

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**METODOLOGIAS ATIVAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE
FEDERAL DO CENTRO-OESTE MINEIRO**

Adriana Giarola Vilamaior

UBERABA-MG
2025

ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR

**METODOLOGIAS ATIVAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE
FEDERAL DO CENTRO-OESTE MINEIRO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, para obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino - aprendizagem

UBERABA-MG
2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Vilamaior, Adriana Giarola.
V71m Metodologias ativas: representações sociais de discentes do curso técnico em administração de uma instituição da rede federal do centro-oeste mineiro / Adriana Giarola Vilamaior. – Uberaba, 2025.
265 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Práticas pedagógicas. 3. Metodologia. 4. Aprendizagem. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.11

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

Adriana Giarola Vilamaior

**METODOLOGIAS ATIVAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DISCENTES DO
CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE
FEDERAL DO CENTRO-OESTE MINEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 06/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA**
Data: 16/02/2025 10:29:23 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
(orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **JOSÉ HUMBERTO RODRIGUES DOS ANJOS**
Data: 06/02/2025 17:01:30 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. José Humberto Rodrigues dos Anjos
UFG – Universidade Federal de Goiás.

Documento assinado digitalmente
 **MONALIZA ANGÉLICA SANTANA**
Data: 07/02/2025 11:25:45 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Monaliza Angélica Santana
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas.

Documento assinado digitalmente
 **VALESKA GUIMARÃES REZENDE DA CUNHA**
Data: 28/02/2025 10:45:43 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Valeska Guimarães Rezende da Cunha
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO REIS DOS SANTOS**
Data: 20/02/2025 08:27:45 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedico!!!

A Júlio, João Otávio, José Guilherme e Eliana.

A vocês que estiveram comigo por todo o processo, obrigada por todo o apoio, amo-os muito e sempre!

AGRADECIMENTOS

Um presente de Deus foi o Doutorado em Educação na UNIUBE; por isso agradeço. Não que tenha sido fácil, mas foi um grande e inimaginável aprendizado, o qual me fez repensar enquanto profissional, principalmente, mas também como a pessoa Adriana; ambas foram transformadas. E esses momentos importantes e imprescindíveis tiveram a participação de muitas pessoas (também presentes de Deus!).

À minha família agradeço por estar sempre muito juntinha de mim, tanto física como mentalmente. Obrigada, Júlio, parceiro de vida e de trabalho, por não desistir de mim, por me auxiliar nos momentos mais difíceis e desafiadores e por estar presente em todos os momentos. João Otávio e José Guilherme, agradeço por serem a minha inspiração de todos os dias, vocês me dão coragem para querer me superar e ser exemplo. Mãe, Eliana, obrigada por acreditar em mim. Gratidão a todos os familiares que me apoiaram.

Reconheço todo o comprometimento, dedicação, carinho e aprendizado que me foram dados pelos profissionais e colegas da UNIUBE. Obrigada, professora Vânia, a sua orientação foi o meu maior presente no doutorado! Agradeço a todos os professores que me auxiliaram nessa transformação, assim como aos colegas com quem convivi durante o curso e aos meus colegas de trabalho.

Em um momento único de pandemia, quando acreditava que não tinha mais como me reinventar, o Doutorado me foi dado como oportunidade. Agradeço a todos os profissionais que se dedicaram à realização desse convênio na instituição em que amo tanto trabalhar. Também agradeço a disposição e o comprometimento de todos os alunos e docentes que participaram da tese.

Tenho a certeza de que esse foi um presente vivido e incentivado por muitos; obrigada a TODOS!

Renunciando à vossa existência passada, despojai-vos do homem velho, que se corrompe sob o efeito das paixões enganadoras, e renovai o vosso espírito e a vossa mentalidade. (Bíblia, 2023, Carta aos Efésios 4, 17.20-24, p.1406)

Trabalho desenvolvido no âmbito da parceria interinstitucional entre o Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG *Campus* Bambuí e a Universidade de Uberaba - UNIUBE, por meio do edital de chamamento público 32/2020, para promover a qualificação e capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos do IFMG-*Campus* Bambuí no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Doutorado em Educação.

RESUMO

VILAMAIOR, Adriana Giarola. **Metodologias Ativas:** representações sociais de discentes do curso Técnico em Administração de uma instituição da rede federal do centro-oeste mineiro. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2025.

