

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT58

**Metodologias Ativas na
Educação Básica e Ensino
Superior: jogos e atividades
extracurriculares**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8** **"A MARATONA FILOSÓFICA SALVOU A MINHA AULA": DISCUTINDO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**
Ricardo José Mezzomo
- 19** **A HORTA ESCOLAR NO ENSINO DE QUÍMICA: O SOLO COMO CATALIZADOR DA APRENDIZAGEM**
Jane Acordi de Campos
Antônio Valmor de Campos
- 33** **AFRICANIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE EXTRA CURRICULAR NA FACULDADE SENAI CETIQT**
Luisa Helena Silva Meirelles
Cristiane de Souza dos Santos de Carvalho
Marilene Machado de Andrade Rocha
- 43** **AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Michele Domingos Schneider
Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias
Elisa Netto Zanette
- 53** **MEDITAÇÃO PARA CRIANÇAS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O FAVORECIMENTO DO AUTOCONHECIMENTO**
Adriana Pereira Frony
Juciele Silva Ortiz Rosa
Fabricio Teodoro Abdel Qader
- 62** **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES**
Cheila Graciela Gobbo Bombana

76 MODA E VULNERABILIDADE: INSTRUMENTOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE “NÓS” E “OUTROS” APRESENTADOS AOS ALUNOS DO CURSO SUPERIOR DE DESIGN DE MODA

Solange Riva Mezabarba
Cristiane Santos

86 O ENSINO DO NEWSGAME NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

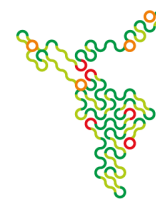
Rita de Cássia Romeiro Paulino
Mariane Pires Ventura
Ana Paula Bourscheid

99 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE TIC

Rangel Machado Simon
Fernando José Spanhol

112 UTILIZAÇÃO DO ROLE PLAYING GAME (RPG) COMO METODOLOGIA ATIVA NO CURSO DE ENGENHARIA QUÍMICA DO SENAI CETIQT/RJ

Geneci Alves de Sousa
Claudia Gimenez Dutra de Abreu
Leonardo Ferreira Sabbadim



“A MARATONA FILOSÓFICA SALVOU A MINHA AULA”: DISCUTINDO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.

Ricardo José Mezzomo¹

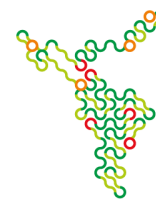
Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir, à luz dos princípios das metodologias ativas, uma estratégia que desenvolvo há mais de uma década no ensino de filosofia, nos três níveis de Educação, Fundamental, Médio e Superior. A educação passa por crises e transformações, sobretudo no que se refere à pedagogia escolar. A necessidade de inovação parece consenso entre as diferentes teorias. De Dewey a Paulo Freire, de Rancière a Cassiano Zeferino, o princípio epistemológico predominante visa substituir a passividade do aluno pela atividade do estudante. Metodologias ativas, enquanto práticas educativas centradas no estudante, sujeito da sua aprendizagem, tem sido a tendência em destaque. Há anos utilizo uma estratégia que chamei de Maratona Filosófica, estratégia conhecida como gamificação, no interior das metodologias ativas. Ela nasceu da insatisfação com a própria prática pedagógica, no início da carreira docente e tinha como intuito envolver os estudantes e dinamizar o processo de estudo escolar da filosofia. O envolvimento dos estudantes foi determinante para seu êxito que, pelo depoimento de alunos, colegas docentes, coordenadores e gestores escolares, mostrou ser uma estratégia que potencializou a motivação, a participação e a aprendizagem, salvando a minha aula de tímido e inexperiente professor. Ao longo dos anos aperfeiçoei a estratégia. Busco, agora, compreender a Maratona Filosófica à luz das metodologias ativas.

Palavras-chave: Maratona Filosófica. Metodologias Ativas. Gamificação.

“The Philosophical Marathon saved my class”: Discussing pedagogical innovation.

Astract: This article aims to discuss, in light of the principles of active methodologies, a strategy that I have been developing for more than a decade in the teaching of philosophy, at the three levels of Education, Elementary, Middle and Higher. Education is going through crises and transformations, especially with regard to school pedagogy. The need for innovation seems to be a consensus among different theories. From Dewey to Paulo Freire, from Rancière to Cassiano Zeferino, the predominant epistemological principle seeks to replace student passivity with student activity. Active methodologies, as educational practices centered on the student, subject of their learning, have been the highlighted trend. For years I have been using a strategy that I called the Philosophical Marathon, a strategy known as gamification, within active methodologies. It was born from dissatisfaction with their own pedagogical practice, at the beginning of their teaching career. It was intended to involve students and streamline the process of studying philosophy at school. The involvement of students

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado da FURB (Universidade Regional de Blumenau - SC; Brasil). ricardojmenator@gmail.com.



was crucial to its success, which, by the testimony of students, fellow professors, school coordinators and school managers, proved to be a strategy that boosted motivation, participation and learning, saving my class from being shy and inexperienced teacher. Over the years I perfected the strategy. I now seek to understand the Philosophical Marathon in the light of active methodologies.

Keywords: Philosophical Marathon. Active Methodologies. Gamification.

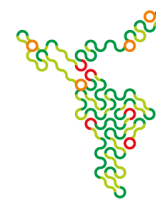
1 INTRODUÇÃO

Concluí a Graduação de Filosofia em dezembro de 1999. Logo após, em fevereiro de 2000, então com 21 anos, iniciei a docência na educação básica. Como muitos principiantes nas mais diversas profissões, as dificuldades eram diversas e a inexperiência pesava diante de uma sala repleta de pré-adolescentes e adolescentes. Passadas duas semanas do início das aulas, alguns alunos manifestaram que estavam com saudades das aulas e do Professor que tinham nos anos anteriores.

Ciente das limitações no aprender a professorar, conversei com eles sobre o que tinham saudades e comentei que conversaria com o antigo Professor. Ao dialogar com outros professores/alunos, soube que o Professor era muito bem quisto no Colégio e os alunos adoravam as suas aulas. De certa forma, duas situações eram complexas para um iniciante: o trabalho novo, por si só, já era desafiador e “substituir” um Professor experiente, muito querido pelos estudantes.

Contextualizei como ocorreu o início em sala de aula, pois ele foi importante para fomentar a criação do que recebeu o nome de Maratona. Estava receoso em não dar conta do recado e queria encontrar formas para que as aulas pudessem fluir. Diante disso, conversei com o Pedro Sérgio Valcanaia, o ‘antigo’ Professor deles. Em diálogo rápido no intervalo de aula na sala dos professores, relatei o que se passava e perguntei a ele o que fazia nas aulas para ‘conquistar’ os estudantes. De modo atencioso/solícito, citou duas práticas pedagógicas desenvolvidas: utilizava o violão (inventava paródias de conteúdos escolares) e fazia gincanas/competições entre os estudantes.

De modo especial, como a primeira sugestão eu também poderia desenvolver, a segunda atividade chamou a atenção e, a partir de então, comecei a desenvolver aquilo que, inicialmente, chamei de Maratona Histórica (por dar aulas de História). Posteriormente, com a inserção da Filosofia entre os componentes curriculares, denominei Maratona Filosófica (MF) - espaço no qual ocorreu o enriquecimento e a maturação da nova estratégia.



Em quais circunstâncias surgiu a ideia de relatar a experiência da MF? Em 2019, depois de 11 anos da conclusão do Mestrado em Educação, cogitei a possibilidade de retomar os estudos no meio acadêmico. Para isso, ao tentar uma reaproximação, fiz a inscrição como aluno especial em uma disciplina no PPGE - FURB. Além de frequentar a disciplina, participei dos diálogos/estudos desenvolvidos no grupo “Saberes de Si” - liderado pelo Professor Dr. Celso Kraemer. Para continuar no Grupo em 2020, em virtude da carga horária nas três instituições onde lecionava em 2019, foi necessário diminuir o número de turmas. Sendo assim, parte das aulas de Filosofia foram repassadas ao colega, Professor Rafael Batista.

Uma situação similar, como a detalhada no início do artigo, ocorreu em fevereiro de 2020. O Professor Rafael compartilhou que os alunos o questionavam se continuaria com a MF. Em razão da sua partilha informal, solicitei um breve relato. Via e-mail, anexado em documento Word, descreveu:

(...) Uma pergunta que recebo de todas as turmas é se irei continuar com a ‘Maratona Filosófica’ que eles vinham desenvolvendo nos anos anteriores. As perguntas sempre vieram acompanhadas da expectativa de que eu continuasse com a atividade desenvolvida. Ficou claro o envolvimento e a motivação que a ‘Maratona Filosófica’ causa. Motivado por isso, fui observando o relato dos estudantes (nos detalhes de como a atividade funcionava) e percebi que era uma estratégia didática que estava enraizada e produzindo engajamento e compreensão na relação dos estudantes com a Filosofia. A partir disso, fui conversar com o Professor Ricardo, já sabendo dos relatos dos estudantes, e percebi que a ‘Maratona Filosófica’ é uma estratégia que agrega o envolvimento dos estudantes e os aproxima das discussões filosóficas de uma forma que os motiva a se dedicarem ainda mais. (BATISTA, 2020)

A exposição do Professor Rafael, juntamente com as duas situações descritas na sequência motivaram a produção desse relato sobre a experiência com a MF:

1ª - Em uma das Instituições em que trabalho, anualmente, cada docente recebe uma devolutiva do seu desempenho, em reunião com o Assessor e o Gestor do Colégio. Apresentam dados percentuais resultantes de uma Avaliação Institucional feita, em ambiente virtual na própria instituição, com os alunos orientados pela Coordenação. Na pesquisa há um espaço onde o estudante, de modo espontâneo, pode digitar o que o Professor deve manter/melhorar. Como não é um dado que resulta em gráfico, ao contrário de outras dez questões objetivas, Assessor/Gestor leem alguns dos comentários ao Professor. Percebi que, nos últimos anos, repetidamente, aumentou o número de manifestações positivas voltadas à MF.



2ª - Será que a MF poderia ser transformada em artigo e inscrita para apresentar em algum evento, congresso? Ao matutar, concluí: é importante dialogar com quem tem uma expertise relacionada com publicações acadêmicas no meio educacional. Sendo assim, em plena sexta-feira (21/02/2020) após às 22h, via aplicativo virtual WhatsApp, fiz/enviei áudios ao Prof. Dr. Celso Kraemer.

Na manhã seguinte, recebi os seus apontamentos e fiquei entusiasmado. Perante a interessante resposta, com a devida autorização do Dr. Celso, reproduzo parte da devolutiva:

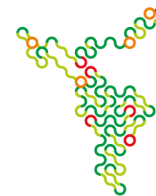
Mezzomo, seguem algumas considerações:

1. Você trabalha com metodologias ativas, que não é um modismo, nem é recente e nem está unicamente relacionado aos dispositivos digitais de mídia. Está presente em Jacotot, Ranciere, Dewey, Paulo Freire, etc.
2. É um tema bacana para mandar um Resumo ao evento em Criciúma.
3. Vale imensamente uma pesquisa mais aprofundada, com as epistemologias da Educação e filósofos que fundamentem este trabalho. Daria até uma pesquisa de doutorado.
4. Tecnologias em Educação é o que você está fazendo. Ela pode envolver, em diferentes modalidades, dispositivos de mídia digitais (computadores, plataformas, sites, redes, etc.) mas não provém deles, nem se deve a eles (...) (KRAEMER, 2020).

A leitura das considerações do Dr. Kraemer, foi o impulso fundamental para iniciar (março/2020) a organização de ideias e a produção do artigo. Acabara de fazer a inscrição no presente Congresso, mas em razão da pandemia mundial, provocada pela Covid-19, o IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação foi adiado.² Inicialmente, estava marcado para ser presencial em Criciúma (SC), entre os dias 19 a 22 de maio de 2020. Porém, seguindo os decretos estaduais, orientações da OMS, foi remarcado para o modo remoto/vitual.³ O prazo de envio do Trabalho completo mudou para 10/9/2021.

² Via e-mail (20/3/2020), os congressistas receberam uma nota oficial justificando o adiamento do evento: “Prezados/as congressistas, Preocupados com a situação do novo coronavírus (COVID-19) no Brasil, os membros da Comissão Organizadora do IV Congresso de Humanidades, Ciências e Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc chegaram à difícil decisão de ADIAR o evento, que seria realizado de 19 a 22 de maio de 2020. (...) A nova data da realização do evento será divulgada posteriormente e dependerá da evolução da pandemia. (...) Agradecemos por sua compreensão e parceria neste momento tão difícil a todos nós. Atenciosamente, Comissão Organizadora” (SECRETARIA, 2020). Em 24/4/2020, eis um trecho do novo comunicado: “(...) Comunicamos que em função do cenário global e nacional afetados gravemente pela pandemia do COVID-19, o IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação será transferido para o ano de 2021(...)” (SECRETARIA, 2020).

³ Em 22/12/2020, informações sobre nova data e formato do Congresso: “(...) Informamos que, devido ao cenário atual e para a proteção de todos/as/es, a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, junto à Comissão Organizadora, optou que o IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação acontecerá no formato *online*. A data do evento será do dia 23 ao dia 27 de agosto de 2021” (SECRETARIA, 2020).



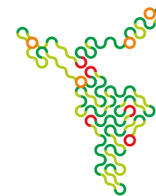
Diante da instabilidade mundial, que provocou parte da demora em orientações mais objetivas do Congresso (data oficial e formato foram repassada em dezembro/2020), em parceria com dois professores, desenvolvi artigos sobre a MF. Desse modo, o que era para ser um primeiro relato formal da MF a ser compartilhado no Congresso em Criciúma (SC), acabou tendo publicações antes do IV Congresso, que ocorreu somente entre 23 e 27/8/2021. (MEZZOMO; KRAEMER; MELCHIORETTO; 2020). Frente a isto, a Maratona Filosófica que aqui relato tem modificações advindas das publicações já efetuadas sobre o tema e das novas contingências das aulas remotas.

As dificuldades impostas pelo contexto pandêmico impactaram os diversos setores da sociedade e atingiram o meio educacional de forma intensa. Diferentes produções acadêmicas contribuem com discussões pertinentes ao momento vivido, as quais permitem uma análise profunda do período caótico em que a maioria dos cidadãos foi e ainda está envolvida. Dentre elas, podemos citar as reflexões desenvolvidas por VEIGA-NETO (2020) e SANTOS (2020).

Desde março de 2020 até o momento atual (setembro/2021), muitas mudanças foram necessárias para que, de algum modo, as aulas ocorressem. Em modo remoto, diante da necessidade do afastamento social, cada docente tentou se adaptar e conduzir as aulas. Especificamente ao foco deste artigo que é a MF, a aplicação dela ficou comprometida na pandemia. As particularidades criadas para cada nível de ensino, em razão de certas adaptações, critérios específicos, etc., ela foi aplicada apenas no Ensino Superior. Este artigo tem como objetivo principal discutir/compreender, à luz dos princípios das Metodologias Ativas, a estratégia que desenvolvo há mais de 20 anos.

2. ELEMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo qualitativo, com breve relato de experiência da MF, de seu contexto e os procedimentos utilizados. Durante a pandemia, junto aos estudantes do Ensino Superior (cursos de Psicologia e Administração), a ideia de um “jogo” instigou a curiosidade, o que é uma das causas do



saber filosófico. No início do semestre letivo, a MF é apresentada e as orientações gerais são detalhadas: formulação/discussão das regras; número de integrantes e pontuação nos desafios.

Formadas com o máximo de cinco estudantes, as equipes têm ciência que desenvolverão atividades diversificadas, as quais dependem da criatividade, empenho, organização e atenção dos integrantes. Mais do que agir/pensar focados no primeiro lugar em pontuação geral, a orientação professoral insiste no trabalho sereno em equipe e participação ativa nas propostas sugeridas. Nos últimos três semestres, com as aulas desenvolvidas por intermédio do aplicativo Zoom⁴, após a formação das equipes, compartilho com o e-mail de cada estudante, via google drive, a Planilha de Pontos da turma (Item 1 - Figura 1). Nela, em cada aula que ocorre alguma atividade da Maratona, registro os pontos disputados e obtidos (Item 3 - Figura 1). Assim, podem acompanhar em tempo real a inserção de qualquer informação. Somente habilito a visualização das informações no arquivo, impedindo que algum estudante, mesmo sem querer, acione algum dispositivo e altere as informações salvas na Planilha. Os estudantes escolhem um nome à equipe e um líder para representá-la (Item 2 - Figura 1).

⁴ O Zoom Meetings ou Zoom Reuniões em português é um aplicativo que permite realizar reuniões virtuais, tanto pelo celular quanto pelo computador. Durante uma aula virtual, é possível: compartilhar a tela do dispositivo com os participantes, comunicar-se pelo bate-papo, dividir os estudantes em equipes/salas, enviar arquivos como fotos ou documentos e gravar a videochamada.

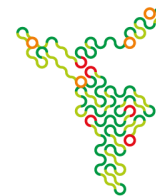
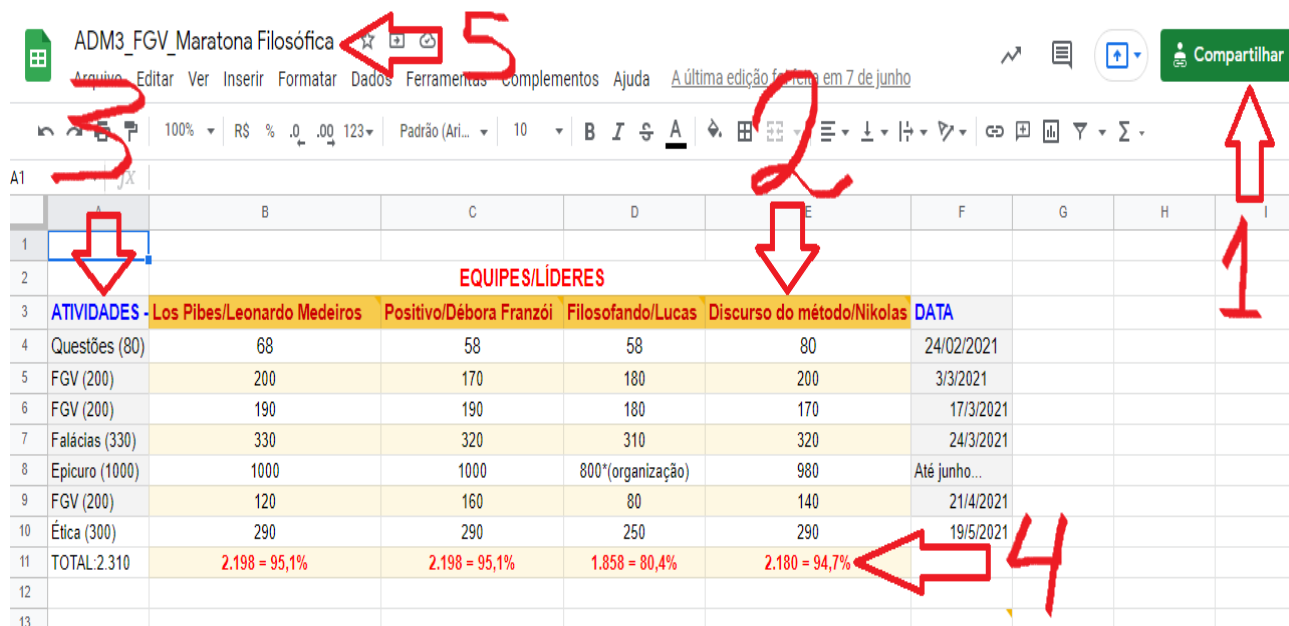


Figura 1 – Planilha da Maratona Filosófica.

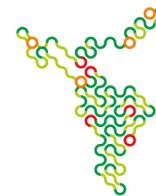


	B	C	D	E	F	G	H	I
1								
2	EQUIPES/LÍDERES							
3	ATIVIDADES	Los Pibes/Leonardo Medeiros	Positivo/Débora Franzói	Filosofando/Lucas	Discurso do método/Nikolas	DATA		
4	Questões (80)	68	58	58	80	24/02/2021		
5	FGV (200)	200	170	180	200	3/3/2021		
6	FGV (200)	190	190	180	170	17/3/2021		
7	Falácias (330)	330	320	310	320	24/3/2021		
8	Epícurio (1000)	1000	1000	800*(organização)	980	Até junho...		
9	FGV (200)	120	160	80	140	21/4/2021		
10	Ética (300)	290	290	250	290	19/5/2021		
11	TOTAL 2.310	2.198 = 95,1%	2.198 = 95,1%	1.858 = 80,4%	2.180 = 94,7%			
12								
13								

Fonte: o próprio autor

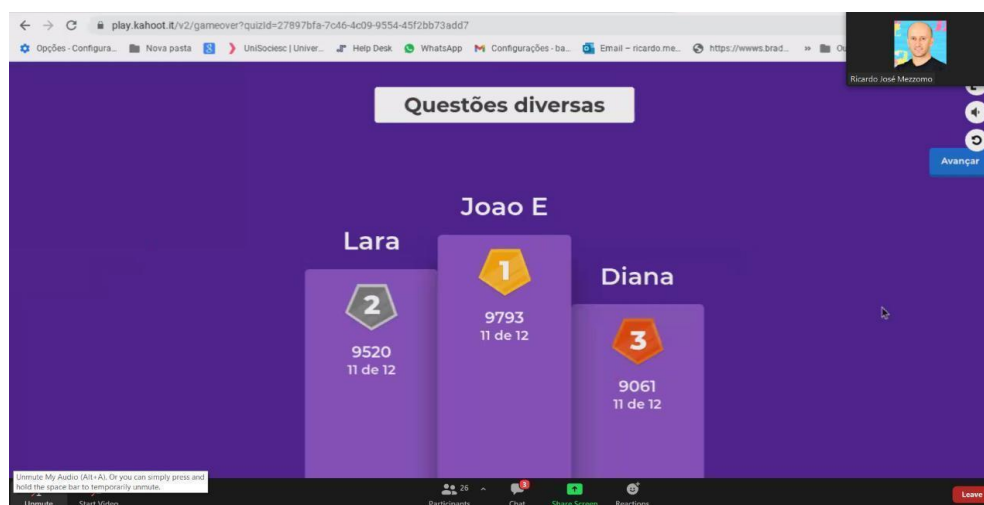
O print da Planilha de pontos da MF (Figura 1), utilizada com uma turma de Administração (Item 5 – Figura 1) no primeiro semestre de 2021, auxilia na compreensão do seu uso. Sempre com os colegas da equipe, em diferentes momentos e de formas variadas nas aulas, os estudantes são desafiados. Conforme a exigência de cada Instituição de Ensino, o rendimento do estudante na MF é utilizado para compor uma nota avaliativa. Os critérios de análise podem envolver: preparação e apresentação de seminários; resolução de enigmas/desafios; frequência nas atividades da equipe; pontualidade nas atividades; respeito com respeito às regras feitas em conjunto com as equipes/colegas/professor; domínio do conteúdo; seguir as orientações estipuladas em cada etapa; etc. Ao final do semestre, além da média de pontos obtida pela equipe, conforme o cumprimento individual das regras/desafios e o combinado entre Professor/Estudantes, poderá haver também uma nota individual no processo avaliativo (Item 4 - Figura 1).

A pontuação das atividades varia entre 50 e 1000 pontos, envolvendo: pesquisas, enigmas filosóficos, mapa mental/conceitual, apresentação de trabalhos. Além deles, é possível citar outros



desafios: resolver problemas, criar conceitos, argumentar sobre posicionamentos e, por exemplo, utilizar o Kahoot. O print presente na Figura 2, foi feito durante uma aula do primeiro semestre (2021).

Figura 2 – Resultado do Kahoot.



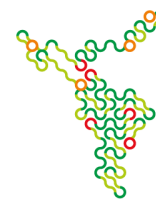
Fonte: o próprio autor.

O Kahoot é um serviço gratuito para computadores, celulares Android e iPhone (iOS). O aplicativo possui um formato semelhante aos jogos de quizzes, em que as questões corretas valem pontos. É possível responder testes de conhecimentos gerais criados pela comunidade ou produzir perguntas específicas sobre um assunto da aula e aplicar com os estudantes. Conforme o número de acertos, o aplicativo gera um ranking com o nome inserido pelos alunos (BEGGIORA, 2019).

3. GAMIFICAÇÃO⁵

Em diversos contextos escolares os professores encontram estudantes conhecedores dos mais diversos tipos de jogos, eletrônicos ou não. De modo amplo, os aprendizes já têm variadas experiências com games, via computadores e celulares. Muitos deles passam várias horas dos dias

⁵ As reflexões presentes no item 3 e nas Considerações Finais, conforme justificado na Introdução, possuem similaridades com o que foi desenvolvido em parceria com Kraemer e Melchiorretto (2020).



jogando. É perceptível nas novas gerações, desde a mais tenra idade, o contato constante com aparelhos mobile conectados em jogos. Muitos dos que ingressam no Ensino Fundamental já estão acostumados a jogar e dominam a linguagem de jogos, conhecendo termos como recompensas, premiação, competição, desafios, estratégias, colaboração.

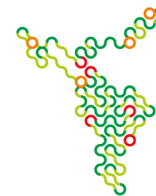
As Metodologias ativas abarcam uma soma de técnicas, processos e procedimentos, no intuito de ajudar na aprendizagem. Ativas refere-se às práticas pedagógicas que direcionam os estudantes como protagonistas nas atividades.

(...) as Metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais. (VALENTE, 2018, p.28).

No contexto das Metodologias ativas de aprendizagem, é possível inserir a gamificação, a qual estimula o aprendizado e a participação dos estudantes. Gamificação, no mundo educacional, não é modificar qualquer atividade em um game. É aprender a partir dos games, diagnosticar elementos que possam tornar a experiência um desafio que envolva o existencial e o emocional. Uma gamificação aplicada à educação não pode se reduzir às recompensas, uma estratégia puramente behaviorista (STUDART, 2015), mas envolver o existencial e o emocional no próprio processo.

O objetivo dos sistemas gamificados em sala de aula é agenciar engajamento dos estudantes. Motivar a ação é um dos desafios do Professor. Como o propósito é promover a aprendizagem, a gamificação acrescenta uma camada de interesse ao que é feito, por envolver elementos emocionais e volitivos aos aspectos intelectuais e cognitivos. De acordo com Alves (2015) a diversão vivenciada em momentos da aula faz com que o estudante tenha interesse, prazer em jogar, aplicando-se à resolução de problemas, o que se intensifica por sua natureza cooperativa e competitiva.

Em geral, a gamificação caracteriza-se pela “[...] utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.” (KAPP, apud ALVES, 2015, p.26). Estas características são desenvolvidas na Maratona Filosófica, pois baseia-se em jogos e no desenvolvimento de um sistema no qual aprendizes



(estudantes) se engajam em um desafio, definido por regras claras, interagindo e recebendo feedback (correção dos desafios).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Maratona Filosófica (MF) nasceu dentro de um cenário de insatisfação com a minha prática pedagógica, no intuito de envolver os estudantes e dinamizar o estudo de Filosofia. Aos poucos, para que os estudantes aprendessem e participassem das aulas com interesse, foi incorporada nas aulas da educação básica e no ensino superior. Ao longo dos anos, aperfeiçoei a estratégia e desenvolver a MF, tornou-se algo rotineiro e esperado pelos futuros novos alunos.

A MF tem se mostrado assertiva nas aulas de Filosofia, pois centra-se na atividade dos estudantes, envolvendo-os pelo desafio e descoberta, investigação ou resolução de problemas (BACICH; MORAN, 2018). As práticas escolares, quando partem da experiência e participação dos aprendizes, podem impulsionar com maior intensidade o protagonismo dos envolvidos.

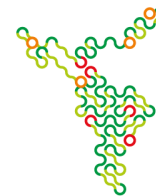
A gamificação, via MF, mostrou ser uma maneira de inovar nas práticas pedagógicas e supera a passividade, pois nela o estudante não funciona como um paciente de transferência do conhecimento. As vivências desenvolvem o senso crítico, epistemologicamente curioso, e o estudante, junto com o educador, participa da construção do conhecimento (FREIRE, 2003). Os estudantes desenvolvem habilidades como autonomia, trabalho em equipe, capacidade de inovar/refletir, diante de situações problemáticas.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática.** 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

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

BATISTA, Rafael. **Maratona.** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ricardo.mezzomo@bomjesus.br> em 06/06/2020.



