

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Morgana de Abreu Leal
(Organizadoras)

**CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Morgana de Abreu Leal
(Organizadoras)

**CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



*Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia
e Linguagens no Ensino de Línguas
CPL-EL*


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel; Morgana de Abreu Leal [Orgs.]

Criatividade e inovação em práticas de educação profissional e tecnológica.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 93p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-756-5 [Impresso]

978-65-5869-757-2 [Digital]

1. Criatividade. 2. Inovação em práticas educativas. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Relatos de experiência. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Pareceristas ad hoc: Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias (IFAC)

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: discussões prefaciais Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel Cleilton Sampaio de Farias Morgana de Abreu Leal	7
“ANOTHER BRICK IN THE WALL”? CRIATIVIDADE CONTRA A HOMOGENEIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL Mayara Achilei	19
IMPORTÂNCIA DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Aparecida Pereira de Aquino	25
PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS EM EPT: uma revisão de literatura sobre os desafios em busca da formação humana integral Albertina Campos Pinho Faria Jackson Santos de Oliveira Darlane Carvalho de Souza	33
METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: desafios e perspectivas Ana Maria Silva Oliveira Ivanice Santana Ramos Madiane Santos de Assis	43

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: os jogos educacionais como estratégia de ensino	49
Ketherin Alexandra da Silva Gomes Regiane Faria Carvalho da Silva	
DESAFIOS E ALTERNATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS: aproximações teóricas	57
Eliane Vieira de Ataides Valim Marcelo Antônio Rocha de Oliveira	
TRANSDISCIPLINARIDADE E OMNILATERALIDADE EM FOCO: uma proposta inclusiva de ensino de Libras na EPT	69
Ermans Quintela Carvalho Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti	
PRECISAMOS RESGATAR O QUE NOS FAZ MAIS HUMANOS	75
Itamar M. da Silva	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	87

CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DISCUSSÕES PREFACIAIS

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel
Cleilton Sampaio de Farias
Morgana de Abreu Leal

INTRODUÇÃO

Esta obra é uma coletânea de trabalhos que traz reflexões desencadeadas pela disciplina de Tópicos Especiais, Criatividade e Inovação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A disciplina foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em 2020, na Instituição Associada (IA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), no Campus Mesquita.

Os ensaios acadêmicos e relatos de experiências que compõem esta obra tratam sobre as temáticas desenvolvidas e suas interfaces com propostas metodológicas de ensino e aprendizagem. Aqui compartilhamos, portanto, vivências, de modo a contribuir com o avanço do processo que o ensino e a aprendizagem atuais, cada vez mais, requerem. Foram discussões sobre temas que, possivelmente, provocarão mudanças metodológicas capazes de desenvolver práticas pedagógicas nas quais professores se tornem orientadores e estudantes sejam mais autônomos. São proposições de abordagens desafiadoras, instigantes e interessantes, que poderão promover o pensamento crítico e reflexivo para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida.

Ao longo das quatro seções deste capítulo, apresentaremos informações sobre a disciplina, sua organização e desenvolvimento e os ensaios e relatos de experiências dos discentes participantes. A primeira seção informa sobre o contexto da disciplina com dados

da IA e do grupo de participantes. A segunda seção identifica a organização geral da disciplina com informações sobre a carga horária, as atividades acadêmicas, a avaliação adotada, e as referências básicas selecionadas.

Informações sobre os ensaios e os relatos de experiências dos discentes compõem a terceira seção e por fim, na seção de considerações finais, apresentamos as apreciações da turma sobre a experiência de aprendizagem vivida, assim como alguns apontamentos sobre a sustentabilidade e replicabilidade deste projeto para a área de Ensino.

Desejamos, assim, contribuir para a realização de reflexões sobre práticas educativas que possibilitem um sistema educacional de criatividade e inovação para uma formação verdadeiramente integral na Educação Profissional e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

O contexto da disciplina

A disciplina aqui apresentada foi organizada, desenvolvida e ministrada no segundo período de 2020 pela Prof^a. Dr^a. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel, que representa uma das Instituições Associadas do Programa de Pós-Graduação em EPT em rede nacional, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Mesquita. A turma foi composta por trinta e cinco participantes de todo o Brasil, originalmente matriculados em diversas IA de diferentes regiões brasileiras, a saber: Região Norte (5); Região Nordeste (12); Região Centro-Oeste (2); Região Sudeste (11) e Região Sul (5).

A realização das atividades iniciou no dia 14 de setembro e terminou em 22 de novembro de 2020. Esta é uma disciplina eletiva online da linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT, no ProfEPT, com dois créditos para carga horária semestral de trinta horas. Apesar do contexto pandêmico, a carga horária foi cumprida integralmente, em plataforma virtual, o Ambiente Virtual de

Ensino e Aprendizagem (AVEA), na plataforma *Moodle* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Para a ementa da disciplina, a Profa. Alda Maciel selecionou o seguinte conjunto de tópicos: Conceituação de criatividade e inovação; Práticas educativas transformadoras em EPT; Complexidade e transdisciplinaridade; Metodologias Ativas; Propostas de ensino-aprendizagem criativas e inovadoras em espaços diversos.

Organização geral da disciplina

Quanto às atividades acadêmicas da disciplina neste período, tivemos, principalmente, seminários assíncronos em fóruns de discussão no AVEA e uma “Live Invertida”¹ sobre Metodologias Ativas. A seguir, apresentamos uma tabela que resume a distribuição de temas, conteúdos e atividades para dez semanas de três horas semanais de trabalhos cada.

Quadro 1 – Organização geral da disciplina “Tópicos Especiais, Criatividade e Inovação em Educação Profissional e Tecnológica”

TEMAS	Conteúdo/atividades
Apresentação do curso	Apresentação da professora e grupo; da disciplina, do cronograma, do método de avaliação; das referências bibliográficas; Levantamento de informações sobre a turma; O gênero <i>ensaio acadêmico</i> ; Orientações para interações no AVA; Questionário de avaliação diagnóstica; Orientações para a realização da atividade final.
Tema 1 Criatividade e Inovação	Discussões em fóruns assíncronos a partir de leituras das referências básicas.
Tema 2	Discussões em fóruns assíncronos a partir de leituras das referências básicas.

¹ A “live invertida”, uma alusão à “sala de aula invertida”, foi uma proposta da professora Alda Maciel para a realização de uma *live* para a qual a turma estudou sobre o tema e encaminhou perguntas previamente ao professor convidado, Prof. Cleilton Sampaio.

TEMAS	Conteúdo/atividades
Complexidade e Transdisciplinaridade	
Tema 3 Práticas educativas transformadoras em EPT	Discussões em fóruns assíncronos a partir de leituras das referências básicas.
Tema 3 Práticas educativas transformadoras em EPT	Apresentação de práticas exitosas pelo grupo.
Tema 4 Metodologias Ativas	Discussões em fóruns assíncronos a partir de leituras das referências básicas.
Tema 4 Metodologias ativas	Indicações de leituras feitas pelo grupo com breves resenhas.
Tema 5 Práticas educativas criativas e inovadoras em espaços diversos	Reflexão dos/as participantes sobre suas propostas para o trabalho final e suas relações com as discussões teóricas da disciplina.
Encerramento	Discussões finais; Questionário avaliativo.
Trabalho final	Redação de trabalho final (ensaio acadêmico).

A avaliação do desempenho da turma foi formativa e processual. A observação contínua da participação da turma nas atividades dos fóruns assíncronos de discussões revelou claramente as necessidades e o aproveitamento de todo o grupo.

Referências básicas

Para o desenvolvimento da disciplina, foram selecionadas as seguintes obras basilares para o embasamento dos debates:

ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

BODEN, Margaret. O que é criatividade? In: BODEN, Margaret (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.81-124.

BRAUN, J.R.R.; FIALHO, L.S.; GOMEZ, R. **Aplicações da criatividade na educação brasileira**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8417>. Acesso em: 23 mar. 2019.

CHÁVEZ-EAKLE, Rosa Aurora. **The Relevance of Creativity in Education**. Disponível em: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/spring2010/therelevanceofcreativityined>.

Acesso em: 25 jan. 2018.

GIGLIO, Zula Garcia, WECHSLER, Solange Muglia & BRAGOTTO, Denise (Ogs.). **Da criatividade à inovação**. São Paulo: Papirus, 2009.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. **Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082/664>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INTERDISCIPLINARIDADE / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

LUBART, Todd. Concepções da Criatividade. In: LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.11-20.

MAIA, Maria Vitória; VIEIRA, Camila Nagem. Criatividade e docência: possibilidades de um campo teórico-prático. In: SILVA, Kátia Regina; AMPARO, Flávia (Orgs.). **Criatividade e Interdisciplinaridade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 27-38.

PINHEIRO, Igor; CRUZ, Roberto Moraes. **Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5338>. Acesso em: 14 abr. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Além dessas obras, outras foram indicadas pela turma ao longo das discussões nos fóruns como parte das atividades previstas para a disciplina. Portanto, foi constituído um amplo repositório colaborativo com indicações de todo o grupo. Essa complementação foi realizada mediante as necessidades identificadas tanto pelo grupo de estudantes quanto pela docente. Para mais indicações, o/a leitor/a poderá escrever um e-mail para a docente da turma pelo endereço indicado ao final desta publicação.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Esta publicação traz ensaios acadêmicos que pretendem apresentar e discutir os conceitos de criatividade e inovação, aplicados ao contexto da educação básica, profissional e tecnológica. Além das reflexões, os textos sugerem práticas transformadoras que visam proporcionar a formação omnilateral dos estudantes brasileiros. A seguir, apresentamos um resumo dos textos escolhidos para esse livro.

No primeiro ensaio desta coletânea, intitulado “*Another brick in the wall?*” Criatividade contra a homogeneização no contexto educacional”, a autora Mayara Achilei reflete sobre a criatividade na escola para a promoção da educação libertadora na formação de cidadãos autônomos. O texto conceitua criatividade e inovação na EPT, enquanto advoga superar modelos tecnicistas e tradicionais, em favor de práticas educativas inovadoras. Para isso, a escola deve proporcionar um ambiente que respeite diversidades, estimule a criatividade discente e emancipe os estudantes.

Neste próximo ensaio, sob o título “Importância do uso das metodologias ativas na educação profissional e tecnológica”, a autora

Aparecida Pereira de Aquino segue a mesma linha de pensamento e discute como as Metodologias Ativas (MA) podem contribuir para a EPT, que têm em comum o objetivo de formar cidadãos críticos e socialmente atuantes. A EPT é orientada pela união entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em uma perspectiva histórico-crítica que prioriza a formação integral, politécnica e omnilateral do jovem trabalhador. Dessa maneira, as MA possibilitam uma nova relação entre conhecimento social e historicamente construído e os jovens estudantes, que já se encontram inseridos em uma comunidade digital e novas maneiras de aprender.

Em seguida, o ensaio “Práticas educativas transformadoras em EPT: uma revisão de literatura sobre os desafios em busca da formação humana integral” propõe a incorporação de Metodologias Ativas (MA) nas práticas educativas da educação profissional e tecnológica. Os autores Albertina Campos Pinho Faria, Jackson Santos de Oliveira e Dariane Carvalho de Souza partem do conceito de prática educativa, promovendo uma visão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem, que podem ocorrer em espaços formais ou não, para chegarem às práticas educativas transformadoras, aquelas que almejamos para a EPT: social, pedagógica e profissionalmente significativas. Para tal, os autores sugerem a adoção de Metodologias Ativas, como *blended learning* e *peer instruction*, em um projeto de formação humana integral para a modalidade.

Seguindo essa linha, as autoras Ana Maria Silva Oliveira, Ivanice Santana Ramos e Madiane Santos de Assis continuam a discussão sobre MA no ensaio “Metodologias Ativas na EPT: desafios e perspectivas”. Além da discussão teórica, o texto apresenta outras possibilidades, como o Júri Simulado e a Aprendizagem Baseada em Problemas. Com as MA, as autoras pretendem transformar o processo educativo da classe trabalhadora em uma educação significativa e emancipatória, opondo-se ao tecnicismo e à educação bancária. O ensaio reflete, ainda, sobre a dialogicidade como prática libertadora, de modo a romper com práticas antiquadas e permitir a entrada da criatividade na sala de aula da EPT.

Em “Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica: os jogos educacionais como estratégia de ensino”, as autoras Ketherin Aleksandra da Silva Gomes e Regiane Faria Carvalho da Silva fazem uma revisão de artigos que discutem a aplicação de jogos educacionais como práticas pedagógicas, além de retomar conceitos teóricos. Concluíram que os jogos educacionais permitem a participação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento, favorecem o protagonismo dos estudantes e têm a capacidade de propiciar uma educação integral e omnilateral na EPT.

O texto seguinte, “Desafios e alternativas nas práticas pedagógicas transformadoras: aproximações teóricas”, dos autores Eliane Vieira de Ataides Valim e Marcelo Antônio Rocha de Oliveira, apresenta possibilidades de práticas docentes criativas que pretendam ser transformadoras, sob a ótica transdisciplinar decolonial, pautadas em abordagens não tradicionais voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, do protagonismo e da autonomia discente. Os autores discutem esses conceitos ao longo do seu ensaio, retomando importantes pensadores da área, como Paulo Freire e Dante Henrique Moura, para basear seu argumento. Com isso, pretendem orientar o leitor na reflexão sobre suas práticas, dilemas e a adoção de novas abordagens.

Em “Transdisciplinaridade e omnilateralidade em foco: uma proposta inclusiva de ensino de Libras na EPT”, os autores Ermans Quintela Carvalho e Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti fazem uma proposta de ensino de Língua Brasileira de Sinais na educação profissional e tecnológica. Como essa modalidade de ensino visa a educação de estudantes para o mundo, incluindo o do trabalho, os Institutos Federais, em sua vocação para a educação inclusiva, devem propiciar o ensino transdisciplinar e omnilateral da Libras. Além disso, os autores apontam a relevância da compreensão de especificidades da comunidade surda, de modo que o projeto de ensino e aprendizagem e o currículo possam estar de acordo com os princípios da EPT.

No ensaio “Precisamos resgatar o que nos faz mais humanos”, o autor Itamar M. da Silva problematiza o avanço tecnológico em

ambiente escolar, a partir da reflexão sobre a sociedade da informação. Vivemos em uma época de informações “líquidas”, nas quais as verdades são temporárias e o conhecimento é ubíquo, mas, ao mesmo tempo, desorganizado. Questiona-se, então, como a educação e suas práticas educativas podem formar sujeitos autônomos, diante de tantas mudanças tecnológicas. Nesse ensaio, o leitor poderá refletir sobre uma formação que articule trabalho, ciência, cultura e tecnologia, no contexto da EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao avaliar o desenvolvimento deste componente curricular, podemos afirmar que os objetivos planejados foram alcançados de forma muito produtiva, tendo em vista as apreciações da turma sobre a experiência de aprendizagem vivida. Seguem, nesta seção, os relatos da turma no questionário de avaliação da disciplina disponibilizado ao final do período, assim como algumas reflexões sobre a sustentabilidade e replicabilidade desta proposta para a área de Ensino.