O avanço das tecnologias, ocorrido nos últimos anos, faz com que a sociedade busque um novo perfil de profissional; por conseguinte, uma nova formação acadêmica. Nesse contexto, surgem as propostas de metodologias ativas para o processo de aprendizagem. As Metodologias Ativas proporcionam uma educação crítico-reflexiva baseada no maior envolvimento do aluno na busca pelo conhecimento. Nesse contexto, pergunta-se: Quais são as representações sociais que estão sendo construídas pelos alunos de um curso Técnico em Administração, sobre as implicações da adoção das metodologias ativas no processo de aprendizagem? Para responder a esse problema, a pesquisa toma como objetivo geral: compreender as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do Centro-Oeste Mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem para discussões e reflexões com os professores. Esta pesquisa está associada à Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Insere-se na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores. A metodologia proposta é caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, subsidiada pelo referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001). Participaram da pesquisa 90 alunos de um curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do Centro-Oeste Mineiro e 18 professores dos respectivos alunos. Para a coleta dos dados, foram utilizados um questionário, a Técnica de Associação Livre de Palavras e o grupo focal. A análise dos dados, além do respaldo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, contou também com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e o auxílio dos *softwares EVOC e Iramuteq*. Quanto aos resultados das análises, referentes às representações sobre as implicações das metodologias ativas no processo de aprendizagem, foi possível verificar que a maioria dos alunos estão construindo representações sociais positivas, uma vez que são compreendidas como uma metodologia que contribui para o processo de aprendizagem a partir de práticas inovadoras que aliam a teoria à prática, de forma problematizadora. No entanto, um grupo menor de alunos compreende que as implicações positivas das metodologias ativas na formação técnica ocorrem, apenas, em partes, e que elas podem e devem ser aperfeiçoadas para serem mais bem aplicadas pelos professores e alunos. Ademais, a análise do conteúdo dos grupos focais, realizada com o propósito de ser um momento formativo para os professores, constatou também a hipótese da tese - a de que a identificação das representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas pode auxiliar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores - uma vez que eles puderam conhecer e discutir as iniciativas de práticas ativas utilizadas no curso, bem como a possibilidade de adotá-las. Reconheceram também, nos grupos focais, a necessidade de a instituição criar políticas educacionais adaptadas a adoção das metodologias ativas na formação técnica do aluno.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; metodologia ativa; Representações Sociais; Teoria do Núcleo Central.

ABSTRACT

ACTIVE METHODOLOGIES: SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF THE ADMINISTRATION TECHNICAL COURSE AT AN FEDERAL NETWORK INSTITUTION OF THE CENTRAL-WEST MINEIRO

The advancement of technology in recent years has led society to seek a new professional profile; consequently, a new academic background. In this context, proposals for active methodologies for the learning process have emerged. Active Methodologies provide critical-reflective education based on greater student involvement in the search for knowledge. In this context, the problem question is “What are the social representations that are being constructed by students of Administration Technical Course, regarding the implications of adopting active methodologies in the learning process?” To answer this problem, the research has as its general objective: to understand the social representations of students of Administration Technical Course from an institution of the Federal Network of the Central-Western Minas Gerais, regarding active methodologies and their implications in the learning process for discussions and reflections with teachers. This research is associated with the Research Line Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process, of the Graduate Program in Education of the University of Uberaba. It is part of RIDEP - International Research Network on the Professional Development of Teachers. The proposed methodology characterized by a quantitative and qualitative approach, supported by the theoretical methodological framework of Moscovici's Theory of Social Representations (2003) and the structural approach of Abric's Central Core (2001). Ninety students from Administration Technical Course at an institution in the Federal Network of the Central-West of Minas Gerais and 18 teachers of the respective students participated in the research. A questionnaire, the Free Word Association Technique and the focus group used to collect the data. The data analysis, in addition to the theoretical-methodological support of the Theory of Social Representations, also included Bardin's Content Analysis (2011) and the assistance of the EVOC and Iramuteq softwares. Regarding the results of the analyses, referring to the representations about the implications of active methodologies in the learning process, it was possible to verify that the majority of students are constructing positive social representations, since they are understood as a methodology that contributes to the learning process based on innovative practices that combine theory and practice, in a problematizing way. However, a smaller group of students understands that the positive implications of active methodologies in technical training occur only in part, and that they can be improved if they are better applied by teachers and students. Furthermore, the analysis of the content of the focus groups, carried out with the purpose of being a formative moment for teachers, also confirmed the hypothesis of the thesis - that the identification of students' social representations about active methodologies can help the training and professional development of teachers, since they were able to learn about and discuss the initiatives of active practices used in the course, as well as the possibility of adopting them. They also recognized in the focus groups the need for the institution to create educational policies adapted to the adoption of active methodologies in the technical training of students.