BEGGIORA, Helito. **Kahoot: como criar quiz e estudar com jogos**. 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/10/kahoot-como-criar-quiz-e-estudar-com-jogos.ghhtml> Acesso em: 5 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KRAEMER, Celso. **[Partilha sobre a Maratona]**. WhatsApp: [Mensagem particular]. 22 fev. 2020. 06:56. 1 mensagem de WhatsApp.

MEZZOMO, Ricardo José. KRAEMER, Celso. **Ensino de filosofia e Metodologias ativas**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.14, nº 4, p. 101-110. TRI IV 2020. ISSN 1980-7031.

MEZZOMO, Ricardo José; KRAEMER, Celso; MELCHIORETTO, ALBIO FABIAN. A MARATONA FILOSÓFICA E O PAPEL DO EDUCADOR: UMA LEITURA COM DEWEY E FREIRE. In: **Anais do VI SIMGETI - Simpósio Mineiro de Gestão, Educação, Comunicação e Tecnologia da Informação**. Anais...Varginha (MG) UNIS - MG, 2020. Disponível em: www.even3.com.br/anais/visimgeti/300709-A-MARATONA-FILOSOFICA-E-O-PAPEL-DO-EDUCADOR--UMA-LEITURA-COM-DEWEY-E-FREIRE Acesso em: 07/09/2021

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SECRETARIA <ibero@unesco.net>. **IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ricardojmenator@gmail.com> em 20/3/2020; 24/04/2020 e 22/12/2020.

STUDART, N. **Simulação, games e gamificação no ensino de Física**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 21, 2015, Uberlândia. Anais. São Paulo: SBF, 2015, p. 1- 17.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Mais uma Lição: sindemia covídica e educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.45, n.4, 2020.



A HORTA ESCOLAR NO ENSINO DE QUÍMICA: O SOLO COMO CATALIZADOR DA APRENDIZAGEM

Jane Acordi de Campos¹
EEB Tancredo de Almeida Neves, Chapecó
Antônio Valmor de Campos²
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó

Resumo: Este ensaio resulta de atividade desenvolvida na EEB Tancredo Neves, no Bairro EFAPI, Chapecó/SC, no ano de 2019, na disciplina de Química, com estudantes do Ensino Médio Inovador. O objetivo é observar se há influência no exercício da cidadania dos estudantes quando o estudo da Química leva em consideração o cotidiano. A atividade foi desenvolvida com apoio da Associação Ecoefapi, que atua em projetos sobre direitos humanos e cidadania no bairro. A proposta da atividade levou em consideração a interação dos saberes dos estudantes com os conteúdos da Química. O “catalizador” utilizado foi o solo da horta. O projeto foi apresentado aos estudantes e parceiros em roda de conversa. O desenvolvimento do projeto iniciou com uma explicação aos estudantes da importância da análise do solo para a agricultura e como se procede à coleta. Na sequência, ao ministrar o conteúdo, foi feita a relação com a composição química do solo. Os estudantes realizaram pesquisa sobre os 17 elementos químicos essenciais para o crescimento dos vegetais, os macronutrientes e os micronutrientes. Em seguida, foi realizada a coleta de amostras, encaminhadas aos laboratórios da UFFS, com o deslocamento dos estudantes, para acompanhar a realização das análises da composição química do solo. As avaliações realizadas com os estudantes demonstram a ampliação na visão deles sobre a importância da Química para suas vidas e o exercício da cidadania.

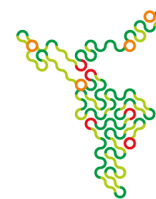
Palavras-chave: Cidadania. Química. Horta escolar. Solo. Aprendizagem.

The school garden in chemistry teaching: the soil as a catalyst for learning

Astract: This essay is the result of an activity developed at EEB Tancredo Neves, in Bairro EFAPI, Chapecó/SC, in 2019, in the discipline of Chemistry, with students from Innovative High School. The objective is to observe whether there is any influence on the exercise of citizenship by students when the study of Chemistry takes into account the daily life. The activity was developed with the support

¹ Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Graduação em Administração e Química – Licenciatura pela UNISUL. Professora da Rede Pública Oficial de Ensino/SC – EEB Tancredo de Almeida Neves, Bairro EFAPI, Chapecó/SC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GEHDEB. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.



of the Ecoefapi Association, which works in projects on human rights and citizenship in the neighborhood. The activity proposal took into account the interaction of students' knowledge with the contents of Chemistry. The “catalyst” used was the garden's soil. The project was presented to students and partners, in conversation. The development of the project started with an explanation to the students, of the importance of soil analysis for agriculture and how to proceed with the collection. Then, when administering the content, a relationship was made with the chemical composition of the soil. The students conducted research on the 17 essential chemical elements for the growth of vegetables, macronutrients and micronutrients. Then samples were collected, sent to UFFS laboratories, with the students' displacement, to monitor the analysis of the chemical composition of the soil. The evaluations carried out with the students demonstrate the expansion in their view on the importance of Chemistry for their lives and the exercise of citizenship.

Keywords: Citizenship. Chemistry. School garden. Ground. Learning.

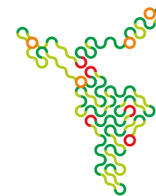
Introdução

Na evolução do ensino de Química, ocorre uma aproximação com situações do dia a dia, articulada com as discussões teóricas, que facilitam e qualificam a aprendizagem, contribuindo na formação emancipadora e cidadã dos estudantes. Este ensaio apresenta uma experiência de ensino de Química, que contempla esses aspectos de relacionamento com a realidade dos estudantes, mas se articula com noções básicas da pesquisa, potencializando os conteúdos estudados.

A unidade escolar onde é desenvolvida a experiência costuma realizar atividades diferenciadas no ensino de Química. Como há espaço físico para as experimentações, os cursos de ensino médio possuem carga horária compatível e ocorre o apoio da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que disponibiliza os laboratórios para as análises do solo, que permitem o aprofundamento dos estudos da química do solo. Também a gestão e o corpo docente apresentam disposição e condições de realizar as atividades programadas para isso.

Serão relatadas as atividades desenvolvidas, de forma diferenciada nas aulas de Química no ensino médio, descrevendo aspectos relevantes que permitem perceber as relações entre as questões práticas com os fundamentos científicos da Química, aproximando o estudante da realidade para a melhor compreensão dos conteúdos.

Porém, é indispensável registrar que a pandemia do Corona vírus interrompeu o processo em andamento, portanto, os relatos apresentados, bem como as reflexões decorrentes fazem parte de



atividades iniciais, que se pretende retomar, quando da normalidade das aulas nas instituições envolvidas. Esta apresentação está fundamentada em diversos autores que são simpáticos a esse modelo de ensino de Química e oferecem os referenciais teóricos necessários para fundamentar as atividades desenvolvidas, bem como as reflexões aqui apresentadas.

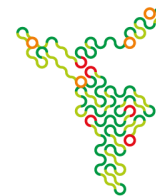
As atividades foram planejadas pela unidade escolar, com a participação da Associação Ecoefapi, que atua no bairro, onde está localizada a escola. Para o desenvolvimento das atividades, foi elaborado um projeto de ensino, levando em consideração a utilização do solo como catalizador da aprendizagem. O desenvolvimento do projeto iniciou com atividades preparatórias em sala de aula, com os conteúdos de maior comunicação com a formação química do solo. As atividades práticas iniciaram na horta da escola, com uma discussão *in loco* sobre a composição do solo e sua importância para o planeta e a humanidade. Na sequência, foi feita a coleta para a realização das análises nos laboratórios da UFFS, a qual foi acompanhada pelos estudantes e professores.

Após a realização das atividades práticas, voltamos ao conteúdo em sala de aula, utilizando os resultados das atividades e das análises como motivador para o aprendizado. Também foram feitas reflexões sobre como essa interação impacta no exercício da cidadania pelos estudantes. A expectativa é que esta apresentação contribua com outras experiências semelhantes, disponibilizando elementos que possibilitam a ampliação dessa proposta do ensino de Química.

O ensino de Química em novos contextos

É provável que entre os desafios atuais da humanidade esteja o de humanizar as relações na expectativa que a população mundial possa viver com maior harmonia. Como afirma Eduardo Galeano (2001, s. p.): “Embora não possamos adivinhar o tempo que será, temos, sim, o direito de imaginar o que queremos que seja. Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar.” Portanto, superar esses desafios depende da responsabilidade de todas as áreas das ciências.

Porém, também é preciso cuidar da missão de garantir uma boa aprendizagem, assegurando a qualidade do conteúdo, permitindo que os estudantes adquiram condições para enfrentar a realidade que os cerca, de forma cidadã, segundo Delizoivov (2009) é uma forma de pensar e transformar o



mundo a partir dos aportes científicos, tecnológicos, assim como a realidade social e política. Isso já é exercitado na Química há algum tempo, fazendo parte dos componentes que se comprometem com a questão social, sem descuidar dos conteúdos específicos e da aprendizagem.

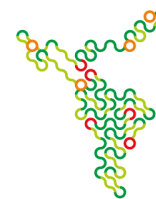
É comum a expressão de estudantes que relatam dificuldades no aprendizado de algumas áreas do conhecimento, entre elas, está a Química. Essa constatação apresenta-se como um desafio aos educadores e à unidade escolar, pois esses são indispensáveis em qualquer situação em que se busca dimensionar um aprendizado melhor e mais relevante. É nessa direção que um grupo de professores têm se dedicado em construir projetos alternativos para a garantia de uma aprendizagem significativa, em que o estudante desenvolva o seu senso crítico, para usufruir da sua cidadania.

Também há de se considerar, nessa formação crítica, as constantes mudanças sociais, políticas e econômicas, com implicações diretas no processo educacional. Isso pode compelir os educadores ao silêncio e submissão, seja por falta de domínio da situação ou por precaução, temendo represálias. Por outro lado, também pode motivar esses profissionais a posicionar-se diante da situação, de forma livre e independente. Na possibilidade de ocorrência da segunda situação, é preciso comprometimento do profissional e a escolha de um caminho metodológico adequado:

Educar é tarefa complexa que requer posicionamento teórico e método de ação. Um condiciona o outro. Uma das dificuldades que enfrentamos como professores é descobrir o sentido do que fazemos. Qual o significado da nossa tarefa, qual a sua marca distintiva? (SANTOS, 2005, p. 1)

Acerca dessa questão, ademais, podemos contar com outras contribuições: “A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente entre sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2003, p. 8). Do ponto de vista da cidadania e da emancipação do sujeito, é preciso pensar a educação como uma possibilidade de transformação da sociedade, com solidariedade e humanização. Para isso, é indispensável que os estudantes dominem os conteúdos e desenvolvam habilidades que asseguram uma intervenção qualificada, com condições de compreender a situação de forma ampla e completa.

Nessa direção, Santos (2005) lança indagações, questionando se haveria possibilidades do surgimento e da afirmação de uma tendência educacional que possibilite aos estudantes das classes populares, geralmente, marginalizados ou excluídos socialmente, ensejarem novos espaços a partir



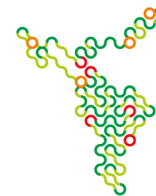
da educação, porém isso dependeria da adoção de métodos e ações que conduzam para esse propósito. Para isso, é preciso superar a passividade das pessoas diante das situações de dominação e exploração. Isso é possível quando o educador compromete-se com a transformação social:

Fica claro que cabe à pedagogia construir pontes entre o saber elaborado e sua apropriação pelas novas gerações, além de socializar o saber e de pensar e estabelecer meios para essa socialização. Essa posição torna-se atraente quando se quer pensar o ensino de ciências como uma via para a emancipação popular. (SANTOS, 2005, p. 9).

Evidentemente que não apenas a escola, bem como a educação serão capazes de fazer essa transformação isoladamente, pois todos os segmentos envolvidos no processo são importantes, sejam professores, pais, gestores e estudantes. Portanto, colocar a Química nesse roteiro de construção da cidadania é sempre um desafio, mas se demonstra possível: “[...] O ensino de Ciências acumulou, ao longo dos anos, um significativo acervo de propostas para o trabalho de sala de aula que pode ser ponto de partida para melhorias substanciais na formação dos estudantes da educação básica” (BORGES, 2012, p. 3). Isso é possível a partir do domínio pelos estudantes dos saberes científicos relacionados com sua vida: “A compreensão, pelos estudantes, do conhecimento científico ensinado na escola e relacionado com o seu cotidiano depende do empenho do professor na escolha de práticas educativas adequadas ao que se propõe” (CAMPOS, 2018, p. 48).

Essa condição de domínio dos conteúdos científicos imbrincados com a realidade é chamada por alguns autores de alfabetização nas ciências: “[...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor.” (CHASSOT, 2001, p. 38). Sobre isso é preciso consciência dos envolvidos: “[...] nós, professores de Química, temos um papel fundamental e que, por meio da adoção desse novo paradigma, poderemos auxiliar na construção da sociedade democrática, em que a Química esteja a serviço do homem e não da dominação imposta pelos sistemas econômicos e político” (SANTOS. SCHNETZLER, 2015, p.138).

Por sua vez, já é visualizado o comprometimento dos professores de Química: “Com o desenvolvimento de conteúdos contextualizados e em sintonia com a realidade social dos estudantes mediante uma metodologia adequada, será possível realizar reflexões necessárias no caminho de um



ensino que tenha como foco a preparação do aluno para o exercício da sua cidadania” (CAMPOS, 2018, p. 65). Essa condição é desafiante no momento atual, que é de profundas crises generalizadas:

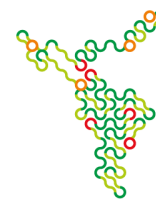
No desafio ético de formação cidadã, põe-se em jogo o caráter constitutivamente político da ação educativa. Assim, pensar na educação da cidadania significa pensar em valores normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissolivelmente, devem constituir a práxis educativa (GENTILI, 2012, p. 76).

A questão da cidadania, apesar de estar prevista constitucionalmente, não representa a realidade vivida por milhões de excluídos no Brasil e demonstra que ela não passa de letra morta. As contribuições da Química para superar essas condições depende de conteúdos apropriados: “Assim, as Ciências vão tomando suas posições sobre as reflexões necessárias acerca da cidadania. Esse posicionamento tem levado para as salas de aula as discussões sobre as relações sociais, políticas e econômicas que, inclusive, passam a permear a administração nos conteúdos (CAMPOS, 2018, p. 71). Essas são expectativas que movimentam uma nova visão das ciências da natureza no processo educativo laico, inclusivo e universal. A seguir, alguns elementos do desenvolvimento dessas dimensões do ensino da Química na escola.

A experiência do ensino de Química na EEB Tancredo Neves

Este artigo decorre do desenvolvimento de projeto de ensino desenvolvido no processo pedagógico da unidade escolar, mas diversos outros projetos são desenvolvidos na unidade escolar, com o mesmo sentido. Os projetos de ensino, por sua metodologia diferenciada, permitem uma boa relação com as questões que envolvem o cotidiano dos estudantes, geralmente, motivam para o aprendizado, contribuindo na superação das dificuldades: “De modo geral, pode-se dizer que a dificuldade na aprendizagem dos conhecimentos de ciência e tecnologia estão impregnadas por defasagem nos aspectos pedagógicos, curriculares e metodológicos” (CAMPOS, 2018, p. 41).

Mesmo parecendo um tanto utópica, as palavras a seguir traduzem essa preocupação: “[...] a mística quer acordar na missão de educador a sua dimensão de “amar”, de desejo de ensinar e aprender a paixão pela missão de educar e de transmitir conhecimento, formar novas gerações com novos valores, construir com os estudantes a riqueza da vida humana e da experiência já construída”



(PELLEGRIN, 2005, p. 3). Apesar de não ser unânime, mas um grupo de educadores da EEB Tancredo Neves envolve-se direta ou indiretamente nos projetos de ensino.

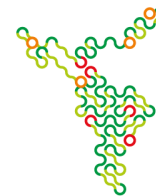
Essa preocupação com a aprendizagem, nas diferentes áreas do conhecimento, com destaque para os componentes de Física, Matemática e Química, que, geralmente, apresentam as maiores dificuldades, é coletiva. Porém, é sempre um desafio que pode ser amenizado por um tripé que envolve: **a)** a escola que precisa estar preparada para ofertar o melhor; **b)** os alunos que precisam estar motivados e preparados para aprender; e **c)** os professores devem ter preparo, capacidade pedagógica e conhecimentos dos conteúdos. Ainda há, em sala de aula, como alternativa: “A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos” (MORAES, et. al. 2012, p. 12).

Evidentemente que, em um projeto alternativo, não é viável a aplicação de metodologia fechada, é preciso flexibilidade, desenvolvendo, no estudante, a capacidade de construir e reconstruir conceitos: “Por “reconstrução”, compreendemos a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado” (DEMO, 2003, p.1).

Sobre o desenvolvimento dos projetos, é importante o apoio das instituições de ensino superior, localizadas nas proximidades da unidade escolar, como a UNOCHAPECÓ e a UFFS: “A *segunda* possibilidade de utilizar a pesquisa como instrumento de aprendizagem no ensino médio é através da aproximação da academia com as escolas da educação básica (CAMPOS, 2018, p. 27).

A autora destaca que a escola está inserida em um contexto social, político, econômico e cultural, relacionados com o *lôcus*, onde se situa e que é indispensável uma interação dela com o meio. Diante dessa situação, emerge a inquietação de construir uma alternativa de aprendizagem que possa aproximar os estudantes dos conteúdos: “Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua tranquila, sem decair em abusos e democratismos” (DEMO, 2003, p. 17).

Ainda sobre a opção da escola por atividades diferenciadas, parte da convicção de que ela não pode limitar-se a reproduzir as questões em que está situada, mas precisa ser protagonista na



oportunidade de transformação. Nessa concepção, a unidade escolar na qual foi realizada esta experiência acredita na possibilidade de potencializar essas relações da escola com os estudantes.

É importante salientar que fazer atividades diferenciadas carece de maior dedicação dos envolvidos, pois os projetos inovadores necessitam metodologias adequadas, como a de realização de ensaios de pesquisa em sala de aula, mas essas experiências, no ensino médio, têm apresentado resultados positivos na aprendizagem e isso motiva parte dos professores a preparar-se para orientar seus alunos e mediar as dificuldades que se apresentarão no transcurso do processo.

Os temas escolhidos também sinalizam a possibilidade de maior participação dos estudantes, professores, gestores e da comunidade. Por exemplo, a violência, o trânsito, o ambiente e a alimentação, geralmente são mais aceitos no meio escolar. Este relato decorre de projeto em desenvolvimento na área de Química com olhares para a realidade ambiental e a alimentação.

É a partir dessa compreensão que a EEB Tancredo Neves, através dos seus professores e gestores, demonstra preocupação com a aprendizagem. A escola oferece as modalidades de ensino médio inovador e, agora, o novo ensino médio, sendo que em ambas as situações os estudantes permanecem mais tempo na unidade escolar, permitindo a realização de atividades diferenciadas.

O ensino de Química e a horta na escola

Talvez seja pretensioso em duas direções, um de demonstrar como acontece o processo de ensino aprendizagem na EEB Tancredo Neves e outro, como os projetos comunicam-se nas atividades. Expressamos isso para explicar que os espaços da escola são compartilhados por vários projetos, por exemplo, a horta é utilizada por diversos professores como instrumento pedagógico. Neste caso, trataremos do ensino do componente curricular de Química, quando foi desenvolvido projeto com vistas a potencializar a aprendizagem, resgatando algumas situações que boa parte dos estudantes tem contato em suas residências, a horta, com ênfase para a composição química do solo.

O suporte teórico é farto, destacando alguns excertos: “O movimento do aprender através da pesquisa inicia-se com o *questionar*” (MORAES, et. al. 2012, p. 13). Nessa direção, há apontamentos de Freire e Fraundez (1985), que reforçam a ideia da Pedagogia da Pergunta, ou seja, a indagação que



favorece o conhecer é o primeiro passo da pesquisa. E isso ocorre nessa relação dos conteúdos desenvolvidos pelos projetos de ensino, que visam facilitar a aprendizagem:

Assim podemos questionar qualquer coisa, como nossas ideias sobre átomos ou sobre ácidos; o entendimento sobre equações de segundo grau ou sobre derivadas; podemos questionar nossa prática de plantar hortaliças, ou nossas maneiras de fazer queijo. Tudo pode ser questionado. Tudo pode ser modificado. Dar-nos conta disso e envolver-nos nesse processo é assumir-nos sujeitos na realidade em que vivemos (MORAES, et al, 2012, p 15).

Os autores destacam que os princípios da educação pela pesquisa podem contribuir consideravelmente para as transformações almejadas e defendidas como prioritárias na aprendizagem, como é o caso da compreensão da composição do solo por substâncias químicas. No entanto, a proposta em questão vai além da aprendizagem de um conteúdo específico, ela a interação dessa aprendizagem com a construção da cidadania pelos estudantes: “[...] retomando o foco deste trabalho, que está no ensino de Química, é preciso comprometimento com o projeto de desenvolvimento dos excluídos do acesso à ciência e a tecnologia” (CAMPOS, 2018, p. 73).

Ainda nesse caminho da motivação fundamentada: “[...] um processo pelo qual o educador convida os estudantes a reconhecer e desvelar a realidade criticamente.” (FREIRE, 1985, p. 125). Essa interação necessita do comprometimento dos envolvidos: “Para a concretização dessa possibilidade de interação, é necessária a compreensão da realidade na qual o aluno está inserido, tanto pelo professor, quanto pelo próprio aluno. O componente curricular precisa ser planejado com conteúdos que permitam essa interação” (CAMPOS, 2018, p. 39). A autora explica que algumas unidades escolares estão optando pelo projeto de ensino na busca de superação das limitações na aprendizagem, projetando uma educação comprometida com a cidadania, observando a realidade dos estudantes, as condições necessárias para superar os obstáculos que precisam enfrentar.

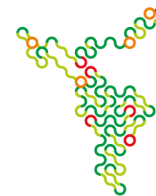


Figura 1 – Foto das atividades na horta da EEB Tancredo Neves



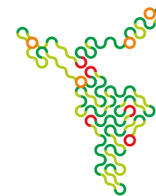
Fonte: Jane Acordi de Campos, 2019

Segundo Borges (2012), o projeto de ensino deve ser articulado com o contexto, visando à realização de trabalho em grupos, em que cada aluno esteja preparado antecipadamente para contribuir no grupo e, ao final, pode ser feita apresentação oral ou escrita das reflexões e análises.

O solo como catalizador da aprendizagem dos conteúdos de Química

É importante, em projetos que potencializam a aprendizagem, que os conteúdos estabeleçam uma relação com o cotidiano dos estudantes. Neste sentido, a Química tem se destacado no desenvolvimento de projetos de ensino articulados com a pesquisa e a extensão. Podemos destacar algumas como as feiras de ciências e os projetos de ensino/aprendizagem, que foram/são uma das metodologias experimentadas e que ainda dependem de amadurecimento e de uma avaliação da sua influência na aprendizagem: “[...] um projeto não aparece a propósito de qualquer realidade, mas relacionando a uma específica, não repetitiva, com caráter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular e inédita de operações que permitem realizá-lo (SMOLE, 2003, p. 164).

O autor lembra que, nos projetos, o planejamento é indispensável para o sucesso e os bons resultados. Consideramos que este seja o indicativo que a pesquisa deve ser vista como metodologia inovadora em sala de aula, tendo situações do cotidiano como motivadores de comportamentos, de



estudo e de posturas transformadoras nos estudantes. Além disso, é preciso considerar a participação dos profissionais da educação, pois é fundamental o comprometimento deles para enfrentar os desafios de uma realidade tecnologizada, onde é preciso uma formação inicial interdisciplinar de docentes, pois: “Preocupações com a aprendizagem perpassam as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a aplicação de alternativas com a intenção de diminuir as dificuldades de aprendizagem e potencializar as facilidades de aprender.” (CAMPOS, 2018, p. 60).

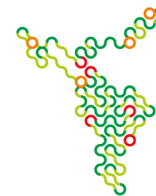
É indispensável compreender que incluir o cotidiano não é sinônimo de baixar a qualidade, ao contrário, é preciso exigir equipamentos de laboratório que possam enriquecer as aulas de Química, que permitam confirmar ou negar algumas situações. Para quem defende esse compromisso educacional, o sucesso dos estudantes no seu aprender é fundamental, porém, a sua formação humana é um componente indispensável nesse processo, por isso, é preciso tornar os estudantes participantes e ativos nas suas relações vivenciadas com outros: “[...] esse movimento pode ser desencadeado na sala de aula por meio da pesquisa. Esse é o mesmo movimento propiciado pela pesquisa em geral, capaz de fazer avançar nossa compreensão da realidade, nossa capacidade de explicar e compreender fenômenos” (MORAES, 2000, p. 11).

Essa percepção não se limita aos conhecimentos formais, ela carece de uma compreensão dos educadores e gestores, comprometidos com a oferta de um ensino impregnado de possibilidades capazes de demonstrar outras possibilidades de ensinar e aprender, bem como da visão e capacidade de articular a fundamentação teórica, com as condições da realidade, onde ocorre o processo educacional, seja na escola ou fora dela, desde que mantidas as relações professor/aluno:

[...] A atuação profissional dos professores das Ciências no ensino fundamental e médio, do mesmo modo que a de seus formadores, constitui um conjunto de saberes e práticas que não se reduzem a um competente domínio dos procedimentos, conceituações, modelos e teorias científicos. (DELIZOICOV, 2009, p. 31)

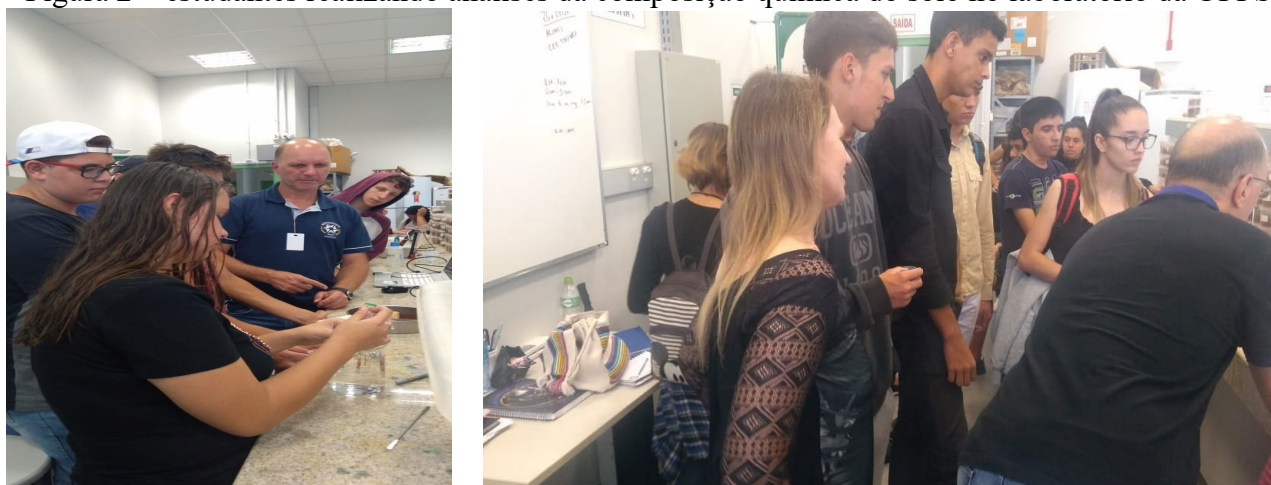
Neste caso, houve todo um debate teórico, para que fosse possível chegar ao solo, como catalizador da aprendizagem do conteúdo de Química, permitindo que os estudantes reconhecessem a proximidade do solo com os conteúdos e com os elementos químicos da tabela periódica.

Ademais, ao realizar a coleta do solo, os estudantes sentiram-se parte da pesquisa, possibilitando que acessassem aos elementos indispensáveis para a realização de atividades práticas.



Posteriormente, no laboratório, enquanto os professores da UFFS realizavam os experimentos, muitos estudantes foram percebendo as transformações na matéria e os processos empregados, que tornam a pesquisa interessante e comprometida com a realidade social, geográfica e política.

Figura 2 – estudantes realizando análises da composição química do solo no laboratório da UFFS



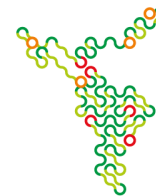
Fonte: Fonte: Jane Acordi de Campos, 2019.