Logo ao final da disciplina, trinta e seis participantes responderam ao questionário pela ferramenta gratuita *SurveyMonkey*. As perguntas foram sobre as experiências deles/as na disciplina como um todo e sobre o planejamento e a metodologia de ensino. Também foram solicitadas uma autoavaliação, sugestões para uma nova edição da disciplina e análises livres.

Em geral, os/as respondentes avaliaram a experiência na disciplina eletiva *online* como positiva e, apesar de alguns/mas respondentes pedirem mais atividades diversificadas online, a maioria aprovou o formato interativo dos fóruns assíncronos. Declararam que, apesar dos obstáculos trazidos pelo contexto pandêmico, a interação com outros/as colegas oportunizou muitas discussões profícuas. Segundo a turma, a participação na disciplina também favoreceu a reflexão sobre o que os/as participantes têm feito pela educação em seus locais de trabalho e os/as fez perceber como o ambiente virtual de aprendizagem pode ser utilizado de forma produtiva.

Quanto ao planejamento, segundo vários/as participantes, a apresentação prévia da organização da disciplina possibilitou uma visão geral dos conteúdos que seriam ministrados e facilitou a organização para a turma, uma vez que os/as estudantes sabiam, previamente, o que esperar em cada etapa.

Quanto à escolha das referências bibliográficas para os estudos e discussões, tivemos uma sugestão para que sejam incluídos mais exemplos e aplicações práticas. Pela maioria dos respondentes, a seleção foi considerada acertada, pois possibilitou acesso a autores e conceitos que não haviam sido explorados antes e contribuiu largamente para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, além de propiciar uma visão diferenciada sobre a criatividade e inovação e como elas afetam as práticas educacionais.

Quanto à metodologia, apesar das dificuldades iniciais com a Plataforma Moodle e o formato de aprendizagem das eletivas e, ainda, a complexidade em conciliar as atividades propostas com as demais atividades do mestrado, segundo a turma, a dialogicidade e a flexibilidade da metodologia garantiram a dinamicidade ao longo do período.

Na autoavaliação, muitos/as participantes comentaram sobre as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico e sobre suas intensas cargas horárias de trabalho. Contudo, a grande maioria afirmou ter se dedicado e aproveitado as atividades propostas, pois a interação entre os participantes nos fóruns foi muito enriquecedora.

Para uma nova edição da disciplina, alguns respondentes sugeriram que o fechamento dos fóruns tivesse um prazo mais amplo e que mais encontros síncronos fossem disponibilizados e muito/as afirmaram que o formato proposto deve ser reproduzido. Por fim, com relação à participação da docente, foram destacadas a atividade e a motivação constantes, o que propiciou uma experiência de aprendizagem positiva.

Quanto à sustentabilidade e replicabilidade da proposta desta disciplina para a área de Ensino, podemos afirmar que, a segunda edição deste componente curricular reafirmou sua pertinência e

trouxe profícuas contribuições para essa área, em especial a EPT. Sua continuação a longo prazo se justifica, pois seu planejamento supre as necessidades identificadas pelos/as participantes, tanto nas interações virtuais quanto na avaliação final da disciplina. Sua replicabilidade pode ter abrigo em diversos contextos educacionais, em diferentes níveis de escolaridade, em diferentes modalidades, sendo oferecida presencialmente ou a distância, a qualquer tempo, e em espaços diversos.

Por fim, esperamos que esta coletânea seja um bem-aceito registro de nossas contribuições para a área do Ensino e inspire futuros projetos criativos e inovadores na EPT.

Desejamos uma excelente leitura!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial para a turma. Todos/as se dedicaram e participaram ativamente das atividades propostas e, assim, contribuíram para seu sucesso. Tive uma linda experiência docente e pessoal da qual jamais esquecerei.

Agradeço imensamente aos colegas Cleilton Sampaio e Morgana Leal, parceiros ímpares em minha trajetória na EPT e, em especial, durante a elaboração desta coletânea.

À Coordenadora do ProfEPT (IFRJ/Campus Mesquita), Profa. Dra. Michele Waltz Comarú, à Diretora de Ensino (IFRJ/ Campus Mesquita), Profa. Dra. Grazielle Rodrigues Pereira, e à Diretora Geral (IFRJ/ Campus Mesquita), Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos, agradeço pelo apoio para o planejamento e desenvolvimento desta disciplina. E por fim, mas não menos importante, reconheço e agradeço aos/as servidores/as docentes, técnicos e terceirizados por terem contribuído, valiosamente, para a realização desta disciplina.

“ANOTHER BRICK IN THE WALL”?
CRIATIVIDADE CONTRA A HOMOGENEIZAÇÃO
NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Mayara Achilei

Neste ensaio reflito sobre criatividade e sua importância no contexto educacional, de modo a contribuir para a construção de um espaço múltiplo, diverso e inovador, em contraposição a um modelo de escola homogeneizadora, tecnicista e segregacionista. Desse modo, aponto a criatividade como um exemplo e expressão da busca por uma educação libertadora, que participe da formação de cidadãos autônomos. Para esta reflexão, apresento o conceito de criatividade e algumas de suas mobilizações no contexto educacional, bem como o relaciono à diversidade na escola, aqui compreendida, por sua vez, como condição *sine qua non* para a criação e inovação. Assim, este trabalho se utiliza de uma revisão bibliográfica com o objetivo de destacar a importância da criatividade para o campo da educação.

A respeito do conceito de criatividade vale destacar a análise de Wechsler (2011, p. 31) que o entende como “a interação entre processos cognitivos, características de personalidade e elementos ambientais, compreendidos de forma mais ampla, como abrangendo aspectos educacionais, sociais e culturais”. A autora chama a atenção para a diferença entre criatividade e inovação, demarcando que a inovação está mais ligada com a prática e a aplicabilidade, sendo uma decorrência da criatividade. É possível avaliar também que os significados desses conceitos são relativos e contextuais, ou seja, se é inovador ou criativo quando você possibilita algo novo, diferente, e que vai além do que se é conhecido em um campo específico. Isto é, quando avaliamos uma ação como inovadora e criativa, estamos fazendo uma relação entre o que se é conhecido e uma novidade. Portanto, pensar em

criatividade e inovação diz respeito a transcender às práticas comuns e habituais em um dado contexto.

Fleith (2001) apresenta que as pesquisas sobre criatividade e educação têm se concentrado em reflexões sobre a organização de um ambiente que propicie à criatividade, através de práticas e currículos atrativos e que respeitem as características próprias de cada estudante. Ademais, afirma que o ato criativo precisa ser avaliado como um processo coletivo, que envolve dinâmicas culturais, familiares e sociais de modo geral, indo além de uma concepção individualista (FLEITH, 2001). Por conseguinte, há uma complexificação da noção de criatividade, que se desloca de perspectivas individualistas ligadas à inteligência e traços de personalidade, destacando a influência do meio em que se vive para as possibilidades de se criar e inovar.

Estas perspectivas têm grande potencial na busca de superação de modelos tecnicistas e tradicionais. Libâneo (1983) apresenta as seguintes características desses modelos: o caráter intelectualista e enciclopédico, a prática de transmissão e recepção de informações através de repetição e memorização, a valorização da autoridade do professor e do silêncio por parte dos alunos, entre outros. Uma vez que estes paradigmas não estimulam a participação ativa dos estudantes e o pensamento crítico e livre, tampouco são um terreno fértil para o desenvolvimento da criatividade. Portanto, as práticas criativas desestabilizam esses modelos de educação, em favor de novas configurações das práticas educativas.

Além de problematizar as ações inibidoras da criatividade nas escolas, que reforçam uma noção de formatação e homogeneização de pensamentos e comportamentos, tal como cristalizadas na clássica canção *“Another Brick in the Wall”* da banda britânica Pink Floyd¹ e que intitula este ensaio, é importante ressaltar que este

¹ *“Another brick in the wall”* (em tradução livre *“outro tijolo na parede”*) foi lançada em 1979. O videoclipe e a letra da música discutem centralmente e de forma crítica a organização da educação escolar. Ver, nesse sentido, Pessin (2019), que sintetiza alguns aspectos discutidos pela canção. O videoclipe está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>. Acesso em set.2021.

caráter universalizante se expressa também no apagamento de diversidades e diferenças no âmbito da escola, bem como na supressão das expressões de grupos sociais distintos. Como exemplos, vale ressaltar as lutas indígenas (KAYAPÓ, 2019), do movimento negro (GOMES, 2012) e das pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2019) que apontam o caráter segregacionista e de apagamento de suas histórias e de suas presenças no próprio ambiente escolar e na sociedade.

Diante disso, temos que não é possível construir uma escola que propicie o pensamento plural e criativo barrando a própria diversidade de corpos e culturas em seu ambiente. Assim, compreendo que um ambiente escolar que respeite as diversidades e diferenças e que estimule a ativa participação de seus membros, rompendo com a histórica tradição tecnicista, será um ambiente favorável para a criatividade e inovação.

Vale destacar, nesse sentido, os avanços na organização de espaços escolares mais plurais e democráticos no contexto brasileiro, frutos de lutas de movimentos sociais e outros atores. Esses avanços podem ser exemplificados pelas perspectivas instituídas em dispositivos legais como as leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica brasileira, e, de modo amplo, também pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/1996). Contudo, é possível observarmos criticamente o descompasso entre as normas legais e as práticas cotidianas.

De certo, o respeito às diferenças, a celebração da diversidade, a abertura ao novo e a capacidade de se reinventar, tendo em vista os novos desafios impostos à escola atualmente, são fundamentais para um contexto de criatividade e que leve à uma educação libertadora. Ressalto que a perspectiva de criatividade que apresento, portanto, não propõe que façamos surgir em sala de aula um “elefante cor de rosa” todos os dias, mas sim que precisamos estar abertos à divergência, aos múltiplos olhares e aos múltiplos atores no contexto escolar, indo contra a homogeneização e cultivando a pluralidade.

Nesse sentido, Adichie (2019) tece uma reflexão sobre os perigos de uma história única que é pertinente para nossa análise. A autora mostra como pensamentos únicos podem levar à estigmatização de grupos, culturas e ao preconceito. Por isso, a luta por uma educação plural que forme e não “formate” é essencial.

Vale lembrar Alves (1980), que relaciona a curiosidade como um elemento essencial nesse sentido, ressaltando a importância da dúvida e da pergunta para o processo educativo. Com isso, podemos traçar uma ligação entre a curiosidade e a criatividade, de modo que a própria atitude de não suprimir a curiosidade e a dúvida já são grandes passos para o estímulo da criatividade. Como afirma Alves, “normalmente as questões pertencem ao mestre (que detém o monopólio do poder) e as respostas aos estudantes. E nos queixamos de que não formamos pessoas criativas” (ALVES, 1980, p. 64). Portanto, é fundamental para o campo educacional que se pretenda libertador e plural buscar formas de estimular a criatividade, e não destruí-la, como bem relata também Amabile (1999), ao destacar suas experiências nas quais a criatividade sempre foi podada.

Ademais, discutir a importância da criatividade para o campo da educação não significa subsumir a um discurso simplório a respeito da criatividade como um valor e um fim em si mesma, mas compreender que esta é uma expressão oposta às práticas de silenciamento e padronização de saberes, de pensamentos e existências, padrões com os quais é fundamental e urgente romper no contexto educacional. Como argumentam Filho e Barros,

[...] a criatividade só é possível para humanos com plena capacidade de compreender e transformar, com seus semelhantes, o ambiente à sua volta. Para a escola, formar humanos livres significa necessariamente ser criativa – e não há alternativa no horizonte (FILHO; BARROS, 2018, p. 1512).

A dimensão da criatividade, portanto, possui grande valor para a educação, quando conectada a uma concepção geral de educação inclusiva, plural e emancipatória.

Desse modo, compreendo que romper com estruturas que perpetuam opressões e desigualdades, que perpetuam “histórias únicas”, como citado por Adichie (2019), por exemplo padrões coloniais, racistas, machistas, LGBTfóbicos, capacitistas e outros, é algo urgente para a organização do ambiente escolar e das políticas educacionais. Nesse sentido, é inescapável apontar também a importância das políticas sociais de modo amplo na sociedade, problematizando a romantização da criatividade como uma saída, uma solução “mágica” para lidar com contextos precários em substituição a políticas de Estado e organizações sociais justas. É insustentável a ideia de ser criativo e inovador com fome, sem moradia, sem acesso à saúde, entre outros aspectos.

Diante das questões discutidas, é necessário refletirmos criticamente sobre criatividade e inovação, não as considerando como fins em si mesmas e rompendo com uma associação da criatividade e da inovação a soluções “mágicas” para sobrevivências precárias, por exemplo em perspectivas neoliberais e capitalistas. Ou seja, repensarmos as noções de criatividade e a inovação, relacionando-as à diversidade e à emancipação, e não à precariedade, pode ser de grande valor para refletirmos também sobre o campo educacional.

REFERÊNCIAS

- AMABILE, Teresa M. Como (não) matar a criatividade. **HSM Management**. Ano 2, n. 12, p. 111-116, Jan./Fev. 1999.
- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Guarulhos: Cortez editora, 1980.
- DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR- Revista Internacional de Direitos Humanos [online]**, 2009, v. 6, n. 11, pp. 64-77. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: dez. 2020.

FILHO, Gilson S.; BARROS, Janaina V. Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização? **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1499-1514, Out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623675477>. Acesso em: dez. 2020.

FLEITH, Denise. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, n. 17, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229/3193>. Acesso em: dez. 2020.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras** [online], 2012, v. 12, n. 1, p. 98-109. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

KAYAPÓ, Edson. A **diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? *In*: Educação em rede: Culturas indígenas, diversidade e educação (v. 7). Rio de Janeiro: Sesc, 2019.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

PESSIN, Lucas P. 40 anos de "Another brick in the wall", a música de resistência da educação crítica. **Revista Educação Pública**, 2019, v. 19, nº 18. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/18/40-anos-de-emanother-brick-in-the-wallem-a-musica-de-resistencia-da-educacao-critica>. Acesso em: set. 2021.

WECHSLER, S. M. Criatividade e inovação no contexto brasileiro. **Anais do I Congresso Internacional Criatividade e Inovação** (2011). Disponível em: <https://www.criabrasilis.org.br/curso/i-congresso-internacional-decriatividade-e-inovacao/>. Acesso em: set. 2020.

IMPORTÂNCIA DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Aparecida Pereira de Aquino

INTRODUÇÃO

O constante uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) traz consigo a exigência, por parte dos sistemas educacionais, da formação de cidadãos capacitados a empregar os novos recursos tecnológicos para a aquisição e construção de conhecimento. Os sujeitos na sociedade virtual têm se tornando cada vez mais dependentes das tecnologias, e o uso veloz das TDIC tem ampliado as fronteiras, aumentando a oferta de produtos e serviços baseados na economia do conhecimento (VALENTE, 2014).

