do que trabalhar com EaD, porque os alunos que são cegos, eles já têm o hábito de usar o leitor de tela, leitor de texto para que eles possam escutar. Os surdos, como eles não escutam, a gente faz a tradução em libras. É porque tem muitos surdos que não sabem ler português, eu até relevo qualquer escrita errada de português desde que ele consiga se comunicar comigo. Mas eles, pelo menos os que eu convivi, se amparam, com raras exceções, nesse problema para não fazerem as coisas e esperar que a gente entregue as coisas muito mastigadas. Só que quando eles vão para o mercado de trabalho eles vão ter que se virar, eles não vão ser sempre tutorados, e perdoados, e “ah não faz o trabalho porque ele é surdo, não faz isso...”, e eu não abro muito mão não, eu digo “não, tudo bem, você quer eu te dou uma aula para te explicar o que você não sabe, mas se você não tentar ler o material para ter uma dúvida, a gente não consegue chegar em lugar nenhum”. Então eu tenho dificuldade para trabalhar com esses alunos, com as metodologias ativas.

MODERADOR

Paulo.

PAULO

É o meu retorno a pergunta inicial, para trabalhar com grupos grandes e heterogêneos, tem até a questão no momento pandemia e não, mas também grupos diferenciados que eu trabalho. Então no particular, todos têm acesso à internet, mas o desinteresse é enorme, e eu entendo, imagine a gente vê um vídeo de uma hora já cansa, imagina ver vídeos manhã e tarde, é loucura, é loucura mesmo para eles. E a minha prática foi trabalhar sempre com a atualidades. Na Geografia fica muito mais fácil, acredito, porque qualquer questão eu trago uma atualidade, é mais fácil de atrair os diferentes estudantes. Eu acho super massa, mas obviamente, mesmo assim, tem alunos possuem um desinteresse sobre essa própria atualidade que eu busco.

E eu tento trabalhar práticas diferenciadas, então há um momento de apresentação de trabalho é em áudio, outra é no mapa mental, outra é no texto, então vai diferenciando para, em algum momento, um aluno vai se sentir mais confortável em trabalhar com essa prática.

No público, eu tenho três turmas do sexto, três turmas do sétimo, que elas se juntaram, então eu tenho noventa alunos para sexto e noventa alunos para sétimo. Quantos alunos estão no meet? Trinta. Quantos estão de fato falando comigo? Uns três, quatro. Às vezes com uma aula diferenciada, às vezes um ou outro abre a Câmara e fala alguma coisa, mas normalmente é tudo fechado. Então é muito difícil, e daí você vê presença assim, que às vezes choca, mas que a gente sabe, de eu dar aula para o menino que estava no semáforo, então ele parou de trabalhar e acessou a internet de um comércio, ficou tendo aula, eu vendo que eu estava falando e ele, o olho dele passava quando alguma pessoa passava na rua, e é um porque a gente não liga e desliga o nosso cérebro. Então no particular a gente tinha que acalmar os estudantes que estavam estressados de tanto estudar. E daí eu falei “gente, então descansem agora depois da aula”, e falei para o menino que estava trabalhando no semáforo. Daí ele falou “que isso professor, vou continuar trabalhando”. Então o automático

que eu estava de “olha gente, descansem, parem de estudar tanto” foi pro menino que ali naquele momento era o mínimo do tempo dele.

E da formação de professores, é entender o ritmo de todo mundo, de cada um. As formações às vezes é no período noturno, então todo mundo trabalhou manhã e tarde, à noite tá ou fazendo a janta, cuidando da criança junto na aula, às vezes preparando aula, e documentos, e papelada da prefeitura, ao mesmo tempo que está tendo a aula, e é tentar ao máximo fazer, pensar práticas, na discussão trazer práticas para assim, “ó, esse trabalho que você está fazendo agora você vai jogar um pouquinho mais pra tarde, porque é mais interessante essa atividade”, então fazer motivar eles é muito difícil, foi muito difícil. Não era sempre que dava certo, mas sempre tinha que entender porque era... tanto alunos professores estavam exaustos de tanto trabalho, de tanto estudar.

E eu concordo com o que foi falado de a necessidade da gente socializar práticas. No remoto, os professores, já fica já sem socializar nossas práticas no presencial, no remoto ficou pior ainda. Então eu trabalhava o material, por exemplo, trabalhando biomas, e na aula seguinte a professora de ciência trabalhava biomas, e a gente não estava intercalando o conteúdo. E daí os alunos depois de um mês eles falaram assim “a professor, a gente já estudou biomas com a professora”, mas geografia e ciências estavam trabalhando, e eles não interligavam, OS MESMOS ASSUNTOS, então não fez sentido para eles, um mês de trabalho não fez sentido. Então falta muito a gente integrar para fazerem sentido para eles, e para a gente também.

MODERADOR

*Professor, vou só fazer um comentário **Camilla**, e já te passo. Na verdade vou fazer uma observação antes. A gente conversando o tempo passa voando e a gente combinou das oito às dez, são cinco para as dez. Quem precisar sair ou quem puder continuar mais um pouquinho, só pra gente terminar essa conversa, fiquem à vontade. Eu sei que vocês têm compromisso, que a gente combinou, e se quiser que a gente para dez, dez e pouquinho, a gente para também. Mas é porque dá pra ver que nas conversas, que a gente tem muita coisa pra falar, a gente quer dividir muitas coisas, socializar muitas coisas, então só fazendo essa atenção pro horário, porque eu quero manter um compromisso com você, que era o que eu tinha combinado, então é isso essa observação.*

*E o **Paulo** comentou uma coisa, que era uma pergunta que estava aqui meio... um questionamento, uma reflexão que estava aqui. O **Paulo**, por exemplo, ele trabalha no ensino fundamental, médio, formações de professores, o **Célio** médio, superior, na pós, o **Gustavo** também no ensino superior, na pós-graduação, a **Camila** também no ensino superior e com pós, a **Mariana** no curso técnico. O que eu tô querendo pontuar é, vocês trabalham em níveis de ensino diferentes, o **Paula** estava comentando isso, vocês sentem diferenças na resposta? Por mais que cada turma, vocês comentaram muito bem isso, uma coisa em uma turma funciona, na outra não, a mesma proposta, porque é vivo esse processo. Mas fora isso de diferença de turma, vocês sentem respostas diferentes quando vocês propõem algumas metodologias ativas, também em ensinamentos diferentes? Tipo, o ensino fundamental responde de um jeito, médio de outros, superiores, a pós-graduação, eles se envolvem de maneira diferente também, não? Estou só lançando isso porque é a reflexão que o **Paulo** comentou aqui agora, eu acho que é muito encaixada nisso.*

***Camila** por favor, desculpa.*

CAMILA

Tranquilo professor. Só três coisas. Uma é com relação ao horário, realmente que o senhor tinha pontuado, e aí nesse sentido a minha pergunta é, claro, nós sabemos que é a sua pesquisa, nós vamos ter um outro encontro desse, vamos ter um outro momento, ou ela vai finalizar hoje, apenas esse? Essa era uma pergunta. E a outra, a questão que eu queria falar é com relação à fala do professor **Paulo**, é enquanto ele estava falando eu estava aqui pensando, que falta fez no remoto, faz ainda quem está no remoto, a questão daqueles minutinhos na sala dos professores, porque às vezes você chega lá e fala assim “poxa, a turma tava assim, o aluno estava assim”, e aquele professor que está na mesma turma que você, ou o professor que está na outra turma também com a disciplina assim “uai, que ponto da disciplina você está?”, e aí você consegue trocar as ideias. E outra coisa são os projetos integradores, onde consegue fazer aquela visão da interdisciplinaridade toda, e isso auxilia bastante para que as vezes assim, tem um ponto na sua ementa que talvez você não desse tanto, na sua proposta de atividade, de aula, você não fosse dar tanta ênfase, mas daí você percebe conversando com o colega que talvez você devesse dar mais uma atenção, e algo que você estava focando mais “não, vamos deixar isso aqui, pode ser trabalhado de outra forma”. Então essa troca entre docentes é essencial, então essas seriam as duas coisas que eu queria colocar.

MODERADOR

*Professora **Camila**, te respondendo sobre o número de encontros. Como eu tinha combinado com vocês, a proposta é que a gente tivesse um encontro só, principalmente para não ocupar vários dias e tempo de vocês porque, enfim, é aquele livro que você mostrou no começo para nós, a gente precisa parar um pouco, então não queria cansar tanto... ((a **Camila** mostra o livro)). Isso, esse, dar um tempo. Exatamente, sobre dar um tempo pra gente. Então a ideia era que fosse só hoje o encontro para que eu não ocupasse muito a agenda de vocês. E foi até uma dúvida que surgiu de alguns professores, “ah, vai ser todo sábado? Ah, vai ser todo tal dia?”. Eu falei “não, é um encontro só”, então a proposta é que seja só esse mesmo, tá? Ah não ser que vocês queiram fazer um novo, mas a princípio é só esse.*

CAMILA

Não professor, eu fico à disposição, na medida do que, enfim, mas eu tinha planejado para esse, mas realmente eu preciso dizer para vocês que está muito bom, assim, para mim está sendo muito muito gratificante essa troca com vocês.

E daí assim, vou aproveitar e já responder então, fazer as minhas colocações com a sua proposição ali de questionamento. Eu percebo sim dificuldade, dificuldades não, eu percebo sim essas variações. Na mesma turma, a mesma proposta de metodologia, dependendo do assunto que está envolvido os alunos tem mais envolvimento ou não. Na pós-graduação, quando você tem uma sequência, às vezes tem disciplinas da pós-graduação que é um final de semana apenas, são aquelas 12 horas lá, e você só vai ter aquele encontro, então não tem como ter exatamente um feedback mais consistente. Agora quando você tem uma disciplina, por exemplo, eu vou dar uma disciplina na pós no mês de setembro, vão ser três finais de semana. Eu já estou preparando isso que eu tenho certeza que eu vou conseguir aplicar e eu vou conseguir coletar um resultado disso, até mesmo um feedback dos alunos melhor com relação a proposta de metodologia ativa. Então tem cenários distintos, é o que eu vivencio e seria a minha colocação.

Daí já encerrando a minha participação.

MODERADOR

Professora Mariana.

MARIANA

Quanto à sua pergunta dá diferença do técnico, para o mestrado, para o doutorado, como eu trabalho nos três cursos com ADULTOS, eu não sinto muita diferença. E aí o que muda no uso da metodologia quando eu faço é aprofundar mais ou menos aquele tema que eu vou trabalhar, mas as técnicas que eu uso são as mesmas. Mas aí no caso é porque são todos adultos, eu não sei, eu nunca trabalhei com adolescente essas metodologias, sempre trabalhei com adulto. Então do técnico, pro mestrado e pro doutorado eu não vi diferença de reação. E todos também são na área de educação, então talvez a gente consiga sentir essa diferença se fossem idades diferentes e tipo, vamos dizer assim, o objetivo principal fosse diferente da educação. Como eu trabalho com grupo homogêneo no sentido de idade e de temas que eu trabalho, eu não senti diferença no uso de metodologia ativa.

MODERADOR

Célio.

CÉLIO

*Até antes de passar para essa pergunta mesmo **Moderador**, só sobre a anterior, sobre a personalização, só para trazer bem prático uma questão que eu faço, eu acho que algo que facilita muito a personalização é dar autonomia para os estudantes escolherem algumas ações. Claro que a gente tem um objetivo educacional bem estruturado, mas quanto mais autonomia a gente consegue fornecer para ele, mais personalização a gente consegue, seja por exemplo no formato de entrega de alguma atividade. O **Paulo** citou o podcast, mas as vezes tem aluno que não se sente bem com podcast, ele pode me entregar num vídeo, ou ele pode me entregar escrito, pode me entregar um texto. Então assim, acho que dar autonomia, até entrando um pouco no que o **Gustavo** falou, na forma que ele quer ser avaliado, na forma que ele quer demonstrar a construção do conhecimento, das habilidades, enfim, eu acho que valoriza um pouco essa questão, e eu tento fazer bastante isso. Toda atividade que eu passo, elas têm certo grau de autonomia para o aluno, certo grau de escolha. Então eu tento fazer dessa forma para promover um pouco mais de personalização, além é claro de sempre fazer o diagnóstico de estilo de aprendizagem no início das aulas, para saber como o aluno aprende melhor, então tem outras questões.*

Sobre as diferenças do técnico, no meu caso, técnico integrado que eu trabalho, e superior e pós-graduação, hoje para mim a pós-graduação se apresenta mais resistente às metodologias. Que eu trabalho com profissionais na maioria das vezes. Muitos deles, às vezes, buscam pós-graduação pensando em um aprofundamento teórico em cima daquela área que eles atuam, e aí quando eu chego com a metodologia ativa onde eles têm que participar mais, eles tem que discutir mais, eles vão trocar mais experiências, às vezes eles acham, aí eles trazem essa concepção de que eu não tô dando aula. E talvez por terem sido formados, já formados, tem graduação, uma metodologia estritamente expositiva a maioria das vezes, eles não conseguem compreender. E aí o que que eu tento fazer para mitigar um pouco isso, é sempre apresentar o porquê da utilização da metodologia ativa, acho que a

Mariana colocou isso, se não me engano também, o porquê que eu estou utilizando aquela metodologia ou aquele método, aquela técnica, enfim, porque utilizar, para o desenvolvimento do que eu estou trabalhando aquilo.

Então assim, eu tenho um pouco mais resistência na pós, inclusive tem um tempo já que eu não trabalho na pós-graduação, não trabalho na especialização. Estou entrando no mestrado agora, para atuar como professor no mestrado.

Na graduação eu tenho muita facilidade em trabalhar, eu tenho turmas pequenas na graduação. As turmas maiores que eu pego tem vinte e oito, vinte e seis alunos, as maiores. E aí eu pego no primeiro período a oitavo. Dou aula para todos os períodos no curso de química, então facilita muito o meu trabalho, porque eles já entendem. Da metade do primeiro período para frente eles já entendem a concepção e já abraçam a ideia também, então eu tenho a facilidade muito grande de trabalhar por causa disso.

E no técnico integrado eu tive dificuldades um pouco no início, como eu falei, de fazer só ativo. Eu acho que a gente tem que entender como dosar também, eles demandam momentos expositivos. Detalhe, o momento expositivo pode ser ativo também, vale destacar isso, tem aula expositiva e tem aula expositiva dialogada, por exemplo. Eu gosto muito da perspectiva de mini-lecture que a gente chama. Eu estou trabalhando de forma mais ativa, mas eu paro cinco minutos para explicar um conceito e aí eu retomo para a parte ativa. Esses cinco minutos quebram o ritmo da sala.

E aí por fim, só para aproveitar essa colocação, a gente foi pra Finlândia por um programa do governo federal, teve um grupo foi pro Canadá e um grupo que foi para a Inglaterra. Quando a gente veio replicar aqui no Brasil, o pessoal que foi pra Finlândia, o pessoal que foi para o Canadá e para Inglaterra participaram como cursistas do que a gente replicou da Finlândia. Conversando com o pessoal da Inglaterra, lá eles têm planos de ensino onde a cada quinze minutos deve haver uma mudança no formato da aula. Se ela está expositiva quinze minutos, e inglês é inglês, né? O tempo é ali. Então a cada quinze minutos tem que ter uma mudança no que está sendo proposto na sala. Qualquer atividade que leve mais de quinze minutos para uma metodologia única, ela tem que ser previamente justificada para ser feita. Então assim, eu acho muito rígido, mas acho interessante essa ideia de ir alterando o formato para tentar trazer maior engajamento também, para tentar que os meninos não se sintam até enjoados de uma metodologia... o **Paulo** falou “usei no primeiro bimestre e no segundo já não deu certo mais”, e eu também sempre falo, “o importante é diferenciar as metodologias e não tão metodologias diferenciadas”, eu acho que é diferenciar elas, fazer uma variabilidade eu acho interessante.

MODERADOR

Pessoal, eu só fiz um comentário ali no chat, que quando vocês tiverem pequenas observações, fiquem à vontade para fazer pelo chat, porque depois disso tudo eu transcrevo também, contribui bastante.

Paulo, fica à vontade.

MARIANA

Eu vou precisar sair porque eu não posso ficar muito tempo sentada que minhas pernas incham. Eu ainda estou me recuperando da COVID, vou falar para vocês que não é fácil, é muito difícil.

MODERADOR

Professora Mariana eu queria te agradecer por essa manhã. Os professores que puderem continuar mais um pouquinho, porque aí eu já vou me encaminhando, para a gente parar para liberar vocês. Mas Mariana, muito obrigado, muito mesmo pela disposição, a gente se conheceu a semana passada, quando eu fiz o convite, o Célio me passou seu contato, muito obrigado, tá bom?