Keywords: pedagogical practices, active methodology, Social Representations and Central Core Theory

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras das Palavras-Chave	36
Figura 2 – Nuvem de palavras dos resultados dos trabalhos	42
Figura 3 – Análise de similitude dos resultados dos trabalhos	43
Figura 4 – Desenvolvimento da análise de conteúdo da tese	111
Figura 5 – Nuvem de palavras do que é ser Técnico em Administração	124
Figura 6 – Análise de similitude do que é ser Técnico em Administração	125
Figura 7 – Nuvem de palavras do relato espontâneo dos alunos	157
Figura 8 – Análise de similitude do relato espontâneo dos alunos	159
Figura 9 – Tela Inicial do <i>Software EVOC</i>	164
Figura 10 – Quadrantes de Vêrges para o Termo indutor “Metodologias Ativas do Técnico em Administração”	166
Figura 11 – Análise de similitude das palavras da TALP	183
Figura 12 – Formatação esférica das palavras da TALP	185
Figura 13 – <i>Slides</i> com o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca dos trabalhos localizados e selecionados	34
Quadro 2 – Autores e textos mais citados nos trabalhos	37
Quadro 3 - Verbos e Categorização dos objetivos gerais	40
Quadro 4 – Frequência das palavras mais utilizadas nos resultados	43
Quadro 5 – Síntese dos métodos que estimulam a atividade do aluno.....	86
Quadro 6 – Frequência das palavras mais utilizadas no “que é ser Técnico em Administração”.....	124
Quadro 7 – Frequência das palavras mais utilizadas no relato espontâneo dos alunos..	157
Quadro 8 – Justificativas e significados para a palavra “Aprendizagem”	168
Quadro 9 – Justificativas e significados para os termos “Aula prática”.....	169
Quadro 10 – Justificativas e significados para a palavra “Inovação”	170
Quadro 11 – Justificativas e significados para a palavra “Prática”	172
Quadro 12 – Justificativas e significados para a palavra “Colaboração”	174
Quadro 13 – Justificativas e significados para a palavra “Compreender”	175
Quadro 14 – Justificativas e significados para a palavra “Equipe”	176
Quadro 15 – Justificativas e significados para a palavra “Métodos”	177
Quadro 16 – Justificativas e significados para a palavra “Criatividade”	179
Quadro 17 – Justificativas e significados para a palavra “Melhoramento”	180
Quadro 18 – Justificativas e significados para a palavra “Planejamento_organização”	181
Quadro 19 – Mapeamento das implicações dos alunos e o resumo das considerações dos docentes no Grupo Focal	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número e porcentagens de participação de alunos.....	108
Tabela 2 – Frequência dos motivos da escolha do curso.....	120
Tabela 3 – <i>Ranking</i> geral e por turma das características importantes de um perfil desejado do Técnico em Administração	122
Tabela 4 – Frequência dos alunos sobre o conhecimento do PPC	139
Tabela 5 – Frequência da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC	140
Tabela 6 – Distribuição de Frequência do <i>software EVOC</i>	165
Tabela 7 – Núcleo Central	167
Tabela 8 – Primeira Periferia.....	173
Tabela 9 – Segunda Periferia.....	178
Tabela 10 – Zona de Contraste	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise de Frequência das palavras chaves.....	36
Gráfico 2 – Análise da frequência dos verbos utilizados nos objetivos gerais dos trabalhos ..	39
Gráfico 3 – Frequência da idade dos participantes	114
Gráfico 4 – Frequência relativa da idade dos participantes por ano.....	115
Gráfico 5 – Frequência do sexo dos participantes.....	116
Gráfico 6 – Frequência relativa do sexo dos participantes por ano.....	116
Gráfico 7 – Frequência relativa dos meios que os participantes utilizam para entretenimento ou informação.....	116
Gráfico 8 – Frequência relativa dos <i>streaming</i> que os participantes utilizam para entretenimento ou informação.....	117
Gráfico 9 – Frequência relativa de fontes na Internet que os participantes utilizam para entretenimento ou informação.....	118
Gráfico 10 – Frequência relativa dos motivos da escolha do curso	119
Gráfico 11 – Frequência relativa do que os alunos consideram como características importantes de um perfil desejado do Técnico em Administração	121
Gráfico 12 – Frequência relativa dos alunos sobre o conhecimento do PPC	139
Gráfico 13 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC.....	141
Gráfico 14 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre o conceito e a prática das metodologias ativas no Técnico em Administração.....	143
Gráfico 15 – Frequência da opinião dos alunos por turma sobre o conceito e a prática das metodologias ativas no Técnico em Administração.....	143
Gráfico 16 – Frequência relativa sobre o conhecimento dos alunos por tipo de metodologias ativas	145
Gráfico 17 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a utilização dos tipos de metodologias ativas	145
Gráfico 18 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a relação dos princípios das metodologias ativas com a adoção ou não deles no curso.	147
Gráfico 19 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as implicações dos princípios das metodologias ativas no seu processo de aprendizagem.	148
Gráfico 20 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre o que é desenvolvido pela adoção das metodologias ativas	150