Outrossim, a escola tem passado por grandes transformações no cenário tecnológico, tendo como consequência questionamentos quanto às metodologias de ensino pertinentes. Percebe-se o surgimento de novas técnicas e abordagens de ensino que atendam esse novo palco da educação, fazendo com que o modelo tradicional de ensino caracterizado pela transmissão do conhecimento ceda lugar às chamadas Metodologias Ativas (MA). Essas, por sua vez, partem de uma pedagogia problematizadora, em que o aluno é motivado a ser ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, é impulsionado a buscar sua autonomia e o protagonismo, de forma que a aprendizagem seja ativa e significativa.

Enquanto isso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) objetiva a formação integral e omnilateral do educando, que, de acordo com autores como Saviani (1989, 2007), Ramos (2017) e Frigotto (2005, 2010), trata da formação do ser humano de forma integrada, ou seja, em todas as áreas do ser humano: física, mental, cultural, profissional, social, política, científico-tecnológica etc.

Este ensaio, que faz parte do programa de atividades do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), especificamente na disciplinas “Tópicos Especiais em EPT: Criatividade e inovação em EPT”, apresenta conceitos relacionados às Metodologias Ativas, de forma a levar o leitor a uma reflexão sobre a inserção de novas formas de ensinar e aprender na modalidade de ensino EPT.

O ensaio traz ainda, elementos teóricos que discutem as metodologias ativas como uma ação educativa que se vale de uma prática inovadora que contraria o ensino tradicional. Considerando a importância dessas metodologias na Educação Profissional e Tecnológica, é proposto um novo perfil de professor e de aluno, novos procedimentos e recursos de trabalho que modifiquem as atitudes discentes na EPT frente ao processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS: FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PARA O EXERCÍCIO DA VIDA

Diante das mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, em especial no campo educacional, Lopes (2015) afirma que o modo de aprender mudou, fazendo-se necessário mudar agora o jeito de ensinar. O acesso rápido à informação e interatividade virtual facilita o acesso por parte dos alunos a uma quantidade considerável de informações, além de proporcionar a eles o compartilhamento de conteúdos de forma cada vez mais veloz.

Diante do exposto, nota-se que as MA ganham importância no contexto da EPT, pois, nesse caso, ao invés do professor planejar aulas intencionadas em transmitir conhecimento aos alunos e assumindo o controle dos conteúdos, passa a favorecer o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno e na sua autonomia.

Corroborando com essa ideia, Moran (2015, p.16) afirma que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. Para o autor, as salas de aula devem ser

inovadas por meio das MA que, segundo ele, não são novidades na educação (MORAN, 2018). Acrescenta, ainda, que a sua utilização propicia a formação de alunos ativos e responsáveis por sua aprendizagem, na qual o professor deixa de ser detentor do conhecimento e o aluno mero receptor.

Da mesma forma, Freire (2013) também condenava o tradicionalismo da escola brasileira propondo uma prática de ensino que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos. Segundo o autor, a escola não deve trabalhar conceitos que fogem a realidade do aluno, nem o entregar conhecimentos prontos e pré-estabelecidos; antes, deve-se integrar o currículo, a partir das perspectivas e construções sociais que cada aluno for manifestando através da sua cultura e valores.

Corroborando com os autores citados, Ciavatta (2010) argumenta que não se deve formar o aluno apenas por meio das práticas operacionais e mecânicas, que treinam apenas para o acesso às universidades, mas é preciso unir trabalho, tecnologia, ciência e cultura, agindo de maneira diferente da formação tradicional a que se está acostumado.

EPT: FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PARA O EXERCÍCIO DA VIDA

Conforme elucidam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a EPT, pautada na união entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, prioriza a formação integral, omnilateral e politécnica do aluno. O que se espera é a formação de alunos críticos, autônomos e protagonistas da sua aprendizagem.

Como afirma (CIAVATTA, 2010, p. 85), a EPT objetiva “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão”. Na visão da autora, formação integrada significa mais do que uma forma de oferta do Ensino Médio articulado à educação profissional. Significa um tipo de formação integrada,

plena, compreendendo as partes no seu todo, orientada por mediações histórico-sociais.

Ciavatta (2010) destaca, ainda, ser de grande relevância o processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura a fim de contribuir para a superação das desigualdades entre as classes sociais. Além do mais, afirma que o ensino médio integrado à educação profissional se apresenta, na realidade brasileira, como uma necessidade à classe trabalhadora e mediação para o mundo do trabalho, sendo este um princípio educativo que vai além de práticas que apenas treinam para o vestibular.

Por isso, é importante ressaltar que o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, traz uma exposição sobre a organização curricular do Ensino Médio, a qual deve adotar metodologias de ensino e de avaliação que incentivem a iniciativa dos alunos (BRASIL, 1996). O que nos leva a compreender a relevância em formar cidadãos ativos, ou seja, capazes de atuarem na vida prática e resolver problemas do dia a dia.

Nessa direção, Mészáros (2008), aponta que não se educa somente com a transmissão de conhecimentos, mas também gerando conscientização e testemunho de vida, sendo que a aprendizagem é a nossa própria vida. Esse argumento exige que o professor não seja mais o único detentor do conhecimento, mas mediador do processo ensino-aprendizagem.

Conclui-se que, na utilização das MA, a troca mútua do conhecimento e a colaboração no processo do ensino e aprendizagem cooperam para o sucesso escolar do aluno.

A FORMAÇÃO DO ALUNO PARA A VIDA

É consenso entre autores como Freire (2013) e Rogers (1973), que a educação deve proporcionar uma sociedade menos dominadora. Esses autores enfatizam a importância de superar as metodologias tradicionais, centradas no professor, e reforçam a necessidade de um diálogo com os discentes, que cultive a liberdade no processo ensino e aprendizagem. Na concepção dos

autores, o aluno precisa sair da condição de oprimido, tornando-se agente ativo do seu processo de ensino e aprendizagem.

Isso vem de encontro à temática das metodologias ativas, que, segundo Moran (2018, p. 1), “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”. Ao considerar o aluno um mero receptor do conhecimento, a escola o priva de ser um cidadão crítico, capaz de intervir na realidade, vivenciar a democratização e exercer sua cidadania.

Assim sendo, o aluno recebe conhecimento, sem conteúdo, impossibilitando-o de ser capaz de transformá-lo em conhecimento real e prático. Isso é, ele aprende, mas não consegue utilizá-lo no seu dia a dia. Não que os conteúdos aprendidos na escola sejam descartáveis; todavia, faz-se necessário considerar que o currículo deve ser construindo levando em consideração a vida, as experiências, a cultura do aluno.

Quanto a aprender os conteúdos de forma tradicional ou por meio das MA e utilizá-los na vida prática, Andrade e Ferreto (2019) concluem que o aluno, quando subordinado ao método de ensino tradicional,

Torna-se um ser que executa, mas que não sabe por que executa, que até se expressa, mas que não sabe fundamentar e sustentar o que fala. Se continuarmos a educar a partir desse modelo onde um domina e o outro é oprimido, não haverá transformação no mundo, na sociedade, na educação (ANDRADE; FERRETO, 2019, p. 94).

O excerto mostra a importância de aprender de tal forma que se possa usufruir dos conhecimentos para a vida, não mais sob a opressão promovida pelo ensino tradicional.

Mészáros (2008) reforça o exposto ao afirmar que a educação vista para além do capital, proporciona a transformação do atual modelo econômico, por isso precisa ser libertadora. O autor salienta ainda que essa educação tem a função de transformar o

sujeito em agente político, que pensa, age e usa a palavra para transformar o mundo.

Partindo dessa fundamentação, podemos relacionar as metodologias ativas de forma significativa à EPT, pois tanto esta como aquela são focadas no desenvolvimento de alunos críticos e autônomos, capazes de levar para a prática da vida aquilo que aprendem.

Para Barbosa e Moura (2013) o público da EPT é levado a ouvir, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar. Tanto a modalidade quanto a abordagem de ensino estimulam a construção do conhecimento por parte do aluno e tiram o professor do centro desse processo. O docente agora é um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda acrescentam Andrade e Ferreto (2019) que

[...] somente com conceitos já determinados e não construídos, passados para os alunos de uma forma transmissão-assimilação; ou somente com a parte técnica, não lhes será proporcionada essa integralização, levando essa separação para o mundo do trabalho (ANDRADE; FERRETO, 2019, p. 95).

Assim, EPT e MA carregam conceitos e características que se encontram significativamente na formação de alunos ativos e capazes de atuar de forma transformadora na realidade, na vida prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo mostra que a era da tecnologia tem influenciado cada vez mais na sociedade e escola atuais, realidade que exige novos métodos e técnicas mais significativas e apropriadas para o ensino do aluno hodierno. A intenção foi discutir a significância das MA no contexto da EPT e fica claro que as MA, bem como a EPT, encaminham o aluno para a autonomia e criticidade, de forma que possa ser um agente ativo no meio escolar e na vida prática.

Concluimos também que a educação tradicional tem perdido sentido, sendo necessário que esta dê lugar às MA, abordagem que demanda inovação e criatividade na formação de alunos críticos e conscientes da realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica: invertendo a sala de aula em vista de uma aprendizagem significativa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n° 2, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**. Vol. 09. N. 2. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. *In*: FIGROTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortes, 2005. 175 p.

LOPES, A. O jeito de aprender já mudou: falta mudar o jeito de ensinar. *In*: **BIT SOCIAL**. 7º Anuário A Rede 2015-2016: boas práticas de tecnologias na educação. São Paulo: Laser Press, 2015. p. 6-7. Disponível em: <http://www.arede.inf.br/wp-content/uploads/2015/01/anuario-arede2015.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAN, J. M. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, n. 7, Editora Moderna, 2018. p. 33- 37. Disponível em www.moderna.com.br/educatrix. Acesso em: 15 nov. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. P. 15-33. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

VALENTE, José Armando. *Blended Learning* e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista: Dossiê Educação a Distância**, Curitiba: UFPR, 2014, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS EM EPT: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS DESAFIOS EM BUSCA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Albertina Campos Pinho Faria
Jackson Santos de Oliveira
Darlane Carvalho de Souza

INTRODUÇÃO

As práticas educativas podem ser definidas, em sentido estrito, como o conjunto de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem realizadas por instituições específicas, as quais são elaboradas mediante objetivos de aprendizagem pré-definidos (LIBÂNEO, 1994). No caso da escola, elas compreendem a ação do professor na sala de aula, a metodologia de ensino empregada, os recursos didáticos, entre outros.

Libâneo (1994) nos apresenta uma concepção mais ampla, relacionando-as aos processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os sujeitos estão necessária e inevitavelmente envolvidos pelo simples fato de existirem socialmente. Nessa acepção, as práticas educativas são tidas para além dos limites impostos pelos muros das instituições formais de ensino (escolas, institutos, universidades etc.), conforme argumentam Bandeira e Ibiapina (2014):

A prática educativa é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade. Todos nós desenvolvemos prática educativa, independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 111).

Marques e Carvalho (2016, p. 123) pontuam que as práticas educativas integram “o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Essas

ações visam promover um processo de ensino-aprendizagem que se torne significativo não somente para quem aprende, mas também para os demais sujeitos que participam do processo educativo.

Se ampliarmos essa ideia, podemos dizer que as práticas educativas se relacionam com a práxis humana por meio da qual o homem se transforma à medida que modifica o seu entorno (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014). Essas práticas guardariam relação com a vida humana em todas as dimensões (culturais, sociais, políticas, profissionais etc.) e englobariam as práticas pedagógicas e as práticas docentes¹.

Essas definições iniciais nos permitem considerar, a partir de Bandeira e Ibiapina (2014), que as práticas educativas exigem uma compreensão complexa e multidimensional do processo educativo, e apresentam possibilidades de transformação social quando atendem a determinadas necessidades sócio-históricas.

PRÁTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS NA EPT

No livro *“Por uma pedagogia da pergunta”*, Paulo Freire e Antonio Faundez (1985) argumentam que os métodos tradicionais de ensino (educação bancária) reprimem o exercício da pergunta pelo aluno, na qual o professor frequentemente traz uma resposta (a elaboração de um conteúdo) antes de lhe perguntarem algo. Os autores asseveram que, mais do que ocasionar a inibição da curiosidade, essa prática esconde algo maior: a realidade que é vivida pelo aluno; do sujeito por inteiro.

Freire e Faundez (1985) sugerem que a educação comprometida com a transformação social deve estimular, por outro lado, o aluno a perguntar a/por si mesmo, olhando o mundo

¹ Trata-se de uma concepção tridimensional proposta por Bandeira e Ibiapina (2014), segundo a qual a prática educativa seria a definição mais ampla e não se limitaria ao ambiente escolar, ocorrendo em diversos espaços formais e não formais. A prática pedagógica, por sua vez, consistiria em uma prática educativa pautada pela reflexão teórico-prática e a prática docente, abrangeria a realização desses conceitos por profissional do ensino, no contexto de uma instituição escolar.

a sua volta, e encontrando possíveis respostas de maneira criativa e ativa, pois o conhecimento sempre se inicia com uma pergunta. Dessa forma, é possível tornar os sujeitos protagonistas do seu conhecimento através do diálogo (FREIRE, 1969).

Partindo dessas ideias, podemos dizer que as práticas educativas transformadoras são aquelas que realmente fazem sentido para os alunos. De outro modo: não há que se falar em práticas transformadoras se não fizerem sentido para o aluno - se forem descoladas da sua realidade, das suas práticas sociais, do seu cotidiano, sob o risco de comprometer a compreensão e a (possibilidade de) transformação da realidade.

Braun, Fialho e Gomez (2017) destacam a importância de se valorizar a experiência do aluno no processo de aprendizagem, através do qual ele pode ampliar a sua visão de mundo, possibilitando que o conhecimento em construção seja estendido para outras áreas da vida. Moran (2018) acrescenta:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. (MORAN, 2018, p. 2).

Dito isto, é fundamental que os ambientes educativos proporcionem ao máximo a participação dos alunos, concebendo-os em sua integralidade – ou seja, considerando todas as dimensões do sujeito no processo educativo. Aliás, este é um dos pressupostos em que se baseiam, atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs surgem, em 2008, com uma proposta de formação humana integral, pautando-se numa concepção de ser humano capaz de produzir a sua existência na medida em que modifica a natureza e se relaciona com outros seres humanos. Essa concepção pode ser encontrada no Plano de Desenvolvimento Institucional do

Instituto Federal do Rio de Janeiro (PPI 2014-2018), que estabelece diretrizes para a formação de

[...] sujeitos contextualizados em seu tempo, críticos, participativos, justos e conscientes dos valores morais e éticos, que possam construir um caminho de dignidade e liberdade, capazes de uma atuação autônoma no mundo do trabalho, na política e nas relações sociais (INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2015, p. 40).

Tal concepção também aponta para constituição de práticas educativas mais inclusivas e próximas da realidade dos alunos, buscando atrelar teoria e prática para tornar o aprendizado mais significativo para os alunos.