MARIANA

Foi um prazer conhecer vocês todos, tá?

GUSTAVO

Igualmente professora.

CAMILA

Abraços professora, prazer conhecê-la.

MARIANA

Um abraço professora, prazer conhecê-la.

PAULO

Eu até ia falar uma coisa até para a Mariana porque eu acabei mudando de assunto, mas é relacionado aos alunos deficientes. Na rede municipal eu tenho os profissionais de apoio, então é diferente. Não é um aluno assim sozinho, tem a profissional de apoio que auxilia esse processo. Então funciona até bacana.

Mas pensando na diferença dos alunos, no fundamental eles participam bem, então tem aquela animação quando tem uma prática diferenciada. No ensino médio, aí eu no ensino médio, todo na rede particular, e daí o pessoal o foco da vida é o vestibular, então você propor uma metodologia ativa é mais forte a resistência. falando assim, “tá eu estou perdendo tempo aqui, o professor precisa passar o conteúdo”. Então propor no terceiro ano do ensino médio uma metodologia ativa, você vê a impaciência dos alunos, assim ó, gritando. Alguns gostam. No remoto você tinha uma participação quase de metade, outros iam saindo da sala e, “não quero ver sua aula e boa”.

E na dos professores, na formação de professores, eu até venho pensando em estudar isso, há uma grande resistência. Vejo essa resistência por dois pontos, mas que se encaixam e são concomitantes, que é o quê? É essa ideia do aluno ter autonomia, esse aluno ser o ator principal do ensino aprendizagem, é visto como se o professor perdesse a sua função, e daí o professor não quer tirar essa capa de “eu sou professor detentor do saber”, e ele fica muito resistente a utilizar essas metodologias ativas.

E há também um entendimento é que metodologia ativa é a utilização de tecnologia.

E daí eu explico uma prática de brainstorm utilizando aquele ‘mentimeter’, daí eles vão criticar alguma coisa aí eu falo “não, mas usa a tecnologia que vocês têm em sala de aula que a lousa, com o giz, ou uma parede pode ser, é a mesma coisa. A chuva de ideias funciona utilizando qualquer ferramenta”. E daí você tem que ir quebrando, quebrando essa resistência. É quase mais difícil do que com o pessoal do particular que está prestando vestibular, essa resistência dos professores.

MODERADOR

Só para eu deixar claro para vocês, assim, eu tenho na verdade, um monte de coisas assim, que eu acho que foi me inspirando quando vocês falaram, mas eu tenho duas questõeszinhas que eu queria depois lançar para vocês, para ver a opinião, ver o ponto de vista de vocês, e mais o que vocês quiserem propor de conversa também, ou o que surgir aqui do bate-papo. Só para a gente ter mais ou menos esse controle do tempo para vocês.

*E aí eu queria... uma pergunta que surgiu aqui na conversa com a gente, que eu anotei. Vocês falaram muito sobre a questão de ser difícil, a **Camila** comentou bastante isso, é muito difícil preparar. Porque muitas vezes o aluno acha que a gente não está querendo dar aula, mas há uma grande preparação em propor metodologias ativas. Tira o professor da zona de conforto, que vocês falaram muito disso, de sair daquela aula expositiva que a gente estava acostumado, é uma coisa muito complicada, e de vez em quando numa turma funciona na outra não funciona. E aí me veio uma reflexão, um questionamento. Se na experiência de vocês, em algum momento do envolvimento com as práticas das metodologias ativas, se vocês pensaram em desistir? De que isso não dava certo. “Tentei, era bonito na teoria, mas não está funcionando”. Em algum momento vocês duvidaram das metodologias ativas? Algum momento você pensou falar assim “não, deixa eu voltar pro tradicional”... voltar assim, não que de fato a gente tenha abandonado, mas abrir mão, de repente, do investimento de tempo, de estudo nisso. **Gustavo** por favor.*

GUSTAVO

***Moderador**, eu não diria que pensar em desistir, porque eu vejo tudo isso como um processo. Eu só não me desespero. Eu consigo, assim, por alguns momentos ter consciência de que não consegui, não... Você tem mais fracassos do que do que sucesso nesse processo. Desistir não porque eu acho que não tem sentido isso, para mim não tem sentido, por que eu estaria desistindo do quê? É uma coisa que para mim já está certo, é um processo que vai, só vai para frente. No máximo você dá um ou dois passos para trás para poder enxergar melhor o cenário. E é isso que eu tenho o que eu tenho feito.*

*Eu vejo que, diferente do que o **Célio** falou, achei interessante, na pós-graduação, e é mestrado profissional também, eu tenho tido algumas resistências menores. Mas eu vejo que a diferença da graduação, da pós, é uma percepção, não tenho evidência disso, mas acho que está ligada ao estilo e à faixa de idade dessas pessoas, desse público do aluno. Hoje nós temos uma geração que se nós não fizermos, em qualquer processo de comunicação, e no processo de ensino aprendizagem você tem que saber comunicar bem, ele sai. Você quer um exemplo, você faz um Congresso, você tem lá duas mil pessoas inscritas, participam duzentas. E dessas duzentas, ela sai entra o tempo todo, ela não fixa. E aí é interessante quando o, foi o **Célio** que falou da questão da Inglaterra né, de mudar, eu achei bacana isso. Você mudar o tempo todo. Essa geração, ou até mesmo outras gerações, eu ainda não sei dizer, se é só a*

questão da idade. Mas a questão da época em que a gente vive você não consegue ficar por muito tempo focado numa única coisa, você tem que fazer várias.

*Qual que foi a tua última pergunta que você falou **Moderador**?*

MODERADOR

Não, era mais sobre se algum momento vocês chegaram a duvidar das metodologias ativas.

GUSTAVO

É, eu acho que eu comecei falando com ela. Duvidar não, desistir também não. Mas é ter essa tranquilidade para não ficar ansioso demais, estressado demais, e aí se perder, porque... a, era isso que eu ia falar, dos fracassos.

Eu tive um projeto, eu fiz um projeto de extensão uma época no PET, que foi o melhor, eu costumo dizer... inclusive nós, os alunos do PET ficaram decepcionados, falei “não, vamos mandar para apresentar essa nossa experiência num Congresso dos PET”, e eles “mas professor, mas nós não fizemos”, eu falei “exatamente, é o melhor fracasso que nós tivemos foi esse”. Nós fizemos uma proposta de uma monitoria a partir de metodologias ativas. Nós não tivemos nenhum aluno, nenhum aluno.

E aí nós fizemos toda uma reflexão por conta disso. Pros alunos que participaram do PET isso foi muito enriquecedor, porque eles tiveram contato com as metodologias, nós nos preparamos, fizemos todo um cronograma, tínhamos horário, fomos nas salas, divulgamos, fizemos uma coisa, assim, bacana, mas nenhum aluno foi. E era interessante que os alunos me mandavam “professor, nós estamos na sala, a nossa proposta hoje é assim”, aí eu fui “bate foto”. Batia a foto, só eles lá, ninguém.

E o que eu achei, por que que eu falei desse desse fracasso? Porque é algo que eu não controlo, e eu não... até agora eu não avancei no estudo, a gente parou por conta dos alunos saírem do PET, aí entraram outros, mas é tem a ver, algumas reflexões que nós conseguimos fazer, com o volume de informação, o volume de disciplinas, o volume de monitorias que tem e também o aluno na zona de conforto dele. Qual que é a zona de conforto? Ele participar da monitoria um dia antes de fazer a prova. Então a nossa não era monitoria, era um grupo de apoio, de estudo, a determinadas linhas. Nós definimos Biocel, Imonu... três disciplinas, e com essas metodologias, e não conseguimos nenhum aluno.

Foi uma coisa... Foi um fracasso interessante.

MODERADOR

*E a gente aprende muito com os erros. Eu falo muito assim “a gente aprende mais com os erros do que com os acertos”. Para eu passar para o **Paulo** aqui, para abrir a fila, até emendando nessa reflexão que é uma outra questão que eu tinha aqui, emendando isso com vocês, porque a gente fala das metodologias ativas, mas enquanto a aula expositiva tradicional ela ainda tem espaço. Por que é uma mudança completa ou é um mescla disso? O quanto as aulas expositivas ainda têm espaço. Então adicionar isso na reflexão de vocês.*

***Paulo**, por favor.*

PAULO

Moderador, eu vou falar mas daí eu vou ter que sair que eu marquei uma reunião para a reformulação de um curso às dez. O outro professor já está falando, mas...

MODERADOR

Paulo. Então já que você já vai falando para sair, a gente vai meio aqui para eu liberar os professores, eu tenho uma última questão, se vocês quiserem emendar, porque ela não é muito longe disso, de repente vocês já bolam uma reflexão em cima disso.

Uma última questão é o seguinte: tem se falado muito, vocês que estão na área da educação, muitos congressos têm falado muito de metodologias ativas, workshops, enfim, é uma coisa que está muito em alta. A minha dissertação trata sobre a queda do paradigma centrado no professor, e a gente vive hoje num hiato paradigmático sobre qual é ou o que vai propor.

*Qual que vocês acham que é o papel das metodologias ativas nessa educação hoje, que a gente já... para quem já estudou bastante sabe que não é necessariamente algo novo, mas as nomenclaturas são novas, e as tecnologias potencializam isso, qual é o papel dessas metodologias ativas daqui para frente na educação no futuro? E por que de vez em quando demora tanto para dar certo? É um envolvimento da gestão escolar, é um envolvimento de outros professores que ainda são muito resistentes de perder... o **Gustavo** comentou disso, a gente enquanto professor... tem um autor chama Pedro Demo que ele fala muito disso, que ele fala que o professor tem poder, ele tem poder, poder de reprovar, de estabelecer currículo, ele manda na escola... Se essa dificuldade das metodologias ativas é uma resistência dos próprios professores que não querem perder o poder, o controle que ele tem do espaço.*

Enfim, qual que é o papel das metodologias ativas na educação atual, se vocês acham que ela pode se tornar um novo paradigma? Ou não, ainda vai ficar em círculos isolados, ou em experiências isoladas?

*Muita coisa para vocês falarem? Acho que eu juntei muitas coisas, mas enfim desculpa, mas é só porque eu queria muito essa visão sua **Paulo** também antes de você sair, se você puder, claro.*

PAULO

*A discussão vai bem ao encontro da anterior, de se a gente já pensou em desistir, e pensando que dá para unir. Desistir não, como o **Gustavo** falou, porque dá para entender que não estava funcionando só a exposição, não estava funcionando. Se tava eu não sei em que local. Então é algo que tem a crescer, a se desenvolver.*

*Já fazia práticas, como até o **Célio** falou, pensado no aluno como ativo no processo, mas não tinha algo sistematizado e estruturado como metodologia.*

E no ponto que você falou, infelizmente é o que muita gente fala, que a pandemia veio como impulsionador dessa prática, que algumas instituições podem se utilizar desse momento para implementar ou não. Então, por exemplo, vou usar o exemplo da prefeitura. A prefeitura [...] ela está implementando, está tentando, está pensando implementar ensino híbrido e sala de aula invertida por causa da pandemia, e com isso formando professores através das formações continuadas em serviço. Isso, se não tivesse a pandemia, não existiria, a gente falaria de outros temas de formação. Então há essa possibilidade de formar esses

professores, de quebrar essas amarras dos professores, dessa resistência dos professores. Se vai acontecer, vai depender do tamanho dessa resistência, que a gente está vendo agora, é esse o processo.

Eu acho que quando a instituição ela está facilitando o processo de aplicar, ela está dando a possibilidade de ser implementada metodologias ativas, fica mais fácil dos professores irem quebrando a resistência. Não é assim um professor chega e “a, eu vou implementar alguma coisa agora do nada”, não, a instituição está ajudando. Então acho que, por exemplo, em [...] acho que tem essa possibilidade, não sei se vai dar certo, mas há essa possibilidade. Quando a instituição auxilia, fica melhor.

*E para me despedir, eu já falo assim que, como a **Camila** falou, me disponho a qualquer momento que quiser fazer outra conversa dessa, que acho que é muito proveitosa mesmo quando a gente socializa e a gente conversa. Tá certo?*

E me despeço aqui, e muito obrigado pelo convite em participar.

MODERADOR

*Obrigado professor **Paulo**.*

PAULO

Valeu, abraço.

GUSTAVO

Abraços professor.

CÉLIO

*Um abraço **Paulo**.*

PAULO

Abraço.

MODERADOR

***Camila**?*

CAMILA

*Eu também já preciso sair, já finalizando, mas só queria dizer que eu alinho integralmente com o que foi dito agora pelo professor **Gustavo** e pelo professor **Paulo**, e eu fico numa situação... a tudo o que eles disseram, não vou fazer uma síntese de retomada, mas assim só acrescentando talvez um item aqui, que é a questão do auxílio das instituições. Por quê? Para começar, quem escolheu ser professor escolheu não desistir, então para mim esse já é um ponto. Então todas as tentativas são válidas, a colocação com o professor **Gustavo** fez ali foi*

incrível, na questão que não tinha ninguém participando, mas desse ponto, desse dito fracasso, quantas ligações se aprendeu dali. Então eu acho que assim, desistir não. Tem dias que se aplica uma metodologia ativa e você vê que os alunos não estão nem aí. Daí você fica lá, tentando, insistindo e tal. Você sai dali assim, esgotado daquela sala dela, mas você pensa “não, eu vou voltar com outra, eu vou retomar”, e vai assim, ponto a ponto, até que eles vão internalizando isso e sabendo. Porém, precisa necessariamente do auxílio da instituição, porque se você sai de uma sala de aula, o aluno vai reclamar na coordenação pedagógica que a sua aula foi ruim, do ponto de vista dele ((a professora faz sinal de aspas com o dedo))... a questão de ponto de vista é altamente subjetivo, e aí a gente sempre faz aquela questão, quem é o aluno para avaliar a nossa metodologia, o que que ele entende de metodologia, tem toda uma reflexão pretérita sobre isso, mas quando o aluno não gosta, o direito de gostar ou não é de cada um, só que a instituição quando ela fala “olha professor, muda a sua aula, volta para o tradicional”, aí a instituição não está dando apoio. Então quando você encontra esse apoio nas instituições, sem dúvida nenhuma o professor ganha espaço para ganhar medalha de ouro. Então ele só avança, ele se sente engajado, ele se sente motivado.

*Então seriam só essas colocações que eu queria fazer. Agradecer **Moderador** pelo teu convite, continuar me colocando à disposição. E assim, agradecer a oportunidade de conhecer os outros colegas também, e termos esse tempo aqui da interação, um abraço para todos.*

MODERADOR

*Obrigado você **Camila**, muito obrigado.*

GUSTAVO

Abraços, prazer professora.

[...]

CÉLIO

*Prazer **Camila**.*

*O **Moderador**, respondendo um pouco os questionamentos finais aí que você colocou, nunca pensei em desistir, acho que nenhum momento mesmo. Eu já tive que voltar para o expositivo por não ter, eu vou dizer competência, por não ter competência de trabalhar determinado conteúdo de forma ativa, não consegui, não consegui adaptar determinado conteúdo. Aí eu voltei para o expositivo nesse conteúdo enquanto eu estudava para conseguir adaptá-lo também. Mas eu não penso em voltar e nunca pensei.*

E aí em relação a perspectivas das metodologias ativas para o futuro, para hoje, para amanhã, vamos pensar assim. Eu acho que é inevitável. A mudança de paradigma eu acho que já aconteceu. A gente tá falando que a gente vai promover uma mudança de paradigma, mas eu acho que ela já aconteceu. Eu entendo que nos últimos anos houve um avanço muito grande nessa linha. Acho que a pandemia mostrou que a gente precisa mudar. Professores que estão trabalhando meramente expositivo dentro da pandemia agora estão tendo dificuldades de ter a participação dos alunos, por exemplo. Então a pandemia mostrou mais

uma vez que a gente precisa mudar, foi mais um momento que mostrou para gente. Eu acho que não há retorno, eu acho que tem uma contribuição das instituições de ensino e pesquisa para conseguir trazer isso da forma correta, e também acho que tem um modismo muito grande na metodologia ativa. Eu brinco que é o crossfit da educação. Antes todo mundo fazia academia, de repente todo mundo começou a fazer treino funcional, agora é crossfit. Então é o que está no momento, é o crossfit, ir na barbearia e tomar cerveja artesanal. Eu brinco que é mais ou menos isso. A metodologia ativa tá assim, “não eu uso metodologia ativa. Tá, mas você estudou o princípio da metodologia ativa? Você pensou em referenciais teóricos que podem te embasar nisso?” E aí quando eu falo referenciais teóricos, é até algo que eu tinha muito essa falha, e estou tentando melhorar um pouco nisso.