Em aula, o retorno aos conteúdos tem outra dimensão para os estudantes, em que se percebe a ampliação do interesse pelo conteúdo teórico. O solo permitiu a compreensão que é uma composição, com uma grande cadeia de substâncias, que interagem com os elementos químicos da tabela periódica.

Considerações finais

Os projetos de ensino têm se mostrado um instrumento importante na motivação da aprendizagem. A EEB Tancredo Neves tem utilizado como instrumento para incentivar a participação dos estudantes nas atividades propostas, facilitando a compreensão dos conteúdos a partir de situações do cotidiano dos estudantes e suas famílias.

O componente de Química é um que tem utilizado situações do dia a dia dos estudantes para motivá-los a participar mais efetivamente das aulas e buscar melhor aprendizagem. Nesta situação



relatada, é realizada uma iniciação em pesquisa, a partir da horta, na qual os estudantes compreendem o comportamento dos elementos químicos na natureza.

Na atividade relatada, o solo foi usado como instrumento facilitador da aprendizagem. A discussão iniciou na sala de aula, com os conteúdos que tratam dos elementos químicos, em seguida, os estudantes foram direcionados para atividades na horta, trabalhando com o solo, inclusive, plantando algumas sementes de milho. Na sequência, foram coletadas amostras com o objetivo de realizar a análise nos laboratórios da UFFS.

Os estudantes demonstraram interesse nas atividades propostas e ficaram surpresos ao perceber que os elementos químicos da tabela periódica estavam presentes na composição do solo, compreendendo o conteúdo a partir da realidade, melhorando a aprendizagem.

Referências

BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Orientações gerais para o desenvolvimento do Projeto de Ensino.** UNESP/Botucatu, 2012. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/liviasantos/disciplinas/projeto-integrador/material-com-orientacoes-para-desenvolvimento-de-projetos-de-ensino>. Acesso em 13/05/2018. Acesso em 30/05/2018.

CAMPOS, Jane Acordi de. **Ensino de química e a alfabetização científica: um caminho para o exercício da cidadania.** Dissertação de Mestrado (Educação). UNOCHAPECÓ. Orientadora: Nadir Castilho Delizoicov, 2018.

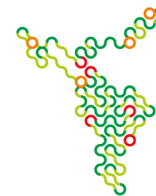
CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6 Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALEANO, Eduardo. **Fórum Social Mundial 2001** - Biblioteca das Alternativas - Publicado na revista "Caros Amigos", em janeiro de 2000.



GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAES, Roque e LIMA, Valderéz Maria do Rosário (orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

PELLEGRIN, Fátima Inês Tatto de. O educador: além de professor, filósofo da educação e líder da transformação social. **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**, Ano 1, nº 1, 7/2005. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2014/01/DIFEREN%C3%87A-ENTRE-PROFESSOR-E-EDUCADOR.pdf>; Acesso em 30/05/2018.

SANTOS, Cesar Sátiro. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autoras Associados), 2005.

SANTOS, Wilson Pereira dos. SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em Química**. 4 ed. rev. atual. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.



AFRICANIDADES: UMA EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE EXTRA CURRICULAR NA FACULDADE SENAI CETIQT

Luisa Helena Silva Meirelles³
Cristiane de Souza dos Santos de Carvalho⁴
Marilene Machado de Andrade Rocha⁵

Resumo: O artigo apresenta o evento Africanidades, uma atividade extracurricular desenvolvida na Faculdade SENAI CETIQT, como parte integrante da programação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, que ocorre anualmente no mês de outubro. Os temas tratados nas palestras, as oficinas e ações propostas nas duas edições do evento revelam-se como abordagens muito positivas para sensibilizar e trazer para a comunidade acadêmica, debate e reflexão necessários sobre temas atuais como políticas afirmativas e racismo.

Palavras-chave: Africanidades. Educação Superior. Extensão universitária. Transformação Social.

Abstract: The article presents the Africanities event, an extracurricular activity developed at SENAI CETIQT College, as an integral part of the program of the National Week of Science and Technology, which takes place annually in October. The themes discussed in the lectures, workshops and actions proposed in the two editions of the event are very positive approaches to raise awareness and bring to the academic community, debate and reflection needed on current topics such as affirmative policies and racism.

Keywords: Africanities. College Education. University Extension. Social Transformation.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo educacional é o caminho para transformação das pessoas e são elas que mudam o meio em que se encontram. É a partir desta reflexão que a Faculdade SENAI CETIQT vem desenvolvendo o evento Africanidades, com foco no fortalecimento do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação, questões relacionadas com a consciência política e

³ Faculdade SENAI CETIQT – Rio de Janeiro/Brasil.

⁴ Faculdade SENAI CETIQT – Rio de Janeiro/Brasil.

⁵ Faculdade SENAI CETIQT – Rio de Janeiro/Brasil.



histórica da diversidade, de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. O encontro Africanidades teve início em 2019, na Unidade Barra da Tijuca da Faculdade SENAI CETIQT, como parte integrante da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, na modalidade presencial e o segundo se deu em 2020 no formato *online*.

Ações como essas podem ser exemplos para seguir a Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, pois é uma diretriz para a extensão na educação superior brasileira que prevê a obrigatoriedade de inclusão de no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. O objetivo é promover a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social.

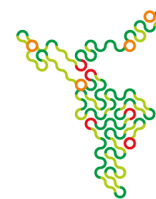
A descrição dessas atividades extracurriculares associadas com a Resolução da Curricularização da Extensão do MEC é o que se pretende relatar neste artigo.

A metodologia adotada é embasada na revisão bibliográfica referente a resolução do MEC, pesquisa dos acontecimentos e dos fatos referentes ao evento Africanidades, assim suas iconografias.

Curricularização da extensão na prática

A Curricularização da Extensão é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de educação superior, considerando a não dissociação do ensino e da pesquisa. Essas atividades de extensão, tem a função de criar uma relação entre a comunidade e as instituições educacionais de ensino superior, desta forma é possível citar algumas dessas atividades oferecidas para comunidade: cursos de férias ou de verão, presenciais ou a distância, apresentações culturais, palestras, conferências, eventos esportivos e outros, pois essas atividades têm objetivo de realizar uma troca de conhecimentos. Espera-se que com essas ações seja possível formar profissionais com habilidades em diversas áreas e com um senso crítico da sociedade.

A Curricularização da Extensão deve estar alinhada a Extensão já realizada no âmbito institucional e ao que se refere a ela, como os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), os Projetos Políticos Institucionais (PPIs), de acordo com o perfil do egresso; além do, estabelecido nos



Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios (MEC, 2006).

O Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil – SENAI CETIQT – é formado pela Faculdade SENAI CETIQT, Instituto SENAI de Inovação em Biossintéticos e Fibras e Instituto SENAI de Tecnologia Têxtil e de Confecção. Criado em 1949 e localizado no Rio de Janeiro (RJ), é hoje um dos maiores centros de geração de conhecimento da cadeia produtiva química, têxtil e de confecção, setores que juntos geram cerca de 11,9 milhões de empregos no país. O SENAI CETIQT hoje aos seus 72 anos vem desenvolvendo a prática da Curricularização da Extensão em diversos aspectos e com relação ao fortalecimento da temática da Cultura Afro-Brasileira, pois nos baseamos na legislação brasileira, Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional / LDB) que tornaram obrigatória a inclusão no currículo da educação básica da temática da história e da cultura afro-brasileira, (PORTAL.MEC/2021).

Fundamentado no parágrafo anterior, aconteceu, no dia 25 de outubro de 2019, na unidade Barra da Tijuca, como parte integrante da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, da Faculdade SENAI CETIQT o Africanidades, evento sociocultural e de oportunidades para Afroempreendedores. A programação foi organizada, visando atender preferencialmente, os alunos de todos os Cursos do SENAI CETIQT dos turnos da manhã e noite. Quatro convidados externos, proferiram palestras cujos temas eram Apropriação Cultural, Moda e Representatividade. Além disso, professores e alunos ministraram oficinas criativas com a temática africana. As oficinas Rainhas Negras do Vestuário e Turbantes e Suas Amarrações Estéticas envolveram os alunos de maneira lúdica, porém associando práticas da cultura material Africana aos exercícios propostos aos alunos.

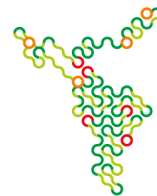


Figura 1 – Oficina Rainhas Negras do Vestuário, ministrada pela professora Marilene



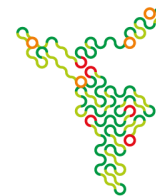
Rocha.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Figura 2 – Oficina de Turbantes e suas Amarrações Estéticas, ministrada pela discente
Adriana Santos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

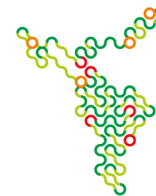


Toda convenção que aconteceu neste dia, foi pensada na prática da perpetuação da Cultura Afro-Brasileira, visto que, acreditamos que todos os participantes poderão ser protagonistas na sociedade de uma das bases da história da cultura brasileira. Nesse sentido o que os educadores do SENAI CETIQT não pretendem praticar, a chamada “Educação Bancária”, termo desenvolvido pelo educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, 1968, no qual trata o aluno como um “banco”, pois este é um depósito de conhecimento. Nesta perspectiva, o SENAI CETIQT possui práticas contrárias da “Educação Bancária”, porque praticamos uma educação “Libertadora ou Problematicadora”, também descrita pelo autor citado anteriormente. Assim acreditamos que os nossos educandos podem questionar o mundo, pensar em soluções, se sentirem parte da sociedade e não se conformarem com a realidade. Pautados nessas diretrizes que o evento, também contou com uma feira de produtos produzidos e comercializados por Afros-Empreendedores, o que despertou atenção por parte dos alunos para questões importantes sobre representatividade na prática.

Experiência enriquecedora para os alunos que aprenderam muito sobre moda africana, revelou-se uma prática metodológica de aprendizagem significativa. A prática do ano de 2019 serviu de referência para pensarmos em uma versão do Africanidades na modalidade 100% a distância no ano de 2020, pois em função da Pandemia da COVID-19, necessitaríamos manter o isolamento profilático social.

O Africanidades do ano de 2020, foi pensado, construído e executado totalmente digital, inclusive a feira de empreendedorismo. A programação contou com a Oficina Criativa em Macramê, porque acredita que a sua origem tenha sido no Norte da África, esse tutorial foi ministrada pela professora Marilene Rocha, oferecida pelo Youtube durante quatro horas, no período da tarde. Os participantes da oficina, puderam praticar a técnica do Macramê e relataram que vão desenvolver produtos nesta linha de artesanato para comercialização. Desse modo foi possível perceber as vantagens do ensino e aprendizagem a distância, devido a comodidade, gerenciamento do tempo, interação, inclusão, disciplina e outros.

No período da noite, o acontecimento seguiu com o tema: “Vidas Negras Importam” e duas palestras foram realizadas no formato de live, para que todos os participantes pudessem colaborar



com a temática central. A primeira apresentação foi ministrada por Heloisa Helena de Oliveira Santos, pesquisadora e docente do Instituto Federal de Belford Roxo/Rio de Janeiro.

Figura 3 – *Live* Entendendo o movimento “Vidas Negras Importam”.



Fonte: Youtube SENAI CETIQT, 2020.

A segunda palestra foi apresentada por Carla Costa, Mestre em Artes Cênicas pela Uni-Rio e a discussão foi em torno das indumentárias teatrais trazendo a questão denominada “Despir o olhar para vestir o personagem negro”. E por fim uma roda de conversas, denominada “Desengasga”: experiências no campo da moda sob uma perspectiva negra, reunindo alunos e professores que trocaram vivências e experiências cotidianas sobre o racismo estrutural no Brasil. As três discussões foram transmitidas ao vivo com a participação de um público de 1415 pessoas interagindo e refletindo sobre as questões trazidas naquele momento.

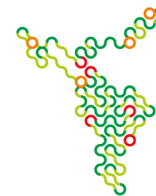
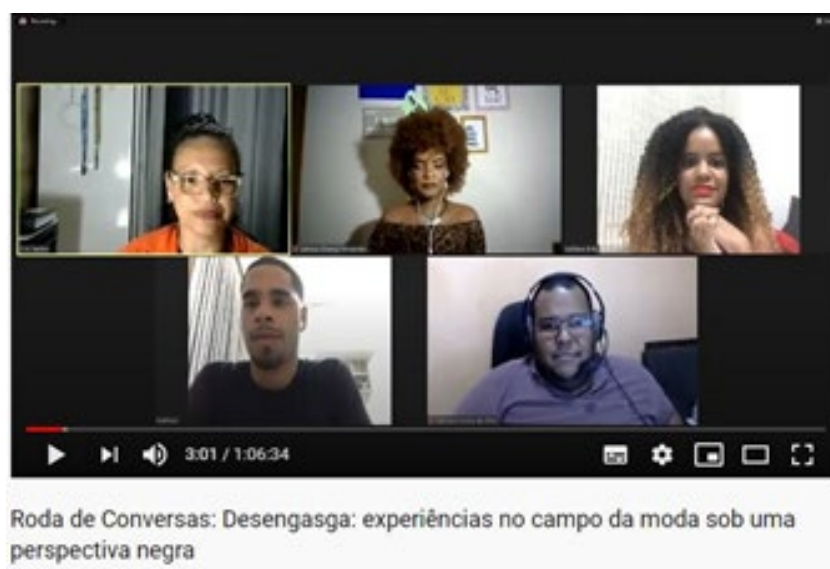


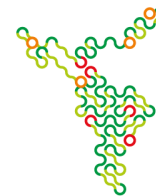
Figura 4 – *Live* Roda de Conversas: Desengasga: experiências no campo da moda sob uma perspectiva negra.



Fonte: Youtube SENAI CETIQT, 2020.

De acordo com Maia e Mattar (2007), o ensino a distância já vem sendo praticado em diversos setores. Podemos observar na educação básica, nos cursos superiores, treinamentos em empresas, cursos livres etc. No momento em que todo mundo estava cumprindo distanciamento social, tivemos que promover todas as etapas do evento de forma *online*. Assim, possibilitamos a participação de todos os interessados. Para desenvolver as atividades foram usadas plataformas colaborativas por meio da internet como Microsoft Teams, Zoom e Youtube, que possibilitam chamadas de vídeos e vários recursos audiovisuais.

Foi pensando nas possibilidades de interfaces de todas as plataformas colaborativas descritas acima, que aconteceu também durante o encontro do Africanidades/2020, a feira dos Afroempreendedores, pois sabia-se da necessidade da divulgação dos produtos afros por conta do momento econômico que não estava favorecendo financeiramente os pequenos empreendedores. Desta forma foi organizada uma feira virtual de produtos afros. O processo de divulgação para exposição teve início com uma chamada pública com foco em capturar Afroempreendedores. A partir



da chamada pública obteve-se o interesse de 25 (vinte e cinco) empreendedores negros, de todo o Brasil, de segmentos diversos como: alimentação, estética, acessórios e vestuários. Para iniciar o método de exposição, solicitou-se para os mesmos imagens de seus produtos e denominação das suas marcas, para ser construído um painel de divulgação, que seria apresentado durante o evento Africanidades, esse painel foi apresentado seis vezes, no dia do Africanidades. Na semana do acontecimento, assessoria de imprensa do SENAI CETIQT divulgou em algumas mídias sociais, como por exemplo: Veja Rio, Revista Textília, Portal Favelas e Tribuna de Petrópolis. Essas ações repercutiram muito positivamente, pois só a Veja Rio teve 4 milhões de visualizações. Foi possível perceber que um marketing social tinha sido desenvolvido a partir do *feedback* dos empreendedores negros no dia seguinte ao evento, pois eles relataram os novos seguidores em suas redes sociais. Desta forma podemos considerar que a edição de 2020 atingiu com sucesso os objetivos propostos.

Considerações finais

Acreditamos que a normatização da Curricularização da Extensão será um salto para que as instituições de ensino superior possam oficializar suas atividades de extensão em seus PPCs e principalmente nas normalizações dessas atividades. É percebido que o aprendiz inserido nas questões relacionadas com a sociedade, beneficia um melhor desenvolvimento na sua vida profissional.

O evento Africanidades é só um exemplo do que a Faculdade SENAI CETIQT vem realizando, com base em novas práticas pedagógicas, como foco no conceito do protagonismo do aluno. Esta definição torna o aluno aliado na busca do conhecimento, tornando o ativo na construção do próprio aprendizado, autônomo, criativo, capaz de desenvolver habilidades sociais e de liderança, dentre outras competências e habilidades solicitadas no universo do trabalho contemporâneo.

Quando a Curricularização da Extensão foi proposta pelo MEC em 2018, não se sabia que iríamos ter a partir do ano de 2020 uma mudança mundial relacionada com novos hábitos de vida e consumo, ou seja, uma grande transformação cultural. Diante deste fato é sabido que o processo de ensino e aprendizado das últimas décadas, também estão passando por uma modificação, pois o discente da atualidade não poderá simplesmente ficar amarrado ao seu aprendizado de sala de aula, este acadêmico deverá estar cada vez mais aliado as diversidades sociais e da comunidade que o cerca.



Portanto agora mais do que nunca as atividades de extensão, se fazem necessárias para formarmos indivíduos capazes de atender as necessidades de uma sociedade que faz parte de um ambiente que vem se familiarizando ao chamado “novo normal”.

Referências

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em:

< <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.1> > Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>> Acesso em: 08 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HARGER, Patrícia Helena Campestrini. **O Segmento De Moda Afro-Brasileira**: Conceitos, Estruturas e Narrativas. Disponível em:

<<https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7867/5626>>. Acesso em 09 ago. 2021.

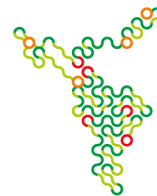
MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD**: a Educação a Distância hoje. São Paulo: Pearson. 2007.

MARTINS, M. F.; COSTA, C. A. da. **A inclusão das culturas afrobrasileira e africana nas grades curriculares dos cursos de Moda e Indumentária**. Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 089 - 102, 2019. DOI: 10.5965/25944630312019089.

Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/14358>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação**. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em:

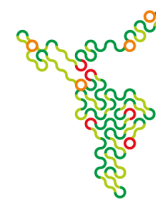
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Instrumento+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+d>



e+cursos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o/599968fa-b28e-4ce9-9bd8-4ef92fda88f7?version=1.1
Acesso em: 09 ago. 2021.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; Mendes, Francisco Fabiano de Freitas; Silva, Etevaldo Almeida. **Curricularização Da Extensão Em Prol De Uma Universidade Socialmente Referenciada**. Revista Conexão UEPG, vol. 14, núm. 3, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5141/514161580004/514161580004.pdf>>
Acesso em 09 ago. 2021.

Resolução CNE/CES nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018
Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.



AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Michele Domingos Schneider¹
Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias²
Elisa Netto Zanette³

Resumo: As constantes transformações sociais e culturais na sociedade contemporânea têm promovido debates e reflexões acerca da necessidade de implementar formas de ensino e aprendizagem diferenciadas para as atuais de gerações, potencialmente influenciadas e influenciadoras no uso e desenvolvimento de novos cenários de comunicação, interação e aprendizagem. Diante desse cenário, as instituições de ensino superior têm incentivado docentes no uso de metodologias ativas de aprendizagem. Esse contexto motivou a presente pesquisa, cujo problema situa-se em: O uso de metodologias ativas tem promovido avanços na qualidade do ensino-aprendizagem, na percepção dos docentes de instituições de ensino superior? A pesquisa tem por objetivo investigar o uso de metodologias ativas pelos docentes de instituições de ensino superior com foco na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Trata-se de pesquisa cuja abordagem é quantitativa, documental e método estudo de caso. O público alvo foi composto por 254 docentes de instituições comunitárias de Santa Catarina que aderiram voluntariamente a pesquisa, aplicada em 2019. Conclui-se que, na percepção dos docentes, a postura ativa dos acadêmicos, possibilita a melhora na aprendizagem observado nos resultados das avaliações com a melhora do desempenho e também de *feedbacks* dos próprios alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Ativa. Educação Superior. Metodologias.

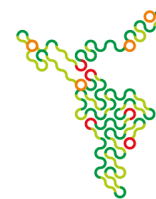
ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES COLLEGES

Abstract: The constant social and cultural transformations in contemporary society have promoted debates and reflections about the need to implement differentiated forms of teaching and learning for the current generations, potentially influenced and influential in the use and development of new scenarios of communication, interaction and learning. In this scenario, colleges have encouraged professors to use active learning methodologies. In this context, the present research has as problem: Has the use of active methodologies promoted advances in the quality of teaching-learning, in the perception of college professors? The research aims to investigate the use of active methodologies by professors in colleges with a focus on improving the quality of teaching-learning. This is a

¹ UNESCO, GPEaD, Criciúma/SC, Brasil.

² UNESCO, GPEaD, Criciúma/SC, Brasil.

³ UNESCO, GPEaD, Criciúma/SC, Brasil.



quantitative, documental research with a case study method. The target was composed of 254 faculty members of community colleges in Santa Catarina who voluntarily joined the survey, applied in 2019. It is concluded that, in the perception of the professors, the active posture of the academics enables an improvement in learning observed in the results of the evaluations with improved performance and also feedback from the students themselves.

Keywords: Active Learning. Higher Education. Methodologies

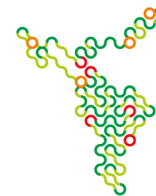
Introdução

As constantes transformações sociais e culturais, vividas pela sociedade contemporânea, no uso e desenvolvimento de novos cenários de comunicação, interação e aprendizagem, são influenciadas e influenciadoras das inovações associadas as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais. Esses contextos têm provocado a promoção de debates e reflexões acerca da necessidade de implementar formas de ensino e aprendizagem diferenciadas que atendam às necessidades de formação dessas gerações (DIAS, *et.al.*, 2020). Esse cenário remete a desafios permanentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), na busca de melhores estratégias que atendam a contextos sociais e profissionais emergentes, como citam Almeida Neto e Petrillo (2019).

Evidencia-se, nesses debates, a busca de alternativas e metodologias de inovação na educação presencial, híbrida - parte presencial e parte a distância - ou a distância, visando à melhoria e qualificação do processo de ensino e aprendizagem com a participação mais ativa dos estudantes. Mattar (2017) e Moran (2018) afirmam que, diferentes metodologias ativas integradas as tecnologias digitais e aplicadas individualmente ou em conjunto, promovem a autonomia e protagonismo do estudante no processo de aprendizagem e constituem-se em inovações pedagógicas na educação.

As inovações incorporadas a prática pedagógica, incorporando conhecimentos, metodologias, tecnologias, linguagens, recursos, relações sociais e pedagógicas, caracterizam o currículo da cultura digital. Este movimento de reflexões e debates acerca de inovações pedagógicas também é observado em algumas IES da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE, 2019).

Neste contexto, emergem questões norteadoras que direcionam as reflexões no âmbito da pesquisa. Na educação superior, estas inovações pedagógicas estão efetivamente ocorrendo? Se ocorrem, são percebidos avanços no contexto de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem e no



envolvimento dos alunos nos cursos. Quais são as metodologias ativas mais presentes nos projetos inovadores no ensino superior?

Buscar respostas a estes questionamentos, motivou a presente pesquisa, cujo problema situou-se em: O uso de metodologias ativas tem promovido avanços no contexto de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, na percepção dos docentes de instituições de ensino superior? Assim, a pesquisa objetivou investigar o uso de metodologias ativas pelos docentes de instituições de ensino superior com foco nos avanços no contexto de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem.

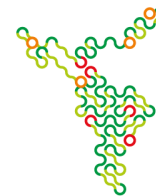
A pesquisa desenvolvida em 2019, situa-se como estudo de caso, com abordagem quantitativa e documental. O público alvo foi composto pelos docentes de instituições integrantes da ACADE, convidados a participar voluntariamente a pesquisa. De um total de 259 docentes que inicialmente aderiram a proposta, foram considerados 254 participantes que concluíram o instrumento de pesquisa. Os dados foram coletados a partir de questionários online, enviados e respondidos pelos participantes, incluindo a consulta aos documentos - Projeto Pedagógico Institucional - das IES participantes.

O uso de metodologias ativas no ensino superior na percepção da docência

A maior adesão a pesquisa ocorreu em duas instituições, com a participação de 186 respondentes em uma das IES e 55 na segunda IES. Os integrantes da pesquisa atuam nas quatro grandes áreas de conhecimento – Ciências Sociais Aplicadas (26%), Ciências da Saúde (33%), Humanidades, Ciências e Educação (27%) e Ciências, Engenharias e Tecnologias (14%), com participação maior dos docentes da área da Saúde.

Apresenta-se, nesse trabalho, um recorte da pesquisa efetuada. Na análise dos dados das questões abertas, os docentes são identificados como D1, D2, ..., Dn. Nas questões quantitativas, foi utilizada a estatística descritiva, mensurando a frequência das respostas.

A formação acadêmica dos respondentes se apresentou em 56 diferentes cursos de graduação. Cento e quinze são doutores destes, 10,6% possuem pós-doutorado. Os docentes, em sua maioria, estão na faixa etária de 25 a 55, em um total de 87,4%, e 65,4% apresentaram tempo de atuação docente nas IES variando de 5 a 20 anos.



Dos respondentes 83,7% dos docentes participam dos programas de formação continuada da IES, com 57 citando formação específica em tecnologias digitais e metodologias ativas. Também integram grupos de estudo em metodologias inovadoras e/ativas na educação, 18 dos docentes e 15 já publicaram produções científicas relacionadas ao tema.

Tornar o professor proficiente no uso de tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, às metodologias e às estratégias pedagógicas é relevante para uma mudança de abordagem. São modificações necessárias à docência visando potencializar o papel do estudante em postura de efetiva construção de conhecimentos, que se traduza em melhores resultados na aprendizagem (BACICH, 2018).

Assim, buscou-se identificar qual a concepção dos docentes com relação às metodologias ativas. Desses, 78% docentes expressaram fortemente a concepção de metodologia ativa como uma forma de tornar o aluno ativo no processo de aprendizagem, com participação mais efetiva, criativa e autônoma. O termo “aluno como protagonista” foi citado pela maioria dos participantes. Para o docente D104, “são metodologias que empoderam o aluno e o tornam sujeito ativo de sua aprendizagem”.

Destacou-se, também, o papel do professor como organizador e mediador do conhecimento, a ampliação dos processos cooperativos, participativos e interativos entre sujeitos e conhecimento. Como afirmou D59, “é a metodologia participativa de aula em que a interação entre o aluno, o professor e o assunto é maior que nas aulas convencionais”.

Para o docente D5, a metodologia ativa se caracteriza como o “método em que o aluno participa, interage, tem coparticipação na construção de seu conhecimento”. Nesta perspectiva, D5 enfatizou que “o aluno é responsável por sua própria aprendizagem, processo em que ele está comprometido com o objetivo maior da sua aprendizagem”.

Evidenciou-se, nas citações dos participantes, as metodologias ativas diversas, compreendidas como aulas inovadoras com ou sem tecnologias digitais, consideradas por alguns docentes como importante, mas não requisito obrigatório. Para D75, as atividades podem ocorrer “com ou sem tecnologias” e podem ser utilizadas quando facilitam a compreensão de alguns conteúdos. Para Moran (2018, p.12) “a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais



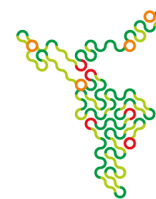
móveis é hoje estratégia para inovação pedagógica”. Dias *et.al.* (2020, p. 26) também citam que, as metodologias ativas em um mundo conectado e digital são potencializadas em múltiplas combinações com as atuais tecnologias digitais.

Destacou-se, também, a percepção dos docentes sobre a metodologia associada ao aprender fazendo, relacionado teoria com prática. Para D12, são metodologias que estabelecem “a relação constante entre teoria e prática por meio de processos criativos e até mesmo inovadores.” Para Bates (2016), as diversas metodologias de aprendizagem ativa situam-se em aprendizagem experiencial. Têm como princípios centrais promover a reflexão sobre as experiências dos estudantes na ação de executar algo para incorporar conhecimento conceitual e experiência prática. Visam incorporar a aprendizagem a contextos reais. Nesta perspectiva situaram-se as citações dos docentes, com a percepção comum nas atuações dos professores e estudantes, com papéis que se diferenciam de outras metodologias de ensino e que essas possibilitam o desenvolvimento autônomo do aprendiz frente ao conhecimento.