Essa aproximação, a nosso ver, pode ser potencializada cotidianamente por meio da adoção de novas metodologias de ensino que ofereçam suporte para uma maior problematização e contextualização no desenvolvimento dos saberes necessários à formação da consciência crítica e autônoma, se afastando de velhos paradigmas educacionais conteudistas, sem prática reflexiva, onde o professor é visto como mero transmissor de conteúdos preestabelecidos.

ENSINO NOS IFS POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Os alunos da EPT devem ser constantemente estimulados a criar e se comprometer desde cedo com seu futuro acadêmico e profissional. Para tanto, é necessário que os conteúdos propostos guardem estreita relação com as suas práticas cotidianas (afetivas, sociais, culturais, profissionais), uma vez que a experiência adquirida durante as aulas poderá se refletir no desenvolvimento de atitudes criativas no futuro (OBREGON *et al.*, 2011).

E para potencializar as práticas educativas em EPT, os professores podem incorporar novos conceitos, como criatividade e inovação, tendo como referência as novas tecnologias de comunicação e informação (NTIC) disponíveis hoje, assim como linguagens, aplicativos e jogos do ambiente digital. Conforme

afirma Martín-Barbero (2014), os jovens estão vivendo numa época de transição de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade de aprendizagens contínuas. Gadotti (2008) chama esse fenômeno de “sociedade aprendente”:

Vivemos hoje numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2008, p. 94).

As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias e recursos que podem ser utilizados pelo professor para se alcançar um objetivo de maneira ativa, ou seja, fazendo com que os alunos pesquisem, pensem e construam modelos. A função deste professor, por sua vez, também muda: se torna um mediador no movimento de construção do conhecimento dos alunos, fazendo questionamentos e induzindo os alunos a refletirem sobre suas próprias perguntas (BALDISSERA; MACHADO, 2020).

ALGUMAS SUGESTÕES DE METODOLOGIAS ATIVAS

Adiante descrevemos brevemente algumas metodologias ativas que podem ser empregadas na EPT:

a) *Problem-based learning* (aprendizagem baseada em problemas): esta metodologia possibilita aos alunos que desenvolvam os seus conhecimentos de maneira prática, onde eles conseguem observar “para que servem” esses conhecimentos (LIMA, 2011). A PBL se baseia no estudo de problemas propostos em sala para fazer com que os alunos estudem determinados conteúdos integrando outras disciplinas. Durante a sua execução, algumas habilidades

essenciais para a vida profissional podem ser trabalhadas, como raciocínio e comunicação (ANDRADE *et al.*, 2010).

b) *Blended learning* (ensino híbrido): esta metodologia combina atividades presenciais e à distância. O professor pode propor que os alunos estudem o conteúdo de determinada disciplina antes de abordá-lo em sala de aula, solicitando que eles anotem as dúvidas e os principais pontos que os incomodaram. Posteriormente, todas as questões serão discutidas em sala, onde todos poderão participar por meio de atividades de resolução de problemas ou projetos, laboratórios, entre outras. Tudo deverá ser feito de forma colaborativa (VALENTE, 2014).

c) *Peer instruction* (instrução entre pares): esta metodologia também conta com o estudo prévio dos conteúdos, antes que o professor faça uma breve explicação (entre 7 e 15min) sobre os aspectos-chaves na sala de aula. Em seguida, deve ser proposta uma questão conceitual de múltipla escolha. Caso o número de acertos seja superior a 30%, os alunos se dividem em pares e tentam, individualmente, convencer o colega sobre a sua resposta. Ao final, a questão é novamente respondida por todos para saber se houve ou não aumento dos acertos. Ao final, o professor faz uma rápida explanação sobre a resposta correta e segue para uma nova questão conceitual (MAZUR, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas transformadoras são aquelas que fazem sentido para os alunos, sendo concebidas a partir das perguntas e da curiosidade que eles manifestam. Nesse sentido, a escola atual deve se atentar cada vez mais para a realidade dos alunos, promovendo um aprendizado que seja realmente significativo para eles, por meio de metodologias que estimulem o protagonismo e possibilitem a construção de um saber contextualizado e significativo.

Isso se torna ainda mais relevante na modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual se percebe uma atenção maior voltada para o desenvolvimento de práticas educativas

comprometidas com a integralidade do ser humano e com a transformação social.

Como vimos, as metodologias ativas podem contribuir nesse processo, já que levam o aluno a pensar, a pesquisar e a construir modelos. Além disso, elas promovem uma aprendizagem “significativa, integradora, diversificada, ativa e socializadora” (PACHECO, 2014, p. 11). É neste sentido que as metodologias ativas de aprendizagem também dialogam com a pedagogia freiriana, centrada na autonomia, já que propiciam a superação do “senso comum”, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa do educando.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. G. P.; SANTOS JÚNIOR, F. A. C.; PIMENTEL, J. M.; BITTENCOURT, J. C. N.; SANTANA, T. B.. **Aplicação do método PBL no ensino de Engenharia de Software: visão do estudante.** Artigo Online. Feira de Santana, BA: UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268288959_Aplicacao_do_Metodo_PBL_no_Ensino_de_Engenharia_de_Software_Visao_do_Estudante. Acesso em: 08 mar. 2017.
- BALDISSERA, L. F. ; MACHADO, M. F. R. C.. **Mediação Pedagógica e Metodologias Ativas no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica a Distância (EPTD).** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571480/2/Apostila_Cursodereforma%3%A7%3%A3o_Lucilene.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.
- BRAUN, J. R. R.; FIALHO, L. S.; GOMEZ, R. Aplicações da criatividade na educação brasileira. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 575-593, abr./jun. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8417>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **O papel da educação na humanização**. Resumo de palestras realizadas em 05-1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. 1969.

FREIRE, P., FAGUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. *In: TORRES, Carlos Alberto (Org.) Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Série Unifreire, p. 91-107.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI: 2014-2018**. Disponível em: <https://sigrh.ifrj.edu.br/sigrh/public/documentos/ifrj/PDI%202014-2018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, R. **Aprendizado baseado em problemas**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <http://youtu.be/43LbarfoIUo>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARQUES, E.; CARVALHO, M.V.C. **O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo**. Revista da UFPI, 2016.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MAZUR, E. (2015). *Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa*. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB [recurso eletrônico].

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OBREGON, R. de F. A.; et al. A interação como elemento constitutivo dos processos de desenvolvimento da criatividade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE INOVAÇÃO. 2011. Manaus, **Anais...** Manaus, 2011. p. 255-267.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014. Disponível em: <https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2018/04/aprender-em-comunidade.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

VALENTE, J.A. *Blended Learning* e as Mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista** (Impresso), v. Especial 4, p. 79-97, 2014.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ana Maria Silva Oliveira

Ivanice Santana Ramos

Madiane Santos de Assis

INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais ambientes para difusão do conhecimento científico. É um espaço de socialização no qual se espera ir além da reprodução e propiciar a própria construção de saberes. Como apontam Freiberger e Berbel (2010), o desenvolvimento de habilidades e competências, em uma sociedade cada vez mais complexa, é uma das responsabilidades da escola, porém mostra-se desafiadora. Nesse sentido, as Metodologias Ativas (MA) emergem como possibilidade de inovação e transformação promovendo novos olhares e trajetórias para as práticas educativas.

Para Moran (2015, p. 16), “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Trata-se de uma perspectiva integradora das contribuições de diversos teóricos, partindo da maiêutica pré-socrática, ao construtivismo piagetiano, à autopoiese de Maturana, à dialogicidade freiriana etc., auxiliada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e orientada pedagogicamente por métodos criativos e inovadores com vistas à emancipação humana.

Nessa perspectiva, o presente ensaio apresenta as caracterizações das MA, suas possibilidades e técnicas inovadoras, bem como sua utilização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo em vista seu potencial coadjuvante para a formação omnilateral e promoção de uma educação crítica e emancipadora.

METODOLOGIAS ATIVAS: UMA CATARSE EM PROCESSAMENTO

Metodologias Ativas, de acordo com Bacich e Moran (2018, p.41), “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, referindo-se a percursos educativos que conduzem a experiências significativas. Como comentam Cavalcanti e Filatro (2018, p. 7), “as metodologias ativas se ancoram em uma visão mais humanista, menos tecnicista da educação”, evidenciando o papel protagonista do estudante e o estabelecimento de relações de reciprocidade e flexibilidade no processo educacional.

Não se tratando de modismo, as MA são inspiradas em estudos de contraponto aos modelos tradicionais e convergem com perspectivas pedagógicas. É importante destacar a interligação entre teoria e prática observando, durante o planejamento de uma atividade ativa, os conteúdos e objetivos envolvidos. Conhecendo as perspectivas pedagógicas, é possível analisar mais adequadamente quais possibilidades de aprendizagem ativa podem ser utilizadas em um enfoque teórico específico. Se, por exemplo, o conteúdo requer uma perspectiva Histórico-Crítica temos, como possibilidades, as MA Júri Simulado e Sala de Aula Invertida.

O Júri Simulado caracteriza-se como um jogo em que a turma é separada em grupos a favor e contra determinada temática e juízes que, a partir do debate sobre a questão exposta no julgamento, deverão, por meio dos argumentos apresentados, “julgar” o posicionamento crítico de ambos os grupos. Cabe aos estudantes expor seus argumentos e refutar os do grupo adversário. A partir desta MA, é possível trabalhar com os alunos a lógica da vivência científica, afinal, a ciência tem como fundamento a argumentação baseada em evidências.

A Sala de Aula Invertida, por sua vez, é um método ativo de aprendizagem que possibilita aos estudantes um contato prévio com a temática que será abordada em sala de aula fora do ambiente

escolar, seja através da internet ou textos disponibilizados pelo professor, por exemplo. O aluno passa a ter a responsabilidade de pesquisar informações que possam possibilitar discussões em sala rompendo com o perfil passivo no processo de aprendizagem.

Carvalho e Ivanoff (2010, p. 117) apontam que “não menos importante é destacar que o processo de ensinar e aprender não se limita à sala de aula. Em qualquer ambiente e contexto, esse processo pode ser explorado”. Nesse sentido, MA como Aprendizagem Baseada em Jogos e *Design Thinking* têm sido cada vez mais utilizadas por oportunizarem aprendizagem em espaços não formais, ou seja, fora do ambiente escolar (ALMEIDA, 2014, p. 4).

Por sua relevância para um ensino contextualizado, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem ganhado espaço nas práticas educativas como forma de preparar o estudante para situações que enfrentará no cotidiano. Na ABP, os desafios partem de situações-problema que propiciam articulação entre teoria e prática e possibilitam ao estudante identificar-se e sentir-se como parte do processo. Outro ponto forte é que a ABP favorece um ensino interdisciplinar.

Como uma das tendências do século XXI, principalmente após o contexto pandêmico de Covid-19, o ensino híbrido (*blended learning*) - combinação de atividades com e sem o professor por meio de tecnologias digitais - é uma das possibilidades de MA que pode ser empregada (COSTIN, 2020). Neste sentido, aplicativos como *Google Meet*, *Google Classroom* e *Skype* permitem ao estudante planejar quando, onde e com quem irá realizar as atividades pedagógicas.

Com semelhanças e especificidades, as diferentes MA apresentam-se como meio de tornar a aprendizagem mais significativa e próxima do estudante, permitindo o desenvolvimento de competências e habilidades não contempladas pelo ensino tradicional e estabelecer diferentes interações tecnológicas e sociais entre os envolvidos.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT

Analisando o processo formativo da classe trabalhadora em um viés emancipatório que supere a alienação, espera-se uma educação baseada na integralidade humana, formando sujeitos que compreendem sua condição social e histórica visando transformá-la. Nesta perspectiva, as MA se apresentam como proposta educativa relevante para o desenvolvimento das potencialidades humanas na EPT.

De acordo com Bacich e Moran (2018), as MA indicam possíveis caminhos para transformar as aulas em experiências mais criativas e significativas para os estudantes. Sendo assim, como romper com o ensino bancário e assumir os pressupostos das práticas pedagógicas ativas? Que direção seguir para consolidar uma EPT com metodologias que permitam ao estudante protagonismo no seu processo de aprendizagem? Os caminhos para as transformações no ensino perpassam, necessariamente, por uma formação contínua dos docentes que seja coerente com os sentidos da educação integral, assumindo o seu compromisso político perante a emancipação dos sujeitos.

Trazendo a dialogicidade como prática libertadora, acreditamos que a utilização de estratégias de ensino com predominância de MA é um passo importante na busca por uma educação significativa e estimuladora de potencialidades. Nesse sentido, pode-se dizer que o trilhar dessa caminhada será exitoso se oportunizar o diálogo como parte essencial da atividade educacional. Tanto durante a execução das atividades como na escolha dos conteúdos programáticos que serão utilizados, o diálogo emerge como um ato de confiança e respeito entre os envolvidos em uma situação pedagógica (FREIRE, 2016).

Concluindo, é necessário e urgente repensar as práticas cristalizadas pelo sistema educacional e ampliar, por meio da utilização de MA, as possibilidades de aprendizagem do estudante, tornando-o protagonista nesse processo. Assim, utilizar as MA na EPT possibilita experiências didáticas significativas de diálogo,

coletividade, respeito ao outro e uma visão holística e contextualizada dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produção didático-pedagógica**. Curitiba: SEED/PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CÂMARA, Fábio Araújo de Carvalho; IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias Inov-Ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- COSTIN, Claudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos Avançados**, n. 34, p. 43-51, 2020.
- FREIBERGER, R. M.; Berbel, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 207-245, setembro/dezembro, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OS JOGOS EDUCACIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Ketherin Aleksandra da Silva Gomes
Regiane Faria Carvalho da Silva

INTRODUÇÃO

Neste ensaio é apresentada a temática da utilização das metodologias ativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O foco da discussão está no emprego de jogos educacionais como estratégia para o ensino, tendo como perspectiva o protagonismo estudantil na construção do conhecimento.

Para tanto, parte-se do entendimento de que “as metodologias ativas compreendem estratégias pedagógicas com eixo nos processos de ensino e aprendizagem do aprendiz” (BACICH; MORAN, 2018, *apud* INOCENTE; TOMMASINI; CASTAMAN, 2018, p. 3). Focadas nos estudantes, as metodologias ativas têm como objetivo a participação destes sujeitos no processo de construção do conhecimento. Ao passo que permitem explorar a aprendizagem do estudante, tornando-o capaz de resolver problemas, construir argumentos e colaborar como o grupo. (INOCENTE; TOMMASINI; CASTAMAN, 2018)

Neste sentido, a utilização de jogos educacionais – enquanto metodologias ativas – pretende desenvolver nos jogadores novos conhecimentos ou reforçar os existentes, enfatizando que a diversão proporcionada pelos jogos deve estar relacionada ao conteúdo que está sendo aprendido (BOLLER; KAPP, 2018).

Admite-se que, no ensino, o emprego de jogos educacionais, além de outras metodologias ativas, é coerente com a proposta de uma EPT que visa uma formação integral e omnilateral para os estudantes. Assim sendo, ao tratar desta temática, espera-se

contribuir para compreensão das metodologias ativas na EPT, sobretudo dos jogos educacionais como estratégia de ensino.