Eu fazia minhas formações sem citar referenciais. Porque eu acho muito chato, principalmente quando você chega um profissional que não é formado na área de educação, de licenciatura... Você chega para um punhado de engenheiros e vai falar de Vygotsky. Não adianta, não adianta ficar indo na teoria, tem que mostrar de forma prática. Só que eu mostrava a prática e às vezes eu não citava a teoria. Hoje eu tento sempre ir referenciando, tentando trazer diálogo maior entre teoria que os profissionais já conheciam, com a prática efetiva da metodologia ativa.

*Eu tenho uma colega que inclusive ela fala que ela nem usa metodologia ativa, ela fala que ela usa pedagogia histórico crítica. Porque para conseguir trabalhar em cima da pedagogia histórico crítica, problematização inicial, a instrumentalização, a aplicação... ela usa metodologia ativa ali dentro. Então ela fala muito isso porque na academia também há uma resistência muito grande. Não sei se o **Gustavo** passa por isso, mas acredito que se a gente pegar um instituto de educação, nem me recordo se é faculdade de educação ou instituto de educação, o pessoal tem aí um estigma muito grande frente às metodologias ativas, que há um esvaziamento de conteúdos e uma formação acrílica para o trabalho. Tem gente que questiona dessa forma, eu discordo completamente, mas esse é um argumento muito utilizado pelos teóricos da educação inclusive. A gente pega a [...] por exemplo, eles têm um pensamento totalmente contrário às metodologias ativas.*

Mas eu acho que não tem como voltar. Algumas questões que foram aparecendo, algumas políticas públicas, que por piores que sejam, podem ser tapeadas pelo uso de metodologias ativas, BNCC, novo ensino médio e etc., eu acho que essas políticas públicas que foram surgindo aí, a metodologia ativa vai ajudar a suprir as deficiências que elas trazem. Então acho que não há um caminho de retorno.

E lembrando sempre valorizando que a aula expositiva é importante. Ela funciona SIM, não sempre nem para todos. A ativa funciona? Sim, nem sempre, nem para todos. Acho que é ter isso em mente também para preparar nossa prática.

GUSTAVO

*Perfeito. É, eu fiz alguns comentários aí **Moderador**, no chat. Mas complementando, eu tenho isso com uma coisa que ficou lá do curso que eu fiz com o **Célio**, é exatamente essa questão da aula expositiva, e hoje eu vejo ela como... eu acho que ela pode ser, no momento adequado e de forma planejada, uma base assim, uma preparação muito boa para você ter uma abordagem mais... eu estou usando o termo aqui ‘mais ativo’, mas aí a gente vem também daquela questão, porque o propósito e objetivo é um só, é aprender.*

E eu penso que eu não tenho nenhuma competência em ensinar, nunca tive. Mas eu tenho competência em aprender. Por que aí, o que que é? Por que que é a questão, voltando àquela

pergunta “não tem mais volta”? Porque eu só penso no processo de aprendizagem, ele só é ativo, você só aprende quando você ativamente participa do processo. Caso contrário você não aprendeu. Você teve conhecimento, alguém falou, mas aquilo vai entrar aqui ((o professor aponta com o dedo para a orelha)) e sair do outro lado.

Então para aprender alguma coisa, você tem que fazer o movimento. E o papel do professor aí, na minha visão, minha opinião, experiência na docência até hoje, que é o mais difícil, é conseguir motivar e engajar esse aluno nesse processo, e fazer ele entender tudo isso.

Eu fiz alguns outros comentários aqui, a questão da... eu vejo como sendo uma oportunidade. Eu acho que você não pode perder oportunidades nem de aprender, e de ser algum tipo de ponte para que o outro aprenda, ou seja, para ensinar alguém.

*Mas eu também, todos aqui tem os compromissos, eu também tenho, dizer **Moderador**, agradecer pelo convite. Foi muito bom ouvi-los, fazer essa discussão, porque é um grande desafio, e ele não vai acabar nunca.*

*E só para é finalizar, eu lembrei aqui do Rubem Alves, eu ouvi uma entrevista dele uma vez, que ele comentava, eu falei de oportunidade eu lembrei, que a pessoa que se propõe a ajudar o outro a aprender ela não pode perder as oportunidades para isso. E ele disse que... ele gostava muito de mexer com marcenaria, e ele estava ali explicando, acho que o **Célio** conhece esse vídeo... e a menina filha da funcionária dele chegou no ambiente e começou a se interessar por aquilo. E ali a hora que ele percebeu, ele estava ensinando unidades de medidas para ela, ou seja, não perdeu a oportunidade da curiosidade daquela criança em ensiná-la.*

E eu acho que hoje, com a velocidade, o movimento, enfim, por a gente não pensar institucionalmente de forma planejada o ensino, eu digo isso na graduação, no ensino superior, a minha visão é dali, por não fazer isso, a gente perde MUITAS oportunidades, mas muitas. E a gente acaba fazendo, às vezes, contribuindo de forma, às vezes, até negativa no processo de aprendizagem daquele aluno, por uma experiência negativa, por um distanciamento do aluno por determinadas áreas, por conta dessa nossa ineficiência.

Eu vejo hoje, um ponto muito importante, e aí trazendo a responsabilidade para nós, nós professores e instituições precisamos nos qualificar mais, conhecer mais sobre todo o processo de ensinar e aprender, caso contrário a coisa tende a ficar pior do que já está.

Mas muito obrigado mesmo.

MODERADOR

Gustavo, obrigado ao senhor.

Eu vou já parar as gravações, para a gente parar a gravação, para a gente encerrar.

FIM DA GRAVAÇÃO – Grupo Focal 1

TRANSCRIÇÃO: GRUPO FOCAL 2

MODERADOR

Eu quero, antes de a gente começar, só me apresentar um pouquinho. Enfim, a gente já está falando a muito tempo.

*Primeiramente agradecer o aceite de vocês por esse papo nessa tarde. Vou tentar ser bem proveitoso para todos nós essa conversa. Meu nome é **Filipo Maluf Carotenuto**, eu trabalho na Uniube, na Universidade de Uberaba, eu trabalho com ensino superior.*

Eu não tive, infelizmente, eu morro de vontade, ainda não tive experiência com a educação básica, no ensino fundamental, ensino médio, eu nunca tive essa experiência da educação básica.

Mas estou fazendo agora um mestrado na educação no IFTM, no Instituto Federal, estou fazendo meu mestrado em educação. Mestrado profissional em educação.

E minha pesquisa, a minha área de estudo e atuação está sendo sobre as metodologias ativas. Só que o meu trabalho, ele não está sendo, a princípio, uma investigação sobre AS metodologias em si, sobre a aplicação, sobre quais são as metodologias, como que ela funciona, apesar da gente obviamente passar por isso no estudo em um certo momento, o meu foco é muito maior na experiência do professor em lidar com as metodologias. O que que isso implica no trabalho docente. Como é que isso funciona para os alunos também, sob esse ponto de vista dos docentes, nessa experiência que eles têm tido em sala de aula. Porque a minha investigação está sendo muito mais sobre um paradigma atual da educação do que propriamente sobre o uso da técnica, ou o uso das metodologias em si. Como aplicar, quais são etc. Então é muito mais sobre o que que a educação tá propondo hoje dentro de uma crise do ensino tradicional, que tem se falado muito.

Eu queria abrir a nossa conversa para vocês lendo um documento muito rapidinho, que é o termo de consentimento livre esclarecido. Eu não consegui mandar isso para vocês, mas eu vou mandar para todos vocês, porque eu não consegui a assinatura ainda do meu orientador, eu preciso assinar, da minha assinatura e da assinatura dele, daí eu envio para vocês para ter a assinatura de vocês e aí vocês já arquivam o de vocês assinado por nós.

Mas eu vou ler porque eu acho que faz sentido a gente, vocês fiquem cientes do que que é a pesquisa, e também se vocês quiserem acrescentar alguma coisa, ou tirar alguma dúvida, já é um bom momento.

Aqui no consentimento, como eu tinha feito ele um tempo atrás, antes de eu fechar com vocês e combinar dia e horário, eu tinha previsto três horas de conversa. Mas não preocupe, aqui vai estar 3 horas, mas a gente vai fazer dentro do que a gente combinou hoje, tá bom?

Tentar acabar até às três, e aí vai dependendo muito da disponibilidade de vocês.

Vou ler ele rapidinho para vocês fiquem cientes, e aí a gente começa, eu vou explicar com mais detalhes o que a gente vai fazer.

Então o termo de consentimento livre esclarecido.

((Neste momento o **Moderador** realiza a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra no **Apêndice B** desta dissertação))

Aí eu vou assinar junto com meu orientador, e aí eu encaminho para vocês isso daqui para que vocês assinem depois, mas aí a gente faz por e-mail.

Então esse termo para vocês terem ciência. Eu acho que, como eu disse, fazia sentido a gente começar falando disso.

O que que é o nosso a nossa conversa agora para a gente não demorar mais, não alongar mais?

Aqui é um grupo focal. Um grupo focal, para quem não conhece tanto da metodologia dessa de pesquisa, ele é um bate-papo livre entre vocês professores, então eu vou participar muito pouco na questão de dar a minha visão, minha opinião, essas coisas, para que eu não influencie nas conversas e nas observações de vocês.

O quanto menos eu influenciar é melhor, e nós vamos trabalhar isso aqui em cima de um questionário semiestruturado. O que que é um questionário semiestruturado? Eu tenho aqui anotado comigo algumas perguntas norteadoras que é para gerar a discussão, gerar um debate, mas ele é semiestruturado. Do meio da conversa vão surgir outras dúvidas, e aí a gente vai tendo novas questões que vão surgir do meio da conversa, vocês podem propor assuntos que por algum motivo eu não tenha perguntado, mas vem um insight, veio interesse, então a ideia era que eu realmente incentive através de um certo questionário que eu vou ter aqui. Não sei exatamente o quanto eu vou ou não seguir ele, é muito muito viva essa conversa nossa, então vai muito do bate-papo que nós temos.

Alguém tem alguma dúvida ou eu já posso dar um start aqui?

Podemos começar?

*Então, novamente eu quero agradecer, agora que a **Milena** também chegou, para agradecer a todos vocês, tirarem um tempo de vocês, muitos de vocês aí que já passaram por uma estrada, já passaram por doutorado, especialização, sabe o quão difícil é fazer essas pesquisas, eu sei que vocês, as vidas de vocês são tão corridas, a nossa vida hoje é tão acelerada, e vocês reservaram um tempinho aí para essa conversa. Eu fico realmente muito agradecido assim de vocês terem essa disponibilidade, essa atenção comigo.*

[...]

Então para a gente iniciar, antes de qualquer pergunta, na verdade eu já vou introduzir alguma pergunta para a gente ir falando, mas eu queria que... como a gente não se conhece, a princípio, eu queria que vocês se apresentassem, falar um pouquinho quem é você, aonde você trabalha, como começou essa história de educação, de virar professor na sua vida, sempre foi um sonho ou não foi, enfim, quando que veio essa carreira de vocês, vocês seguirem na docência.

E se quiserem aproveitar essa fala inicial, e quiserem falar alguma coisa sobre o primeiro contato de vocês com as tais metodologias ativas, se vocês já aplicam, se não aplicam, onde vocês ouviram falar. Enfim, qual é esse contato com essas tais metodologias ativas ou que você entende por elas etc.

Enfim, falar um pouquinho da sua história, do seu olhar de educação, e se quiser introduzir um pouquinho a sua visão de metodologias ativas, experiência etc.

Tá bom? Quem começa?

VANESSA

Posso começar então.

MODERADOR

Obrigado Vanessa favor.

VANESSA

Meu nome é Vanessa, eu sou professora do curso de arquitetura e urbanismo, e eu optei por essa jornada na docência da arquitetura quase desde a formatura.

Eu terminei a graduação e tive um ano e pouquinho de escritório, que seria mais ou menos uma trajetória esperada de quem faz o curso de arquitetura e urbanismo, e na sequência, por uma série de circunstâncias que acho que não preciso me alongar, conheci um grupo de pesquisa da [...], e me interessei e fui fazer meu mestrado lá.

Do mestrado, eu nunca tinha feito iniciação científica, eu sempre trabalhei em escritórios, em estágios dentro do curso de arquitetura. Então a docência era uma experiência que eu vivi só, por exemplo, em casa. E depois do mestrado eu estava ainda fazendo as disciplinas... naquela época mestrado eram cinco anos, cinco anos. E eu estava dois anos só de disciplina, eram, se não me engano, eu fiz eu acho 8 disciplinas pesadas.

Aí eu fui convidada para uma colega que já era professora aqui de [...] a trabalhar umas disciplinas aqui com ela. Eu vim, e isso já estava, na primeira semana já fui completamente convencida que seria isso que eu seguiria.

Enfim, daí por diante, de lá para cá, já tenho vinte e oito para vinte e nove anos de docência na área da arquitetura. Na [...] ((ela cita o atual local onde trabalha)) eu tenho vinte e um anos, fiz agora em agosto, vinte e um anos de docência no curso.

A minha experiência com uso de metodologias ativas é muito intuitiva.

A docência na arquitetura exige que faça uso de estratégias e abordagens não muito convencionais. Então a prática do ateliê normalmente envolve a interdisciplinaridade, de maneira quase que inevitável. Intuitivamente a gente pode imaginar que desenvolver o projeto de uma edificação exige que a gente faça pontes entre as subáreas que compõe o nosso campo de atuação, e com isso é necessário buscar maneiras de apresentar para os alunos essa complexidade.

Por outro lado, trabalhar só as questões que envolvem conceitos, metodologias, e mesmo que práticas de ateliê, não é suficiente para a gente desenvolver todas as habilidades necessárias para que o aluno, de fato, possa estar preparado para a sua atuação. Então também é necessário, por exemplo, que a gente busque maneiras de integrá-lo e de fazê-lo participar de relações mais direta com a população para quem ele irá projetar, então precisamos buscar maneiras para que essa aproximação aconteça. Da mesma maneira também, nós temos disciplinas de história ao longo de todos os anos do curso, e para ensinar história da arquitetura, história da arte, das tecnologias, para um público, um estudante de arquitetura, que tem uma mentalidade aberta, inquisidora, que está sempre buscando, o professor tem que procurar métodos menos passivos.

Então nossos alunos também já nos impõem um pouco dessa disposição e disponibilidade de buscar outras formas. E com criatividade né, que faz parte da nossa da nossa área.

Estou falando muito? É também me controla, porque, como você disse, a gente começa a falar e não para. Então assim, eu poderia até falar de alguns exemplos, mas na sequência acho que você vai fazer, né? Só dando um panorama aí de como a gente... mas de qualquer forma o estudo das metodologias ativas, para nossa prática profissional na docência no curso de arquitetura e urbanismo, posso até afirmar sem muita preocupação de errar, que é intuitiva, e uma demanda imposta pela nossa necessidade e pelo perfil que o nosso curso tem.

Então acredito que a gente aplique, e a gente estava até falando disso tem um tempo atrás, a gente aplique métodos que poderiam ser classificados como ativos, por sua natureza, mas que não necessariamente estejam relacionados nos rigores técnicos dos relatos mais específicos, já estudados e documentados, do que seja metodologicamente conhecido como metodologias ativas.

Então tem uma coisa que é muito mais de reação e de ação, por conta da particularidade do curso, pela especificidade da nossa área de atuação, pela necessidade do nosso campo e menos de uma consciência, de uma aplicação de métodos didáticos pedagógicos. Não sei se eu me faço entender.

Por outro lado, assim, na medida em que a gente mergulhou nessa pandemia, a gente, numa semana nós tivemos que reinventar o curso, e nos reinventar enquanto pesquisadores e reinventar também e experimentar o aluno reinventado. Nós tivemos que perceber e entender como que aquilo que a gente já fazia intuitivamente poderia ser melhorado. Foi uma imposição, e que foi sofrido. E agora mais ainda, com a mudança do perfil que a própria instituição nos coloca, nós estamos num movimento de decodificação, talvez né, ou de codificação desses métodos, dessas técnicas, em algo legível e relacionado com aquilo que já é conhecido ou que pode ser, digamos assim, documentado.

Em relação à nossa experiência aqui de hoje, eu já participei de outros grupos focais, durante minha experiência no meu grupo de pesquisa da USP, e já tive a oportunidade de vivenciar a qualidade dessa pesquisa enquanto uma técnica qualitativa.

MODERADOR

Obrigado professora. Quem é a próxima ou o próximo?

*Pode ir **Andreza**, à vontade.*

ANDREZA

Boa tarde a todos, colocar aqui no outro foco aqui.