Gráfico 21 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as implicações da adoção das metodologias ativas na formação técnica do curso.....	151
Gráfico 22 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a influência do ambiente escolar na adoção de metodologias ativas.....	152
Gráfico 23 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a influência do ambiente escolar na adoção de metodologias ativas	152
Gráfico 24 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a compreensão por partes dos alunos das metodologias ativas na formação técnica	153
Gráfico 25 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a compreensão por partes dos alunos das metodologias ativas na formação técnica.....	154
Gráfico 26 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a compreensão por partes dos professores das metodologias ativas na formação técnica.....	155
Gráfico 27 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a compreensão por partes dos professores das metodologias ativas na formação técnica.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABProb	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABProj	Aprendizagem Baseada em Projetos
ADM	Administração
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COVID	Doença do coronavírus
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EC	Estudo de Caso
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ESPN	<i>Entertainment and Sports Programming Network</i>
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations</i>
GEPAD	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração
HBO	<i>Home Box Office</i>
ISLA	<i>Investigative Science Learning Environment</i>
MA	Metodologia Ativa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNEE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NIT	Núcleo de Inovação Tecnológica
OME	Média geral da ordem de evocações
PAE	Política de Assistência Estudantil
PBL	<i>Problem or Projects Based Learning</i>
PcD	Pessoas com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEX Jr.	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior
PIBIC-Jr	Programa Institucionais de Bolsa De Iniciação Científica Júnior
POE	Previsão-Observação-Explicação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso

RIDEP	Rede Internacional de Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores
RPG	<i>Role Playing Games</i>
STEAM	<i>Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TALP	Técnica da Associação Livre de Palavras
TBL	Aprendizagem por Times
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEP	Unidades Educativas de Produção
WAC	<i>Writing Accross the Curriculum</i>

SUMÁRIO

	PRÓLOGO.....	20
1	INTRODUÇÃO	23
2	ESTUDO PRELIMINAR DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	30
2.1	ESTADO DO CONHECIMENTO	32
2.1.1	Análise das Palavras-chave.....	35
2.1.2	Análise dos Autores	37
2.1.3	Análise dos Objetivos	38
2.1.4	Análise dos Resultados	41
2.2	CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA	45
3	METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS AGENTES	47
3.1	METODOLOGIAS ATIVAS	53
3.2	ALUNOS PROTAGONISTAS.....	59
3.3	PROFESSOR MEDIADOR	62
3.4	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	65
3.5	METODOLOGIAS ATIVAS MAIS UTILIZADAS.....	70
3.5.1	Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb)	71
3.5.2	Aprendizagem por Projetos (ABProj).....	72
3.5.3	Debates	74
3.5.4	Dramatizações.....	75
3.5.5	Estudo de Caso	76
3.5.6	Jogos	77
3.5.7	Júri Simulado	79
3.5.8	Mapas Conceituais.....	80
3.5.9	Portfólios.....	81
3.5.10	Sala de Aula Compartilhada	82
3.5.11	Sala de Aula Invertida.....	83
3.5.12	Simulações.....	84
3.5.13	Quadro resumo.....	85
4	METODOLOGIA	87
4.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	87
4.1.1	Processos para tornar o não familiar em familiar: ancoragem e objetivação.....	94