Para tal, este ensaio acadêmico está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, é discutida a utilização de metodologias ativas (MA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na terceira seção é debatida a utilização de jogos educacionais na EPT. E por fim, na última seção são apresentadas as considerações finais desse trabalho.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Na atualidade, inúmeros desafios são impostos à educação, dentre os quais estão as constantes inovações tecnológicas que, a cada dia, transformam o modo como as pessoas expressam seus sentimentos, pensamentos, crenças e desejos. No bojo dessas transformações, as fronteiras entre espaço virtual e espaço físico são dissolvidas, criando, assim, “um espaço híbrido de conexões” (ALMEIDA, 2018, p. 14).

Nesse ínterim, o acesso à informação é facilitado e contextos de aprendizagens, distintos da organização da educação formal, são criados, de modo que os sentidos da escola para os estudantes participantes desta cultura digital são diferentes das gerações anteriores. É necessário que professores e demais profissionais da educação reflitam sobre essas mudanças, buscando compreender as possibilidades e ameaças que elas trazem para todo o processo educacional.

As metodologias ativas apresentam-se como estratégias para a reinvenção da educação, no sentido de tornar a aula mais viva e significativa para os estudantes. Nesse sentido, Almeida (2018, p. 16) afirma que “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”.

A formação de estudantes que sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem vai ao encontro da formação integral e omnilateral preconizada nas bases conceituais da EPT. Contudo, apesar dos esforços de muitos educadores, a realidade nos apresenta uma educação, enquanto preparação para o trabalho, atrelada aos interesses produtivos. Em outras palavras, a formação para a classe trabalhadora tem sido realizada no sentido de atender a interesses do mercado, em detrimento da formação humana integral e omnilateral (FRIGOTTO, 2010)

Nesse sentido, Ciavatta (2014) complementa que, na realidade brasileira, a formação profissional para a população trabalhadora é uma necessidade. Todavia, compreende-se que o objetivo não é apenas atender a essa necessidade, mas, sim, superar as condições em que ela se constituiu. A proposta de uma formação integrada – fundamentada na integração entre trabalho, ciência e cultura – teria o potencial de acirrar contradições e potencializar mudanças.

Assim sendo, ao adotar estratégias de ensino que vão além do ensino tradicional, o educador proporciona aos estudantes a possibilidade de uma formação que não se restringe a assimilação de conteúdos com foco nos interesses do mercado. Enfatiza-se, contudo, que o emprego de metodologias ativas por si só não garante uma formação integrada. É preciso planejamento e, ainda, compromisso por parte dos educadores para que o modo como se dá a aplicação dos métodos selecionados estejam em conformidade com o objetivo que se pretende alcançar.

Posto isto, na próxima seção, é dado enfoque à metodologia ativa de jogos como estratégia para o ensino em EPT, de forma a promover o protagonismo estudantil, contribuindo com a formação integral e omnilateral.

OS JOGOS EDUCACIONAIS NA EPT

A utilização de jogos didáticos na escola não é novidade e o seu potencial para o processo de ensino e aprendizagem é notório. Segundo Andrade e Haertel (2018), os jogos são capazes de

estimular diversas habilidades nos estudantes, tais como: observação, levantamento de hipóteses, análise, reflexão, tomada de decisões, entre outras.

De modo geral, o jogo pode ser definido como uma atividade voluntária praticada dentro de determinados limites de tempo e de espaço. Ele é executado conforme regras livremente consentidas, porém obrigatórias. Acompanha o jogo sentimentos de tensão e de alegria, possuindo uma intensidade e um poder de fascinação. Há, ainda, a consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2019; KISHIMOTO, 2005).

Para além disso, os jogos educacionais possuem duas funções: a lúdica e a educativa. A função lúdica é responsável pela diversão proporcionada pelo jogo. Já a função educativa visa que os jogadores aprendam com o jogo. Há, então, quando se trata de jogos educativos, a necessidade de equilíbrio entre estas duas funções (KISHIMOTO, 2016).

Nessa conformidade, Kishimoto (2016) traz o entendimento de que a utilização de um jogo em sala de aula é uma estratégia para atingir os objetivos escolares. Constituindo-se, para tal, em uma ação dirigida e orientada com finalidades pedagógicas, no sentido de que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades.

Salienta-se que o sentido dado ao jogo é direcionado pela maneira como o jogo é proposto, sua organização, o desenvolvimento do processo na sala de aula e sua análise (ANDRADE; HAERTEL, 2018). Igualmente, há que se destacar a importância do planejamento na utilização dos jogos em sala de aula. De acordo com Grandó (2000), um mesmo jogo pode ser utilizado tanto para construir um novo conceito quanto para revisar e/ou aplicar um conceito estudado. Então, cabe ao educador definir o objetivo do jogo educacional e qual o melhor momento para sua utilização.

Alguns exemplos da aplicação de jogos educacionais no contexto da EPT são os de Silva (2020) e de Oliveira (2019), conforme expostos a seguir.

Em sua experiência, Silva (2020) desenvolveu um jogo educacional nomeado de *Tripalium* para abordagem de noções de Direito do Trabalho na EPT. Com a aplicação do jogo, pode concluir que houve um aumento nas interações e participações dos estudantes durante os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo dos estudantes que são mais reservados e menos participativos nas situações convencionais de ensino.

Silva (2020) destacou, ainda, que os jogos são uma forma de incentivo para que os estudantes discutam e aprendam tanto conteúdos convencionais quanto os temas transversais. Os jogos possibilitam, portanto, o alcance dos currículos, promovendo a formação cidadã e profissional dos estudantes da EPT.

Por sua vez, Oliveira (2019) desenvolveu o jogo de tabuleiro *TriLegal*, que aborda a temática dos Direitos e Garantias Fundamentais, contidos nos artigos 5º a 14 da Constituição Federal. O público-alvo do jogo são estudantes de nível superior da EPT. A autora concluiu que o jogo é uma ferramenta relevante para a formação dos estudantes, sendo capaz de prender atenção dos jogadores e auxiliando na aprendizagem dos conteúdos propostos. O jogo motivou os estudantes no processo de construção do conhecimento, promoveu interação social entre os jogadores e contribuiu na aplicação dos conteúdos em situações concretas.

Sobre os benefícios da utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem, Oliveira (2019, p. 71) enfatiza que o jogo educacional *TriLegal* “[...] trabalha desde o estímulo e motivação do aluno com relação ao conteúdo proposto até a autoavaliação deste, auxiliando-os significativamente no processo de construção do conhecimento, estimulando a autonomia discente [...]”.

Isto posto, observa-se que a utilização de jogos educacionais na EPT possui diversos benefícios, tais como: a capacidade de promover a participação e interação dos estudantes, incentivar os estudantes a discutirem os conteúdos e, também, proporcionar – conforme o desempenho no jogo – uma autoavaliação quase que imediata aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a adoção de metodologias ativas no ensino traz a possibilidade de transformação da realidade educacional, tendo em vista que busca a superação da formação tradicional, indo na direção de uma formação na qual os estudantes sejam protagonistas do processo de construção do conhecimento.

De forma mais ampla, contribui com a superação da educação enquanto subserviente às necessidades mercadológicas, a depender dos objetivos, planejamento e compromisso do educador no que se refere a aplicação das estratégias de ensino selecionadas. Para que isso aconteça, deve haver coerência entre as estratégias e os objetivos de um ensino integrado.

Especificamente, os jogos educacionais podem ser utilizados para contribuir com a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem na EPT, sendo uma metodologia ativa que tem a possibilidade de ser utilizada para promover uma maior integração entre os estudantes e discussão de conteúdos e de temas transversais, além de proporcionar uma autoavaliação do estudante. A utilização dos jogos favorece, assim, o protagonismo estudantil, na perspectiva de uma formação integral, cidadã, profissional e omnilateral dos estudantes.

Diante do exposto, este ensaio acadêmico pode interessar a professores, demais profissionais da EPT e estudantes da área de ensino. Uma sugestão para futuros estudos é a realização de discussões sobre a utilização de jogos educacionais em determinadas disciplinas (tais como português, matemática, geografia, entre outras) na EPT.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. *In*: BACHI, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14-19.

ANDRADE, Kalina Ligia Almeida de Brito; HAERTEL, Brigitte Úrsula Stach. Metodologias ativas e os jogos no ensino e aprendizagem da Matemática. *In: PBL2018 International Conference*, 2018, Santa Clara. **Anais eletrônicos**. Santa Clara: Santa Clara University, 2018. p. 1-11. Disponível em: <http://pbl2018.panpbl.org/wp-content/uploads/2018/02/Experie%CC%82ncias-escolares-revisitadas-na-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução: Sally Tilleli. São Paulo: DVS Editora, 2018. 205 p.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>. Acesso em: 21 out. 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010. cap. 2. p. 57-82.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de Aula**. 224 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/tese_grando.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento de cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 285 p.

INOCENTE, Luciane; TOMMASINI, Angélica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias Ativas na Educação Profissional E Tecnológica. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, p. 1-11, 2018, v. 7, n. 1. Trabalho apresentado no 23º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade, 2018. Disponível em: <https://>

seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1082. Acesso em: 19 nov. 20.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 13-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. ed. rev. São Paulo: Cengage, 2016.

OLIVEIRA, Sarah Correia. **Jogo de tabuleiro no processo de ensino-aprendizagem de direito no Curso de Tecnologia em Organização de Serviços Judiciários**. 2019. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/369>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, Carlos Faria da. **Construção de um *serious game* para abordagem de noções de direito do trabalho no contexto da educação profissional tecnológica**. 2020. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9168196. Acesso em: 19 out. 2020.

DESAFIOS E ALTERNATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Eliane Vieira de Ataides Valim
Marcelo Antônio Rocha de Oliveira

INTRODUÇÃO

Em um tempo em que os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem incessantemente e vão transformando os modos de vida e de convivência das pessoas, é inegável a necessidade de se repensar as abordagens e práticas docentes. Isso porque a relação com o conhecimento transforma-se com a evolução da sociedade e, desse modo, as formas de se ensinar também precisam evoluir.

Além disso, como nos aponta Paulo Freire (1996, p. 33) “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’”. Sendo assim é fundamental a reflexão sobre as práticas docentes que envolvam processos inovadores, com vistas a uma formação integral aos estudantes, que sejam capazes de promover condições para o desenvolvimento de sujeitos pensantes e dotados de autonomia em suas vidas.

Nessa direção, este ensaio visa refletir sobre as possibilidades das práticas que pretendam ser transformadoras utilizando-se de processos inovadores e criativos. O texto destaca os desafios e alternativas voltados à temática e, concomitantemente, procura pensar meios de associar esses processos à perspectiva transdisciplinar decolonial como método de ensino. Para tanto, o ensaio é composto por quatro seções. A primeira seção introduz o seguinte tema: a utilização das práticas pedagógicas transformadoras. A próxima seção discute o termo práticas transformadoras e o dilema docente. A terceira seção enfatiza

a transdisciplinaridade como método e a quarta e última seção traz as considerações finais da análise.

PRÁTICAS CRIATIVAS/ TRANSFORMADORAS E O DILEMA DOCENTE

Sem dúvida, um dos grandes desafios posto ao professor na sociedade digital é tornar o ensino interessante e atraente para o estudante. Por este motivo, estimular a criatividade do educando, de maneira a envolvê-lo no processo de aprendizagem, torna-se estratégico e até mesmo fundamental. Para Guerra e Costa (2018, p. 6), “na contemporaneidade não cabe mais a padronização e homogeneização dos educandos, chegou o momento de mudar”.

Braun *et al.* (2017) apontam como caminho para essa mudança o implemento de práticas docentes criativas, que podem instigar o interesse do estudante e ao mesmo tempo contribuir na compreensão de conteúdos. Essas práticas são abordagens educativas não tradicionais, voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do discente e despontam como uma alternativa para a promoção de um aprendizado mais conectado com as transformações que ocorrem no mundo e com a vida do estudante.

Segundo Freire (1996, p. 33-34) antes da discussão de “[...] técnicas, de materiais, de métodos [...] é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”. Deste modo é inegável que, como organização de ensino, “a escola deve trabalhar esse conceito de educação e criatividade, permitindo ao educando ser criativo e para isso, promovendo práticas de criatividade” (BRAUN *et al.*, 2017, p. 583).

Nessa direção, Guerra e Costa (2018, p. 3) apresentam as práticas pedagógicas transformadoras (PPT) como “[...] a materialização do currículo, por meio de métodos e técnicas de ensino que favorecem o aprendizado dos conteúdos disciplinares, impactando no desempenho

acadêmico dos estudantes [...]. Isto é, transformam o saber desconhecido em saber aprendido”. Nessa compreensão, as práticas pedagógicas transformadoras intencionam favorecer o aprendizado, a autonomia e o pensamento crítico do estudante, concedendo ao discente o protagonismo em seu processo de formação.

Para Guerra e Costa (2018, p. 11), o implemento dessas estratégias pedagógicas criativas possibilita “promover significantes transformações no ensino considerando a promoção de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo, a criatividade, o trabalho em equipe e a empatia entre os seres sociais envolvidos no processo ensino e aprendizagem”. Em consonância, Braun *et al.* (2017) também defendem que a inserção de ferramentas que tornem as práticas docentes mais criativas e interessantes é capaz de promover resultados positivos na aprendizagem.

Apesar disso, como nos aponta Guerra e Costa (2018, p.5), a dureza do currículo, dotado em sua formulação por “[...] intencionalidades políticas, sociais, econômicas e pessoais, havendo sempre a possibilidade dele tornar-se ‘terreno de disputas’”, acaba por coibir o implemento de práticas docentes mais criativas e atuais. Sendo assim há um dilema que cerca o educador, uma vez que para implementar abordagens de ensino não convencionais ele precisa driblar o pré-estabelecido nos currículos e projetos pedagógicos, assumindo por conta própria o risco de propor novas e isoladas práticas (BRAUN, 2017, p. 590).

Ao discutir essa realidade vivida pelos professores interessados em colocar em prática uma educação voltada à formação ampla e integral do estudante, Guerra e Costa (2018, p. 7) aconselham que o docente “[...] deve cometer o maior ato como cidadão, ser subversivo e ir na contramão daqueles que tentam se manter inertes às mudanças”. E qual seria então o caminho que o professor deve seguir para conseguir implementar essas mudanças? Conforme os autores, o primeiro passo em direção às práticas educativas transformadoras é respeitar e reconhecer o educando em suas peculiaridades individuais. A percepção dos autores vai ao encontro da reflexão de Freire sobre o dever do professor:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado (FREIRE, 1996, p. 26).

Conforme Freire (1996, p. 26) tal posicionamento exige do educador uma contínua avaliação crítica de sua prática, através da qual ele deve refletir constantemente o seu fazer, sua relação com os educandos, pois “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Em vista disso, fica evidente a necessidade do estreitamento da relação entre educador e educando, da aproximação, do entendimento por parte do professor da realidade que cerca o estudante, com o intuito de promover uma transformação ou libertação. Entendimento corroborado por Guerra e Costa (2018, p. 8), que salientam que é preciso que o educador, antes de tudo, reconheça as práticas transformadoras e criativas como uma “[...] prática para a liberdade e a formação integrada pelo viés da criticidade e da autonomia”.