*Então meu nome é **Andreza**, eu sou médica veterinária de formação e de atividade também.*

Durante dezenove anos eu trabalhei na produção animal com aves ((ela aponta para uns quadros de aves atrás dela)), trabalhava com produção de aves em empresas particulares.

Maior parte em uma empresa só aqui em [...]. E com o tempo eu fui me formando, fui estudando, fazendo pós-graduação, depois mestrado em dois mil e sete.

E em dois mil e onze eu ingressei na rede federal como professora substituta na área de avicultura, e senti necessidade de continuar estudando, obviamente, até pela carreira. Fiz o doutorado em dois mil e dezessete, mas isso aí eu já estava já com dezoito anos já de efetivo carreira. Mais ou menos isso.

Hoje eu tenho vinte e seis anos de formada, então assim, a minha formação é bem engraçada, que ela é bem misturada, então isso a rede federal pede muito, que é a prática, né?

*Como experiência docente, é como a professora **Vanessa** falou né, necessidade de a gente se readequar, necessidade de a gente realmente assumir menos o protagonismo das aulas e tocar mais para o aluno, um pouco da necessidade também de aprender.*

Isso vinha mais moderadamente, eu sentia a necessidade dessa mudança de perfil do ensino voltado para o professor como protagonista enquanto a gente estava em ensino presencial, então eu já sentia essa necessidade de mudança com algumas experiências em sala de aula né, de metodologias ativas.

E com o advento da pandemia essa necessidade se tornou premente de uma forma muito forte, porque hoje a gente não está presente com o aluno, então o aluno tem que realmente entender que, de alguma forma, assimilar o conhecimento e tomar pé dele, como ele artífice do seu itinerário formativo.

Enquanto nós professores a distância, tomar como a gente tomava essa responsabilidade, isso é praticamente impossível, então o que eu estou vendo hoje, desculpa aí o linguajar de veterinário, é água batendo na bunda. Não dava mais para levantar o pezinho ou subir a saia, está molhando. Então ou a gente pega um balde começa a tirar ou então tampa o buraco desse barco está furado está funcionando.

Então nesse sentido a necessidade que se faz, que se fez, realmente mais até do que para mediar, se fez necessária para a gente continuar trabalhando.

Não dá para eu reproduzir online, de forma síncrona ou assíncrona, uma mesma forma de trabalhar da forma presencial, não tem como. Todas as vezes que a gente tenta isso fica uma aula chata, nem eu dou conta de terminar de dar aula.

*A metodologia ativa **Moderador**, eu vou te ser sincera, eu entrei no grupo para te ajudar, eu estou tão enrolada, então quando a gente começou a conversa, não vou ajudar esse colega, ele está precisando, vamos junto, estou lascada e tal. Para quem não sabe eu tenho um bebê de um ano, sou coordenadora de curso, fui contemplada com um projeto grande aí com o Ministério da Agricultura, que é uma coordenação da residência agrícola, e tem uns outros projetos que a gente tá junto. Mas aí falei assim, vou ser boazinha e vou ajudar o **Moderador**, mas na verdade **Moderador**, no decorrer da nossa conversa eu fui vendo que não, que a gente realmente precisa, é necessária essa formação. Estou muito aí aguardando o que que nós vamos trabalhar focalmente, peço já desculpa de antemão minhas doideiras, essas correrias, e vou me esforçar para tentar somar e aprender bastante, está bom gente? Desculpa se eu falei um pouquinho demais, então meu nome é **Andreza**, e estamos para aprender com vocês viu, e um prazer ter um grupo tão heterogêneo. Adoro arquitetura, sou apaixonada pelo tema, gosto muito. E quero ver agora como é que vai ser papo da **Vilma** e o **Otávio**. Prazer. Obrigada gente.*

MODERADOR

*Obrigado você **Andreza**.*

***Milena, Osvaldo, Vilma.** Quem é o próximo?*

VILMA

*Vamos lá pegar o gancho da **Vanessa** e da **Andreza**, né?*

Então gente, prazer viu, está aqui no grupo, estou muito feliz. É um grupo bem avançado de mestres e doutores, eu estou bem aqui.

Sou professora municipal. Dedicar a minha profissão, meu tempo todo à prefeitura, ao magistério do ensino fundamental.

*Como a **Vanessa** iniciou, logo após a graduação, ali já finalizando a graduação, a gente tem os conteúdos da prática, das aulas práticas, e ali eu já fui sendo inserida ali no grupo, no magistério e comecei a trabalhar. Eu sou professora de português, fiz letras aqui em [...]. E ali eu já comecei a trabalhar na prefeitura onde mesmo eu fiz o meu estágio. E ali eu investi e fiz minha dedicação exclusiva e estou até hoje, já tem aí trinta e cinco anos.*

*E aí comecei a trabalhar, estudar bastante, fazendo um curso atrás do outro e pós-graduação, é o que tinha na época, mas aí também, a **Andreza** sabe bem o que é né, uma criança, eu tive 3 filhos, um atrás do outro, e aquilo foi ficando assim muito conturbado.*

Eu falei assim, não, agora vou dar um descanso, porque meu filho mais novo, ele fez pós-graduação junto comigo na minha barriga, e depois no período de amamentação.

Eu falei assim, agora eu vou dar um tempinho para depois retornar para um mestrado. E quando a gente dá um tempo fica difícil de retornar né pessoal.

E aí vem aquela necessidade de trabalhar cada vez mais e a gente vai ficando consumida mesmo pelo trabalho. Então eu assim, parei na pós-graduação, sempre penso em voltar dar continuidade, fazer um mestrado, mas ainda não efetivei.

Estou muito curiosa, com muita vontade de aprender, como eu disse no início, sobre metodologias ativas. Aplicação das metodologias. E eu já andei lendo alguma coisa, e vi que a tempo atrás, não sei se um de vocês já estudou o construtivismo, o construtivismo tem alguma coisa a ver das metodologias, para poder desenvolver no aluno o protagonismo, autonomia, o senso, ser um pesquisador.

Mas o que na prática que a gente viu isso não aconteceu, no ensino básico, isso não aconteceu, de tornar o aluno o protagonista, e fazer dele um pesquisador. Isso tem sido muito difícil.

E a proposta que está sendo inserida no município é das metodologias ativas, de a gente implantar no município. E a gente precisa de saber como, a gente precisa de adquirir aí ferramentas, metodologias para poder entrar dentro desse processo.

Porque os alunos hoje da educação básica, eles são frutos de uma geração, também, de escola pública, que ele também não foi desenvolvido a ser esse pesquisador, a esse protagonista. Reflete aí, então, aquela ideia da educação mais conservadora, só de receber a informação.

*Então eu acredito que eu vou aprender muita coisa, tenho certeza que vou aprender muita coisa aqui com vocês gente, estou animadíssima viu **Moderador**? E preciso da experiência de vocês.*

MODERADOR

Obrigado Vilma.

Oswaldo?

OSVALDO

Eu sou engenheiro eletricitista, formado aqui pela federal de Uberlândia, mestrado e doutorado que também. Formei em 86, depois trabalhei uns quinze anos na indústria e depois resolvi largar tudo e fazer um mestrado, depois um doutorado, e já no mestrado iniciei na carreira acadêmica, dando aulas em cursos de engenharia elétrica.

Aí eu fui dentro da dessa minha carreira acadêmica, eu fui diretor de faculdade, coordenador de curso, em instituições privadas. Fui para Barretos, trabalhei lá na fundação educacional, depois ajudei um amigo meu e nós abrimos uma faculdade lá, Faculdade de Barretos, e fiquei lá até prestar o concurso no IFG e vim para a rede federal.

Atualmente eu dou aula nos cursos de engenharia elétrica, engenharia de controle e automação, nos cursos técnicos.

E meu contato com as metodologias ativas começou lá no ano dois mil mais ou menos, quando eu ganhei de presente um livro, “estratégias de ensino-aprendizagem”, do Bordenave. Esse livro é excelente, e ele é todo focado em desenvolver esse protagonismo do aluno na sala de aula. E desde então eu venho experimentando, na verdade, porque o aluno de engenharia, a gente já recebe um aluno já que ele é muito dependente do professor. E às vezes eu tento implantar, tenho dificuldade para implantar algumas metodologias, já consegui implantar a problematização, que o Bordenave fala bem. Aprendizagem em problemas, o PBL, já tentei e não foi fácil.

Com a pandemia eu tenho utilizado muito a sala de aula invertida, mas também não é fácil, o aluno espera que a gente traga tudo mastigado para ele. Então é esse o desafio. Com a pandemia e as aulas online, a gente sofre do lado de cá querendo, essa ansiedade com o professor tem, de querer transmitir o conhecimento, e uma dificuldade que aluno tem de se engajar nesse processo, de ele ser o protagonista desse processo.

Eu acho que isso vem desde lá da infância. Então a gente vive esse desafio. Eu estou aqui também mais para aprender, para acolher experiências dos colegas, e me coloco à disposição aí para a gente trocar ideias.

É um desafio muito grande, o aluno não está preparado, o professor não está preparado, a escola às vezes também não está preparada. Já fui coordenador de curso, e talvez os gestores de cursos também não estejam preparados, porque tem que cumprir uma ementa, tem que cumprir um planejamento, e nessa necessidade de cumprir esses planejamentos, a gente não consegue atingir os objetivos que a metodologia ativa nos exige, que é essa transformação do aluno. É esse desafio aí pela frente.

No livro é muito bonito, eu tenho vários livros aqui de sala de aula invertida, se a gente quiser ver vídeos no YouTube você vai passar o resto da sua vida vendo vídeos no YouTube sobre metodologias ativas, mas na hora de colocar em prática é algo desafiador mesmo.

Acho que é isso.

MODERADOR

Obrigado professor. Milena?

Já está ouvindo a gente?

Nós não estamos te ouvindo, eu pelo menos não estou.

O áudio não está modulando então parece que o microfone não deve estar ligado.

MILENA

Olá boa tarde.

É que eu estou usando um novo dispositivo aqui toda vez que eu entro eu tenho que trocar. Só que não tem um padrão não, cada vez que eu entro ele muda para onde ele que ir. ((risos))

Você consegue me ver também?

MODERADOR

Te vejo e te ouço perfeitamente.

MILENA

Então tá bom.

Então boa tarde pessoal, eu já vou começar pedindo desculpas pelo meu atraso, porque eu não, eu diferentemente de vocês, não estou mais no online, agora eu estou no híbrido, porque eu dou aula numa escola particular, lá no colégio [...], e eu saio da escola meio-dia e meia, e hoje eu precisei ficar um pouco mais com a minha coordenadora, até eu chegar aqui em casa eu não consegui chegar a tempo.

*Então eu sou a **Milena**, não sou de [...], eu moro aqui faz pouco tempo, faz dois anos que eu estou morando aqui.*

A minha primeira formação é em turismo, mas eu acabei por consequências da vida nunca trabalhando com isso, e eu já fui para a sala de aula porque na época eu falava inglês, então eu comecei a dar aula de inglês.

Com isso eu recomencei a minha carreira. Eu fiz letras, depois eu fiz mestrado e doutorado em estudos linguísticos. Já trabalhei em ensino fundamental um, fundamental dois, ensino superior. Antes de morar aqui eu morava numa cidade que é [...].

Eu dava aula em uma Universidade lá, quando eu mudei para cá eu dei aula como professora substituta do IF [...], e hoje eu estou lá no [...], que eu trabalho com o fundamental dois hoje.

Com relação às metodologias ativas, eu dou aula de português e aula de inglês. Atualmente estou dando aula só de inglês. A gente sempre escuta falar muito né?

Lá nessa universidade que eu trabalhei existia até um grupo que um dos professores coordenava, que a gente se encontrava semanalmente ou quinzenalmente, a gente discutia algumas ideias. Mas eu sempre senti muita dificuldade, como os colegas já comentaram aí, de efetivamente colocar em prática.

Como eu trabalho com língua estrangeira eu encontro 2 desafios. Primeiro o fato de ter dificuldades, às vezes, de entender, de adequar e tudo mais. E a própria língua para os alunos, porque você propor o protagonismo em uma língua estrangeira eu acho que o negócio piora. E aí a minha observação da aplicação disso nas minhas aulas, e dos meus colegas, é sempre falho. Eu nunca vejo uma metodologia ativa, ativa. Eu sempre vejo o mesmo estruturalismo lá no final, o mesmo positivismo no final. Então assim, são ideias maravilhosas, todo mundo deseja colocar em prática, e eu não consigo enxergar em que ponto a gente tem um problema. Algumas vezes é no próprio professor quando ele não aplica

até o final, sei lá, ele não consegue concluir aquilo de forma correta, ou às vezes, como vocês comentaram também, são os alunos que são totalmente resistentes a serem protagonistas, e eles esperam tudo mastigado.

Então assim, eu também não sei muita coisa, já li algo aqui, algo ali. Dentro dos estudos de língua estrangeira existe a abordagem comunicativa, que é o que a gente usa aí desde os anos noventa e que equivaleria a um pouco de técnicas de metodologia ativa.

A gente percebe aí pelos caminhos dos cursos de inglês, pior ainda na sala de aula, que é difícil você colocar essa metodologia em prática, porque você roda, roda, roda, estrutural, roda, roda, roda, estrutural. Você acaba caindo no mesmo problema, porque até os alunos têm esse tipo de demanda, é o que eles te perguntam, é o que eles pedem no final assim, “não, tá ótimo”. Terminamos a atividade, tinha lá o que a gente fala em língua estrangeira de “task”, que são as tarefas, concluí perfeitamente. “Pode explicar gramática?” Aí você volta e tem que parar naquele momento e voltar para o estrutural.

Então assim, eu, como vocês, eu estou aqui para aprender, eu quero aprender, eu quero trocar ideias, experiências, vê se eu consigo aplicar isso de uma maneira mais fácil no meu dia a dia, e na maneira do possível, que eu puder também aqui contribuir, mas eu estou, como vocês querendo absorver o máximo possível. É isso.

MODERADOR

***Milena** obrigado. Eu vou pegar um gancho nesse seu depoimento, nessa sua fala agora. Vocês comentaram muito sobre as tentativas de aplicarem algumas metodologias ativas. A **Vanessa** já falou bastante sobre, que no curso já era se feito antes mas não necessariamente com esse título, com esse nome, porque era uma coisa meio natural do ensino da arquitetura.*

*Mas enquanto uma proposta pedagógica, metodológica, enfim, a **Andreza** comentou que mesmo antes da pandemia ela já vinha sentindo essa necessidade do protagonismo do aluno etc. O quanto essa demanda tem sido uma demanda de vocês, tipo eu estou tentando fazer isso, ou é uma demanda de fora? Por exemplo, seja da instituição, seja do poder público seja do próprio aluno, enfim, existe essa demanda de fora?*

Tipo, eu não estava fazendo, mas mudou algumas regras da instituição de trabalho ou a orientação da prefeitura agora é que faça isso. Como tem sido esse pontapé, digamos assim, muito uma questão pessoal de vocês ou uma demanda que tem vindo de fora?

A, sobre todos os questionamentos, dúvidas, perguntas e observações que a gente fizer, não é que todo mundo tem que responder tudo, fala quem tiver vontade sobre cada assunto que a gente levanta, tá bom? Fica à vontade.

Alguém, alguma coisa para falar dentro disso, se essa demanda vem do pessoal, ou se é uma demanda que vem de fora?

OSVALDO

Aqui no caso do instituto federal de [...], nós não temos essa, não surgiu nada vindo de coordenação, de direção acadêmica.

É, se fala nas reuniões, se comenta, às vezes nas reuniões planejamentos semestrais leva alguma pessoa para falar, mas não se colocou com algo, uma exigência, uma necessidade fundamental, que tem que acontecer, isso ou aquilo.

Eu acho que cada professor aqui que tenho visto, o professor que se interessa pelo tema, e que são poucos, porque acha que vai dar muito trabalho, dá muito trabalho para o professor, que aluno não quer saber de nada, então é isso que a gente escuta. Mas aqueles que se interessam, e são tentativas individuais, são aqueles professores mais observadores que perceberam, principalmente com o ensino online, perceberam que os alunos não estão conseguindo se engajar nesse processo novo, que não vai mudar tão cedo.

Vem o híbrido aí e tal, mas a gente percebe que os alunos não conseguiram entrar em sintonia com esse novo processo de ensino e aprendizagem. Aí os professores que têm mais interesse, que são mais curiosos, eles estão nessa ansiedade, de como fazer com que o aluno se interesse pelas aulas, participem mais.

Às vezes eu dou aula aqui uma hora, uma hora e meia, e ninguém abre a boca para perguntar, uma disciplina que é a base da engenharia elétrica. Então a gente fica meio desesperado com isso?