Entretanto, D25 citou que “precisamos pensar para além de metodologias ativas, mas como estratégias para aprendizagem efetiva. A metodologia apenas como um conjunto de técnicas tem pouca sustentação”. E, o docente D9 compreendeu as metodologias ativas “[...] somente como uma forma nova, diferente de abordar o mesmo, fazendo com que os alunos entrem em atividade corporal, mas sem que necessariamente o aluno entre em atividade mental, em processamento do conhecimento que está sendo abordado”. Enfatizou que é “um processo que facilita a memorização, mas não a aprendizagem significativa”.

Para Silva e Radvanskei (2018, p. 82), “[...] há muitas perguntas norteadoras que sobressaem na prática pedagógica e que delineiam os caminhos e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores e que, muitas vezes, não são respondidas de maneira satisfatória.” E, enfatizam que é necessário possibilitar uma educação mais integralizada, em uma visão mais sistêmica e comprometida, com o olhar na aprendizagem dos estudantes.

Na sequência, buscou-se verificar se os docentes utilizam, em suas aulas no ensino superior, as metodologias ativas. Em sua maioria, 157 (61%) utilizam em algumas aulas, em alguns conteúdos.



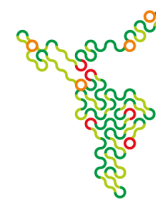
8 (3%) não utilizam, 75 (30%) utilizam na maioria das aulas e 17(6%) utiliza metodologias ativas em todas as aulas.

Sobre os avanços observados pelos docentes no uso de metodologias ativas em suas aulas, as opções mais citadas foram: melhora no aproveitamento do tempo em aula (115); sentiu-se mais motivado pelo interesse e participação dos estudantes (113); as aulas ficaram mais estruturadas (97); houve necessidade de ser mais flexível com os alunos (95); e tornou-me mais organizado (37).

A escolha da metodologia ativa mais adequada, para 209 (82%) docentes, está diretamente relacionada ao conteúdo ministrado. As competências a serem desenvolvidas foi opção de 158 (62%) e o perfil da turma foi citado por 155 (61%) dos docentes. Na sequência foram citados como indicadores para a definição da metodologia: objetivos da atividade (52%); domínio da metodologia escolhida (39%); recursos e infraestrutura disponível e, horas aula disponíveis (36%) tempo disponível para a preparação da atividade (35%); domínio de conteúdo pelo professor (28%). Para o docente D179, todos os itens anteriores são importantes, destacando o perfil da turma pois “ainda temos turmas que preferem aulas tradicionais. Nessas, utilizo pequenas inserções de métodos ativos”.

Questionados sobre as dificuldades no uso de metodologias ativas, a maioria dos docentes (69,5%) citaram o fator tempo para organização da atividade, (51%) citam a motivação dos estudantes para realizar a atividade. Também foram evidenciados: domínio da metodologia escolhida (36,1%); horas aula disponíveis (28,1%); conteúdo a ser ministrado (22,5%); infraestrutura disponível (26,1%); uso da tecnologia (25,3%); domínio do conteúdo pelo docente (8,4%); apoio da coordenação do curso (2%). Para o docente D204, há necessidade de fazer um contrato didático com os estudantes na proposição de metodologias ativas. Porque “muitos estão esperando que o professor seja sempre aquele que "repassa" o seu saber; deslocar esses lugares tem sido o maior desafio”.

Buscou-se verificar a percepção dos docentes sobre o processo de aprendizagem, quando utilizam metodologias ativas. Para 86,3% dos respondentes os acadêmicos aprendem mais quando utilizam essas metodologias. O docente D85 observa nas suas aulas que os estudantes “se motivam, se sentem importantes como profissionais e se empoderam dos conhecimentos que



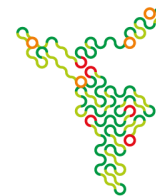
têm. O *feedback* é sempre algo do tipo "aprendemos mais assim" ou "é mais interessante aprender assim". Para o docente D204, a percepção da aprendizagem e a evolução dos alunos é observado nas avaliações porque “demonstraram maior acerto nas provas”.

Entretanto, para 34 docentes, os acadêmicos não aprendem mais ou aprendem em parte. Para D154, “a implementação da metodologia ativa ainda é muito recente para responder a esta questão”. Na análise das respostas, emergem dificuldades associadas a turma muito grande, o perfil dos alunos, o que justifica a maior aprendizagem em algumas situações, apenas. Os pesquisados propõem mesclar as metodologias nas aulas.

Para o docente D125, “as metodologias ativas, quando bem usadas, são capazes de gerar conhecimento significativo, mas as metodologias tradicionais também podem”. Na percepção de D10, a aprendizagem é mais efetiva “pois eles em geral precisam construir algo em relação àquele conteúdo”. Porém, “ainda há acadêmicos com receio das metodologias ativas, que chegam atrasados e saem antes, não conseguindo de fato cumprir a atividade, realizando-a de qualquer jeito”.

Dentre as metodologias ativas citadas por Moran (2018), Mattar (2017) e Bates (2016), as mais usadas pelos docentes da pesquisa são: estudo de caso (66%); situação problema (49,4%); aprendizagem baseada em problema (48,6%); instrução por pares, e aprendizagem baseada em projeto (28,1%). Ainda, os docentes citaram: trabalho em grupo (75,1%); seminário (64,4%) estudo dirigido (53,4%); mapa conceitual (51,4%); visitas técnicas (43,5%); produção textual (37,2%); brainstorming (36%); técnicas de estudo e pesquisa (32,8%); troca de experiências (32,8%); discussão circular (30,8%); gv-go (grupo de verbalização e grupo de observação) (14,2%); miniaula (10,7%); painel integrado (8,3%); painel com relatores (7,5%) e Philip 66 (5,1%).

Na análise dos dados da pesquisa, verificou-se que a maioria dos docentes indicaram utilizar diferentes metodologias que buscam envolver o estudante no processo de ensino e que, em geral, representam partes das concepções atuais de metodologias ativas. Estudo dirigido, aula expositiva, estudo de caso e aprendizagem baseada em problema é escolha do docente D159 em sua prática. Da mesma forma, o docente D50 destacou como metodologias usuais em sua prática: estudo dirigido,



produção textual, autoavaliação, trabalho em grupo, seminário, aula expositivo-dialogada, troca de experiências. Tardif (2014) afirma que as escolhas docentes têm relação direta com os saberes da docência, as suas concepções, seu conhecimento e vivências pedagógicas, e estas são construídas no seu processo histórico de formação e atuação.

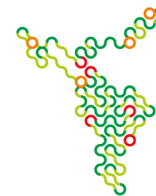
CONCLUSÃO

A análise do uso de diferentes metodologias, com ênfase nas metodologias ativas de aprendizagem na educação superior, na percepção da docência, foi objetivo do presente trabalho. Participaram da pesquisa, os docentes de instituições integrantes do Sistema ACADE que aderiram ao convite para participar voluntariamente da pesquisa, com prevalência na participação de duas universidades comunitárias. Os resultados da pesquisa evidenciaram o uso de diferentes metodologias pelo mesmo professor com o objetivo de promover a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Evidenciaram também o interesse em participar dos espaços formativos que visam a reflexões sobre processos pedagógicos inovadores no âmbito da docência superior e no uso de metodologias ativas.

Dentre as diversas metodologias ativas, verificou-se que as mais citadas pelos docentes foram: estudo de caso ou método do caso; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos e instrução por pares. A aprendizagem baseada em equipe e sala de aula invertida não foram citadas entre as utilizadas pelos docentes, mas foram destacadas como importantes.

Verificou-se que, na percepção dos docentes, em sua maioria, as metodologias que promovem a participação ativa do estudante se destacam com melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos cursos. São flexíveis e podem ser recriadas, adaptadas, conforme a realidade e contexto dos alunos. Promovem maior dinamismo e mais sistematizado e permanente. Citaram a qualificação do processo educativo, com o desenvolvimento de competências e habilidades importantes na formação acadêmica. Entretanto, a minoria dos docentes pesquisados desconhece ou observa poucas contribuições nesses processos.

O planejamento e execução de metodologias ativas mostra-se desafiador para a maioria dos docentes. Afirmaram que, para aplicá-las, o professor deve ter domínio delas, do conteúdo e saber



o momento correto de sua aplicação para atender aos objetivos planejados. Algumas delas acabam ficando apenas na mobilização do conhecimento, não chegando à aplicação e muito menos na problematização e a interdisciplinaridade.

Assim, pode-se considerar que, na percepção dos docentes, o uso de metodologias ativas tem promovido avanços no contexto de melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem. Entretanto, dependem de fatores diversos, como o perfil do aluno, a adesão da turma, a metodologia e os objetivos da aula. Requer planejamento e organização sistematizada da proposta, o domínio da metodologia pelo professor, a disponibilidade de tempo para organização das atividades, dentre outros fatores.

Dentre os diversos benefícios citados pelos docentes no uso de diferentes metodologias, têm-se a promoção do protagonismo e a autonomia do estudante na aprendizagem. Os estudantes são estimulados a lidar com problemas para enfrentar situações complexas. Aprendem a trabalhar de forma colaborativa, expor sua opinião, acatar pensamentos divergentes, propiciando o exercício do pensamento crítico reflexivo. Ao motivá-los para a busca de informações, pela investigação, reflexão e solução das situações apresentadas, de forma participativa e colaborativa, promove-se o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes na melhoria do processo formativo.

Referências

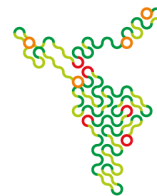
ACAFE. **Sobre a ACADE**. 2019. Disponível em: <https://new.acaoe.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 Jun 2021.

ALMEIDA NETO, J.R.M; PETRILLO, R.P. A educação superior na era da disrupção. In: MELLO, C.M; ALMEIDA NETO, J.R.M; PETRILLO, R.P. (ORGS). **Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora**. RJ: Freitas Bastos, 2019. p.XIII-XVIII.

BACICH, L., Formação Continuada dos Professores para o uso de Metodologias Ativas. 2018. In: BACICH, L., MORAN, J.M. (orgs.). **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. PA: Penso, 2018. p. 248-284

BATES, A.W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. SP: Art. Educacional, 2016.

DIAS, A.T.B.B.B; *et al*. Educação superior na contemporaneidade: a docência, desafios e perspectivas no processo educativo. In: SCHNEIDER, M.; DIAS, A.T.B.B.B.; ZANETTE, E.N. (Orgs.). **As metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior**. Chapecó, SC: Argos, 2020. p.15-36



SILVA, C.S.R.; RADVANSKEI, S.F. (orgs.). **Vozes da Pedagogia 2: Metodologias Ativas e Inovação**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018. p.59-78.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância**. SP: Art. Educacional, 2017.

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** – PA: Penso, 2018 e-PUB.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

Fonte financiadora: FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina; CNPq/UNESC – Grupos de Pesquisa.



MEDITAÇÃO PARA CRIANÇAS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O FAVORECIMENTO DO AUTOCONHECIMENTO

Autora¹ Adriana Pereira Frony
Coautora² Juciele Silva Ortiz Rosa
Coautor³ Fabricio Teodoro Abdel Qader

Resumo: Este artigo busca mostrar a experiência da meditação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I propicia momento reflexivo que evidencia o ser quanto sua razão de existir. Compreende-se que a prática da meditação promove conscientização corporal, concentração no momento e propicia o autoconhecimento aprimorando o processo de ensino-aprendizagem. A concentração e a promoção do autoconhecimento são dois benefícios alcançados meditando. A construção das competências socioemocionais conforme propõe a BNCC é algo presente na vida cotidiana dos docentes. Praticar meditação promove o autoconhecimento e o autocuidado que são uma das 10 competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular. O relato de experiência sobre meditação para crianças como prática pedagógica para o favorecimento do autoconhecimento aconteceu no ano de 2019 nos 2º. anos do Ensino Fundamental I durante 3 meses em cada semestre. Houve reflexo positivo no comportamento dos estudantes e concentração deles para as atividades escolares. O estudante praticante de meditação está diante de um processo de aprendizagem que favorece novas habilidades em seu processo de aquisição do conhecimento. O professor utilizou metodologias ativas para planejar e esteve motivado no planejamento das aulas e estabeleceu postura reflexiva sobre sua prática pedagógica, reconhecendo fragilidades e potencialidades tornando o processo de ensinoaprendizagem mais significativo.

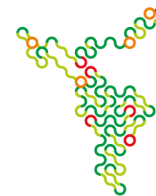
Palavras-chave: meditação; competências socioemocionais; metodologias ativas; aprendizagem significativa.

Abstract: This article seeks to show the experience of meditation in the early grades of Elementary School I provides a reflective moment that highlights the being as its reason for existing. It is understood that the practice of meditation promotes body awareness, concentration in the moment

¹ Adriana Pereira Frony – Mestranda em Ciência de la Educación em La Universidad de la Empresa – Montevideo – Uruguay. Pós graduada em Gestão Escolar pela UNB e Construtivismo Pós-piagetiano pelo GEEMPA. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Brasília – DF e Licenciada em Administração de Empresas pela UNEB – DF. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do DF. Gestora voluntária nos Escoteiros do Brasil

² Juciele Silva Ortiz Rosa – Mestranda em Ciência da Educação – Universidad de la empresa – Montevideo, Uruguai. Pós graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco - RJ e Gestão Administrativa na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil – ES. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal – UDF. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Gestora voluntária nos Escoteiros do Brasil.

³ Fabrício Teodoro Abdel Qader - Mestrando em Ciência da Educação – Universidad de la empresa – Montevideo, Uruguai. Bacharel e Licenciado em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC



and provides self-knowledge, improving the teaching-learning process. Concentration and the promotion of self-knowledge are two benefits achieved by meditating. The construction of socio-emotional skills as proposed by the BNCC is something present in the daily lives of teachers. Practicing meditation promotes self-knowledge and self-care, which are one of the 10 competencies provided by the Common National Curriculum Base. The experience report on meditation for children as a pedagogical practice to promote self-knowledge took place in 2019 in the 2nd. years of Elementary School I for 3 months in each semester. There was a positive effect on the behavior of students and their concentration on school activities. The student who practices meditation is facing a learning process that favors new skills in their knowledge acquisition process. The teacher used active methodologies to plan and was motivated in class planning and established a reflective stance on his pedagogical practice, recognizing weaknesses and potential, making the teaching-learning process more meaningful.

Keywords: meditation; socio-emotional skills; active methodologies; meaningful learning.

Introdução

Meditar significa pausar. Ter um espaço na rotina para olhar para dentro. Devido a um mundo tão agitado, com diversas opções faz-se necessário parar para se conectar com o mundo interior.

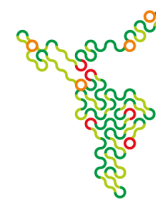
Imagina-se que uma criança nos dias atuais se depara com uma realidade de agenda nunca antes pensada. Futebol, natação, teatro, artesanato, reforço escolar, e tantos outros compromissos para se tornar um adulto preparado para o mercado de trabalho.

Todavia é preciso preparar também para enfrentar os desafios apresentados pela vida de modo tranquilo com equilíbrio emocional e mental. Agregando a agenda das crianças uma rotina diária que exista a meditação certamente poderá proporcionar uma tranquilidade

Meditar sistematicamente favorece e amplia a intuição, se pode despertar a sabedoria passando assim a lidar com os desafios que nos são apresentados pela vida de forma mais centrada e equilibrada.

1. Meditação – Conceito

Quando se observa o modo oriental de viver, pode-se concluir diversas situações que diferem dos orientais. À eles, os orientais, permitir-se meditar se refere a um exercício de passividade ou mesmo de liberdade cognitiva sobre os diversos processos da mente humana. Pode-se explicar como uma experiência



onde o elemento individual se desconecta de onde está para pensar os seus próprios pensamentos ou a ausência deles.

Meditação: etimologicamente para os tibetanos é “gom”, cuja origem verbal é como “habituat” ou “familiarizar”. Meditar significa habituar-se a sentimentos e posturas mais construtivas, realistas e inteligentes. O que tende a criar melhores hábitos mentais. A meditação é usada para tornar os nossos pensamentos e panorama mental mais complacente e correlatos à realidade.

Quando a pessoa pratica a meditação tem mais possibilidades em aumentar a concentração e desenvolver a compreensão para com o todo. Concentrar a mente na respiração e observar todas as condições corporais produzidas por ela fazem parte da prática da meditação. Acalmar a mente proporciona uma redução na preocupação e possibilita mais tranquilidade nas atividades do dia a dia.

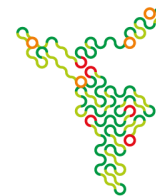
Além de meditar trazer uma calma mediada também favorece ao controle da raiva, do apego e do ciúme e facilita ações mais positivas e realistas em relação às pessoas que a cercam.

Meditar muitas vezes para os ocidentais vem com uma imensa carga de vontade em alcançar (DENARDO. 2013) uma integração total com o próprio corpo, de modo que o indivíduo tenha a sensação de estar em sintonia com o seu corpo físico e o seu corpo emocional. A essa experiência transcendental pode-se denominar de modo simples, popularmente conhecimento como atingir o “nirvana”, o “despertar”. 2013 P. 18

Meditar, um ato solitário que pode reduzir a ansiedade e aumentar a auto estima e a autoconfiança de quem pratica.

2. *Uma experiência sobre a prática da meditação no Ensino Fundamental*

A experiência da prática da meditação nas séries iniciais do Ensino Fundamental I é algo que encanta e demonstra a eficiência das atividades orientais em um mundo ocidental para uma dinâmica corporal humana. Quando a professora chama as crianças para meditar há um grande rebuliço, ao contrário do que pode ser pensado quanto à calma e a paz que se pode prever para o momento. Todavia, após alguns instantes a tranquilidade se estabelece e o momento reflexivo que a meditação propicia, evidencia o ser humano quanto a sua razão de existir nesse mundo.



Quando se compreende que a prática da meditação oferece uma conscientização corporal para que os estudantes possam sentir cada parte do seu corpo, a concentração no momento presente propicia como benefício o autoconhecimento aprimorando o processo de ensino-aprendizagem. A concentração e a promoção do autoconhecimento são apenas dois dos muitos benefícios que se pode alcançar com a meditação.

A prática da meditação promove um momento reflexivo onde o olhar para dentro de si mesmo é posto em prática trazendo diversos benefícios àqueles que praticam.

Segundo o Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal, um dos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para sustentabilidade na disciplina Educação Física do Ensino Fundamental II há como objetivo na parte de ginástica para os 8º. e 9º. anos (2018) vivenciar atividades que desenvolvam a consciência corporal e favoreçam o autoconhecimento.

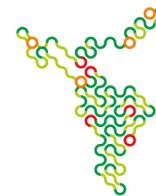
Como conteúdo de educação física para os 8º. e 9º. Anos do ensino fundamental temos: “Ginástica de conscientização corporal (alongamento, relaxamento, exercícios de respiração e meditação).” P. 122

A respiração, a calma, a concentração, bem como o controle das emoções são tradicionalmente esperados aos praticantes da meditação. Ao término da meditação podem-se reter mais informações, o estudante terá uma tendência maior para desempenhar o seu papel de aprendiz com maior propriedade e significação.

No 5º ano do Ensino Fundamental I no Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal há como objetivo na disciplina de ensino religioso (2018): Entender a necessidade de propiciar para si momentos reflexivos através da meditação e, ou oração, como processo de valorização da vida.

E ainda no 4º ano do Ensino Fundamental I no Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal há como objetivo na disciplina de ensino religioso:

“Identificar e entender que as narrativas sagradas apresentam-se nas diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas e que elas surgiram dos mitos e histórias dos povos.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 306).



Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC todo um processo de ensino integral do ser humano deve estar refletido na construção de um modelo de aprendizagem que esteja intimamente ligado as reais necessidades e interesses dos estudantes e com todos os desafios que a sociedade do século XXI estabelece para esse mundo novo.

Segundo Rocha (2008) caberá aos professores o dever na promoção da qualidade de vida, cabendo perceber a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, onde as práticas educativas não devam se limitar às tradicionais ações pedagógicas, e, sim, a possibilitar também as transformações individuais e sociais.

A construção das competências socioemocionais conforme propõe a BNCC é uma preocupação presente na vida cotidiana dos docentes. A prática da meditação promove tanto o autoconhecimento quanto o autocuidado que são uma das 10 competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular.

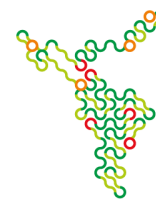
Segundo a BNCC:

“As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.” (BRASIL, 2019 P 216)

A prática da meditação com as crianças a partir dos sete anos de idade proporciona o cuidado com o próprio corpo, com a saúde física e mental e ainda a emocional por meio da técnica do Mindfulness – atenção plena.

Mindfulness ou Atenção plena é um conjunto de maneiras práticas, possíveis e cientificamente testadas que promovem o foco no momento presente, sem deixar que as coisas passadas ou futuras venham a influenciar, melhorando a mente e tornando-a mais atenta e saudável, sendo sua aliada. E tem por objetivo deixar para trás esse estado de falta de consciência para viver uma vida consciente no momento presente, dos seus sentimentos e vivências.

Manter a atenção dos estudantes em um mundo conectado durante as 24 horas é algo a ser buscado em todos os momentos do cotidiano. Fazer uso da Atenção plena deve ser uma busca permanente tanto pelos estudantes quanto pelos professores e as suas respectivas famílias. A prática



da meditação oferece uma possibilidade de atenção bastante superior a realidade em que vivemos. Pode-se reduzir o stress, reduzir os efeitos causados das dores proporcionadas a exemplo de doenças crônicas como a fibromialgia e ainda doenças psiquiátricas das mais diversas.

Ao que se refere como as competências específicas de educação física para o ensino fundamental pode-se (BRASIL, 2019) reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. P. 221

Dessa perspectiva, é possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

Segundo Mauri:

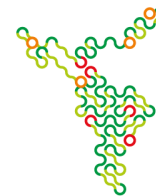
“a aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos.” (MAURI, 2001, p. 88)

Diante do exposto, faz-se necessário refletir sobre diferentes práticas pedagógicas pouco convencionais como a meditação ora citada, que em nada restringem o conhecimento dos conteúdos formais das demais disciplinas a serem estudadas. Contudo, ao se praticar meditação ou qualquer outra técnica ou atividade que desenvolva as competências socioemocionais estabelece-se um papel determinante para a melhoria da aquisição dos conhecimentos e ainda contribuindo para que os estudantes estejam mais focados na aprendizagem.

O método ativo de ensino aprendizagem visa estimular o autoconhecimento despertando a curiosidade dos estudantes. Desperta a habilidade do professor em planejar suas aulas de modo mais criativo e colaborativo ressignificando a sua prática docente.

Segundo os estudos de Arceo:

“A concepção construtivista da aprendizagem escolar encontra sustento na ideia de que a finalidade da educação que se impõe nas instituições educativas é promover os processos de crescimento pessoal do aluno, no marco cultural do que o qual pertença”. (ARCEO, 2010. p. 27)



Quando o estudante pratica meditação ele estabelece uma relação com uma nova aprendizagem que favorece diversas habilidades para o seu processo de aquisição do conhecimento. Os estudantes ampliam sua percepção de pertencer a um espaço de ensinagem exercitando o seu poder de concentração e liberdade, ou seja, um prático exercício para exercer seu papel de adulto responsável pela sua própria formação na vida.

Em contrapartida, um professor que utiliza metodologias ativas em seu planejamento muitas vezes pode se sentir mais motivado a preparar suas aulas uma vez que estabelece uma postura reflexiva sobre a sua própria prática pedagógica, reconhecendo fragilidades e potencialidades buscando soluções para a melhor maneira de introduzir os seus conteúdos de modo concreto e relevante para os seus aprendizes fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja o mais significativo possível.

É urgente e necessário que o professor vislumbre uma predisposição nos estudantes para o aprender. Faz-se necessário que o professor desperte a vontade em aprender nos seus estudantes para que a aprendizagem definitivamente ocorra e seja algo significativo.

Para que a aprendizagem seja significativa, o professor necessita considerar o conhecimento anterior trazido pelos seus estudantes, conheça os seus pontos fortes e considere o seu interesse nos conteúdos a serem implementados.

Arceo afirma que (2010) mediante a realização de aprendizagens significativas o aluno constrói significados que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social, potencializando assim o seu crescimento pessoal.

Algumas das peças chave que podem influenciar no processo de ensino para aquisição do conhecimento são a real função do conhecimento que está sendo apresentado às crianças, o entendimento do que está sendo ensinado e um modo de ensinar que efetivamente favoreça a aprendizagem.

Desse modo, face ao exposto das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem dos estudantes é evidente que se deve ensinar com atividades que sejam interessantes no mundo real e não somente no mundo acadêmico que ainda utiliza muitas vezes apenas um quadro de giz. O uso dos games, da interação nas redes sociais, do acesso aos conteúdos previamente escolhidos ou não



nos QR codes que lemos tem papel preponderante na aquisição do conhecimento desse novo aprendiz que tanto anseia pelo novo e real em seu período de educação básica.

A prática pedagógica precisa ser algo que tenha significado para o estudante do século XXI. Aprender a olhar para dentro (meditar) e se concentrar nesse mundo de infinitas possibilidades é mais que um dever, é uma necessidade tanto de quem aprende quanto de quem ensina.

3. Conclusão

O relato de experiência sobre a meditação para crianças como uma prática pedagógica para o favorecimento do autoconhecimento aconteceu no ano de 2019 nos 8º. anos do Ensino Fundamental I durante 3 meses em cada semestre.

Houve um reflexo positivo tanto no comportamento dos estudantes quanto na concentração deles diante das outras tantas atividades escolares comuns ao ambiente escolar como a educação física, as produções de texto e as atividades para a aquisição do conhecimento lógico matemático entre outras.

A concentração promovida pela prática da meditação pode ser reconhecida na sala de aula e principalmente na vida. A concentração adquirida pelos estudantes que praticam meditação proporcionou um aproveitamento excelente na aquisição do conhecimento acadêmico nas demais disciplinas promovidas pela educação formal.

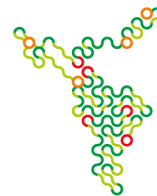
4. Referências

ARCEO, Frida Díaz Barriga; ROJAS, Gerardo Hernández. Estrategias Docentes para um Aprendizaje Significativo. México: Editora McGraw Hill, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em Mar. 2020.

COLL, Cesar, et all. O construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Editora Ática, 2001.

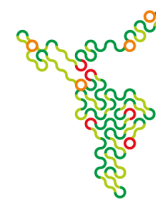
DENARDO, Thierry Alexandre Guerra Bacciotti. Análise da prática de meditação em duas escolas do município de Rio Claro - SP. 2013. 81 f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Ciências



Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/118865>>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal. Brasília, 2018.

ROCHA, Vera Maria da; FERNANDES, Marcos Henrique. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. J. bras. psiquiatr., Rio de Janeiro , v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004720852008000100005&lng=en&nr=m=iso>. Acessado em 17 Mar. 2020.



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES

Cheila Graciela Gobbo Bombana¹

Resumo: Este artigo busca aprofundar o conhecimento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem e identificar as possíveis contribuições destas estratégias didáticas para a docência universitária. Por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como principais referências Masetto (2005), Bacich e Moran (2018), identificamos que as Metodologias Ativas têm sua base em teorias respeitadas no âmbito educacional e são constituídas por princípios norteadores como, aluno no centro do processo, professor mediador, problematização da realidade e reflexão. Assim, acreditamos que as abordagens ativas no processo educativo podem contribuir efetivamente para potencializar o aprendizado em aulas de ensino superior.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino Superior. Metodologias Ativas. Tecnologias Digitais.

Active Methodologies in University Education: Principles and Contributions

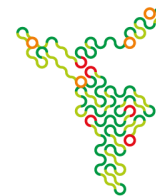
Astract: This article seeks to deepen the knowledge about Active Learning Methodologies and to identify the possible contributions of these didactic strategies to university teaching. Through bibliographical research, having as main references Masetto (2005), Bacich and Moran (2018), we identified that Active Methodologies are based on respected theories in the educational field and are constituted by guiding principles such as, student in the center of the process, mediator teacher, problematization of reality and reflection. Thus, we believe that active approaches in the educational process can contribute effectively to enhance learning in higher education classes.