Assim, retorna-se ao ponto inicial desta reflexão: a necessidade de se repensar o modelo de educação e de se encontrar alternativas de aprendizagem criativas e motivadoras. Ao falar sobre essas alternativas, Braun et al. (2017, p. 584) apontam a falta de igualdade entre as linhas de conteúdo e questionam “[...] por que suas práticas não podem ser integradas formando novas e criativas opções de aprendizado?”. Para os autores, é preciso buscar por mais abrangência e motivação na educação e deste modo a transdisciplinaridade desponta como alternativa, conforme destaca-se na seção a seguir.

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO MÉTODO

O contraditório, perspectiva que dialoga com o materialismo histórico-dialético marxiano, é fundamental para o entendimento da sociedade moderna em sua busca incessante pelo conhecimento, na tentativa de controlar a natureza, transformá-la e se apropriar

dela. Nesse movimento, todo conhecimento foi construído e significado historicamente, numa composição única e fluida, mutável e flexível, que considera o todo e as partes em seu conjunto e nunca isoladamente. As individualidades são consideradas na construção do todo e o todo ressignifica as partes, num movimento contínuo e dialético (LEITE, 2018). Nesse sentido, ao se falar em práticas educativas que tenham a intenção de ser transformadoras, a perspectiva transdisciplinar aparece como promissora.

Na sociedade hodierna, desde as universidades até a escola básica, o comum é o ensino baseado no conhecimento fragmentado e alocado "em caixas". Como numa miscelânea de conteúdos desconexos, as temáticas não dialogam entre si, dificultando um conjunto de aprendizados com um sentido mais completo (SANTOS, 2008). Além disso, as áreas de conhecimento são hierarquizadas, a reboque de uma ideologia neoliberal utilitarista que pretende capacitar alunos para atender demandas de mercado, em detrimento da formação humana (MOURA, 2013).

Como afirma Nicolescu (1999), a multiplicidade de disciplinas e a aceleração do conhecimento não servem para descobrir quem somos. A lógica que prevalece atualmente afirma que o produto da tecnociência resolverá todos os nossos problemas. Assim, seguimos obedientes à lógica da eficácia pela eficácia que beneficiam uma entidade chamada mercado, que sequer existe fisicamente. Enquanto isso, os sujeitos se atrofiam. Duas questões se impõem: queremos isso para as nossas crianças? Até quando nossas escolas continuarão a seguir esses ditames sem qualquer questionamento?

Segundo Morin (2010), nos dias atuais, os indivíduos estão privados do direito de pensar, criando uma espécie de subpensamento que carece de propriedades de reflexão e de consciência próprias do espírito humano. E o conhecimento científico hoje é baseado na exclusão do sujeito e não pode nos ajudar nesse caso. A objetividade é a regra, relegando aos educandos o direito de reflexão e subjetividade. Esse processo culmina na objetificação dos sujeitos, que acabam explorados por

outros homens e por ideologias disfarçadas de cientificismo (NICOLESCU, 1999).

A ciência se apresenta de forma fragmentada, na qual cada parte destina-se a atender aos seus nichos específicos. As disciplinas, cada vez mais independentes, dividem o conhecimento em pequenas porções que pouco se comunicam entre si. O indivíduo também foi esfacelado para ser estudado em partes divididas. Como afirma Nicolescu (1999), “entre as duas extremidades do bastão - simplicidade e complexidade -, falta o terceiro incluído: o próprio indivíduo” (NICOLESCU, 1999, p. 14).

Nossas escolas não costumam trabalhar o ensino que privilegie causas sociais e coletivas, trabalhos em equipe, temas relacionados a solidariedade e justiça social. Pelo contrário, o que vemos mais comumente são práticas escolares conformadas para fomentar a competição e o individualismo entre os alunos, seja para o vestibular, seja visando concursos públicos ou para terem possibilidades melhores de colocação profissional. Segundo Nicolescu (1999), “o conflito entre a vida individual e a vida social aprofunda-se num ritmo acelerado [...]” denotando “a defasagem entre as mentalidades dos atores e as necessidades internas de desenvolvimento de um tipo de sociedade”. Não é possível criar a harmonia social com a exclusão dos sujeitos do processo (NICOLESCU, 1999, p. 13-14).

Destarte, é necessária uma nova visão do mundo e uma nova forma de tratar a ciência e as disciplinas. Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade se apresenta como possibilidade de integração e apreensão dos conhecimentos pelos sujeitos. Nas palavras de Nicolescu (1999), “é o ser humano que se encontra ou deveria se encontrar no centro de qualquer civilização digna desse nome” (NICOLESCU, 1999, p. 14).

Morin (2010, p. 137) afirma que “o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios”. Tomamos a ciência como absoluta sem sequer discutir se seus preceitos podem e/ou devem ser transformados. O autor afirma que é ideológica a afirmação de que

as teorias científicas são reflexos das realidades objetivas. São, na verdade, “produtos do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento” (MORIN, 2010, p. 137). Isso nos levou à situação atual da ciência que, segundo Morin (2010), é incapaz de determinar seu papel na sociedade, de prever o destino do desenvolvimento contemporâneo em relação aos seres humanos, seja a sua destruição, subjugação ou emancipação.

Para a solução de problemas de uma comunidade ou em nível macro, a soma da competência dos melhores especialistas não é sinônimo de competência, já que sua simples adição não significa um melhor resultado. Nesse ínterim, o que a transdisciplinaridade propõe é algo distinto da intercessão entre diferentes conhecimentos, mas o diálogo entre os saberes, que possibilita outro olhar capaz de considerar todos os dados possíveis diante de um problema que examina (NICOLESCU, 1999, p. 15). Ela se refere àquilo que atravessa as disciplinas e ao mesmo tempo está dentro e além delas.

Nicolescu (1999) considera que o campo disciplinar é restrito demais para responder às questões universais. Por isso, o objetivo da transdisciplinaridade deve ser compreender o mundo presente por intermédio da unidade do conhecimento. Segundo Morin (2010), sua missão é um convite à reflexão sobre a complexidade do mundo. Não se trata de propor receitas idealistas e/ou racionalistas, mas do retorno do sujeito ao centro das atenções.

A PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

O pensamento de Paulo Freire, citado por Legrmanardi e Tavares (2019), sobre a questão da identidade cultural, em suas dimensões individual e de classe, é fundamental quando o que se pretende é a formação que possibilite uma emancipação verdadeira. Freire fala sobre a necessidade de produzirmos o caminho da nossa própria liberdade. Visando uma educação de que se pretenda libertadora, é preciso pensar em práticas escolares

inovadoras capazes de propiciar condições para que os alunos possam desenvolver a sua autonomia.

Essa educação só é possível quando se instiga a curiosidade, que busca por algo que se deseja desvelar. Freire afirma que não existe curiosidade capaz de nos mover sem que sejamos os protagonistas da nossa história, acrescentando ao mundo algo que construímos com nossas próprias mãos (LEGRMANARDI; TAVARES, 2019). Para Freire (1985, p. 46) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. Nesse sentido, o educador e filósofo aponta que a prática pedagógica que visa a humanização precisa ser a finalidade maior da educação - a libertação pela humanização, que é diuturnamente negada aos sujeitos na sociedade capitalista (FREIRE, 1969).

O pensamento freiriano conversa com e inspira a pedagogia decolonial. As proposições de Freire (1969) descrevem a importância de manter um diálogo ininterrupto e relações dialógicas entre professor e aluno. Os alunos são chamados a serem protagonistas na construção do seu conhecimento, partindo das suas experiências, sempre valorizando a transformação que parte dos próprios sujeitos e que emerge das culturas locais minoritárias. A educação que humaniza é o caminho para que as práticas, como a práxis verdadeira, sejam transformadoras.

Destarte, pensando em uma educação capaz de ser emancipadora e transformadora para os estudantes, a pedagogia decolonial se apresenta como possibilidade. Conforme Maldonado-Torres (2016), trata-se da pedagogia que busca superar o modelo de classificação social do sujeito moderno que aparece sempre relacionada à sua cor, origem, classe social e gênero, mesmo quando ele se posiciona ou se percebe acima ou diferentemente dessas classificações. São marcas que se pretende indelévels e que servem para localizar os indivíduos na sociedade, como um estigma para os grupos sociais excluídos, submetidos permanentemente às diferentes formas de racismo, discriminação, preconceitos, desumanização, violência e naturalização da morte.

Elas são “expressões primárias da colonialidade do ser” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 92).

A partir da atitude decolonial, o professor pode efetivar práticas verdadeiramente transformadoras, como instrumentos capazes de desafiar a consciência dos sujeitos. Eles devem desenvolver consciência social, de classe, e da exploração a que estão submetidos historicamente na sociedade capitalista. É o que Maldonado-Torres (2016) chama de:

[...] consciência decolonial, comprometida com a decolonização como projeto e orientada pela atitude decolonial, que as disciplinas e seus métodos aparecem como tecnologias a serem desmanteladas, criticadas e usadas em um projeto de maior envergadura do que a simples acumulação do conhecimento e a consolidação da linha secular moderna (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 94).

Assim, a pedagogia que pretenda ser verdadeiramente transformadora para todos deve realizar o exercício da decolonização como projeto e como atitude. A transdisciplinaridade pode ser o método capaz de articular as diversas disciplinas nesse empreendimento de busca de práticas que transformem o aprendizado em algo que faça sentido para os alunos, ao reconhecer a multiculturalidade e lógicas mais abrangentes, que contemplem o mundo e todos os seus habitantes como um todo integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decerto que as mesmas teorias que podem nortear a humanidade num dado momento histórico, podem perder sua validade no caminhar da evolução (SANTOS, 2008). Desse modo, é evidente a necessidade dessas teorias serem compreendidas sempre como provisórias, tendo em vista a dinâmica a que estão submetidas no contexto histórico-social.

Nesse sentido, esta reflexão aponta a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, porém enfatiza-se que as muitas

teorias pedagógicas ainda válidas podem ser enriquecidas ou potencializadas se associadas a referências contemporâneas importantes, compondo um conjunto poderoso para desvelar a complexidade do universo. Sendo assim, volta-se a Freire mais uma vez para salientar que, sobretudo:

[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 1979, p. 21-22).

Sobre a transdisciplinaridade destaca-se que esta é tarefa árdua, que demandará esforços de todos os envolvidos em sua tentativa de adaptar as mentalidades aos saberes, tornando-os compreensíveis, numa forma de inteligência coletiva da comunidade. Possibilitando, assim, que no processo de ensino-aprendizagem o educando seja capaz de conectar-se às disciplinas, progredindo e criando progresso, num diálogo contínuo que traga benefícios para a ciência e para o coletivo.

Finaliza-se ressaltando a necessidade de se ampliar a discussão sobre a temática da utilização das práticas pedagógicas transformadoras, abordada nesta reflexão. Isso porque novos olhares podem auxiliar na superação dos desafios aqui destacados, como a necessidade de se reformular o modelo de educação atual e a busca por métodos que tornem a transdisciplinaridade uma realidade no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à consolidação da implementação de práticas mais criativas e motivadoras para uma formação ampla e integral do educando.

REFERÊNCIAS

BRAUN, J. R. R.; FIALHO, F. P. A.; GOMEZ, L. S. R. Aplicações da criatividade na educação brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 575-593, abr./jun. 2017.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização**. São Paulo: Paz e Terra, n. 9, p. 123-132. 1969.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/PauloFreire-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B17CBePMBxFWVXIDY1RnSTdvvbk0/edit>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

GUERRA, L. F. S.; COSTA, M. A. Práticas Transformadoras em EPT. **Anais – 6º Seminário Educação e Formação Humana/ Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Eixo III – Formação de Professores e Currículo Integrado**. 2018. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/anais-seminario-simpósio-eixo-iii/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEGRMANADI, A. B.; TAVARES, M. **Formação de professores propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória**. 7º Seminário de educação e formação humana: desafios do tempo presente. Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE/UEMG) e do Centro Federal de Educação Tecnológica (PPGET/CEFET-MG). 2019.

LEITE, P. S. C. Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais. **Revista Anhanguera**, v. 18, n. 1, p. 52-73, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007. Acesso em: 5 out. 2020.

TRANSDISCIPLINARIDADE E OMNILATERALIDADE EM FOCO: UMA PROPOSTA INCLUSIVA DE ENSINO DE LIBRAS NA EPT

Ermans Quintela Carvalho
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

INTRODUÇÃO

O presente ensaio acadêmico objetiva abordar aspectos transdisciplinares e omnilaterais na reflexão para a elaboração de uma proposta de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a discentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O propósito é de contribuir para a formação integral e transformadora no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, em se tratando de uma instituição de ensino que tem como base a formação de sujeitos com vistas ao mundo do trabalho.

Ao considerar o ensino de Libras na EPT, faz-se necessário levar em conta os aspectos linguísticos, culturais e identitários da comunidade surda e, nesse sentido, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em especial, os Institutos Federais (IF), adentra na educação especial na perspectiva da educação inclusiva como propiciadora de políticas públicas sociais no Brasil.

Ademais, serão abordadas as concepções de transdisciplinaridade e omnilateralidade, especificamente, baseadas teoricamente em Alves (2016), Nicolescu (1999), Santos (2008), Manacorda (2010) e Frigotto (2012), que culminarão em uma proposta transdisciplinar e omnilateral de ensino de Libras na EPT.

TRANSDISCIPLINARIDADE E OMNILATERALIDADE

Basarab Nicolescu (1999) nos apresenta o entendimento de que o prefixo “trans”, disposto no termo transdisciplinaridade, corresponde ao que está, concomitantemente, entre as disciplinas, através delas e além de qualquer disciplina de modo a objetivar compreender o mundo presente como uma unidade de conhecimento e cuja dinâmica se basearia na articulação dos saberes em conjunturas abrangentes. Alves (2016), por sua vez, contribui para a concepção transdisciplinar na Educação ao reconhecer que uma cultura escolar que esteja atrelada à visão reducionista e unidimensional da realidade não seria favorável à aprendizagem de todos, pois excluiria a subjetividade e fragmentaria a multidimensionalidade humana, além da intersubjetividade presente nos processos de construção do conhecimento. Nessa compreensão, uma perspectiva apenas disciplinar, unidimensional ou fragmentada traria um conhecimento dissociado da realidade, não condizente com a dinâmica social e, tampouco, com a interação mútua entre sujeitos. A discussão proposta neste ensaio intenciona aproximar a percepção da transdisciplinaridade a uma proposta de ensino inclusiva na EPT.

Ao reconhecer o conhecimento concebido como uma rede de conexões, que leva à multidimensionalidade desses conhecimentos e admite esses diferentes níveis de realidade, Akiko Santos (2008) associa o conhecimento transdisciplinar a essa dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e também pressupõe o conhecimento disciplinar, de maneira a não se antagonizarem, mas se complementarem. Ademais, para que haja uma proposta reflexiva, a qual objetive a transdisciplinaridade, é imprescindível reconhecer a complexidade dos sujeitos constituintes da EPT, em sua integralidade, e sua relação com a realidade, em um conhecimento interdependente que transpasse os muros disciplinares de maneira crítica e reflexiva.