MODERADOR

*Obrigado professor. **Vanessa**, você está falando? Você está mutada.*

VANESSA

Desculpa.

Então, nós aqui no curso de arquitetura, ao contrário disso, estamos sendo impulsionados para esse caminho, para essa direção, porque o curso... nós elaboramos uma mudança curricular para um modelo híbrido que já está em implantação.

E a própria universidade tem impulsionado os professores para fazer essa migração, ou para fazer essa mistura de técnicas pedagógicas. Então, inclusive oferecendo cursos de formação para os professores nas semanas de planejamento, fazendo então, também, algo que a gente sempre reclama, que é a uma mudança exigida, e não uma mudança planejada com os professores, e as instituições arcando com o ônus da transformação, e não transferindo para os professores a responsabilidade de implementar uma mudança que ela propõe.

Então no caso, eu imagino que muitos de vocês devem ter sentido também, que a pandemia nos colocou nessa condição de arcar com o ônus da transformação, com pouco ou quase nenhum apoio vindo das instituições. E isso causou muitos problemas, inclusive impactos importantes emocionais, de ansiedade, de angústia, nesse sentido de não se perceber competente para lidar com tantas mudanças. De repente nós tivemos que lidar com inúmeros programas computacionais, com ferramentas novas, com plataformas recém apresentadas, e na semana seguinte a gente tinha que fazer tudo isso funcionar com PÚBLICO, com ALUNO. Ou seja, nossa carreira exposta aí a nossa necessidade de aprendizado enquanto ensinava. Então eu acho que a gente nunca viveu uma condição ansiosa como essa. Tivemos que reagir de uma maneira, eu acho, que quase desumana. Eu falo isso, assim mesmo, sem... – impondo que a gente tivesse uma resposta, inclusive tecnológica, e muitos de nós, por nossas características, e não por nada, por falha intelectual, nada, mas por nossas características, que são naturais, temos mais habilidades em algumas áreas, em menos em outra. E todos nós tivemos que se aproximar inclusive de áreas que, para algumas pessoas, são áreas de pouco interesse, e que foram obrigadas, digamos assim, impostas. Eu estou falando ali realmente da área da tecnologia, que algumas pessoas não têm muita habilidade, e não é uma questão geracional não, é porque realmente é

opção, a pessoa não tem essa habilidade, tudo bem. Mas que não foi mais ou menos assim tudo bem, né? Elas tiveram que se adequar a isso.

*Então em relação a essa pergunta é isso **Moderador**.*

MODERADOR

*Obrigado **Vanessa**. Mais alguém gostaria de comentar alguma coisa sobre isso? Porque eu tenho até, em cima da fala do **Oswaldo** aqui, me veio um insight. Mas enfim, se alguém quiser comentar, porque daí eu pulo para esse insight da fala dele.*

VILMA

*Eu achei muito interessante a posição, o entendimento desse ambiente feito pela **Vanessa**. Então quando você usou o termo quase desumano **Vanessa**, eu concordo plenamente.*

Porque foi dessa forma mesmo, ainda tem sido. Eu não conheço a estrutura particular, o funcionamento do ensino particular, mas na escola pública ofereceu-se alguns professores ali para poder nos dar uma orientação digital, mas totalmente sem metodologia na rede. O professor de informática que ia nos orientar, orientar a nós professores, ele não tinha nenhuma metodologia pra poder nos atingir, pra poder clarear aquele assunto para a gente. Mesmo porque foi colocado todo mundo dentro de um grupo, e que não foi separado aqueles que não tinham nenhuma experiência tecnológica, com aqueles que tinham algum conhecimento, e outros que já estavam lá na frente.

E hoje, nas reuniões que a gente ainda tem, que a gente foi vivenciando isso mais, esses professores de informática, eles continuam conosco, entre aspas nos dando uma orientação, mas que eles também não têm a prática, porque na hora que eles estão nos orientando, eles falam assim “um minutinho só que eu vou dar uma olhadinha, isso aqui...”.

Quer dizer então, na hora ali do momento do ensino aprendizagem conosco professor, ele tem um mil e uma dúvidas, porque imagina, a tecnologia é imensa.

Então na aula de cada professor, conforme o conteúdo, conforme ali o perfil do professor, a metodologia que ele está usando, vai ser diferente para gente aplicar aquele recurso tecnológico. Então o professor de informática ele tem muita dificuldade também nesse sentido.

*Mas **Vanessa**, eu acredito que você ainda esteja assim, bem mais adiantada do que eu, a **Milena**, por exemplo, porque você manifestou ali no início, que o aluno da arquitetura, ele já se coloca como um protagonista, de ir atrás, de conhecer, em relação a projetos, aquilo que tem de modernidade é tecnológica. Parece que você fez esse posicionamento.*

Agora imagina gente na educação básica, no ensino fundamental, que as famílias são carentes. A gente acha que hoje todo mundo tem um celular, não tem, sabe, não tem. O celular tem a tela quebrada, porque o aluno ele está aproveitando um celular que era do pai, do irmão mais velho, do tio. A tela dele está quebrada, ele não visualiza nada, ele faz um esforço, sabe? Então quer dizer, ele não consegue estudar no celular, ele quebra o galho. E o poder público ignora essa parte, ignora. Acha que a maioria tem sim um celular e tem sim uma internet. E a gente sabe o preço que a gente paga nas nossas casas pra gente ter uma internet.

*Então existe, sabe **Moderador**, esses entraves para a gente poder de fato aplicar as metodologias ativas, e não só no aspecto tecnológico. Existe um valor também cultural que as*

*famílias, o valor que a família tem é de sustentar sua família. Aquele valor de educação, de conhecimento, ele vai ficando secundário para a família mais carente. E a gente precisa de investir, de mudar isso, porque a gente sabe que a educação é que vai contribuir para ele melhorar. Mas a gente tem uns entraves. O professor **Oswaldo** também manifestou esta vivência que não é tão fácil, né professor?*

Desculpe gente falei muito.

MODERADOR

*Nada, que isso, obrigado **Vilma**. Eu queria só fazer uma observação no comentário que o **Oswaldo** fez, mas a **Milena** tinha comentado também, quando ela foi relatar a experiência dela, sobre ver várias experiências e no fim acaba indo para uma coisa bem estrutural. O **Oswaldo** falando também que é uma tentativa de poucos professores, a maioria ainda não, e não há um movimento institucional em cima disso, há um debate, mas não uma diretriz, por exemplo.*

Para quem está participando de cursos, ou vendo Congresso ou enfim, nessas divulgações que a gente vê muito de eventos educacionais, cada vez mais as metodologias ativas se tornam meio centro desses debates, e dessas conversas e treinamentos.

Ainda há, pelo que vocês estavam falando, uma resistência de muitos professores a isso, uma resistência talvez por não querer, por não acreditar, por não conhecer, enfim, qualquer que seja o motivo, ainda muitos professores ainda trabalhando prioritariamente em cima do estilo tradicional.

*Isso tem acontecido, na visão de alguns de vocês, se a aplicação dessas metodologias tem muita dificuldade, por que esse movimento cresce cada vez mais, pelo menos nas discussões teóricas, pelo menos, talvez... É igual a **Milena** estava falando, tipo, na teoria as coisas são muito bonitas, nos livros as coisas funcionam muito bem, mas na prática acaba não funcionando. É um debate mais acadêmico que não tem atingido a prática da sala de aula? Ou não? Porque essa discussão, ela tem aumentado. Mesmo, à princípio, a gente não tendo conseguido aplicá-las. Por que que essa discussão tem aumentado, na visão de vocês, se ela não tem funcionado muito em algumas vezes?*

OSVALDO

Bom, eu entendo que... Acho que lá no começo houve uma percepção dos professores, de fato da deficiência do processo ensino aprendizagem dessa geração que estava chegando na escola. A gente percebia, lá há alguns anos atrás, a dificuldade do aluno de se envolver de desenvolver o raciocínio. Então eu acho que naquele momento houve uma percepção clara que precisava mudar algo. Aqueles que mudaram viram sucesso na mudança.

Eu não tenho dúvida alguma de que estimular um aluno a buscar sua aprendizagem... e eu digo isso porque oriento muito aluno de iniciação científica, sou co-orientador de alunos de mestrado. E quando a gente passa por um mestrado, quando a gente passa pelo doutorado, onde a gente tem que ser o protagonista, a gente percebe o quanto a gente aprende, então isso é um fato, essa necessidade da mudança do processo e processo de ensino aprendizagem, entendo que ela é primordial.

Agora depois virou um certo modismo, uma jogada de marketing para atrair aluno, principalmente nas particulares. E eu trabalhei muitos anos nas particulares, e se usava

muito esse uso da metodologia ativa para a encantar o aluno, mas na verdade nem sei se utilizava de fato.

Então eu acho que agora, eu penso que agora vem consolidando, a tentativa de aplicar, as dificuldades, a dificuldade do aluno de se envolver, a dificuldade do docente... então eu acho que agora se aprofundou, de uma forma geral, nos profissionais dessa área que lidam com as metodologias, para depois passar para nós que não somos profissionais nessa área da metodologia. Então eu acho que que é um processo que nós estamos vivendo, um processo fundamental.

Eu tenho uma experiência, assim, interessante, que eu fiz um MBA de gestão acadêmica, em dois mil e sete. E quinze dias a gente foi fazer um curso, a gente ficou quinze dias nos Estados Unidos visitando algumas faculdades e universidades nos Estados Unidos, e dentro dessa proposta desse MBA tinha lá as metodologias inovadoras, metodologia ativas. E eu lembro claramente numa faculdade, os alunos trabalhando em uma sala de aula totalmente modificada isso lá nos anos de dois mil e sete.

Depois eu fui questionar, realmente lá já estava nesse processo de mudança das metodologias e com sucesso.

*Bom, vou pegar um gancho que a **Vilma** falou, no nosso caso do instituto **Vilma**, com a pandemia, os nossos alunos, nós emprestamos computadores para os nossos alunos que não tinham, e o governo federal disponibilizou uma bolsa para o aluno que não tinha condição de pagar um plano de internet. Então nós tivemos todo esse apoio do governo federal na época, e continua até hoje. Aquele aluno que não tem condição de pagar um plano de internet, ele tem uma bolsa, e os computadores que nós tínhamos nos laboratórios lá no **IFG**, a gente emprestou para aqueles alunos que não tinham computadores. Então houve esse apoio. Pelo menos isso aconteceu.*

MILENA

Bom eu acho que é o eterno abismo entre academia e a realidade. Isso é um fato. Desde sempre. Tudo o que a gente estuda no mestrado, tudo que a gente estuda no doutorado, todas as nossas pesquisas teóricas, por mais que você tenha feito ali uma comprovação daquilo em um grupo de estudos, é sempre um grupo que é pequeno, porque você não tem como ter uma realidade de aplicação em nível nacional. Então você vai estudar, é uma escola específica em um determinado lugar, e aí você tem resultados positivos, e aquilo é aplicado e você conclui o seu curso, muito bom, e fica na academia.

E a gente produz livros, as pessoas leem, é tudo muito bonito, às vezes as pessoas vão lá, fazem palestras, a gente participa de congressos, mas a prática é muito diferente. Começa porque muitas dessas pessoas que estão na prática do dia a dia não tem acesso a tudo que se discute e na velocidade que se discute dentro das universidades. E depois porque, quando vem, de repente, uma imposição de se usar um determinado tipo de metodologia, vem lá do MEC, isso é simplesmente jogado. A gente vê isso aí sendo repetido anos e anos, desde a Escola Nova lá, e depois a gente vê ou viu isso acontecendo quando foi o construtivismo, porque as pessoas não entendiam nem o que era, e todo mundo se intitulava construtivista, e aí veio toda aquela documentação do MEC, todo mundo lendo, é tudo muito bonito, mas as pessoas não ficaram preparadas.

Os professores, eu dava aula no mestrado de educação lá em Cuiabá, e os professores do mestrado, eles relatavam para mim o tempo todo. “A gente não aguenta mais o governo do Mato Grosso mudando o tipo de metodologia que a gente tem que aplicar ano a ano”. Não

*existe uma constância. Aí vem um documento, a **Vilma** acho que consegue falar melhor por Minas Gerais, eu não consigo falar por Minas Gerais, **Andreza**, que geralmente são as escolas públicas que são mais obrigadas a isso, e eles sempre falavam, na hora que você compreende o que você tem que fazer, tem um novo documento. Aí vem novas pessoas, vem novos colaboradores explicar o que é, aí é uma burocracia imensa, porque para cada coisa que você precisa fazer você tem quinze papéis para preencher. E aí na hora que você entende de novo o que precisa ser feito, modifica.*

No fim nós reproduzimos as experiências que nós tivemos ao longo das nossas vidas. As nossas experiências foram todas estruturais e positivistas. É aquilo que nós, como nós nos formamos. E no final, diante da dúvida, do não saber o que fazer, você faz o que é básico. Então você volta a abrir o livro, você não desconstrói esse livro, que é outra coisa muito bonita da academia, mas que ninguém consegue fazer. Na escola particular ainda tem um agravante que, se você passa não usar o livro didático, o pai vem reclamar que ele está pagando, então você fica preso a ele. Então eu acho que é aquele grande abismo que sempre existiu entre tudo o que se discute nas universidades, todas as pesquisas que a gente tem, que são superinteressantes na área de educação, nas áreas das licenciaturas, que sempre levaram muito em conta todas essas abordagens e metodologias, e a prática efetiva em sala de aula nos três níveis.

*Porque no nível superior a gente ainda tem um outro problema, que aí a gente tem aqui 2 exemplos, do **Oswaldo** e da **Vanessa**. E da **Andreza**, 3 exemplos, eu não sei se depois vocês fizeram alguma licenciatura. Mas muitos professores da educação superior, quando eles entram para dar aula, eles só tiveram acesso à docência em nível de mestrado e de doutorado. Porque a **Vanessa** até comentou, nem iniciação científica eu nunca fiz, isso é coisa de curso de licenciatura, isso não é coisa de curso, de administração... A minha primeira formação, que foi turismo, eu também não fiz nem o TCC.*

E quando eu comecei a fazer licenciatura eu tive que reaprender até a maneira como escrever, que não fosse para uma área de administração, que é completamente diferente. Então a gente encontra uma série de problemas que eu acho que inviabilizam a aplicação real de tudo aquilo que a gente discute na academia, só que a academia continua discutindo, porque ela vai evoluindo aí nas pesquisas, outros pontos de vista vão surgindo.

Acho que é isso.

MODERADOR

*Fantástico **Milena**. Muito obrigado.*

Eu estou resgatando aqui, e muito acho que dentro do que você falou, eu estou resgatando aqui uma frase que eu tenho anotada do professor Moran, José Manuel Moran, que é um dos acadêmicos estudiosos metodologias ativas, e é muito referência para quem tem estudado na área, e numa das falas dele ele fala exatamente de que para esse perfil de professores, exigem professores preparados e, principalmente, bem remunerados e valorizados, e muitas vezes essa ponte não é feita, assim né, numa questão desta preparação e valorização, remuneração dos docentes.

*Aí eu quero até também fazer uma pergunta que a **Vilma** comentou muito em cima disso, dos alunos de escola pública. Alguns de vocês têm experiências em trabalhar em diversos níveis de ensino. Ensino fundamental 1, fundamental 2, ensino médio, superior.*

Há diferença na ação na sala de aula, seja tentando aplicar metodologias ativas ou não, mas no perfil desses alunos por níveis diferentes? Vamos supor, o aluno do ensino médio é diferente do fundamental, é diferente do superior? E também o de escola particular, ele se comporta diferente do aluno de escola pública, em questão de interesse de buscar, de dedicação? Para quem teve essa experiência em níveis diferentes ou particular, pública etc.

MILENA

Eu não vejo diferença não. Em nível de atitude não.

Eu vejo assim, de repente um determinado tipo de metodologia ser mais fácil de aplicar a nível superior porque eles têm mais maturidade. Mas eu acho, não sei pela minha experiência, assim, me parece que é muito de perfil sabe.

Inclusive até de curso. Como eu dava aula de português instrumental, dependendo do curso os alunos tinham uma característica de ter mais interesse, em outros de ter menos interesse, sobre aquilo que estava sendo trabalhado.

E aí eu acho que pode levar para os outros níveis. Porque qualquer coisa que a gente for aplicar vai ter que adequar o nível do aluno. A mesma metodologia adequada fund. 1, a fund. 2, a ensino médio.

Agora entre as particulares e as municipais, eu vejo diferença só em nível de conhecimento e de vivência, experiência, que às vezes faz muita diferença para a gente na hora de enxergar a realidade do aluno. Então às vezes você comenta sobre determinadas coisas que o aluno da escola pública não sabe, e vice-versa. Coisas que a escola particular também, porque o aluno geralmente tem uma outra realidade, que é diferente. Agora eu não sei se os colegas têm a mesma percepção que eu.

