

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

SHEILA CAROLINE SAVICZKI

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO:
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

SHEILA CAROLINE SAVICZKI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM CURSOS TÉCNICOS
DE NÍVEL MÉDIO:
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2019

Ficha Catalográfica

S267p Saviczki, Sheila Caroline

Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio : Aplicação de Metodologias Ativas / Sheila Caroline Saviczki . – 2019.

153.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Competência. 2. Educação Profissional. 3. Metodologias Ativas.
I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

SHEILA CAROLINE SAVICZKI

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM CURSOS TÉCNICOS
DE NÍVEL MÉDIO:
APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof^a Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

Convidado (a): Prof^a Dra. Valderez Marina do Rosário Lima – PUCRS

Convidado (a): Prof^a Dra. Carla Spagnolo – PUCRS

Convidado (a): Prof Dr. Roberto Sarquis Berte – Senac RS

Porto Alegre

2019

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, pela sua infinita bondade e presença serena em minha vida, é a luz que me ampara e me guia nos momentos fáceis e difíceis.

Aos meus pais, Vera e Celito, que são meu porto seguro, exemplos de força e amor incondicional, que assumiram esse desafio comigo e me ajudaram a viabilizar essa conquista. Não tenho palavras capazes de expressar meu amor, orgulho e gratidão por vocês.

Ao meu irmão, Felipe, meu mano bem, meu vínculo de afeto mais profundo, que junto com Vivi, minha mais que cunhada, minha amiga, no meio dessa louca jornada me deram o presente de ser dinda de um serzinho que ilumina minha vida, a pequena Alice. Obrigada por estarem presentes e torcerem por minhas conquistas, por todo carinho e cuidado que sempre tiveram comigo.

A minha prima/irmã Lissandra que com a sua *pitokinha* Martina tornaram os meus dias mais coloridos e que me acompanharam durante mais essa trajetória, tornando nossos momentos juntas intensos, cheios de amor e alegria.

A Sio, presente da faculdade, minha melhor amiga, minha irmã de coração que conta que me conhece desde o primeiro dia de aula da Graduação de Psicologia. Obrigada pela nossa amizade, pelo companheirismo, por sempre ter me incentivado, motivado e acreditado em mim.

A minha querida orientadora Professora Bettina, que com muita paciência, dedicação, sabedoria e carinho me acolheu como sua orientanda. Obrigada pela sensibilidade, pela condução segura e comprometida, que muito contribuíram na minha caminhada como pesquisadora.

Meus colegas de trabalho e do PROMOT, pela parceria diária, pelas trocas de ideias que, de uma forma ou de outra me ajudaram durante toda a caminhada e contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos membros da banca pela atenção e disposição, aceitando prontamente este convite, o meu agradecimento.

Enfim... obrigada a todos, que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado.

GRATIDÃO!!!

RESUMO

A presente dissertação intitulada “**Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas**” tem como objetivo analisar as metodologias de ensino aplicadas, pelos professores de Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, cuja ação é orientada para o desenvolvimento de competências no contexto educacional. Realizou-se uma investigação qualitativa, na qual se buscou, nos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes e nas suas ações do cotidiano, compreender quais as metodologias de ensino estão sendo aplicadas em sala de aula, facilidades e dificuldades referentes aos procedimentos adotados na condução do processo de ensino aprendizagem, bem como, identificar os fatores motivacionais que influenciam a adoção de práticas ativas. Considerando sempre, a especificidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para a realização desta investigação foi utilizado um questionário, para fins de identificação do perfil do público pesquisado e entrevistas semiestruturadas, para estimular a compreensão do tema em questão. Para análise dos dados coletados utilizou-se a Análise Textual Discursiva, cuja intenção, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos que já existem a respeito do tema investigado. Os resultados encontrados indicam que, os docentes utilizam Metodologias Ativas, em sua prática pedagógica, mesmo que, o façam de forma empírica, tendo em vista, os desafios que essa prática lhes impõe. E o fazem por entenderem, que essas são estratégias promotoras da autonomia e do protagonismo dos alunos e tornam o processo de aprendizagem mais significativo. Ainda, facilitam o desenvolvimento de competências, por serem estratégias que privilegiam situações práticas passíveis de serem trabalhadas, em contextos pedagógicos. E é o desenvolvimento do aluno, o seu envolvimento, aprendizado, protagonismo e participação, que motivam os docentes a utilizar Metodologias Ativas, na sua prática pedagógica. A relevância do tema reside, no fato de serem escassas as pesquisas, que abordam as metodologias de ensino utilizadas, por docentes, no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Palavras-chave: Competência. Educação Profissional. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

The present dissertation titled "Pedagogical Practice of Teachers in Technical Courses of Middle Level: application of Active Methodologies" aims to analyse the teaching methodologies applied by the professors of Technical Courses of Middle Level of a Professional Education Network of the State of Rio Grande do Sul, whose action is oriented towards the development of competencies in the educational context. A qualitative investigation was carried out, in which it sought, in the pedagogical methods used by the professors and in their daily actions, to understand which teaching methodologies are being applied in the classroom, facilities and difficulties regarding the procedures adopted in the conduction of the learning teaching process, as well as identifying the motivational factors that influence the adoption of active practices. Always considering the specificity, of the Middle Level Technical Professional Education. To accomplish this investigation, a questionnaire was used to identify the profile of the researched public and semi-structured interviews, to stimulate the comprehension of the theme in question. To analyse the collected data, the Discursive Textual Analysis was used, whose intention, according to Moraes and Galiazzi (2016), is the understanding and reconstruction of knowledge that already exists regarding the subject investigated. The results indicate that professors use active methodologies, in their pedagogical practice, even if they do so empirically, in view of the challenges that this practice imposes on them. And they do so because, they understand that, these are strategies, that promote autonomy and the title role of students, make the learning process more meaningful. Furthermore, they facilitate the development of competencies, as they are strategies that privilege practical situations that could be worked out in pedagogical contexts. And it is the development of the student, his involvement, learning, title role and participation, which motivate the professors to use active methodologies, in their pedagogical practice. The relevance of this theme lies in the fact that research is scarce, which addresses the teaching methodologies used by professors in the context of Middle Level Technical Professional Education.

Keywords: Competence. Vocational Education. Active Methodologies.

RESUMEN

La presente tesis doctoral titulada "Práctica Pedagógica de Profesores en Cursos Técnicos de Enseñanza Media: aplicación de metodologías activas" tiene como objetivo analizar las metodologías de enseñanza aplicadas por los profesores de Cursos Técnicos de Enseñanza Media de una Red de Educación Profesional del Estado de Rio Grande del Sul, cuya acción se orienta hacia el desarrollo de competencias en el contexto educativo. Se realizó una investigación cualitativa, en la que buscó, en los métodos pedagógicos utilizados por los profesores y en sus acciones diarias, entender qué metodologías de enseñanza se están aplicando en el aula, las instalaciones y las dificultades, en cuanto a los procedimientos adoptados, en la conducción del proceso de enseñanza de aprendizaje, así como la identificación de los factores motivacionales que influyen en la adopción de prácticas activas. Teniendo siempre en cuenta, la especificidad de la Educación Técnica Profesional de Enseñanza Media. Para llevar a cabo, esta investigación, se utilizó un cuestionario para identificar el perfil del público investigado en las entrevistas semiestructuradas, para estimular la comprensión del tema en cuestión. Para analizar los datos recogidos, se utilizó el Análisis Textual Discursivo, cuya intención, según Moraes y Galiazzi (2016), es la comprensión y reconstrucción del conocimiento que ya existe, en relación con el tema investigado. Los resultados indican que los profesores utilizan metodologías activas, en su práctica pedagógica, incluso si lo hacen empíricamente, en vista de los desafíos que esta práctica les impone. Y lo hacen porque entienden que estas son estrategias que promueven la autonomía y el protagonismo de los estudiantes, hacen que el proceso de aprendizaje sea más significativo. Además, facilitan el desarrollo de competencias, ya que son estrategias que privilegian situaciones prácticas que podrían ser trabajadas en contextos pedagógicos. Y es el desarrollo del estudiante, su implicación, aprendizaje, protagonismo y participación, que motivan a los profesores a utilizar metodologías activas, en su práctica pedagógica. La relevancia de ese tema radica en el hecho de que la investigación es escasa, que aborda las metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores en el contexto de la Educación Técnica Profesional de Enseñanza Media.

Palabras clave: Competencia. Formación profesional. Metodologías Activas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologias Ativas – Pressupostos Básicos	40
Figura 2 - Possibilidades de Metodologias Ativas.....	42
Figura 3 - Miniteoria das Necessidades Básicas	51
Figura 4 - MAs facilitam o Desenvolvimento de Competências	100
Figura 5 - Alunos Motivam o Fazer Docente.....	107
Figura 6 - <i>Continuum</i> da Motivação	108
Figura 7 - MAs: Facilidades e Dificuldades.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária	65
Gráfico 2 - Tempo de Atuação no Ensino Técnico	66
Gráfico 3 - Nível de Escolaridade	67
Gráfico 4 - Curso Técnico em que atua	69
Gráfico 5 - Tipo de Metodologia Ativa Utilizada	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)	19
Tabela 2 - Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) 2	20
Tabela 3 - Bibliografia Anotada (exemplo)	21
Tabela 4 - Bibliografia Sistematizada (exemplo).....	23
Tabela 5 - Trabalhos Selecionados	24
Tabela 6 - Sujeitos as Pesquisa	59
Tabela 7 - ATD – Unitarização e Categorias Iniciais	60
Tabela 8 - Frequência.....	70

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

E - Entrevista

EP – Educação Profissional

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAAs – Metodologias Ativas

MEC – Ministério da Educação e Cultura

P - Professor

PNE – Plano Nacional de Educação

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

QOL – Questionário On-Line

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ESTADO DO CONHECIMENTO	18
2.1	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIA	26
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
3.1	O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO	30
3.2	O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	33
3.3	METODOLOGIAS ATIVAS	39
3.4	MOTIVAÇÃO	50
4	METODOLOGIA	53
4.1	PROBLEMA DE PESQUISA	54
4.2	OBJETIVO GERAL	55
4.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56
4.4	PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA	56
4.5	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	56
4.5.1	Questionário	57
4.5.2	Entrevista	57
4.6	SUJEITOS DA PESQUISA	58
4.7	ANÁLISE DOS DADOS	59
4.8	CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA	62
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	64
5.2	O CONTEXTO	71
5.2.1	A valorização dos Cursos Técnicos de Nível Médio	71
5.2.2	Competência: da polissemia a norteador do processo educativo	80
5.3	METODOLOGIAS ATIVAS	91
5.3.1	Participação ativa do aluno	93
5.3.2	Estratégias que privilegiam a prática e favorecem o desenvolvimento de competências	99
5.3.3	Alunos: fonte de motivação docente	105
5.3.4	Desafios docentes	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Questionário	139
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores	143

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	144
APÊNDICE D – Estratégias de Metodologias Ativas	146

1 INTRODUÇÃO

O mundo mudou, e é fato que isso não é mais novidade, tampouco são novas as exigências, que enfrenta o sistema educacional no cumprimento de seu principal papel: o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade, diante das profundas transformações, que representam desafios múltiplos e diários.

Esse cenário desafia também, a educação profissional, que surgiu da necessidade de capacitação da mão de obra, para dar conta da baixa qualidade técnica dos trabalhadores e da exigência por maior produtividade, entendida como quantidade, dos empregadores. No entanto, atualmente a formação profissional supera seu papel exclusivo, de formação de mão de obra e fortalece seu compromisso com a formação de profissionais preparados para agir e intervir no mundo do trabalho, em seus aspectos mais amplos, como: preparar pessoas, para enfrentar as constantes mudanças e a exigência cada vez maior por competências, capazes de responder, com autonomia e criatividade, à situações que se apresentam complexas, em diversos ambientes, sejam essas pessoais ou profissionais.

Nessa perspectiva, o objeto desta pesquisa são as metodologias de ensino, aplicadas em sala de aula, por professores de Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada, pelo desenvolvimento de competências, no contexto educacional. A relevância do tema reside, no fato de serem escassas as pesquisas, que abordam as metodologias de ensino utilizadas, por docentes no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Me formei em Psicologia em 2001, e os caminhos, que me levaram à atuação, na área da educação profissional começaram a ser percorridos em 2007, quando assumi a coordenação de um Projeto Social, que ofertava qualificação profissional a jovens em situação de vulnerabilidade social. Três anos depois, assumi a vice-direção de uma pequena escola, que ofertava Cursos Técnicos de Educação Profissional de Nível Médio. Mais três anos se passaram, quando ingressei em uma grande instituição que atua com todas as modalidades de Educação Profissional, em âmbito nacional. Já são cerca de 10 anos circulando em diversos espaços que envolvem sujeitos que buscam, na Educação Profissional, uma oportunidade de construção ou reconstrução, dos seus projetos de vida. Nesses 10 anos sempre

estive envolvida, de alguma maneira, com a formação docente, buscando entender como o papel exercido por docentes implica diretamente na transformação dos indivíduos e da sociedade em geral. Aprendi e ajudei a desenvolver projetos e práticas pedagógicas que pudessem de alguma maneira, qualificar a atuação docente e que, ao mesmo tempo estivesse alinhada a demanda de um mundo diverso, desigual e extremamente mutável. Os desafios foram e continuam sendo enormes, mas procuro manter-me otimista, acreditando que, toda e qualquer mudança, que uma sociedade possa almejar passa necessariamente, pelo tratamento e consideração, que dispensa a educação.

Com essa pequena bagagem, a crença nesse ideal e com um propósito de poder contribuir a nível prático e não apenas de discurso, entendi que era preciso estudar mais, para compreender esse vasto universo da educação, que envolve diferentes atores e que é capaz de transformar o mundo. Assim em 2012, cursei minha primeira disciplina como aluna especial do Programa de Mestrado de Educação da PUC RS, com duas certezas: esse era o caminho que eu queria seguir e essa era a Instituição, na qual eu queria estar. Segui cursando disciplinas como aluna especial até 2016, quando fui aceita como aluna regular do referido programa.

Com diversas inquietações e o desafio de conciliar trabalho e estudos durante todo esse período, me encontro hoje, apresentando um estudo, a respeito de um tema amplo e inesgotável, que se transforma continuamente, ao longo da história e espero que possa contribuir de alguma maneira, com o alcance de melhorias das práticas docentes, que perpassam todo e qualquer processo educativo.

Dessa maneira, esta dissertação é resultado de uma inquietação pessoal: entendo que, uma das principais lacunas, que encontramos na educação, em suas diversas modalidades e níveis de ensino, ainda é a articulação, entre teoria e prática, em que, a supremacia das metodologias transmissivas, baseadas em processos de memorização, e do foco nos conteúdos teóricos em detrimento da capacidade de aplicar conhecimentos para a resolução de problemas, reproduzem um modelo educacional incompatível com as novas demandas da sociedade e do trabalho. Muito se tem falado, sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional, que exige profundas transformações, também na ação docente, porém, ainda não sabemos como promovê-las. E é isso que me motiva a estar aqui: investigar soluções para equilibrar teoria e prática, de maneira colaborativa, nas trocas com pares e ímpares, por meio da pesquisa. Além disso,

analisar os fatores motivacionais, que influenciam diretamente a adoção de práticas criativas e inovadoras em sala de aula, contribuindo para o projeto de vida das pessoas, que buscam a qualificação profissional técnica, e para uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de se melhorar continuamente por meio da educação.

Diante disso a presente pesquisa apresenta o seguinte objetivo: Analisar as metodologias de ensino aplicadas pelos professores, nas salas de aula, de Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada para desenvolvimento de competências no contexto educacional.

A partir do objetivo geral, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Reconhecer as facilidades e as dificuldades dos professores em aplicar metodologias ativas na prática docente;
- b) Identificar fatores motivacionais que influenciam aplicação prática de metodologias ativas em sala de aula;
- c) Colaborar com o processo de formação continuada dos docentes, promovendo uma reflexão sobre a própria prática;
- d) Indicar possibilidades de inserção de metodologias ativas, promotoras de autonomia na aprendizagem, em Cursos Técnicos de Nível Médio.

Assim, esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: **Quais metodologias de ensino estão sendo aplicadas, em sala de aula dos Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada para desenvolvimento de competências no contexto educacional?**

A fim de responder a referida questão, bem como dar conta dos objetivos propostos, essa dissertação está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 2, denominado o Estado do Conhecimento, traz alguns trabalhos já publicados sobre o tema, encontrados na busca por teses e dissertações, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

O capítulo 3 apresenta o referencial teórico da pesquisa, no qual foram utilizados documentos do Ministério da Educação, que versam sobre a Educação Profissional, em especial o Ensino Técnico de Nível Médio e pressupostos teóricos de autores que investigam o desenvolvimento de competências no contexto

educacional, metodologias ativas e motivação, tais como, Perrenoud, Becker, Berbel, Carnobell, Moran, Boruchovitch, Pérez Gómez, Santos, Vygotsky, entre outros.

O capítulo 4, Metodologia, busca elucidar a metodologia de pesquisa, na qual se baseou o estudo, incluindo a contextualização do problema, o tipo de pesquisa, os procedimentos, instrumentos utilizados e sujeitos da pesquisa. Apresenta a maneira como foi realizada a pesquisa, a coleta e a análise dos dados.

O capítulo 5, Apresentação e Análise dos Resultados, é dedicado a elucidar os resultados encontrados realizando um diálogo entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e os autores que deram suporte para a interpretação desses dados.

Para finalizar, as Considerações Finais buscam articular os resultados encontrados com os objetivos propostos, reforçar alguns pontos relevantes da pesquisa e apresentar algumas perspectivas de ações futuras.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Conhecer o contexto a ser estudado é fundamental para a construção de uma produção científica. O pesquisador precisa identificar e analisar trabalhos já construídos, que se relacionam com a temática pesquisada, tendo em vista, o aprofundamento dos conhecimentos e a reflexão sobre os mesmos. Nesse sentido, foi adotada a metodologia do Estado do Conhecimento, com o objetivo de analisar/identificar a produção de Teses e Dissertações relacionadas a utilização de Metodologias Ativas, na prática docente de professores de Cursos Técnicos de Nível Médio, que tenham sua atuação baseada no desenvolvimento de competências no contexto educacional, bem como, reconhecer trabalhos que versem sobre os fatores motivacionais, que influenciam a adoção de práticas criativas e inovadoras, em sala de aula.

A construção do Estado do Conhecimento, que de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155):

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

A seleção dos materiais de análise foi realizada a partir dos objetivos da pesquisa, buscando organizar o que será investigado e seguindo algumas fases metodológicas, conforme Morosini (2015, p.112):

[...] Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional; – Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras chave ligadas ao tema; – Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos); – Identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

Desta forma, o *corpus* de análise foi definido, seguindo Morosini e Nascimento (2015), por três momentos: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, sendo que, cada etapa prioriza a construção e o entendimento de cada trabalho.

A busca pelas teses e dissertações foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por considerar que esta é uma fonte de pesquisa atualizada, consolidada e reconhecida no meio acadêmico. A pesquisa foi realizada

no período de 25 de abril à 29 de abril de 2018, com trabalhos de 2013 a 2017 sobre Metodologias Ativas, Educação Técnica de Nível Médio, o desenvolvimento de competências no contexto educacional e Motivação. Sendo que está última não está contida no problema da pesquisa, mas diz respeito a um dos objetivos específicos da mesma. Foram utilizadas palavras chave/temáticas para realização das buscas, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

PALAVRA	TIPO DE BUSCA	ENCONTRADOS	SELECIONADOS
"Metodologias Ativas"	Geral	1.101	-
	Assunto	29	7
"Competências"	Geral	8.030	-
	Ciências Humanas: Educação	237	6
"Educação Profissional Técnica de Nível Médio"	Geral	205	12
"Motivação"	Geral	7.345	-
	Ciências Humanas: Educação	162	-
	Assunto: EDUCAÇÃO	8	2
"Competências na Educação Profissional"	Geral	7	2
"Metodologias Ativas" + "Educação Profissional Técnica de Nível Médio"	Geral	8	1
"Motivação" + "Metodologias Ativas"	Geral	942	-
	Ciências Humanas: Educação	4	-
"Metodologias Ativas" + "Competências"	Geral	138	3

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A primeira "Metodologias Ativas", sem filtro, foram encontrados 1.101 trabalhos. Refinando a busca por assunto, esse número caiu para 29, destes 7 foram selecionados. Na busca geral pela palavra "Competência" foram 8.030 trabalhos encontrados e no refinamento 237, dos quais foram selecionados 6 a partir de uma leitura flutuante. Sobre "Educação Profissional Técnica de Nível Médio", não foi aplicado nenhum tipo de filtro e foram 205 teses e dissertações encontradas, 12 selecionadas, igualmente, a partir de uma leitura flutuante. A pesquisa, pelo termo motivação resultou em, 7.345 trabalhos encontrados. Aplicando os filtros Ciências Humanas: Educação e Assunto: EDUCAÇÃO foram 8 encontrados e dois selecionados. Com objetivo de ampliar a pesquisa foi realiza busca por expressões, conforme segue: "Competências na Educação Profissional", na qual foram localizados 7 trabalhos e 2 selecionados; "Metodologias Ativas" + "Educação Profissional Técnica de Nível Médio", 8 localizados e 1 selecionado; "Motivação" + "Metodologias Ativas", foram 942 trabalhos encontrados na busca geral e 4 aplicando o filtro Ciências Humanas:: Educação, porém nenhum utilizado; "Metodologias Ativas" + "Competências" foram 138 trabalhos localizados e 3 selecionados a partir de leitura flutuante.

Dos 33 trabalhos selecionados, 18 foram utilizados para construção da bibliografia anotada, conforme tabela 2, sendo 13 dissertações e 5 teses.

Tabela 2 – Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) 2

PALAVRA	TIPO DE BUSCA	ENCONTRADOS	SELECIONADOS	UTILIZADOS (Bibliografia Aotada)
"Metodologias Ativas"	Geral	1.101	-	-
	Assunto	29	7	4
"Competências"	Geral	8.030	-	-
	Ciências Humanas: Educação	237	6	3
"Educação Profissional Técnica de Nível Médio"	Geral	205	12	5

"Motivação"	Geral	7.345	-	-
	Ciências Humanas: Educação	162	-	-
	Assunto: EDUCAÇÃO	8	2	1
"Competências na Educação Profissional"	Geral	7	2	2
"Metodologias Ativas" + "Educação Profissional Técnica de Nível Médio"	Geral	8	1	1
"Motivação" + "Metodologias Ativas"	Geral	942	-	-
	Ciências Humanas: Educação	4	-	-
"Metodologias Ativas" + "Competências"	Geral	138	3	2

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tendo definido o corpus da análise, partiu-se para a etapa seguinte, a construção da Bibliografia Anotada, tendo como objetivo identificar as referências selecionadas, para análise posterior. Os dados foram organizados em uma terceira tabela contendo as referências completas dos trabalhos e seus respectivos resumos, conforme exemplificado abaixo:

Tabela 3 – Bibliografia Anotada (exemplo)

Ferreira, Robinalva. <i>Metodologias Ativas Na Formação De Estudantes De Uma Universidade Comunitária Catarinense: Trançado De Avanços E Desafios</i> . Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.			
(5) 2017	Ferreira, Robinalva.	Metodologias Ativas Na Formação De Estudantes De Uma Universidade Comunitária Catarinense: Trançado De Avanços E Desafios	Esta tese foi trançada na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e teve como objetivo geral analisar os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas (MA) na formação de estudantes na perspectiva de docentes e discentes de uma Universidade Comunitária Catarinense. Quanto ao trançado empírico: a investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa (AMADO, 2014), utilizando o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2003), tendo como locus uma Universidade Comunitária

			<p>Catarinense. No sentido da complementaridade do estudo, também foi pesquisado em uma universidade portuguesa. Os dados foram coletados por três vias: a entrevista com docentes (sete), o grupo focal com estudantes (quatro) e uso dos princípios da análise documental em documentos institucionais como o plano ensino/aprendizagem, PPC, PPI e relatório de notas. A análise dos dados foi feita utilizando a técnica qualitativa da Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiazzi (2014). O trançado teórico foi construído a partir da elaboração do estado do conhecimento (MOROSINI, 2006): Educação Superior: legislação nacional e institucional; Educação Superior: planejamento; Educação Superior: docente e estudante. O trançado final, metatexto, resultou do trançado da análise, triangulação, descrição, interpretação e argumentação das categorias emergentes. Os principais resultados foram os seguintes: muitos avanços na utilização da MA; quanto à coreografia interna: estudante: mais aprendizagem, mais politizado, mais reflexivo, mais crítico, mais autônomo, mais leitura, protagonista, mudança de cultura, mais apto para a prática profissional, pequeno aumento de notas. Quanto às variáveis coreográficas: melhora nas relações, utilização de espaço físico diferenciado como Laboratório de Metodologias Inovadoras – LMI e Future Teacher E-ducation Laboratório, melhor nota do docente, alunos participam da decisão dos conteúdos e das avaliações. Quanto à coreografia externa: institucional: participação de professores na formação continuada sobre MA, participação como ministrantes de MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, adesão de muitos professores na utilização da MA. Coreografia interna: aula, problematização, relação teoria/prática, utilização TICs. Quanto aos desafios: coreografia interna: estudante, gerar engajamento do aluno, cultura do aluno receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da educação básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/aluno trabalhador, dificuldade de concentração no LMI, resistência inicial nas primeiras aulas com MA. Coreografia Externa: Institucional, crítica e resistência de alguns professores na utilização da MA, falta tempo para planejamento e avaliação, Educação Básica precária que pouco discute MA, grupo de estudo com pouco aprofundamento, volatilidade de disciplinas dos docentes, currículo extenso, necessidade de correflexão entre docentes, de troca de experiência, de supervisão, de praticar mais o que se estuda e fala sobre MA e necessidade de valorização da docência. Os resultados sinalizam de que está ocorrendo a prática inovadora na aula universitária. A pesquisa também apresenta as aproximações e distanciamentos na utilização da MA por interlocutores brasileiros e portugueses. É necessário continuar aprofundando essa temática.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em seguida foi realizada uma análise mais detalhada dos títulos e resumos dos dezoito trabalhos relacionados na bibliografia anotada. Destes, 12 foram selecionados para construção da Bibliografia Sistemática, por serem os que apresentam alguma aproximação com os objetivos da pesquisa.

Na etapa de estruturação da Bibliografia Sistemática as teses e dissertações selecionadas foram organizadas de acordo com os seguintes itens: ano, autor, título, nível, método de análise dos dados e resultados, conforme exemplo que segue na Tabela 4:

Tabela 4 – Bibliografia Sistemática (exemplo)

Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Método de Análise dos Dados	Resultados
2016	Barros, Lívia de Melo.	Qualidade e Motivacional Para a Profissionalidade Docente Na Educação Superior.	Doutorado	<p>Geral: identificar os aspectos motivacionais e como os mesmos impactam na profissionalidade e na qualidade motivacional dos docentes universitários de uma instituição privada situada no nordeste do Brasil.</p> <p>Específicos: a) verificar como os aspectos motivacionais interferem na profissionalidade do docente</p>	Análise Textual Discursiva	Identificamos que os homens possuem uma maior persistência e engajamento na docência, enquanto que as mulheres possuem um discurso de que são motivadas intrinsecamente, porém as mulheres possuem uma menor persistência em sala de aula, uma vez que algumas docentes pretendem ingressar em pós-graduação stricto-sensu a fim de reduzir a carga horária em sala de aula e ter uma maior disponibilidade para a pesquisa. Além disso, durante análise dos resultados “a pesquisa” emergiu como o objetivo e motivação maior por trás da docência, muitos professores estão como professores, no entanto eles pretendem ser pesquisadores. Esse dado demonstrou que apesar do professor universitário ser constituído pelo tripé: ensino-pesquisa-extensão, os docentes entrevistados percebem de modo fragmentado essas três características relativas à profissionalidade docente, sendo apenas o ensino ou a pesquisa, considerados aspectos motivacionais da docência, nenhum dos entrevistados reconheceram a extensão como aspecto motivacional. Em relação a qualidade motivacional, apenas uma entrevistada possuía uma baixa qualidade motivacional em relação

				<p>universitários; analisar os aspectos motivacionais emergentes e o impacto na qualidade motivacional a partir do continuum da Teoria da Autodeterminação;</p> <p>b) relacionar o sexo, o tempo na docência e a área de atuação com a qualidade motivacional e a profissionalidade dos docentes universitários</p>	<p>a profissionalidade docente, que foi ratificada não apenas através da entrevista como também pelo abandono da docência pela professora. Assim, entendemos que não basta conhecer os aspectos motivacionais relacionados a profissionalidade docente é fundamental que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem um melhor bem-estar psicológico aos professores e aos estudantes.</p>
--	--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Realizada a etapa da Bibliografia Sistematizada, os trabalhos foram reagrupados em uma tabela igual a anterior, porém agora as teses e dissertações foram separadas, por blocos temáticos representando as categorias, esta fase é chamada de Bibliografia Categorizada. Dessa última etapa emergiram quatro categorias, conforme segue: categoria Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a categoria Desenvolvimento de Competências no Contexto Educacional; a categoria Metodologias Ativas; e a categoria Motivação.

Tabela 5 - Trabalhos Selecionados

Categorias	Trabalhos Selecionados
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	TREVISAN, Thais Antonia Pires Salla. <i>Razões e expectativas da escolha pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio por jovens de 18 a 24 anos na área de saúde e bem-estar</i> . 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia

	<p>Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.</p> <p>COUTO, Maurício de Azevedo. <i>Oferta de educação profissional técnica de nível médio e a demanda do mercado de trabalho: o caso do CEFET-MG</i>. 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016</p> <p>MORAZ, Caterine Pereira. <i>A formação profissional: trajetórias e expectativas dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes</i>. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.</p> <p>FOGAÇA, Márcia Rosane Juppen. <i>Professores Bacharéis, Sem Formação Pedagógica Formal E “bem-sucedidos” Na Docência Da Educação Profissional</i>. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.</p> <p>SANCHES, Maria Pierina Ferdinandi Porcel. <i>A Constituição Da Identidade Profissional Dos Docentes Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio</i>. 2014.</p> <p>AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. <i>Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem</i>. 2016. 147 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2016.</p>
Desenvolvimento de Competências no Contexto Educacional	<p>BERTE, Roberto Sarquis. <i>Educação por competências na formação profissional: um desafio para Cursos Superiores de Tecnologia do Senac-RS</i> /Roberto Sarquis Berte. – Porto Alegre, 2016. 179 f.: il.</p> <p>GOMES, Márlcio Kleber Venâncio. <i>A noção de competência no contexto dos currículos da EPT: uma visão da comunidade escolar dos cursos técnicos subsequentes do IFTO (Campus palmas)</i>. 2013. 232 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013</p>
Metodologias Ativas	<p>FERREIRA, Robinalva. <i>Metodologias Ativas Na Formação De Estudantes De Uma Universidade Comunitária Catarinense: Trançado De Avanços E Desafios</i>. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.</p> <p>ADADA, Flávia. <i>Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior</i>. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.</p> <p>SOUZA, Alessandra Martins. <i>As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional</i>. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.</p>
Motivação	<p>BARROS, Livia de Melo. <i>Qualidade Motivacional Para a Profissionalidade Docente Na Educação Superior</i>. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

2.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIA

Os seis trabalhos selecionados que versam sobre a categoria Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentam conexão com a proposta de pesquisa, principalmente no que tange a história, contextualização e os desafios desta modalidade de Ensino. Nesse sentido, elucidam que a trajetória da educação profissional no Brasil é marcada pela dicotomia entre a educação geral e a educação para o trabalho, ou seja, pela divisão do que seriam os conhecimentos básicos das ciências gerais e os necessários a uma qualificação técnica que atendesse à demanda do mercado de trabalho, entretanto, esse modelo não atende mais as demandas nem do mercado e nem do cidadão trabalhador. De acordo com Couto (2016, p. 260), “Muito mais do que preparar profissionais, a exigência atual é preparar cidadãos éticos e socialmente comprometidos com as exigências atuais em relação à convivência social e laboral”.

Atualmente, a organização da Educação Profissional está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no seu Artigo 39 diz: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Três dos trabalhos selecionados, Sanches (2014), Aguiar (2016) e Fogaça (2017), apontam que, um dos grandes desafios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a formação docente, tendo em vista que, a maioria dos professores que atuam nesta modalidade, não possui formação pedagógica e ser professor não era a intenção no momento, em que escolheram a graduação. Neste sentido, Sanches (2014, p. 65) afirma que:

[...] é importante verificar a formação do professor que atua na educação profissional, sua prática profissional e o seu procedimento no desenvolvimento das atividades docentes, bem como se estabelece relações entre a experiência profissional e a acadêmica, na formação dos profissionais. Também é importante destacar que o docente da educação profissional tem uma identidade própria, pois o ensino está voltado para um público específico e diferenciado dos demais.

O papel docente, nesse cenário, deve acompanhar e refletir sobre as necessidades do seu público, considerando as características de quem procura qualificação técnica de Nível Médio: jovens e adultos, em busca de “preparação” para o mercado de trabalho. A formação continuada desses professores deve

envolver, além de competências profissionais, habilidades para mediar o processo de aprendizagem dos estudantes.

No que tange a categoria Desenvolvimento de Competências no Contexto Educacional, os dois trabalhos selecionados, Gomes (2013) e Berte (2016), mostram contribuições para a pesquisa. Em linhas gerais, tratam do conceito de competência, sua inserção e efetividade em Cursos de Educação Profissional.