Maria Cândida Moraes (2011), ao abordar os ensinamentos de Edgar Morin, nos faz discernir a ligação existente entre o viés constitutivo da escola e a proposta emancipatória e inclusiva dos

aprendentes no espaço educacional, de maneira a objetivar uma formação conjunta superadora de entraves. Sobre isso, Moraes (2011) reflete:

O conhecimento já não pode continuar sendo trabalhado de maneira fragmentada, desconectado da realidade, sem sentido e significado para o sujeito aprendiz, a partir de um viés positivista, pois em vez de a escola ajudá-lo a superar barreiras, esse tipo de educação acaba criando outros impedimentos para o aprendizado do aluno em seus processos de emancipação e inclusão social (MORAES, 2011, p.140-141).

Dessa forma, cada discente precisa ser reconhecido em sua unicidade e integralidade para efetivamente possibilitar a sua inclusão. Como travessia para essa formação integral e crítica do discente, bem como da interdependência transdisciplinar e constitutiva na EPT, a omnilateralidade se insere como elemento transformador e essencial nessa formação. Manacorda (2010, p. 87) define omnilateralidade como “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Nessa perspectiva de omnilateralidade, Frigotto (2012, p. 267) prossegue numa concepção de educação omnilateral ao compreender essa diversidade de dimensões em sua composição, filiado a uma perspectiva marxiana, que agrega, inclusive, o trabalho como princípio educativo e inclusivo, como se pode contemplar a seguir:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Noutros termos, a compreensão omnilateral de educação diverge da educação unidirecional, ou mesmo unicamente disciplinar, que não reconhece o aluno em sua plenitude, mas apenas de forma fragmentada e dissociada da realidade social e histórica, que, por sua vez, pode acarretar em um aluno alienado e distante de uma formação integral em suas múltiplas vertentes. Dessa forma, encontra-se o elo entre omnilateralidade e transdisciplinaridade na medida em que, tanto uma quanto a outra, propõem-se a superar as barreiras da fragmentação do indivíduo, do pensamento unidirecional, linear e disciplinar, da divisão rígida do saber, com o propósito de reconhecer o ser humano, e, no âmbito educacional, o discente, como ser múltiplo, em constante formação, e em ligação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

CAMINHO PARA UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR E OMNILATERAL NO ENSINO DE LIBRAS NA EPT

No que concerne a uma proposta de ensino de Libras na EPT, que tenha como foco a transdisciplinaridade e a omnilateralidade, é condição relevante refletir acerca da estruturação proposta, de maneira a não apresentar um conhecimento segregado dos demais e nem dissociado da realidade dos discentes. Ao reconhecer que a fragmentação dos saberes diverge de um projeto comprometido com a compreensão da complexidade da realidade em seus diferentes níveis, como um todo, um ponto de reflexão se encontraria nos componentes curriculares e disciplinares dispostos na EPT, de forma que, apesar de se constituir em um espaço propiciador da inclusão e da formação integral, ainda encontra barreiras em uma proposta transdisciplinar.

Com isso, uma proposta transdisciplinar e omnilateral de ensino de Libras na EPT precisa estar atenta para não se filiar à habitual dependência ao método tradicional de fragmentar e apartar as áreas de conhecimento, pois não poderia se limitar ao ensino da sinalização da Libras, e nem estar dissociada da realidade e da função social mais ampla e comprometida com a inclusão.

Há de se salientar que a Libras, em sua composição visual-espacial, difere das línguas orais no seu modo de expressão e apreensão, e constitui-se como um dos artefactos culturais da comunidade surda (STROBEL, 2018). A compreensão dessa especificidade é essencial para adentrar em uma perspectiva inclusiva de ensino-aprendizagem de Libras na EPT. Além disso, a necessidade de aproximação à realidade dos discentes na EPT, como exemplo dos IF, torna a aprendizagem da língua associada às concepções do mundo do trabalho de maneira visual, por meio de imagens, vídeos, além de legendas em Língua Portuguesa, diretamente ligada às necessidades e aos interesses vivenciados pelos discentes, essenciais para uma formação omnilateral e transdisciplinar.

Por extensão, a referida proposta demanda visibilidade às especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda, bem como de seu aspecto histórico de formação e desenvolvimento, para então conceber um projeto de ensino e aprendizagem da Libras propriamente. Sendo assim, para que haja a possibilidade de planejar o intento transdisciplinar e omnilateral, necessário se faz reconhecer a conexão existente entre o conhecimento, a vida e o mundo, de modo contextualizado e em sua integralidade, e que conceba a relação de interdependência entre a língua, a cidadania, a acessibilidade, a inclusão, o trabalho como princípio educativo, a história e a cultura nesse processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se no espaço formativo inclusivo da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente, nos Institutos Federais, um ambiente propício a abarcar os princípios da transdisciplinaridade e omnilateralidade, mas que ainda necessita de reflexões e projetos com essa tônica a fim de incorporá-la de forma efetiva e em sua integralidade. A proposta transdisciplinar e omnilateral do ensino de Libras na EPT, que será elaborada, avaliada e encartada em forma de Produto Educacional, está em consonância com a complexidade e a dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade, afigurando-

se de forma integral e não fragmentada, atrelada às concepções linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda, comprometida com a formação inclusiva, crítico-reflexiva do discente e efetivamente transformadora.

Portanto, uma proposta de ensino de Libras efetivamente integradora tem seu bojo a elevação de princípios voltados à compreensão da multiculturalidade presente nos espaços escolares, além de possibilitar atitudes que tencionem espaços de discussão, tão necessários, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, campo de nossa investigação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 307-274. Disponível em: <http://www.eps.jv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MANACORDA, Mario Aliguero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MORAES, Maria Cândida. Contribuições “para um pensamento do sul”. *In*: MORIN, Edgar. et. al. **Por um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin**. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.71-83.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. Florianópolis: UFSC, 2018.

PRECISAMOS RESGATAR O QUE NOS FAZ MAIS HUMANOS

Itamar M. da Silva

A comunicação é um processo inerente ao ser humano e, desde os primeiros tempos da civilização com a escrita cuneiforme, até os dias atuais, nas telas sensíveis ao toque dos telefones “inteligentes”, o homem fez uso de algum tipo de técnica para se comunicar. A cada era presenciamos o surgimento de uma nova tecnologia que altera nossa forma de viver e aprender (KENSKI, 2003), ampliando as possibilidades de intervenção e interação.

Da mesma forma, as revoluções técnico-científicas, iniciadas a partir das necessidades da própria sociedade, apresentam à escola, e à práxis docente, uma perspectiva de ressignificação na formação dos sujeitos e nas relações de ensino e aprendizagem ao possibilitarem aprimorar as práticas didáticas, dentro e fora da sala de aula, e a desenvolver uma postura mais adaptativa nas relações pessoais e institucionais. Assim, nesse novo contexto escolar, destaca-se o papel central da informação e a sua “perigosa” inter-relação com os termos conhecimento e aprendizagem, “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (BONDÍA, 2002, p. 22). Estimulado pelo avanço tecnológico, o mundo está mais conectado do que nunca.

Trata-se de uma realidade na qual os educandos crescem envoltos em um turbilhão de estímulos e conteúdo, mas precisam dos processos educacionais para agirem de forma crítica e reflexiva. Contudo, segundo Bondía (2002, p. 19), “[...] com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça”. Recebemos informação em excesso e não temos tido, na maioria das vezes, capacidade de absorvê-las e

transformá-las em conhecimento. E como ensinar em um ambiente onde proliferam conteúdos, mas faltam contexto e sentido? Como constituir sujeitos produtores de informação e não apenas consumidores? E se ainda assim permanecerem, que sejam consumidores críticos em um mundo repleto de informações e de opiniões diversas?

Esses são alguns dos tantos desafios atribuídos à escola e, se existem muito mais elementos hoje, é fundamental usar todo esse acesso para trilhar caminhos alternativos para a construção do conhecimento daqueles que vivem seus anos de formação. Entretanto, para Valente (2003), essa integração, por si só, não torna, particularmente determinante, a construção dos conhecimentos significativa, visto que “[o] saber fazer é importante, mas é a sua compreensão fundamentada em pressupostos teóricos que possibilita ao professor relativizar, recriar e recontextualizar o conhecimento em diversas situações” (VALENTE, 2003, p. 28).

Em uma sociedade onde a realidade tecnológica organiza o mercado, as políticas e as relações, as tecnologias digitais criaram uma transformação no habitual domínio dos saberes, onde as informações são acessadas simultaneamente, sem *timing* e continuidade (KENSKI, 2013). Para Oliveira (2001, p. 127), o resultado dessa transição é a “perda da radicalidade do conhecimento; [...] Parece que dispomos de todas as informações para operarmos a aventura do conhecimento”.

A mudança dessa relação impulsionou um processo disruptivo em várias áreas, e, a partir dos novos arranjos educacionais e organizacionais, criou-se a necessidade crítica de repensar o papel da escola como parte dessa transformação, ao compreender as especificidades e o potencial pedagógico das tecnologias que se propõem a dialogar com os processos de ensino e aprendizagem.

É importante problematizar esse avanço tecnológico no ambiente escolar, em especial na educação básica, mas também é preciso melhor compreender as implicações que essa aceleração e a

“explosão” da informação trazem para os diferentes campos do conhecimento. Aspectos do trabalho, das relações de força e classe precisam ser discutidos. Do ponto de vista da sociedade, a tecnologia tem um papel importante na formação das pessoas e na uniformização da cultura (informação verbal)¹. Em um cenário de conturbada e longa transição, onde valores construídos historicamente estão sendo colocados em dúvida e as “certezas” produzidas no saber científico tornam-se rapidamente provisórias (MITRE *et. al.*, 2008), a imprevisibilidade e a incerteza são características marcantes desses tempos.

Assim, com a aceleração das mudanças nos tornamos mais adaptáveis, apesar da evolução tecnológica ter ultrapassado a nossa capacidade de absorvê-las. Com a ideia de liquidez, Bauman (2009) busca explicar as rupturas contemporâneas e o impacto exercido sobre as estratégias de aprendizagem:

Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (BAUMAN, 2009, p. 667).

Na modernidade líquida citada por Bauman, as necessidades da sociedade e da classe trabalhadora também estão em transição e desafiam os modelos padronizados de educação a dar um grande passo no sentido de refletir sobre o currículo escolar, distanciando-se de ideologias e preconceitos oriundos da pós-modernidade, estabelecendo um caminho contraditório às pedagogias de aprendizagem linear. O conteúdo curricular, nessa perspectiva, conforme Duarte (2018),

¹ Fala da prof. ^a Lucília Machado na Conferência proferida no 2º Seminário de Educação, Trabalho e Tecnologias, em novembro de 2020.

[...] deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura (DUARTE, 2018, p. 141).

Nesse sentido, o sistema educativo atual, marcado por ideias hegemônicas e prioridades políticas, mostra-se incompatível com um currículo que “precisa tratar o conhecimento como elemento distinto e não redutível no processo histórico em que os indivíduos se esforçam para superar as circunstâncias nas quais se encontram” (YOUNG, 2002, p. 77). Assim, conforme Duarte (2018), espera-se que um currículo que favoreça uma formação cidadã possibilite o desenvolvimento pleno das potencialidades e enriquecimento das necessidades culturais dos educandos. Ao dominar os princípios e fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno, abre-se a possibilidade do educando estar “[...] em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência” (SAVIANI, 1987, p. 17). E como tudo isso se reflete no processo de aprendizagem? Qual o papel da escola em uma realidade onde a informação está na palma da mão?

As novas tecnologias traçam uma margem de oportunidades e demandas por habilidades, mas também impõem uma ruptura nas antigas formas de resolver os nossos desafios. Conforme Fadel *et al.* (2015, p. 28), o avanço tecnológico primeiro “[...] eliminou muito esforço e perigo do trabalho físico. Depois, eliminou muitas das tarefas mentais tediosas que puderam ser automatizadas e, agora, ameaça substituir algumas tarefas que exigem uma tomada de decisão especializada”. A lacuna entre as habilidades aprendidas na escola e as que os educandos precisam para atuar com autonomia intelectual mostra-se mais evidente, à medida que a aprendizagem sistematizada carece de subsídios para que possam expandir seus objetivos sociais para níveis mais amplos de conscientização e complexidade.

A escola vem encontrando dificuldades em potencializar e mediar tais influências nas práticas educativas numa perspectiva crítico-emancipatória. Muitos educadores acabam desenvolvendo a sua prática educativa com foco em conteúdos instrucionais, levando a um ensino de informação, outrora questionável. Mimetismos e informações reproduzidas mantêm uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, e funcionam como elo para perpetuar desigualdades ao colocar os educandos na condição de meros expectadores da realidade. Para que os educadores entendam como formar, é essencial que saibam o que é esse “formar”, desenvolvendo a aprendizagem como um conjunto fluído e contínuo de experiências.

Percebe-se que as práticas educativas estão revestidas de uma enorme complexidade com a incorporação das tecnologias nos ambientes de ensino e, segundo Barbosa (2012, p. 21), isso mostra que “[o] futuro da própria pedagogia e dos métodos de ensino como os conhecemos, a partir da adoção das TIC, ainda é uma questão sem resposta clara”. A simples inclusão de tecnologia nas ações educativas não é o suficiente para garantir a apreensão do conhecimento, sequer transpor velhos paradigmas. É preciso mais. Há outras variáveis que também devem ser consideradas na apropriação das tecnologias nas práticas docentes: as habilidades no seu manuseio, os elementos motivadores e as principais barreiras que impedem a sua utilização (BARBOSA, 2012). São questões que impõem à escola o desafio de incorporar à prática docente uma multiplicidade de fatores e trabalhar pedagogicamente a partir deles (FRANCO, 2016).

Do ponto de vista educacional, Machado (2020) entende que ainda existem dificuldades para fazer a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia na concepção da educação profissional. Essa mutação contínua e a avidez por tecnologia e conectividade acabam refletindo na própria sociedade ao combinar cenários diversos, mas complementares: o das adaptações necessárias para a construção de conhecimento autêntico e o das novas formas e processos produzidos por essa demanda. A tecnologia está dentro

de um contexto de muitas contradições, “[...] e tem uma série de questões do ensinar e aprender tecnologia que estão ligadas ao processo de análise e concepção que não podem ignorar todo esse preâmbulo” (MACHADO, 2020). Por vez, a inserção da cultura digital exige uma maior flexibilidade no processo educativo, criando a expectativa de que a escola possa prover sentido na correlação entre saber cotidiano e saber científico. Existe uma retórica que, segundo Buckingham (2010), desconsidera as condições que esses recursos aportam no contexto escolar.

Verificamos em Nóvoa (1999) a importância de qualificar o educador para os desafios de uma sociedade moderna, complexa e imprevisível. Diante da democratização do acesso às tecnologias da informação, “[o] reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (NÓVOA, 1999, p. 18). Para Shulman (1986), o aperfeiçoamento no uso dessas ferramentas permite aos educadores o desenvolvimento de novos conhecimentos que antes não faziam parte da sua base formativa.