VILMA

Milena, em partes, na grande parte eu concordo com você sim.

Eu já trabalhei pouco tempo na escola particular, o que existe de diferença gente, é aquele raciocínio. Na escola particular o pai acompanha a evolução dos filhos um pouco mais. Primeiro pelo fato do grupo que ele está inserido, eles estão inseridos num grupo mais escolarizado. Mais escolarizado e, às vezes, com maior cultura. E um outro aspecto, o pai, às vezes, cuida, acompanha o filho, porque ele está pagando, então ele quer que aquela mercadoria seja de qualidade. E às vezes o pai entende que para essa mercadoria ter qualidade vai depender do filho também, não somente da escola e do professor, mas também do investimento do filho, da disponibilização, da boa vontade. Então tem essa pequena diferença.

Na escola pública, como eu disse agora à pouco, não que eles não deem valor no conhecimento, mas a preocupação maior deles é o sustento da família. Então os pais, gente, passa o dia todo fora trabalhando, quando eles chegam em casa, a mãe né, porque a nossa construção de família, esse modelo ainda é conservador, quando a mulher chega em casa, ela ainda tem uns afazeres domésticos, o pai nem sempre. Então, quer dizer, a mãe não dá aquele apoio, acompanhamento para os filhos, porque ela tem que deixar uma comida preparada pro dia seguinte, ela tem afazeres domésticos. Então a educação do filho, ela vai ficando assim pro segundo plano. E os pais mandam os filhos para a escola, primeiro porque é obrigatório, senão o conselho tutelar... Vários alunos já falaram isso pra gente: "eu não

quero ir pra escola, mas vocês obrigam a gente. Se a gente não vier vocês mandam o nome da gente pro conselho”.

Então existe esse fator, e existe um fator também daqueles pais “não, eu vou mandar meus filhos para escola porque lá é mais seguro. Qualquer coisa que acontecer lá a responsabilidade não é minha, é da escola”.

E eles têm uma pequena alimentação na escola, isso garante alguma coisa. Então a preocupação primária das famílias, gente, é o sustento, sabe? Então não que eles não valorizem tanto educação. Acho que vocês me entenderam né?

E por favor, se discordarem, por favor me abram a mente.

OSVALDO

Uma experiência que eu posso falar do curso superior. Por exemplo, eu já dei aula do aluno que está ingressando na engenharia elétrica, segundo período, e já tentei aplicar alguma coisa nesse sentido. A dificuldade é muito grande, porque ele vem do ensino médio acostumado com o professor dar tudo para ele ali de mão beijada, e então já é mais difícil. E eu dou aula no último período, no décimo período, no final do quinto ano. No final do quinto ano, a disciplina que eu trabalho, não existe prova. Ela é totalmente, o protagonismo é totalmente do aluno, e eu já consigo trabalhar com muito mais facilidade.

Então a gente percebe que o aluno, queira ou não, ele vai mudando a sua mentalidade, assim, ele vai aceitando mais ao longo do curso. Isso que eu observei.

Não que existem professores que estão aplicando algo novo. A maioria todos são o ensino tradicional mesmo, isso de engenharia, é lista de exercícios, resolvendo exercício, é isso que eles esperam.

Mas a gente percebe que lá no fim do curso ele, o aluno, ele é mais flexível, ele está mais, ele aceita mais uma proposta diferente e acaba acontecendo, de alguma forma, acaba acontecendo favoravelmente a ele.

VANESSA

*Eu tô tentando pensar aqui como que é a realidade nossa, e o **Moderador** também pode até me ajudar. Eu acho que o aluno que chega no curso, e o aluno da arquitetura, diferente do que a maioria das pessoas pensam, hoje o ensino privado na graduação, grande parte desses meninos que chegam são pessoas que trabalham e pagam pelo próprio ensino, e muitas vezes eles têm uma hora de trabalho fora da escola intensa.*

Inclusive eu tenho alunos que são pedreiros, que são trabalhadores rurais, um perfil lindo, muito variado, marceneiros. Lógico, também tenho classe média, mas eu não posso mais afirmar que os nossos alunos sejam todos oriundos de classe média. Não são.

E essa diferença é muito rica, mas as metodologias ativas, a gente sabe que exige mais do aluno fora da sala de aula. E meus alunos, principalmente dos cursos noturnos, onde se concentra a grande maioria que tem esse perfil de ser trabalhador, não tem tempo hábil para desenvolver essas atividades, que na arquitetura, às vezes são atividades extensas e que demandam tempo, talvez acesso a fontes variadas de leitura, vídeos e outras atividades práticas, construção de objetos e aproximação de realidades, enfim.

Existem várias maneiras, mas isso demanda muito tempo, então me parece assim, que as dificuldades relacionadas ao perfil estão vinculadas à própria realidade socioeconômica desse menino, sabe, desses alunos. E eu falo menino não é como termo pejorativo não, mas é afetivo mesmo?

*Mas assim, penso que o perfil realmente ele se altera no tempo, como professor **Oswaldo** disse, também concordo. Eu também tenho esse contato no quarto período e lá no quinto, já que eu fico responsável pelos trabalhos finais do curso, eu organizo essa etapa do processo do aluno, e a gente percebe essa evolução. Sem dúvida autonomia vai aumentando, a capacidade de resposta aumenta.*

Mas nós temos um corpo docente também bem variado, então a gente não quer dizer que a gente tenha todos os professores envolvidos e abertos a essas experiências, digamos assim, com inclusão de metodologias ativas, tem aqueles que resistem também. Mas como eu disse, acho que tem muito a ver com a nossa realidade, que é muito específica.

Mas enfim acho que é por aí.

Agora, eu estava pensando que o perfil desse aluno que chega, ele está muito vinculado a sua história, não só a condição socioeconômica, mas a sua história de ensino e aprendizagem. Então se vocês, e eu estou achando ótimo esse relato que as meninas estão trazendo, do ensino fundamental e médio, porque a gente entende um pouco essa continuidade e como que nós somos parte dessa conjuntura. Então esse aluno que chega lá no ensino universitário, tanto privado como público, ele é fruto desse contexto. É complexo. E realmente, se a gente não tem uma fundamentação de construção de um projeto de educação que começa lá da base, ele vai ser fragmentado e caótico e, lógico, não podia ser diferente, não podia chegar no nosso momento de outra forma. Quando é de outra forma, é porque tem um esforço pessoal que está vinculado à realidade específica de cada aluno.

E aí assim, a minha experiência com o meu grupo lá da USP, então são realmente alunos, não é também verdade que alunos da USP hoje são todos vindos de elite, isso também não é mais verdade isso. Mesmo o curso de arquitetura houve um movimento é de ampliação do perfil desse aluno que chega, com eliminação de provas específicas, isso democratizou muito mais o acesso do aluno ao curso.

*Mas o que, a **Milena** falou uma coisa importante, às vezes a diferença está vinculado ao contato que o aluno teve à ampliações da sua experiência de vida que a própria família ofereceu, isso faz muita diferença no repertório pessoal dele, e para nós é muito importante esse repertório como base fundamental daquilo que ele virá ter condição de aprender, embora nós podemos, sem dúvida alguma, ter um impacto enorme na construção disso.*

MODERADOR

*Obrigado **Vanessa** também. E só para a gente... vocês vieram falando sobre a questão, impulsionados pela pergunta de diferenças entre perfil de aluno. Só para a gente passar um pouquinho, uma coisa que me atentou aqui agora: há uma diferença do perfil do aluno de hoje para o aluno de ontem? A quem já está mais tempo na educação, tipo, os alunos hoje, por exemplo, os millenials, a geração Z, enfim, para os alunos do século passado, por exemplo? Para quem já dá aula desde essa época. Mudou esse perfil de aluno? Eles buscam, enfim...*

E eu já não tenho experiência de dar aula no século passado, eu comecei dar aula com quinze anos em escolas de informática, mas já foi em dois mil e um, enfim. Mas, mudou?

OSVALDO

Olha, o que eu percebo é que sim, mudou. Hoje para que o aluno é muito mais impaciente. Ele não... O que eu vejo claramente assim, é um aluno que tem muita pressa para aprender as coisas, acha que esse aprendizado ele se dá num estalar de dedos, e ao mesmo tempo ele não tem paciência para se envolver na profundidade que é necessário o envolvimento. Eu estou falando no caso de engenharia elétrica, né? Precisa mergulhar em determinados temas. Ele não tem aquela paciência que a gente observava, que o aluno sentava, pegava um livro, ia estudar, mesmo que seja um livro em PDF. Eu não vejo isso nessa turma de agora. Eles querem tudo muito mastigado. Mesmo que a gente proponho um desafio, a gente não percebe o engajamento mesmo, aquele tesão para fazer um negócio, entendeu?

*Faz, se fizer tudo bem, se não fizer... É imediatista, a **Vilma** usou um termo... Eles acham que, pela existência da internet, de um Google da vida, que jogam a palavra e vem, acham que tudo na vida acontece dessa forma, e a coisa na vida não é bem assim.*

Então eu não vejo essa diferença. Antigamente assim, quando eu comecei a dar aula, os alunos tinham mais vontade, mais garra de pegar, de dedicar, de fazer alguma coisa.

VANESSA

Eu acho que a mídia, a paciência para a imersão, a leitura, mídia impressa, é quase inexistente. Textos longos, que a gente mergulhava e tinha prazer, e o aluno acompanhava, às vezes a gente promovia essas leituras compartilhadas e que eram absorvidas, entendidas, hoje você não consegue. Eu tenho abandonado os textos inclusive, adotado documentário como estratégia para a introdução de questões mais teóricas.

MODERADOR

A **Vilma** comentou bastante sobre isso também.

*O **Vilma**, eu só mutei seu microfone porque estava vazando o som das teclas, mas se você quiser falar fica à vontade. Só desativei o microfone por causa disso.*

*A **Milena**, geração de cento e quarenta caracteres, é a geração do Twitter, das mensagens rápida, enfim. O **Oswaldo** já comentou sobre uma tentativa de aplicação de algumas metodologias ativas, sala de aula invertida, ou PBL, aprendizagem por projeto, ou por problema.*

*Eu queria perguntar no geral, para o **Oswaldo** também, ou para todos, se vocês já nesse estudo, ou pesquisa, assistindo um vídeo etc. ou estudando sobre metodologias ativas, se vocês tentaram aplicar alguma na sala de aula. Tipo, tentando usar realmente, falaram que é assim que essa metodologia funciona, eu vou tentar aplicar ela.*

Qual ou quais vocês já tentaram aplicar? E se em algum momento você teve um sucesso, aconteceu um bom resultado e se em algum momento não, o resultado não foi legal, não funcionou.

Eu vou por exemplo aqui dividir uma experiência. Eu fiz um grupo focal no sábado. Lembra que eu tinha 2 grupos, o outro grupo focal eu fiz no sábado. Um dos participantes, ele falou que ele fez uma vez um projeto, exatamente para falar sobre sucessos e insucessos. Ele fez um projeto de tutoria para alunos, e ele falou completo fracasso, no sentido que não teve um

aluno. Ele fez todos os monitores deles, tudo, e não teve um aluno inscrito no projeto de monitoria.

Só que ele, também dividindo, falou que fazer o projeto e não ter dado nenhum aluno, eles aprenderam muito com isso, em não ter dado certo, essas coisas.

Estou querendo dizer o seguinte, para vocês dividirem até, não só o que deu sucesso, o que não funcionou. Tentei e não funcionou, se consegui identificar por que que não funcionou, e o que funcionou por que que foi legal, como é que foi a resposta dos alunos.

E se também, aproveitando a deixa, na tentativa de algumas dessas aplicações, se tentou aplicar com mais de uma turma, por exemplo, e o resultado foi diferente, ou sempre é igual.

A **Vanessa**, não necessariamente sobre isso, ela comentou bastante sobre no começo da fala dela, que é próprio do ensino da arquitetura essa aprendizagem por projetos, que a gente tem esse nome bonito hoje, aprendizagem por projetos, mas é uma coisa que não necessariamente era nomeado, mas estava ali, a base da metodologia ativa estava ali, por exemplo, se há uma diferença, quando você aplica para uma turma, a turma responde de um jeito, quando se aplica para outra o resultado é diferente.

Porque já que nós estamos falando do aluno enquanto protagonista, então ele tem, muitas vezes, um papel muito importante no resultado disso. E se a mesma coisa que você faz com uma turma funciona diferente com outra etc. enfim.

Resumindo, se vocês tentaram aplicar algumas e qual foi a experiência, boa ou ruim? E se há diferença de uma mesma proposta de resultado.

VILMA

Moderador, por favor, eu gostaria de mencionar, você fez uma pergunta, se a gente conhecia percebeu diferença do aluno antigamente. Então gente eu, já tenho 35 anos de sala de aula. Então eu percebo muita diferença, muita. Quando a gente fala de currículo, ele não mudou em nada, a estrutura ainda é a mesma, é a colocação que a Milena fez.

A estrutura é ainda é a mesma. Por mais que as discussões tentam avançar para o protagonismo do aluno, a estrutura em si ainda é a mesma. Existe a dificuldade, o impasse do processo de avaliação. Ele não contribui para que a gente efetive as metodologias ativas.

Mas então gente, eu percebo demais. Eu já tive, eu, apenas eu, em 2 escolas que eu trabalhei, eu tenho 5 ex-alunos que são médicos formados pela UFTM. Então, você sabe o peso, o significado da UFTM, para a medicina.

Quer dizer, e hoje, de um tempo para cá, a gente não ouve, é muito difícil um aluno de escola pública passar em um vestibular de medicina. Então quer dizer, eu posso falar, eu tenho 5 ex-alunos, que foram meus ex-alunos de português que vivenciaram comigo um bom tempo. Quer dizer, então hoje mudou muito, tá **Moderador**. É incrível viu gente.

Agora, nas tentativas da prática das metodologias, eu ainda não apliquei nenhuma, ainda não tenho segurança nessa aplicação, mas eu tenho colegas que já fizeram cursos de metodologias ativas, que tentaram sim colocar em prática. E assim como o **Oswaldo**, algumas partes da metodologia deram certo, em alguma atividade deu certo e outras não, então são variadas. Mas ainda pouco se pode falar que já é uma efetividade, as metodologias ativas, a gente ainda precisa de avançar.

MODERADOR

Entendi **Vilma**, obrigado.

Andreza? Está mutada Andreza.

ANDREZA

A primeira pergunta, também acho que mudou muito perfil. Perfil de pessoa mesmo, de gênero, de cor, de classe social. As políticas, como a professora **Vanessa** falou. E durante a fala dela eu comentei, as políticas afirmativas da última década tiveram fundamental importância. Então na inclusão, na inserção dessas pessoas, que não tinham acesso, principalmente ao ensino superior. E é uma contradição né **Vilma**. Mesmo com essas políticas afirmativas de inclusão, a gente sente que o ensino público está cada vez mais distante da realidade do ensino privado, em termos de qualidade, em termos de resultado. Haja visto que isso está ativamente ligada a políticas educacionais, principalmente a incentivos na educação básica, que a gente não vê.

Mas por um lado a gente teve um foco legal preponderante no ensino superior, na inserção dessas pessoas que estavam à margem ao ensino superior, é inegável que o ensino básico parou no tempo. Isso aí é fato, né?

O que não quer dizer que o trabalho que tenha sido feito com o ensino superior estava errado. Um erro não vai agora desmerecer o acerto que a gente teve na esfera superior, assim eu penso. Apesar de isso ter sido usado extensamente politicamente para falar que o ensino piorou, que na época do militarismo ensino básico era forte, que eu sempre estudei escola pública, passei, venci.

E nós temos outra realidade, aí entra para mim aquela história que vocês falaram da mudança do perfil. Nós temos outras pessoas sendo formadas. Até a música, eu estava conversando com meu marido outro dia, a gente estava ouvindo uma música dos anos 80, e ouvindo uma música de hoje, aí eu falei assim “se a gente for pensar as músicas dos anos 80, 90, que a gente ouvia muito mais easy, muito mais tranquilas, muito mais gostosa de ouvir. Hoje a música hard, a música é pesada, a música é cada vez uma batida mais forte”. A gente vê assim, que a meninada gosta hoje é o funk, é o Imagine Dragons. São músicas que, nem o ACDC, nem o rock pesado se compara ao que a gente tem, que essa meninada ouve hoje.

E se a gente for voltar no tempo, e Beethoven, e Bach, como que era a juventude naquela época, como eles ouviam música?