Gomes (2013, p. 29) em sua dissertação fala a respeito da polissemia do conceito de competência e a define de forma mais abrangente: “Competência se coloca como uma espécie de inteligência prática de situações, que emergem e que se sustentam no conhecimento adquirido ao longo da vida”. Já Berte, (2016, p. 40) nos diz que: “Competência, pois, é a combinação integrada de um saber, um saber fazer, um saber ser e um saber ser com o outro, que se põem em ação para um desempenho adequado em um determinado contexto”.

Na educação profissional, uma proposta curricular baseada em competências fica mais evidente, tendo em vista que, se referem a ocupações específicas. Porém, o desenvolvimento de competências não pode se resumir exclusivamente a capacidades práticas, é preciso considerar as mudanças no mundo produtivo e a implicação dessas na vida dos sujeitos.

Observou-se nos trabalhos de Souza (2017), Ferreira (2017) e Adada (2017), que a utilização de Metodologias Ativas, são alternativas para que se avance na construção de aprendizagens significativas, tendo em vista que, pressupõe o protagonismo do estudante, promovendo desta forma, o desenvolvimento de sua autonomia, bem como, de habilidades crítico reflexiva e de resolução de problemas.

Por outro lado, as autoras indicam, que esta prática representa um desafio para os docentes, tendo em vista que, a maioria deles é oriunda de uma educação tradicional, na qual, o professor ensina e o estudante aprende.

De acordo com Moran (2015, p. 18): “As Metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão e integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Robinalva, (2017, p. 302) conclui em sua tese:

Metodologia Ativa é um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da correlação, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e de autonomia e a

formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado tendo o docente como instigador e mediador.

Adada, (2017) chama atenção, para necessidade de os professores reverem suas práticas de ensino considerando uma abordagem inovadora e tecnológica, que requer o mundo contemporâneo. Para a referida autora “[...] o professor passa a ser gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, em uma construção mais criativa, aberta e inovadora”. (ADADA, 2017, p. 110). Faz-se necessário então, um processo de formação continuada, que possibilite aos professores a internalização e construção de propostas inovadoras exigidas por este novo contexto educativo.

A inovação no contexto de sala de aula se apresenta como uma necessidade em todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Profissional. Diante da velocidade, com que avançam as tecnologias e da disponibilidade de informação, é imperativo a utilização de metodologias que aproximem os estudantes da realidade do mercado de trabalho e da vida em sociedade e que permitam o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, com as exigências de um mundo sem fronteiras, interconectado e cada vez mais complexo.

Na categoria motivação, o trabalho de Barros (2016), investiga questões relacionadas a motivação docente, a partir da Teoria da Autodeterminação, que contribuiu para elucidar alguns pontos dessa pesquisa.

O que diferencia os sujeitos uns dos outros é a sua subjetividade, tornando-os únicos por suas experiências pessoais, suas relações sociais, sua herança cultural e seus processos de ensino e aprendizagem apreendidos durante toda a vida. Portanto, é preciso levar em consideração, questões que refletem as diferenças individuais: alguns motivos são mais intensos em determinados sujeitos, do que em outros, dependendo da personalidade de cada um, bem como, das experiências vividas por cada indivíduo.

Dessa forma, salienta-se que a motivação é um processo intrínseco ao ser humano, em que as interações com a sociedade caracterizam as aprendizagens socioculturais, sendo essas os motivos pessoais de cada sujeito. Tais motivos são internalizados, desde a infância, mas podem ser modificados a partir de motivos extrínsecos. (SANTOS et al., 2010, p. 251)

Para Barros (2016, p. 8) “[...] não basta conhecer os aspectos motivacionais relacionados a profissionalidade docente é fundamental que esse conhecimento seja traduzido em práticas pedagógicas que propiciem um melhor bem-estar psicológico aos professores e aos estudantes”. É possível inferir que professores motivados,

conseguem inovar e propor práticas que privilegiem a autonomia do estudante no desenvolvimento do seu aprendizado, tornando-os sujeitos ativos desse processo, incentivando a criatividade, a inovação, a reflexão crítica e o trabalho em equipe, na busca da resolução de problemas.

A partir dos dados levantados, fica evidente que um dos maiores desafios da pesquisa é unir as temáticas propostas, metodologias ativas, desenvolvimento de competências e motivação à Educação Técnica de Nível Médio, tendo em vista que, a maioria dos trabalhos encontrados se propõe a investigar esses temas vinculados à Educação Superior, seja tecnológica ou de bacharelado. Por outro lado, é possível reconhecer que os doze trabalhos analisados contribuem para o desenvolvimento do estudo e investigações propostas na pesquisa. Por fim, considero importante salientar a relevância da construção deste Estado do Conhecimento para ampliação do aporte teórico e referencial bibliográfico da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

A história da Educação Profissional no Brasil está diretamente vinculada à necessidade de mão de obra qualificada, acentuada pelo desenvolvimento capitalista industrial, baseado nos princípios do taylorismo-fordismo, a partir da década de 1930. Com uma clara divisão do que seriam os conhecimentos básicos das ciências gerais e os necessários a uma qualificação técnica que atendessem à demanda do mercado de trabalho.

Como princípio educativo do modelo taylorista e/ou fordista, tem-se uma rigorosa separação entre atividades intelectuais-dirigentes e operacionais, o que conduz a processos formativos pedagógicos fragmentados, com consequências práticas na organização que tendem a separar ensino propedêutico e profissional [...] (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 99)

Este modelo de organização do trabalho é altamente alienante e reflete na formação, uma vez que, seguindo o taylorismo-fordismo adotado maciçamente pelas empresas, as instituições formadoras focavam exclusivamente no desenvolvimento da capacidade produtiva do trabalhador.

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004¹, vigente, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, diz observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que a educação profissional será desenvolvida por meio de:

- a) Qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;
- b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- c) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

O mesmo decreto, no seu artigo 4º, diz que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será articulada com o Ensino Médio, podendo dar-se em três categorias:

¹ BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: nov. 2017.

- Integrada: destinada a alunos que tenham concluído o Ensino Fundamental e realizam o Ensino Médio e Profissional com uma só matrícula;
- Concomitante: destinada a alunos que cursam o Ensino Médio e Profissional com matrículas distintas;
- Subsequente: destinada a alunos que já tenham concluído o Ensino Médio.

Os Cursos Técnicos de Nível Médio são mais rápidos e focados na área de interesse do aluno e podem representar uma oportunidade mais rápida de inserção no mercado de trabalho. De acordo com a reportagem de Filipe Jahn, publicada na Revista Educação², de agosto de 2016, na Alemanha, cerca de 50% da força de trabalho de todo o País vem do Ensino Profissionalizante. No Brasil, apesar dos avanços dos últimos anos, essa modalidade de ensino ainda é pouco reconhecida. Isso se deve a uma questão cultural, na qual o trabalho manual e técnico é desvalorizado.

O Plano Nacional de Educação³, aprovado em 2014, sob forma da Lei 13.005, parte de diretrizes que visam a uma educação mais igualitária e de qualidade e, para isso, estabelece 20 metas e suas respectivas estratégias para o ensino em todo o país e em todos os níveis. Entre as diretrizes está a formação para o trabalho e a cidadania, com ênfase nos valores morais éticos, nos quais se fundamentam a sociedade, traduzida mais especificamente em duas das vinte metas propostas: metas 10 e 11, conforme seguem:

Meta 10 – oferecer no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11 – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 69-70)

Das metas citadas, a 11 está diretamente associada à formação técnica de nível médio, objeto dessa pesquisa.

² JAHN, Filipe. Como funciona o bem-sucedido ensino técnico da Alemanha. **Revista Educação**, São Paulo, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/como-funciona-o-bem-sucedido-ensino-tecnico-da-alemanha/>>. Acesso em: nov. 2017.

³ BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

Dados do observatório do PNE⁴ apontam que as matrículas na Educação Profissional Técnica passaram de 1.007.237 em 2007 para 1.775.324 em 2016, um aumento de cerca de 40%. Considerando o ano de 2014, no qual foi publicado o PNE, para que a meta 11 seja atingida, em 2024, 5.224.584 pessoas deverão estar matriculadas no Ensino Técnico. De 2010 a 2014, houve um aumento de pouco mais de 500 mil matrículas, ritmo favorável ao cumprimento da meta em 2024. Já de 2014 para 2015, o indicador teve uma queda de aproximadamente 55 mil matrículas. Pode-se inferir que esse resultado está diretamente associado ao cenário de crise econômica, tendo em vista que a queda de matrículas se deu na rede privada, enquanto a rede pública teve um aumento de quase 120 mil matrículas no referido período.

Nessa mesma perspectiva, pesquisa divulgada em setembro de 2017, pelo site da Revista Exame⁵, mostra que profissionais formados em Cursos Técnicos de Nível Médio têm um aumento de 18% na renda, em comparação com pessoas de perfil socioeconômico parecido, que concluíram apenas o Ensino Médio regular.

A Educação Profissional, somada a outros meios de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, oportuniza ao sujeito o desenvolvimento de competências que lhes possibilite responder com autonomia e criatividade às situações que se apresentam complexas, nos diversos ambientes, pessoais, sociais e profissionais.

Da seguinte maneira, o desenvolvimento de Cursos Técnicos de Nível Médio obedece às diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e parte da consulta à documentação legal, em especial ao Catálogo de Cursos Técnicos disponibilizados pelo MEC, que foi instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008 e tem por objetivo regular a oferta dos Cursos Técnicos de Nível Médio no Brasil.

A educação profissional vem passando por diversas transformações, mas ainda hoje enfrenta importantes desafios, que envolvem desde a formação docente até a busca de experiências curriculares inovadoras e não fragmentadas, que possibilitem a contextualização das ações educativas, com o mundo do trabalho e a sociedade, na qual estão inseridas.

⁴ OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: nov. 2017.

⁵ REVISTA EXAME. **Curso técnico aumenta a renda em quase 20%**. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/profissionais-com-tecnico-tem-em-media-18-de-acrescimo-na-renda/>>. Acesso em: nov. 2017.

Tendo em vista que a formação profissional técnica representa oportunidade de qualificação profissional e pessoal, qualificar a oferta da educação para trabalho no século XXI significa desenvolver competências, habilidades e valores baseados em princípios e no entendimento da educação unitária e universal, que seja capaz de superar a dualidade, ainda existente entre o ensino propedêutico e o ensino técnico.

Não basta saber fazer, é preciso ser capaz de pensar criticamente sobre este fazer, em como, os fazeres profissionais interferem na vida das pessoas e da sociedade. Ou seja, é fundamental que a oferta da educação profissional estabeleça inter-relações, entre os conhecimentos referentes à ciência, ao trabalho, à tecnologia e à cultura.

Como nos ensina Savater (2012), a autonomia cívica e ética de um cidadão, não se dá na ignorância, do que é necessário para que ele possa se desenvolver profissionalmente, bem como, o melhor preparo técnico carente do desenvolvimento básico das capacidades morais nunca formará seres humanos íntegros, e sim simples robôs assalariados.

Qualificar o Ensino Técnico é sim uma ação necessária, porém aprender a pensar deve ser um dos desafios da educação em qualquer nível.

3.2 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As evoluções tecnológicas estão modificando o cotidiano e o comportamento das pessoas e da sociedade, causando impacto direto no convívio social e profissional. A relação de e com o trabalho também se transforma. Mais que uma forma de garantir a sobrevivência, as novas gerações buscam possibilidades de realizações pessoais, de construir projetos significativos, de contribuir de alguma maneira com a transformação da sociedade. O mundo contemporâneo se caracteriza por avanços tecnológicos diários e pela interconectividade. É possível, e por vezes preciso, estar em vários lugares ao mesmo tempo, sem sequer ter que sair do lugar. Diante disso, podemos nos perguntar: qual é o papel da educação profissional de jovens e adultos hoje? Deve preparar sujeitos capazes de competir tecnicamente no mercado de trabalho ou formar homens completos? É possível pensar em uma formação que privilegie o ter em detrimento do ser? Penso que não,

pois o homem é um ser integral e não fragmentado, assim sendo, não é mais possível conceber uma educação em qualquer nível ou modalidade deslocada da formação geral dos sujeitos. Para que seja bem-sucedida, a educação profissional não pode perder de vista o desenvolvimento completo do indivíduo como cidadão capaz de transformar positivamente sua vida e a comunidade em que (con)vivem não apenas do ponto de vista profissional.

Neste contexto ocorre um movimento internacional que propõe o desenvolvimento de competências como objetivo dos currículos escolares, incluindo aí a educação profissional. O conceito de competências tem sua origem no mundo do trabalho. Começa a ser utilizado nos Estados Unidos na década de 70 e na França a partir dos anos 80. No âmbito da educação, a utilização do termo *competências* começa a ganhar força na década de 90.

No Brasil, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – em 1996, delega à União o estabelecimento de competências e diretrizes para o ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental apresentam a educação como uma construção que se dá ao longo da vida. Essa percepção está fundamentada no relatório de Jacques Delors e outros, fruto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, na qual o Brasil foi signatário. O citado relatório afirma:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2006, p. 89-90)

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada a conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”. O autor defende que vários recursos cognitivos são acionados para o enfrentamento de determinada situação, entre os quais, estão os conhecimentos, sendo essas representações da realidade constituída e conservada, segundo as experiências e a formação do sujeito. Ou seja, o desenvolvimento de competências está diretamente relacionado a contextos culturais, sociais e profissionais. Irigoin e Vargas (2004) afirmam que, competência é a combinação integrada de um *saber*, um *saber fazer*, um *saber ser* e um *saber ser com os*

demais, que se põem em ação para um desempenho adequado em um determinado contexto.

Pérez Gómez define competência como:

Sistemas complexos, pessoais, de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam o indivíduo em suas interações com o cenário em que habitam e a tomada de decisões tanto na vida pessoal quanto profissional. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p.74)

Entre os autores citados, é possível identificar pontos comuns na definição de competência: a associação de conhecimentos, habilidades e atitudes; a mobilização de capacidades diversas para agir em busca o resultado esperado; a perspectiva de que a mobilização dessas capacidades possam ser recursos aplicados a ações e contextos distintos, cujos significados o indivíduo deve ser capaz de compreender para que sua atuação produza algum efeito.

Perrenoud (2013), afirma que o construtivismo, enquanto teoria geral da aprendizagem é também aplicável ao desenvolvimento de competências. Assim, podemos depreender que, o desenvolvimento de competências no contexto educacional faz uso das ideias construtivistas de Piaget, segundo a qual o meio e a carga genética podem influenciar o processo de aprendizagem, mas não o definem. O conhecimento se dá na relação do sujeito com o objeto, e o que define o sujeito, por sua vez, é a ação.

Aqui a epistemologia se propõe a pensar, em como se dá o processo de aprendizagem, a partir da relação entre o que é oferecido ao sujeito e o que ele traz em sua bagagem hereditária.

Entende-se que a experiência genética do sujeito combina-se às informações advindas do meio, para que o processo de aprendizagem seja desenvolvido, na medida em que o conhecimento não é tido apenas descoberta e tão pouco é passível de ser transmitido de forma mecânica por outros sujeitos. Dessa forma a aprendizagem ocorre na interação entre as concepções individuais do sujeito e o meio que o cerca. Depreende-se assim, que é nas construções resultantes dessa interação que o sujeito aprendiz irá buscar respostas às interrogações que o mundo lhe provoca.

Para Becker (2011), o conhecimento inicia quando o indivíduo assimila algo presente no meio externo. O conhecimento assimilado, por sua vez, traz algo novo, exigindo que, o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação. Dessa forma, pode-se afirmar que, o sujeito será o produto da interação entre seus esquemas oriundos

da sua bagagem hereditária e as estruturas oferecidas, pelo meio, no qual está inserido. “É essa interação, do ponto de vista psicológico, determinada pela assimilação mediante esquemas de ação, isto é, determinada pela atividade do sujeito [...]” (BECKER, 2011, p. 54).

Ao refazer os tais instrumentos dá-se início ao processo de acomodação. Esse movimento cria algo novo para o sujeito, corroborando para a reconstrução do equilíbrio perdido. Essa novidade tornará as próximas assimilações diferentes e melhores que as anteriores, ou seja:

A acomodação diferencia, com sempre maior refinamento, os esquemas de ações visando, por um lado, adaptá-lo melhor à diversidade de condições do campo de atividade e, por outro, colaborar na criação de novos esquemas. (BECKER, 2011, p. 57)

Piaget afirma que, a construção do conhecimento se dá por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, que, por sua vez, resultam na construção de esquemas ou operações mentais cada vez mais refinadas por processos sucessivos de assimilação e acomodação. É por meio de sua ação que o sujeito constitui o objeto e a si mesmo e, conseqüentemente, toma consciência de suas ações. A consciência, para Piaget, é fruto das construções realizadas pelo próprio sujeito na medida em que ele passa a coordenar suas atividades, um sistema dinâmico em atividade permanente.

Ainda, de acordo com Becker, segundo a psicologia Piagetiana, o indivíduo só aprende o que cria ou recria para si mesmo. Em outras palavras, segundo Becker (1994, p. 5), trata-se de “[...] novas respostas para antigas perguntas refazendo antigas respostas [...]”, aprender significa construir significados.

Segundo Perrenoud (1999), no entendimento Piagetiano, o esquema é tido como uma estrutura constante de uma operação ou ação, que não significa necessariamente uma repetição idêntica e que permite por meio dos processos de acomodação enfrentar situações diversas de estruturas iguais, considerando a singularidade de cada uma das referidas situações. Para o autor, a noção de competência é composta por um conjunto de esquemas que são responsáveis por mobilizar os conhecimentos necessários para o agir do sujeito em situações determinadas e contextualizadas.

[...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de possibilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de

um conjunto de índices, busca informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24)

Dessa forma, entende-se que desenvolver competências é diferente de simplesmente adquirir conhecimentos. Esses últimos são recursos sustentados pela ação, que são mobilizados na identificação e resolução de problemas, na preparação e tomada de decisões no exercício de situações complexas.

Um dos pontos comuns entre a teoria construtivista e o desenvolvimento de competências no contexto escolar, está na negação da crença, de que o conhecimento é passível, de ser transmitido ou da educação tradicional propriamente dita, e na afirmação de que a escola deva preparar o Sujeito para ser capaz de adaptar-se constantemente a um ambiente dinâmico, no qual ele torna-se agente ativo do seu processo de aprendizagem.

Segundo Fernando Becker, em uma sala de aula construtivista, o professor precisa estar disposto a aprender com seus alunos, mantendo-se atento aos conhecimentos que esses desenvolveram até o momento, e que servirão de base para as futuras construções. O aluno, por sua vez, busca aprender o que o professor tem a ensinar, sendo assim, desafiado a lançar mão dos conhecimentos que já possui. Esse processo provoca um desequilíbrio e exige que o aluno responda em duas dimensões que são complementares: em conteúdo e em estrutura. O professor desenvolve sua docência todos os dias, tornando seu processo de ensino dinâmico.

Da mesma maneira, o aluno constrói sua discência diariamente aprendendo tanto com os colegas quanto com os professores.

O resultado desta sala de aula é a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca, e de coragem que esta busca exige. Esta sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro. Vive-se instantaneamente o presente na medida em que se constrói o futuro, buscando no passado sua fecundação. (BECKER, 1994, p. 5)

Uma sala de aula que se guia pela abordagem de competências preconiza que o aluno deve envolver-se e entusiasmar-se com as aprendizagens que terá que realizar. O docente torna-se um avalista dos saberes, ajudando o aluno a organizar seus conhecimentos, dispondo dos recursos constituídos previamente e incentivando-o na construção de novos projetos.

Depreende-se que, em um contexto escolar, guiado tanto pelo construtivismo quanto por competências, professor e aluno ensinam e aprendem formando uma relação dialética, na busca por desenvolver sujeitos críticos e conscientes, que

saibam resolver problemas de maneira crítica e criativa, almejando uma sociedade mais igualitária e democrática.

Na educação profissional, uma proposta pedagógica baseada em competências fica mais evidente, tendo em vista que se referem a ocupações específicas. Porém, o desenvolvimento de competências não pode se resumir exclusivamente a capacidades práticas, é preciso considerar as mudanças no mundo produtivo e a implicação dessas na vida dos sujeitos. O desenvolvimento de competências pressupõe objetivos que vão além da mera transmissão de conhecimentos: implica possibilidades de aplicação de práticas inovadoras que estejam alinhadas, não apenas as novas configurações de trabalho e avanços tecnológicos, mas também as novas formas, do indivíduo se relacionar, visando a formação humana e social do homem/trabalhador.

Esses objetivos envolvem comportamentos, habilidades, valores e atitudes, ou seja, saber ser, saber fazer e saber conviver em sociedade, e para atingi-los é preciso superar a lógica de um ensino conteudista e fragmentado, considerando que o desenvolvimento do ser humano é indissociável – corpo, mente e espírito. “Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura”. (PERRENOUD, 2001, p. 21).

Diante da complexidade dos contextos em que o sujeito está inserido é fundamental criar situações em que promovam a associação entre razão e subjetividade na busca pela resolução de problemas que se apresentam no cotidiano pessoal e profissional.

De acordo com o documento do MEC que define os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico:

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (BRASIL, 2000, p. 10)

Diante do exposto é possível compreender que, em uma abordagem baseada em competências, o sujeito constrói seus próprios saberes, dispendo

de conhecimentos, capacidades, informações, atitudes e valores, mobilizando-os e colocando-os em prática no momento oportuno, de forma eficiente e eficaz.

O que precisamos ter em mente e colocar em prática, é um sistema educacional, incluindo o ensino profissionalizante, que valorize as relações e o desenvolvimento humanos, que seja mais aberto, democrático e generoso. Que propicie, além do desenvolvimento de competências técnicas, a reflexão crítica e profunda de determinadas verdades, bem como, estimule o resgate de determinados valores tão necessários quanto esquecidos nos dias de hoje. Que fomente o debate e ao mesmo tempo desencoraje a polarização de toda e qualquer questão. Que ajude seus alunos a compreender que têm o direito a ter suas opiniões, mas isso não lhe dá o direito de menosprezar todos os que pensam diferente. E principalmente que auxilie na tomada de consciência do papel de cada um na busca de uma sociedade mais digna para todos os seres humanos.

3.3 METODOLOGIAS ATIVAS

Podemos afirmar que há um movimento, em todos os níveis de ensino, no sentido de promover ações inovadoras, que visam fomentar o pensamento criativo, na busca por soluções que levem à construção do conhecimento passível de ser aplicado à diversas situações, que fazem parte do cotidiano das pessoas e do meio em geral. Neste contexto, as Metodologias Ativas de ensino surgem como alternativas para que possamos avançar mais no desenvolvimento de aprendizagens significativas e conseqüentemente na construção de conhecimentos complexos, que nos levem ao desenvolvimento de competências profissionais, sociais e emocionais necessárias num cenário sem fronteiras, de rápidas transformações e de abundância de informações.

A Figura 1 representa o que entendo ser os pressupostos fundamentais presentes na conceituação de Metodologias Ativas e que serão apresentadas no decorrer deste subcapítulo de forma contextualizada, referenciada em autores que discorrem sobre o tema.

Figura 1 – Metodologias Ativas – Pressupostos Básicos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Segundo Carbonell (2002) a inovação pode ser definida como um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, adotar práticas inovadoras, no que tange os processos de ensino, significa contribuir com o desenvolvimento de sujeitos autônomos e conscientes preparados para cooperar com a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Porém, ainda se observa certa dificuldade na aplicação de preceitos que envolvam inovação, criatividade, colaboração, tão em “voga” hoje em dia, e acredita-se, necessários na era da conectividade. Na Educação Profissional, romper com o paradigma da dualidade entre os conhecimentos das ciências básicas gerais e profissionais, e implementar procedimentos que favoreçam a formação de profissionais cidadãos competentes, críticos, criativos e participativos que possam

atuar em um mercado de trabalho reconfigurado e agir como agentes de transformação, continua sendo uma meta a ser alcançada.

Desta forma, deparamo-nos com o desafio de inovar nas práticas pedagógicas utilizadas por docentes, levando em conta as atuais necessidades de aprendizagem dos estudantes. As metodologias de ensino têm como objetivo guiar a ação docente, no sentido de auxiliar a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a utilização ou aplicação de Metodologias Ativas podem contribuir para despertar o potencial criativo, inovador e colaborativo dos alunos, que são estimulados a protagonizar o seu processo de aprendizagem e estimulados a exercer sua autonomia.

Entender o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem significa incentivá-lo a buscar as informações e as ferramentas necessárias para resolução de problemas, postos no dia a dia de sala de aula e fora dela, fazendo com que se sintam comprometidos com a tomada de decisões derivadas do debate, e construídas na coletividade. Conforme afirma Raquel Franzim em entrevista a Nova Escola, o protagonismo não deve ser tratado como uma ação isolada e sim como “potência de ação de uma coletividade, vinculadas aos seus desafios e às necessidades de transformação”⁶. Considerando que não existe um ponto de vista comum, todos são incentivados a compartilhar suas ideias com o grupo e a exercitar a criatividade na proposição de soluções para problemas identificados.

Pérez Gómez (2015) afirma que, a dimensão criativa é um componente essencial do conhecimento, pois “[...] quanto mais complexo se torna o mundo mais criativos precisamos ser para enfrentar os seus desafios”. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 83).

Nesse sentido, a criatividade pode ser entendida como a emergência do novo, algo passível de ser realizado de diversas formas, de maneira totalmente nova. Mas não se trata necessariamente de “inventar a roda” e sim pensar novas possibilidades que possam melhorar o seu desempenho ou encontrar outras funcionalidades para ela, se assim for necessário.

Para Vygotsky (2014), a atividade criadora diz respeito a concepção de algo novo e segundo o autor, toda cultura é resultado da imaginação e criação do Ser

⁶ NOVA ESCOLA. **Dar protagonismo não é apenas permitir que o estudante escolha o currículo**. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5079/dar-protagonismo-nao-e- apenas-permitir-que-o-estudante-escolha-o-curriculo>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Humano. O ponto de partida para a criação está na combinação de elementos já existentes com novos elementos, cujo resultado é um novo conjunto composto pelas partes. O autor nos ensina que criação e imaginação não surgem no vazio, são decorrentes das experiências anteriores do sujeito da interação desse com a realidade, que quando reelaboradas e/ou recombinadas formam um novo elemento. “A capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo”. (VYGOTSKY, 2014, p. 7).

Segundo o autor, na base da ação criadora do Ser Humano está sua necessidade de adaptação ao meio que o circunda, e é a partir desta que surgem os desejos e anseios que servem de impulso para criatividade e colocam em movimento a imaginação. Assim, é possível dizer que o desenvolvimento da criatividade depende diretamente das experiências vividas, das necessidades sentidas e dos interesses presentes na ação diária do indivíduo e que é influenciado por fatores sociais, históricos e culturais. Para Vygotsky, “[...] é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente”. (VYGOTSKY, 2014, p. 3).

Exercer a criatividade é uma atitude perante a vida e a realidade e o seu desenvolvimento deveria ser pressuposto básico da educação que precisa contribuir com a formação de sujeitos mais criadores e menos repetidores, que sejam capazes de cobrar, protestar, interpretar criticamente a realidade concreta em que estão inseridos, se percebendo, enquanto parte atuante desta realidade e não apenas como espectadores do mundo. Que tenham clareza da importância de fazer sua parte na sociedade e no todo. Quando conseguirmos colocar em prática uma ação educativa ativa e interativa teremos maiores possibilidades de auxiliar no desenvolvimento de sujeitos mais conscientes, críticos, criativos, colaborativos e autônomos.

As Metodologias Ativas são alternativas para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e motivador, à medida que incentiva o potencial criativo dos estudantes, proporciona a geração de ideias, de diversas possibilidades de respostas para antigas ou novas questões, reconhece no erro oportunidades para novas construções.

De acordo com Anatasiou (2015, p. 18), “Discutir metodologia ativa tomando-a como centro das discussões revela o questionamento, em que se colocam as

formas tradicionais de ensino e aprendizagem, centradas na transmissão/assimilação e reduzidas à memorização”.

Como já mencionado anteriormente, podemos afirmar que, uma proposta pedagógica baseada em competências nega a crença, de que o conhecimento é passível de ser transmitido ou da educação tradicional propriamente dita e afirma que a escola deve preparar o Sujeito para ser capaz de adaptar-se constantemente a um ambiente dinâmico, no qual ele torna-se agente ativo do seu processo de aprendizagem. Conforme afirma Pérez Gómez (2015, p. 42) “A chave para o sucesso na era da informação global e digital não está na reprodução fiel, e, sim, na transferência, do que foi aprendido para contextos diferentes e variáveis”. Ou seja, é importante analisar situações e utilizar o que foi apreendido como recurso no desempenho de diversas ações, tanto profissionais quanto sociais.

Nesse mundo da informação globalizada, do conhecimento acessível e da reconfiguração das competências profissionais, é fundamental encontrar meios para superar as passividades dos aprendentes, em relação à construção de suas aprendizagens, criando estratégias nas quais eles se tornem investigadores ativos do contexto no qual estão inseridos, possibilitando a reflexão sobre os conhecimentos já adquiridos e ressignificando seus saberes, superando, assim, a visão dualista da teoria e da prática. Ou seja, é importante que professores lancem mão de metodologias ativas, capazes de tornar os alunos protagonistas do seu processo de aprendizagem.

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

Pensando no Ensino Técnico como ação educativa que contribui para o desenvolvimento de sujeitos profissionais, devemos considerar que esse objetivo não será alcançado, apenas, através de aulas expositivas, com memorização de conceitos, fórmulas e técnicas. Aprender a pensar deve ser um dos desafios, que as escolas profissionais propõem tanto a alunos quanto a professores. O aprender a pensar não ocorre somente, através da comunicação, do esforço e da disciplina intelectual, mas na atividade, na experiência e na interação. Segundo Moran:

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado do aluno se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão

depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. (MORAN, 2015, p. 19)

Para que novas aprendizagens sejam constituídas é necessário, que o aluno assimile o conteúdo que lhe é apresentado, que se presume ter significado para ele, e acomode as ansiedades geradas pelas novidades assimiladas, formando, assim, novos significados, fruto da sua ação sobre tais conteúdos. Nessa perspectiva, o aluno é incentivado a construir suas aprendizagens, a partir dos conhecimentos prévios que traz consigo. Criam-se situações, nas quais se fomenta a busca por respostas, em seu próprio meio, com vistas a desenvolver a capacidade do sujeito para realizar aprendizagens significativas, por si mesmo, em um amplo conjunto de situações e hipóteses.

Aulas magnas para pequenos grupos, atividades em pares, seminários de trabalho, oficinas de aprendizagem, trabalhos de campo, centros de interesse, grupos de discussão, tutoria personalizada, apoio e tutoria entre pares, aprendizagem baseada em problemas ou projetos de investigação, inovação e criação, portfólios, etc. são iniciativas e modalidades didáticas disponíveis para o professor, que deve decidir o que, quando, onde e por que utilizar uma ou outra ou uma combinação peculiar delas. (PÉREZ-GÓMEZ, 2015, p. 129)

O importante é propor situações complexas a fim de desencadear, nos alunos, a necessidade de novas aprendizagens, para que eles mobilizem conhecimentos, habilidades e valores e confrontem obstáculos, trabalhando para a resolução de problemas. Problematizar significa criar situações de aprendizagem organizadas e contextualizadas, que deem ao estudante a oportunidade de rever e ressignificar seus conceitos e ainda fomentar o interesse dele na busca de novos conhecimentos e construção de argumentos, diante da situação apresentada.

O papel do professor é estabelecer a mediação, entre os alunos e seus conhecimentos constituídos, estimulando o debate e o trabalho em grupo. O aluno assume a responsabilidade por sua formação, estabelecendo uma relação de parceria com os colegas e com o professor, determinando e debatendo os critérios e os objetivos a serem atingidos, agindo de forma colaborativa. Entendendo que colaborar significa trabalhar em conjunto com outras pessoas, para realizar uma obra, um projeto, ou simplesmente prestar ajuda a alguém, para que possa fazer algo, que não teria conseguido fazer só.

Vivemos em uma sociedade plural e multicultural, cada vez mais diversa e heterogênea, na qual saber viver, conviver e trabalhar em grupo, respeitando as individualidades, é fundamental.

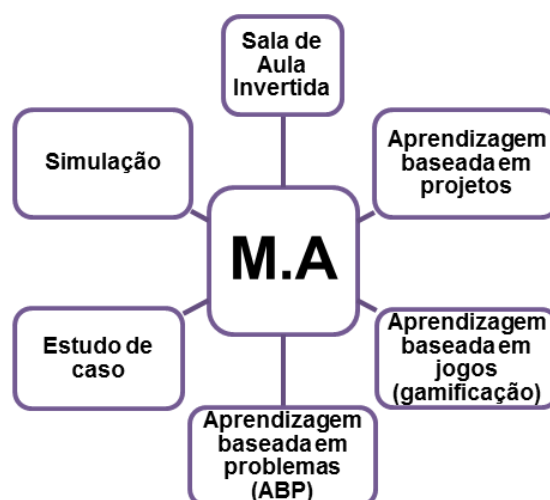
Na época atual, caracterizada pela globalização e interdependência, os poderosíssimos movimentos migratórios e a constituição multicultural das sociedades, cresce a diversidade social e individual, e é necessário o desenvolvimento individual e grupal de competências que envolvam saber e querer conviver e funcionar em diferentes grupos humanos com maior ou menor grau de heterogeneidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 85)

“Sozinhos podemos aprender a avançar bastante; compartilhando, podemos chegar bem mais longe [...]” (BACICH; MORAN, 2018, p. 63). Trabalhar e construir conhecimentos em conjunto, motivados pelas interações e objetivos comuns, debates reflexões e tomadas de decisões em grupo, permite ao estudante compartilhar histórias, experiências, ideias, com vistas a superar desafios, possibilitando que ele vá, muito além do que iria individualmente.