4.1.2	Representações sociais e as metodologias ativas.....	98
4.1.3	Teoria do Núcleo Central.....	100
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	102
4.2.1	<i>Locus</i> da pesquisa	104
4.2.2	Coleta dos dados	104
4.2.3	Participantes da pesquisa	108
4.2.4	Análise dos dados	109
5	O PERFIL DOS PARTICIPANTES E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	113
5.1	PERFIL SÓCIO DEMOGRÁFICO DOS ALUNOS	114
5.2	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: ELEMENTOS QUE PODEM INFLUENCIAR CONSTRUÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS	130
5.2.1	Diretrizes da instituição	131
5.2.2	Diretrizes do curso	133
6	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS.....	142
6.1	O CONCEITO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	142
6.2	TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DOS ALUNOS	144
6.3	OS PRINCÍPIOS PARA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	146
6.4	AS ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES	149
6.5	IMPLICAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA.....	150
6.6	ADEQUAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	151
6.7	A COMPREENSÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA DO CURSO.....	153
6.8	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO.....	156
6.9	TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: QUADRANTES DE VÉRGES	163
6.9.1	Núcleo Central	167
6.9.2	Sistemas Periféricos.....	173
6.9.3	Análise de similitude	182

7	GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES COM OS DOCENTES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	187
7.1	PERFIL DOS ALUNOS	192
7.2	CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS.....	193
7.3	TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS.....	195
7.4	PRINCÍPIOS PARA A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS	198
7.5	COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS	199
7.6	IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO TÉCNICA	201
7.7	COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS.....	201
7.8	AS ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS	204
7.9	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	205
7.10	AMBIENTE ESCOLAR.....	205
7.11	NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	206
7.12	SÍNTESE DO GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES QUE SUGEREM AÇÕES FORMATIVAS.....	207
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICE A – Questionário	245
	APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal.....	248
	APÊNDICE C – Relatório <i>Software EVOC 27/6/2024</i>	249
	ANEXO A – Parecerdo Comitê de Ética.....	260

PRÓLOGO

Para uma administradora de formação constitui um desafio escrever sobre a própria trajetória e a sua ligação com o objeto de estudo da minha tese. Na minha área de formação, temos de manter o distanciamento do estudo; porém, venho aprendendo, ao estudar densamente a minha área de atuação, a educação, que isso é possível sem que haja prejuízos à pesquisa - um dos grandes aprendizados que venho ganhando com a realização do Doutorado.

Como já informei, fiz a graduação em Administração; mas, após experiências de atuação no mercado empresarial, em pequenas e médias organizações, no segundo e terceiro setores, fui fisgada pela docência. Fui convidada a lecionar disciplinas em um curso de pequena duração, na Fundação Bradesco, e me apaixonei, mesmo tendo vivido momentos delicados que a falta de experiência em dar aula nos proporciona. O que me encantou foi poder ajudar os alunos a entenderem o conteúdo e, mais profundamente, auxiliá-los na escolha da profissão.

Diante disso, decidi, paralelamente à atuação em empresas, realizar disciplinas isoladas em programas de mestrado. Assim, a partir de 2004, após a concretização do sonho e da responsabilidade da maternidade, tomei a decisão de me dedicar a ser professora. Entre as possibilidades de atuação do administrador, a minha escolha sempre foi Finanças e Contabilidade. No entanto, como, para essas áreas não é fácil de encontrar professor, rapidamente fui contratada para trabalhar em 3 instituições diferentes e, assim, começou a minha trajetória na profissão que amo. Em todo esse tempo, fiquei sem lecionar apenas nos últimos 3 anos, quando consegui a licença para realizar o doutoramento.

Trabalhei em várias instituições, em cidades diferentes, até que, em 2008, ingressei-me na instituição pesquisada. Nesse momento, também era aluna regular do Mestrado em Ciências Contábeis. Optei por essa área, pois senti a necessidade de me aperfeiçoar e atualizar-me no conteúdo que vinha se adequando às normas internacionais.

Como sou da área financeira, não posso abrir mão de números e contas; portanto, com uma formação tradicional, na qual sempre me baseei para efetivar as aulas que lecionei, priorizei a forma expositiva, com aplicação, principalmente, de exercícios e provas. E, confesso, a forma de que eu gosto mais, para ser avaliada, ressalto que não é a mesma que prefiro para os alunos; é a prova.