Hoje nós temos tempo nem de ouvir, a meninada, nós não temos paciência nem de ouvir música. Então assim, obviamente que eles são mais imediatistas, tudo para eles é muito mais rápido. Esse é um sentimento que eu tenho. Eu sou muito ligada, enquanto professora, aos alunos. Então assim, para mim esse ensino a distância tem sido muito difícil, porque eu sempre fui muito de perto, de estar junto.

Com relação a usar as metodologias ativas, eles precisam ser preparados para isso também. Eles precisam ser preparados para isso. Cada vez mais eu vejo que a gente vai ter que carregar esses alunos juntos. Eu tentei utilizar metodologias ativas numa turma de pós-graduação, a experiência foi que eles acharam assim “essa mulher veio aqui foi para me ensinar ou para gente ensinar ela?”. Começou assim. Na hora que eu joguei tema para eles, para eles trazerem realidade deles, já que eles tinham conhecimento prático da coisa, que eu estava no nicho da produção daquele tema no Brasil, os melhores produtores de aves do Brasil estavam naquela sala. Eu falei assim, “não vou dar aula expositiva para esses caras

não. Eu vou fazer esses caras fazer um world café, vou colocar os temas, vamos discutir, vamos rodar, fazer uma sala de aula invertida, vamos fazer uma gamificação”. Tentei de tudo quanto é coisa, fui estudando, fui fazendo. Gente, foi um caos. Primeiro encontro eu ia pro banheiro e dava vontade de chorar. Juro por Deus, “que que eu estou fazendo aqui, to ganhando nada pra isso, to ganhando nada. Porque que eu saí lá de Uberlândia e vim fazer aqui, nessa desgraça”. Queria morrer.

Aí eu fui pensando, poxa vida, será que faltou explicar para eles a minha percepção. Então eu vejo muito isso gente, a falta de preparo da gente diante dessas metodologias.

Então assim, eu já tentei fazer essa sala de aula invertida, essa questão de fazer a rotação de temas e eles irem entregando, eu já tentei, agora eu tenho uma esperança muito grande de ver um dia o máximo de alunos envolvidos em um projeto.

Não um PBL simplesmente, eu dar um problema eles resolverem, porque também eles não têm maturidade nem tempo para resolver problema. Talvez na pós-graduação sim.

*Mas eu tenho vontade de ver mais essas metodologias. Eu acho que a pandemia, nesse sentido, vai ajudar um pouco sabe **Moderador**, colegas. No sentido de a gente despertar que a molecada e nós também nesse contexto, nós mudamos e o ensino não pode continuar da mesma forma, a gente não pode continuar.*

A gente está abrindo espaço gente, tristemente, para um retrocesso na educação terrível. Militarização de escola está aí, eu acho que eles não estão preparados para serem gestores nem do exército que está sucateado, muito menos de escola. Essa é uma crítica pessoal minha, falo com a maior nitidez possível, acho que cada macaco no seu galho. A gente precisa sim do exército, precisamos sim das ferramentas de guerra, que eu acho que são importantes até para o nosso dia a dia, a arte da guerra, conhecer o inimigo, se preparar melhor para o nosso dia a dia, passar isso para os alunos, por que não? Mas assim, em termos de educação, eu vejo, se a gente não se protagonizar enquanto agentes dessa mudança, essa mudança virá num viés que talvez nós não consigamos reverter.

Então assim, temos que trabalhar metodologias ativas por uma obrigação premente de toda essa mudança que a gente está vendo na sociedade, nos meninos e tudo mais. Vai desde a definição de sexo, definição de cor, do tipo de música que ouve, do jeito que ouve, do ficar ligado em jogo o tempo todo. Então assim, é muita coisa, gente, não sei como é que vai ser isso aí não. Eu acho que eu aposento daqui a pouquinho, então talvez eu não pegue essa mudança toda não, mas é preciso.

Por favor.

MODERADOR

Milena?

MILENA

Vamos lá, experiências. Sala de aula invertida: não funciona em nenhum nível, nunca funcionou para mim em nenhuma sala. Eles simplesmente não fazem nada em casa, nas minhas experiências nada.

Vocês viram que eu já dei aula para mestrado, mas eu também já dei aula para fundamental 1. Ano passado eu estava lá no Sesi dando aula para fundamental um como substituto.

No online, aí veio sala de aula invertida, vamos fazer, porque a gente precisa. No comecinho a gente não estava fazendo ainda aquele horário completo da manhã, então as aulas eram espaçadas, todo mundo engatinhando no que fazer.

Do fundamental um as crianças tinham aula junto com os pais, os pais sentados do lado das crianças que podiam, né mãe. “Gente, assiste esse vídeo em casa, coisa simples, pra na próxima aula a gente já discutir e adiantar um pouco conteúdo”. Nenhuma sala.

Nem de fundamental 1, nem de 2, nem de ensino médio, nem de ensino superior, nunca.

Fez alguma coisa em casa não funciona.

Aí eu tenho uma experiência bacana com o curso de publicidade e propaganda, mas é porque também é o que os colegas já comentaram.

Eles já estavam no terceiro ano, então eles já estavam lá adiantados, com uma maturidade maior. Muitos já trabalhavam na área, então tinha aquele gosto pelo que estava estudando. Já tinham passado pelo primeiro e pelo segundo ano, capengado para aprender as coisas.

E aí eu dava aula de semiótica para eles, e a gente fez toda a parte teórica, e depois eu propus um projeto que eles precisavam apresentar todas as realidades semiótica sobre um mesmo tema, [...].

E aí eu levei alguns que se tornaram amigos para conversar com eles, houve todo um processo para a construção desse projeto. E aí depois eles apresentaram um pequeno vídeo sobre os haitianos, e aí eles escolheram o tema sobre o que falaria. Um outro grupo apresentou imagens, então era um pessoal que gostava de fotografia, eles fotografaram. Aí o outro grupo levou um haitiano que eles conheceram e que faziam reggae haitiano, então ele tocou lá na faculdade pra gente. Outro grupo criou um site, então estão fez toda uma realidade virtual para os haitianos. E teve um dia que a gente foi apresentar esse projeto. Então eles foram para a faculdade, eles que montaram tudo, a feira toda, foi no pátio principal da faculdade, então todo mundo que tinha acesso à entrada e saída passava. Aí eles abordavam as pessoas, alguns fizeram material impresso e eles foram distribuindo. Teve um show. Ah, teve comida típica também, eles é pediram para uma haitiana fazer, ela fez levou.

Então foi muito bacana deu certo.

Aí nesse mesmo curso, eu estava superfeliz que tinha dado certo. Eu dava aula também de produção de texto para essa mesma turma, para esse mesmo grupo.

Eu falei para eles “bom, agora a gente vai fazer interdisciplinaridade. Então, como conclusão, vocês vão produzir um relatório daquilo que vocês acabaram de fazer”. Aí foi um fracasso total. A parte prática da feira, do projeto, da apresentação, foi lindo maravilhoso. E produção do texto veio, ela foi feita, mas ela foi feita sem vontade de ser feita.

Então a gente tem aí sucesso e “não sucesso” ao mesmo tempo, mas para disciplinas diferentes. Eu até me questioneei depois “porque será que eles não produziram o texto e tudo mais?”. Eu depois cheguei a conclusão que eu achei que era o perfil da turma. Porque lá na faculdade que eu trabalhava, primeiro eles começavam todos juntos, publicidade e propaganda e jornalismo. Então eles faziam os 2 primeiros anos juntos e depois eles se separavam para ter as disciplinas. Mas o pessoal de publicidade e propaganda ainda tinha mais uma disciplina de produção do texto, mas eles já tiveram outras lá, e o pessoal do jornalismo foi para outro lado. Então eu cheguei à conclusão de que ali naquele grupo ninguém queria escrever, ninguém tinha interesse por essa área, e eles amavam as outras. Eu já tinha fotógrafos que trabalhavam para o jornal local, produtor de moda, então tinha gente que trabalhava numa outra área que era muito mais prática do que a escrita em si. Isso

acabou refletindo nesse resultado, apesar de que para produção de texto, eu não poderia exigir outra coisa deles que não fosse uma produção de texto. Então não tinha um caminho, e eu tentei fazer de uma maneira mais prazerosa, mas mesmo assim houve resistência e o resultado não foi tão positivo.

MODERADOR

Obrigado Milena. É pessoal...

((Conexão do Moderador travou.))

VANESSA

Acho que o Moderador caiu.

MILENA

É, eu ia falar, achei que eu que tinha travado.

VANESSA

Caiu Moderador?

MODERADOR

Eu estou ouvindo vocês. Vocês estão me ouvindo ou não?

VANESSA

Estamos ouvindo e vendo.

MODERADOR

Ah, então está bom. É porque eu dei uma travadinha aqui, mas já estou ouvindo vocês de novo. Alguém estava falando alguma coisa e eu cortei?

VANESSA

Não.

MODERADOR

O que eu ia falar, é que já são dez para três, o tempo voa. Passa muito rápido né, quando é esse bate-papo, essas conversas.

Então para a gente fechar, para eu cumprir o combinado com vocês, eu queria fazer uma última questão. Na verdade um parêntese aqui, na verdade....

((Conexão do **MOREDADOR** travou. Os participantes ficaram por alguns instantes sozinhos na sala virtual.))

VANESSA

Isso também é uma situação né gente? No ensino híbrido, no ensino a distância.

OSVALDO

Exatamente

VANESSA

Nossa Osvaldo, não sei se vocês meninas também passaram por isso mas...

OSVALDO

Já passei várias vezes.

VANESSA

Nossa que sufoco. Você tá lá, no auge aí os alunos “professora nós não estamos te ouvindo”.

MILENA

E eu lá no híbrido, agora, que eu tenho metade da sala presente, metade online. E o online dá problema todo dia.

VANESSA

Então menina. É desse jeito.

MILENA

Aí você fica naquela. Até consertar online e o povo na sala, já vira aquele caos aquele converseiro. Porque menino de quatorze, quinze anos. Nossa, é um sufoco.

VANESSA

Imagino. Deus me livre. Você me contando eu já estou com ((faz gestos de coração acelerado)).

MILENA

Batedeira. ((risos))

VILMA

Nossa Milena, eu estou tão mais aliviada, porque você, doutora em linguística, e então é aquilo que a gente disse. Não tem exatamente uma causa, um fator que caracteriza o sucesso ou não. Então o problema não é só a escola pública, não é a faixa etária, não é a condição econômica, nem exatamente social somente, os problemas existem, né Milena?

MILENA

Aí eu acho que o nosso problema maior é que, não sei, sei lá, não sei se vocês concordam comigo, mas eu acho que é muito da atitude dos nossos alunos.

VILMA

Isso.

MILENA

Sabe? Como eles enxergam a educação é um reflexo de como nossa sociedade enxerga educação. Eu tenho essa impressão cada dia mais, mas eu não sei. Eu queria que fosse diferente.

VANESSA

Não tenho menor dúvida disso.

Se eles se abrissem para o ensino, dentro de uma perspectiva de experiência valorizada, sem dúvida eles estariam ali dispostos e vendo isso de outra maneira. Se eles ouvissem ao redor deles o quanto é importante. E aí, quando a gente estava falando sobre as diferenças geracionais, assim, como a gente percebe as mudanças, eu acho que tem isso muito claro. A geração dos meus pais, a educação era um desejo de absoluto, era um privilégio ter um filho sendo educado, indo para escola, indo pra faculdade. E todo mundo ao redor, hiper valorizava isso.

Hoje, na verdade, o que nós vemos é exatamente o contrário. É desqualificação da ciência, desqualificação da educação, do ensino. Como é que uma criança que vê essa desqualificação sendo reforçada dia a dia, respeita o momento de estar ali?

MILENA

Nem um pouco. Ele escuta isso todo dia em casa, às vezes, do próprio pai, né?

“Ah, esse seu professor também não sei o que”. Então ele já vai para a escola sabendo que ele está ali, mas que a autoridade do professor é zero.

VILMA

Vanessa, e essa desqualificação, ela também chega naquilo que é legal e naquilo que é moral. Hoje existem gente, as meninas, as famílias, se preocupam com o fator econômico. Então as suas relações, não importa se você está se relacionando com uma pessoa que

vivencia aquilo que é moral ou não. Se você se relaciona com pessoas economicamente estáveis, ou... poderosas, algumas famílias valorizam tudo isso, concordam.

Digamos, claro que vocês sabem né, mas meninas, as meninas mais carentes, as famílias não se opõem a essas as meninas, as filhas, namorarem traficantes, pessoas ligadas ao tráfico. Porque pelo menos eles têm o poder, o dinheiro, o poder econômico.

Então esse é um fato gente, muito negativo, que a gente tinha que lutar para poder conseguir mudar. Então é inversão de valores, é de fato é o que pega, né?

Se a sociedade, aquele entorno que está nessa família, se eles verem que existe essa valorização para o conhecimento, claro que seria diferente.

((O Moderador retorna à sala virtual))

MODERADOR

Pessoal, eu acho que eu voltei. Vocês estão me ouvindo?

MILENA

Nós não estamos te vendo, mas estamos te ouvindo.

MODERADOR

É que a câmera, nesse problema da internet, ela parou de funcionar, estou vendo se ela funciona de novo.

Eu tentei ir par ao 4G do celular, mas também não funcionou, não é nem só o Wi-Fi que deu problema, acho que foi a internet mesmo geral.

Pessoal, vamos lá. Porque já são cinco para as três quase, o tempo voa quando a gente está conversando, passa muito rápido. Eu queria deixar uma última questão para vocês, para quem quiser falar, só para a gente despedir, para eu cumprir o combinado com os horários de vocês.

Na verdade, ainda uma primeira questão, antes da minha questão final, é se tem alguma coisa que vocês gostariam de falar sobre as metodologias ativas, que eu não tenha perguntado, e que vocês tenham vontade de falar, se alguém quiser aproveitar essa deixa aí e fala.

Eu tenho uma última perguntinha, que não é necessariamente relacionado às metodologias ativas, mas é uma pergunta simples, talvez não de fácil resposta.

O que para você é ser um bom professor?

Todos nós somos professores, e o que que para vocês, na visão de cada um de vocês, é ser um bom professor?

E é isso, para gente caminhar para a gente fechar hoje.

VANESSA

A gente pode gravar um vídeo de 2 horas e te encaminhar sobre essa última questão?

MODERADOR

É facinho responder, não é professora?

À vontade Osvaldo.

OSVALDO

*Assim, o que eu quero para finalizar, eu acho assim, que metodologia ativa ou qualquer alteração de melhoria, ela tem que nascer num projeto pedagógico, ela tem que ser discutida, ela tem que, uma vez estabelecida essas metodologias, o docente ele tem que ser treinado, como a **Milena** bem falou. Por exemplo, eu da engenharia eu não tive formação nenhuma na área pedagógica. Simplesmente fiz um mestrado e por ter um título de mestre eu fui contratado como professor.*

*Então eu acho que o treinamento é fundamental. Um treinamento robusto, profundo, menos blá blá blá e mais prática, essa fala minha é fala de engenheiro, que a gente é bem mais prático. E tem que nascer no projeto pedagógico do curso. Não pode ser o heroísmo de um ou outro professor, porque senão na cabeça do aluno ele vai ficar louco, e a gente vai ouvir o que a colega **Andreza** falou aqui de Uberlândia.*

Eu também já escutei isso muito de aluno, falar assim “professor, mas é você que tem que me ensinar, não eu que tenho que ensinar”.

Então eu já escutei isso também quando a gente vai aplicar algum tipo de metodologia forçando o aluno a se engajar no processo.

Eu acho também que nós professores, aí eu vou provocar um pouquinho. Ainda bem que está no final, porque eu já saio correndo ((risos)). Eu acho que a gente se coloca muito de vítima, né? “Ah, o culpado é o aluno”, mas é o aluno que nós temos, nós não temos como fugir disso. O aluno que entra lá na federal, ele não tá muito diferente do aluno que tá entrando na particular. Então ele tem e traz todas essas dificuldades mesmo, que todos colocaram aqui. E é esse é o nosso público, é essa a nossa matéria-prima.

Então, eu acho que nós temos que fazer um esforço, um grande esforço para nos adaptar a essa geração que aí está, e dar essa formação que a gente se propõe a dar para eles.

E bom professor, com a minha experiência, é criar uma empatia com aluno. Se eu consigo criar uma empatia com aluno, se eu consigo me colocar do lado do aluno, se eu consigo estabelecer uma sintonia com o aluno, eu consigo atingir os meus objetivos. Aí talvez a metodologia vem até em segundo plano. Porque eu consigo ter o aluno junto comigo e comprar essa ideia de aprender. Eu já tenho tido essa experiência, não é fácil né, você pega uma sala numerosa aí.