A utilização de ferramentas interativas, disponíveis na internet, a favor do processo de aprendizagem, permite que grupos sejam constituídos não apenas de forma presencial, ampliando assim, os limites temporais e espaciais da sala de aula e a possibilidade de pensar em rede, promovendo trocas de experiências e preparando os estudantes para colaborarem ou até mesmo competirem em âmbito mundial, tendo em vista as exigências de um mercado globalizado, interconectado.

Existem várias possibilidades de metodologias ativas capazes de levar o aluno à construção de novas aprendizagens. A Figura 2 apresenta algumas dessas possibilidades, que são descritas a seguir, a fim de demonstrar caminhos que podem ser trilhados, para a construção de situações de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento de competências.

Figura 2 - Possibilidades de Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

- **Aprendizagem baseada em problemas (ABP):** parte-se de um problema complexo, real, com propósito de mobilizar os alunos para a busca de soluções aplicadas ao cotidiano, levando à tomada de consciência de seu potencial transformador. Segundo Bacich e Moran (2018), a aprendizagem baseada em problemas (PBL –*problem based learning*) surgiu na década de 1960 no Canadá e na Holanda, e desde então, tem sido utilizada em diversas áreas do conhecimento.

Na ABP, o estímulo para construção de novos aprendizados é a proposição de um problema, que possibilite aos alunos formular hipóteses, discutir com o grupo as alternativas possíveis e buscar informações que os subsidiem na proposição de uma solução. É importante ressaltar que nem sempre o mais importante é ter o problema solucionado ao final e sim destacar o processo de aprendizagem do (s) grupo (s) na busca da resolução.

- **Aprendizagem baseada em jogos (gamificação):** propõe a utilização de jogos, físicos ou digitais, para o desenvolvimento de conhecimentos específicos de forma lúdica. A gamificação consiste em trazer para dentro da sala de aula os componentes estruturais dos jogos digitais e sua dinâmica, com objetivo de transportar para situações concretas as experiências que os jogos proporcionam. Ainda, permite a aproximação do processo de ensino com uma geração acostumada a jogar. Para Pérez Gómez (2015), os jogos digitais podem ajudar a desenvolver habilidades fundamentais na vida pessoal, social e profissional contemporânea, tais como, planejar, interagir, comunicar, organizar, liderar, assumir acertos e erros. No entanto não se pode utilizar esta estratégia de ensino de forma descontextualizada ou que remeta a competição pura e simplesmente. É importante que os alunos compreendam que ganhar ou perder é o que menos importa num ambiente de aprendizagem baseado em jogos, mas superar desafios, refletir criticamente, resolver problemas e propor soluções deve ser o objetivo a ser alcançado. Desta forma, é importante ficar atento a algumas questões como as sugeridas por Fardo (2013): proporcionar caminhos diversos para a solução de determinado problema; agilizar o processo de *feedback*, redirecionando as estratégias, caso necessário; inserir níveis de dificuldades diferentes, conforme o desempenho dos alunos; dividir os desafios mais complexos de forma incentivar a construção gradual das soluções a serem

propostas; explorar o erro como parte do processo de aprendizagem, estimulando a reflexão a respeito desses, quando ocorrem; criar uma narrativa que contextualize os objetivos a serem atingidos; promover a competição e colaboração com fins de interação; e por fim, não perder de vista a diversão que pode tornar os processos de aprendizagem mais prazerosos e significativos.

- **Aprendizagem baseada em projetos:** pressupõe que a aprendizagem se desenvolva por meio de pesquisa, investigação. Parte-se de um desafio que requer o envolvimento do aluno em todas as etapas do projeto, desde o planejamento até o processo avaliativo dos resultados obtidos. Uma das finalidades da aprendizagem baseada em projetos é a aproximação dos alunos com fatores externos à sala de aula. “Buscam-se problemas extraídos da realidade, a partir da observação realizada pelos alunos dentro de uma comunidade. Ou seja, os alunos identificam os problemas e buscam soluções para resolvê-los”. (BACICH; MORAN, 2018 p. 78). Envolvem-se em um processo de investigação, elaboração de hipóteses, trabalho em equipe, proposições e avaliação do trabalho realizado, evidenciando desta forma a ação protagonista do aluno, o propósito da ação e sua inclusão num determinado contexto social.
- **Estudo de caso:** são apresentados casos reais ou fictícios, com informações contextualizadas que demandam análise e conclusões a seu respeito. Permite o contato do aluno com possíveis situações encontradas no âmbito profissional. “O estudo de caso é recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las, em seus diferentes ângulos, antes de tomar decisões”. (BERBEL, 2011, p. 31). Sendo assim, é importante que os casos propostos tenham como ponto de partida, situações reais e não apenas hipotéticas, desdobrando-se em questões que fomentem o debate e permitam a evidência de perspectivas de análise diversas.
- **Sala de aula invertida:** propõe que o aluno estude determinados conteúdos em casa, geralmente com a ajuda das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para posteriormente debater com os colegas e tirar suas dúvidas com o professor. Segundo Valente (2018), dois aspectos são fundamentais em uma proposta metodológica de sala de aula invertida:

a) o material selecionado pelo e/ou para aluno estudar – o professor define determinado tema/problema que o aluno deverá pesquisar previamente, utilizando os mais variados recursos, vídeos, textos digitais ou impressos, entre outros.

b) o planejamento das atividades que serão realizadas posteriormente em sala de aula – através de problematizações, debates e questionamentos, o docente ajuda os alunos a ressignificar o que foi apreendido anteriormente.

Uma das vantagens da utilização de sala de aula invertida é a possibilidade de cada aluno estudar no seu ritmo, considerando os conhecimentos prévios que possuem sobre determinados assuntos, além de possibilitar o compartilhamento de informações com grupos para além da sala de aula. Outra, é que se torna mais fácil para o professor identificar dificuldades individuais, possibilitando um processo de orientação mais personalizado.

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. (BACICH; MORAN, 2018, p. 74)

- **Simulação:** sugere que os alunos simulem situações reais em ambientes pedagógicos, com o objetivo de identificar situações-problema e suas possíveis resoluções. A simulação pode ser uma estratégia metodológica bastante eficaz no contexto da educação profissional, tendo em vista que permite a vivência de situações reais que fazem parte do cotidiano da ocupação. Alguns aspectos precisam estar presentes, quando se propõe atividades simuladas: os alunos devem se propor a vivenciar efetivamente a situação proposta; é importante que se estabeleçam regras, critérios e papéis para o desenvolvimento da atividade; e ao final o docente deve promover uma reflexão sobre a própria prática, contribuindo com os alunos na identificação de oportunidades de melhoria.

Uma ação educativa para vida requer a utilização de procedimentos didáticos variados e desafiadores, construídos na coletividade, com a mediação do docente e a participação ativa do discente nas atividades de aprendizagem, respeitando sempre o ritmo e a necessidade de cada um. Utilizar metodologias ativas não significa inventar técnicas “mirabolantes” para que, os alunos aprendam, tão pouco

significa abrir mão da disciplina, de conteúdos e de método que são fundamentais para que ocorra qualquer processo de aprendizagem. O que não podemos mais é padronizar os processos de ensino, colocando o conteúdo como centro deste processo. Segundo Carnobell (2002), método e conteúdo não podem ser apresentados de forma separada ou interdependente, ambos são importantes quando tratamos de metodologias ativas. Porém, precisamos estar atentos, tanto as formas de ensinar quanto as formas de aprender. A definição da metodologia a ser proposta em sala de aula precisa estar vinculada aos conteúdos a serem trabalhados e a sua aplicação prática. O referido autor sugere que consideremos três premissas para que qualquer método inovador seja eficiente e alcance os objetivos propostos:

- a) ter como ponto de partida a curiosidade – estimular a curiosidade significa despertar no aluno o desejo e a motivação para novas descobertas;
- b) valorizar o erro – o erro pode ser um componente muito rico no processo de aprendizagem, pois instiga a busca de alternativas, abrindo possibilidade para outras experiências. O importante é que o professor possa “estar por perto” para orientar e auxiliar o aluno na superação das suas dificuldades;
- c) fomentar a memória compreensiva – em tempos de informação abundante é preciso utilizar métodos que ajudem na organização destas informações, estabelecendo suas relações no tempo e no espaço. A memorização torna-se mais sólida quando o processo de ensino propicia mais participação, ou seja, quando o aluno desempenha papel ativo na sua aprendizagem.

Desta forma, podemos entender que utilizar metodologias ativas, significa criar situações de aprendizagem que motivem os alunos a aprender mais, que façam com que encontrem sentido nos conteúdos que lhe estão sendo ensinados e que lhes permitam comprovar pela própria experiência que o conhecimento progride quando é encarado com esforço, curiosidade, criatividade, autonomia, novas descobertas ou alternativas e uma certa dose de ilusão e disciplina. Como nos ensina Savater (2012), quanto menos uma pessoa sabe mais ela descobre que pode descobrir, desde que tenha alguém que lhe oriente com arte, paciência e humildade, informando-a sobre o que já foi realizado e incentivando-a a realizar mais.

3.4 MOTIVAÇÃO

O estudo da motivação humana, diz respeito aos motivos que levam o sujeito a realizar determinada ação, e são diversos os elementos presentes em suas especificidades. O que diferencia os sujeitos uns dos outros é a sua subjetividade, tornando-os únicos, por suas experiências pessoais, suas relações sociais, sua herança cultural e seus processos de ensino e aprendizagem apreendidos durante toda a vida. Portanto, é preciso levar em consideração questões que refletem as diferenças individuais: alguns motivos são mais intensos em determinados sujeitos, do que em outros, dependendo da personalidade de cada um, bem como, das experiências vividas por cada indivíduo.

Dessa forma, salienta-se que a motivação é um processo intrínseco ao ser humano, em que as interações com a sociedade caracterizam as aprendizagens socioculturais, sendo essas os motivos pessoais de cada sujeito. Tais motivos são internalizados, desde a infância, mas podem ser modificados a partir de motivos extrínsecos. (SANTOS et al., 2010, p. 251)

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000a, 2000b apud BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004, p. 148), busca compreender os fatores que compõem a motivação intrínseca e extrínseca e quais fatores estão relacionados com a sua promoção. Concebe a motivação, como sendo um recurso interno, que explica muitos aspectos do comportamento humano, inclusive o de lidar com tarefas que envolvam atividades aparentemente sem sentido para o sujeito. Por exemplo, quando a pessoa decide, por iniciativa própria, realizar determinada atividade, pelo fato de considerá-la cativante ou prazerosa, é possível inferir que o faz por estar intrinsecamente motivada. Já quando se propõe a realização de determinada tarefa, tendo como fim, apenas o recebimento de recompensas (materiais ou sociais) ou objetivando demonstrar suas habilidades, pode-se dizer que está extrinsecamente motivada.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do self e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; c) obter um sentido unificado do self por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultados decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso,

o processo de regulação pode ou não ser consentido. (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004, p. 148)

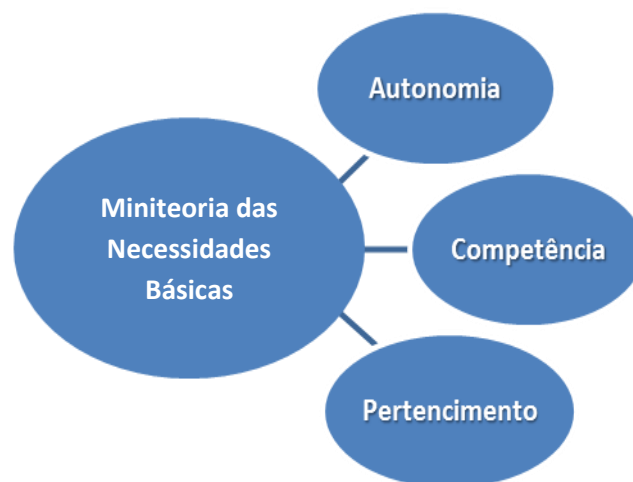
Ainda, segundo essa teoria, a motivação intrínseca diz respeito a um estado de funcionamento caracteristicamente autodeterminado, que constitui a base natural para a aprendizagem e o desenvolvimento, pois quando o sujeito se sente intrinsecamente motivado, envolve-se em atividades por interesse ou prazer e experimenta graus elevados de satisfação – a atividade é um fim em si mesma.

Reeve, Ryan e Deci (2004 apud BORUCHOVITCH, 2010, p. 120), na revisão da Teoria da Autodeterminação, a definiram como uma macroteoria da motivação, que é composta por quatro miniteorias complementares e inter-relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Orientações Causais.

Boruchovitch e Guimarães (2004) afirmam que, de modo geral, a miniteoria das Necessidades Básicas busca compreender as necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de pertencer. A miniteoria Avaliação Cognitiva tem como objetivo avaliar o impacto de fatores externos na motivação. A miniteoria da Integração Organísmica visa ao estudo da motivação extrínseca e o grau de internalização. E, por fim, a miniteoria das Orientações Causais tenta explicar as diferenças individuais nas orientações, para o controle ou a autonomia.

A miniteoria das Necessidades Básicas sugere três necessidades psicológicas básicas implícitas à motivação intrínseca e que são fundamentais para o desenvolvimento e o bem-estar do sujeito, conforme representado pela Figura 3:

Figura 3 - Miniteoria das Necessidades Básicas



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

- Autonomia refere-se ao exercício da livre vontade, as tarefas são desenvolvidas pelo sujeito porque assim as desejam, sem muita regulação ou controle externo;
- Competência diz respeito as experiências de percepções individuais de eficácia pessoal e de habilidades na realização de determinada tarefa e no estabelecimento de metas;
- Pertencimento ou estabelecimento de vínculos é a necessidade do indivíduo de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, bem como, a relevância de sentir-se apoiado na realização de atividades e no estabelecimento de objetivos.

Essas três necessidades básicas psicológicas são integradas e interdependentes, e a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais.

De acordo com Santos (2010), a motivação é um processo complexo, diretamente associado ao comportamento humano, sendo um dos principais determinantes, do modo como o sujeito age, influenciando decisivamente em sua aprendizagem. É um processo que engloba as relações pessoais e sociais construídas, ao longo da vida de cada indivíduo, que inspiram a atuação e participação consciente em cada ação de sua existência.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como ponto de partida o interesse da autora em analisar a articulação entre teoria e prática docente no que tange às metodologias aplicadas no contexto de sala de aula de cursos técnicos de nível médio, na modalidade presencial, em uma instituição de educação profissional.

Definir a metodologia a ser utilizada, em uma pesquisa científica, representa determinar o caminho a ser percorrido e, conseqüentemente, uma orientação para o processo de investigação, que pressupõe organização, disciplina e criatividade. De acordo com Minayo, “[...] a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. (MINAYO, 1994, p. 16).

Realizou-se uma investigação qualitativa do tipo, estudo de caso, na qual buscou-se, nos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes e nas suas ações do cotidiano, compreender quais as metodologias de ensino estão sendo aplicadas em sala de aula, facilidades e dificuldades referentes aos procedimentos adotados na condução do processo de ensino aprendizagem, de que forma, as teorias e práticas presentes adotadas estão contribuindo com o desenvolvimento de competências dos estudantes, bem como, identificar os fatores motivacionais que influenciam diretamente a adoção de práticas ativas. Considerando sempre a especificidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e envolve uma abordagem interpretativa do mundo, que significa que seus pesquisadores estudam os fatos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Minayo, a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 1994, p. 21)

Pesquisas qualitativas têm sido amplamente utilizadas no campo da educação, tendo em vista que, os fenômenos estudados não podem ser pensados de forma puramente objetiva, pois envolvem sujeitos que ensinam e que aprendem

com sujeitos, ou seja, haverá subjetividade envolvida em qualquer processo que se for pesquisar. Desta forma, existem características gerais presentes na abordagem qualitativa as quais o pesquisador precisa estar atento. De acordo com Creswell,

[...] a pesquisa ocorre no ambiente natural, baseia-se no pesquisador como instrumento para coleta de dados, emprega múltiplos métodos de coleta de dados, é indutiva, é baseada nos significados dos participantes, é emergente, frequentemente envolve o uso de uma lente teórica, é interpretativa e holística. (CRESWELL, 2010, p. 236)

Optou-se pelo estudo de caso como tipo de pesquisa considerando que o estudo buscou explorar as várias dimensões presentes nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, focalizando esse processo em uma realidade específica e contextualizada, levantando um número significativo de informações.

Creswell (2010, p. 38), define o estudo de caso como: “estratégias de investigação, em que o pesquisador explora profundamente um evento, uma atividade, um processo, um ou mais indivíduos”. Ainda segundo o autor, os casos são pautados pelo tempo e pela atividade, e a coleta de dados se dá pela utilização de vários procedimentos que objetivam informações detalhadas sobre o fenômeno pesquisado.

Visando dar ênfase ao conhecimento de um grupo específico em um contexto característico, buscou-se obter um grande número de informações acerca do objeto de estudo, considerando as características específicas do estudo de caso enunciadas por Lüdke e André (2003), a saber: a intenção da descoberta; a ênfase na interpretação do contexto; o objetivo de retratar a realidade de forma complexa e contextualizada; a utilização de variadas fontes de informação; a revelação da experiência vicária que permite generalizações naturalísticas; e a procura por representar os diversos pontos de vista presentes.

Durante a pesquisa tentou-se manter um diálogo constante entre a teoria, a empiria e os dados obtidos, com vistas a evidenciar as interconexões entre o contexto pesquisado, os sujeitos de pesquisa e os resultados revelados, procurando elucidar a problemática e alcançar os objetivos da pesquisa.

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Refletir criticamente sobre a função e o papel representado pela educação profissional na sociedade contemporânea é repensar as formas de agir do professor

no contexto de sua prática pedagógica. O papel docente, nesse cenário, deve acompanhar e refletir sobre as necessidades, considerando as características do público que busca qualificação técnica de nível médio: jovens e adultos, que geralmente aprendem melhor fazendo. Isso evidencia a necessidade de adoção de metodologias de ensino que superem a lógica das grades curriculares, baseadas no repasse de conteúdo, em que a teoria precede a prática e, na maioria dos casos, acaba por superá-la em termos de espaço e importância no ato pedagógico.

A educação profissional da rede referida nesta pesquisa, oferta oportunidade de formação para o trabalho em cursos que vão desde a aprendizagem até a pós-graduação, divididas em três níveis: Formação Inicial e Continuada, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação. Suas ações educativas têm como objetivo apoiar o aluno no desenvolvimento das competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho, a conservação do emprego, desenvolvimento de carreira e de ações empreendedoras. O currículo é tido como um meio de promoção da aprendizagem, o foco da ação docente deve ser na aprendizagem do aluno e a sala de aula deve ser um espaço de experimentação, colaboração e criação. A concepção de metodologia prevê o desenvolvimento de competências, por meio de práticas pedagógicas ativas, inovadoras e colaborativas, nas quais o aluno é o protagonista do seu processo aprendizagem.

Nesse sentido, a questão norteadora desta pesquisa é: quais metodologias de ensino e aprendizagem estão sendo aplicadas em sala de aula nos Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional?

4.2 OBJETIVO GERAL

Analisar as metodologias de ensino aplicadas pelos professores, nas salas de aula, de Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional.

4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Reconhecer as facilidades e as dificuldades dos professores em aplicar metodologias ativas na prática docente;
- b) Identificar fatores motivacionais que influenciam a aplicação prática de metodologias ativas em sala de aula;
- c) Colaborar com o processo de formação continuada dos docentes, promovendo uma reflexão sobre a própria prática;
- d) Indicar possibilidades de inserção de metodologias ativas, promotoras da autonomia na aprendizagem, em Cursos Técnicos de Nível Médio.

4.4 PROCEDIMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Para atender aos objetivos propostos nesta dissertação, os procedimentos de pesquisa e coleta de dados foram divididos em cinco etapas:

- **Primeira etapa:** Estudo teórico sobre a temática Metodologias Ativas para compreender e teorizar sobre a aplicação destas no contexto da ETNM cuja a orientação pedagógica esta baseada no desenvolvimento de competências
 - **Segunda etapa:** Contato com a Instituição de Educação Profissional para autorização da pesquisa
 - **Terceira etapa:** Envio de questionário on-line a fim de levantar dados a respeito do perfil dos sujeitos investigados, sua área de atuação, e a opção metodológica aplicada em sala de aula.
 - **Quarta etapa:** Realização da entrevista semiestruturada com os docentes pertencentes ao campo de pesquisa delimitado, com atuação em diferentes Cursos Técnicos de Nível Médio. A intenção foi de compreender as concepções e opiniões dos participantes acerca do tema pesquisado.
- Quinta etapa:** Organização e Análise dos Dados.

4.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta investigação foram utilizados questionário para fins de identificação do perfil do público pesquisado e entrevistas semiestruturadas para estimular a compreensão tema em questão.

4.5.1 Questionário

O questionário é um instrumento de coleta de dados que permite obter respostas rápidas e sem intervenção do pesquisador. Nesta pesquisa foi utilizado a fim de identificar o perfil dos sujeitos investigados, sua área de atuação, e compreender algumas questões sobre a opção metodológica aplicada em sala de aula.

Foi criado pela pesquisadora um questionário on-line na ferramenta Google Drive, composto por 9 questões fechadas, 2 de múltipla escolha, 3 abertas (**APÊNDICE A - Questionário**).

O principal objetivo das questões fechadas foi delinear o perfil dos docentes de Cursos Técnicos de Nível Médio.

Das questões de múltipla escolha, uma foi proposta para identificar os Cursos Técnicos em que os sujeitos atuam, tendo em vista que, o mesmo sujeito poderia atuar em mais de um curso; a segunda para reconhecer dentre as metodologias indicadas, quais são utilizadas pelos docentes em sala de aula.

Em relação as questões abertas, a primeira teve como objetivo revelar se os docentes exercem outra atividade além da docência e se sim, qual seria; a segunda questão aberta teve como objetivo identificar os fatores motivacionais que levam os docentes a utilizar metodologias ativas, e a terceira a fim de compreender a percepção dos docentes acerca da utilização de metodologias ativas no desenvolvimento de competências.

4.5.2 Entrevista

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a fim de levantar concepções e opiniões dos participantes acerca do tema pesquisado. Segundo Minayo, a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem para o entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. (MINAYO, 1994, p. 64). Por ser uma forma de comunicação verbal a entrevista permite que ocorram a troca de ideias entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando a esse último maior expressão acerca de suas percepções da realidade estudada.

Optou-se pela entrevista individual semiestruturada que “combina questões fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. (MINAYO, 1994, p. 64).

Mesmo não seguindo um roteiro engessado, a entrevista semiestruturada contempla questões pré-definidas, que podem ser adaptadas de acordo com os rumos do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Possibilitando assim, que sejam exploradas outras questões que venham a surgir no decorrer da entrevista. Essa flexibilidade permite o aprofundamento ou confirmação das informações apresentadas, caso necessário.

Foram realizadas sete perguntas com o intuito de detectar a compreensão dos docentes acerca de conceitos de metodologias ativas e de competências, entender a relevância dos cursos técnicos de nível médio na percepção destes docentes, saber quais metodologias de ensino e aprendizagem estão sendo aplicadas em sala de aula nos cursos em que atuam e identificar fatores motivacionais que corroboram com a adoção de determinadas práticas pedagógicas.

A partir de um roteiro semiestruturado (**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores**), foram entrevistados 14 docentes. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente pela pesquisadora.

4.6 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são docentes de Cursos Técnicos de Nível Médio, de diferentes cidades, de uma Rede de Educação Profissional do Rio Grande do Sul.

Foram enviados questionários on-line, por meio da ferramenta Google Drive a 344 docentes que atuam em uma rede de educação profissional espalhada por 34 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Responderam a pesquisa 113 docentes. Destes, 6 foram desconsiderados por serem de docentes que atuam apenas na educação a distância, ou seja, não são o público alvo desta pesquisa, sendo assim foram considerados 107 questionários para análise dos dados.

As entrevistas foram realizadas com 14 docentes que dão aulas em 06 cursos técnicos diferentes, em 06 diferentes escolas da Rede de Educação Profissional que compõe o campo de pesquisa. O critério de escolha foi a maior representatividade de docentes por Curso Técnico que responderam ao questionário.

Tabela 6 - Sujeitos as Pesquisa

Curso	Técnico em Modelagem do vestuário	Técnico em Estética	Técnico em Administração	Técnico em Segurança do Trabalho	Técnico em Enfermagem	Técnico em Informática
Escola						
A	P1		P2			
B			P3	P9	P7	
C		P4		P5		
D			P12			P6 e P11
E					P8	P10
F				P14	P13	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados coletados utilizou-se a Análise Textual Discursiva, cuja intenção, de acordo com Moraes e Galiazzi (2016), é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos que já existem a respeito do tema investigado.

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34)

Por ser um ciclo constante de desconstrução e reconstrução a ATD permite o retorno contínuo entre o todo e as partes e vice-versa, admitindo assim certa flexibilidade, o que possibilita ir além de relatar as compreensões existentes acerca de determinado fenômeno, nos remete a novas compreensões do objeto de estudo, o que pode resultar em transformações dos fatos investigados.

Tendo em vista que, havia definido duas categorias de análise dos dados a priori, a ATD foi aplicada com objetivo de identificar as subcategorias emergentes, para cada uma das já definidas. Desta forma compomos dois grupos de análise, um que visa dar conta das particularidades da modalidade de ensino pesquisada (O CONTEXTO) e outro que versa a respeito das nuances envolvidas na aplicação de metodologias ativa (METODOLOGIAS ATIVAS). Durante todo o processo da ATD procuramos não perder de vista o problema e objetivos da pesquisa.

O corpus de análise foi composto pelo material resultado da transcrição das entrevistas semiestruturadas e das questões abertas do questionário on-line.

Definido o corpus passou-se ao processo de fragmentação e unitarização do mesmo. A fragmentação consistiu na desestruturação das ideias presentes nos textos das entrevistas, para que em seguida se desse o processo de auto-organização, processo esse entendido pelos autores citados como o movimento para o caos. Iniciar o processo pela separação das ideias principais do corpus em unidades de sentidos, reescritas, definição de rótulos ou categorias iniciais, foi muito importante, pois mesmo tendo definida as categorias principais a priori, possibilitou o estabelecimento de relações que evidenciaram palavras-chave que por sua vez deram origem as subcategorias emergentes.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016), unitarizar é desmembrar o texto em unidades de sentido ou significado, porém sem perder a visão do todo. A questão de pesquisa deve permanecer como um pano de fundo. Desta forma uma estratégia que pode ser utilizada pelo pesquisador é a de codificar enumerando todo o corpus e as categorias. A seguir legenda da codificação adotada no processo de unitarização:

Q = questão

Primeiro algarismo = número da questão

P = professor

Segundo algarismo = identificação do respondente

E = entrevista

QOL = questionário on-line

Terceiro algarismo = identificação da unidade de sentido

O processo de unitarização e definição das categorias iniciais, ocorreu por meio da construção de quadros, cujas colunas correspondem aos procedimentos realizados durante esta etapa, conforme exemplo a seguir:

Tabela 7 - ATD – Unitarização e Categorias Iniciais

CÓDIGOS	UNIDADES DE SENTIDO	REESCRITA	RÓTULOS/ CATEGORIAS INICIAIS
---------	---------------------	-----------	---------------------------------

Q6.P1.E.1	A motivação é de ensinar	A motivação é de ensinar influencia a aplicação de metodologias ativas	Ensinar
Q6.P1.E.2	querer que esse aluno saia daqui de fato fazendo.	A vontade de que o aluno saia daqui fazendo é um dos fatores motivacionais para que o docente utilize metodologias ativas	Prática dos alunos
Q6.P1.E.3	a pessoa está se propondo a vir até aqui ela quer algo diferente	O fato de o aluno se propor a realizar um curso técnico presencial, significa que ele está buscando algo diferente, e isso motiva o docente a utilizar MAs	Motivação do aluno
Q6.P1.E.4	quer buscar de fato aquele conhecimento	A busca pelo conhecimento de fato é considerada um fator motivacional para utilização de Mas	Busca pelo conhecimento
Q6.P1.E.5	que ela vai aprender e desenvolver e perceber isso essa evolução, essa crescente dela	O que motiva o docente para aplicar MAs na prática de sala de aula, é o fato de que o aluno vai aprender, se desenvolver e dessa forma perceber o seu crescimento	Aprendizagem do aluno
Q14.P17.QOL.1	os alunos ficam mais envolvidos no processo educativo	O envolvimento do aluno no seu processo educativo motiva o docente a utilização de MAs	Envolvimento do Aluno
Q14.P17.QOL.2	a aprendizagem é mais eficaz, do que com metodologias mais tradicionais e passivas	O docente acredita que MAs são mais eficazes que metodologias tradicionais que na sua opinião são mais passivas	Maior eficácia

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após está etapa, realizou-se o processo de definição das categorias intermediárias e finais. Considerando as categorias definidas a priori, as subcategorias emergentes da ATD ficaram assim definidas:

1. O CONTEXTO

1.1 A valorização dos cursos técnicos de nível médio

1.2 Competência: da polissemia a norteador do processo educativo

2. METODOLOGIAS ATIVAS

2.1 Participação ativa do aluno

2.2 Estratégias que privilegiam a prática e favorecem o desenvolvimento de competências

2.3 Alunos: fonte de motivação docente

2.4 Desafios docentes

“A unitarização e a categorização encaminham a produção de um novo texto que combina descrição e interpretação”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34). Assim, a etapa seguinte consistiu em comunicar as compreensões emergentes da ATD e, ao mesmo tempo, apresentar argumentos resultantes da análise, na perspectiva da produção de novas compreensões e sentidos acerca das concepções teóricas e empíricas que fundamentam este estudo. Neste sentido interpõe-se ao metatexto as concepções teóricas assumidas na pesquisa, as percepções apresentadas pelos participantes, além dos argumentos da própria pesquisadora

4.8 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

A pesquisa foi realizada em conformidade a resolução 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Encaminhou-se solicitação de autorização à instituição onde foi realizada a pesquisa, esclarecendo os objetivos, metodologia e procedimentos utilizados. A referida solicitação foi enviada e aprovada via central de serviços da instituição, conforme procedimento estabelecido pela mesma. Após, foi elaborado um termo de consentimento (**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido**) que foi apresentado a cada participante do estudo, de acordo com os artigos 11 e 15 da resolução, esclarecendo quanto à necessidade de seu tempo e de que forma seriam conduzidas as entrevistas. O projeto foi enviado à avaliação da Comissão do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ), que analisou a obrigatoriedade ou não do estudo ser enviado ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).

A Instituição onde ocorreu o estudo não foi identificada, assim como, seus participantes. Os dados da pesquisa são tratados com confidencialidade e seus resultados serão utilizados apenas para fins científicos, conforme o Inciso IV, do Artigo 2, da referida resolução.

Após a conclusão da pesquisa, será garantido aos participantes o acesso aos resultados do estudo, de acordo com Inciso VI, do Artigo 17, da citada resolução.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado a apresentação e análise dos dados obtidos no retorno dos questionários enviados e nas entrevistas realizada com o grupo de 14 docentes de 06 cursos técnicos de nível médio.

A primeira parte é dedicada a 1) Caracterização da Amostra e em seguida são apresentadas 2 grandes categorias, a saber: 2) O contexto; e 3) Metodologias Ativas. A denominação das categorias é resultado dos processos de indução e dedução, cujas grandes categorias foram definidas a priori e as subcategorias emergiram do ATD, ou seja, a posteriori.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	
5.2 O CONTEXTO	5.2.1 A valorização dos cursos técnicos de nível médio
	5.2.2 Competência: da polissemia a norteador do processo educativo
5.3 METODOLOGIAS ATIVAS	5.3.1 Participação ativa do aluno
	5.3.2 Estratégias que privilegiam a prática e favorecem o desenvolvimento de competências
	5.3.3 Alunos: fonte de motivação docente
	5.3.4 Desafios docentes

A fim de preservar a identidade dos entrevistados, foram utilizadas siglas para referenciar as falas dos sujeitos conforme segue: P + o Algarismo (P1, por exemplo) é utilizado para indicar o respondente; E, se o sujeito é respondente da entrevista (P1-E) e QOL se for respondente do questionário on-line (P1-QOL).