Keywords: Learning. University Education. Active Methodologies. Digital Technologies.

1 Introdução

O processo de aprendizagem na educação formal passa por um momento desafiador diante de tantas mudanças na sociedade. Motivadas pela evolução tecnológica, estas mudanças alteraram significativamente a forma de acesso à informação, as relações humanas e a relação do homem com o conhecimento. Conforme Pozo, “as tecnologias da informação estão criando novas formas de

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Sertão, RS, Brasil.



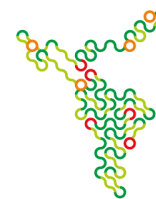
distribuir socialmente o conhecimento, elas estão criando uma nova cultura da aprendizagem, que a escola não pode – ou pelo menos não deve – ignorar.” (Pozo, 2008, p.23).

Ao escrever sobre a necessidade de repensar a aula universitária, Masetto lembra que “ao nos preocuparmos com melhorar a docência, não podemos nos esquecer que por detrás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas.” (Masetto, 2005, p. 80). A quebra de paradigma proposta pelo autor trata de substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Sobre a ênfase no ensino o autor relata que “neste paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota.” (Masetto, 2005, p. 81). Tal mudança passa pela transformação no papel do professor e pela ressignificação do conceito de ensino.

Pesquisas recentes corroboram as afirmações de Masetto, como o estudo² publicado em 2014 que investigou as Representações Sociais de alunos de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre o “bom professor”, entre os 8 atributos, de acordo com a opinião dos alunos, verificou-se que em primeiro lugar aparece a categoria “é didático”, com 38,3%, percentual relevante em comparação com as demais categorias, percebeu-se que a representação se estabelece pela noção de que o “bom professor” é aquele que tem autoridade para conduzir o processo de ensino, transmitindo conhecimentos da melhor forma possível.

Pesquisa publicada em 2019, com o título *Pesquisa Geração Z*, teve como público-alvo jovens universitários nascidos a partir de 1995, a fim de compreendê-los melhor e identificar estratégias para sua melhor integração ao ambiente universitário. Entre os resultados, destacamos duas perguntas que despertam atenção: *O que torna o estudo mais divertido e significativo para você?* As duas opções que apareceram na grande maioria das respostas foram: *Metodologias diferentes e inovadoras* e *Temas relevantes que despertam meu interesse*.

² O estudo completo *A Representação Social do “Bom Professor” no Ensino Superior* está disponível em: <<http://bit.do/obomprofessor>>.



Outra pergunta respondida pelos universitários na *Pesquisa Geração Z* foi: *Como você entende o papel do professor?* *Orientador* (49,67%) foi a resposta que mais apareceu entre os estudantes. Percebemos que o professor é visto pela nova geração prioritariamente como orientador, por ser alguém que tem as funções de compartilhar seu conhecimento e, ao mesmo tempo, de instigar o aluno e guiá-lo na busca por conhecimento.

Considerando este cenário, mostra-se necessário identificar estratégias didáticas que possam facilitar a aprendizagem no contexto da docência universitária, tendo em vista a necessidade de mudança de paradigma sugerida por Masetto (2005). Neste sentido, buscamos respostas ao seguinte questionamento: **Quais são as possíveis contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem para a docência universitária?**

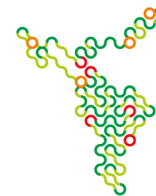
Sendo assim, o objetivo deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem, com base em aportes teóricos, e identificar, por meio inferências analíticas, as possíveis contribuições destas estratégias didáticas para a docência universitária.

2 Método

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo classifica-se como exploratório que, conforme Gil (2007, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” Em relação ao procedimento, é uma pesquisa bibliográfica realizada com base em referências teóricas da área de educação, já analisadas e publicadas por meios impressos e eletrônicos. De maneira específica, tem-se como base livros, dissertações e artigos científicos qualificados que contribuem para a discussão acerca da problemática que busca identificar como Metodologias Ativas de Aprendizagem podem contribuir para a mudança na docência universitária, tendo como principais referências Masetto (2005), Bacich e Moran (2018).

3 Conhecendo Metodologias Ativas de Aprendizagem

No contexto de processos educativos, metodologias podem ser definidas como estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores na mediação dos conteúdos para seus alunos a fim de alcançar os objetivos educacionais. De acordo com Masetto (2005), a metodologia deve buscar a



redefinição dos objetivos da aula e de seu espaço. Neste contexto, as metodologias representam o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha os processos de aprendizagem, estão diretamente relacionadas às estratégias utilizadas pelos professores universitários nos processos educativos.

Neste contexto de aprendizagem, percebemos a relevância das metodologias que se apresentam como alternativas às metodologias tradicionais³. Conforme Anastasiou (2005), uma metodologia voltada para aprendizagem deve entender o homem como um ser ativo e de relações, também que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Neste sentido, a autora chama a atenção para a importância “da escolha e a execução de uma metodologia, que se operacionaliza nas estratégias selecionadas, que seja adequada aos objetivos, aos conteúdos do objeto de ensino e principalmente aos estudantes.” (ANASTASIOU, 2005, p. 22).

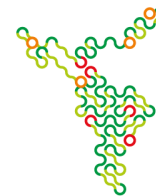
Além disso, acredita-se que toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participam, que comumente, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes o objetivo principal da ação educativa. A partir desta compreensão sobre o papel da metodologia no processo de aprendizagem, percebemos a necessidade de buscar novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia.

Em vista disso, nos interessam os conceitos de Aprendizagem Ativa e Metodologias Ativas de Aprendizagem que tratam, respectivamente, das formas de aprender mais participativas e interativas e das estratégias que se pode lançar mão para facilitar a construção desta aprendizagem.

3.1 Definindo Aprendizagem Ativa

Uma forma interessante de definir Aprendizagem Ativa é contrapondo-a ao conceito de Aprendizagem Passiva, é possível realizar tal comparação analisando a Pirâmide do Aprendizado

³ A exposição é o centro do processo, acompanhado da anotação e memorização: a estratégia predominante é a da aula expositiva tradicional. Com a inteligência associada à memorização, o trabalho docente se dirige à explanação do conteúdo. (ANASTASIOU, 2005, p. 23).



(Figura 1), na qual, William Glasser (2001), sugere e explica o grau de aprendizado do estudante de acordo com a técnica utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 – A Pirâmide do Aprendizado.



Fonte: Glasser (2001).

Ao analisar a Pirâmide do Aprendizado, ilustrada na Figura 1, facilmente identificamos uma divisão entre Métodos de Aprendizado Passivo e Métodos de Aprendizado Ativo e observamos que os percentuais de aprendizagem atribuídos para os Métodos Ativos são bem mais expressivos. Isso nos leva a crer que as técnicas capazes de envolver os estudantes, mobilizando-os para participar mais ativamente do processo de estudo, tem maiores chances de alcançar índices de aprendizagem mais satisfatórios.

É nessa perspectiva, apresentada na Figura 1, que se situa a Aprendizagem Ativa, realizada por meio de abordagens e estratégias que favoreçam as formas de aprendizagem situadas em direção a base da pirâmide (Figura 1). Os métodos de aprendizagem ativos trazem uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do professor (ensino) para a do estudante (aprendizagem), levando em consideração seus interesses, gostos e necessidades. Neste contexto, Barbosa e Moura (2013) afirmam que:

Aprendizagem Ativa é quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em ambiente de aprendizagem ativa, o



professor atua como orientador, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento. (BARBOSA, MOURA, 2013, p. 55).

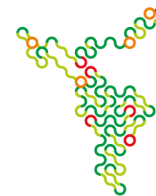
Podemos perceber que a aprendizagem ativa demanda estratégias para colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para isso, o professor deve estar em uma posição ativa ao ensinar, pois, precisa recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher a técnica adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações e analogias. É preciso estar atento ao fato de que “se o professor aplica o mesmo plano de aula dezenas de vezes, sem inovações, é provável que, neste caso, sua exposição se torne rotineira, automática e, logicamente, terá um caráter passivo e não ativo.” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 56).

Ainda conforme Barbosa e Moura (p. 57), “em princípio, todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem.” Assim, com métodos ativos os estudantes tendem a compreender melhor os conteúdos e aproveitar as aulas com mais satisfação e prazer.

3.2 Definindo Metodologias Ativas de Aprendizagem

Considerando que metodologias são as grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se efetivam por meio de estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas, podemos definir, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 4), que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.” Essas metodologias, consideram uma perspectiva de aprendizagem ativa, e em vista disso, têm sua nomenclatura definida.

Conforme Sobral e Campos (2012), “Metodologias Ativas de Aprendizagem são concepções educativas que estimulam processos de ensino e aprendizagem crítico reflexivos ao proporem em seus fundamentos a participação ativa do estudante e seu comprometimento com o aprendizado.” Neste sentido, muitas práticas educativas realizadas pelos professores em suas intervenções podem ser classificadas como metodologias ativas.



Porém, para que essas práticas sejam realmente efetivas existem alguns elementos que merecem importante consideração. São eles: inserir o estudante como agente principal, ou seja, o responsável por sua aprendizagem; focar o processo de ensinar e aprender considerando a realidade em que estão inseridos; usar as Tecnologias Digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem e compreender que o estudante deve estar efetivamente engajado para que o processo de aprendizagem ativa ocorra.

Estas definições acerca das Metodologias Ativas vão ao encontro das ideias de Masetto ao comentar sobre a ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior, quando sugere “o uso de técnicas participativas e variadas e a implantação de um processo de avaliação como *feedback* motivador da aprendizagem.” (Masetto, 2005, p. 85).

3.3 Princípios norteadores das Metodologias Ativas de Aprendizagem

Apesar de classificadas como inovadoras por terem se tornado mais populares em processos educativos contemporâneos, as Metodologias Ativas de Aprendizagem já existem há algum tempo e são fundamentadas por teorias respeitadas no âmbito educacional, nas quais buscamos amparo para justificar a dimensão e a relevância dessa abordagem. Pensadores de diversas áreas do conhecimento se dedicaram a estudar modelos educacionais que pudessem acompanhar as rápidas mudanças da sociedade. O trabalho deles, materializado em livros e artigos científicos, inspirou estas metodologias que hoje são compreendidas como inovadoras para a educação.

Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), os princípios norteadores que constituem as metodologias ativas têm sua base em conceitos fundamentados da educação e podem ser articulados com diferentes correntes teóricas da área. Tais princípios, sintetizados na Figura 2, complementares e igualmente relevantes, devem ser considerados para o desenvolvimento das abordagens baseadas em aprendizagem ativa. A metodologia deve possibilitar uma alteração de postura dos estudantes, que gradativamente devem abandonar a situação passiva e assumir uma postura ativa e engajada sobre seus processos de aprendizagem.

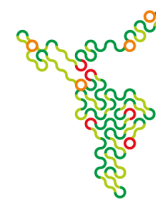


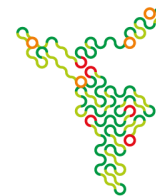
Figura 2 - Princípios norteadores das Metodologias Ativas de Aprendizagem.



Fonte: Autora (2020).

O primeiro princípio a ser abordado trata justamente do protagonismo dos estudantes. Colocar o **aluno no centro do processo** exige levar em consideração seus interesses, suas necessidades e suas preferências, para potencializar seu envolvimento com a aprendizagem. A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do conhecimento ele passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, exigindo ações e construções mentais variadas. Este princípio teve grande influência do pensamento de John Dewey, defensor da aprendizagem pela experiência, ação e prática, colocando o estudante no centro dos processos de ensino-aprendizagem e valorizando seus interesses.

A aprendizagem compartilhada, que caracteriza o **trabalho em equipe**, favorece a interação constante entre os estudantes e destes com os professores. O movimento importante para aprender acontece pelas múltiplas possibilidades de encontros com pessoas próximas e distantes, conectadas por meio da rede, com múltiplas possibilidades impulsionadas pela tecnologia. Nesse cenário, a aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e são desencorajados a trocar ideias com os colegas, dá lugar a momentos de questionamentos, discussões e trocas de experiências. Neste sentido, devemos levar em consideração que “sozinhos, podemos aprender a avançar bastante;

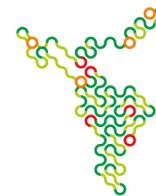


compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contamos com a tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis.”(BACICH; MORAN, 2018, p. 8).

De acordo com Freire (2015), “um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente.” (p. 66). Neste sentido, as metodologias ativas devem demover o estudante da sua postura passiva, atuando no sentido de assegurar um ambiente no qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas ideias, aceitar que outras pessoas expressem suas opiniões e argumentar sobre as teorias pesquisadas ou apresentadas pelos professores. Essa **autonomia** discente deve ser desenvolvida para aprimorar a formação humana e profissional. Acerca disso, Berbel (2011) afirma que “o engajamento do aluno [...] pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia [...] preparando-se para o exercício profissional futuro.” (p. 29).

Apesar de ilustrados como princípios distintos na Figura 2, a **problematização da realidade** e a **reflexão** podem ser percebidos como indissociáveis. No contexto das Metodologias Ativas de Aprendizagem, problematizar implica em fazer uma análise sobre a realidade em que o estudante está inserido como forma de tomar consciência dela. Tais metodologias devem favorecer a construção de situações de ensino e aprendizagem que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade, esta problematização dos conteúdos, que gera curiosidade e desafio, contribui para instigar o desejo de aprender no estudante, em especial, do estudante universitário.

Compreender a necessidade de inovar tem grande importância no percurso da educação contemporânea. Podemos conceituar o verbo inovar como “1. Fazer inovações; introduzir novidades. 2. Produzir ou tornar algo novo; renovar, restaurar.” Nesse sentido é necessário valorizar a inovação em sala de aula, criando, renovando e diversificando metodologias. Acerca disso, o documento *Educação no Século 21 : tendências, ferramentas e projetos para inspirar* destaca a **inovação** como força motriz para o desenvolvimento de profissionais bem-preparados, dinâmicos e motivados, e afirma que “diálogos abertos promovem a inovação, pois as pessoas gostam de ficar juntas e conversar em uma atmosfera animada. Isso favorece a troca de conhecimentos, pensamentos e ideias.” (2016, p. 181).



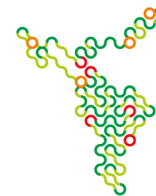
Para o desenvolvimento dessas novas metodologias, o **papel do professor** passa por uma transformação, no sentido de evoluir de uma função de transmissor de conteúdos para características de mediador desses conteúdos, ativador do interesse discente, orientador e curador. Para Moran (2015), o professor curador:

Escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente. (MORAN, 2015, p. 24).

Ainda que os professores conheçam e se apropriem de meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como metodologias ativas, mesmo que não sejam rotuladas por essa expressão, o desafio que se apresenta para os educadores vai muito além, passa por uma mudança de paradigma na educação. Tal mudança foi anunciada por Masetto (2005) ao afirmar que “o professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno.” (p. 84).

Além disso, a teoria da Aprendizagem Significativa (1963), definida por David Ausubel, também teve grande influência na concepção das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Esta corrente teórica sugere que o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e voluntária. Sobre isso, Moreira afirma que “independentemente do quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos).” (Moreira, 2011, p. 156). Dessa forma, fica evidente a necessidade de considerar o conhecimento prévio e a predisposição deste aluno em aprender para que a aprendizagem realmente ocorra.

Os autores citados têm mostrado que podemos aprender de forma ativa, a partir do que nos é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que já possuímos. De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 3), “aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos”.



Além disso, Bacich e Moran apontam outro elemento importante para que esta forma de aprendizagem seja desenvolvida: as contribuições das Tecnologias Digitais. Acerca desta possibilidade, os autores enfatizam que:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre espaços formais e informais por meio das redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (BACICH, MORAN, 2018, p. 12).

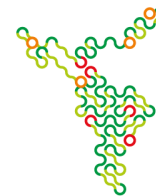
Este potencial das tecnologias no processo de aprendizagem também foi mencionado por Masetto como importante para a mudança do paradigma educacional universitário. O autor cita a mídia eletrônica como elemento do conjunto de atividades pedagógicas que fazem parte do cotidiano da sala de aula universitária, afirmando que “os recursos eletrônicos facilitam a pesquisa, a construção do conhecimento em conjunto ou em equipe, a intercomunicação entre alunos e entre estes e seus professores.” (Masetto ,2005, p. 102).

4. Considerações Finais

Conforme apontado no início deste estudo, nosso objetivo é identificar as possíveis contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem para a docência universitária. Para isso, optou-se por aprofundar os conhecimentos sobre estas metodologias identificando contribuições para a mudança de paradigma na docência universitária sugerida por Masetto (2005).

Buscando responder ao nosso questionamento inicial: Quais são as possíveis contribuições das Metodologias Ativas de Aprendizagem para a docência universitária? Tomamos como referência as características da aprendizagem no ensino universitário, elencadas por Masetto (2005), e relacionamos com os princípios norteadores que constituem as Metodologias Ativas de Aprendizagem, evidenciando que o uso de abordagens ativas no processo educativo pode contribuir efetivamente para ampliar o aprendizado em aulas mediadas no ensino superior.

Ao resgatar a primeira característica da aprendizagem universitária que “pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas



científicas de forma crítica.” (MASETTO, 2005, p. 85), percebemos possíveis contribuições das Metodologias Ativas, por incentivarem o aprendizado por meio da aproximação da realidade e reflexão, favorecendo a construção de situações de ensino e aprendizagem que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade, favorecendo o contato com situações concretas e práticas de sua futura profissão.

A segunda característica elencada por Masetto (2005) sugere “integrar o processo ensino-aprendizagem com a atividade de pesquisa” (p. 85), na qual o aluno começa a se responsabilizar por buscar as informações, aprender a selecioná-las e analisá-las, relacionar as novas informações com seus conhecimentos prévios. Neste sentido, o uso de Metodologias Ativas favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, tirando-os de sua posição passiva para assumirem uma posição mais ativa e engajada em seu processo de aprendizagem.

Em outra característica do ensino universitário o autor sugere que “toda aprendizagem para que realmente aconteça precisa ser significativa para o aprendiz” (Masetto, 2005, p. 86). Este princípio permeia todas as abordagens baseadas no conceito da aprendizagem ativa, por considerar importante o engajamento do estudante e sua identificação com o assunto de estudo, ficando evidente a necessidade de considerar o conhecimento prévio do aluno e sua predisposição para aprendizagem, para que esta realmente ocorra. Neste sentido, outro elemento potencializado por estas metodologias é a motivação o aluno, com uso de estratégias apropriadas para aumentar seu interesse pelas novas aprendizagens.

Ademais, acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso de Metodologias Ativas no ensino superior é importante para dimensionar suas reais contribuições na mudança do paradigma ensino/aprendizagem na docência universitária, a fim de desconstruir algumas visões preconceituosas ou puramente mercadológicas acerca destas concepções educativas.

Agradecimentos

Agradeço o apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Grupo de Pesquisa em Cultura Digital. (GEPID/UPF).

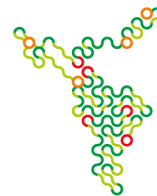


Referências

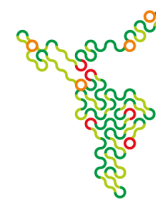
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.
- BORBA, Gustavo; ALVES, Isa Mara; Campagnolo, Paula. **Pesquisa Geração Z**. Disponível em: <http://porvir-prod.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2019/05/14171955/Generacao_Z.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- CÂNDIDO, C. M.; ASSIS, M. R., FERREIRA, N. T.; & SOUZA, M. A. **A representação social do “bom professor” no Ensino Superior**. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 356- 365, 2014.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n.1, p. 268-288, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GLASSER, William. **Teoria da Escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal**. São Paulo: Mercuryo, 2001.
- MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Cortez/Mackenzie, p. 79-108, 2005.
- MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2008.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem. USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2013.



MODA E VULNERABILIDADE: INSTRUMENTOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE “NÓS” E “OUTROS” APRESENTADOS AOS ALUNOS DO CURSO SUPERIOR DE DESIGN DE MODA

Solange Riva Mezabarba ¹
Cristiane Santos ²

Resumo: Este texto é sobre duas experiências pedagógicas no ensino superior de moda para gerar uma atmosfera favorável a políticas identitárias e de inclusão social entre alunos. O objetivo das atividades que descreveremos foi o de despertar a empatia e colocar em xeque a mitologia da moda como apenas objeto de glamour. Nesse contexto, destacamos experiências pedagógicas que empregaram instrumentos de aproximação entre “nós” e os “outros”, gerando empatia e contribuindo para que discentes incorporem as práticas da interação e da observação com o objetivo de criar, pensando no bem-estar de grupos vulneráveis – nesses casos específicos, portadores de deficiência e idosos de uma instituição especializada.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Etnografia. Responsabilidade social. Habilidades sócio-emocionais.

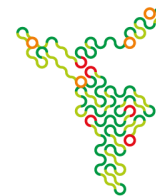
Fashion and vulnerability: instruments of approach between “we” and “others” presented to students of the fashion design school

Astract: This text is about two pedagogical experiences in higher education in fashion to generate a favorable atmosphere for identity and social inclusion policies among students. The objective of the activities that we will describe was to awaken empathy and challenge the mythology of fashion as a mere object of glamour. In this context, we highlight pedagogical experiences that chose tools in order to bring the “us” and “others” closer together, generating empathy and helping students to incorporate the practices of interaction and observation in order to create, thinking about the well-being of vulnerable groups – in these specific cases, people with disabilities and old people in a specialized institution.

Keywords: Actives methologies. Ethnography. Social responsibilities. Soft skills.

¹ Faculdade de Moda do Senai Cetiqt – Rio de Janeiro/Brasil.

² Faculdade de Moda do Senai Cetiqt – Rio de Janeiro/Brasil.



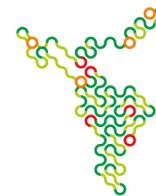
Introdução: desafios pedagógicos na faculdade de Design de Moda

Em artigo sobre o ensino superior de moda no Brasil, Pires defende que as universidades, por sua função social, devem “elaborar problematizações e apontar caminhos, não devendo ficar na retaguarda do desenvolvimento nem a reboque da indústria” (2002:12). No mesmo artigo, a autora ressalta o pioneirismo do Senai Cetiqt que, antecipando-se à academia, desenvolveu seu curso para a criação de moda e, posteriormente, investiu no ensino superior. Pires contou, em 2002, cerca de 20 universidades (incluindo a do Senai Cetiqt), que abrigavam uma faculdade de moda no Brasil, e que se conectavam com departamentos de áreas diversas como design e economia doméstica. Antes disso, uma formação mais densa na área deveria ser realizada fora do país, o que dava ares ainda mais elitizados para um campo de conhecimento que surgiu sob a égide da distinção, no seio da aristocracia europeia.

A moda, como fenômeno, se desenvolveu entre os séculos XIV e XVI, não havendo um consenso que marque mais precisamente essa mudança de pensamento voltado para a inovação e distinção e aplicado ao vestir. É um momento em que a escassez de tecidos e produção artesanal fortalecem um instrumento de controle do consumo da moda-vestuário, denominado Leis Suntuárias, que punia quem, fora do círculo da aristocracia “ousasse” consumir determinados bens (o que incluía, determinados tipos de tecidos e outros materiais).

A aura glamourizada da moda persistiu no séc. XX, consolidando-se através das imagens produzidas pelo cinema, pela mídia especializada, bem como pelos desfiles. Essa última modalidade de divulgação de novas modas se tornou um espaço de espetacularização, inovando, não só nas roupas que apresentam, mas nas performances que, para Silvano (2019), têm a função de valorizar (ou glamourizar) as peças apresentadas. Entre esses dois momentos, no entanto, a industrialização e seus recursos fabris possibilitaram que mais pessoas tivessem acesso às roupas e suas mudanças sistemáticas numa escala jamais vista, o que contribuiu para neutralização das leis que puniam o consumo.

Neste cenário, podemos dizer que a moda é um fato social total (Mauss, 2003). Isso significa que a moda, como fenômeno simbólico, quando se trata do uso das roupas, exprime todo o tipo de instituição, gerando um campo de conhecimento que tem interfaces com a estética, a economia, a



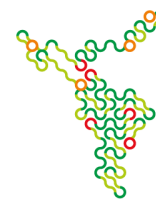
psicologia, as religiões, o direito entre outros. Ainda assim, o senso comum condena a moda à superficialidade, à futilidade, gerando muita insegurança naqueles que, por talento e desejo, decidem engajar-se nos estudos superiores sobre o tema – em especial, como percebemos em nosso ofício, aqueles cuja posição socioeconômica se encontra na base da pirâmide social.

Com dois *campi* em diferentes bairros do Rio de Janeiro, o Senai Cetiqt acolhe estudantes de diferentes origens e com perfis diversos: desde indivíduos pertencentes a classes privilegiadas que transitam com desenvoltura neste campo, até aqueles menos favorecidos que precisam defender suas escolhas junto a seus familiares. Docentes são, então, desafiados a descortinar para estudantes de moda-vestuário a relevância do papel do designer que abraça a missão de desenvolver roupas para pessoas. Ou seja, para além do imaginário de glamour, a nosso ver, é fundamental que o designer reflita sobre o papel da moda e das empresas de moda como caminho para o acolhimento e dignidade.

No que se refere ao mundo corporativo, o mercado vem se aproximando do que se definiu como “responsabilidade social”. Para Drucker (1986), houve uma mudança de rumos no pensamento empresarial que passou a reconhecer que responsabilidade social combina com o mundo dos negócios. Nesse sentido, como instituição voltada para o mercado, é necessário construir junto com os aprendentes, um olhar ético desenvolvendo a disposição para a participação social.

Com essas premissas, nosso desafio foi escolher metodologias de ensino que ampliassem a percepção de estudantes de moda sobre o seu objeto de estudo. As respostas chegam em forma da aplicação de metodologias ativas. Para Freire (2006), elas devem estimular o trajeto ação-reflexão-ação. Os estudantes, portanto, devem ser expostos a situações práticas e desafiadoras, que provoquem a reflexão. A estratégia, no nosso caso, foi a de aproximar estudantes de grupos vulneráveis através de interações face-a-face.

Nas duas próximas seções abordaremos instrumentos de aproximação entre o “nós” e os “outros”, o que nos leva aos ensinamentos da etnografia; em seguida discorreremos sobre as práticas metodológicas que empregamos para tanto; ao final, traremos algumas considerações sobre as propostas e os resultados obtidos junto aos estudantes.

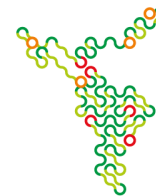


A inspiração etnográfica como instrumento de aproximação entre “nós” e os “outros”

O fazer etnográfico, especialmente trazido à academia, pelas mãos do antropólogo Bronislaw Malinowski no início do século XX, legitima uma forma de abordagem que privilegia o contato entre “nós” e os “outros”. Naquele momento tratava-se de uma aproximação com as chamadas “etnias exóticas”. Este modelo de trabalho de campo, que pressupõe a imersão do pesquisador junto a um grupo específico de indivíduos, vem sendo alvo de profundas reflexões quando transportado para o ambiente urbano e para o mercado (MEZABARBA, GOIDANICH, 2014). O fato é que a experiência de aproximação revela uma relação dicotômica entre “nós” e os “outros”. Conforme reflexão de Velho (1999), trata-se da prática de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Em outras palavras, o desafio do pesquisador (e em especial no ambiente urbano) é estranhar os seus iguais, observando-os como se fossem os “outros”, e observar o “exótico” esforçando-se para entender a lógica que subjaz as práticas cotidianas. No ambiente urbano, diferentes grupos humanos interagem num espaço reduzido que comporta uma diversidade de etnias, corpos, saberes etc. Estamos familiarizados com a diversidade, mas a questão era o quanto sabemos sobre os “outros” e nos mobilizamos em favor da inclusão dos chamados grupos vulneráveis.

Nesse sentido, portanto, elegemos dinâmicas de aproximação entre “nós” e os “outros” inspiradas na etnografia. Promovemos a aproximação entre estudantes de moda e grupos vulneráveis, para que a vida cotidiana desses indivíduos se tornasse, não apenas familiar, mas, pelo menos, um pouco mais conhecida de alunas e alunos. Um trabalho etnográfico, nos moldes clássicos que a antropologia propõe, seria inviável para aplicação no ambiente escolar. A variável tempo, nesse sentido, se torna crítica. No entanto, podemos trazer da etnografia ensinamentos os quais podemos propor como metodologia ativa objetivando sofisticar o olhar desses estudantes, ensiná-los sobre a diversidade humana, e ainda, sensibilizá-los sobre as propostas de inclusão.³ Para tanto, podemos dizer que possibilitamos aos aprendentes uma “experimentação” etnográfica.