O fato é que os processos educativos passam por um momento de transição e essa mudança pode ser vista como uma oportunidade para (re)pensar os modelos curriculares, a fim de ampliar o desenvolvimento das diferentes habilidades tão promulgadas no século XXI. Isso nos leva a uma questão central quando o assunto se refere à inovação no ambiente escolar: os recursos tecnológicos são realmente essenciais para que o aprendizado aconteça de forma mais significativa? Talvez a resposta para essa pergunta esteja na compreensão das suas especificidades e do seu potencial pedagógico, podendo tornar-se um recurso valioso na construção do conhecimento ao permitir a abertura de diferentes rotas de aprendizagem e favorecer o acesso, e apreensão, de conceitos e linguagens do mundo globalizado. Percebemos em Filho (2010), a preocupação com a visão simplista que concebe à tecnologia uma especificidade restrita do saber ou do fazer tecnológico, especialmente no contexto da educação técnica, ao afirmar que:

[...] mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas sociais cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana, inclusive na produção do conhecimento e no processo educativo [...] (FILHO, 2010, p. 147).

A educação tecnológica não pode restringir-se à operacionalidade, para isso existem os manuais e o “oráculo” chamado Google. Nessa apropriação, a escola tem a função de construir os fundamentos necessários para que a tecnologia tenha um sentido mais amplo na construção do conhecimento e no aprimoramento da práxis docente, onde a preocupação deve ser com a aprendizagem e não com a metodologia utilizada. Do contrário, tem-se a informação apenas como gatilho aos interesses do capital e de uma sociedade cada vez mais excludente. Aliás, Morosini (2007), enfatizando a perversidade do modo de produção capitalista, que traz em seu próprio *modus operandi* os elementos das suas crises, entende que:

O desenvolvimento tecnológico realizado sob a lógica do capital oferece à humanidade uma enorme capacidade de produzir e inovar, mas retira-lhe a possibilidade de socializar o que produz, substituindo, cada vez mais, o capital vivo por capital morto no processo produtivo (MOROSINI, 2007, p. 216).

Neste sentido, a classe trabalhadora periférica está alijada do mercado de trabalho baseado no conhecimento científico avançado (AMIN, 1996). Frigotto (2013) entende que a tecnologia como atividade humana, com o propósito de ampliar a produtividade e a geração de tempo livre, de fruição e de liberdade humana, sob o desenvolvimento do capitalismo tardio, produz a precarização do trabalho com o aumento da produção flexível e das demandas por competitividade econômica. Mesmo em uma perspectiva utópica, podemos refazer a sociedade grega não tendo escravos como eles tinham, mas usando a tecnologia a favor da humanidade, de

maneira que todos tenham a chance de ser mestres na arte de viver (informação verbal)?

Diante dessa ofensiva do capital, como forma de preservar as suas características hegemônicas, acentua-se a relação de exploração da classe trabalhadora, seja através dos avanços tecnológicos e científicos, seja por meio da reestruturação do sistema produtivo. Segundo Horikawa (2015), a escola é impelida a refletir sobre a sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência dessa nova configuração social que reivindica

[...] um trabalhador mais flexível do que aquele que atuava nas linhas de produção; um trabalhador capaz de analisar os processos de trabalho, identificar os problemas e criar as soluções. [...] Deparamo-nos assim com mais uma razão para repensar a escola (HORIKAWA, 2015, p. 20).

Esses novos vetores de crescimento criaram outras formas de trabalho, muito mais distribuídas, e há fortes indícios que a educação é um vetor chave relativo à mobilidade social dos indivíduos. Assim, enquanto a sociedade reivindica uma educação que sustente o aprendizado de habilidades desde a escola, o padrão educacional no país insiste em privilegiar currículos escolares superficiais que dificultam o desenvolvimento de competências em profundidade e amplitude.

A combinação desses desequilíbrios, com as fraturas sociais e tecnológicas reduzindo oportunidades futuras e tempo de uso das habilidades atuais dos trabalhadores, reveste a escola da responsabilidade de resgatar o que nos faz mais humanos e garantir uma formação que articule trabalho, ciência e cultura, imbricada às perspectivas de transformação social e emancipação humana. Neste sentido, segundo Morin (2003, p. 64), “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

² Fala do sociólogo Domenico De Masi durante conferência de abertura do Simpósio Universidade do Século XXI, proferida na Universidade de Caxias do Sul (UCS), em setembro de 2017.

REFERÊNCIAS

- AMIN, S. *Les défis de la mondialisation*. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BARBOSA, Alexandre F. **TIC educação 2011**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2011/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago., 2009.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 10 dez. de 2015.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, ago. 2018.
- FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.
- FILHO, Domingos Leite Lima. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: oncepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 141-158.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2021.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: Perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/13>. Acesso em 27 fev. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MACHADO, Lucília. **Ensinar e Aprender Tecnologia**. Palestra proferida no 2º Seminário de Educação, Trabalho e Tecnologias, Sapucaia do Sul, nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-IbvSngkbf&t=2260s>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MASI, Domenico De. **Conferência Trends 2030**. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI: OLHAR O PRESENTE, CRIAR O FUTURO, 1., 2017, Caxias do Sul (UCS), 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/noticias/15161/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 8ª ed., 2003.

MOROSINI, Márcia Valéria G. C. Notas sobre o modelo das competências na educação profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; RIBEIRO, Cláudio Gomes (Coord.). **Estudos de politécnica e saúde**: volume 2. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 213-228.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, pág. 125-132, dezembro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9mKKZqkrJ8QbWRJ6zYyCLfD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. **Educational researcher**, Sage Publications, CA: Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da Informática na Escola**. Campinas: SP, 2003.

YOUNG, Michael D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, 2002, p. 53-80.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALBERTINA CAMPOS PINHO FARIA

É Mestranda na pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT IFRJ–Campus Mesquita. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Linguagens no Ensino de Línguas (CTL-EL). Especialista em Políticas Públicas em espaços escolares pela UFRJ e em Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia. Atuou como Orientadora Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, na função de Coordenadora de Aprendizagem e Orientadora Educacional em escolas no município de Nova Iguaçu e como Coordenadora Pedagógica nos cursos do PRONATEC na FAETEC - CVT Austin. Trabalhou como Tutora do CEFET (Curso de Especialização em Educação Tecnológica) e Professora-tutora pela UNIRIO em curso de Extensão e Especialização.

E-mail: tinaipnv@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1052408704420566>

ALDA MARIA COIMBRA AGUILAR MACIEL

Possui graduação em Letras com dupla licenciatura (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela PUC-SP. É especialista em Língua Inglesa (UERJ) e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD (LANTE, UFF). Atua, principalmente, nos seguintes domínios: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira para fins gerais e específicos, sob as óticas da multimodalidade, dos multiletramentos/multiliteracias e da literacia visual crítica. Atua como docente no programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica e como Editora-Gerente da revista Cadernos de Educação Básica, no Colégio Pedro II. No

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), é professora de Língua Inglesa no Ensino Médio e na Licenciatura em Química e atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT). É membro titular eleita do Conselho Acadêmico de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (CAPOG) do IFRJ e representa o IFRJ no Projeto Quality in Language Learning (QuILL).

E-mail: alda.maciел@ifrj.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6490973350342568>

ANA MARIA SILVA OLIVEIRA

É Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), especialista em Ciências da Natureza e Matemática (UNB), em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática (EDUCON), e em Gestão da Aprendizagem Escolar (SEC/BA), licenciada em Letras/Língua Estrangeira (UFBA) e em Eletricidade (UNEB). Professora de Física da SEC/BA e Técnica em Assuntos Educacionais da UFRB.

E-mail: ana.silva@ufrb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1503954856484158>

APARECIDA PEREIRA DE AQUINO

É Graduada em Letras Inglês (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES (2009) e Letras Português pelo Centro Universitário FACVEST (2020). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais/IFNMG (2018) e em Educação a distância pela Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES (2019). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É Assistente de Educação efetivo do município de Montes Claros desde 2006.

E-mail: cidanovaesp@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9655278693942939>

CLEILTON SAMPAIO DE FARIAS

É Professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal do Acre (IFAC). Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Acre; Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre; Doutor em Ensino de Biociências e Saúde pelo IOC/Fiocruz; Fez Doutorado Sanduíche pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território – IGOT da Universidade de Lisboa – PT. Participa do Grupo de pesquisa Relações Sociais e Educação – RESOE.

E-mail: cleilton.farias@ifac.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4495648642048152>

DARIANE CARVALHO DE SOUZA

É Mestranda pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá (2021), Pós-graduada em Gestão Pública (2014), Graduada em Propaganda e Marketing (2007). Desde maio de 2011 atua na Educação como Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, possuindo vivência nos setores de Estágio e Registro Acadêmico. Exerce a função de Coordenação de Registros Acadêmicos no Campus Arraial do Cabo.

E-mail: dariane.souza@ifrj.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4650605052312049>

ELIANE VIEIRA DE ATAIDES VALIM

É Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (UFT, 2010). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior (Faculdade Internacional Signorelli, 2013). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFTO, 2021). Atuando como jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, Campus Palmas.

E-mail: elianevieira@ifto.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9121579847172836>

ERMANS QUINTELA CARVALHO

É Graduado em Direito pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2016). Especialista em Direito Público com capacitação para o Ensino no Magistério Superior pela Faculdade Damásio (2018). Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais pela UNIASSELVI (2019). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino no Instituto Federal de Alagoas - IFAL (2021). Atualmente é professor de Libras e servidor público federal na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas - FALE/UFAL.

E-mail: ermans_carvalho@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7968021826104417>

ITAMAR M. DA SILVA

É Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFSul-Rio-Grandense (2022) e Especialista em Gestão Empresarial. Graduado em Ciência da Computação. Analista de Tecnologia na UFCSPA.

E-mail: itamarm@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9250254458099178>

IVANICE SANTANA RAMOS

É Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá (Unesa/RJ) e em Metodologia de Ensino para Educação Profissional pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Leciona nas redes públicas de educação básica do município de Pojuca/BA e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: ivaniceramos777@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0989759203476379>

JACKSON SANTOS DE OLIVEIRA

É Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRJ/Mesquita. Integrante do Grupo de Pesquisa CTL-EL (Ciência, Tecnologia e Linguagens no Ensino de Línguas), sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Arraial do Cabo. Licenciando em Letras pela UFF. Graduado em Comunicação Social pela UERJ. Atualmente é técnico administrativo da Universidade Federal Fluminense, dando suporte para o desenvolvimento de recursos de ensino e extensão na internet.

E-mail: jackson.eco@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2182039042489013>

KETHERIN ALEXSANDRA SILVA GOMES

É Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2019). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino no Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT (2022). Atualmente é técnica administrativa da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

E-mail: ketherin.ufmt@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5804848099573912>

MADIANE SANTOS DE ASSIS

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Formada em Pedagogia, com Especialização em Educação Básica Integrada a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos. Servidora pública do município de Valença/BA.

E-mail: assismade@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9501414333655580>

MARCELO ANTÔNIO ROCHA DE OLIVEIRA

É Graduado em Administração pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2001). Pós-graduado em Gestão Empresarial pela Faculdade Machado Sobrinho (2005). Mestre em Educação

Profissional e Tecnológica na área de Ensino no Instituto Federal do Sudeste de MG, Campus Rio Pomba (2022). Atualmente é Servidor Público Federal no Instituto Federal do Sudeste de MG, Campus Barbacena.

E-mail: marcelo.antonio@ifsudestemg.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0529897930877341>

MAYARA ACHILEI DE FREITAS

É Licenciada em Ciências Sociais pela UFV, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG e em Antropologia pela UFMG. Desenvolve pesquisas sobre gênero e maternidade.

E-mail: mayaachilei@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6386740783386203>

MORGANA DE ABREU LEAL

Atua como docente no Ensino Médio Integrado, no Curso Técnico Concomitante/Subsequente e na Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Pinheiral. É Licenciada em Português, Inglês e respectivas Literaturas (Faculdade CCAA, 2010) e Mestre em Letras, área de concentração: Linguística Aplicada (UERJ, 2013). É especialista em Design Instrucional da EaD Virtual pela UNIFEI (2015) e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela UFF (2016). É Doutora em Letras, área de concentração: Linguística Cognitiva (UERJ, 2020). Cursando Especialização em Metodologias de Ensino de Línguas (IFSertão-PE). Estudante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição - NELUC (UERJ). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e Linguagens (CTL) no Ensino de Línguas, linha de pesquisa: Múltiplas literacias, literacia crítica e práticas educativas inovadoras no ensino-aprendizagem de línguas e linguagens (IFRJ).

E-mail: morgana.leal@ifrj.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0304697860953985>

REGIANE FARIA CARVALHO DA SILVA

É Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2013). Especialista em Educação e Sociedade pela Universidade Barão de Mauá (2016). Atualmente é mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT e atua como Técnica Administrativo Educacional na rede estadual de educação de Mato Grosso.

E-mail: regianefariacs@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6433435645612459>

RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI

É Licenciado em Letras: Português/ Inglês pela Uneal (2004). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uneal (2005). Mestre em Educação Brasileira pelo PPGE da Ufal (2010). Doutor em Linguística pelo PPGLL da Ufal (2016); Realizou pós-doutoramento no PPGLL/UFAL (2018-2019). É professor efetivo do IFAL-Campus Maceió. Também é professor e pesquisador permanente do ProfEPT/IFAL, Campus Benedito Bentes/IFAL, onde exerce a função de Coordenador Acadêmico Local (2018-2020/2020-2022).

E-mail: ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2706881213553955>

Ensaio, relato, propostas e reflexões desencadeadas a partir do compartilhamento de vivências. Os artigos presentes em “Criatividade e inovação em práticas de Educação Profissional e Tecnológica” contribuem significativamente para a aprendizagem docente, atualizada e criativa, com professores-orientadores e alunos autônomos. Os desafios e as experiências presentes nessa obra apresentam competências essenciais para o professor do século XXI e levam o leitor ao pensamento crítico e reflexivo.

Por meio de temas, conteúdos e atividades guiados pelos conceitos de criatividade e inovação, constrói-se um amplo repertório que visa superar modelos tradicionais através da diversidade, do estímulo, da interação e da emancipação do estudante/cidadão atuante.

Práticas transformadoras emergem na formação humana integral, dialogando com o viés libertário e opondo-se ao tecnicismo. A autonomia se torna protagonista na edificação do conhecimento, na formação do sujeito.

“Criatividade e inovação em práticas de Educação Profissional e Tecnológica” é trabalho que, com sua profícua contribuição pertinente, oriunda de obras basilares e objetivos relevantes, inspira a sustentabilidade e a replicabilidade deste projeto necessário.

Prof. Dr. Diogenes Costa

(Dio Costa) é professor da Educação Básica e Superior, poeta e músico.



*Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia e
Linguagens no Ensino de Línguas
CSTL-EL*