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

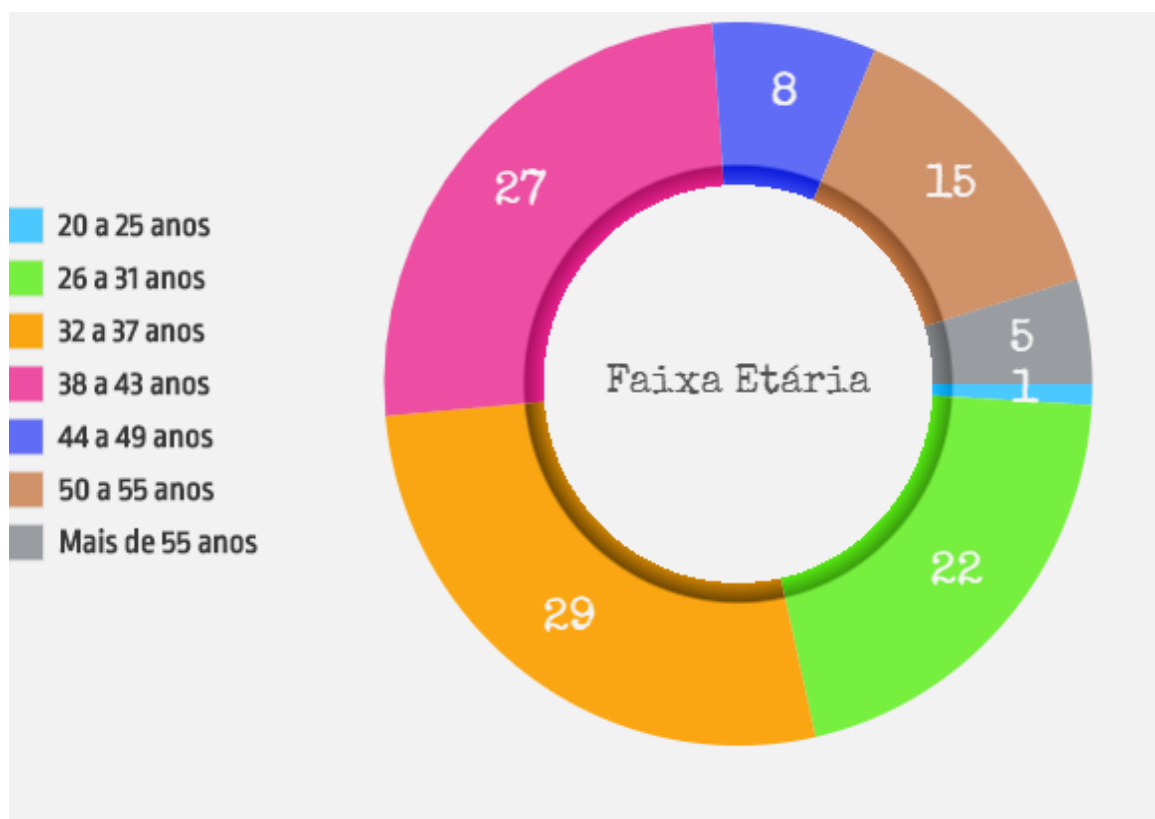
Como já mencionado anteriormente, nesta pesquisa o questionário on-line foi utilizado, a fim de levantar informações gerais, acerca do perfil dos sujeitos investigados, sua área de atuação e a opção metodológica aplicada em sala de aula.

Foram enviados questionários on-line, por meio da ferramenta Google Drive a 344 docentes que atuam nas 42 escolas de uma rede de educação profissional,

distribuídas em 34 cidades, situadas em todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Destes 344 questionários enviados, 113 foram respondidos. Para fins de análise, 6 foram desconsiderados, por serem de docentes que atuam, apenas na modalidade de educação a distância, ou seja, não são o público alvo desta pesquisa, assim foram considerados 107 questionários para análise dos dados.

Observou-se que dos 107 respondentes 67 (62,6%) são do sexo feminino e (40) 37,4% do sexo masculino, ou seja, a maioria mulheres. Nesse contexto, esses resultados corroboram com os dados apresentados pelo INEP na Sinopse Estatística da Educação Básica 2017, que apontam que, no Rio Grande do Sul, dos 10.019 dos docentes que atuam na Educação Profissional 5.889 (58,8%) são do sexo feminino e 4.130 (41,2%) são do sexo masculino.

Gráfico 1 - Faixa Etária



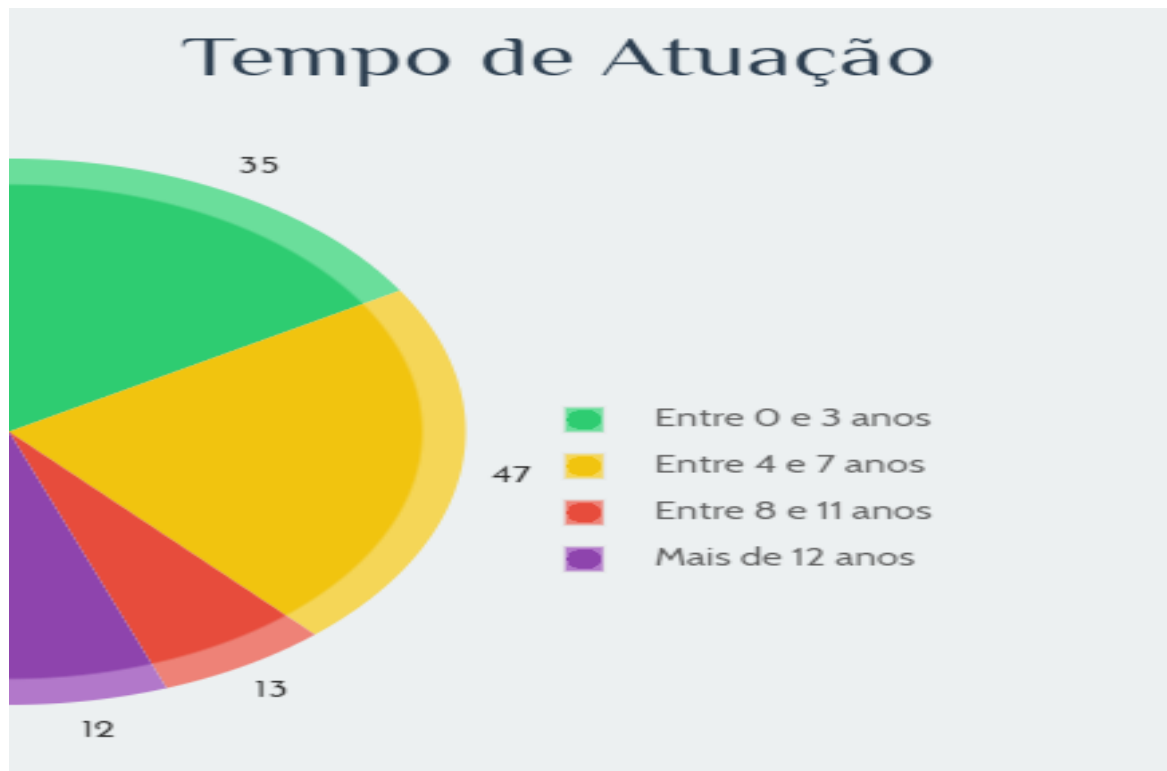
Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta LiveGap⁷ (2018).

No que se refere à faixa etária dos pesquisados, 29 tem entre 32 e 37 anos e 27 entre 38 e 43 anos, ou seja, a maioria, 56 (52,3%) pertence ao grupo de

⁷ LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

docentes, com idade entre 32 e 43 anos; 28 respondentes possuem mais de 44 anos e 23 tem menos de 32 anos. Esse dado também corrobora com os dados levantados pela Sinopse, segundo a qual, 65% dos docentes de educação profissional no Rio Grande do Sul, tem idade entre 30 e 49 anos.

Gráfico 2 - Tempo de Atuação no Ensino Técnico



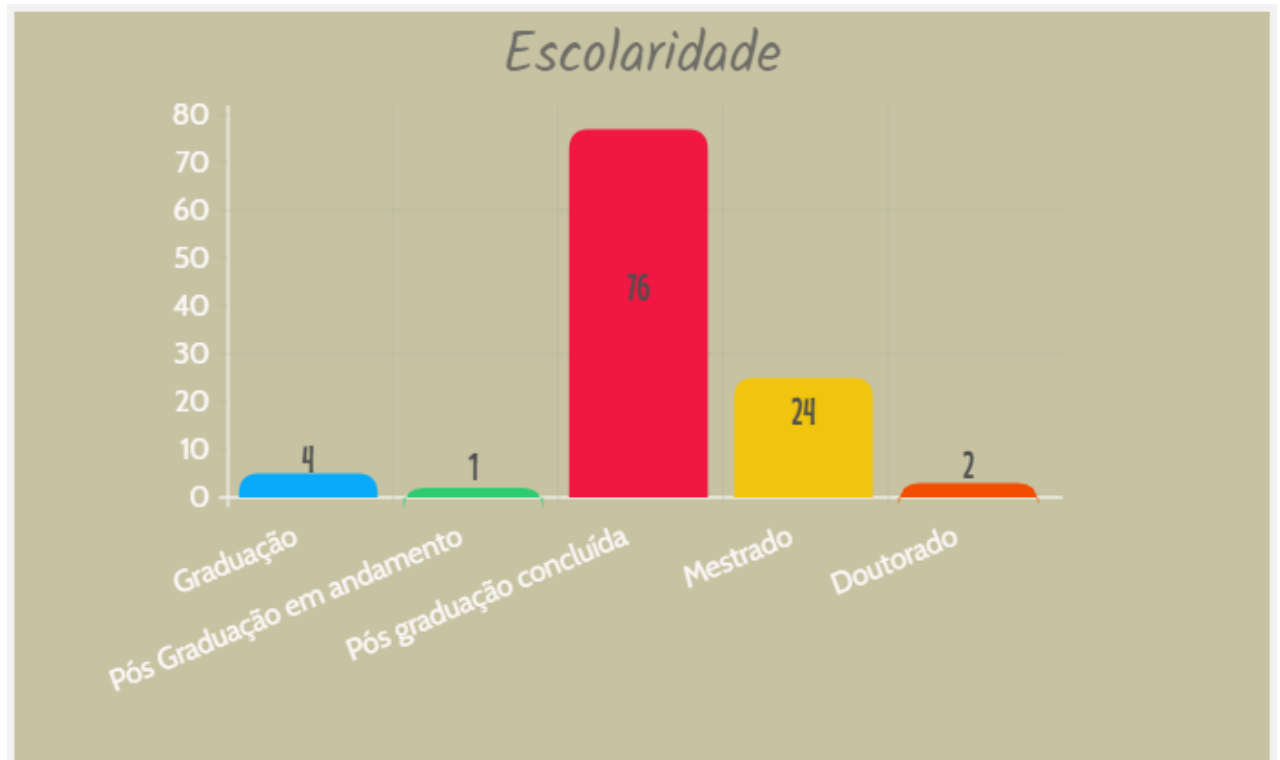
Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta LiveGap⁸ (2018).

Considerando o tempo de atuação no Ensino Técnico, 35 dos pesquisados estão em sala de aula de 0 a 3 anos; 47 atuam entre 4 e 7 anos; 13 de 8 a 11 anos e 12 possuem mais de 12 anos de atuação em Cursos Técnicos.

Se relacionarmos esses dados com a faixa etária, iremos perceber que temos um grupo de docentes majoritariamente experiente, tanto em faixa etária, quanto em tempo de atuação.

⁸ LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

Gráfico 3 - Nível de Escolaridade



Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta LiveGap⁹ (2018).

As informações fornecidas pelos docentes revelam que 04 possuem apenas Graduação, 01 possui Pós-Graduação incompleta, 76 são Pós-Graduados. Um total de 24 docentes possuem Mestrado e apenas 02 alcançaram o nível de Doutorado. Estes números evidenciam que, 96% dos docentes que atuam na EPTNM buscaram uma formação continuada de longa duração. Importante mencionar que, nossa pesquisa não buscou identificar, em quais as áreas de conhecimento, estes docentes buscaram a referida formação. Cabe ainda ressaltar que, apenas 12 docentes respondentes do questionário possuem formação inicial em licenciatura ou pedagogia. Os demais (95) são bacharéis formados em diversas áreas como administração, enfermagem, engenharias, tecnologia da informação, entre outras.

Outra informação que obtivemos, a partir das respostas dos docentes, é de que 63 dos 107 respondentes exercem outra atividade profissional, além da docência.

Esses dados corroboram com uma das características presentes na EP, a maioria dos docentes, possuem formação superior, em cursos de bacharelado e são

⁹ LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

oriundos do mercado de trabalho, no qual seguem atuando e não possuem formação pedagógica inicial. De acordo com Abreu (2009, n.p):

[...] o ensino técnico sempre caracterizou seus docentes, antes de tudo, como profissionais, no que tange a sua ligação ao mundo produtivo. E ainda, o ensino superior permaneceu e permanece alheio à formação de professores para essa modalidade de ensino.

Também corrobora para isso, o fato de não haver exigência de formação pedagógica para o ingresso na docência da EPTNM, bem como a ausência de políticas públicas claras que versem a respeito do tema. O que está vigente no momento é a resolução CNE/CEB nº 6/12, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, traz orientações provisórias, válidas até 2020, cujo caput 2º do Art. 40 afirma que aos professores não licenciados “é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:”

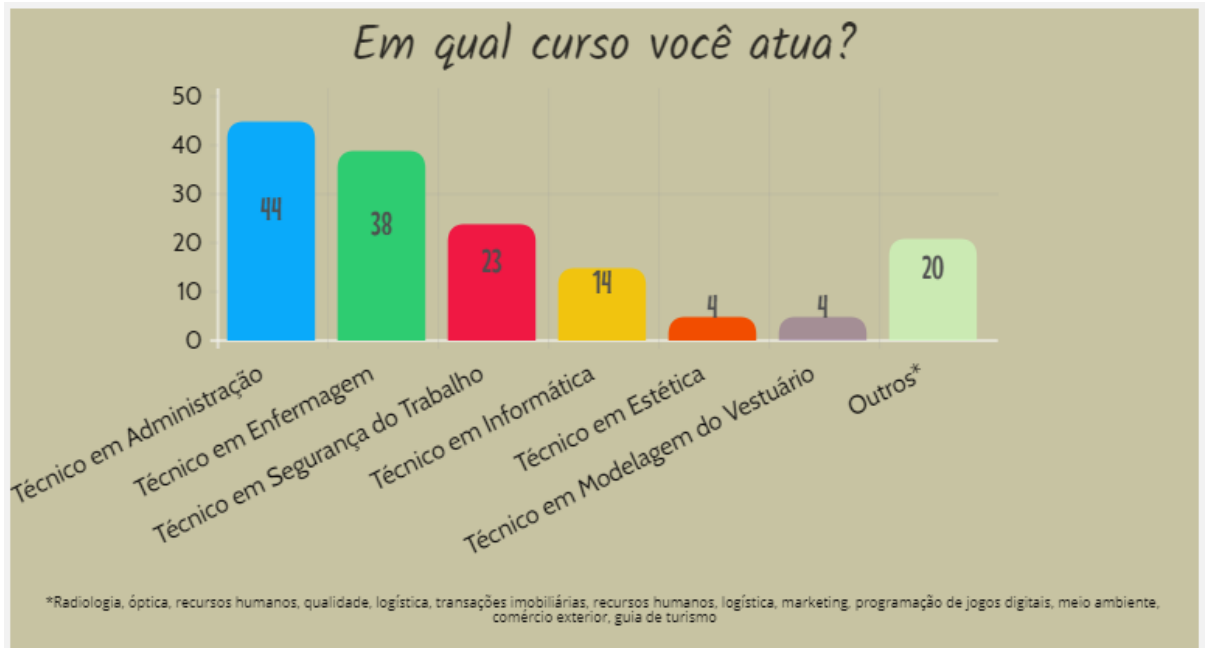
I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

Observa-se que, conforme a resolução, a formação pedagógica não é tida como campo do saber necessário ao professor e sua experiência profissional o habilita para o exercício docente na EPTNM.

Gráfico 4 - Curso Técnico em que atua



Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta LiveGap¹⁰ (2018).

Em relação ao Curso Técnico em que atuam, 44 dos respondentes dão aula no Técnico em Administração, 38 no Técnico em Enfermagem, 23 atuam no Técnico em Segurança do Trabalho, 4 no Técnico em Estética, 4 no Técnico em Modelagem do Vestuário e 20 revelaram atuar em outros cursos ofertados pela Instituição. Como esta pergunta possibilitava marcar, mais de uma alternativa, tendo em vista que alguns docentes dão aulas em mais de um curso técnico, a soma dos dados ultrapassou o número de 107 respondentes. Esses dados podem ser vinculados ao fato de que os cursos Técnicos em Administração, em Enfermagem, em Segurança do Trabalho e em Informática são ofertados por um maior número de escolas pertencentes a rede de Educação Profissional, na qual a pesquisa foi realizada.

Quando questionados a respeito da utilização de Metodologias Ativas na prática docente, 106 afirmaram que utilizam essas metodologias e apenas 01 docente disse que não adota esta abordagem em sala de aula.

Dos 106 docentes que afirmam utilizar MAs, 60 docentes indicaram que o fazem semanalmente e 46 afirmam que fazem uso de MAs em situações pontuais ou em intervalos semanais, conforme tabela abaixo:

¹⁰ LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

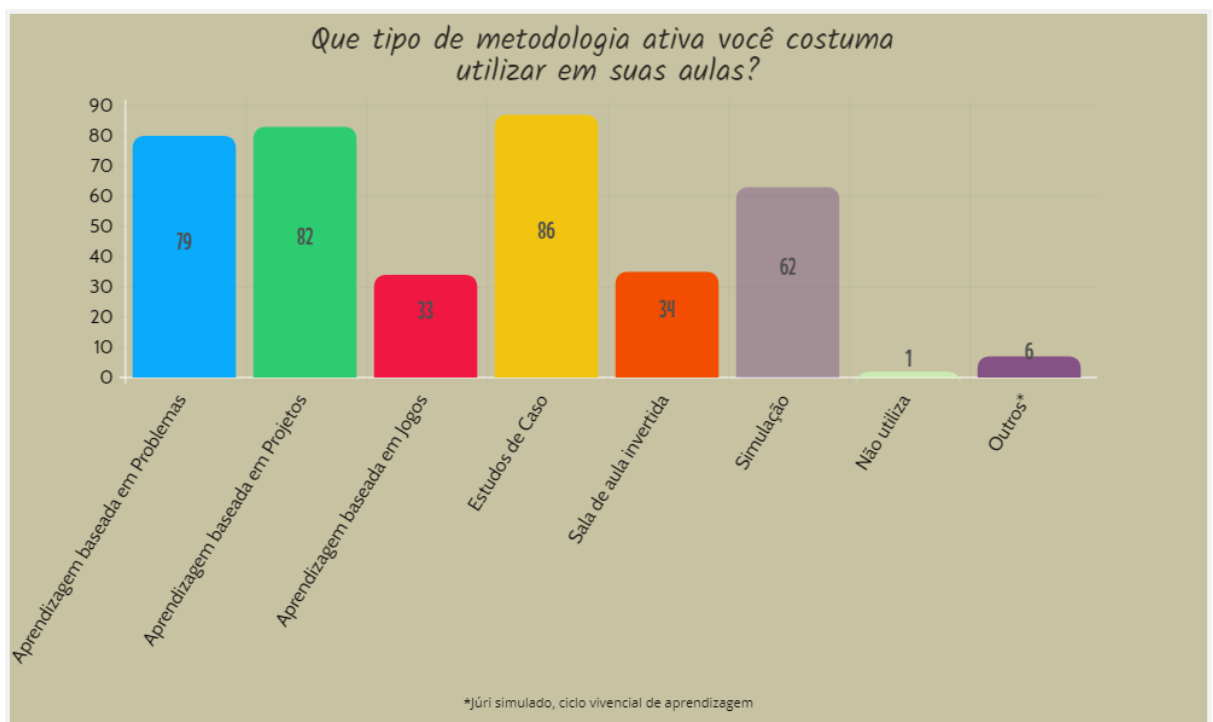
Tabela 8 - Frequência

Frequentemente (semanalmente);	60
Algumas vezes (intervalos semanais, situações pontuais);	46
Não utiliza	01

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação ao tipo de metodologia ativa, utilizada em suas aulas, 79 dos respondentes afirmam que trabalham, com aprendizagem baseada em problemas; 82 com aprendizagem baseada em projetos; 33 optam pela aprendizagem baseada em jogos; 86 costumam utilizar estudos de caso; 34 propõe atividades de sala de aula invertida; 62 de simulação; e 06 afirmam utilizar outras abordagens metodológicas que consideram ativas, como como júri simulado e ciclo vivencial de aprendizagem.

Gráfico 5 - Tipo de Metodologia Ativa Utilizada



Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta LiveGap¹¹ (2018).

¹¹ LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

Essa questão foi apresentada aos sujeitos com a definição do que seria cada uma das metodologias indicadas. O que constatamos nas entrevistas, no entanto, é que os docentes apresentam certa dificuldade em nomear e sistematizar as metodologias praticadas em sala de aula. Os resultados da pesquisa não deixam dúvidas que os docentes aplicam Metodologias Ativas, na sua prática pedagógica, no entanto, muitas vezes o fazem, de maneira empírica, sem sistematização das atividades propostas.

5.2 O CONTEXTO

A construção desta categoria tem como objetivo analisar o que pensam os sujeitos da pesquisa a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do desenvolvimento de competências no contexto educacional. O sucesso da proposta pedagógica de uma instituição de ensino passa necessariamente pela ação docente. Nesse contexto, essa ação deve ser coerente com a missão e os pressupostos pedagógicos que regem as atividades desenvolvidas. A instituição, na qual, os sujeitos de pesquisa exercem sua função tem como missão educar, para o mundo do trabalho e sua ação está baseada no ensino por competência. Assim, entendemos que é fundamental compreender o entendimento dos docentes, a cerca dos pressupostos que envolvem o conceito de competência e de como, essas se desenvolvem no contexto da educação profissional.

5.2.1 A valorização dos Cursos Técnicos de Nível Médio

A EPTNM figura como um ponto de encontro, entre duas questões fundamentais: a Educação e o Trabalho. Desse modo, tem se atribuído a ela, a responsabilidade de uma formação prática, autônoma e que seja eficiente o bastante, para acompanhar as transformações tecnológicas, que geram constantes alterações no mercado de trabalho. Talvez, por isso, tem sido o centro de diversos debates políticos, que vem ocorrendo nos últimos anos. Atualmente está diretamente vinculada a Reforma do Ensino Médio, aprovada em julho de 2017¹² e

¹² BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o

que altera o Artigo 36 da LDBN. A principal mudança preconizada por essa nova lei é a oferta de cinco diferentes itinerários, que incluem a formação técnica profissional, conforme segue:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

A mesma lei traça alguns critérios para a oferta da referida formação técnica e profissional:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Entendemos que se trata de uma lei polêmica, que não deixa claro como se dará a operacionalização do que nela é preconizado e que por essa razão demanda, ainda mais atenção das instituições que ofertam esta modalidade de ensino, para que não se acentuem as desigualdades históricas, nas quais, a educação técnica é destinada, a pessoas de renda média menor, na qual esteja subtendida à promessa de empregabilidade, tanto de jovens que buscam inserção no mercado de trabalho, quanto de profissionais já formados, que tentam alternativas de permanência ou reinserção, neste mercado volátil e incerto.

Apesar, da falta de reconhecimento e de ainda, enfrentar preconceitos herdados do dualismo que marcou a Educação Profissional, ao longo de sua história, consideramos que a mesma vem evoluindo positivamente nos últimos tempos, pois de acordo com Cordão:

A educação profissional está cada vez mais integrada às demandas sociais como caminho para autonomia cidadã, como direito público de cidadania na confluência nobre dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho. (CORDÃO, 2017, p. 155)

Em vista disso, o cenário socioeconômico, demonstra as constantes necessidades de adaptação a uma sociedade complexa, pois caracterizam forças que influenciam direta ou indiretamente as escolhas das pessoas. Sendo assim, o diálogo entre a educação, o mundo do trabalho e as expectativas das pessoas têm se revelado fundamental, para que a educação técnica atinja níveis de qualidade e equidade social a que se propõe. Entretanto, a ideia do Ensino Superior, como a melhor forma de qualificação e ingresso no mundo produtivo ainda predomina no Brasil. Porém, além de ser necessário para a sociedade, de acordo com Joachim Calleja, presidente da Cedefop – Centro Europeu de Educação e Formação Profissional - entre 2013 e 2018, o Ensino Técnico representa oportunidade de aperfeiçoamento e emprego para muitas pessoas, que buscam qualificação, pois possibilita a preparação de técnicos especializados para diversos setores econômicos, como também representa a perspectiva de inclusão social¹³.

Diante do exposto e partindo do pressuposto, que a ação humana se estrutura, tendo como referência, uma interpretação, que o sujeito faz do contexto social mais amplo em que essa ação se desenvolve, pensamos que acreditar na relevância e reconhecer a importância dessa ação é o primeiro passo, para que se possa “ensinar” algo a alguém e colocar em prática o ideal transformador que permeia o processo educativo. Para que essa ação seja coerente com a missão e os pressupostos pedagógicos que regem as atividades desenvolvidas, entendemos como fundamental, que os docentes que atuam na EP tenham ciência do papel dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente eles próprios, desempenham na vida das pessoas e da sociedade.

¹³ FOLHA DE SÃO PAULO. **Empregabilidade é o mais importante, diz especialista em ensino técnico**. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808454-empregabilidade-e-o-mais-importante-diz-especialista-em-ensino-tecnico.shtml>>. Acesso em: nov. 2018.

Dos 14 docentes entrevistados, todos dizem acreditar na importância dos cursos técnicos para a sociedade atual, como podemos observar em alguns relatos que seguem:

Eu defino como muito importante em função que são cursos práticos e rápidos e que num curto prazo a pessoa vai estar apta a entrar no mercado de trabalho tendo a técnica necessária para função que ela escolheu, o técnico que ela escolheu seja de enfermagem, de moda, administração, enfim eu entendo que é muito importante. (P1-E)

Os cursos técnicos vêm como uma capacitação, uma formação mais rápida e focada muito na prática, isso é muito importante [...] ter o embasamento teórico, é sim sem dúvida muito importante, mas é na prática que a gente realmente vê como é que as coisas funcionam. Então o técnico para mim, eu acho que é um meio do profissional ir mais rápido para o mercado de trabalho e com bastante prática. (P4-E)

Os cursos técnicos são extremamente importantes porque a forma como ele aborda a parte prática da educação, eu diria que é mais direta que dentro de uma graduação, e o mercado ele precisa muito disso. (P10-E).

Dessa maneira, os relatos demonstram que os docentes reconhecem os Cursos Técnicos de Nível Médio, muito relevante para a sociedade atual, pois os entendem como uma formação mais rápida e com foco na prática. Observa-se que os docentes acreditam na maior probabilidade de inserção no mercado de trabalho, o que viria atender os sujeitos que vivem do trabalho, no sentido de dar apoio ao processo de qualificação, de quem busca colocação no mercado de trabalho.

Cursos Técnicos de Nível Médios tem a carga horária definida pelo Catálogo de Cursos Técnicos disponibilizados pelo MEC e variam de 800 a 1200 horas, o que viabiliza que sejam concluídos, em um ano e meio a dois anos em média, e faz com que o aluno conquiste uma certificação que o habilite atuar em determinada área mais rapidamente. O fator tempo pode fazer a diferença nas escolhas das pessoas, em uma época extremamente imediatista, como a que estamos vivendo. A necessidade de priorizar investimentos aliada a pressa para entrar no mercado de trabalho é, muitas vezes, uma imposição. Nesse sentido, os cursos técnicos são uma boa alternativa, para quem busca a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, pressupondo que se caracterizam pelo caráter inclusivo de atendimento a algumas necessidades sociais impostas, tais como, escolarização, profissionalização e mão de obra qualificada, bem como, preconizam o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos em diversas atividades do setor produtivo possibilitando a rápida inclusão no mercado de trabalho.

A grave crise política e econômica que afeta o Brasil desde 2014, possui desdobramentos que atingem diretamente a produção e o trabalho, elevando o número de postos de trabalho fechados e conseqüentemente o número de desempregados. E como não poderia deixar de ser atingido, também os alunos formados e em formação nos Cursos Técnicos. Apesar disso, os docentes entrevistados dizem que conseguem observar um bom nível de empregabilidade, dos seus alunos. Isso é mais evidente em determinadas áreas que são regulamentadas ou que envolvem processos tecnológicos mais especializados. Nessas, segundo os docentes, as oportunidades continuam surgindo e absorvendo os profissionais técnicos de nível médio, como é possível verificar nos depoimentos que seguem:

De acordo com P6-E, que é docente do técnico em informática: *A gente tem 100% de empregabilidade, ainda durante o curso. Então para nós na informática é show de bola. (P6-E).*

Segundo P6-E, os alunos do técnico em informática conquistam vagas no mercado de trabalho, antes mesmo de terem concluído o curso. Podemos atribuir isso a demanda por produtos e serviços tecnológicos que segue crescendo. Ou seja, quanto mais as empresas informatizam seus processos, mais precisam de profissionais especializados, para desenvolvê-los e executá-los. P9-E, diz que a empregabilidade *existe, mas diminuiu bastante, diminuiu bastante* e atribui isso a *situação econômica do Brasil, que não permite que o empreendedor abra mais vagas, empreenda mais sabe, então isso acaba restringindo*, (P9-E). Já o docente do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, P5-E relata que apesar de terem diminuído as vagas de emprego, devido às dificuldades enfrentadas pelos empregadores, oriundas da situação econômica, pela qual, passa o Brasil, a empregabilidade dos alunos ainda existe. Enquanto, P8-E que atua no Técnico em Enfermagem nos diz que:

O que o ministério da saúde e o IBGE vem apontando é que sim, as pessoas estão ficando mais velhas no Brasil e estão adoecendo cada vez mais jovens. Então elas passam mais períodos da vida doentes e aí tu precisa muito do profissional da saúde. Na serra gaúcha a gente tem 2 hospitais em plena expansão e cada um deles vai ter 300 vagas nos próximos anos para técnicos em enfermagem. Mais um hospital em construção, com mais ou menos umas 200 vagas que vão ser novas no mercado. Então infelizmente teremos mais trabalho, infelizmente pela saúde das pessoas, mas felizmente pela profissão. (P8-E)

A partir do relato de P8-E, pressupõe-se que há uma mudança no perfil epidemiológico da população brasileira, o que eleva a necessidade de profissionais técnicos habilitados, para prestar atendimento a essa população. O docente reconhece que há um lado negativo nessa demanda crescente, por profissionais técnicos de enfermagem, que é o fato das pessoas estarem adoecendo mais.

Assim, corrobora com a opinião dos sujeitos desse estudo, a pesquisa realizada pelo Senai¹⁴ em 2016, segundo a qual, uma formação técnica aumenta em 50% as chances de entrar no mercado de trabalho e o salário de um profissional técnico pode ser até 30% maior, em comparação ao de outros empregados.

Se de fato, a formação técnica de nível médio cumpre esse papel de porta de entrada para o mercado de trabalho, ainda não sabemos, pois são escassas as pesquisas com egressos desta modalidade de ensino. Para que possamos confirmar ou não essa crença, precisamos de mais pesquisas envolvendo os sujeitos egressos de cursos técnicos. Porém é importante estar atento para o fato, de que, a educação profissional não deve ser destinada a moldar profissionais capacitados a melhorar o sistema produtivo do país. Ao contrário, deve ser pensada e vivida, de maneira que, a tecnologia não supere a capacidade autônoma individual de crescer, evoluir e aprender.

[...] o que se exige efetivamente é uma educação para a vida, em sentido lato, na perspectiva do “pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como definido na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CORDÃO, 2017, p. 147)

Dessa maneira, o trabalho como princípio educativo, presente na educação profissional, precisa ser compreendido como complexo e em permanente transformação, e o ser humano trabalhador deve ser visto como cidadão autônomo, em relação às instâncias culturais, sociais e econômicas, que são formadoras da sua identidade. Ou ainda, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011¹⁵, que traça as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:

¹⁴ PORTAL DA INDÚSTRIA. **Os jovens, a educação e o ensino técnico**. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/11/os-jovens-educacao-e-o-ensino-tecnico/>>. Acesso em: nov. 2018.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: nov. 2018.

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011, p. 21)

Nessa perspectiva, não podemos deixar de pontuar, que mesmo que, a educação profissional tenha como característica a necessidade de atender as exigências do mundo capitalista, precisa estar atenta a formação do homem em sua totalidade. Desse modo, se faz necessário auxiliar as pessoas a pensar, como sujeito ativo, sobre o que está fazendo e como o que está fazendo afetará a sociedade, na qual está inserido. É necessário conduzir o processo educativo, de maneira a não formar simples reprodutores de missões empresariais, mas sim, indivíduos com competências, habilidades e conhecimentos que poderão colocar em prática, em contextos em que produzirão maiores e melhores resultados. Sendo assim, é responsabilidade das instituições que ofertam esta modalidade de ensino e conseqüentemente dos seus docentes estarem alinhados as demandas de mercado, mas sem esquecer que devem formar cidadãos autônomos que possam viver e sobreviver, por meio do seu trabalho. Já em 1989 Acacia Kuenzer, falava a respeito de mudanças pedagógicas necessárias para a E.P:

[...] já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas: pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1989, p. 24)

Para a autora, frente o processo de transformação produtiva vivido nesses últimos tempos, não cabe mais uma educação profissional meramente certificatória, que se limita a memorização ou a transmissão do saber fazer. Ao contrário, essa deverá basear sua ação, também no desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. Para que isso se efetive, é importante que se possa integrar conhecimentos técnicos específicos, científicos, tecnológicos e sócio históricos destinados a formar o cidadão trabalhador.

Assim, esse contexto confirma a necessidade de uma formação mais ampla, que considere a totalidade dos diferentes conhecimentos e habilidades envolvidos

no processo de trabalho, bem como, estimule a iniciativa e autonomia, para tomada de decisões, buscando aproximar o aluno de uma compreensão crítica desse processo e que sirva de alicerce para transformações futuras, que pressupõe formas diversas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais.

Outra percepção revelada pela pesquisa, mostra que os sujeitos pesquisados acreditam, que um curso técnico, além de facilitar a entrada imediata no mercado de trabalho, pode também representar a oportunidade de continuidade dos estudos na Educação Superior, como se evidencia nos excertos a seguir:

Eu defino os cursos técnicos como uma prática muito importante porque trazem processos bem pontuais e de que o aluno, a pessoa que estiver participando, fazendo esse curso sai com uma base muito boa, se inserir no mercado, até que ela consiga fazer uma graduação. Enfim um curso de graduação ou tecnológico. (P12-E)

Nessa perspectiva, para P12-E, a importância dos cursos técnicos está no fato de abordar processos bem pontuais que propiciam, além dos conhecimentos necessários, para inserção no mercado de trabalho, um meio para o estudante conseguir acessar a Educação Superior.