³ A inclusão aqui tem uma via de mão dupla – a primeira, parte da experiência externa como estímulo para aceitar diferenças mesmo em sala de aula; a segunda, pensa no trabalho do designer como um “agente da inclusão” de pessoas que têm corpos diferentes do padrão hegemônico na produção de moda.



Sofisticar o olhar num trabalho etnográfico significa desenvolver um olhar relativizador, o que, para voltarmos a Velho (1999) deve buscar a compreensão do modo de vida de um indivíduo e suas práticas cotidianas em função de um universo simbólico desenhado pela cultura onde está inserido. Outros pressupostos podem (e devem) ser incorporados à atividade inspirada na etnografia. A descrição densa (GEERTZ, 1978) é uma delas – ou seja, estudantes devem ser instruídos a observar e registrar especificidades do grupo escolhido, considerando sempre a totalidade, ou seja, as condições socioculturais em que as práticas observadas são desenvolvidas. A ideia de fazer uma “observação participante”, com interações e registros, deve ser apresentada dentro das possibilidades dos aprendentes em relação aos grupos escolhidos para a pesquisa. Alunas e alunos que decidiram pesquisar sobre pessoas portadoras de deficiências visuais, por exemplo, precisaram buscar contatos em instituições como o Instituto Benjamin Constant e o Sodalício da Sagrada Família no Rio de Janeiro; aprendentes que interagiram com idosos, se dispuseram a passar o dia numa instituição especializada. Expostos a regras internas, nem sempre a interação continuada entre alunos e abrigados pode ser facilitada pelos representantes das instituições. Por outro lado, os que escolheram familiares com essas características para observarem e entrevistarem, revelaram que a experiência os aproximou ainda mais, pois, mesmo que convivessem com esses indivíduos, relataram que não haviam ainda tido a chance de abordá-los sobre sua vida cotidiana e as dificuldades provenientes de suas respectivas condições de mobilidade – foi o caso de uma filha que interagiu com a mãe mastectomizada passando a compreender melhor aquela experiência; de uma aluna que se aproximou de uma tia com poliomielite, visitando-a constantemente e aprendendo sobre como é viver com dificuldade de locomoção numa sociedade que ainda, segundo ela (a tia) não a acolhe; outra que buscou entender a vida da avó cadeirante. É importante ressaltar que todas essas experiências fazem parte de uma didática pedagógica que faz com que o aluno seja protagonista de seu caminho rumo ao conhecimento. São, portanto, exemplos da aplicação de metodologias ativas.

Na próxima seção vamos descrever como propusemos as atividades para os estudantes, praticando metodologias ativas e potencializando suas *soft skills* e os aprendizados para nós, docentes, bem como, para os discentes.



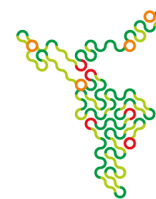
Encorajando discentes ao contato direto com grupos vulneráveis

Caso 1: o corpo desprovido de glamour

O primeiro caso em que aplicamos a interação com grupos vulneráveis, foi para a disciplina comunicação aplicada à moda. A premissa foi a de que comunicar moda sobre ou para grupos específicos requer o desenvolvimento da sensibilidade e a compreensão do estilo de vida do “outro” a ser pesquisado, sob pena de cair no imperdoável fosso do grotesco ou do inadequado – especialmente em tempos de redes sociais. Para tanto, o primeiro passo foi entender como se dá a comunicação de moda nos veículos já consagrados, em especial, as revistas de moda e a linguagem ali utilizada. Em seguida, as turmas foram encorajadas a ler Erving Goffman: Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada (2008). O texto foi disponibilizado para que os grupos de alunas e alunos se preparassem para o campo.

Goffman (2008) se refere a pessoas em condição de vulnerabilidade social como “indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p:07). A noção de estigma, segundo o autor, remete aos gregos, uma cultura que dominava recursos visuais. Estigmas eram sinais corporais que evidenciavam algo de extraordinário (ou mau) operando sobre o status moral de quem o portasse (p: 11). Ao longo do livro, o autor expõe as dificuldades nas interações entre os indivíduos aos quais se refere e as pessoas consideradas, dentro do espectro de socialização da sua cultura, “normais”. Em dado momento, Goffman expõe as angústias ou dilemas de quem observa os grupos mais vulneráveis: “sentimos que o estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, e sabe que nós também a percebemos e, inclusive, que não ignoramos que ele a percebe” (2008:27). Complementando a fase teórica, textos de pesquisadores publicados em periódicos ou em anais de congressos, trouxe a eles a problematização do termo “moda-inclusiva”. É importante observar que ainda há pouca literatura teórica sobre o tema em português.

O conceito de inclusão empregado para o vestir, surge alguns anos depois da Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos, quando um número expressivo de militares retornou ao seu país de origem com amputações dos membros superiores e inferiores, bem como, com lesões medulares que interferem nos movimentos do corpo. Houve, ainda, no período, elevado número de casos de civis acometidos de poliomielite. No início dos anos 1950 o encontro entre a terapeuta ocupacional Muriel



Zimmerman e a designer Helen Cookman propiciou a criação dos primeiros desenhos de peças específicas para esse público.⁴

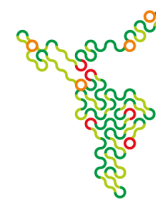
Preparados para o trabalho de campo, dominando alguns dos ensinamentos da etnografia, cada grupo de alunas e alunos, iniciou a imersão – buscando instituições especializadas, ou familiares e conhecidos que pudessem aceitá-los como pesquisadores, e colaborar com o que precisavam descobrir. Foi elaborado um roteiro para cada perfil (cadeirantes, amputados, pessoas com dificuldades de locomoção, casos de nanismo, mulheres mastectomizadas, deficientes visuais) visando entender sua vida cotidiana, dificuldades com equipamentos urbanos e vestuário, sua relação com a escolha do que vestir.

Caso 2: envelhecimento e responsabilidade social extrapolada para a ética e cidadania

O planejamento é uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana. Essa ação ainda se torna mais necessária para as atividades pedagógicas no que diz respeito nas relações professor e aluno, pois precisamos refletir sobre os acontecimentos mundiais da atualidade e nos associarmos com as propostas de aprendizado para os nossos aprendizes. Desta forma acreditamos que estudantes não são meramente passivos e ouvintes, mas poderão se tornar ativos e produtores de seu conhecimento. Nesse sentido, as experimentações inspiradas na observação participante se configuram em opção de metodologia ativa.

O protagonismo que pretendemos atribuir aos nossos estudantes, pode ser direcionado para uma atitude ativa, de cunho colaborativo e em equipe. Foi desta forma que desenvolvemos no primeiro semestre de 2019 uma tarefa prática, como resultado de uma matéria teórica que se encontra presente dentro da disciplina de ética, cultura e cidadania, intitulada responsabilidade social, conteúdo este que abrange diversos conceitos discutidos mundialmente na contemporaneidade. O docente do século XXI deve ir além da aula teórica expositiva. Para capturar a atenção dos discentes, é necessário praticar habilidades sócios emocionais e trazer reflexões relacionadas a ética. Desta forma é possível a aproximação com o mercado de trabalho atual. Foi nesse aspecto que estudantes do curso de design

⁴ Juntas, Helen Cookman e Muriel Zimmerman publicaram em 1961 o livro pioneiro para o tema moda inclusiva: *Functional Fashions for the Physically Handcapped*.



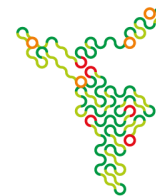
de moda do SENAI CETIQT visitaram o Amparo Thereza Christina localizado no bairro do Riachuelo, zona norte do Rio de Janeiro. Esta instituição tem o objetivo de acolher e amparar idosos. O objetivo da visita foi praticar os conceitos de responsabilidade social, que tem os seus princípios direcionados para atividades voluntárias, que adotam posturas, comportamentos e ações que promovam o bem-estar da sociedade. Apoiadas em Ashley (2003) afirmamos que essas ações devem ser voluntárias e não compulsórias impostas pelo governo e ou por quaisquer incentivos externos. É importante frisar que a responsabilidade social se diferencia da filantropia, ou seja, a primeira tem foco na sustentabilidade e sobrevivência, a segunda visa resolver problemas pontuais e emergenciais. Baseado no conceito da responsabilidade social, a turma do primeiro semestre de 2019 permaneceu no Amparo Thereza Christina por três horas com o propósito de ensinar aos cuidadores e idosos presentes, práticas de desenvolvimento de artesanatos que poderiam ser posteriormente comercializados nos bazares que são desenvolvidos quinzenalmente no Amparo. A renda arrecada se reverteria para os idosos produtores dos artesanatos. As técnicas artesanais desenvolvidas foram: criação de bijuterias a partir de papel reciclado (eco-bijus), bordados em tecidos planos, bainha em calças ou saias e velas de citronela para prevenir proliferação de mosquitos.

Foi observado que no final das três horas, interagindo com os acolhidos, tanto os mentores (discentes) e mentoreados (cuidadores e idosos) estavam satisfeitos com o desenvolvimento das diversas competências e habilidades, pois os alunos entenderam na prática a importância da comunicação, trabalho em equipe, distribuição de tarefas, gestão de pessoas e do tempo, criatividade, inovação e fluência nas ideias, mas, sobretudo, o modo de vida daquele grupo de pessoas. Já com relação aos mentoreados, esses se sentiram agradecidos e nitidamente felizes pela ação.

Percebe-se que a experiência descrita acima foi um exemplo de metodologia ativa e nos fez compreender que muitos conceitos teóricos quando praticados são capazes de ser absorvidos de maneira rápida e eficaz.

Considerações finais:

Para compreenderem conceitos chaves como moda-inclusiva e comunicação, responsabilidade social e ética e cidadania, optamos por estimular nossos estudantes ao contato face-

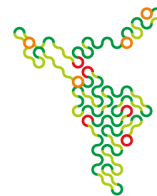


a-face com grupos específicos. Encorajamos nossas turmas a entrarem em contato com grupos vulneráveis, desconstruindo o imaginário do glamour presente quando se considera o campo da moda. Ao mesmo tempo, buscamos extrapolar a ideia de responsabilidade social, recurso empresarial para fomentar novos negócios, para a ideia de ética e cidadania, muito mais abrangente.

Alunas e alunos que tomaram contato com essas realidades, passaram a refletir acerca de soluções inclusivas. Assim, seja numa experiência que os levou ao contado com idosos numa instituição habilitada, seja buscando envolvimento com pessoas cujos corpos não se enquadram no ideal midiático, a etnografia, a partir da premissa de aproximação entre o “nós” e os “outros” pode oferecer inspirações para configurarmos metodologias ativas. Dessa forma, alcançamos objetivos diversos. Como docentes, tendo a chance de colocar em prática metodologias pedagógicas que oferecem protagonismo aos estudantes; como docentes de moda, lançando mão de ferramentas que encorajam estudantes a pensarem a moda para além do imaginário do glamour.

Referências

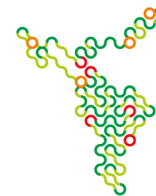
- ASHLEY, Patricia. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.
- DRUCKER, P. **Management: Tasks, Responsibilities, Practices**. New York: Truman Tal editors, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1985.
- . **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In.: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MEZABARBA, Solange R.; GOIDANICH, Maria Elisabeth. A pesquisa de consumo no ambiente urbano. In.: GOIDANICH, Maria Elisabeth; MEZABARBA, Solange Riva. (orgs) **Etnografias possíveis: experiências etnográficas sobre consumo no ambiente urbano**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2014.



PIRES, Dorotéia B.. A história dos cursos de design de moda no Brasil. In: **Revista Nexos**: Estudos em Comunicação e Educação. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi – Ano VI, nº 9, 2002, São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 112 p., 1-13.

SILVANO, Filomena. Sobre os desfiles de moda, os sentidos e os valores das roupas: a partir de uma etnografia do fazer no atelier de Filipe Faísca. In: **VII Congresso da APA** – Associação Portuguesa de Antropologia. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa – 4-7/junho, 2019. Anais...

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999.



O ENSINO DO NEWSGAME NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Rita de Cássia Romeiro Paulino¹

Mariane Pires Ventura²

Ana Paula Bourscheid³

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência da disciplina do Programa de Pós-graduação em Jornalismo (PPGJOR-UFSC) que teve como objetivo ensinar a técnica de produção do *newsgame*. O resultado da disciplina de Questões Empíricas e Aplicadas da Pesquisa em Jornalismo — Metodologias de Estudo em Newsgames foi o planejamento e o desenvolvimento de quatro jogos, estruturados com base no protocolo de Marciano (2017). Um dos jogos foi o Mete a Colher, um *newsgame* de letramento (BOSGOST *et al.*, 2010) que objetiva promover a reflexão sobre a violência contra as mulheres. O Mete a Colher foi testado com estudantes de graduação para verificar a Experiência do Usuário/*User experience* (UX) seguindo parâmetros baseados em Carvalho (2017). Os resultados apontaram que a maioria dos usuários não encontrou problemas na usabilidade do jogo e há questões a serem melhoradas, como a oferta de mais avatares; outras teclas de comando; mais detalhes sobre a violência.

Palavras-chave: Newsgame. Ensino. Jornalismo. Metodologia ativa. Jogos.

Newsgame Teaching in Higher Education: Experience Report

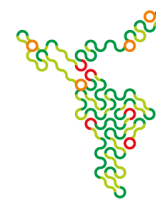
Astract: This article presents an experience report of the discipline of the Graduate Program in Journalism (PPGJOR-UFSC) that aimed to teach the technique of producing newsgame. The result of the discipline Empirical and Applied Questions of Research in Journalism - Study Methodologies in Newsgames was the planning and development of four games, structured based on the protocol of Marciano (2017). One of the games was Mete a Colher, a literacy newsgame (BOSGOST *et al.*, 2010) that aims to promote reflection on violence against women. Mete a Spoon was tested with undergraduate students to verify the User Experience/*User experience* (UX) following parameters based on Carvalho (2017). The results showed that the majority of users did not find problems in the usability of the game and there are issues to be improved, such as the offer of more avatars; other command keys; more details about violence

Keywords: Newsgame. Teaching. Journalism. Active methodology. Games.

¹ Professora Doutora - Programa de Pós-Graduação em Jornalismo, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), rcpauli@gmail.com.

² Doutoranda em Jornalismo pelo Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. E-mail: mariventura2@gmail.com.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Chapecó, Brasil. E-mail: bourscheidana@gmail.com.



Introdução

Considerando a universidade um espaço para experimentação de novas práticas, em 2018, foi oferecida a disciplina Questões Empíricas e Aplicadas da Pesquisa em Jornalismo – Metodologias de Estudo em *Newsgames*, no Programa de Pós-graduação em Jornalismo (PPGJOR/UFSC), ministrada pela professora doutora Rita de Cássia Romeiro Paulino em parceria com o doutorando Carlos Nascimento Marciano. Os alunos da disciplina tiveram contato com a teoria e a prática referente à criação de jogos. Na primeira etapa, foram apresentados à metodologia do *Game Design Document* (GDD) para *newsgames* (MARCIANO, 2017) e na sequência iniciaram o contato com os *softwares* voltados para o desenvolvimento de jogos.

O presente artigo tem como objetivo geral relatar a experiência do processo de produção do *newsgame* em sala de aula. Para tanto, os objetivos específicos consistem em: apresentar a estrutura e organização do *newsgame* Mete a Colher; descrever os testes de usabilidade realizados com estudantes de graduação; e, apresentar os resultados encontrados na verificação de Experiência do Usuário/User experience (UX).

Deste modo, o texto a seguir está estruturado da seguinte forma: apresentação do conceito de jogos eletrônicos; panorama histórico do ensino do Jornalismo; relato do processo de produção do *newsgame* Mete a Colher; e, por fim, apresentação dos testes realizados e considerações finais acerca do processo de verificação da experiência.

Os jogos eletrônicos

A história dos jogos eletrônicos tem como marco inicial o ano de 1958, quando foi criado o jogo *Tennis Programing* pelo físico Willy Higinbotham. Conhecido como *Tennis for Two*, o jogo consistia na utilização de um osciloscópio e era processado por um computador (BATISTA *et al.*, 2007). Contudo, o acesso de grande parte das pessoas aos jogos eletrônicos só ocorreu na década de 1980, com as casas de games eletrônicos, os fliperamas. O próprio termo videogame teria surgido com o fliperama, mais tarde, chegaram os consoles e computadores pessoais, que disponibilizavam uma versão doméstica dos jogos dos grandes aparelhos. A partir do momento que os jogos ganham a



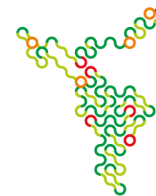
possibilidade de acesso em casa, ocorre um salto evolutivo no seu consumo e também na produção destas narrativas. O próximo marco na cadeia evolutiva foram os games online, mas que só ganharam força com a expansão do acesso à Internet nos anos 2000 (SILVA; BARBOZA, 2018)

Já quanto à presença dos jogos na imprensa, observa-se como primeiro exemplo a incorporação das palavras-cruzadas nos jornais norte-americanos, há referências registradas nas primeiras décadas do século XX. Considerando que esse tipo de passatempo exige conhecimento de diversos temas como geografia, arte, ciência e assuntos que são notícias nos próprios jornais, é possível verificar o potencial educacional que resulta da união entre esses dois elementos. Porém, essa função é apenas um dos fatores que explicam a popularidade das palavras-cruzadas na imprensa (FONSECA; CARUSO, 2014).

No decorrer do século XX, os espaços do jornal destinado aos jogos geralmente ocupavam as editorias de cultura e variedades, geralmente, seções voltadas para o entretenimento adulto ou infantil. A partir da popularização da Internet, no final da década de 1990, com a evolução dos gráficos digitais e de uma simbiose entre os recursos digitais com a programação de jogos, pesquisadores de Jornalismo começaram a questionar a possibilidade dos jogos, além do seu uso voltado para o entretenimento, serem utilizados como uma ferramenta adequada para a veiculação de notícias e a formação intelectual do público (FONSECA; CARUSO, 2014).

Zanolla (2007, p.1329) defende, tomando como referência os estudos de T. W. Adorno e M. Horkheimer (1985) sobre a Indústria Cultural, que o jogo eletrônico influencia na formação cultural das crianças. Em vista disso, o jogo é classificado como um dos elementos que resultam dessa indústria, e como um produto de consumo, lazer e entretenimento possuem um alcance cada vez mais amplo. “Isso significa que o conteúdo desses jogos e a identificação com seus personagens são vetores importantes de referência para analisar a constituição da identidade infantil e a emergência de valores na sociedade atual” (ZANOLLA, 2007, p.1329).

Contudo, a aprendizagem por meio dos jogos não acontece apenas com crianças. Novak (2017, p. 76) defende que a utilização de jogos educativos não se restringe à educação infantil, e também pode ser empregada em universidades, instituições de pesquisa, escolas técnicas e até mesmo em empresas. Instituições militares já utilizaram jogos de simulação para o treinamento de astronautas



e pilotos, por exemplo. Esse tipo de jogo permite que os usuários adquiram conhecimentos de objetos do mundo real enquanto jogam.

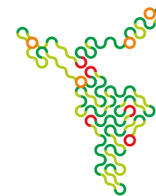
Uma vez introduzida a perspectiva de que os jogos podem para além de entreter, educar e proporcionar conhecimento para o jogador, seja ele adulto ou criança, este artigo explora a modalidade de jogos conhecida como *newsgame*, que se trata da junção da noção dos jogos com o jornalismo. A tradução da palavra seria “jogo de notícia”, o termo empregado para definir essa junção entre jornalismo e videogames passou a se popularizar em 2003 com a criação do *newsgame September 12th* (BOGOST *et al.*, 2010).

Panorama do ensino do Jornalismo

Registros apresentados Marques de Melo (2004) evidenciam que a primeira experiência europeia no ensino do Jornalismo é de 1806, na Universidade de Breslau, Alemanha. Em 1690, Tobias Peucer apresentou a primeira tese sobre jornalismo na Universidade de Leipzig, na Alemanha (PEUCER, 2004).

Após 63 anos do registro do início das práticas de ensino do Jornalismo na Europa, em 1869 na América, Marques de Melo (2004, p.75) aponta que iniciou nos Estados Unidos o ensino do Jornalismo no *Washington College*, no Estado da Virgínia. A principal diferença entre as duas formas de ensino era que o curso que formava jornalistas na Europa primava por uma formação academicista, voltado para desenvolver a ciência da imprensa. Já o modelo de ensino norte-americano não era tão ambicioso e pretendia apenas qualificar a mão de obra dos tradicionais tipógrafos, objetivando aperfeiçoar o conhecimento desses profissionais na área das ciências e das artes (NIXON, 1963 *apud* MELO, 2004). A compreensão de ensino da escola americana iniciava com a proposta de que, para aprender o ofício de jornalista, bastava vivenciar a prática profissional dentro de uma redação.

Já na América Latina, Marques de Melo (2005) esclarece que a Argentina foi o país pioneiro no ensino do Jornalismo com cursos superiores. Foram fundadas no país, em 1934, de forma simultânea duas escolas: a de La Plata, planejada com base nos padrões acadêmicos vigentes na época; e a de Buenos Aires, organizada com base no modelo voltado para qualificar profissionais da imprensa. A terceira iniciativa do ensino do Jornalismo na América Latina foi registrada em 1935,



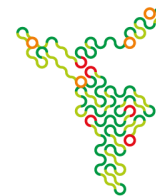
no Brasil. O projeto surgiu na cidade do Rio de Janeiro, sob o comando do jornalista redator-chefe do jornal Correio da Manhã, Costa Rego e foi integrado à Universidade do Distrito Federal, como esclarece Marques de Melo (2005). Contudo, a iniciativa desapareceu com em 1939, junto com a universidade que mantinha o curso, devido ao auge da ditadura de Getúlio Vargas.

O autor lembra que oito anos após esse período de censura e desmonte da primeira iniciativa brasileira de ensino de Jornalismo, em 1947 com a redemocratização, teve início a primeira escola permanente de Jornalismo no Brasil. A iniciativa contou com a parceria da Fundação Cásper Líbero com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (MELO, 2005, p. 148-149). A vanguarda do ensino do Jornalismo na Argentina e Brasil, são seguidas na América Latina pelos seguintes países: México em 1936, Cuba em 1942, Equador e Peru no ano de 1945, Chile e Venezuela em 1947 e Colômbia em 1949 (MARQUES DE MELO, 2005, p.149).

Especificamente no cenário brasileiro, 26 anos após ter início a primeira escola permanente de Jornalismo no Brasil, iniciava em 1973, como lembra Frighetto (2016), as tentativas para implementação do primeiro curso de Jornalismo do Estado de Santa Catarina, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada em Florianópolis. Contudo, Pereira (2012) *apud* Frighetto (2016) esclarece que essa tentativa foi arquivada por falta de recursos materiais e físicos. Em 1977, as discussões para efetivar o curso de Jornalismo são retomadas na UFSC e, em 1979, ingressa na universidade a primeira turma do curso de Jornalismo (FRIGHETTO, 2016).

Ao longo destes 42 anos de história, o curso de graduação em Jornalismo da UFSC, como enfatizam Ayres e Nunes (2019, p.10), tem como característica principal formar “[...] jornalistas críticos comprometidos com sua função social e o dever de colocar a informação a serviço da construção da cidadania”.

Em seus 14 anos de história, o Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGJOR/UFSC) vem contribuindo para a consolidação da pesquisa em Jornalismo, a partir de suas linhas de pesquisa. Entre elas a linha Tecnologias, Linguagens e Inovação que abriga estudos vinculados aos avanços das tecnologias de comunicação e informação. Dentro dessa linha, foi ofertada no segundo semestre de 2018, a disciplina Questões Empíricas e Aplicadas da Pesquisa em Jornalismo — Metodologias de Estudo em *Newsgames*, ministrada pela professora



doutora Rita de Cássia Romeiro Paulino em parceria com o doutorando do programa, Carlos Nascimento Marciano.

Com carga horária de 30 horas, a disciplina teve como objetivos: abordar conceitos de *newsgames*, jogos sérios e a sua aplicação no jornalismo; expor as potencialidades dos *newsgames* no jornalismo e como essa união se efetiva; fundamentar e promover discussões e análises críticas sobre o estereótipo dos jogos como mero entretenimento; aplicar uma metodologia de análise e desenvolvimento de *newsgames* a partir do *Game Design Document*⁴ (GDD); propor a concepção de um modelo de *newsgames* e sua publicação; e, refletir e verificar a potencialidade do *newsgame* no mercado jornalístico. A disciplina recebeu estudantes dos cursos de graduação, mestrado e doutorado em Jornalismo da UFSC e como atividade avaliativa desafiou os estudantes para elaboração do GDD e a criação em grupos de *newsgames*. Como resultado foram programados os jogos: SOS Hercílio, que trata da ponte Hercílio Luz em Florianópolis; *Fact-checking* – O Jogo, a respeito de checagem de informações; quando a regras vêm, sobre a dificuldade de realizar um aborto; e, Mete a Colher⁵, *newsgame* que trata sobre a violência contra a mulher.

O processo produtivo do newsgame Mete a Colher

A disciplina utilizou como base a proposta de Moran (2015), que enfatiza a importância de superar a educação tradicional, com o foco na aprendizagem do aluno por meio do diálogo e do envolvimento. A utilização dos jogos em sala de aula como ferramenta pedagógica complementar, seja na sua produção ou análise, é fazer uso da prática experimental, sistematizada no que Moran (2013) denomina metodologia ativa de aprendizagem. Os alunos foram introduzidos aos *softwares* para programação de jogos, *Scratch*⁶ e *Construct 2*⁷, e para pensar a estrutura do jogo foi apresentada a metodologia do *Game Design Document para Newsgames*⁸ (GDDN) de Marciano (2017). O GDDN

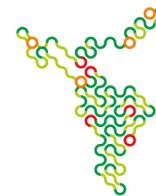
⁴ Tradução nossa: Documento de Game Design.

⁵ Disponível em: <https://marciano.itch.io/ng-meteacolher>. Acesso em 02 de jun. 2021.

⁶ Disponível em: <https://scratch.mit.edu/>. Acesso em 01 de jun. 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.scirra.com/>. Acesso em 01 de jun. 2021.

⁸ Tradução nossa: Documento para Design de Jogo de Newsgame



é o documento inicial do jogo que deve conter os requisitos fundamentais para a produção de um jogo estruturado em um contexto jornalístico.

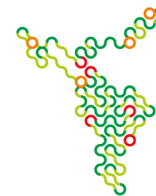
Marciano e Paulino (2019) estruturam o GDDN como o conjunto de 13 tópicos, parte deles baseados no *lead* jornalístico, para a criação de um *newsgame*: História (O quê?); Objetivos (Por Quê?); Equipe e *Deadline*; *Gameplay* e plataforma (Como?); Personagens (Quem?); Inimigos, Universo do Jogo (Onde? Quando?); e itens como Controles, Interface, *Cutscenes*, Cronograma, Orçamento.

A partir disso, a turma foi dividida em quatro equipes, mesclando alunos de pós-graduação, graduação e profissionais do mercado. Cada uma delas determinou as tarefas de cada membro, como montar a pauta, escrever a reportagem, programar o *newsgame*. O grupo responsável pela produção do Mete a colher, tinha em sua composição jornalistas formados, alguns eram alunos da pós-graduação e atuavam no mercado de trabalho.

Dessa forma, cada um ficou responsável pela área em que tinha mais afinidade e a equipe se dividiu da seguinte maneira: *designer* gráfico, Frederico S. M. de Carvalho – responsável pela ilustração do jogo; programação, Mariane Pires Ventura – responsável pela montagem e funcionamento do jogo, conforme roteiro estabelecido no GDDN; produção de conteúdo: Ana Paula Bourscheid; Anderson Silva; e Paulo José Mueller – responsáveis por apurar e produzir a matéria vinculada ao Mete a colher, bem como pela checagem das informações que constam como “resposta certa” no quiz que integra o *newsgame*.