Mas uma característica dessa geração também, eu acho que é, como que eu poderia dizer, é uma geração carente demais. Carente de pai, de mãe, de família.

E se ele encontrar no professor uma sintonia que vem preencher um pouquinho dessa carência, eu acho que eles se abrem para o aprendizado, eu já percebi isso também.

Deixa os colegas falarem aí.

VANESSA

Então, eu penso que é essa relação também de atualização, ela é uma realidade da nossa área, da nossa escolha profissional. Ser professor exige de nós estar atentos às transformações do mundo, então me parece que o movimento de atualização, ele é fundamental.

Evidentemente que isso demanda energia, e às vezes a gente não está preparado para ter a agilidade necessária, mas faz parte do nosso papel buscar essa atualização, essa adequação, se a gente quiser se manter atuante e nesse lugar.

*E ser atuante nesse lugar, e aí emendando a pergunta do **Moderador**, eu acho que ser bom professor é isso, sabe **Moderador**? Estar disposta, estar nesse lugar como professor, é mais estar ali nesse lugar disposto a vivenciar todo esse movimento necessário de fazer esse papel da melhor maneira possível, entendendo que essa relação, ela não é uma relação de caminho único, mas ela se dá dentro de um ambiente composto por pessoas. E estabelecer relações com essas pessoas faz parte desse processo. Estar engajado com os alunos, estar engajado com seus colegas e estar disposto a trabalhar junto com esse movimento transformador e construtor desse ser humano que está ali com você, e de nós mesmos.*

Me parece que isso é a resposta para a essa questão, de como a gente pode ser o melhor possível dentro da nossa área de atuação.

MODERADOR

*Obrigado **Vanessa**. Mais alguém? Eu vi que a **Andreza** já fez um comentário lá pelo chat. Mais alguém para gente finalizar?*

MILENA

*Não, eu assino em baixo com o que o **Oswaldo** e a **Vanessa** falaram. É difícil a gente definir, mas eu acho que o sentimento é esse, quando a gente enxerga o resultado de crescimento, amadurecimento, de empatia. Mas que você percebe que você contribuiu de alguma forma para a vida daquele seu aluno.*

Os meios que levaram a isso, é difícil a gente definir, que é muito variado, é muito relativo.

Mas eu acho que você fica com aquela sensação de que você cumpriu seu dever, e que você fez o seu trabalho, quando você enxerga que tem um pouco daquilo que você trouxe para a sala de aula no seu aluno, dali para frente. Então a partir do seu trabalho houve uma pequena modificação em quem ele é, no que ele pensa, no profissional que ele se transformou, como na maioria dos colegas aqui trabalham com ensino superior. Então eu acho que é essa a percepção que a gente tem.

MODERADOR

Mais alguma coisa?

Se não, primeiro pedir desculpa porque nesse problema que teve minha internet caiu e voltou, e eu perdi a câmera, não estou conseguindo fazer voltar, então me desculpem.

E agradecer vocês do fundo do coração de novo pela disponibilidade por essas duas horinhas de conversa.

Pode falar Andreza.

ANDREZA

Não, pode terminar, é só pra depois, acho que você vai falar quando que serão os próximos encontros, desculpa.

MODERADOR

Não, posso falar agora já. Na verdade não tem. A ideia é que a gente faça um encontro só, era esse bate-papo. Muitas pessoas me perguntaram isso antes, “vai ser toda terça, sempre no mesmo horário?” Eu falei “não, é um encontro só, a gente vai ter uma conversa”.

ANDREZA

Ah, então vamos continuar gente. Está tão bom, não é possível. ((risos))

MODERADOR

*Não é? Eu também não quero parar não, mas é porque a **Vanessa** precisa... não, se vocês quiserem a gente tem muita coisa para conversar, é porque eu tinha combinado de até às três com vocês.*

Mas assim, da vontade de ter horas de conversa, porque aqui tem assunto que se a gente for puxando a cordinha, você não para de puxar esse novelo.

Mas enfim, é agradecer vocês. E realmente é só um encontro, é esse papo, esses relatos de experiências, vocês dividirem essas percepções de vocês da ponta da sala de aula, ali do chão da sala mesmo, e trazer isso como uma reflexão para o meu estudo, pro meu trabalho.

Então eu queria agradecer vocês. Senão eu for começar a falar, eu vou ficar meia hora só agradecendo. Então obrigado a vocês. Boa tarde.

VANESSA

Precisando de mais alguma informação, de alguma outra participação, viu?

MODERADOR

O Vanessa, obrigado.

MILENA

Agora estamos todos naquele grupo lá das metodologias ativas?

VANESSA

Estamos, eu estou.

MILENA

*Há uma sugestão, se o **Moderador** não se importar, de repente, mais pra frente, depois que passar essa sua correria, e eu sei que você deve estar em fase de conclusão do seu trabalho. De repente marca um grupo com todo mundo. Nós seis, nós cinco aqui, que ficamos num, no outro, e de repente para a gente conseguir trocar experiências com o pessoal de lá, que tem mais experiência do que nós, de sucesso. De repente dá uma ideia para gente do que a gente pode aplicar na nossa sala de aula, eu acho que seria tão interessante.*

Quem sabe não te dá um pano de manga para um próximo trabalho?

MODERADOR

*Nossa **Milena**, excelente ideia. Ia ser fantástico. E assim, porque como eu estava nos dois grupos, o outro foi no sábado, eu fico vendo muito essas visões, dá vontade muito de interligar coisas que vocês falaram aqui, coisas que o pessoal falou de lá e acho, e eu acho que...*

Vou tentar alinhar isso daí, eu acho que seria um papo muito legal, muito bacana.

VANESSA

*E outra coisa, sabe **Moderador**, a gente participa dessas pesquisas e fica muito interessado em saber também o fruto que gerou. Eu fiquei curiosa em conhecer o que você vai concluir a partir do seu estudo. Quem sabe você poderia agendar no final, quando você já tiver elaborado suas considerações finais, você podia imaginar um encontro para nos contar como é que foi, e o que você concluiu, o que você se aproximou, não se conclui né, mas o que você gerou como consideração final do seu trabalho.*

MODERADOR

Nossa, eu acho também bem legal isso, de apresentar para vocês... A própria conclusão gera mais um monde de debates, de ideias...

VANESSA

Quem sabe não te ajuda a se preparar para a banca.

Uma coisa é fazer uma dissertação, outra é defender ela na banca, as vezes a gente dá uma tremidinha aí. ((risos))

FIM DA GRAVAÇÃO – Grupo Focal 2

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIAS ATIVAS: Alternativas à atual crise do paradigma magistrocêntrico de gestão do ensino-aprendizagem

Pesquisador: OTAVIANO JOSE PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46094621.5.0000.5154

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.793.941

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendência(s) apontada(s) no parecer nº 4.678.594.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1713087.pdf de 19/05/2021) e do Projeto Detalhado (Projeto_Filipo_Carotenuto_Brochura_v_2.docx de 19/05/2021).

Segundo os pesquisadores:

"Essa pesquisa surgiu da necessidade de dialogar com uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem: o professor.

O estudo visa dissertar sobre o uso das metodologias ativas como uma alternativa ao paradigma magistrocêntrico de gestão do processo de ensino-aprendizagem e, em conversa com os professores e orientador do programa de mestrado, viu-se a necessidade de envolver os docentes na pesquisa, para ir além da revisão bibliográfica.

Com isso, tornou-se central a participação dos professores neste estudo, que busca uma abordagem qualitativa da experiência docente, em todos os níveis educacionais.

Os desafios de tornar o aluno protagonista de sua aprendizagem, demanda um esforço muito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.793.941

grande tanto dos estudantes quanto dos professores, que muitas das vezes precisam romper com um paradigma internalizado durante anos de uma educação clássica e instrucional, tradicionalmente feita a partir do docente e tendo ele como protagonista.

Então olhar, ouvir e dialogar com esses professores torna-se fundamental para enxergar o atual momento da educação e ter mais clareza quanto ao movimento das metodologias ativas tão abordado atualmente. Esta pesquisa está ancorada em uma história da educação, que busca aprofundar o que foi historicamente proposto acerca das metodologias, buscando a sinergia com as atuais propostas das metodologias ativas.

Por isso, as principais perguntas que motivam essa investigação são:

Quais as raízes das metodologias ativas? (Capítulo 1)

Por que as metodologias ativas estão em alta nos debates acadêmicos? (Capítulo 2)

Tanto professores quanto alunos estão "preparados" para a divisão do protagonismo? (Capítulos 2, 3 e 4)

Reduzem-se a aplicações de técnicas e ferramentas ou é uma mudança de conceito pedagógico? (Capítulo 2)

A que se deve o grande número de propostas dessas metodologias? (Capítulo 2)

O que tem de "novo" nas metodologias ativas? (Capítulo 2)

Como as metodologias ativas estão sendo tratadas pelos docentes e instituições? (Capítulos 3 e 4)

Antes do "como", "por que" usá-las? (Considerações finais)

Afinal, o uso Metodologias ativas hoje é modismo? (Considerações finais)"

"MÉTODO(S) A SER(EM) UTILIZADO(S): Na pesquisa, tenciono conduzir uma entrevista semiestruturada, no qual o roteiro será elaborado a partir das teorias estudadas, levando em consideração também minha experiência particular na docência.

A pesquisa será realizada com a formação de dois grupos focais, cada um deles com aproximadamente 8 (oito) docentes de diferentes regiões e que trabalham em diferentes níveis de educação. Um dos grupos será formado por professores que já utilizam metodologias ativas frequentemente em suas aulas, e o segundo grupo por docentes que ainda não trabalham com metodologias ativas, mas que estejam em um processo de transição, sendo por vontade própria ou por novas diretrizes em seus ambientes de trabalho. A intenção da pesquisa é fazer uma análise qualitativa. No primeiro grupo o objetivo é verificar as principais vantagens e desvantagens ao se

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 4.793.941

adotar metodologias ativas de aprendizagem, a percepção deles no processo e averiguar a diferença que notaram no desempenho do estudante no antes e depois do uso das metodologias ativas. Para o segundo grupo, o foco é investigar as dificuldades de uma mudança metodológica de ensino-aprendizagem, quais os motivadores de tal mudança e aferir quais são as maiores barreiras desse processo.

Tanto a técnica de coleta de dados quanto o método de análise de dados se baseiam nas discussões do Grupo Focal, estimulando o debate qualitativo.

Devido à pandemia do COVID-19, todo o processo será conduzido através da ferramenta online Google Meet, e será gravado para posterior transcrição e análise de estudo, com concessão prévia dos envolvidos.

Questionário para o "Grupo 1".

- 1 – Quando começou a utilizar metodologias ativas e por quê?
- 2 – Qual o maior sucesso e o maior revés que obteve com seus discentes?
- 3 – Quando faz uma aula expositiva, instrucional, e quando usa metodologias ativas, desde a preparação das aulas até a avaliação, o que mais percebe de diferença quanto à sua qualidade didático-pedagógica?
- 4 – O quanto as aulas expositivas e métodos mais tradicionais ainda fazem parte do seu repertório de aula?
- 5 – Como tem empregado as avaliações em consonância com as métodos ativos de aprendizagem?
- 6 – Há algum autor clássico da educação que te inspirou de alguma maneira na utilização das metodologias ativas?
- 7 – Para finalizar, o que é ser um "bom professor" para você?

Questionário para o "Grupo 2".

- 1 – Por que está iniciando agora o uso de metodologias ativas? Qual foi sua motivação inicial?
- 2 – Há alguma dessas metodologias, em específico, que você utiliza mais? Por quê?
- 3 – Qual sua maior dificuldade em utilizar alguma metodologia ativa?
- 4 – Em sala de aula, já notou alguma diferença por parte do aluno em relação a tal uso?
- 5 – O que você acha que representa o movimento, crescente em nossos dias, em prol das metodologias ativas para o futuro da educação?
- 6 – Quais são suas principais referências nas metodologias ativas?
- 7 – Para finalizar, o que é ser um "bom professor" para você?

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia

CEP: 38.025-440

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.793.941

*Preferimos não inserir o roteiro de perguntas no "TCLE", para que os participantes não ensaiem as respostas e não percam a naturalidade e a espontaneidade durante o debate no grupo focal."

Segundo os pesquisadores:

"CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Além dos critérios para a participação do grupo focal apontados no item 5 "POPULAÇÃO A SER ESTUDADA", se faz necessário deixar claro que todos os participantes deverão atuar no Brasil, e ter domínio da língua portuguesa para que o debate no grupo focal ocorra de maneira mais fluida, visto que não teremos a participação de nenhum tradutor.

Como critério de exclusão, não se encaixa nessa pesquisa professores que não fazem parte de eixo formal de educação (educação básica, fundamental, médio, superior e pós-graduação). Por isso, não participarão da pesquisa professores de cursos livres que funcionem fora desse eixo."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

"Como posto no item anterior, a atual pesquisa busca entender nas atuais práticas docentes o crescente movimento pelo uso das metodologias ativas, a origem, as motivações, os desafios e, principalmente, se há um novo paradigma sendo posto ou se é apenas um "modismo" de nosso tempo."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em parecer anterior (nº 4.678.594), solicitou-se o ajuste do item 8 (Riscos e Benefícios envolvidos na execução da pesquisa) do projeto detalhado, de modo que o(a) pesquisador(a) respondeu à pendência, reescrevendo o item com a seguinte informação:

"RISCOS: Os riscos desta pesquisa são mínimos devido às características da realização dos processos já descritos, e estaremos vigilantes às condutas éticas e de respeito entre todos os envolvidos, para que a participação de cada um possa ser a mais genuína, honesta e sincera possível. Para minimizar os riscos, as identidades dos participantes serão preservadas e não serão citadas nominalmente nos resultados da pesquisa.

Portanto, a pesquisa envolve pequenos riscos de vazamento de dados particulares e da sua

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.793.941

imagem e voz. Para isso, todos os participantes serão identificados no estudo com códigos ou pseudônimos e as gravações do grupo focal ficarão armazenadas em computador particular e fora das redes sociais."

"BENEFÍCIOS: Como benefício, a pesquisa pretende esclarecer melhor o papel das metodologias ativas nos tempos atuais e futuros da educação. Para os envolvidos, ter um papel ativo no debate e na propagação de conhecimento acerca das metodologias ativas através das próprias experiências."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de retorno de parecer anterior n. 4.678.594, em que os pesquisadores atenderam todas as solicitações do CEP-UFTM.

Os pesquisadores se propõem a realizar um estudo qualitativo, descritivo sobre as práticas docentes o crescente movimento pelo uso das metodologias ativas. O estudo será realizado com 16 docentes de diferentes regiões e níveis de educação, com idade acima de 18 anos. A forma de recrutamentos dos participantes nas redes sociais e plataformas de troca de mensagens (whatsapp e telegram). Serão realizados dois encontros virtuais pelo Google Meet para a realização de grupos focais, durante o qual serão feitas oito perguntas para cada grupo relacionadas ao uso, benefícios, dificuldades, referências sobre metodologias ativas na educação.

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Prof. Dr. Otaviano José Pereira (Professor-pesquisador do IFTM - Pesquisador Responsável) e Filipo Maluf Carotenuto (Mestrando em Educação Tecnológica - IFTM - Pesquisador Assistente).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013,

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.793.941

o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1713087.pdf	19/05/2021 14:35:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Filipo_Carotenuto_Brochura_v_2.pdf	19/05/2021 14:35:29	OTAVIANO JOSE PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Filipo_Carotenuto_Brochura_v_2.docx	19/05/2021 14:35:17	OTAVIANO JOSE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Filipo_Carotenuto_v_2.pdf	19/05/2021 14:34:25	OTAVIANO JOSE PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Filipo_Carotenuto_v_2.docx	19/05/2021 14:34:17	OTAVIANO JOSE PEREIRA	Aceito
Outros	Texto_Qualificacao_Filipo_Maluf_Carotenuto.docx	26/04/2021 12:09:07	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito
Outros	Texto_Qualificacao_Filipo_Maluf_Carotenuto.pdf	26/04/2021 12:08:37	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Filipo_Carotenuto_Brochura.pdf	26/04/2021 11:44:44	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Filipo_Carotenuto_Brochura.docx	26/04/2021 11:44:35	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimen_Filipo_Carotenuto.pdf	16/04/2021 17:03:00	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440

UF: MG **Município:** UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.793.941

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimen_Filipo_Carotenuto.docx	16/04/2021 17:02:41	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Plataforma_Brasil_CO MPLETA_Filipo_Carotenuto.pdf	16/04/2021 15:25:04	FILIPO MALUF CAROTENUTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 21 de Junho de 2021

Assinado por:
Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br