Acho que para uma parcela, talvez seja o meio do caminho, uma transição entre o ensino médio e o ensino superior, ou talvez até um incentivo para chegar, pessoas que não imaginariam que chegariam na faculdade, as vezes entram por ensino técnico, veem que são capazes, ou entram no mercado de trabalho, adquirem uma forma de até custear o ensino superior. (P13-E)

Da mesma forma, para P13-E os Cursos Técnicos são o meio do caminho, entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, que possibilita muitas vezes custear esse último estando inserido no mercado de trabalho.

Torna-se relevante considerar que, através da EPTNM têm-se aproximado mais do acesso ao Ensino Superior. O fato de estar empregado, por vezes aumenta as possibilidades de ingresso em cursos de nível superior, para quem precisa arcar com os custos dos próprios estudos. Além disso, pode servir de incentivo para a procura por especializações e novos conhecimentos na área de atuação. É importante que se possa mostrar para os alunos, a importância de dar continuidade aos estudos, após a conclusão do Curso Técnico. Outra vantagem, que quem opta por fazer um Curso Técnico pode obter, é começar a entender melhor, como funciona o mercado de trabalho e a área de atuação pretendida, decidindo de maneira mais madura e assertiva, em relação a carreira profissional.

Nesse sentido, a conjugação, entre trabalho e educação não tem um ponto final, ao contrário, segue sendo construída, com algumas adversidades a serem enfrentadas, barreiras a serem transpostas e interrogações a serem respondidas. Muitas vezes, o que percebemos na Educação Profissional é a supervalorização do saber operacional, que não atenta para as atitudes e valores demonstrados pelo estudante e que, de alguma maneira, terão impacto em sua vida produtiva. Novas formas de organização do trabalho, também influenciam o modo de viver das pessoas e podem ter efeito direto no seu comportamento. Dessa forma, entendemos que articular o desenvolvimento de teoria e prática é algo necessário, desde o início dos Cursos Técnicos, pois é desta forma que o conhecimento fará sentido para o aluno e possibilitará sua aplicabilidade à situações diversas, potencializando dessa maneira, sua permanência e evolução, tanto no mercado de trabalho, quanto em seu processo educativo.

Nesse contexto, temos consciência de que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido quando tratamos da combinação entre trabalho e educação. Adequar as demandas do mercado de trabalho, aos anseios dos indivíduos segue sendo, um grande desafio. Ao mesmo tempo, que os processos produtivos evoluem e se transformam, exigem das pessoas uma capacidade de adaptação e o desenvolvimento de competências técnicas, do senso crítico, da resiliência, da criatividade e do raciocínio rápido para resolução de problemas. O que se espera de EPTNM é que responda a essas demandas, oferecendo um processo educativo, que possa dar conta das exigências emergentes. Sendo assim, os processos educativos, para o trabalho devem promover a ação reflexiva na construção dos conhecimentos, possibilitando aos alunos serem, além de agentes conscientes do seu papel na sociedade, sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Não obstante, entendemos que é compromisso dos docentes da educação profissional, compreender as diversas formas que os alunos possuem de partirem do que são, para o que desejam tornar-se, promovendo a formação de profissionais competentes, criativos e inovadores, de modo a possibilitar sua inserção, reinserção, promoção e permanência no mundo do trabalho. E, ainda, poder auxiliar esses sujeitos no conhecimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de ferramentas e técnicas capazes de lhes ajudar a responder a volatilidade de mercado e da sociedade, que tem exigido das pessoas, cada vez mais capacidade de adaptação.

5.2.2 Competência: da polissemia a norteador do processo educativo

Como já mencionamos, a Instituição na qual os sujeitos de pesquisa laboram, tem sua atuação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional. Ou seja, as ações educacionais têm o objetivo de apoiar o aluno no desenvolvimento das competências requeridas, não só pelo mundo do trabalho, mas também, as que possibilitem o despertar do potencial atuante e transformador do cidadão, diante do seu contexto de vida em sociedade. Entendemos que é importante, que os docentes enquanto agentes responsáveis por planejar e executar estratégias para que essas ações se concretizem e atinjam os objetivos propostos, tenham clareza do que significa desenvolver competências. Nesse sentido, buscamos aprofundar o entendimento de como os participantes da pesquisa compreendem o conceito de competência e suas implicações no contexto da educação profissional.

Segundo Cordão (2017), no mundo pós-moderno toda educação profissional está baseada no desenvolvimento de competências, não apenas as ditas específicas, que seriam as competências técnicas, mas também as competências gerais “[...] voltadas para a formação de um profissional responsável e cidadão que compreenda o seu fazer, tenha autonomia em relação ao objeto dos seus saberes [...] e, saiba ainda gerir sua vida profissional”. (CORDÃO, 2017, p.171).

Assim, depreende-se que a competência deve se relacionar, com a capacidade mutável exigida do trabalhador, diante de um mercado igualmente mutável e instável, globalizado e alicerçado em tecnologias de informação e comunicação. Nesse cenário exige-se do trabalhador, a capacidade emancipatória de decidir e agir em situações previstas ou imprevistas, decorrentes do dia a dia ou adversas.

Dessa maneira, o conceito de competência, no contexto da educação profissional, precisa estar articulado com os objetivos da modalidade de ensino, que o oferta e com as expectativas dos sujeitos que a procuram. Essas últimas podem ser expressas como a intencionalidade consciente de desenvolvimento de aprendizagens específicas, que os capacitem para o mercado de trabalho e que, ao longo da sua construção, vão adquirindo novas modulações que incluem, elementos culturais e pessoais aos saberes e aos fazeres possibilitando assim, não apenas a entrada no mercado de trabalho, mas também, a capacidade de nele manter-se.

O termo competência assume vários significados, a partir do momento em que passa a ser abordado em diferentes áreas do conhecimento, em contextos diversificados que, por sua vez, se apresentam em circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas variadas. Podemos inferir que, a diversidade destes significados é decorrente das diferentes interpretações, que são dadas ao termo e que variam, segundo o ponto de vista e o posicionamento epistemológico de cada autor.

Considerando a necessidade de tornar aplicável em termos de práticas pedagógicas um conceito polissêmico, a instituição que é o campo desse estudo, assume a concepção de competência como: “Ação/fazer observável, potencialmente criativo, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite o desenvolvimento contínuo”. Essa concepção representa um recorte específico baseado principalmente em normativas e documentos oficiais para a educação profissional.

Mesmo tendo uma definição institucional a cerca do termo, a polissemia que envolve o conceito pode ser observada também, entre os sujeitos dessa pesquisa. Ao responderem, sobre como definiriam competências, os docentes apresentaram várias perspectivas, como evidenciamos a seguir: *É o conjunto do conhecimento, da habilidade, da atitude e do valor que precisa, para aquele profissional estar pronto para o mercado. (P8-E)*. De acordo com o esse respondente, para que o profissional esteja pronto, para o mercado de trabalho é necessário que ele desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes e esse conjunto é o que define o conceito de competência.

Uma coisa decorre da outra: eu preciso ter um conhecimento para gerar uma habilidade, mas isso só será percebido em função de um determinado grupo de atitudes que eu possa ter ou vir a desenvolver... para isso chama-se competências, é importante porque a gente não é visto só pelo que eu sei, mas não adianta saber muito se eu não sei coloca, se eu não sei falar, se eu não sei me portar, se eu não sei ouvir, se eu não sei me expressar. (P2-E)

Já para P2-E, quando se fala em competência entendemos que é um processo integrado e, ao mesmo tempo, interdependente. Uma coisa é consequência da outra, ou seja, a partir de determinado conhecimento, desenvolve-se uma habilidade que será traduzida a partir das atitudes que se possa vir a apresentar.

Depreende-se, que para esses sujeitos, a competência está vinculada à associação de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser mobilizadas para resolução de problemas, em contextos variados. Esse entendimento se aproxima do que é definido institucionalmente como competência, bem como da definição do termo

presente no artigo 6º da Resolução CNE/CBE nº 04/1999: “Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.”. Ou ainda, da compreensão de competência segundo Perrenoud (1999, p. 7): “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ou seja, para que uma competência seja desenvolvida é preciso saber, aplicar o saber, em contextos variados e demonstrar, através de atitudes, a sua capacidade de formular seu próprio juízo de valor, em relação a esses saberes e fazeres. O saber está relacionado aos conhecimentos que fundamentam a prática, envolvem conceitos, princípios técnicos, científicos e contextos históricos que identificam o que é necessário, para o desempenho do fazer prescrito. Aplicar o saber, ou saber fazer, consiste essencialmente em reconhecer o que, quando e como fazer, aplicar na prática os saberes adquiridos, para obtenção de um resultado esperado ou a realização de determinadas atividades. As atitudes relacionam-se a concretização da intenção, que envolve um conjunto de valores e crenças, demonstradas, pelas disposições individuais apresentadas pelo sujeito, sobre sua percepção de mundo, nas quais estão implicadas normas e juízos, que influenciam a adoção de comportamentos, em diferentes situações sociais, envolvidas na prática profissional.

Nessa perspectiva, competências são desenvolvidas, quando a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes são articuladas com os recursos aplicados em ações e contextos distintos, cujos significados, o indivíduo deve ser capaz de compreender, para que sua atuação produza algum efeito.

Uma crítica que tem sido feita, quando se trata do desenvolvimento de competências, no contexto educacional, é a de não dar a devida importância aos conhecimentos, principalmente aos ditos conhecimentos científicos, supervalorizando assim, a prática em detrimento da teoria. Porém, não é isso que vemos quando analisamos os relatos de alguns dos sujeitos desta pesquisa.

No entendimento de P6-E, o conceito de competência é o conhecimento aplicado a situações práticas: *Eu acho que competência para mim é o conhecimento aplicado, acho que se eu fosse resumir seria isso. (P6-E).*

Para P9-E, competência significa aplicação de um conhecimento pré-determinado em sua plenitude, seja qual for sua área de atuação.

Eu acho que a competência é saber aplicar um conhecimento pré determinado, independentemente das áreas de atuação mas na sua plenitude, na sua plenitude de qualificação, de habilitação, de pessoa como interior, a pessoa não profissional. (P9-E)

Já para P14-E, é preciso ter o conhecimento como bagagem, para o saber fazer na prática: *É ter instrumentos para fazer, é ter bagagem como conhecimentos, saber para o fazer. (P14-E).*

Desses relatos é possível depreender que, os docentes atribuem aos conhecimentos um papel importante, acerca do seu entendimento sobre competência.

Para Kuenzer (2016, p. 42), competência é: “a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.”.

O conhecimento tácito é o subjetivo/individual, constituído a partir das experiências e vivências singulares do sujeito. Já o conhecimento científico é o saber que parte da análise e comprovação dos fatos. De acordo com Kuenzer, a relação entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos é reconfigurada em função das tecnologias que passam a fazer parte do processo produtivo. O primeiro não é dispensado, porém são cada vez mais necessários conhecimentos científicos, relacionados de forma permanente e sistematizada à prática.

Perrenoud (2013), afirma que há conhecimento, mesmo que, em diferentes graus, em qualquer ação humana, e entende que esses, tem papel determinante, em qualquer ação pensante, porém não são os únicos recursos a serem mobilizados.

Como já mencionado anteriormente, talvez uma das principais dificuldades do EPTNM esteja em equilibrar o peso que se dá, quando se fala de teoria e prática, ou ainda, a dificuldade de desenvolvimento de ambas, de forma articulada, ou seja, o conhecimento aplicado às situações que correspondem ao cotidiano, pode ser reconhecido como uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos docentes. Consideramos fundamental, que o docente possa auxiliar o aluno no reconhecimento da importância e a aplicabilidade dos diversos conhecimentos empíricos, técnicos e científicos que perpassam a prática. Além disso, em um cenário cada vez mais automatizado, passou-se a exigir dos profissionais novos saberes, que os possibilitem a responder de forma rápida e criativa a problemas, cada vez mais complexos, que envolvam capacidade de análise, tomada de decisões e síntese, para não apenas

enxergar a realidade, mas também ter capacidade de agir sobre ela de maneira assertiva. Assim, pressupomos, que não se desenvolve uma prática competente, passível de ser empregada a situações diversas, sem um embasamento teórico sólido e fundamentado.

Porém, o que consideramos fundamental é que se possa entender, quais são os conhecimentos necessários, para o desenvolvimento de determinadas competências, que serão aplicáveis à situações concretas, na intenção da realização de alguma ação. Como afirma Perrenoud “Para compreender e avaliar os riscos, não é necessário o conteúdo integral da matemática, mas “apenas” a teoria da probabilidade”. (PERRENOUD, 2013, p. 36).

Conhecimentos contextualizados, sólidos e aplicáveis são necessários, para que se evite a banalização de determinadas práticas, para que o profissional seja capaz de pensar criticamente, sobre os fazeres e para que não se torne um simples robô assalariado, cujo único objetivo, seja o salário no final do mês. Bem como, para que possa agir de alguma maneira em prol da comunidade, na qual está inserido. Dessa forma, não se pode pensar em situações práticas descoladas dos conhecimentos que possibilitem a reflexão crítica sobre essa prática. Afinal não há ainda máquinas capazes de substituir o conhecimento humano.

Observemos abaixo, mais alguns entendimentos acerca do conceito de competências para os docentes, sujeitos desse estudo:

Competência para mim eu acho que são todas as ferramentas, as experiências, as vivências e como eu transformo isso dentro de uma sala de aula. É tu tentar ser criativo. Então eu acho que competência é isso, tu poder administrar tudo isso que envolve o teu propósito que é o ensino. (P7-E)

Acredito que talvez seria uma forma de ensino e aprendizado que realmente tenha um foco na pessoa, como única e que leva em consideração a realidade de cada um, tentando claro, ensinar uma coisa única, um conhecimento geral, porém considerando que cada pessoa é uma pessoa e assim eu consigo enxergar as potencialidades e as fraquezas de cada um e fazer com que todo mundo tenha a possibilidade de chegar ao final com as mesmas chances independente das suas características, eu enxergo assim. (P13-E)

É possível considerar que P7-E e P13-E, apresentam uma percepção mais ampla do que seja competência. P7-E considera que competência são todas as ferramentas, experiências e vivências passíveis de serem traduzidas e transformadas dentro de sala de aula, fazendo uso da criatividade, para poder alcançar tudo que envolve o propósito docente, que é o ensino, em um espaço composto por pessoas diferentes umas das outras. De acordo com P13-E, é uma forma de ensino e aprendizado, na qual o foco

principal é a pessoa e esta é tida como única. Considerando a realidade de cada um, as individualidades das pessoas, é possível enxergar, tanto as potencialidades, quanto, as fraquezas do indivíduo, agindo de maneira que possibilite a todos, chegar com sucesso, ao final do seu processo formativo independente de suas características.

Podemos pressupor que, quando falamos da valorização das experiências e das individualidades dos sujeitos, da possibilidade de reconhecimento de suas fraquezas e potencialidades, estamos falando também, da mobilização de recursos sócio afetivos, entendendo-os como a capacidade de sentir e demonstrar empatia, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis, considerando a realidade vivida por cada um. Ramos (2001) defende que os recursos sócio afetivos dos sujeitos, devem ser considerados no desenvolvimento das competências profissionais. Para a autora, “competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos sócio afetivos, além de conhecimentos específicos”. (RAMOS, 2001, p. 285).

Sabemos que, tanto alunos quanto docentes, vivem realidades distintas, e assim sendo, trazem para o contexto da sala de aula suas experiências de vida, expectativas, afetos e desafetos. Dessa maneira, poder considerar esses fatores significa caminhar para o desenvolvimento de competências, que estejam em sinergia com as situações pessoais e reais dos sujeitos, que tem maior ou menor influencia no seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, é importante conectar os recursos a serem mobilizados aos problemas e necessidades individuais enfrentados pelos alunos. Assim, ação educativa pode a ser entendida também, como um processo de busca, considerando a criatividade, os sentimentos e os propósitos, como elementos de atuação na realidade e (re) criação de saberes. Poder dar-se conta que, os objetivos da escola vão muito além da informação ou do mero conhecimento intelectual é de alguma maneira contribuir com a formação humana que envolve conhecimentos, sentimentos, valores, atitudes, o ser, o conviver e o fazer.

Para além do conceito buscamos, também compreender a visão dos docentes, a cerca de uma proposta curricular baseada no desenvolvimento de competências. Se por um lado, não há um entendimento único, em relação ao conceito, por outro, os docentes concordam que, o ensino por competências organiza, orienta e conduz o processo educativo, sendo uma espécie de norteador das suas práticas, subsidiando o processo avaliativo, de forma a considerar o

desenvolvimento integral do aluno. Isto pode ser observado, a partir de algumas das falas dos docentes:

Eu acho que a melhor parte do ensino por competência é o norte que o docente tem de saber para que lado que tem que tá indo, porque tu tem a competência pra ser desenvolvida, então tu tem muito claro aquilo que o aluno precisa estar desenvolvendo e aí eu acho que esse é o principal vantagem assim. (P6-E)

A partir do relato de P6-E entendemos que ele considera, que o melhor do ensino por competência é o fato de servir de norteador para a ação docente, no qual se tem clareza do que precisa ser desenvolvido.

A gente consegue ser mais focado dentro de sala de aula, consegue ir direto ao ponto, não é tão genérico no conhecimento, então consegue ir direto “não olha a gente precisa estudar diretamente isso, porque a gente tem que atingir esse indicador e a importância dele é essa”. Então a gente consegue ter um foco dentro de sala de aula com o ensino por competências. (P10-E)

Para P10-E, o ensino baseado no desenvolvimento de competência permite ao docente ser mais assertivo nas ações propostas em sala de aula, que por não serem tão genéricas, possibilitam de alguma maneira, trabalhar conhecimentos mais específicos, a partir da nitidez das metas a serem atingidas e da importância das mesmas.

Partindo do pressuposto de que, se não se sabe aonde quer chegar, não saberá quando chegou, e entendendo o planejamento como algo inerente à função docente, pode-se inferir que as competências adquirem caráter de importante parâmetro, para nortear o planejamento docente e conseqüentemente a prática pedagógica. O planejamento sendo compreendido, como processo que exige análise e reflexão das atividades a serem desenvolvidas, a fim de atingir o objetivo proposto, devem prever práticas voltadas para o desenvolvimento de competências.

Um dos aspectos mais importantes a serem considerados no planejamento de situações de aprendizagem é a materialidade dos fazeres profissionais descritos nas competências, sem perder de vista a sua totalidade (conhecimentos, habilidades, atitudes), considerando ainda os recursos e ambientes necessários, ao seu desenvolvimento. Assim, a competência é tanto o ponto de partida, quanto a linha de chegada, ou seja, o norteador do planejamento e das práticas docentes.

Nessa perspectiva, as competências a serem desenvolvidas na educação profissional geralmente estão prescritas em documentos oficiais. No Brasil, o perfil profissional de conclusão dos Cursos Técnicos que visa desenvolver competências define-se, de acordo com o que é preconizado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio emitido pelo MEC. Assim, nessa modalidade de ensino “a

identificação das situações profissionais e das respectivas competências em jogo demandam uma conceituação precisa das atividades em questão, dos sistemas que lhe dizem respeito e das resistências que enfrentam”. (PERRENOUD, 2013, p. 36). Assim sendo, as estratégias a serem desenvolvidas devem ser propostas com base na reflexão, tomada de decisões e posicionamentos, a respeito da realidade que se apresenta e do profissional que se quer formar.

De acordo com Küller e Rodrigo (2012), o desenvolvimento de uma competência profissional é resultante da prática, ou seja, se dá a partir do momento em que os conhecimentos passam a ser aplicados à resolução de problemas e desafios reais do mundo do trabalho. Neste contexto, segundo os autores, a ação docente deve ser desenvolvida, através de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as competências requeridas, de forma a promover o exercício, a reflexão e a ressignificação dos fazeres, gerando possibilidades de aprendizagens significativas, que façam sentido para o aluno e que consigam atestar sua relevância quando aplicada à experiência concreta.

Desta forma, o planejamento e conseqüentemente a ação docente, devem se dar no sentido de propor e organizar situações de aprendizagens baseadas nas competências requeridas, nos perfis profissionais dos cursos e com a finalidade de atender as necessidades educacionais dos alunos. O que requer domínio dos elementos a serem abordados em aula, conexão com os resultados esperados e capacidade de flexibilizar e adaptar as situações propostas às características e interesses dos alunos, buscando assegurar que todos os alunos desenvolvam competências. Nesse contexto, apresenta-se outra concepção importante dos docentes, no que diz respeito, ao desenvolvimento de competências: a avaliação.

Parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem a avaliação antecede, acompanha e sucede o trabalho docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 24, inciso V, a trata como verificação, contínua e cumulativa, do rendimento escolar, na qual devem prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Dessa maneira, é importante entender a avaliação como um processo contínuo e permanente, que na educação profissional tem como objetivo aferir o desenvolvimento de competência levando, ao final, a certificação do aluno. E esse é outro aspecto positivo no desenvolvimento de competências para os sujeitos da pesquisa.

Eu acho interessante porque tu não está dando uma nota para o que o aluno está fazendo. Eu acho que isso é um dos principais quesitos, porque

a gente vem com aquela coisa de escola que tem que atingir a nota 7 para passar. E o aluno também tem uma ideia diferente que ele não está ali pra atingir uma nota média. (P1-E)

Podemos entender do excerto acima que para P1-E, o interessante, no ensino baseado por competência é que não se está avaliando o aluno por notas, apesar de ainda, estar presente, na concepção que vem da escola que se precisa atingir determinada nota. Depreende-se que P1-E considera o fato do aluno conseguir enxergar que não se está ali para atingir uma nota e isto, pode fazer diferença no processo de aprendizagem.

Naquele sistema de avaliação de prova valendo 10, o cara e decora, decora, decora e vai lá e faz a prova ou aprende daquele jeito... e o que que fica, qual é o legado que fica disso? Então essa é uma questão. E esse modelo de aprendizagem é muito mais prático, então essas experiências acabam ficando gravadas. (P5-E)

No entendimento de P5-E, em um sistema avaliativo são atribuídas notas, os alunos são levados a decorar determinados conteúdos para alcançar êxito em provas, porém não levam nenhum legado disso. Para ele as experiências, alicerçadas em um modelo de aprendizagem que privilegia questões práticas, são as mais significativas e que acabam “ficando” para o aluno.

Eu acho que é bem difícil no início, tanto para o professor quanto para o aluno, é uma questão cultural, o ensino inteiro, na época escolar com nota, é uma disciplina uma nota, uma disciplina uma nota, ninguém te avalia por completo, te avalia por uma prova e uma nota, ninguém avalia a tua frequência, a tua assiduidade, a tua participação, o teu envolvimento. É uma forma concreta de realmente avaliar uma pessoa, porque uma nota é realmente uma forma muito pontual, através de das competências realmente eu consigo avaliar, daqui a pouco um aluno não tem uma aptidão num ponto, mas ele supera em outro e aí ele consegue avançar. Agora se eu desse só uma nota eu não ia nem saber o que ele tem de potencial ou o que não tem. Então eu acho que é uma forma mais eficaz de ensino. (P13-E)

O docente P13-E comenta que, ensino baseado por competências, é bem difícil no início, tanto para professores, quanto para alunos, pois trata-se do contexto cultural, que vem do ensino tradicional, que avalia os alunos por notas. Para ele, trabalhar por competências possibilita uma forma mais concreta de avaliar os alunos, permite intervir de maneira mais assertiva no processo de aprendizagem, tendo em vista que, ao mesmo tempo, em que o aluno pode ter dificuldades em um ponto específico, pode apresentar facilidade em outro. Partindo desse reconhecimento é possível que se consiga superar os obstáculos. Para P13-E, o desenvolvimento de competências é uma forma de ensino e aprendizado, na qual o foco principal é a pessoa e esta é tida como

única, possibilitando que se considere a realidade e as individualidades presentes em uma mesma sala de aula facilitando a identificação das potencialidades e a intervenção necessária, em relação às fraquezas de cada um.

Hoffmann (2009), defende que o processo avaliativo não deve se restringir a medir quantitativamente a compreensão imediata dos alunos a respeito do que foi estudado. Pérez Gómez (2015), afirma que o que interessa investigar por meio da avaliação é se o aluno está desenvolvendo competências que lhe permitam estar em uma posição mais autônoma e relevante na sua vida.

Dos depoimentos acima aliados as ideias das autoras citadas, depreende-se que a avaliação não deve ter um caráter punitivo, excludente e seletivo com a finalidade de separar os que aprenderam dos que não aprenderam, através de notas que serviriam para medir um conhecimento específico, em um momento pontual. Ao contrário, a avaliação deve buscar o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos, bem como, identificar as suas dificuldades, para que se possa agir sobre elas. Deve possibilitar ainda, a identificação das diferenças individuais, entre os alunos, para aproveitá-las em favor do seu desenvolvimento e também dos demais colegas.

As competências são avaliadas [...] segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais ativos do que os outros, pois nem todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativa e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências. (PERRENOUD, 1999, p. 78)

Na Educação Profissional a avaliação está centrada na análise do desenvolvimento de competências necessárias ao fazer profissional, ou seja, a competência é o ponto de partida, também do processo avaliativo. Porém essa aferição não se dá em caráter puramente instrumental do fazer prescrito. É preciso que se criem situações que coloquem o aluno diante de circunstâncias complexas, que problematizem a competência de forma contextualizada e na condição, em que se desenvolve, exigindo o uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para o seu êxito. Dessa forma, os processos avaliativos devem pontuar o desempenho dos alunos, em consonância com os objetivos descritos nas competências a serem desenvolvidas, pressupondo que essas foram previamente apresentadas e discutidas no contexto de sala de aula.

Segundo Hoffmann, (2009), a avaliação deve se dar sempre em benefício do aluno. Essa caracteriza-se como um processo mediador a medida que tem como

objetivo acompanhar, entender e favorecer o progresso do aluno em todas as etapas do seu desenvolvimento. Para a autora, “a dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções”. (HOFFMANN, 2009, p. 78).

Nesse contexto, demanda um esforço diário, no sentido de acompanhar a progressão das aprendizagens concretizadas, das habilidades construídas e das atitudes desenvolvidas, que ocorrem, tanto no ambiente pedagógico, quanto no mundo do trabalho. O aluno assume também papel ativo, pois tendo as competências como norte, a avaliação o traz para o centro das atividades, estimulando sua autonomia e crenças na sua capacidade de transformação, enquanto agente ativo, promotor de mudanças individuais e sociais. Para tal, pressupõe o *feedback* contínuo aos alunos, permitindo que, na relação com o docente, possam reorganizar seu processo de aprendizagem, de acordo com os objetivos a que se propõe. O aluno tendo conhecimento de seus sucessos e de suas dificuldades tem a oportunidade de adequar seu processo de aprendizagem, bem como, o docente de reformular suas estratégias de ensino. A avaliação assume assim, caráter emancipatório e democrático, pressupondo intencionalidade no sentido de retificar possíveis distorções e fortalecer pontos positivos, prevendo tempo para reestruturação e recondução do processo, caso necessário. E ainda, de acordo Hoffmann (2009), possibilita que ocorram mudanças, tendo em vista que pressupõe uma constante ação - reflexão – ação.

Diante do exposto podemos concluir que, no contexto educacional, em que tem sua ação baseada no desenvolvimento de competência, caracteriza-se como: *contínua* realizada durante todo o processo; *diagnóstica*, a fim, de conduzir o aluno a consciência do que ele sabe, bem como, do que ele ainda precisa saber; *formativa*, no sentido de orientar o processo de ensino aprendizagem, permitindo a aferição do aluno, quanto ao desenvolvimento de sua competência; e também *somativa*, objetivando a verificação da capacidade do aluno de mobilizar, tanto seus recursos subjetivos, quanto os conhecimentos, habilidades e atitudes construídos, ao longo do processo de aprendizagem, quando confrontado com situações complexas. E, ainda, para o docente apresenta-se, no sentido informativo, para que se possa adaptar suas ações as necessidades dos alunos. Essas possibilidades de uso do conhecimento resultantes das modalidades avaliativas impulsionam o protagonismo do aluno como sujeito ativo de seu

processo educativo, bem como, aprimoram a prática docente, na medida em que, ofertam a cada um desses atores subsídios, para reflexão, sobre a sua própria atuação no processo de aprendizagem e de ensino.

A partir do exposto, nesta categoria pudemos reafirmar, como já dissemos, que se por um lado, o conceito de competências possui caráter polissêmico, por outro é tido como norteador do processo educativo. Os docentes apresentaram vários entendimentos a respeito, e não temos aqui objetivo, de propor uma formulação única, a cerca do mesmo, porém, depreendemos que para os sujeitos de pesquisa o desenvolvimento de competência apresenta-se associado ao conjunto de conhecimentos, habilidade, atitudes, valores, e recursos sócio afetivos, que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem, que devem ser mobilizados e articulados simultaneamente em um movimento coeso para a resolução de problemas em contextos determinados, relacionando-os as experiências pessoais e profissionais dos indivíduos.

Para finalizar e já encaminhando a próxima categoria podemos afirmar que a competência não é algo com a qual se nasce. Competências são desenvolvidas ao longo da vida, nas interações com o mundo. E, para que a escola possa contribuir de fato, para o desenvolvimento de competência é preciso ter em mente que o conhecimento não é algo passível de ser transmitido por métodos de ensino tradicionais. Assim, entendemos que as Metodologias Ativas surgem com alternativas, para que possamos avançar no desenvolvimento de aprendizagens significativas e conseqüentemente de competências profissionais, sociais e emocionais necessárias num cenário sem fronteiras, de rápidas transformações e de abundância de informações.

5.3 METODOLOGIAS ATIVAS

Tendo em vista o desenvolvimento exponencial das tecnologias e o turbilhão de informações disponíveis nos últimos tempos, os desafios educacionais postos à escola, independente da modalidade de ensino a que se destina, parecem crescer mais rápido, do que as soluções propostas para os problemas vigentes. As formas de relacionamento estão se transformando, todos interagem com todos e com tudo o tempo todo, em diferentes espaços, de diferentes formas, em momentos diversos. Há uma mudança no modo de viver, de olhar, de fazer, de agir, de sentir, no modo de ensinar e de aprender.

Há quase que um consenso que os métodos tradicionais de ensino já não são capazes de atender a tamanho desafio, que envolve a capacidade de selecionar e interpretar informações, promover ações inovadoras e sustentáveis, desenvolver competências profissionais e pessoais, dentre outros tantos.

Nesse cenário, o que se espera da Educação Profissional é que seus egressos sejam capazes de percorrer esse caminho de mudanças com agilidade e segurança, estando assim, preparados para enfrentar um mundo, em que as relações e processos de trabalho estão mais complexos e permeados por tecnologias. Assim, EPTNM demanda a construção de aprendizagens significativas, norteada por metodologias que promovam o desenvolvimento de competências essenciais para resolução de problemas nos mais diversos segmentos do setor produtivo.

Criar espaços que possibilitem ampliar e aprofundar saberes, que vão para além da sala de aula e que fomentem o potencial atuante e transformador, tanto de alunos quanto de professores, diante do contexto de vida em sociedade, é fundamental. Diante disso nos perguntamos quais seriam as estratégias metodológicas apropriadas para dar conta dessas demandas?

Se é verdadeiro que as MAs se apresentam como alternativas para criação de situações de aprendizagens contextualizadas, que podem ser eficientes no desenvolvimento de competências, também o é que se tenha ampla compreensão do que significam, dos seus princípios e fundamentos. Bem como, é preciso compreender as resistências que essas metodologias provocam, resistências essas herdadas de uma educação transmissiva, na qual o docente era o detentor do saber e o aluno o receptor passivo.

Desta forma, buscamos compreender a percepção dos docentes, sobre a utilização das metodologias ativas na educação profissional técnica de nível médio, as facilidades e dificuldades de aplicação desta abordagem, bem como, a percepção dos mesmos, em relação a aprendizagem dos alunos neste nível de ensino.

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (VALENTE, 2018, p. 27)

Compreendemos metodologias ativas como estratégias que requerem e incentivam a participação intensa e permanente do aluno. Pressupõe atenção aos interesses múltiplos diante da diversidade de caminhos que se apresentam possíveis, estimulam a liberdade de escolha, priorizam a aplicação do conhecimento construído, a partir das experiências dos alunos, valorizam atividades realizadas em grupos e o compartilhamento dos resultados alcançados, consideram diferentes formas de utilização de recursos empíricos, científicos, culturais, sociais e tecnológicos a serem mobilizados, para que se construam aprendizagens significativas e para que se desenvolvam competências.

5.3.1 Participação ativa do aluno

A diferença fundamental que caracteriza um ambiente de aprendizagem que se propõe a utilizar metodologias ativas é o papel atuante do aluno, contrário a passividade característica dos métodos tradicionais. Ao nos referirmos a métodos tradicionais de ensino estamos falando do espaço escolar, no qual conteúdos são repassados como verdades absolutas, os conhecimentos e experiências de vida dos alunos são pouco ou nada considerados, o professor está no centro do processo, enquanto transmissor do conhecimento e o faz prioritariamente de maneira expositiva, utilizando exercícios de memorização e repetição para se certificar da aprendizagem, sendo esta última medida pela capacidade do aluno reproduzir nas provas o conhecimento recebido.

Na EPTNM esse método pode ser considerado obsoleto, principalmente se considerarmos as especificidades desta modalidade que ensino, educação para o trabalho e do público alvo que busca está formação, jovens e adultos. Desta forma, consideramos necessário elucidar alguns princípios da Andragogia.