O grupo elegeu como tema a violência contra a mulher e a escolha do nome do jogo partiu de uma provocação a partir da errônea expressão “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Após o levantamento dos dados estatísticos da violência contra mulher em Santa Catarina, observou-se a ocorrência de quatro violências mais recorrentes: agressão verbal; violência psicológica; violência física; estupro e feminicídio. Essas classificações serviram de base para as situações apresentadas no *newsgame*.

Ao iniciar o jogo, o leitor-jogador escolhe se quer um avatar do gênero feminino ou masculino, e para cada um deles é apresentada uma informação sobre a estatística da violência. Após a seleção,

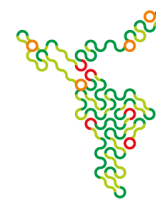


a cena começa com o avatar caminhando pela Avenida Beira Mar Norte, em Florianópolis, uma das avenidas mais movimentadas da Capital e onde também já se registrou uma tentativa de estupro.

Conforme o personagem caminha, ele se depara com quatro situações: a primeira, de um homem xingando uma mulher; a segunda, em que uma mulher e amiga do avatar, informa que prefere não tomar um sorvete pois seu namorado é ciumento; a terceira, em que um homem puxa uma mulher pelo braço em direção oposta ao sentido dela; a quarta, em que o avatar passa por uma casa, ouve gritos e barulho de coisas quebrando.

Para cada cena, há uma explicação da cena e uma pergunta inicial que diz: “O que você faz?” e às opções “Ignora” ou “Meter a colher”. Ao escolher “Ignorar” é apresentado um dado sobre o número de mulheres vítimas daquela violência e uma orientação sobre o que seria correto fazer. Ao escolher “Meter a colher” uma nova caixa de diálogo se abre com um *quizz* com a pergunta “Como você usa sua colher?” e opções a serem escolhidas. Ao acertar, o jogador ganha uma colher de recompensa. Ao errar, o jogador recebe uma orientação sobre qual escolha deveria ter feito e não ganha colher.

Huizinga (2010) considera que sempre “[...] jogamos ou competimos por alguma coisa” (HUIZINGA, 2010, p.58). De forma que o jogo tenha a necessidade de possuir algum significado para seus jogadores. Uma das características de um jogo é possuir um “inimigo” que pode ser o tempo cronometrado, “vidas”, que são número de tentativas, ou algum outro obstáculo. Porém, no caso de *newsgame* de letramento, como o Mete a colher, o jogo propõe-se a educar e conscientizar, então não há um inimigo padrão, apenas um ranking com uma premiação ao final do jogo baseada no número de respostas certas que o jogador atingir e o número de colheres que ganhar conforme seus acertos. Ao chegar no final do jogo, uma caixa de pontuação se abre e o jogador pode verificar qual a sua classificação: Colher de ouro; Colher de prata; Colher de plástico. Para cada uma delas há uma mensagem estimulando os jogadores a continuarem ampliando seu conhecimento e denunciando a violência contra a mulher.



A experiência de jogar o newsgame Mete a Colher

O destaque do Mete a Colher neste trabalho, ocorre pelo fato do jogo ter sido o único, entre os desenvolvidos ao longo da disciplina, em que os alunos responsáveis pela produção realizaram o teste de usabilidade com os jogadores. Após a produção e publicação do *newsgame* Mete a Colher, a equipe verificou a necessidade de investigar a Experiência do Usuário/User Experience (UX) dos jogadores que jogam o *newsgame* de letramento.

Para tanto, com base nos parâmetros definidos por Carvalho (2017), elaboramos um questionário de pesquisa no *Google Forms* utilizando como referências as Abordagens Trianguladas de Usabilidade. Este por sua vez, foi estruturado em nove etapas, incluindo uma breve apresentação, uma seção para conhecer o jogador que está respondendo a pesquisa e as demais sete etapas visam encontrar respostas para questões referentes à usabilidade e a experiência do jogador ao jogar o Mete a Colher. Outro aspecto em relação ao questionário de Experiência do Usuário, é que este foi construído a partir de questões abertas e fechadas. As questões fechadas aceitam apenas uma resposta, já as questões abertas aceitam mais de uma resposta.

O *newsgame* Mete a Colher foi testado com o objetivo de registrar a experiência dos jogadores em dois momentos, com dois grupos distintos, porém, ambos estudantes de cursos de Jornalismo de universidades catarinenses. O primeiro teste foi realizado em junho de 2019, com estudantes do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC. Nesta etapa, o teste foi aplicado com 37 estudantes e todos responderam ao questionário.

Já o segundo teste contou com a participação dos estudantes do quinto período do curso de Jornalismo da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. O teste foi realizado em abril de 2020, em uma aula remota da disciplina de Produção Jornalística Hipermissão, devido a pandemia de Covid-19. No total, 15 estudantes jogaram o *newsgame* e responderam ao questionário.

Os dois testes foram respondidos por 52 estudantes ao todo. Cada participante respondeu 34 questões relacionadas a sua experiência pessoal de jogar o *newsgame*. No entanto, neste trabalho usaremos apenas as respostas de 7 questões do questionário, como forma de respeitar o limite de espaço deste artigo. Deste modo, ao comparar os dois grupos que participaram da pesquisa, 20



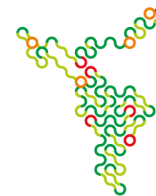
estudantes da UFSC têm idade entre 17 e 19 anos, e 17 têm entre 20 e 25 anos. Já na Unochapecó, 12 dos respondentes têm entre 20 e 25 anos e 3 possuem entre 17 e 19 anos de idade.

Quanto ao **quesito Referenciação**, relacionada ao **costume/hábito** de jogar jogos digitais, 19 estudantes de Jornalismo da UFSC jogam com frequência, 17 dizem não ter o costume de jogar e 1 entrevistado afirma jogar de vez em quando. Já entre os alunos da Unochapecó, 8 jogam com frequência, 3 não jogam, outros 3 jogam muito raramente e 1 não curte jogar. Em relação ao **objetivo do jogo**, todos os 37 respondentes da UFSC afirmaram que compreenderam o objetivo. No teste realizado na Unochapecó, 14 estudantes também assinalaram que compreenderam o objetivo e 1 afirmou não ter compreendido.

Referente à **Interface gráfica**, questionados sobre a **visualidade do newsgame**, 23 estudantes da UFSC gostaram do visual do *newsgame*, 13 assinalaram a afirmativa mais ou menos e 1 avaliou não ter gostado do visual do jogo. Os estudantes da Unochapecó empataram em suas respostas, 7 gostaram do visual do *newsgame* e outros 7 destacaram que gostaram mais ou menos, 1 estudante não gostou.

Em relação ao fato de a **informação disponível em cada tela ser suficiente para dar continuidade ao jogo**, 31 estudantes da UFSC assinalaram que sim e 6 classificaram que a informação disponível em cada tela é insuficiente e deveria ser ampliada melhor. Os estudantes da Unochapecó, em sua maioria, 14 respondentes, entendem que sim, as informações disponíveis em cada uma das telas são suficientes para dar continuidade. Já um estudante entendeu que as informações são insuficientes e deveriam ser melhoradas.

Sobre a **Jogabilidade/Controlabilidade**, os estudantes foram questionados sobre os **comandos do jogo** e 37 respondentes da UFSC avaliaram os comandos como simples. Já no grupo da Unochapecó, 13 classificaram os comandos como simples e 2 entenderam que os comandos não são simples. Quanto à **eficácia** do *newsgame*, questionados se o Mete a Colher **trouxo maiores esclarecimentos sobre a violência contra a mulher em Santa Catarina**, 34 estudantes da UFSC destacaram que sim e outros 3 assinalaram que não. Na Unochapecó, 12 respondentes afirmam que o *newsgame* apresentou maiores esclarecimentos sobre a pauta abordada e outros 3 estudantes assinalaram que não foram trazidos maiores esclarecimentos.



Neste mesmo quesito, os participantes da pesquisa tiveram que responder a seguinte questão: **gostaria que outras notícias também fossem apresentadas em forma de jogos rápidos?** Os estudantes da UFSC em sua grande maioria, 34 respondentes afirmaram que sim e 3 que não. Já na Unochapecó, 14 estudantes disseram que sim, gostariam que outros conteúdos noticiosos fossem apresentados em *newsgames* breves e 1 estudante afirmou que não gostaria.

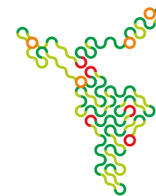
Considerações finais

A partir do teste de Experiência do Usuário/User Experience (UX) realizado com estudantes de dois cursos de graduação em Jornalismo de diferentes regiões do Estado de Santa Catarina, foi possível verificar que, dos 52 respondentes, 31 possuem o hábito de jogar games, destes, 27 jogam com frequência, já outros quatro participantes têm uma relação com a prática de jogar, embora não seja algo rotineiro. Outros 21 estudantes, afirmam não ter o jogo como um hábito.

Devido ao fato de os respondentes integrarem a faixa etária dos 17 a 25 anos, boa parte do grupo que participou da pesquisa nasceu em meados do ano 2000, fator que os torna nativos digitais. Uma vez que neste período o acesso a computadores e a internet foi ampliado para uma parcela significativa da população. Isso auxilia a compreender o fato de que a maioria dos respondentes tem o ato de jogar como um hábito rotineiro.

Porém, embora nem todos os participantes sejam nativos digitais, vale ressaltar que 48 estudantes afirmam que gostariam que outros conteúdos noticiosos fossem apresentados em formato de jogos rápidos. No formulário, na opção disponível para os jogadores registrar seus comentários em relação à eficácia do *newsgame* Mete a Colher, foram registrados comentários que destacam o modo interativo com que o jogo aborda a pauta, neste caso a violência contra a mulher.

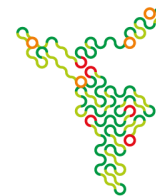
Para alguns dos respondentes essa modalidade de narrativa auxilia na compreensão da pauta e desperta o interesse do público pela busca de maiores informações sobre a temática abordada. Outros estudantes destacaram a reflexão oportunizada pelo *newsgame*, visto que possibilidade simular como seria a reação do jogador no enfrentamento diário de situação de violência contra as mulheres. Indicando a possibilidade do Mete a Colher ser ampliado e abordar pautas de violência em diferentes relações afetivas.



Por fim, para os participantes da pesquisa a reportagem que acompanha o *newsgame* é indicada como fundamental para ampliar a compreensão da pauta. Visto que torna possível a maior imersão do jogador no game, a partir da leitura do texto jornalístico, uma vez que são apresentados dados e informações de casos de violência contra a mulher registrados em Santa Catarina e que, infelizmente, consistem em uma estatística que cresce anualmente na escala nacional. Logo, trata-se de uma pauta que precisa ser abordada de forma constante e nas mais variadas narrativas para que possa ser combatida em todos os espaços da sociedade.

Referências

- AYRES, Melina de la Barrera; NUNES, Valentina da Silva. Apresentação. In: AYRES, Melina de la Barrera; NUNES, Valentina da Silva (orgs). **Estrelas do Aquário** [recurso eletrônico]: histórias de quem faz parte dos 40 anos do jornalismo UFSC. 1 edição. Florianópolis: UFSC, 2019. <https://bit.ly/3yRmx81>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BATISTA, Mônica et al. UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, [s. l.], n. 3, 2007. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br>>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- BOGOST, Ian; FERRARI, Simon; SCHWEIZER, Bobby. **Newsgame: Journalism at a play**. Hancover: The MIT Press, 2010.
- FONSECA, Andre Azevedo da; CARUSO, Leonardo. Os desafios editoriais dos NewsGames. **Liinc em revista**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 691-702, novembro 2014.
- FRIGHETTO, Maurício. Uma Escola de Jornalismo: o poder e o saber na história do projeto pedagógico do curso da UFSC. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Jornalismo. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PJOR0089-D.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 6ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MARCIANO, Carlos. *Newsgames*, por onde começar? Como planejar um GDD para os jogos jornalísticos. In: SBGAMES, 16., 2017, Curitiba. **Proceedings....** Curitiba: Sbgames, 2017. p. 1300 - 1311. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/Tutoriais/176369.pdf> Acesso em: 08 set. 2019.



MARQUES DE MELO, José. Os Primórdios do Ensino de Jornalismo. Estudos em Jornalismo e Mídia, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 73–86, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3vOalmy>. Acesso em 02 jun. 2021.

MELO, José Marques de. Lutas Acadêmicas e Resistências Intelectuais: Trajetória do Jornalismo e da Comunicação nas Universidades Latino-Americanas. In: **Comunicação & Sociedade**. São Bernardo do Campo, v. 44, p. 137-158, 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/viewFile/3946/3428>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MELO, José Marques de. Os Primórdios do Ensino de Jornalismo. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 73-83, jan. 2004. ISSN 1984-6924. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2074>. Acesso em: 26 abr. 2020.

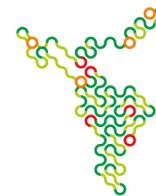
MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. UEPG: Ponta Grossa. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3g403rF>. Acesso em 02 jun. 2021.

NOVAK, Jeannie. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

PEUCER, Tobias. Os Relatos Jornalísticos. In: **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 13-30, jan. 2004.

SILVA, Ana Carolina Araújo; BARBOZA, Eduardo Fernando Uliana. Newsgame: a notícia interativa aliada ao entretenimento. **ECCOM**. v. 9 Disponível em: <https://bit.ly/3wOeEhG> . Acesso em: 1 jun. 2021.

ZANOLLA, SILVIA ROSA SILVA. Indústria Cultural E Infância: Estudo Sobre Formação De Valores Em Crianças No Universo Do Jogo Eletrônico. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 28. 2007.



O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE TIC

Rangel Machado Simon¹
Fernando José Spanhol²

Resumo: O desafio é como estimular o aluno a buscar conhecimento, transformando a informação em conhecimento. Para isso, não basta apenas disponibilizar o conteúdo em um repositório, é preciso ter um método de conexão e transformação entre informar e conhecer. Uma das possibilidades é inserir tecnologias, através de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problema (ABP) e ensino híbrido. O primeiro modelo incentiva os estudantes pela exploração de problemas que possam solucionar. E a hibridização proporciona dois ambientes diferentes, em uma mesma sala de aula, para os educadores, com maior capacidade para a customização do conteúdo, de acordo com a interação entre os estudantes. Neste artigo, trazemos uma série histórica da disciplina de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e, posteriormente, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), do curso de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFSC, com a aplicação daquelas metodologias citadas, para melhorar a participação e aprendizagem dos estudantes. Utilizando o Moodle como ferramenta tecnológica de apoio à construção dos estudantes no meio virtual, a disciplina é dividida em ciclos, valorizando o aspecto da aprendizagem individual, as responsabilidades da solução em grupo e o feedback da turma, através de questionários, para garantir mudanças benéficas na estrutura da disciplina para o próximo semestre, apontando erros e acertos da mesma, caracterizando uma construção coletiva no ensino.

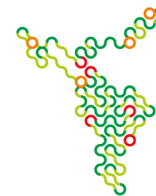
Palavras-chave: metodologia ativa; TIC; Ambiente Virtual de Aprendizagem.

The use of information and communication technologies in the educational process through active methodologies: a case study in the ICT course

Astract The challenge is how to stimulate the student to seek knowledge, transforming information into knowledge. For this, it is not enough just to make the content available in a repository, it is necessary to have a method of connection and transformation between informing and knowing. One of the possibilities is to insert technologies, through active methodologies, such as problem-based learning (PBA) and hybrid learning. The first model encourages students to explore problems they can solve. And hybridization provides two different environments, in the same classroom, for educators, with greater capacity for customization of content, according to the interaction between

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – Araranguá – Santa Catarina - Brasil

² Universidade Federal de Santa Catarina – Araranguá – Santa Catarina - Brasil



students. In this article, we bring a historical series of Virtual Learning Environments (VLE) and, later, Virtual Environments for Teaching and Learning (VLE), from the Information and Communication Technology course at UFSC, with the application of those mentioned methodologies, to improve student participation and learning. Using Moodle as a technological tool to support the construction of students in the virtual environment, the subject is divided into cycles, valuing the aspect of individual learning, the responsibilities of the group solution and the feedback of the class, through questionnaires, to ensure beneficial changes in the structure of the subject for the next semester, pointing out mistakes and successes of the same, characterizing a collective construction in teaching.

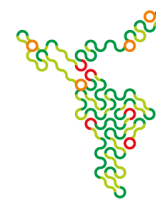
Keywords: Active methodology; ICT; Virtual Learning Environment.

Nossos hábitos mudaram e, com essa mudança, surgiram novos desafios e necessidades. É bastante comum ouvir de pessoas com um pouco mais de idade: “essas crianças já nascem com um chip, já vem sabendo mexer nesse celular”, em alusão a uma competência ligada ao mundo digital, que é o que muda, quando passamos do analógico para o meio digital. E, para entender isso, trataremos de conceitos sobre o que é competência, que agora possui novas atribuições, as chamadas competências digitais.

Em sala de aula, o professor que antes via todos seus estudantes sentados a sua frente, agora passa a estar presente virtualmente em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), ensinando em uma videochamada, numa constante disputa de atenção com outras mídias, durante sua aula, na esperança de que seus estudantes liguem suas câmeras e microfones e interajam com ele.

Saídos da transmissão de informação sentados frente ao fogo, passando por desenhos na parede, chegando na escrita impressa e, agora, chegamos aos meios de comunicação tecnológicos, nos quais a fluidez e a agilidade da informação necessitam de um entendimento por parte de ambas as partes, estudantes e educadores.

Mas talvez ainda seja cedo para concluir que essa grande quantidade de informação se transforme em conhecimento. Mudamos nossa mente, nosso tempo e espaço com o advento da internet e a capacidade de desfazer aquilo que escrevemos. Enquanto escrevemos este trabalho, já erramos e apagamos diversas vezes palavras e sentenças. Nossa mente entende essa capacidade dada pelo padrão digital, que nos padrões analógicos não existem, pois errar significa recomeço e perda de um trabalho gerado, tendo em vista que não existia a capacidade de desfazer apenas pequenas partes,



ou mesmo inserir algo em um parágrafo anterior a este.

Não podemos mais pensar apenas de maneira analógica, nossa capacidade de plasticidade dentro do aspecto de modularidade das novas mídias deve ser colocada à prova para que possamos conviver com as novas mídias digitais e sua capacidade de se moldar com facilidade, mesmo que para isso tenha que ser totalmente reescrita.

Essa capacidade de entender o digital é descrita como competências digitais. E como veremos, elas são modulares para se encaixarem em determinados locais, descrevendo a competência que cada pessoa tem ou precisa desenvolver, em determinada área e seu nível, para se inserir e se adaptar à Sociedade do Conhecimento.

Ao olharmos nosso modo de transmissão de informação, vemos que ele sofreu ressignificações e novas mídias surgiram para estender a capacidade do ser humano de se comunicar. Essa adaptação no modo que passamos nossa informação para outros se modificou, principalmente com a passagem do meio analógico para o digital, mudando diversas estruturas existentes já que para McLuhan e Carpenter (1966) o meio no qual o conteúdo é transmitido é parte do conteúdo, já que ele interfere na mensagem.

Dentro da estrutura deste artigo iremos abordar as relações entre o meio e indivíduos, assim como na capacidade que a mídia tem de criar e desvendar diferentes mundo. Para isso foi analisada o uso da ferramenta Discord, como ferramenta de apoio ao ambiente virtual de aprendizagem do curso de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFSC e espaço de mediação, na disciplina de metodologia da pesquisa científica, do mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação.

Revisão bibliográfica

Para Levy (1996) a distinção está entre o atual e o possível. O real é a simples materialização do que antes existia no possível, diferentemente do possível onde ocorre uma influência de circunstâncias, tornando este o ponto de relação entre o real e o virtual.

Por virtual pode-se identificar como “aquilo que existe apenas em potência, e não em ato” (LÉVY, 1999, p.47). Para o referido autor, o virtual é uma oposição ao atual, e não ao real, ou seja, é a potência que tal objeto tem para se tornar algo concreto. Pode-se utilizar uma semente como



exemplo, que tem o potencial de se tornar uma árvore, na analogia trazida pelo experto. Do latim *virtus*, significa força, potência. Virtual é tudo aquilo que existe em potencial e não em ato, segundo a filosofia escolástica.

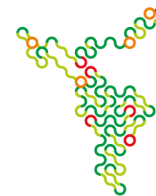
Segundo Simon (2013) usando a economia como exemplo, podem-se dizer que o dinheiro existente em uma conta bancária é virtual por existir em potencial, mas não em ato, e este é o motivo de que bancos não dispõem, em conceito físico, de todo o dinheiro guardado virtualmente pelos mesmos, já que seu potencial extrapola os limites materiais atuais, sendo, ainda, este o motivo em que se pode dizer que virtual e real não se opõem segundo Levy (1996), mas são duas maneiras de se ver diferentes.

A emergência de um novo sistema eletrônico de comunicação segundo Castells (2007, p. 354) “[...] caracterizado pelo seu alcance global, interação de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura” Freire (2000, p. 30) corrobora neste sentido falando que “não há cultura nem história imóveis [...] há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança.” Esse modelo é corroborado quando McLuhan fala sobre a aldeia global (McLUHAN e CARPENTER, 1966; MCLUHAN, 2007) fazendo com que informações e fatos possam ser narrados em tempo real, dando a sensação de proximidade de tudo e todos.

Há passagem de informação, como vimos, vem evoluindo com o passar do tempo, mas desde sempre pode-se afirmar que o “meio é a mensagem”, como nas palavras de McLuhan, pois a “mensagem” de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas. (MCLUHAN, 2007, p. 22).

Em termos da era eletrônica, isso significa que já se criou um ambiente totalmente novo. O conteúdo deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial. O novo ambiente reprocessa o velho tão radicalmente quanto a TV está reprocessando o cinema.” (McLUHAN, 2007: p. 11)

Entretanto, o fato de a audiência não ser objeto passivo, mas sujeito interativo, abriu o caminho para sua diferenciação e subsequente transformação da mídia que, de comunicação de massa,



passou à segmentação, adequação ao público e individualização, a partir do momento em que a tecnologia, empresas e instituições permitiram essas iniciativas.” (CASTELLS, 1999: p. 422)

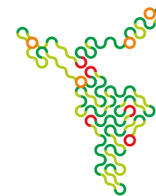
As novas mídias criaram novas alternativas para a leitura e escrita (linear e sequencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade), o que tem sido conhecido como multimodalidade ou hipermodalidade (LEMKE, 2002).

É nesse ponto que Nicolelis (2020, p. 83/84 e 87/88) divide os tipos de informação existentes, onde a analógica é gödeliana (G-info) e a digital shannoniana (S-info). O cérebro humano está continuamente transformando S-info, amostrada do mundo exterior por uma matriz diversificada de órgãos sensores periféricos (olhos, ouvidos, pele, língua), em G-info e estocando esta última na forma de registros mnemônicos. Enquanto a S-info trata principalmente da sintaxe de uma mensagem, a G-info está envolvida com a nossa capacidade de conferir significado a eventos externos e objetos, bem como expressar a semântica ou a ambiguidade nas mensagens que recebemos e transmitimos. E o meio dessa informação importa muito para nós.

Aqui, seguindo a linha inicial desse tópico, McLuhan volta a nos presentear com sua visão de mundo. Ao dizer que o meio é a mensagem (McLuhan, 2007) nós devemos nos voltar não só para o espaço digital que iremos observar nesse artigo, mas sim na sua construção como um todo, já que sua história faz parte da construção da transmissão de informação, ao formar o espaço e o espaço virtual, que é o cenário da história dentro do qual os personagens estão localizados (RYAN, 2014).

Esse cenário é construído conforme o uso do processo narrativo. Aqui, com foco na utilização de uma plataforma em sala de aula, se entender esse cenário construído pela narrativa como caminho de aprendizagem.

Manovich (2002) afirma que essas mídias têm suas especificidades e são considerados objetos culturais, cuja apropriação é feita de acordo com os contextos culturais, considerando os interesses, necessidades e valores, que fazem parte de diferentes culturas. Agora a tela é o canal de acesso a todos os tipos de informação, o que levou Manovich a (2002, p.94) que somos a sociedade das telas (FADEL; BIZZOCCHI, 2016) onde é utilizada como uma janela para o focar sua atenção, agregado ao fator da narração.



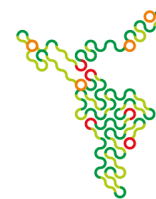
Nesse contexto, baseado no conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy, destaca-se, ainda que “nenhum de nós pode saber de tudo; cada um de nós sabe de alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (2009, p.30).

Neste trabalho, buscou entender como as metodologias ativas, aqui utilizada a ABP (Aprendizagem Baseada em Problema), fazem com que os estudantes sejam não mais apenas um ouvinte mas um personagem ativo no processo de construção de seu conhecimento, através de um problema a ser solucionado coletivamente. Essas ações se confrontam com as competências digitais exigidas pela EaD, competência, segundo Setzer (2015), que é a habilidade de produzir algo, em determinada área de conhecimento. Sendo assim, é a capacidade que cada indivíduo tem de executar o conhecimento obtido, seja esse algo tangível ou intangível. Esse mesmo fato ocorre com as competências digitais trazidas pelo documento europeu denominado DigComp de Lucas e Moreira (2017).

Objeto de Análise

O objeto de análise deste trabalho foi o uso do software Discord como ferramenta de apoio para lecionar as disciplinas de Educação a Distância, no curso de graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Metodologia de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação Comunicação (PPGTIC), ambas da Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Araranguá, durante a transição para o modo virtual das aulas do primeiro período letivo de 2020, em decorrência do isolamento social e da suspensão das atividades presenciais provocado pela pandemia mundial do coronavírus.

O software, por sua vez, foi criado em 2015 e disponibilizado gratuitamente para várias plataformas computacionais, e em 2017 já contava com 45 milhões de pessoas cadastradas, conforme atestado por Francis (2017). “O Discord foi criado para resolver um grande problema: como se comunicar com amigos ao redor do mundo para jogar jogos online. Desde a infância, os fundadores Jason Citron e Stan Vishnevskiy compartilhavam um amor profundo por videogames e pelas amizades e conexões que se formam entre jogadores. Naquele momento, as ferramentas que



existiam para esse propósito eram lentas, ineficazes e complicadas. Jason e Stan sabiam que poderiam criar um serviço melhor que estimulasse a comunicação, ajudasse a criar lembranças e recriasse a sensação de união que o mundo dos jogos trazia a todos.”

Mas com certa frequência, vemos que não é porque algo foi criado com um propósito que é utilizado apenas para isso ou que não possa ser adaptado para objetivos diferentes. E esse é o caso do Discord, que aqui será analisado como espaço digital para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de sua interface, o Discord permite conversar por meio de chats, videoconferências, criação de podcasts, compartilhamento de gifs, fotos, vídeos, hiperlinks e diversos elementos que garantem uma conexão direta entre os seus usuários com o ciberespaço (COSTA, 2020).

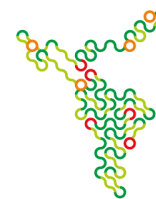
Vale destacar a importância de iniciativas como essa e como elas impactam na experiência, imersão e participação dos alunos (coloque referências).

Isso porque os jogadores online, quando inseridos no uso desses softwares, vivenciam juntos um universo de possibilidades digitais a partir de uma narrativa em game, seja ele qual for (ref).

No início dos anos 1990, com o aparecimento dos computadores e da internet, jovens levavam seus milhares de fios e volumosas peças de computador para a casa de um amigo e se reuniam, em madrugadas de finais de semana, para jogar em rede juntos e organizar as estratégias, conversando lado a lado, para otimizar o plano de ação contra o suposto inimigo, de acordo com o jogo e as limitadas possibilidades de internet discada (ref).

Com a evolução das tecnologias e da internet, não é mais necessário levar fisicamente os dispositivos para casa de amigos e se amontoarem na sala de alguém para tornar possível a interação. Sem sair de suas casas, a internet proporciona a imersão síncrona, digital, imediata, sem barreiras de tempo ou de limite de espaço na mesa da mãe do amigo. E é com ferramentas como o Discord que, hoje, os jovens se reúnem e otimizam seus times de jogos.

Melhor do que digitar no teclado de um computador alguma instrução para um colega - o que poderia quebrar ou diminuir uma imersão ou projeção – o Discord permite ver e ouvir todos os participantes do jogo, bem como interagir com grupos específicos ou no modo privado.