Malcom Knowels (2009) definiu Andragogia, como a arte ou ciência de ajudar adultos a aprender, cujo processo está voltado para suas características e necessidades e que promova a troca de experiências, bem como, a aplicabilidade do conhecimento a situações práticas do dia a dia. O mesmo autor discorre a respeito de alguns princípios que devem ser levados em consideração, quando se trata da aprendizagem de jovens e adultos: autonomia, o adulto entende que é capaz de tomar as próprias decisões e espera ser tratado como tal; experiência, que deve ser reconhecida e valorizada, pois serve como base para o desenvolvimento de novos

conhecimentos; prontidão para aprendizagem, que vincula o interesse por novas aprendizagens às situações reais da sua vida atual; aplicação da aprendizagem, que, considerando sua visão de futuro e tempo o adulto prefere aprender aquilo que consegue aplicar, quase que imediatamente a situações práticas; a motivação para aprender, que está vinculada aos valores e metas pessoais de cada um.

Diante disso, podemos inferir que a aprendizagem de jovens e adultos é um processo complexo, que demanda tanto envolvimento intelectual e cognitivo quanto emocional do sujeito, para que esse possa chegar a construção de novas aprendizagens, que o conduza ao alcance dos objetivos implicados nessa busca: inserção no mercado de trabalho, melhor emprego, promoção, maior qualificação, o desejo crescente de satisfação no trabalho, auto estima, qualidade de vida, etc. Ou seja, aprendizes adultos tem consciência das suas necessidades individuais e sociais, o que os leva a estabelecer e posteriormente negociar objetivos da aprendizagem. Entendem que suas experiências podem servir de exemplos para facilitar a compreensão e aquisição de conceitos e técnicas, tanto suas, quanto dos demais, visto que são situações reais e concretas. Adultos gostam de aprender e de ensinar, mas nem sempre gostam de ser ensinados. Portanto priorizam desenvolver o que realmente precisam saber para aplicação prática na vida diária.

Depreende-se assim, que metodologias que privilegiam o repasse de conteúdos, baseadas em concepções, de que a teoria precede a prática ou supera-a em termos de importância e até mesmo de tempo, não atendem as demandas desses alunos, que privilegiam práticas pedagógicas que os proporcione o desenvolvimento de conhecimentos e competências que os auxiliem a alcançar os objetivos propostos de qualificação. Nesse sentido também é necessário educar o olhar do docente em direção à realidade do estudante, considerando que seus alunos são sujeitos de escolhas conscientes sobre si mesmos e em sua relação com o mundo.

Ao propor estratégias baseadas na utilização de metodologias ativas que, se caracterizam por serem centradas no aluno, é importante que se considere estes alunos, jovens/adultos, partes integrantes do processo de aprendizagem. Desta forma, os métodos utilizados devem pressupor a mediação da aprendizagem partindo da relação com a experiência do aluno, reconhecendo-a como parte do processo de ensino e de aprendizagem como afirmam P10-E e P13-E, ao definir MAs:

Seria dizer que eu vou trabalhar com o nível de conhecimento que o aluno já tem, porque a gente trabalha muito andragogia também. Então eu vou identificar aquele conhecimento que o aluno tem e trabalhar de forma mais direta aquilo que ele já conhece para aplicar. (P10-E)

Do relato exposto podemos inferir que para o participante as MAs são metodologias que permitem trabalhar de forma mais focada, considerando que os conhecimentos que o aluno traz consigo, viabilizam a construção de novos, transpondo-os à prática, ou seja, o ponto de partida para o desenvolvimento de novas aprendizagens é o conhecimento que o aluno traz consigo.

Aulas que não sejam mais expositivas e que não seja o professor que fica lá professando. Ele está ali para dividir conhecimentos, adquirir conhecimentos com os estudantes, também passar um pouco dos seus. É uma forma de levar em consideração que ninguém é totalmente raso, todo mundo tem um conhecimento prévio e isso tem que ser levado em consideração, no momento do ensino, independente da área. (P13-E)

Entendemos que para P13-E a utilização de MAs pressupõe a redução de aulas expositivas e retira o professor do lugar de transmissor do conhecimento. Esse passa compartilhar suas experiências com os alunos, considerando a bagagem de conhecimentos prévios que trazem consigo. Os alunos que chegam às salas de aula de cursos técnicos, vem carregados de vivências afetivas e cognitivas muito diversas entre si. Assim, levantar suas expectativas, o que eles já conhecem sobre determinado tema, ou que ouviram falar sobre determinado conceito ou procedimento, pode contribuir para que o docente planeje e proponha situações de aprendizagens mais assertivas, que facilitem a relação, com o que será desenvolvido no decorrer do processo, ao mesmo tempo que, instiga os alunos a buscar respostas e confrontar suas compreensões iniciais com os significados construídos ao longo das atividades propostas. Quanto mais o professor possibilitar a mobilização e atualização desses conhecimentos, mais relações o aluno poderá estabelecer, entre o que ele já sabe e o que precisa aprender, e dessa forma, mais significativa torna-se a aprendizagem.

Isso se torna mais relevante ainda, se considerarmos que hoje há um excesso de ideias novas ou não, ao alcance de todos, sendo que essas nem sempre representam conhecimento. Ou seja, há um crescimento espantoso no número de informações disponíveis, nas mais diversas fontes e com uma capacidade de disseminação quase que instantânea. Mesmo entendendo que a informação é parte da construção do conhecimento, não podemos afirmar que é sinônimo do mesmo.

Desta forma, conforme afirma Pérez Gómez (2015) um dos desafios da

escola contemporânea e conseqüentemente dos docentes, reside na necessidade de transformar informações desorganizadas e fragmentadas em conhecimentos relevantes e aplicáveis. Por mais completa que possa ser uma informação é sempre faltante, no sentido de aprendizagem, pois como o próprio termo sugere, tem o propósito de informar e não de formar. Já conhecimento, pressupõe desenvolvimento, requer um trabalho de organização e aplicação da informação de forma contextualizada e que faça sentido, quando vinculada a experiências e necessidades de cada um. O papel do docente, neste sentido é de criar situações problemas que desperte nos alunos a capacidade de ouvir, perguntar, debater, para que possa identificar a veracidade, as contribuições e os limites das informações, levando-os assim a construção de conhecimentos aplicáveis a situações práticas que requer tomada de decisões e reforçando a autonomia no pensar e no agir.

Para Paulo Freire (1996), um dos grandes problemas da educação está no fato dos alunos não serem estimulados a pensar autonomamente. Segundo ele, o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas, o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir das experiências prévias dos sujeitos, que levaria ao fortalecimento da consciência crítica, bem como, a adoção de uma postura autônoma frente às situações que demanda tomada de decisão por conta própria. Assim, de acordo com o autor, os sujeitos precisam ser levados a refletir sobre a sua prática, de maneira que essa reflexão o permita pensar e modificar a mesma. O pensamento do referido autor ganha eco nas palavras dos sujeitos desta pesquisa, que acreditam as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, como podemos perceber nos excertos que seguem: *A utilização de metodologias ativas proporciona ao estudante a oportunidade de ter mais autonomia no seu agir. (P11-QOL)*. P11, que respondeu ao questionário on-line, acredita que ao propor estratégia de MAs, estará favorecendo o fazer autônomo do aluno.

Presenciamos investimentos nas formas de aprendizado que têm gerado vários impactos positivos na área da educação, fazendo com que os alunos também adquiram maior autonomia, desenvolvam confiança e passem a enxergar o aprendizado como algo tranquilo e tornando-se aptos a resolver problemas. (P62-QOL)

Para P62, também respondente do questionário on-line, as MAs têm trazido resultados positivos e contribuído para que a educação evolua, na medida em que proporciona aos alunos a oportunidade do exercício da autonomia e o

desenvolvimento da confiança, dando maior tranquilidade a eles na condução do seu processo de aprendizagem.

A autonomia refere-se à capacidade do sujeito de tomar decisões livres, assumindo a responsabilidade sobre seus atos frente a situações que se apresentam no seu dia a dia. Assim, essa é uma condição básica para o desenvolvimento de competência, pois os profissionais são desafiados cada dia mais a enfrentar situações complexas e novos problemas, que demandam a busca informações e recursos para ampliá-las, respondê-las e agir sobre as mesmas.

Berbel (2011, p. 27), apud Bzuneck e Guimarães (2010) afirma que, são promotoras de autonomia, atividades que viabilizem o “[...] envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdades psicológica e de escolha.”.

Portanto, para atender a necessidade de formação buscada no EPTNM, é fundamental que os docentes possam incitar a participação ativa dos alunos, propondo situações vinculadas ao fazer profissional, que exijam identificação e análise de problemas contextualizados com a realidade, instigando-os a buscar os conhecimentos e recursos necessários a resolução de problemas. Desta forma, estamos falando de uma formação promotora do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com as transformações que vêm ocorrendo nos processos produtivos e na sociedade. Assim, o professor faz a mediação do conhecimento construído historicamente, em relação ao que está sendo estudado, e o aluno assume protagonismo da sua aprendizagem, para que, a partir do que já existe, desenvolva novos conhecimentos, pense criticamente a respeito da realidade, consiga resolver problemas durante e após sua formação, construindo, assim, sua autonomia.

Tendo em vista, a consciência, de que a utilização de MAs por si só, não garante o sucesso dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem, tão pouco do professor no processo de ensino, então para que isso ocorra é necessário que o aluno esteja disposto a aprender, e essa disposição precisa convergir com a relevância do tema/conteúdo/conhecimento abordados. Esses por sua vez, precisam encontrar eco, fazer sentido, ter significado na vida dos alunos e especificamente no caso da EPTNM precisam ser aplicáveis aos processos de trabalho, com os quais estão envolvidos ou que almejam envolver-se. O que os participantes da pesquisa

revelam é que, a partir da proposição e aplicação de estratégias de ensino preconizadas pelas metodologias ativas, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Eu não tenho dúvidas de que o aluno aprende muito mais com metodologia ativa, qualquer uma que movimentar, com certeza traz resultados infinitamente melhores, O aluno na aula expositiva vai ouvir, ouvir, ouvir e ele vai absorver 10% se absorver. E eu noto também que tem que evitar dar a resposta para os alunos, ele sempre tem que tentar construir de alguma forma, se eu der a resposta sempre, eles não constroem o raciocínio lógico e daí não saem do lugar nunca. (P6-E)

Eu percebo que eles decoram menos e aprendem mais, eles aprendem a pensar, serem críticos, reflexivos. Eu tento sempre estimular isso, para eles que pensem, que não aceitem qualquer coisa. (P13-E).

O que podemos inferir, a partir destes relatos é que estratégias de metodologias ativas facilitam não apenas o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, mas também desenvolvem o raciocínio lógico e a capacidade crítica dos alunos, que os levará a refletir, acerca das decisões a serem tomadas. Não dar respostas prontas e incitar os alunos a buscá-las, apresentando-lhes os diversos caminhos possíveis, significa incentivá-los a pensar a respeito do que, do como, do porque e das possíveis consequências do fazer. Para tal, é importante que os alunos apresentem pré-disposição para aprender, estabeleçam com o professor uma relação equilibrada e de confiança e estejam dispostos se experimentar as atividades propostas. De acordo com Moreira (2012), esse processo é dinâmico e interativo e o conhecimento vai sendo construído ao longo do mesmo. A medida que os novos conhecimentos tornam-se significativos para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados, ficando mais elaborados e estáveis cognitivamente, a aprendizagem de outros conhecimentos é facilitada.

Ao retratar o pensamento de David Ausubel, Moreira (2012), nos diz que a aprendizagem é significativa, quando as informações advindas do meio interagem com os conhecimentos prévios dos alunos. Essa interação possibilita a ampliação e reconfiguração das ideias já existentes na estrutura mental do sujeito, tornando possível relacionar e acessar novos conteúdos, bem como, atribuir significado as novas informações. Para tanto, é importante que se proponham situações potencialmente significativas, planejadas pelo docente, que levem em conta, o contexto, no qual o aluno está inserido e o uso que este irá fazer do objeto a ser estudado.

Se as vivências propostas forem compatíveis com a realidade do fazer diário do aluno, esse chegará a essa realidade sabendo mobilizar-se para ação, buscando possíveis alternativas de solução, impulsionando o desenvolvimento de competências requeridas, diante de um cenário exigente, que se transforma rapidamente, de forma social, política e econômica, abrindo possibilidades para uma maior eficiência pessoal e profissional.

5.3.2 Estratégias que privilegiam a prática e favorecem o desenvolvimento de competências

No esforço por encontrar alternativas que levem a qualidade da formação profissional, busca-se novas formas de ensino e de aprendizagem, no intuito de integrar teoria e prática, visando o desenvolvimento de competências pautadas, tanto em questões técnicas características das ocupações, quanto na capacidade de reflexão sobre situações reais, formulando soluções criativas capazes de uma transformação da realidade, em que estamos inseridos.

No EPTNM cuja abordagem curricular está pautada no desenvolvimento de competências, a intenção é superar a lógica das disciplinas tradicionais, com vistas a assegurar que o aluno esteja apto para atuar no mercado de trabalho, uma vez desenvolvidas as competências requeridas pelas ocupações afins. Essa perspectiva traz a necessidade de pautar a ação docente em metodologias que aproximem a cena pedagógica da realidade do mundo profissional.

As metodologias de ensino têm como objetivo guiar a ação docente no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a utilização ou aplicação de Metodologias Ativas podem contribuir, para que o aluno/profissional atue no mercado de trabalho com segurança e autonomia, para exercer as funções relacionadas a sua área, e ainda para despertar o potencial criativo, inovador e colaborativo dos alunos, características essas cada vez mais exigidas dos trabalhadores contemporâneos.

Na percepção dos docentes participantes desse estudo as metodologias ativas facilitam o desenvolvimento de competências, à medida que aproximam o aluno da realidade do mercado de trabalho, conforme representado na figura 4. Eles apontam que, pelo fato de privilegiarem situações práticas facilita a proposição de problemas, que se aproximem da realidade profissional.

Figura 4 - MAs facilitam o Desenvolvimento de Competências



Fonte: Construído pela autora com auxílio da ferramenta *word cloud*¹⁶ (2018).

Para os sujeitos dessa pesquisa, as estratégias de MAs facilitam o desenvolvimento de competências, pela forma mais dinâmica de trabalhar situações práticas, em contextos pedagógicos. O que leva o aluno realizar atividades reflexivas que envolvam processos diversos, que demandam soluções práticas, durante a resolução de problemas e soluções para desafios que, possivelmente, estarão presentes no mercado de trabalho. De acordo com Valente (2018):

As metodologias voltadas para aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas, para envolvê-los em atividades práticas, nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. (VALENTE, 2018, p. 28)

Dessa forma, o desenvolvimento de competência deve prever a sala de aula, como um espaço aberto, nos quais os recursos pedagógicos são instrumentos para aprender através da prática, pois as situações de aprendizagem devem ser pensadas, a partir dos interesses dos alunos. É importante que tenham um caráter concreto, que leve-os a identificar os conhecimentos e habilidades necessários para resolução de problemas, que permitam a formulação e reformulação de hipóteses e que sejam capazes de testá-las quantas vezes for necessário, a fim de que possam

¹⁶ WORDCLOUDS. Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 22 set. 2018.

encontrar meios para alcançar a solução. Para que atinjam os objetivos pretendidos com a utilização de estratégias de MAs, o planejamento dessas, não pode perder de vista as competências a serem desenvolvidas, considerando os espaços necessários para esse desenvolvimento e os recursos facilitadores, para que o aluno envolva-se e entusiasme-se com as aprendizagens que terá que realizar.

Dessa forma, na EP as situações de aprendizagens devem ser propostas a fim de criar um ambiente contextualizado, que tenha relação direta com a realidade do mercado de trabalho, voltadas à resolução de problemas, análise, pesquisa, trabalho em equipe e tomada de decisões de forma colaborativa. Diante dessas premissas, concordamos com os docentes pesquisados que consideram as MAs promotoras da aproximação do aluno com a realidade do mercado de trabalho.

O aluno vivencia em situações reais de mercado e coloca na prática os conhecimentos e habilidades, apropria os conhecimentos. (P31-QOL). Já outro docente afirma que:

Facilita porque torna a sala de aula um cenário de reflexões e questionamentos, pronta para absorver estímulos variados, ajudando na formação técnica profissional e para que a relação entre a empresa e a escola seja muito mais estreita. (P82-QOL)

Com base na percepção dos docentes, entendemos que as metodologias ativas se configuram em uma possibilidade de práticas pedagógicas que aperfeiçoa e potencializa os processos de ensino e aprendizagem, nos Cursos Técnicos de Nível Médio, contribuindo com a formação dos alunos, a fim de prepará-los para enfrentar o mercado de trabalho, com domínio das competências exigidas no contexto que a ocupação requer.

Desse modo, se competências são desenvolvidas a partir da experiência, vinculadas às situações e contextos, é fundamental que se criem cenários que se aproximem da realidade dos processos produtivos contemporâneos, tomando o ambiente escolar como espaço de trabalho, que favoreça o desenvolvimento profissional dos sujeitos. As MAs representam alternativas para que a articulação entre teoria e prática seja viabilizada. Portanto, ao planejar suas aulas, a partir da utilização dessas, é importante pensar em questões contextualizadas e desafiadoras, que apresentem certo grau de dificuldade e demandem investimento do aluno na busca por resultados, que permitam que as experiências vividas se tornem aprendizagens para a vida. Ou seja, as situações propostas devem prever certo grau de complexidade, a fim de desencadear nos alunos, a necessidade de

novas aprendizagens, para que eles mobilizem conhecimentos, habilidades e atitudes e confrontem obstáculos, trabalhando para a resolução de problemas, visando uma formação centrada na prática, e em constante aproximação entre a escola e o mundo do trabalho.

Dessa maneira, ao problematizar é importante que as atividades propostas demandem uma análise da realidade e possibilitem a tomada de consciência sobre a mesma, tornando claros os conhecimentos e habilidades, que ainda precisam ser desenvolvidos. Entendemos que assim estaremos contribuindo com o desenvolvimento dos alunos no sentido de aplicar teorias de forma integrada e articulada com as práticas profissionais, que levarão a consolidação de experiências e desenvolvimento de competências técnicas específicas e atitudinais. Ao propor situações problemas reais ou hipotéticas vinculadas às competências requeridas, estamos contribuindo para o aprimoramento do aluno, levando em consideração a sua capacidade autônoma de intervir não apenas nos processos produtivos, mas na sociedade como um todo.

Outra questão que se apresenta como relevante é o fato de que as MAs favorecem a interação entre os alunos, pois ao estar em movimento ele está em relação constante com os demais, questionando, debatendo, trocando experiências. Como afirma P2-E:

Os alunos são obrigados a buscar soluções, por meio de associações em grupo, compartilhar experiências. E aí entram as competências, usufruir de um conhecimento pré existente, pegar as habilidades que nós já temos e transformá-las e trabalhar com atitudes e valores para que eu possa então conseguir escutar o colega e entender que aquele jeito que eu faço pode não ser o melhor, que tem uma forma que pode ser mais adequada. Para aí então, transformar isso num conjunto de conhecimentos que seja de fácil assimilação e entendimento e aplicabilidade em todo conjunto que está dentro daquela sala ou daquela turma para aquele determinado problema.
(P2-E)

De acordo com esse relato, é possível compreender, que os docentes consideram as atividades em grupo, mais produtivas e motivadoras, que exigem maior interação e participação nas aulas, bem como, exige flexibilidade dos alunos em reconhecer que existem diferentes maneiras de resolver problemas e alcançar os resultados desejados.

Para Vygotsky, (2007) é por meio da interação social, no contato com os outros, que o sujeito irá adquirir os instrumentos necessários para desenvolver-se cognitivamente. Para esse autor, um aspecto fundamental da aprendizagem é o fato

que ela desencadeia vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando o sujeito interage com outros, quando em cooperação com outros sujeitos. Um indicativo de desenvolvimento pode ser aquilo que o indivíduo consegue fazer com a ajuda de outros. Vygotsky postula assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Dessa forma, o nível de desenvolvimento real seria os conhecimentos já desenvolvidos pelos sujeitos, retrospectivos e a zona de desenvolvimento proximal seria os conhecimentos, que ainda precisam ser desenvolvidos, prospectivos. Dessa forma, ao propor situações de aprendizagem, deve-se considerar o conhecimento real, e a partir desse gerar possibilidade de novas aprendizagens, as quais quando transformarem-se em conhecimento real, novamente promoverão outras aprendizagens. Assim propor atividades em grupos é promover a troca de experiências entre alunos com diferentes níveis de conhecimento. Dessa maneira, o aluno que possui menos conhecimento, sobre determinado tema se sente desafiado pelo que tem mais e, com a sua assistência, consegue realizar tarefas, que não conseguiria sozinho, e o que possui mais conhecimento ganha discernimento e aperfeiçoa suas habilidades ao ajudar o colega. Como podemos compreender na visão de Vygostky, o processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos organizados numa relação social, que tem como finalidade o desenvolvimento das capacidades humanas e sua integração na sociedade.

Já sabemos que, tanto na vida pessoal, quanto na profissional é preciso saber se expressar, escutar, questionar, fazer planos, tomar decisões, estabelecer compromissos, prioridades e dividir tarefas. Essas ações podem ser bem complexas, quando se trata de um mercado de trabalho diverso e competitivo, tal qual se apresenta hoje. Trabalhar com grupos no ambiente escolar também é aproximar os alunos da realidade do mundo do trabalho, tendo em vista que promove a troca de conhecimentos, experiências e informações, fomenta a colaboração entre os colegas, estabelece uma competitividade profissional saudável, promove o exercício da empatia e o respeito às diferenças, tendo como objetivo a superação de desafios e que se vá muito além do que se iria sozinho. Dessa forma, poder despertar no

aluno a consciência, de que ninguém faz nada sozinho e que valorizar a contribuição dos outros faz toda a diferença na construção dos resultados, é fundamental, já que vivemos em uma sociedade plural e multicultural, cada vez mais diversa e heterogênea, em que as relações e os processos produtivos transformam-se rapidamente, na qual saber viver, conviver e trabalhar em grupo, respeitando as individualidades, são condições básicas para avançar no seu crescimento profissional e pessoal.

Nessa perspectiva, não há melhor estratégia a ser aplicada e sim, situações de aprendizagem, que podem ser propostas e realizadas, considerando objetivos a serem alcançados com o grupo. Diversificar as metodologias ativas propostas com vistas a desenvolver diversas competências, faz parte da autonomia docente e do processo criativo inerente à função. Dessa forma, além das estratégias já mencionadas no referencial teórico dessa pesquisa (Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Aprendizagem baseada em jogos, Estudo de caso, Sala de aula invertida, Simulação), existem muitas outras, que podem e devem ser utilizadas como seminários, exposições dialogadas, oficinas de estudo e pesquisa, instrução em pares, *storytelling*, entre outras. Aliadas a todas essas estratégias estão as Tecnologias da Informação e Comunicação que, além de serem essenciais, pois estão presentes em todos os processos e em todos os lugares do mundo globalizado, no contexto das práticas pedagógicas oferecem grande contribuição para aprendizagem, desde que utilizadas no sentido de promover a atuação autônoma do aluno, como protagonista em processos de criação e experimentação, auxiliando o docente na construção de estratégias contextualizadas e mais eficazes.

Ou seja, é fundamental estabelecer de forma clara o que se pretende efetivamente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, uma vez que a substituição do quadro tradicional pela lousa digital ou de um livro impresso por um digital, por exemplo, não modifica por si só o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto suportes facilitadores da ação pedagógica, os recursos tecnológicos só podem promover uma aprendizagem significativa quando utilizados com objetivos bem definidos e considerando a amplitude de informações e recursos disponíveis, dentro e fora de sala de aula. Toda estratégia que fomente o envolvimento e participação do aluno no seu processo de desenvolvimento contribui, mais significativamente para construção da aprendizagem.

Diante disso, entendemos que as MAs contribuem para dar maior sentido e efetividade ao processo de ensino aprendizagem, pois visa o desenvolvimento de competências, porém a metodologia não pode ser vista como procedimento rigoroso de técnicas e recursos atraentes, para transmitir conteúdos aos alunos e tornar as aulas mais interessante, ao contrário essas devem ser adotadas no sentido de promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia e valorizar as diferenças presentes no processos de interação dos sujeitos profissionais.

Na educação EPTNM, as atividades práticas costumam ser mais utilizadas para o desenvolvimento de fazeres técnicos específicos, conforme a disponibilidade de laboratórios dotados de recursos condizentes à área a que pertence o curso, privilegiando o desenvolvimento de atividades experimentais. No entanto, para que os alunos contextualizem conhecimentos e desenvolvam habilidades e atitudes que fazem parte dos processos de trabalho, vivenciando-o como um todo, essas atividades devem ser planejadas e articuladas com outras estratégias de ensino, com vistas a desenvolver competências baseadas na articulação entre teoria e prática e nas experiências de vida dos alunos. Diante do exposto, reiteramos que tanto as estratégias descritas no referencial teórico quanto as indicadas no Apêndice D (**APÊNDICE D – Estratégias de Metodologias Ativas**) podem ser adaptadas, planejadas e aplicadas pelos docentes, articuladas com outras ou não, considerando o objetivo a ser alcançado.

5.3.3 Alunos: fonte de motivação docente

A motivação é um campo de estudo vasto e complexo, sendo um tema que está em evidência e vem sendo matéria de discussão e estudo permanente. Estudar sobre motivação é, acima de tudo, investigar questões vinculadas ao comportamento humano, e essa sempre foi uma tarefa complexa, tendo em vista que, mesmo que dois sujeitos apresentem comportamentos semelhantes, não é possível afirmar que, o façam pelas mesmas razões. Existem objetivos diversos e variadas fontes de energia que influenciam o comportamento motivacional de cada sujeito. Segundo Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 46-47), “a motivação é considerada um processo, caracterizada por um desejo internalizado de alcançar uma meta, portanto, constitui-se numa análise de possibilidades de alcançar certas ações planejadas para este fim.”. Assim, para que, determinadas atividades sejam

realizadas e representem uma condição satisfatória é necessário que aja uma intencionalidade que motive o sujeito a alcançar determinados objetivos.

É possível afirmar que, a motivação é um dos principais fatores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a intensidade e a condição do envolvimento necessário para aprender e ensinar dependem também dela. A importância que a figura docente possui no contexto escolar, nos leva a inferir que a motivação do professor tem relação direta com o desenvolvimento e aprendizado do estudante.

Neste sentido, buscou-se compreender quais os fatores motivacionais que impulsionam os docentes a utilizar Metodologias Ativas, na sua prática de sala de aula, entendendo que, identificar os fatores que contribuem para a motivação de determinadas práticas docentes pode auxiliar e incentivar professores a trabalhar com Metodologias Ativas, no intuito de satisfazer determinadas necessidades, tanto pessoais, quanto profissionais.

Davoglio e Santos (2017, p. 783), em estudo voltado a problematização do conceito, a descrição e a pesquisa da motivação docente, constataram “a existência de literatura direcionada a motivação para aprendizagem em quantidade mais representativa do que aquela relacionada a motivação docente.”. Por nossa vez, identificamos nessa escassa literatura citada, estudos que buscam nas razões de desmotivação encontrar meios para reverter esse quadro. Diferentemente destes, aqui buscamos os fatores positivos que levam os docentes a ter prazer, satisfação no seu exercício diário, que consiste dentre outros aspectos, mediar a aprendizagem dos estudantes guiados por metodologias que o auxiliem nesse processo.


Há uma relação muito próxima, entre a motivação e a prática docente. Um professor motivado busca atender as necessidades e expectativas dos alunos, demonstrando empenho e disponibilidade na procura por metodologias de ensino que facilitem novas formas de compreensão e apresentem resultados positivos, incentivando os alunos a assumirem o papel de sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Levar em conta, os fatores que motivam os docentes propor e trabalhar com Metodologias Ativas implica em incentivar vivências positivas e propositivas, capazes de promover o protagonismo do aluno, bem como, uma prática direcionada não apenas ao desenvolvimento de competências técnicas, mas também de valores e atitudes relevantes ao meio social, no qual está inserido, tendo em vista, seu papel

A fim de compreender os determinantes motivacionais e apurar os contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, na década de 80 foi desenvolvida por Deci e Rayn a Teoria da Autodeterminação, que investiga os fatores relacionadas a motivação intrínseca e extrínseca, bem como, afirma que, os professores apresentam estilos motivacionais diferentes e que podem influenciar o interesse ou desinteresse dos estudantes.

No início de seus estudos Deci e Rayn (1985) acreditavam que a motivação intrínseca e extrínseca, eram dicotômicas, sendo que, a primeira seria regulada por fatores internos e autodeterminados e a segunda por fatores externos como recompensas ou punições. Porém, a medida que, os autores avançaram em suas pesquisas perceberam que “[...] a própria motivação extrínseca pode ser autodeterminada em certo grau [...]” (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 49). Isso os levou a estabelecer um *continuum* para explicar os tipos de motivação, seus diferentes níveis de intensidade e de regulação, conforme figura abaixo:

Figura 6 - *Continuum da Motivação*

	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Comportamento	Autodeterminação inexistente	Externamente Controlado				Autodeterminado
Estilos Reguladores	Não regulada	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulada internamente
Lócus de Causalidade	Impessoal	Externo	Parcialmente Externo	Parcialmente Interno	Interno	Interno
Processos Associados	Ausência de Intencionalidade; Sentimento de desvalorização e incompetência; Falta de controle	Recompensas externas; Punições	Au tocontrole; Ego-envolvimento; Recompensas Internas; Punições	Importância Pessoal; Valorização consciente.	Congruência; Conscientização; Sintonia com a vontade pessoal.	Interesse, prazer e satisfação inerentes.
						
		Continuum da Motivação				

Fonte: Adaptado de Nascimento; Santos; Guedes (2014, p. 164).

De acordo com os resultados da pesquisa, o desenvolvimento/envolvimento do aluno que aparece, como a principal fonte de motivação docente para utilização de Metodologias Ativas, podem ser relacionados a Motivação Extrínseca, variando do estilo regulador identificado ao integrado. Se tomarmos como pressuposto que é

inerente à função docente auxiliar os alunos na construção de suas aprendizagens, logo essa será tomada como uma meta de vida e assumirá uma forma autodeterminada, tendo em vista que, os efeitos de suas ações, traduzidos pelo desenvolvimento/envolvimento dos alunos, tendem a incentivar os professores a buscarem métodos mais eficazes como as MAs, por exemplo, visando o alcance dessa meta que é o melhor desempenho do aluno e conseqüentemente a satisfação dos professores com os resultados alcançados. Vejamos a fala de P13-E:

O que me motiva é ver que os alunos realmente aprendem, porque quando tu da aquela aula eles vão decorar e eles vão passar na prova, com certeza, mas vai chegar lá no estágio por exemplo, para mim é uma forma de verificar isso, vai chegar no estágio eles não lembram de mais nada, eles sabem que viram, mas não lembram. Quando tu utilizas um método diferente, tu fala: “lembra fulano aquela vez”; “ah tá” ou algumas coisas surgem até deles mesmos então tu vê que aquilo fica mais realmente do que se perde, então é uma motivação. (P13-E)

A partir, deste extrato podemos inferir que a motivação para utilização de MA no trabalho docente está voltada para o aprendizado do aluno e que essas são mais efetivas, do que as metodologias de transmissão quando se exige desses alunos o exercício prático requerido pela profissão.

A Teoria da Autodeterminação, nos ensina também, que o ser humano possui necessidades psicológicas básicas e inatas, de autonomia, de competência e de pertencimento, que quando satisfeitas lhe proporcionam sentimento de bem-estar e permitem estabelecer um relacionamento saudável com o contexto, em que estão inseridos. Segundo Guimarães e Boruchovicht (2004), a autonomia remete a situações, em que o sujeito realiza determinadas atividades por vontade própria; a necessidade de competência diz respeito a percepção de eficácia pessoal na realização de determinada tarefa e a necessidade de pertencimento ou de estabelecer vínculos, que é geradora de segurança e está mais relacionada ao contexto e interação com as pessoas.

Ao analisar algumas respostas, apresentadas abaixo, podemos supor que os docentes têm satisfeitas suas necessidades psicológicas básicas, ao proporem estratégias de Metodologias Ativas na sua ação em sala de aula.

Eu acho que em função dos nossos alunos... a gente tem acesso a tudo, mesmo na área da costura tem coisas no *youtube*, modelagem, tudo tem na internet em todos os lugares. A motivação é de ensinar e querer que esse aluno saia daqui de fato fazendo. Mas o que me motiva é isso, de que a pessoa está se propondo a vir até aqui, então ela quer algo diferente, ela quer buscar de fato aquele conhecimento, que ela vai aprender e

desenvolver e perceber isso essa evolução, essa crescente dela, eu acho que isso é uma das principais motivações para qualquer professor. (P1-E)

Na concepção de P1-E, o fato de o aluno se propor a realizar um Curso Técnico presencial, significa que ele está buscando algo diferente, a vontade de que o aluno, ao concluir o curso, consiga aplicar o que foi desenvolvido durante a sua formação, evidenciando que a docente conseguiu, de alguma forma, ensinar o que se propôs é um dos fatores motivacionais, para que o docente utilize metodologias ativas.

O que eu vejo hoje, uma sala de aula tradicional pro perfil de aluno e de geração que a gente tem ela não agrega em mais nada e nem 10% dos alunos que estão ali, estão satisfeitos e vão sair com o conhecimento e com as competências que eles precisam. Então conseguir ver que a estratégia de metodologia ativa faz com que os alunos se envolvam mais, aquele estudante que colocou o sonho na tua mão, ele entenda mais onde ele que chegar e se envolva mais é o que me motiva. É o diferente, é o fazer o algo a mais. (P8-E)

P8-E acredita que, para o perfil de aluno que se tem hoje, uma sala de aula tradicional, não agrega mais em nada. Poder observar que as estratégias de MAs fazem, com que os alunos se envolvam mais, nas atividades propostas é motivador, bem como, a motiva poder contribuir para a realização dos sonhos que os estudantes colocam nas suas mãos.

Crescer e me atualizar. Eu vou fazer um comentário. Eu já estou na instituição a 10 anos e alguns meses e eu não sobrevivo da instituição. Eu dou aula porque eu gosto de dar aula, e me sinto bem dando aula, eu me renovo dando aula, eu me atualizo dando aula e me obrigo a me manter atualizado. Com as ferramentas, com a metodologia, com o dia a dia das coisas que acontecem, o próprio mercado de trabalho nos leva uma série de informações, e eles (os alunos) trazem muitas informações e levam muitas informações, então essa troca de informações é o que me motiva a continuar docente. (P3-E)

Para P3-E, ser professor é uma escolha que representa a oportunidade de crescimento, atualização e de renovação constantes. A troca de informações que se dá entre o professor, os alunos e o próprio mercado de trabalho é um fator motivacional para continuar dando aula, e que o “obriga”, ao mesmo tempo, a buscar ferramentas e metodologias que se traduzam em soluções eficazes às necessidades que se apresentam no dia a dia.

Com base nesses depoimentos, é possível inferir que o desenvolvimento dos alunos exerce um tipo de força que desafia a ação docente e está relacionada a satisfação das necessidades psicológicas básicas: de competência, tendo em vista que, os resultados alcançados podem ser considerados uma espécie de *feedback*

positivo ao trabalho do professor, que os levam a tomada de consciência sobre o seu bom desempenho profissional; de autonomia, tendo em vista que, os professores não são obrigados a utilizar MAs no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, mas o fazem pela certeza de que essas ações são capazes de produzir mudanças no contexto, no qual estão inseridos, zelando pelo desenvolvimento da aprendizagem proposta; e de pertencimento por estarem de alguma maneira vinculados aos alunos e sentirem-se corresponsáveis pelo sucesso desses.

Nesse sentido, se considerarmos o processo “*Continuum da Motivação*”, esses sujeitos apresentam fatores externos como fontes de sua motivação, mas sob o ponto de vista da regulação interna, tendo apresentado consciência a respeito da importância da sua atividade e sendo desafiados constantemente a ampliar seus próprios conhecimentos, buscar novas aprendizagens, estabelecer novas metas, configurando a vontade de problematizar a sala de aula, refletir sobre suas práticas e ressignificar seus saberes e fazeres. A medida que, o sujeito autorregula os fatores externos, os transforma em valores e crenças pessoais, o que possibilita uma maior satisfação de suas necessidades e conseqüentemente o desenvolvimento de sua motivação intrínseca.

Ainda, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, o estilo motivacional apresentado pelos professores tem influência direta na aprendizagem dos alunos. Segundo Guimarães e Boruchovich (2004), as pesquisas revelam que existem dois estilos motivacionais que podem variar em um *continuum* de controlador a promotor da autonomia. Os professores que apresentam um estilo controlador tendem a manter sob seu comando o comportamento do aluno e utilizam de recompensas externas e punições, como notas, para medir o desenvolvimento dos educandos. Os professores, promotores de autonomia incentivam a participação ativa do aluno na construção de seu processo educativo:

Apoiar a autonomia do aluno significa, nessa perspectiva, incentivá-los a fazer escolhas, a participar das tomadas de decisão sobre a sua educação e leva-los a se identificar com as metas de aprendizagem estabelecidas em sala de aula. (GUIMARÃES; BORUCHOVICH, 2004, p. 148)

Ou seja, professores promotores da autonomia encorajam o protagonismo do aluno, ao propor situações práticas e desafiadoras que valorizem não apenas o fazer, mas também a reflexão sobre esses fazeres.

Como pode ser evidenciado em algumas respostas que seguem, os professores entrevistados revelam um estilo motivacional promotor da autonomia: A percepção de construção de conhecimentos por parte dos alunos é o que motiva esse sujeito da pesquisa: *Fico motivada ver os alunos construindo seus conhecimentos, e com as metodologias ativas isto é possível. (P45-QOL).*

Para cada vez mais o aluno ser protagonista, aprendendo com ação. (P69 – QOL). A perspectiva de aprendizagem pela ação que proporciona o protagonismo do aluno é motivador para esse docente.

A medida que a sala de aula se torna um ambiente de trocas na qual estão presentes diferentes pontos de vista, o aluno pode se predispor a mudanças, assumindo a responsabilidade pela sua formação, o que para o docente é algo gratificante: *Transformar a sala de aula em um ambiente de trocas, convivência e desenvolver o aluno a pensar diferente e se ver como protagonista da sua formação. (P85 – QOL).*

São ferramentas desafiadoras e propositivas que estimulam o aluno a ser mais protagonista de seu aprendizado e motiva para inserção no mercado de trabalho, tornando-o mais pró-ativo, preparado, questionador. (P89 – QOL). Segundo este docente, a utilização de ferramentas de MAs, estimulam os alunos a se tornarem protagonistas do seu processo de aprendizagem, bem como os motivam no processo de inserção no mercado de trabalho, tornando-os alunos mais pró ativos, preparados e questionados.

Já P10-E, acredita que utilizar MAs torna a aula mais proveitosa, mais gostosa e isso se reflete em resultados melhores, ao mesmo tempo que o estudante trazer informações e exemplos que o docente desconhece o instigando ir atrás de tais informações e a abertura de discussões sobre os fatos trazidos, é motivador.

Porque eu vi assim na experiência de fazendo isso, que quando essas metodologias ativas são utilizadas, o aluno traz informações que as vezes nem eu mesmo tenho conhecimento, então a gente abre discussões, eu mesma vou atrás daquilo ali, ele vai vir a trazer exemplos que eu ainda não tinha, então a gente abre uma discussão muito maior e isso se torna mais proveitoso, mais gostosa aquela aula. Então os resultados são bons. (P10-E)

Dos relatos acima percebemos um sentimento de gratificação diretamente relacionado ao protagonismo do aluno. O fato de os alunos envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem resulta em práticas docentes mais propícias a inovação como é o caso das MAs. Os alunos e a sua relação com o

saber podem ser peças chaves na concepção motivacional dos professores. A recompensa pelo trabalho realizado está diretamente relacionada aos resultados obtidos e que levam os alunos ao caminho da autonomia.

Outra inferência possível, a partir da análise dos resultados é a de que, para os sujeitos pesquisados, o desenvolvimento dos alunos alimenta a sua crença de auto eficácia e esta por sua vez, contribui para a adoção do estilo motivacional promotor de autonomia. O conceito de auto eficácia é oriundo da Teoria Social Cognitiva de Bandura, segundo a qual, “As crenças de auto eficácia regulam o funcionamento humano por meio dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisoriais”. (BANDURA, 2017, p. 46).

Ou seja, as crenças de auto eficácia podem ser determinantes na forma como as pessoas se sentem, pensam, se motivam, e ainda, podem influenciar sobre outros comportamentos humanos alusivos as reações emocionais diante de determinadas situações como, a comparação entre os resultados esperados e os alcançados, as perspectivas futuras e a imposição de restrições das próprias ações.

Estudos realizados por Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006; 2010), revelam que, as crenças de auto eficácia têm influencia direta na motivação dos professores e contribui para o seu sentimento de bem-estar no trabalho. Citando Bandura (1997), Azzi, Polydoro e Bzuneck (2010), nos dizem que “a auto eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2010, p. 128). Os mesmos autores afirmam que “a auto eficácia docente tem sido entendida como crença na própria capacidade de exercer efeito produtivo e relevante na quantidade e qualidade do envolvimento e aprendizagem dos alunos”. (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006, p. 151). As crenças de auto eficácia por estarem relacionadas à própria competência em realizar ações em sala de aula, com objetivo de desencadear o sentimento de auto eficácia, motivação e a performance dos alunos.

Professores que acreditam que podem atuar com sucesso são mais comprometidos e motivados na proposição de estratégias que levam à aprendizagem do aluno, bem como, julgam que suas ações corroboram para que se alcancem os resultados desejados. Como afirma P50 respondente do questionário on-line, as estratégias de MA possibilitam uma maior apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos, desenvolvimento de habilidades fundamentais e proporcionam maior autonomia e maturidade aos alunos.

[...] maior apropriação dos conhecimentos, desenvolvimento das habilidades de planejamento, negociação, trabalho em equipe, comunicação, resolução de conflitos, dentre outros, gerando maior maturidade e autonomia. (P50 – QOL).

Os resultados percebidos pelos sujeitos dessa pesquisa atestam a capacidade docente em alcançar os objetivos pretendidos, alimentando assim o sentimento de eficácia que é também gerador de motivação, já que é preciso crer nas próprias capacidades para sentir-se motivado.

A crença do professor, em sua eficácia docente pode ser uma força motivadora que determina a adoção de Metodologias Ativas como estratégias de ensino, pois segundo eles, tornam o processo de ensino mais prático, qualificam e potencializam resultados, facilitam o desenvolvimento das aulas e conseqüentemente das competências exigidas pelo mercado de trabalho, permitem maior envolvimento do aluno, instiga-os a sair da zona de conforto promovendo dessa forma o protagonismo dos mesmos levando-os à autonomia na construção dos seus conhecimentos, configurando-se em resultados positivos e metas alcançadas. Na prática docente os aspectos motivacionais são responsáveis pela opção de adotar práticas de ensino inovadoras para assegurar a aprendizagem dos estudantes.

A maneira como o professor interpreta as situações vivenciadas e os seus resultados levam a formação de crenças e expectativas positivas sobre si mesmo, atestando assim, sua eficácia e competência para ensinar. As crenças de eficácia dos professores são nutridas ao perceberem que sua atuação atinge resultados consistentes, que atestam o progresso dos alunos, como o bom desenvolvimento pessoal e profissional desses.

Sabemos que, a motivação dos professores não é a única responsável pela qualidade do trabalho educativo, há muitos outros fatores externos que não estão ao alcance desses, pois dependem de contextos políticos, sócio culturais e institucionais, para que se atinja um nível educacional ideal. Porém, é fundamental investigar e identificar o que motiva os docentes, tendo em vista que acreditamos que o trabalho por eles desenvolvido é o aspecto principal, para que o ideal educativo seja possível.

5.3.4 Desafios docentes

Como já evidenciamos o ensino reprodutivo relacionado à transmissão de conhecimentos e à memorização de informações parece ter perdido sentido na educação contemporânea. Na era da informação globalizada e do conhecimento acessível o fundamental é encontrar meios, para superar a passividade dos alunos em relação a construção de suas aprendizagens, criando estratégias, pelas quais os mesmos se tornem investigadores ativos do contexto, no qual estão inseridos, refletindo sobre seus saberes e ressignificando seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, muda também o papel docente, pois ~~se~~ não é mais um mero transmissor de conhecimentos, mas um mediador das trocas de experiências entre os alunos, desses com os saberes produzidos ao longo de sua história, promovendo um processo de desconstrução, construção e reconstrução dos conhecimentos aplicados à prática. Dessa forma, Moran (2015) apresenta:

O papel do professor é mais de curador e orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. [...] Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015, p.24)

Nesse sentido, a ação docente volta-se para a criação e mediação de situações de aprendizagem que proporcionem aos alunos diversos recursos para resolver diferentes situações, a fim de promover o desenvolvimento das competências técnicas e atitudinais, ampliando progressivamente o nível de autonomia dos mesmos.

Se é verdadeiro, que as MAs facilitam o desenvolvimento de competências e que na EPTNM as MAs são mais fáceis de serem aplicadas, devido ao caráter prático exigido por essa modalidade de ensino, também o é que a sua utilização impõe muitos desafios aos docentes, que são traduzidos pelos sujeitos da pesquisa, como tempo de planejamento, a herança dos métodos tradicionais de ensino e a dificuldade em inovar a prática docente.

O planejamento da ação docente é algo inerente à função e consiste, em prever o que, como e para que vamos fazer, bem como, avaliar o que foi realizado a fim de verificar se os objetivos propostos foram alcançados. Significa analisar dada realidade e prever alternativas que deem conta dos objetivos propostos. Desse planejamento, resultam as estratégias que o docente vai propor aos alunos visando o desenvolvimento das competências. Assim, Tardif (2014) salienta que:

A prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. (TARDIF, 2014, p.151)

Como já mencionado, a ação docente no EPTNM está direcionada não somente, mas principalmente, para a formação profissional do aluno. Dessa forma, as ações devem contemplar a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas pela competência a ser desenvolvida. Assim, ao mesmo tempo em que é preciso dominar o conteúdo das aulas, é necessário conhecer, planejar e aplicar estratégias que privilegiem o envolvimento ativo do aluno e facilitem o alcance dos objetivos propostos. As atividades que envolvem esse planejamento podem ser mais complexas, tendo em vista a necessidade de estabelecer conexões entre conhecimentos empíricos, científicos e práticas profissionais.

Diante disso, os sujeitos desta pesquisa consideram que trabalhar com metodologias ativas é mais difícil e demanda mais tempo de planejamento, como podemos observar nos relatos que seguem:

Eu gostaria talvez de poder fazer mais jogos, sabe. A minha dificuldade na verdade é um tempo para ti conseguir construir isso, montar isso e trazer isso de uma maneira diferente, porque demanda tempo para ti elaborar, para ti testar e para ti conseguir trazer para sala de aula, então é esse tempo que muitas vezes a gente não tem para conseguir fazer algo diferente, sabe. (P1-E)

P1-E gostaria de propor estratégias que envolvessem mais jogos, mas não o faz por não ter o tempo demandado para tal. Cita a necessidade de mais tempo para poder planejar algo novo, para levar à sala de aula, tendo em vista que MAs exigem um envolvimento maior do docente no planejamento das atividades.

Para P6-E, o planejamento de aulas utilizando estratégias de MA é muito mais difícil e consome muito mais tempo do que preparar uma aula tradicional: *Planejar uma aula envolvendo uma metodologia ativa é infinitamente mais difícil e consome muito mais tempo do que dar uma aula tradicional.* (P6-E).

As estratégias de metodologia ativa, elas nos dão muito mais trabalho em casa do que na sala. São horas sentadas, pensando em como é que eu vou fazer isso diferente, principalmente para nós que tivemos uma educação tradicional. (P8-E)

Da mesma forma, P8-E cita a questão do tempo que demanda, para o planejamento de aulas utilizando MAs. Segundo ele, exige uma carga, extraclasse

de trabalho, muito maior, que se torna mais difícil, devido a sua formação ter se dado no método tradicional.

De acordo com esse contexto, utilizar metodologias ativas não significa ausência de métodos, é preciso pesquisar, planejar e testar o que se está propondo, o que demanda tempo e esse é referido pelos docentes como o grande desafio, visto que muitos deles não exercem apenas a docência e quando o fazem o tempo contratado é basicamente para atuação em sala de aula e não para o planejamento prévio desse exercício.

Entendemos que essa demanda, por mais tempo de se justifica, tendo em vista, que há vários elementos que devem ser considerados. No planejamento dos docentes que desejam trabalhar com MAs. Como já referenciado anteriormente, não se trata apenas de propor atividades “mirabolantes” para deixar as aulas mais interessantes. Significa, antes de tudo, criar situações desafiadoras, que motivem os alunos a aprender mais, que façam com que encontrem sentido nos conteúdos envolvidos no processo e que lhes permitam comprovar, pela própria experiência que o conhecimento avança, quando é encarado com esforço, dedicação e certa dose de disciplina.

Isso pressupõe que, o docente ao planejar suas aulas tenha domínio dos conhecimentos a serem tratados, que possa detalhar as práticas educativas, em função dos objetivos a serem alcançados, deve prever a organização dos ambientes de aprendizagem, a seleção de materiais, que possam facilitar essa aprendizagem e principalmente, deve ser flexível e adaptável às características dos alunos, para que assim, possam ser *potencializadoras* de aprendizagem significativa e autônoma dos estudantes.

Evidencia-se assim a necessidade de tempo, para que se tenha um bom planejamento da ação docente, e que esse tempo poderia representar maior assertividade e qualidade, no processo de ensino, para desenvolver competência na formação de cidadãos profissionais técnicos.

Outro ponto destacado pelos docentes, como desafio é a passividade dos alunos. Tendo em vista que, as MAs pressupõe a participação ativa do aluno, no seu processo de aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento de suas competências, mediante a experimentação, resolução de problemas, estímulo a pesquisa, trabalho em grupo, entre outros.

Segundo os sujeitos pesquisados há muitos alunos que ainda possuem dificuldades para exercer o seu protagonismo quando se trata do seu processo de aprendizagem, e isso se deve ao fato de serem oriundos de um sistema de ensino tradicional, conforme evidenciam os seguintes depoimentos: *Eu acho que a dificuldade são os alunos resistentes, porque é muito mais confortável tu chegar na escola sentar, pegar o conteúdo, copiar do quadro e era isso, essa é a parte mais difícil (P6-E)* e *A dificuldade está na destruição do paradigma que existe das pessoas até então virem sendo moldadas no método passivo, sentada, recebendo, sem muita interação. (P2-E).*

Se tomar como premissa, que o aluno passou a vida aprendendo com o método tradicional, submetido ao que Ausubel, mencionado por Moreira (2012), chama de aprendizagem mecânica, na qual para realizar uma prova, o aluno decora fórmulas, conceitos, leis e ao final da avaliação não sabe exatamente o que fazer com isso, é natural que haja certa resistência, quando se propõe a esse a mudança dessa relação. Thadei (2018), afirma que:

O aluno adulto traz consigo um modelo de escola constituído, geralmente, a partir de experiências muito tradicionais e pouco flexíveis. Perceber o seu tempo de compreensão e mudança e ajudá-lo nesta mudança é fundamental para o sucesso de experiências didáticas alternativas ao ensino tradicional. (THADEI, p. 197)

Nessa perspectiva, cabe ao professor quebrar essa resistência inicial, definindo com os próprios alunos, os objetivos a serem alcançados e os caminhos a serem percorridos para atingi-los. Fazer boas perguntas, propor a utilização de métodos, recursos e estratégias variadas, ouvir e valorizar as experiências dos alunos, se propondo a mediar o processo de aprendizagem, pode levar o aluno a ter prazer, em construir seu próprio conhecimento.

Segundo Berbel (2011), para que as Metodologias Ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade para a qual são propostas, é necessário que todos os envolvidos no processo as assimilem no sentido de compreendê-las enquanto promotoras da autonomia necessária frente as diversas demandas que se apresentam e que exigem, muitas vezes, tomada de decisões rápidas e efetivas. Ao perceberem que conseguem, após cada aula aplicar efetivamente o que foi construído na sua vida profissional, pessoal e social poderão enxergar-se como profissionais, em processo de desenvolvimento de suas competências,

compreendendo-se como agentes ativos das transformações do mundo, no qual estão inseridos com todas suas nuances.

As mudanças rápidas e constantes que ocorrem no processo produtivo e na sociedade em geral fazem com que, os docentes da EP precisem estar sempre atentos ao que há de inovação e tendências no mercado de trabalho. Se o objetivo é formar profissionais inovadores é preciso começar a inovar a sala de aula aperfeiçoando ou criando métodos que incentivem esse propósito e que vão ao encontro das transformações que ocorrem constantemente. Assim, esse panorama, também acaba sendo um desafio, para os docentes como depreender do relato a seguir: *Uma dificuldade é fazer essa prática, inovar essa prática, para mim é uma dificuldade, fazer uma inovação, pensar em algo diferente, mas que leve ao mesmo resultado. (P12-E).*

Para esse sujeito da pesquisa, uma das dificuldades está em pensar algo inovador, que seja diferente para levar para a sala de aula e que gere os resultados esperados. Essa dificuldade pode estar atrelada ao entendimento, que se tem acerca, do que seja inovação. Pensamos que não existe uma receita do que seja uma sala de aula, que se propõe a inovação, mas é fato que precisamos adotar metodologias que estimulem o aluno a pensar, possibilitem sua participação no processo de aprendizagem e despertem o seu potencial criativo para resolução de problemas reais, presentes no seu cotidiano. Para que isso aconteça, não precisamos necessariamente inventar algo novo, mas antes tornar melhor algo que já existe.

Carnobell (2012, p. 19), traz uma definição de inovação que segundo ele é bastante aceitável: “[...] conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Significa que possamos utilizar intencionalmente métodos, técnicas e recursos que fomentem práticas diferenciadas e a partir dos conhecimentos já desenvolvidos buscar novas soluções para antigos problemas. Para o autor ações inovadoras são as que fomentam a interatividade e o desenvolvimento do pensamento, que se constrói, a partir das relações estabelecidas, entre os diferentes saberes, para que se desenvolva uma compreensão mais integrada da realidade complexa.

Na mesma linha de Carbonell, Masetto (2004) traz um entendimento de inovação na educação Superior, que acreditamos se aplica também a educação

profissional. O autor afirma que inovação pode ser entendida como “[...] o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação superior”. (MASETTO, 2004, p. 194).

Na atual sociedade do conhecimento somos sobrecarregados com informações advindas, dos mais diversos locais do globo, é preciso que se abram espaço para o diálogo, com as mais diversas fontes de informação, para que se construam conhecimentos cada vez mais interdisciplinares, cooperativos e integrados, tendo em vista que essa mesma sociedade, nos exige profissionais com competência técnicas especializadas e que tenham também capacidade para trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, buscar soluções criativas e inovadoras para velhos e novos problemas. Dessa forma o incentivo a pesquisa e a utilização de tecnologias podem mudar a forma anterior de entregar informações prontas para memorização e pura reprodução do conhecimento, fazendo com que, o aluno se torne sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Valorizar a parceria e a colaboração entre alunos e professores e entre os próprios alunos leva a dinamização da sala de aula e incentivam a continuidade e o avanço na construção do conhecimento.

Assim, convém ressaltar que o enfoque dado a inovação educacional pelo uso das metodologias ativas remete-nos a uma reflexão a respeito dos processos e da função que cumpre a EPTNM frente às demandas da sociedade. Sociedade essa, que deve segundo Masetto (2011), assumir o processo de aprendizagem com o significado do desenvolvimento do homem em sua inteireza e da sociedade em seus aspectos educacionais, político, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais.

Tendo em vista a rapidez dos avanços tecnológicos, a facilidade de acesso à informação, a necessidade de atendimento a alunos com perfis diversos, a complexidade da construção de conhecimentos para além da informação, a inovação, na Educação Profissional, perpassa, dentre outras coisas, pela adoção procedimentos que favoreçam a formação de profissionais cidadãos competentes, críticos, criativos e participativos que possam atuar em um mercado de trabalho reconfigurado e agir como agentes de transformação.

Diante deste cenário, se o objetivo é formar profissionais inovadores é preciso começar por inovar a sala de aula aperfeiçoando ou criando métodos que desafiem,

tanto alunos, quanto professores a pensar. Dessa maneira, uma postura investigativa do próprio docente é fundamental, é preciso retomar seus estudos, selecionar informações, propor atividades, que permitam fazer relações, comparações e analogias, testar e avaliar os resultados do que foi proposto.

Podemos entender que inovar implica, em uma mudança de postura, que leve a adoção de novas metodologias. Ter um propósito e mudar sua forma de agir é o primeiro passo para que a mudança de fato aconteça. Ou seja, é preciso estar disposto a aprender sempre, refletir sobre a sua prática e ressignificá-la constantemente. É preciso atualizar e aperfeiçoar seus saberes e técnicas, ao longo de toda vida. Para tanto, é importante estar disposto a aprender com seus alunos e com seus colegas mantendo-se atento aos conhecimentos já desenvolvidos e que servirão de base para futuras construções. Afinal, a natureza do trabalho docente se caracteriza por um processo dialético: o ensinar e o aprender, de forma a contribuir, para o processo de humanização dos alunos, dos próprios docentes e da sociedade.

A pesquisa revela que o maior desafio dos docentes, não está no que fazer, mas no como fazer, o que pode estar relacionado ao fato de que esses docentes são na sua maioria bacharéis que assumem o papel de professor e todas as responsabilidades que essa função exige. Muitos dos seus saberes são constituídos da experiência profissional relacionada a sua área de formação, anterior a docência. Assim, buscam aprender no dia a dia da sala de aula quais são os métodos ou metodologias que possam de alguma forma dar conta do desenvolvimento de alunos que estão em busca de formação ou qualificação profissional, que trazem consigo histórias de vida diversas e que esperam por propostas de ensino que correspondam as suas mais variadas expectativas.

Tardif (2014), nos chama atenção para o fato de que exercer o magistério, são necessários saberes que vão além dos conhecimentos e da prática de determinada profissão, é fundamental desenvolver saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da docência.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37)

A maioria dos docentes da EPTNM possui experiência no mercado de trabalho, na sua área de atuação, no qual vivenciam na prática a resolução de

problemas que vão surgindo cotidianamente. Assim, levam para a sala de aula seus exemplos práticos propondo atividades que façam com que o aluno se depare com a realidade profissional e reflitam a respeito objetivando a resolução de problemas. Em não havendo a sistematização das atividades e nem fundamentação teórica, a reflexão crítica a respeito do trabalho realizado fica prejudicada, principalmente se considerarmos que o processo de aprendizagem é diferente para cada sujeito sendo necessário que possamos avaliar também os possíveis insucessos de aprendizagem. Para Abreu (2009), o principal desafio do docente da EPTNM está em:

[...] articular e fazer a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência, em saberes pedagógicos. Contudo é importante destacar que não é simplesmente reduzir os saberes pedagógicos à simples transmissão de conteúdos, mas transformar os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora. (ABREU, 2009, n.p)

Estamos de acordo com a referida autora quando reconhece a essencialidade dos saberes técnicos dos docentes para essa modalidade de ensino, porém é igualmente essencial compreender as dimensões das relações sociais que envolvem todo processo educativo, bem como a tradução de suas práticas em conhecimentos e ações pedagógicas.

Dessa forma, a formação para a docência precisa estar atenta, para além de capacitação dos conhecimentos técnicos específicos. É importante que possibilite o aprimoramento dos conhecimentos, que são inerentes à docência, como procedimentos didáticos e estratégias metodológicas, que favoreçam o protagonismo do aluno e também o desenvolvimento de habilidades que dê suporte aos docentes para mediar os conflitos, identificar e auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem e trabalhar com a diversidade presente em todos os espaços de forma mais efetiva.

Nesse sentido, acreditamos que ações de formação continuada desenvolvidas, a partir da escuta atenta dos docentes podem contribuir, para a criação e aplicação de práticas pedagógicas mais sistematizadas. Entendemos que, é essencial criar espaços que auxiliem os professores a equacionar suas práticas, promovendo temáticas de reflexão, propondo alternativa de debate, entre pares que visem aprimorar suas habilidades de trabalhar com pessoas, acompanhando seus processos de formação e de produção de conhecimentos. Desenvolver ações que baseadas em propostas práticas, nas quais os docentes, possam construir

didaticamente suas estratégias, bem como, experimenta-las e avaliar se são passíveis de serem replicadas em sala de aula. E ao mesmo tempo, é importante que sejam desafiados a realização de pesquisas que fundamentem o tema em discussão, fomentando a reflexão teórico-crítica acerca de suas práticas. Cordão (2017), afirma que o docente da EP além da sua competência profissional específica, precisa ter desenvolvida a habilidade para orientar os seus alunos no processo de aprendizagem voltado ao trabalhar e/ou alterar das suas condições de trabalho. Segundo o autor:

Isso requer desse docente, além da sua formação disciplinar específica e de sua experiência profissional no mundo do trabalho, que desenvolva aptidões de ordem pedagógica e que assuma o trabalho como efetivo princípio educativo, bem como a pesquisa como princípio pedagógico orientador de suas ações didáticas. (CORDÃO, 2017, p. 163)

As transformações atuais no mundo do trabalho, as mudanças evolutivas na sociedade e as inovações tecnológicas nos fazem compreender que o compromisso da EP não é exclusivamente, atender aos objetivos de produtividade da sociedade do consumo. Uma educação para a vida preocupa-se com a formação de um cidadão ativo, crítico e ético. Assim, reconhecemos que são imensos os desafios para os docentes que atuam na EP e da mesma forma dos processos de formação continuada dos mesmos, que devem levar a um processo educativo mais humano e diversificado, que promova o resgate e desenvolvimento de valores, a conquista da autonomia profissional, pessoal e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos levou a diversas reflexões, acerca dos referenciais teóricos e práticos, das metodologias de ensino e aprendizagem, aplicadas em sala de aula, em Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como, nos permitiu refletir, acerca do que pensam os docentes pesquisados, a respeito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do desenvolvimento de competências, no contexto educacional. Ainda, nos possibilitou reconhecer os fatores que facilitam e os que dificultam a utilização metodologias ativas na prática docente, assim como identificar o que motiva os docentes, na aplicação prática dessas metodologias.

Pudemos confirmar, sobre a importância da formação continuada dos docentes da educação profissional, com foco no desenvolvimento de competências e nos processos que envolvem metodologias, que levem os alunos ao desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e da autonomia na resolução de problemas e tomada de decisões. Essas reflexões interagiram, ao longo do desenvolvimento da dissertação, com referenciais teóricos ligados ao desenvolvimento de competências no contexto da educação profissional, da prática de metodologias ativas como facilitadoras do desenvolvimento dos alunos e de como o estilo motivacional dos docentes pode influenciar no processo de aprendizagem dos mesmos.

Diante das transformações sociais e tecnológicas, impostas aos sujeitos trabalhadores, a educação profissional se apresenta como oportunidade de melhoria das condições sociais e inserção mais rápida no mercado de trabalho ou adaptação as novas formas de trabalho, impostas pelo advento dessas novas tecnologias. Nessa perspectiva, é importante que possamos ter clareza que a principal missão da EP é preparar sujeitos para o mercado de trabalho, porém esse não é seu único objetivo. Seu compromisso é desenvolver competências profissionais, que possibilitem o agir autônomo, crítico e reflexivo, capazes de responder adequadamente aos desafios da vida pessoal e profissional, ou seja, contribuir para a formação de pessoas para a vida, na qual o trabalho faz parte.

Dessa maneira, reconhecemos que a EP, especialmente a Técnica de Nível Médio, ainda enfrenta preconceitos herdados do dualismo que a marcou ao longo de sua história, porém consideramos que a mesma vem evoluindo positivamente nos últimos tempos. Diante disso procuramos compreender a percepção dos docentes a

respeito dessa modalidade de ensino e suas implicações práticas, para os sujeitos que a buscam, oportunidades de desenvolvimento das competências requeridas, pelas atuais demandas do mercado de trabalho.

Para tanto, os resultados obtidos indicam que os docentes reconhecem os Cursos Técnicos de Nível Médio, como uma formação mais rápida e com foco na prática, assim se acredita na maior probabilidade de inserção no mercado de trabalho, o que viria atender os sujeitos que vivem do trabalho, no sentido de dar apoio ao processo de qualificação, de quem busca colocação ou recolocação no mundo produtivo.

Se de fato, a formação técnica de nível médio cumpre esse papel, de porta de entrada para o mercado de trabalho, ainda não sabemos, pois são escassas as pesquisas com egressos dessa modalidade de ensino. Para que possamos confirmar ou não essa crença, precisamos de mais pesquisas envolvendo os sujeitos egressos de cursos técnicos.

O que é possível inferir é que o docente da EPTNM assume um papel mais amplo, do que a simples transmissão de conhecimentos técnicos específicos. Este precisa estar atento ao desenvolvimento de competências, que vai além das ações prescritas por ocupações específicas e que possibilitem aos sujeitos serem atores ativos do seu processo de aprendizagem, valorizando suas experiências anteriores e incentivando o agir autônomo, flexível e reflexivo nos contextos que se apresentam, como diversos e complexos na era globalizada.

Atualmente a Educação Profissional no Brasil preconiza uma proposta pedagógica baseada em competências, tendo em vista, que esta modalidade apresenta perfis profissionais requeridos por ocupações específicas, definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Ministério da Educação. Dessa maneira, quando falamos em competências, no contexto educacional, logo somos remetidos à relação teoria (saber) e prática (fazer) que perpassa e transpõe o contexto de sala de aula. Porém, essa lógica precisa ir além do saber fazer, deve-se também promover a capacidade emancipatória de decidir e agir, em situações previstas ou imprevistas, decorrentes do dia a dia ou adversas.

Para que tais objetivos sejam alcançados, consideramos que seja fundamental, que se entenda o que são competências no contexto educacional. Nesse sentido, dentre os autores e documentos oficiais pesquisados foi possível identificar pontos comuns, na definição de competência: a associação de

conhecimentos, habilidades e atitudes; a mobilização de capacidades diversas para agir em busca do resultado esperado; a perspectiva, de que a mobilização dessas capacidades possam ser recursos aplicados a ações e contextos distintos, cujos significados o indivíduo deve ser capaz de compreender, para que sua atuação produza algum efeito.

Contudo, constatamos que o termo competência ainda se apresenta polissêmico. Tal fato ocorre, devido a sua abordagem estar presente em diferentes áreas do conhecimento, em contextos diversificados que, por sua vez, se apresentam em circunstâncias políticas, sociais, culturais e econômicas variadas. Ainda, é possível afirmar que, a diversidade desses significados é decorrente das diferentes interpretações que variam, segundo o ponto de vista e o posicionamento epistemológico de cada autor.

Nessa perspectiva, essa polissemia pode ser observada, também entre os sujeitos dessa pesquisa, pois ao definirem competência o fazem como: o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a serem desenvolvidos, para que o profissional esteja apto para o mercado de trabalho; um processo integrado e, ao mesmo tempo, interdependente, no qual uma coisa é consequência da outra, ou seja, a partir de determinado conhecimento, desenvolve-se uma habilidade que será traduzida, a partir das atitudes, que se possa vir a apresentar; é o conhecimento aplicado a situações práticas; aplicação de um conhecimento pré-determinado em sua plenitude, seja qual for sua área de atuação; é preciso ter o conhecimento como bagagem para o saber fazer na prática; são todas as ferramentas, experiências e vivências passíveis de serem traduzidas e transformadas dentro de sala de aula, fazendo uso da criatividade, para poder alcançar tudo que envolve o propósito docente, que é o ensino, em um espaço composto por pessoas diferentes umas das outras; é uma forma de ensino e aprendizado, na qual o foco principal é a pessoa e esta é tida como única.