Além disso, tudo o que é compartilhado naquele ambiente digital é retido ali, não se perdendo a informação, seja texto, imagem, vídeo ou áudio, o que o diferencia de ferramentas de videoconferência, como o Google Meet ou o Zoom, por exemplo, nos quais é preciso ingressar em uma nova reunião a cada experiência com outros usuários, não armazenando o que ali foi compartilhado e, por isso, gerando a quebra de imersão, no contexto de ensino aprendizagem.

E foi pensando em como diminuir essa quebra de imersão, dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem, que a ferramenta do Discord foi escolhida, como forma de promover a transformação digital das aulas presenciais, naquelas disciplinas, para o modo virtual, principalmente pela experiência que este autor já possuía com o software, para jogar com amigos e, por ela ser tão familiar entre jovens, seria uma boa oportunidade para utilizar ferramentas que eles já estivessem mais familiarizados em seu cotidiano de lazer, que, ao mesmo tempo, oferecesse diversas formas síncronas e assíncronas de interação entre grupos e retenção do conhecimento.

Vale destacar que o uso do Discord em sala de aula já foi experimentado por outros autores, como Scolari (2018), Rutherford (2020) e Costa (2020) destacam isso, inclusive o próprio software já oferece, em seu blog, sugestões de como aplicá-lo na forma de um ambiente virtual de aprendizagem (DISCORD, 2020).

Rutherford (2020), inclusive, reforça que embora o Discord seja desenhado e idealizado para jogadores, em sua grande maioria composta por usuários de jogos online, também pode ter como público-alvo diversos grupos distintos, principalmente por deter interfaces úteis e amigáveis para trabalho e afins, se assimilando, portanto, com plataformas como Zoom, Hangouts, dentre outros. Nesse sentido, é totalmente plausível e comum encontrar no Discord grupos que se reúnem para jogar RPGs de mesa de forma online, fazendo uma rolagem de dados virtuais e se envolvendo com a narrativa do jogo, a partir de uma virtualização do espaço, onde o que antes era totalmente analógica passa agora estar presente de forma virtual, uma convergência entre online e offline da reunião em um espaço físico envolta de livros e dados, para um espaço virtual onde há diferentes suportes tecnológicos e de mídias para o jogar.

Entendido o contexto do que é o Discord, qual a sua origem, a que responde, passa-se a expor a aplicação dele como ferramenta de ensino-aprendizagem, dentro do método proposto, para, a seguir,



responder como ele foi recebido pela turma e como transforma o significado de outros ambientes virtuais de aprendizagem.

Durante o primeiro período letivo de 2020 da UFSC de Araranguá, por conta do isolamento social e suspensão das atividades educacionais presenciais, provocado pela pandemia do coronavírus, foi criado um servidor para cada disciplina.

Nele, foram segmentados canais ou espaços, com informações, canais de texto e canais de áudio e vídeo, para organizar e otimizar o espaço virtual onde os alunos interagiriam entre eles, bem como com o tutor e o professor.

Alguns grupos possuem permissão apenas para determinado cargo, criando um espaço de troca de informação sempre disponível, e que contém a memória do que é discutido, para os estudantes. Para cada canal existente dentro do servidor, o estudante deve clicar e entrar no que deseja participar.

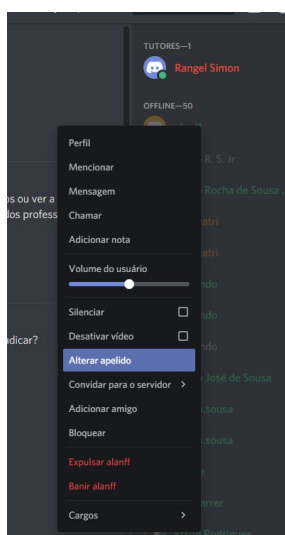
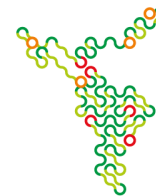


Figura 1: ferramenta dentro do servidor do Discord para que os responsáveis pelo espaço digital (tutores e professores) possam modificar o apelido dos usuários, facilitando, assim, o reconhecimento de cada indivíduo.

Pelo Discord, é possível atribuir cargos e permissões para os usuários e jogadores. A partir dessa ferramenta, o mediador da sala de aula virtual/servidor pode configurar quem tem acesso



a cada canal criado, o que em certos desdobramentos permite inclusive adições de estruturas gamificadas, como é possível perceber na figura a seguir, que mostra um dos exemplos das disciplinas criadas, já com a lista de estudantes e grupos de trabalho para entrega da atividade de avaliação final.



Figura 2: amostra do cargo e criação de nota personalizada para cada indivíduo dentro do servidor.

Com o intuito inicial de transmissão de jogos online, a ferramenta de vídeo do Discord hoje permite tanto câmeras quanto transmissão de tela de outros aplicativos. Mesmo que seja um pouco mais complicada, já que você deve clicar na transmissão de quem esteja transmitindo, acaba levando a uma maior interação entre professores e estudantes, porque os estudantes devem agir para conseguir assistir a aula que está sendo dada, forçando a sua participação.

No tocando a como o Discord foi recebido pela turma, percebeu-se que há, pelo menos, duas categorias de estudantes que utilizaram a ferramenta, nas disciplinas ministradas: aqueles que já possuem a competência digital para utilizá-lo e aqueles que precisam desenvolvê-la.

Manovich (2002) diz que essas mídias têm suas especificidades e são considerados objetos culturais, cuja apropriação é feita de acordo com os contextos culturais, considerando os interesses, necessidades e valores, que fazem parte das diferentes culturas. Sendo um aplicativo de jogos, em termos gerais, aqueles que já tinham o hábito de jogar, já possuíam um certo letramento digital na ferramenta, mostrando a importância do social na criação do espaço.



Ou seja, estudantes da disciplina de Ensino a Distância, no curso de graduação do TIC, tiveram mais facilidade no uso do espaço virtual do Discord como um todo, tendo em vista que a maioria já o utilizava para jogar seus jogos online com amigos.

Por outro lado, os estudantes da disciplina de Metodologia de Pesquisa, do curso de pós-graduação (PPGTIC) tiveram mais resistência ao uso da ferramenta, porque suas dificuldades de utilização estavam relacionadas ao fato de que a turma não tinha prática cotidiana com aquela ferramenta em seu lazer.

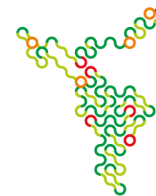
Nesse contexto, Manovich (2002) diz que essas mídias têm suas especificidades e são considerados objetos culturais, cuja apropriação é feita de acordo com os contextos culturais, considerando os interesses, necessidades e valores, que fazem parte das diferentes culturas. Sendo um aplicativo de jogos, em termos gerais, aqueles que já tinham o hábito de jogar, já possuíam um certo letramento digital na ferramenta, mostrando a importância do social na criação do espaço.

CONCLUSÃO

Por fim, respondendo sobre como o Discord transforma o significado de outros ambientes virtuais de aprendizagem a ferramenta se mostrou efetiva para auxiliar no processo de aproximação dos alunos com o professor, principalmente pelo seu potencial de garantir maior interação entre seus usuários.

Mas mais do que aproximação com o professor, o que mais transformou o significado o ambiente foi o Discord garantir maior aproximação entre os alunos, através da utilização do espaço, que os deixava mais confortáveis para compartilhar conhecimento uns com os outros, na intimidade de um chat privado, sem a interferência de atenção que outras redes sociais provocariam (como o Whatsapp, o Skype, o Instagram ou o Zoom) e, ao mesmo tempo, sem o formalismo que um ambiente virtual de aprendizagem tradicional pode causar e inibir a interação, como um Moodle da UFSC por exemplo.

Entretanto, o nível de interação era diretamente ligado com o nível de competência digital que o perfil de cada turma possuía.



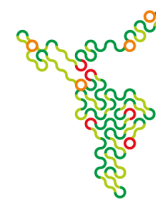
Mesmo sendo uma ferramenta com usabilidade de fácil aprendizado, alunos mais jovens tiveram muito mais facilidade e participaram mais e melhor através dela, do que alunos do curso de mestrado, tendo em vista que os primeiros já a utilizavam em seu dia-a-dia, jogando jogos online com seus amigos.

Por outro lado, a tutoria para trabalhar as competências digitais do grupo que não tinha tanta facilidade no uso da ferramenta supriu isso, porque desenvolveu as habilidades essenciais que seriam necessárias para garantir a autonomia daqueles usuários para interagir com o professor e os colegas, naquela ferramenta de ensino aprendizagem altamente adaptativa.

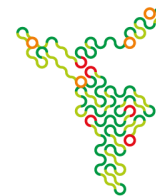
Dessa forma, embora os usuários do curso de mestrado (PPGTIC) tiveram mais dificuldade em receber a plataforma no início, após o suporte e a capacitação digital garantida pelo tutor, tiveram uma melhor interação digital no Discord do que os alunos do curso de graduação (TIC), pela maturidade argumentativa e capacidade de autogestão e gestão do espaço.

Referências

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede** - a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COSTA, Caio Tulio Olímpio Pereira da. A plataforma gamer Discord e a educação tecnológica em tempos de pandemia. *In: Temática*, ano XVI, n. 11, nov. 2020, NAMID/UFPB. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/56099/31901>>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- DISCORD. **Como Usar o Discord para sua sala de aula**. DiscordBlog, 2020. Disponível em: <<https://support.discord.com/hc/pt-br/articles/360041360311-Blog-Como-usar-o-Discord-para-sua-sala-de-aula>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- FADEL, L Maria. Designing background as space medium remediation. Pp.1-16. *Sine data*.
- FRANCIS, B. **Theres' now 45 million people gabbing about games on Discord**. Gamasutra –The Art& Business of making games, 2017.
- FREIRE. P. **Pedagogia da indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: ENESP, 2000.



- HAWKING, S. **Breves respostas para grandes questões**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.
- LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu as Costa. São Paulo: Editora 34, 1999
- LUCAS, M., & MOREIRA, A. (2017). DigComp 2.1: quadro europeu de competência digital para cidadãos: com oito níveis de proficiência e exemplos de uso. Aveiro: UA
- MANOVICH, L. **The Language of New Media**. London, England: The MIT Press, 2002.
- MCLUHAN, M.; CARPENTER, E. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- NICOLELIS, M. **O verdadeiro criador de tudo: como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos**. São Paulo: Planeta, 2020.
- RUTHERFORD, S. **Discord becomes an even better Zoom alternative for gamers with the addition of 1-button video chat**. Gizmodo UK Apps, 2020.
- SCOLARI, C. A. **Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas**. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes em el aula. University Press, 2018.
- SETZER, V. W. Dado, informação, conhecimento e competência. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/datagrama.html>>. Acesso em: 29 07. 2021.
- RYAN, M.L. Story/Worlds/Media Tuning the Instruments of a Media – Conscious Narratology. In J.N. Thon, & M.L. Ryan, **Storyworlds Across Media: toward a media – conscious Narratology**. Lincoln: University of Nebraska Press, 2014.



UTILIZAÇÃO DO ROLE PLAYING GAME (RPG) COMO METODOLOGIA ATIVA NO CURSO DE ENGENHARIA QUÍMICA DO SENAI CETIQT/RJ

Geneci Alves de Sousa¹
Claudia Gimenez Dutra de Abreu²
Leonardo Ferreira Sabbadim³

Resumo: As dificuldades no ensino tem sido objeto de diversas pesquisas nacionais e internacionais. As investigações por novas metodologias ou atividades didáticas que minimizem tais dificuldades e empreguem diferentes recursos, no auxílio do processo de ensino e de aprendizagem, vem sendo intensificadas. Com o objetivo de contribuir nesse processo de busca por soluções inovadoras, testa-se a aplicação do *Role Playing Game* – RPG – como ferramenta facilitadora no processo de ensino e de aprendizagem, a partir da aplicação no ensino superior. Essa ferramenta tem seu aspecto interdisciplinar na integração das disciplinas de Matemática, Química e Física com possibilidade de aplicação outras áreas de conhecimento, de forma a otimizar o binômio ensino-aprendizagem. Foram testados grupos de estudantes do curso de Engenharia Química da faculdade SENAI CETIQT. Verifica-se que a aplicação da atividade lúdica, complementa as habilidades desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Role Playing Game; Metodologia Ativa; Ensino-Aprendizagem; Engenharia Química.

Use of Role Playing Game (RPG) as an active methodology in the chemical engineering course of SENAI CETIQT/RJ

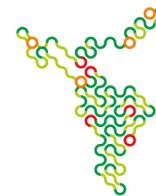
Abstract: Difficulties in teaching have been the subject of several national and international researches. Investigations into new methodologies or didactic activities that minimize such difficulties and employ different resources to help the teaching and learning process have been intensified. In order to contribute to this process of searching for innovative solutions, the application of the *Role Playing Game* – RPG – is tested as a facilitating tool in the teaching and learning process, based on its application in higher education. This tool has its interdisciplinary aspect in the integration of the subjects of Mathematics, Chemistry and Physics with the possibility of applying other areas of knowledge, in order to optimize the teaching-learning binomial. Groups of students from the Chemical Engineering course at SENAI CETIQT College were tested. It appears that the application of playful activity complements the skills developed in the classroom.

Keywords: Role Playing Game; Active Methodology; Learning; Chemical engineering

¹ SENAI-CETIQT, SEEDUCRJ/SMERJ/UNIABEU, prof.geneci@yahoo.com.br

² SENAI-CETIQT, cgimenez@cetiqt.senai.br

³ SENAI-CETIQT, leosabbadim@hotmail.com



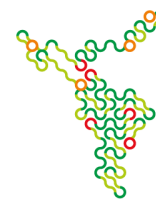
Estimular o interesse dos alunos pelo aprendizado é, sem dúvida, o objetivo de todo professor. Entretanto, no mundo dinâmico que vivemos este deve buscar informações ou até mesmo investigar como promover tal estimulação, de modo que, o aluno possa ser participativo e compreender os conceitos. Com essa preocupação, um grupo professores e alunos do curso de Engenharia Química, da faculdade SENAI CETIQT, campus Riachuelo, situado no município do Rio de Janeiro/RJ, formaram um grupo de pesquisa, cujo objetivo era desenvolver atividades lúdicas que estimulassem e promovessem o aprendizado em diferentes conteúdos, conforme preconizado na Metodologia SENAI de Educação Profissional (MSEP). Os conteúdos escolhidos a serem trabalhados no jogo de RPG foram Cálculo Diferencial e Integral, Física e Química, para a turma de 2º módulo.

A princípio, as atividades do grupo foram direcionadas para aplicações de jogos em sala de aula, nas turmas de primeiro e segundo período do curso de engenharia química. Porém, observou-se que diversos alunos jogavam o *Role Playing Game* (RPG), jogo esse que despertava tamanho interesse nos demais. Com esse cenário optou-se por uma nova abordagem, adaptando o RPG de forma que os desafios inerentes ao jogo fossem relativos às disciplinas estudadas no curso.

O uso da metodologia ativa, em especial a utilização do jogo RPG, norteou o planejamento e o desenvolvimento da prática docente do ciclo básico, do curso de engenharia química. Dessa forma, foi possível uma melhor organização dos processos de ensino e aprendizagem possibilitando a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades técnicas e sociais.

O RPG pode ser classificado como um jogo de interpretação de papéis, onde os jogadores criam seus personagens, de acordo com a sua identificação dentro do jogo e, cada personagem, possuirá características próprias ou especialidades. Na aplicação do jogo há a necessidade de um sistema de regras, que para o objetivo educacional proposto neste trabalho, deve ser o mais simples possível. Nesse sistema de regras, existe uma grande variedade de escolhas de histórias, indo da era medieval até a uma época futurística. Essa diversificação de sistemas e personagens, permite que o jogo obtenha um alcance diversificado e variadas faixas etárias.

Uma boa narrativa é o fator determinante para que ocorra uma excelente interação entre os jogadores e o mundo lúdico criado. Nesse aspecto os docentes não encontram muitas dificuldades



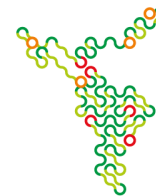
pois, narrar, contar e recontar uma história, sempre foi uma habilidade inerente à profissão de professor.

O jogo tradicional de RPG realizado presencialmente, reforça ainda mais a importância de uma boa narrativa já que os elementos de imagem ficam mais restritos a mapas ou cenários por não conterem animações. Dessa forma, o principal trabalho para a criação dessas animações fica à cargo das elaborações e/ou explicações das cenas ou dos acontecimentos utilizando a imaginação de cada jogador.

A possibilidade de que os grupos de jogadores possam vir a ser heróis, vilões ou aventureiros, desperta ainda mais interessante a participação e permite acrescentar um enredo e uma personalidade para cada um. Ao longo de uma história ou narrativa, os jogadores são os principais participantes e devem ser incentivados a interagir com o cenário com liberdade para realizar ações. A administração das consequências que as diversas ações que um personagem pode gerar, é o exemplo de uma das funções do narrador e orientador de toda a aventura que é chamado de *mestre do jogo* ou, simplesmente, mestre.

A elaboração da história, o detalhe dos cenários e a motivação criada nos jogadores para que os participantes façam parte da aventura, são responsabilidades do mestre que, também, deverá ser mediador para que as regras do jogo sejam obedecidas. Esse conceito de mediação que existe, naturalmente no RPG, tornou o uso dessa proposta lúdica como ferramenta metodológica ativa de aprendizagem. Assim, o aluno é o protagonista e o professor, através de diversas formas de mediação, se utiliza do papel de “instigador” entre o aluno e o aprendizado/conhecimento.

A primeira etapa de desenvolvimento e criação da proposta de adaptação do jogo, efetuou-se um levantamento bibliográfico sobre a aplicação do RPG como ferramenta de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, juntamente com os diversos sistemas de regras existentes. A partir dos materiais coletados construiu-se regras adaptadas ao processo. Considerando que o aprendizado se desenvolve melhor através de formas não convencionais, o estímulo à criatividade e ao trabalho em equipe, optou-se por organizar os alunos em grupos de forma que fosse possível realizar, simultaneamente, uma avaliação das competências socioemocionais (*softskills*) juntamente com a avaliação das competências técnicas (*hardskills*) dos conteúdos de Cálculo, Física e Química.



Realizando a avaliação conjunta das competências socioemocionais e técnicas, conseguimos atender o que preconiza a Metodologia SENAI de Educação Profissional (MSEP).

Para construção da nossa metodológica, optou-se por uma narrativa que seria vivenciada em um cenário medieval, visto que esse despertava maior interesse no imaginário dos alunos. A aventura foi norteadada pela busca de um antídoto para um veneno que o grupo de aventureiros teriam ingerido no início do jogo. O cenário imaginário foi totalmente desenvolvido pelos autores e os mapas criados a partir de um gerador de mapas online.

Aventura e Desafios

A aventura inicia-se em um acampamento no qual, durante a noite, o grupo é atacado, sorrateiramente por um malfeitor que envenena a todos. Os jogadores, agora membros de um grupo de aventureiros, se descobrem envenenados pela manhã e através de investigações sobre o ocorrido, obtém informações sobre o local no qual conseguiriam os ingredientes para o antídoto.

Figura 1- Mapa da região com marcação da rota de viagem.



Fonte: elaborado pelos autores

A jornada trilhada foi, a todo momento, detalhada pelo mestre, desenvolvendo uma imersão dos jogadores com o mundo imaginário. Os jogadores puderam escolher o caminho a seguir e, após caminharem por uma trilha até as primeiras elevações, encontraram dois caminhos distintos. Um deles era inteiro por dentro de uma densa floresta e, o outro, passava por uma parte da floresta seguindo



depois por uma cadeia de montanhas. Cada caminho era constituído de seus próprios desafios. Ao final, atravessariam uma caverna e chegariam ao pântano, local indicado no mapa. A escolha do grupo foi pelo caminho dois, onde, passariam pela cadeia de montanhas.

Os desafios foram divididos por conteúdos curriculares e distribuídos ao longo da aventura. O primeiro desafio se deu logo antes de começarem a subir a montanha ao passarem por parte da floresta. Lá eles encontraram a aranha gigante Amoxoaque e suas crias.

Figura 2 - Desafio 1 – Cálculo.

Ao olhar para cima, vocês se deparam com muitas aranhas que descem movendo-se ao longo dos enormes troncos das árvores e após t minutos sua distância, em metros, do chão (ponto de referência fixo) é de

$$S(t) = 10t + \frac{5}{t+1}$$



Então é preciso saber corretamente a velocidade das aranhas para que vocês possam correr e não serem atacados por elas, levando em consideração que você tem apenas 8 segundos, verifique a velocidade que você precisa imprimir para não ser pego?

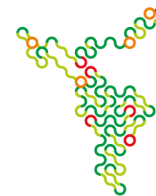


Fonte: elaborado pelos autores

Durante a subida da primeira montanha, os jogadores encontraram equipamentos de um antigo viajante e junto havia um diário que foi utilizado para a resolução de um outro desafio, incentivando e reforçando a necessidade da interação dos jogadores com o cenário.

Continuando pelas montanhas, após algum tempo de trilhas permeando a lateral das montanhas, foram inseridos pequenos desafios que necessitavam da rolagem de dados, despertando o sentido de jogo e inserindo os fatores sorte e estratégia. Esses desafios eram sobre pequenas escaladas ou saltos de espaços vazios entre as pedras.

Essas situações inseridas, além dos fatores acima comentados, despertam também as habilidades socioemocionais, sendo necessário, muitas vezes, o trabalho colaborativo. Como exemplo, um aluno falhou ao pular sobre uma queda d'água e foi arrastado para o início da montanha



e seu personagem “desapareceria”. Seu grupo poderia continuar ou poderia retornar e salvá-lo cedendo, cada um, um percentual de sua “energia vital” e, por decisão unânime, o grupo retornou e salvou seu companheiro. Vale ressaltar que a aventura tinha o tempo como mensuração pois, a cada momento, o veneno fazia mais efeito sobre eles. Essa modalidade de jogo é chamada de “one shot” e dura 2h ~ 3h, em média.

O segundo desafio, ainda nas montanhas, se deu quando o grupo de viajantes encontrou uma ponte mágica que desaparecia sobre um despenhadeiro, abrindo um espaço impossível de se saltar. Com a ajuda do diário do viajante, encontrado anteriormente, foi possível entender melhor o desafio.

Figura 3 – Diário da Jornada do Viajante



Fonte: elaborado pelos autores

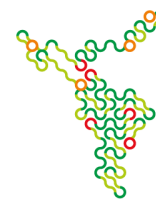


Figura 4 – Desafio 2 - Física



Use o sistema SI para encontrar com qual aceleração (3 alg. significativos) vocês terão que atravessar a ponte, antes que o vento fique mais forte e ela desapareça. Vocês precisam encontrar o antídoto!

Fonte: elaborado pelos autores



Nas cavernas, o desafio era voltado para uma interação com o cenário, através de uma porta mágica, contendo runas. Esse desafio não possuía conteúdo de disciplina, porém, permitia avaliar o raciocínio lógico e o trabalho colaborativo dos alunos.

O último desafio se deu na região do pântano, na qual os alunos encontraram a casa da bruxa Curie Marie que possuía o antídoto para o veneno. Nesse momento, o mestre já relatava que certos aventureiros estavam passando muito mal e não conseguiriam sobreviver por muito mais tempo. Isso foi necessário pois já se aproximava a finalização do horário estipulado no desafio.

Depois de algumas argumentações científicas e lúdicas com a bruxa, os aventureiros conseguem os ingredientes necessários para a preparação de seu próprio antídoto.

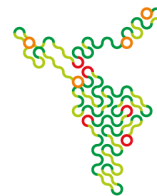
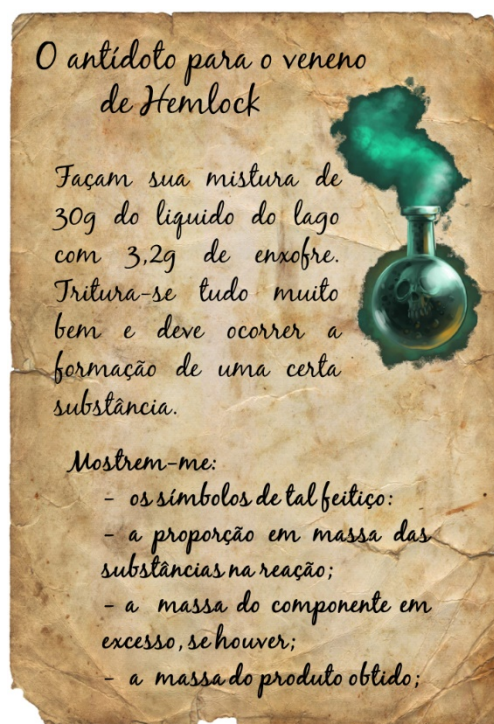


Figura 3 – Desafio 4 – Química



Fonte: elaborado pelos autores

Nós docentes percebemos que os alunos conseguiram passar pelos desafios e, conseqüentemente, pelo aprendizado, de forma lúdica e com retenção do conteúdo. Afinal eles tiveram que “lutar por suas vidas”. Como não aprender com uma lição dessas?

As atividades, fichas dos personagens e o diário de jornada, foram desenvolvidos pelos professores e a criação da história, seus mapas e sua narrativa ficou ao encargo do aluno Leonardo Sabbadim, monitor dessa unidade curricular. Os desafios de cálculo, física e química foram cuidadosamente elaborados de forma a serem compatíveis com o estágio de aprendizagem do grupo discente. Cabe aqui ressaltar que o jogo foi pensado sobre os conteúdos acima mencionados, devido ao fato de serem os conteúdos que mais causam evasão, entretanto, o jogo tem fácil adaptabilidade para quaisquer outras disciplinas e/ou unidades curriculares que se deseje inserir nas histórias.



Conclusões

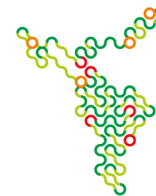
Ao final da atividade, os docentes se reuniram com o monitor e alunos de maneira a instigar uma discussão sobre os pontos positivos e negativos da aplicabilidade dessa atividade nas unidades curriculares vigentes. Observou-se que houve um consenso sobre a ideia de que a proposta do RPG conseguiu promover uma mudança de pensamento de todos os participantes, alunos e docentes, concluindo-se que este ou quaisquer outros jogos educacionais não são apenas brincadeiras desconexas da instituição de ensino, mas sim uma ferramenta poderosa que pode auxiliar a prática docente em sala de aula, de modo a obter uma melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.

Um fator positivo que deve ser destacado é que nas construções das histórias podem ser, e devem ser, com a participação dos alunos, dando-lhes autonomia e responsabilidade, pois, com isso, estão desenvolvendo o seu conhecimento ao proporem desafios e suas respectivas soluções, sendo protagonistas do processo, conforme preconiza o conceito da metodologia ativa inserida na Metodologia SENAI de Educação Profissional (MSEP). Nessa etapa, é que a interdisciplinaridade se faz presente, caso o grupo deseje, ao envolver professores de diferentes áreas.

É importante ressaltar também que através da elaboração de suas próprias histórias estão desenvolvendo o hábito de pesquisa e da leitura, pois quando o aluno realiza pesquisas pertinentes ao seu interesse ou vontade, o aprendizado se torna significativo, contraponto à máxima: “por que estou estudando isso?”, questionamentos diários nas aulas. Sendo assim, a proposta almeja chegar ao momento que alunos e professores, através do RPG educacional, possam trabalhar juntos com o objetivo de melhorar a situação do aprendizado.

Referências

- AMARAL, R. **Uso do RPG pedagógico para o ensino de Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2008.
- AUSUBEL, David. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BOLZAN, Regina de F. F. de Andrade. **O aprendizado na internet utilizando estratégias de Roleplaying Game (RPG)**. 2003. 302 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro



Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. BROUGERE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCATTO, A. **Saindo do quadro: uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing games**. 2. ed. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

NASCIMENTO JR., F.; PIETROCOLA, M. **O papel do RPG no ensino de física**. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 5., 2005, Bauru. Anais... Bauru: ABRAPEC, 2005. v. 1. p. 1-10.

ROCHA, M. **RPG: jogo e conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

RODRIGUES, S. **Role Playing Game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2008, 284 pp.

VASQUES, Rafael Carneiro. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar**. UNESP – 2008.

VYGOTSKY, Liev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.