Considerando as compreensões dos sujeitos de pesquisa, depreendemos que o conceito de competência apresenta-se associado ao conjunto de conhecimentos, habilidade, atitudes, valores, e recursos sócio afetivos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem. Esse conjunto deve ser mobilizado e articulado simultaneamente em um movimento coeso para a resolução de problemas em contextos determinados, relacionando-os a experiências pessoais e profissionais dos indivíduos. Ou seja, o desenvolvimento de competências pressupõe objetivos, que vão além do desenvolvimento de capacidades técnicas específicas, implica possibilidades de agir diante de situações, que se apresentam diversas considerando, não apenas as

novas configurações de trabalho e avanços tecnológicos, mas também as novas formas do indivíduo se relacionar, visando a formação humana e social do homem/trabalhador.

Dito de outra maneira, em um cenário volátil, complexo e competitivo como o qual estamos inseridos no momento, capacidades técnicas específicas não são suficientes para garantir o acesso e permanência a postos de trabalho, é preciso saber comunicar-se de maneira assertiva, desenvolver o raciocínio lógico, transpor o conhecimento já adquirido a novas situações, reconhecer e resolver problemas de forma rápida e eficaz.

Em decorrência desse contexto, para que tal objetivo seja alcançado é preciso trazer o aluno para o centro da cena pedagógica, dando-lhe a oportunidade de assumir o protagonismo por seu processo de aprendizagem, construindo hipóteses, a partir das experiências vividas, buscando resolver problemas presentes no seu contexto pessoal e profissional de forma autônoma, crítica e criativa. Entendemos que o método de ensino dito tradicional, no qual o professor é o centro das atenções e sua atuação está baseada na exposição verbal e/ou demonstração de conteúdo, na ênfase dos exercícios, na memorização e na repetição de conceitos ou fórmulas, já não dá conta das necessidades impostas, pela era do conhecimento abundante e disponível em diversos meios. As tecnologias da informação e comunicação se encarregam de transmitir inúmeras informações, em um curto espaço de tempo, ignorando distâncias espaciais e culturais.

Nesse cenário, as MAs se apresentam, como alternativas para criação de situações de aprendizagens contextualizadas, que podem ser eficientes no desenvolvimento de competências e na construção de aprendizagens significativas.

A proposta presente nessas metodologias prioriza a aplicação prática da teoria, numa relação dialética, incentiva o pensamento crítico reflexivo, a comunicação e a pesquisa, fomenta o raciocínio lógico, a capacidade de síntese e a atuação independente e autônoma dos sujeitos aprendentes. Assim, espera-se que os docentes da EPTNM proponham situações de aprendizagem que privilegiem atividades práticas problematizadoras e contextualizadas, que levem a reflexão, ao posicionamento crítico, a autonomia e a busca constante por novos conhecimentos, aspectos exigidos, pelo mercado de trabalho e pela vida em sociedade.

Chegamos assim à questão problematizadora desse estudo: quais metodologias de ensino e aprendizagem estão sendo aplicadas em sala de aula nos

Cursos Técnicos de Nível Médio de uma Rede de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional? A análise dos resultados indicou que, os docentes tem utilizado MAs em sua prática pedagógica, mesmo que o façam de forma empírica, reconhecendo as facilidades e também as dificuldades ou desafios que essa prática lhes impõe, conforme evidenciado no quadro abaixo:

Figura 7: MAs: Facilidades e Dificuldades

Facilidades e as dificuldades da utilização de Metodologias Ativas	
<p>Facilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Trabalhar de forma mais focada/Foco na prática; * Exercício da autonomia; * Aprendizagem significativa; * Interação entre os alunos; * Aproximação com a realidade do mercado de trabalho; * Desenvolvimento de competências 	<p>Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tempo de planejamento; * Herança dos métodos tradicionais de ensino; * Dificuldade em inovar a prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os docentes utilizam Metodologias Ativas por entenderem que essas são estratégias promotoras da autonomia e do protagonismo dos alunos, tornam o processo de aprendizagem mais significativo, à medida que valorizam experiências, desenvolvem atividades colaborativas e fazem uso de desafios intelectuais e atividades práticas, que auxiliam na construção de novas ideias, a partir dos conhecimentos que o aluno traz consigo. Ainda, facilitam o desenvolvimento de competências, por serem estratégias que privilegiam situações práticas passíveis de serem trabalhadas, em contextos pedagógicos. E conseqüentemente levam o aluno a realizar atividades reflexivas, que envolvem processos diversos, pois demandam atitudes práticas, durante a resolução de problemas e soluções para desafios, que possivelmente estarão presentes fora de sala de aula.

Dessa forma, podemos inferir que metodologias ativas são estratégias que requerem e incentivam a participação intensa e permanente do aluno. Amplia a atenção aos interesses múltiplos, diante da diversidade de caminhos, que se

apresentam possíveis; estimulam a liberdade de escolha; priorizam a aplicação do conhecimento construído, a partir de experiências dos alunos; valorizam atividades realizadas em grupos e o compartilhamento dos resultados alcançados; consideram diferentes formas de utilização de recursos empíricos, científicos, culturais, sociais e tecnológicos a serem mobilizados, para que se construam aprendizagens significativas e para que se desenvolvam competências.

Tendo em vista que, a proposição e aplicação prática de Metodologias Ativas implicam no incentivo de vivências positivas e propositivas, capazes de promover o protagonismo do aluno e uma ação pedagógica direcionada, tanto ao desenvolvimento de competências técnicas, quanto de valores e atitudes relevantes ao meio social e considerando que a motivação docente é fundamental nos processos educacionais, buscamos identificar os fatores motivacionais que influenciam a aplicação prática de metodologias ativas em sala de aula.

Os resultados nos indicam que os alunos são a principal fonte de motivação docente, quando se trata da opção metodológica a seguir. Ou seja, o desenvolvimento do aluno, o seu envolvimento, aprendizado, protagonismo e participação motivam os docentes a utilizarem MAs na sua prática pedagógica.

Sob o prisma da Teoria da Autodeterminação inferimos que os docentes encontram-se em processo “*Continuum da Motivação*”, ou seja, a fonte primeira da motivação está relacionada a fatores extrínsecos, porém numa probabilidade da regulação interna. Nessa perspectiva, compreendem o valor da atividade e são desafiados constantemente a ampliar seus próprios conhecimentos, buscar novas aprendizagens, estabelecer novas metas, configurando a vontade de problematizar a sala de aula, refletir sobre suas práticas e ressignificar seus saberes e fazeres.

Assim, os docentes demonstram ter atendido suas necessidades básicas, de competência, tendo em vista que, percebem a efetividade de sua ação no alcance dos objetivos propostos; de autonomia, pois não são obrigados a utilizar MAs no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, mas o fazem pela certeza, de que essas ações são capazes de produzir mudanças no contexto, no qual estão inseridos; e de pertencimento por estarem de alguma maneira vinculados aos alunos e sentirem-se corresponsáveis por seu sucesso. .

Os resultados atestam ainda que, os docentes apresentam sentimento de eficácia, também gerador de motivação, tendo em vista que é preciso crer nas próprias capacidades, para sentirem-se motivados. De outra maneira, a, os bons

resultados traduzidos pelo desenvolvimento e engajamento dos alunos nas atividades propostas é fonte que alimenta a auto eficácia e, portanto a motivação, para que os docentes se comprometam com a adoção práticas de ensino ativas que visem assegurar a aprendizagem dos alunos.

Na EPTNM fazer uso de MAs visando o desenvolvimento de competências implica em uma mudança de paradigmas que exige dos docentes dedicação, planejamento e atualização constante. Sendo assim, a implementação dessas metodologias impõe muitos desafios aos docentes, que nesse estudo foram identificados como tempo de planejamento, a herança dos métodos tradicionais de ensino e a dificuldade em inovar a prática docente.

A utilização de metodologias ativas demanda tempo de planejamento e dedicação docente, para preparação e proposição de estratégias de ensino que envolvam atividades práticas relacionadas com o ambiente profissional, a preparação de recursos e materiais, o acompanhamento e atendimento aos alunos e a organização dos ambientes de aprendizagem. Para que os objetivos propostos sejam atingidos, as estratégias apresentadas precisam ser bem planejadas e estar relacionadas a situações desafiadoras, que motivem aos alunos a aprender mais, que remeta às atividades de pesquisa, a realização de escolhas e reflexão sobre as mesmas, a atitude de assumir riscos na resolução de problemas, que motivem os estudantes a aprender pela descoberta, a desenvolver e aceitar diferentes pontos de vistas.

Depreende-se assim, que a utilização de diferentes estratégias e recursos pedagógicos demanda um planejamento estruturado, a fim de que as competências desejadas sejam desenvolvidas, o que, por sua vez demanda disponibilidade de tempo, que os docentes pesquisados afirmam não ter. Evidencia-se assim, a importância da instituição oferecer aos docentes, tempo para planejamento da ação docente, entendendo que, esse tempo representa maior assertividade e qualidade, no processo de ensino, para desenvolver as competências requeridas para formação de cidadãos profissionais técnicos.

Outro desafio imposto aos docentes refere-se a vencer a passividade dos alunos e convencê-los da importância de seu protagonismo no processo de aprendizagem e na realização das atividades pertinentes a esse papel, já que a maioria dos alunos de Cursos Técnicos é oriunda de um sistema de ensino tradicional. Superar a resistência e desconfiança dos alunos sobre a efetividade das

metodologias ativas pode ocorrer, a partir de diálogos constantes e com a apresentação de resultados práticos. Ou seja, para que se alcance a efetividade desejada nos processos de ensino e aprendizagem mediados por Metodologias Ativas, é importante que haja conscientização, por parte do discente, sobre o projeto em questão, detalhando como se pretende proceder na forma de trabalho adotada na abordagem das metodologias ativas e dos resultados esperados.

Outra questão presente nos resultados evidenciados, diz respeito à dificuldade que se tem em pensar em estratégias que remetam a inovação, que sejam diferentes, mas que gerem resultados esperados. Essa dificuldade pode estar atrelada ao entendimento, que se tem acerca, do que seja inovação, que frequentemente está associada a invenção de novos produtos ou a principalmente a novidades vinculadas a tecnologia. No entanto, entendemos que, inovação no contexto educacional, está vincula a busca ativa de maneiras novas e/ou melhores de realizar determinadas ações, atentos a conhecimentos, métodos e técnicas, que levem a práticas ou atitudes diferenciadas, e que deem aos alunos a oportunidade de desenvolver todas as suas capacidades. Uma ação educativa que se propõe a inovação compromete-se com a adoção de metodologias que estimulem o aluno a pensar, possibilitem sua participação no processo de aprendizagem e despertem o seu potencial criativo para resolução de problemas reais, presentes no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, frente a um cenário que urge por mudanças quando se pensa na educação requerida no século XXI, é fundamental ressignificar o papel da educação profissional, e a abordagem metodológica ativa exige uma mudança significativa, na forma de conceber o ensino e a aprendizagem, no sentido de reorientar a relação das instituições de EP não apenas com mercado de trabalho, mas com a sociedade em geral. Para que, as transformações almejadas sejam de fato efetivadas, se faz necessário um projeto educacional, que vá além da visão crítica dos modos de ensinar e aprender. Visto que, implementar uma abordagem pedagógica inovadora, no contexto da educação profissional significa dar ao docente liberdade e prepara-lo para inovar também, na proposição de atividades relacionadas ao contexto profissional e social dos alunos, a fim de promover aprendizagens significativas construídas, com os pares e mediadas pelo docente.

Diante dos desafios expostos somos levados a concluir que, é necessário estabelecer um processo de formação continuada, que vise o desenvolvimento e o

processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da EPTNM, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Tendo em vista que, os sujeitos desse estudo reconhecem a relevância da utilização de metodologias ativas, na sua prática pedagógica é possível depreender que o conhecimento dessa abordagem pode significar um diferencial na atuação do docente da Educação Profissional. No entanto, para que isso se efetive é de fundamental importância a capacitação docente, que inclua referenciais teóricos e possibilidade práticas de sua aplicação, pois, são esses, que irão arquitetar todo o processo, dando sentido à abordagem e utilização das Metodologias Ativas.

Dessa forma, consideramos importante oferecer aos docentes espaços institucionalizados de formação e integração dos saberes, com o objetivo de possibilitar momentos de reflexão e aprendizagem, disponibilizando suporte, apoio e incentivo a pesquisa, a novos estudos e a planejamentos permanentes das práticas pedagógicas desenvolvidas na EPTNM. Assim, esses espaços devem pensados de forma a favorecer discussões, sobre o papel do docente da Educação Profissional, e oportunizar a trocas de experiências entre os pares, com o propósito de superação das dificuldades encontradas.

Para finalizar, esperamos que esse estudo possa provocar novos debates e instigar outras pesquisas, que venham evidenciar a importância da Educação Profissional na sociedade brasileira. À vista disso, que fomentem a adoção de práticas pedagógicas baseadas em Metodologias Ativas estimulando o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do senso crítico e reflexivo, trazendo o aluno para o centro da cena pedagógica, auxiliando-o na tomada de consciência do seu papel na busca de uma sociedade mais digna para todos os seres humanos. E que na ausência de Políticas Públicas, que versem sobre a formação de docentes da Educação Profissional, as Instituições que ofertam essa modalidade de ensino assumam esse compromisso, como forma de qualificar os processos de ensino e valorizar a ação docente, entendendo que esses aspectos exercem grande influência na formação de Seres Humanos que se fazem sujeitos também pelo trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente On-line**, Uberaba, v. 9, n. 21, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231/225>>. Acesso em: out. 2017.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. In: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay; MARTINS, Anna Karenina Azavedo (Coord.). **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**: relatos e reflexões. São Paulo: Intermeios, 2015.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely A.J. (Orgs.). **Auto-Eficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

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

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Orgs.). **Teoria social cognitiva**: diversos enfoques. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: _____. **Educação e realidade**. Porto Alegre: [s.n.], 1994.

_____. **O caminho da aprendizagem em Piaget e Freire**: da ação à operação. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: out. 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação no contexto escolar: implicações para formação de professores. In: SANTOS, Bettina S.; CARREÑO, Ángel Boza (Orgs.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____; GUIMARÃES, Sueli E. R. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Ciência**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

_____; _____. BZUNECK, José Alísio (Orgs.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizada em 17/07/2008: **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em: nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEPT, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: nov. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>. Acesso em: fev. 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Empregabilidade é o mais importante, diz especialista em ensino técnico**. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1808454-empregabilidade-e-o-mais-importante-diz-especialista-em-ensino-tecnico.shtml>>. Acesso em: nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. 3. ed., rev. amp. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em dez. 2018.

IRIGOIN, Maria Etienne; VARGAS, Fernando. **Competência profissional**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

JAHN, Filipe. Como funciona o bem-sucedido ensino técnico da Alemanha. **Revista Educação**, São Paulo, ago. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/como-funciona-o-bem-sucedido-ensino-tecnico-da-alemanha/>>. Acesso em: nov. 2017.

KNOWLES, Malcom. **Aprendizagem de resultados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KUENZER, Acacia Z. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 68, fev. 1989.

_____; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006.

KULLER, José Antônio; RODRIGO, Natália de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competência. **Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012.

LIVEGAP. 2019. Disponível em: <<https://livegap.com/charts/app.php?lan=pt>>. Acesso em: nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MASETTO, Marcos T. Inovação na Educação Superior. **Revista Interface- Comunicação, Saúde Educação**, v. 8, n. 14, set.2003 - fev.2004.

_____. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOROSINI, M.C. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1, jan./abr. 2015.

_____; FERNANDES, C.M.B. Estado de Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul./dez. 2014.

_____; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. In: **VIII Seminário Internacional de Educação Superior - RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

NOVA ESCOLA. **Dar protagonismo não é apenas permitir que o estudante escolha o currículo**. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5079/dar-protagonismo-nao-e-apenas-permitir-que-o-estudante-escolha-o-curriculo>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OBSERVATÓRIO do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: nov. 2017.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

_____. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Os jovens, a educação e o ensino técnico**. 2016. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2016/11/os-jovens-educacao-e-o-ensino-tecnico/>>. Acesso em: nov. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REVISTA EXAME. **Curso técnico aumenta a renda em quase 20%**. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/profissionais-com-tecnico-tem-em-media-18-de-acrescimo-na-renda/>>. Acesso em: nov. 2017.

SANTOS, Bettina S.; CARREÑO, Ángel Boza (Orgs.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

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

THADEI, Jordana. Mediação e Educação na Atualidade: um diálogo com os formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN; José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. [recurso eletrônico].

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN; José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. [recurso eletrônico].

VIGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2012. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2631/3062>>. Acesso em: out. 2017.

WORDCLOUDS. Disponível em: <<https://www.wordclouds.com/>>. Acesso em: 22 set. 2018.

APÊNDICE A – Questionário

Prezado/a Participante,

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das metodologias de ensino aplicadas em sala de aula nos cursos técnicos de nível médio de uma rede de educação profissional do estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação, da aluna Sheila Caroline Saviczki, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Bettina Steren dos Santos.

A informação recolhida é de carácter estritamente confidencial e terá sua privacidade garantida pela pesquisadora. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

A sua participação é muito importante.

Obrigado pela colaboração!

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade:

() De 20 a 25 anos

() De 26 a 31 anos

() De 32 a 37 anos

() De 38 a 43 anos

() De 44 a 49 anos

() De 50 a 55 anos

3. Qual sua formação acadêmica inicial (Graduação)?

4. Formação acadêmica mais elevada:

() Pós-Graduação

- Mestrado
- Doutorado

5. Tempo de atuação como docente na Educação Técnica:

- De 0 a 3 anos
- De 4 a 7 anos
- De 8 a 11 anos
- Mais de 12 anos

6. Em qual Curso Técnico você atua:

- Técnico em Administração
- Técnico em Enfermagem
- Técnico em Estética
- Técnico em Informática
- Técnico em Modelagem do Vestuário
- Técnico em Óptica
- Técnico em Programação de Jogos Digitais
- Técnico em Segurança do Trabalho
- Outro: _____

7. Em qual modalidade:

- Presencial
- À distância
- As duas

8. Você exerce outra atividade profissional além da docência?

- Sim Não

Qual? _____

9. Nos últimos anos, você participou de alguma formação que envolvesse o tema metodologias de ensino?

- Sim Não

10. Você já ouviu falar sobre metodologias ativas de aprendizagem?

() Sim () Não

11. Você utiliza metodologias ativas em sua prática docente?

() Sim () Não

12. Com que frequência?

() Frequentemente (semanalmente, apenas em algumas aulas não aplico)

() Algumas vezes (intervalos semanais, em situações pontuais)

() Não utilizo

13. Que tipo de metodologia ativa você costuma utilizar em suas aulas?

() Aprendizagem baseada em problemas - *são propostos problemas, que possibilite a formulação de hipóteses, discussão sobre alternativas possíveis e informações que os subsidiem na proposição de uma solução.*

() Aprendizagem baseada em jogos (gamificação) - *propõe a utilização de jogos, físicos ou digitais, para o desenvolvimento de conhecimentos específicos de forma lúdica.*

() Aprendizagem baseada em projetos – *propostas que envolvam tarefas e desafios com vistas a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos que tenha ligação com a vida fora da sala de aula.*

() Estudo de caso - *são apresentados casos reais ou fictícios, com informações contextualizadas que demandam análise e conclusões a seu respeito.*

() Sala de aula invertida - *propõe que o aluno estude determinados conteúdos em casa, geralmente com a ajuda das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para posteriormente debater com os colegas e tirar suas dúvidas com o professor*

() Simulação - *sugere que os alunos simulem situações reais em ambientes pedagógicos, com o objetivo de identificar situações-problema e suas possíveis resoluções.*

() Não aplico

Outros:

15. O que te motiva a utilizar metodologias ativas na prática docente?

14. Você acredita que a utilização de metodologias ativas facilita o ensino por competências?

Sim **Não**

Justifique: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

1. Como você poderia definir a importância dos Cursos Técnicos na sociedade atual?
2. Na sua concepção, o que significa ser docente de Cursos Técnicos de Nível Médio hoje?
3. O que você destacaria como interessante no ensino por competências?
4. O que você entende por Metodologias Ativas?
5. Quais as facilidades e as dificuldades encontradas na aplicação de Metodologias Ativas nos Cursos Técnicos de Nível Médio?
6. Qual a sua percepção sobre a aprendizagem do estudante, quando o professor utiliza Metodologias Ativas?
7. Quais são os fatores motivacionais que influenciam a aplicação prática de Metodologias em sala de aula?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Estimado (a) docente!

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada “Prática Pedagógica de Professores em Cursos Técnicos de Nível Médio: Aplicação de Metodologias Ativas”. O objetivo é analisar as metodologias de ensino aplicadas pelos professores, nas salas de aula, de cursos técnicos de nível médio de uma rede de educação profissional do estado do Rio Grande do Sul, que tem sua ação orientada pelo desenvolvimento de competências no contexto educacional. Essa pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa e, se você concordar em participar, você será solicitado a realizar uma entrevista, na qual informará a sua percepção a respeito de aspectos relacionados à Metodologia de Ensino, Competências e Cursos Técnicos.

As informações concedidas não representam qualquer risco ou dano pessoal, sendo que os procedimentos adotados obedecerão aos princípios éticos explicitados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todas as informações prestadas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Serão utilizados pseudônimos para afim de preservar a identidade dos entrevistados e da instituição. Os responsáveis pela pesquisa comprometem-se em divulgar os dados somente por meio de publicações científicas.

Enfatizamos que o (a) Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento e que essa decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. A pesquisadora Sheila Caroline Saviczki, RG nº 8068135204, e a orientadora da pesquisa, Dra. Bettina Steren dos Santos, colocam-se inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Eu, _____, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmo, também, que fui esclarecido (a) sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Porto Alegre, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante: _____

Sheila Caroline Saviczki

Bettina Steren dos Santos

Pesquisadora: Sheila Caroline Saviczki, (51) 98551 6810, e-mail: sheila.saviczki@gmail.com

Orientadora: Dra. Bettina Steren dos Santos, e-mail: bettina@pucrs.br

APÊNDICE D – Estratégias de Metodologias Ativas

Aprendizagem por pares (*peer instruction*)

Como o próprio nome sugere, se trata da formação de pares ou equipes dentro de determinada turma objetivando o aprendizado em conjunto e o compartilhamento de ideias. Segundo Lage e Toledo (2013)¹⁸, o *Peer Instruction*, foi desenvolvida pelo professor de física aplicada na universidade de Harvard, Eric Mazur, quando ele se deu conta que os conceitos básicos de física não estavam sendo compreendidos pelos alunos, que mesmo passando nas provas ou exames não demonstravam o exato entendimento do que estava sendo transmitido.

De acordo com as autoras, a metodologia proposta por Mazur, consiste em fomentar a busca pelo conhecimento de forma autônoma, com indicação de leituras prévias relacionadas ao tema proposto. O professor faz a mediação do debate entre os alunos, trazendo questões conceituais baseadas nas dificuldades apresentadas pelos alunos, tornando as aulas direcionadas e mais efetivas. Lage e Toledo (2013)¹⁹, demonstram que o método se caracteriza por pressupor leitura prévia do material disponibilizado pelo professor, retorno e interação permanente entre professor e alunos e participação ativa dos estudantes.

Na prática, a *Peer Instruction* seguiria a seguinte sequência:

- Antes da aula o aluno lê o material disponibilizado pelo professor;
- No início da aula o professor faz uma rápida exposição sobre o tema, já estudado em casa e aplica algumas questões. Estas podem ser feitas com o uso de aplicativos de celular, ou formulários on-line ou utilizando cartões com as respostas.
- Os alunos respondem individualmente as questões e, em seguida, o professor obtém o nível de acertos e erros do teste, repassando o resultado para a turma, porém, sem informar ainda a resposta correta de cada questão;
- A partir do nível de acertos e erros dos alunos, a aula segue da seguinte maneira:

¹⁸ LAGE, Fernanda de Carvalho; TOLEDO, Luiza Helena Lellis Andrade de Sá Sodero. **O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem**: relatos de uma experiência no Curso de Direito. 2013. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>>. Acesso em: dez. 2018.

¹⁹ Ibid.

- abaixo de 30% de acertos: o professor repete a explicação inicial, acrescentando mais alguns elementos a mesma;
- entre 30% e 70% de acertos: formam-se grupos de alunos que são orientados a discutir com os colegas sobre o tema que está sendo estudado e a argumentar com eles sobre o motivo de suas respostas para as questões feitas pelo professor. Após a discussão, os alunos respondem novamente as questões.
- acima de 70% de acertos: o professor faz um breve fechamento sobre o tema e passa para outro.

Esta metodologia fomenta um ambiente colaborativo já que pressupõe que os alunos estudem em grupo, bem como, incentiva o desenvolvimento de pensamento crítico reflexivo, tendo em vista que esse é construído a partir de discussões embasadas e levando em consideração as convergências e as divergências de opiniões.

Storytelling

O storytelling consiste basicamente em contar histórias. Aplicado a sala de aula é uma forma de trabalhar conhecimentos, experiências e emoções, por meio de uma narrativa interativa, lúdica e atraente. Para que façam sentido e atinjam os objetivos desejados as histórias propostas devem interligar diferentes conhecimentos e os apresentar de forma contextualizada e interessante.

A Content Team Voxel Digital²⁰ aponta os 7 itens necessários para a construção de histórias segundo Joe Lambert, um dos estudiosos da técnica, diretor executivo do *Center for Digital Storytelling*:

1. Ponto de vista: o enfoque que será dado pelo professor;
2. Questão dramática: é o foco do conteúdo, o que despertará a atenção do aluno;
3. Conteúdo emocional: recursos dramáticos que ligam o aluno à narrativa;
4. Economia de recursos: o exagero sobrecarrega a atenção;
5. Tempo: o ritmo é um dos segredos da boa narrativa;
6. Voz: a interpretação aproxima o aluno e ajuda na compreensão;

²⁰ CONTENT TEAM VOXEL DIGITAL. **Entenda o que é storytelling e como ele pode ajudar a gerar resultados em seu EAD.** 2018. Disponível em: <<https://www.voxeldigital.com.br/blog/entenda-o-que-e-storytelling-e-como-ele-pode-ajudar-a-gerar-resultados-em-seu-ead/>>. Acesso em: dez. 2018.

7. Trilha sonora: ajuda a dar dramaticidade.

E ainda apresenta algumas dicas para deixar o *storytelling* aulas mais eficientes:

- O *storytelling* é uma ótima opção para manter o foco num assunto. Então, use em temas que exigem atenção e sejam mais densos;
- Informação técnica deve dar lugar à narrativa. Afinal, esse é o propósito de contar uma história;
- Repertório faz toda a diferença na construção da narrativa. Isso evita a prolixidade e a dispersão dos alunos. Busque referências próximas do perfil dos estudantes;
- Monte uma estrutura básica na narrativa. São quatro etapas: introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão. Assim, você garante a atenção e toda a aplicação do conteúdo;
- Use mídias. Textos, imagens, áudios e vídeos podem fazer parte da narrativa e torná-la mais dinâmica. Vale também usar a integração, como cliques, chat e estrutura de games;
- Não alongue demais o *storytelling*. Você até pode dividir a aula em várias narrativas, mas uma longa demais vai causar dispersão.

Utilizar o *storytelling* como metodologia em sala de aula é uma forma de reter a atenção dos alunos, contribuir para a formação de conexões emocionais, promover a sensação de pertencimento, estimular a inovação, criatividade e a solução de problemas.

Oficina de Estudos: “Leitura Rapidinha”

Está sugestão foi inspirada em uma oficina de estudos coordenada pela Dra. em Educação, Carla Sapagnolo e pelo Doutorando, Rafael Korman no IV SIPASE - Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação que ocorreu em 2017, na PUCRS.

Parte-se de um texto que tenha cerca de duas páginas e que traga os principais conceitos/temas que se pretende trabalhar. Pode ser montado pelo próprio docente ou a partir de recortes de outros textos, desde que referenciados, é claro. Entregue-se o material para a turma e seguem-se as seguintes etapas:

- Leitura Panorâmica – ler a primeira frase de cada parágrafo em 40 segundos. Passados os 40 segundos solicitar que 3 ou 4 alunos tragam a percepção geral do texto;
 - Marcar e sublinhar – ler o texto e marcar nas margens os trechos que considerar mais importantes, sublinhando apenas as palavras chaves de cada trecho já marcado;
 - Anotações – a partir das palavras chaves, construir um mapa conceitual ou uma nuvem de palavras a respeito do entendimento do texto;
 - Fixação – em duplas compartilhem as suas produções e formem uma única a partir do material construído pelos dois;
 - E para finalizar as duplas compartilham com o grande grupo suas produções.
- As instruções vão sendo dadas conforme cada uma das etapas forem sendo concluídas.

Oficina de Estudos: Rotação por estações

A estratégia de Rotação por Estações, tem como objetivo a experimentação das diversas maneiras que os sujeitos possuem para aprender um mesmo conteúdo. Os estudantes são divididos em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor, para a aula que será desenvolvida. É importante propor atividades diversificadas, (como leitura, pesquisas, prototipagem) com o uso de recursos diversos (físicos e virtuais), em espaços de aprendizagens diferentes, contemplando também atividades on-line. O trabalho em cada estação deve ser independente, ou seja, as atividades de cada estação, precisam ter começo, meio e fim. Pois, é dessa forma que os grupos terão possibilidade de resolver cada desafio proposto.

O tempo para a atividade de rotação deve ser respeitado, tendo em vista que esse aspecto organiza o desenvolvimento das rotações. Passado o tempo previamente combinado com os alunos, ocorre a troca de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todas as estações.

Ivaneide Dantas da Silva e Elizabeth dos Reis Sanada, descrevem no livro “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática”, uma experiência vivida com alunos de pedagogia, cujo o objetivo foi trabalhar os estágios do desenvolvimento de Henri Wallon, conforme segue:

Nesse primeiro momento da aula no modelo de rotação por estações, com todos os alunos reunidos em círculo, foram retomados os objetivos da aula e as expectativas de aprendizagem, bem como o enredo da atividade. Foram organizados dois espaços de aprendizagem. Em uma das salas, foi criada uma estação para a exibição de um filme que não havia sido disponibilizado anteriormente no Moodle e, em outra, foram criadas cinco estações, cada uma com um estágio do desenvolvimento proposto por Wallon, que deveria ser trabalhado pelos alunos a partir da leitura de um texto e discussão de uma situação-problema de sala de aula, em um tempo predeterminado de 40 minutos. Terminado o tempo estipulado, os alunos mudavam de mesa, passando ao estágio seguinte. Porém, é importante demarcar que nessa proposta a passagem de uma estação à outra não se dava de um modo sequencial, isto é, não era preciso participar do primeiro estágio para passar ao segundo e assim por diante.²¹

Ainda de acordo com as referidas autoras, o papel do professor nessa atividade é:

[...] de intervir nos grupos, identificando dificuldades de compreensão dos textos e da proposta de situação de sala de aula a ser analisada; esclarecendo dúvidas; auxiliando na articulação entre teoria e prática; envolvendo todos os alunos na produção da tarefa, chamando a atenção para a importância da implicação e solucionando questões atitudinais relacionadas ao trabalho em grupo; além de zelar pelo cumprimento dos objetivos estabelecidos no início da aula.²²

Entendemos, que esta estratégia pode ser adaptada e utilizada em diferentes conhecimentos e contextos a serem desenvolvidos, tendo em vista que, o aluno estará sendo estimulado a pensar criticamente, a trabalhar em grupo e a desenvolver sua autonomia, assumindo o protagonismo do processo.

Seminário

O seminário é uma metodologia que tem como objetivo conduzir alunos ao desenvolvimento de conhecimentos e a reflexão aprofundada de determinados temas. É realizado em grupos, aos quais são entregues temas diferentes que deverão ser pesquisados, sistematizados e apresentados pelos alunos. Dependendo da amplitude do tema a ser trabalhado sugere-se que o docente crie algumas (poucas) questões norteadoras, isso ajuda a manter o foco e objetividade dos seminários. Define-se a ordem e as datas de apresentação, deixando claro os recursos que a Escola tem disponíveis para tal, bem como, incentivar os alunos a

²¹ SILVA, Ivaneide Dantas; SANADA Elizabeth dos Reis. Procedimentos Metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido In: BACICH, Lilian; MORAN; José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p.197.

²² Ibid., p. 178.

utilizar a criatividade e fomentar a participação dos colegas durante as apresentações, para que essas não se tornem apenas transmissivas e enfadonhas.

Aula expositiva dialogada

É caracterizada pelo diálogo proposto pelo professor, que ao apresentar os conteúdos incentiva a participação ativa dos alunos, estimulando os mesmos a expor seus conhecimentos a respeito do que está sendo tratado e ainda questionarem, interpretar e discutirem o tema.

Nesta aula é importante que o professor contextualize o assunto, de preferência com auxílio de recursos visuais, para que mobilize os alunos no sentido de articular as informações que já traz consigo com as que serão apresentadas.

Como já mencionado, a principal característica desta aula é o diálogo entre alunos e professor, na qual abre-se espaço para questionamentos, críticas, discussões e reflexões, sendo assim o conhecimento é desenvolvido e sintetizado por todos.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br