Porém, reconhecia - e isso me incomodava muito - a não adequação de muitos alunos a esses métodos. Assim, em 2013, tive a oportunidade de lecionar, junto com o meu parceiro de vida e de profissão, a disciplina de Jogos Empresariais, em curso de Pós-Graduação, na cidade de Araxá. Nesse momento, desenvolvemos um jogo que possibilitava a integração de todas as

áreas da Administração. Esse jogo foi sendo melhorado e começamos a aplicá-lo em um curso de graduação no qual lecionávamos duas disciplinas diferentes, para a mesma turma e em que se encaixava perfeitamente. Dessa forma, comecei a ficar instigada como a forma diferente de ensinar era mais bem recebida pelos alunos.

Esse jogo possibilitou que os alunos percebessem a nossa vontade de fazer diferente e fomos convidados a orientar um jogo de tabuleiro que simulava uma pizzaria de uma Feira de Produtos da instituição pesquisada. Com o prêmio de primeiro lugar na categoria, vimos o interesse tanto da escola como dos alunos em fazer diferente. Esse jogo tornou-se projeto de extensão; depois, por três anos, o transformamos em projeto de pesquisa e o jogo saiu do tabuleiro e se tornou um aplicativo. O objetivo do jogo é obter o maior valor em dinheiro possível; para isso, o jogador tem cartões de tomadas de decisão em todas as áreas da pizzaria e, após a escolha, os alunos enxergam o seu impacto no fluxo de caixa.

Essas experiências foram empíricas e estudávamos a teoria dos jogos, à medida que apareciam alguns entraves. Foi na pandemia, com a realização de uma Pós-Graduação em Educação, que sentimos a necessidade de estudar melhor as teorias da educação e, com isso, entender melhor o jogo desenvolvido.

E foi na pandemia da Covid-19 que eu, então coordenadora do curso Técnico em Administração, entendi a importância de nós professores nos aperfeiçoarmos em técnicas que sejam diferentes do modelo tradicional de ensino. Fui desafiada a motivar os alunos a estudarem no ensino não presencial; e isso fez com que buscasse técnicas que iam além dos exercícios e provas.

Também, nesse período, surgiu a oportunidade do doutoramento, por meio de convênio da instituição pesquisada com a Uniube. No momento da escrita do projeto para a inscrição no processo seletivo, vivendo todos os conflitos do ensino na pandemia, sabia que queria entender melhor sobre Metodologias Ativas. Ainda bem que fiz essa escolha, pois fui descobrindo, durante o doutorado, que nada sabia sobre o objeto de estudo e de sua vasta história como concepção pedagógica.

Como, até então, conhecia pouco as teorias da educação, precisei pesquisar quais eram as teorias mais costumeiras no programa e, nesse momento, gostei muito das representações sociais. Como administradora, consegui vislumbrar a teoria como um diagnóstico. Agora, com o melhor entendimento da educação, tenho certeza de que foi uma escolha acertada, pois as vantagens vão muito além disso.

Tinha a certeza de que queria realizar a pesquisa no curso Técnico em Administração, foi um curso de cuja construção participei e em que lecionei para todas as turmas até a minha

licença. Além disso, como coordenadora do curso, consegui enxergar a importância dele para a sociedade, pude acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e seu crescimento enquanto cidadãos solidários e, de certo modo, com maior emancipação.

Com certeza, foi a coordenação que me permitiu uma aproximação com os discentes e reconhecimento do quão é importante a participação deles no desenvolvimento do curso. Por isso, aceitei, com muita facilidade e felicidade, a sugestão de alteração do projeto submetido à aprovação, realizada pela orientadora, que sempre trouxe contribuições significativas e fundamentais para o desenvolvimento da tese. Em vez de pesquisar as representações sociais dos docentes, estudamos os discentes. Ressalto que poucas foram as pesquisas que estudaram a percepção dos alunos, encontradas na realização do Estado do Conhecimento.

Por fim, como mãe, também consigo entender a importância de repensarmos a forma de ensinar, pois vejo, no meu segundo filho, a curiosidade muito latente. Assim, como o acesso à Internet, ele se mune de informações que talvez só seriam oferecidas em um curso superior específico e ele ainda cursa o Ensino Fundamental II.

A partir de toda essa vivência e proximidade com o objeto de estudo, as disciplinas e as oportunidades que foram proporcionadas pelo Doutorado em Educação, vejo uma grande mudança na minha vida pessoal e profissional. Hoje, costumo dizer que sou uma professora em reconstrução e muito feliz por poder viver essa mudança toda alicerçada na mais pura ciência.

1 INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX, há a preocupação com a garantia da permanência do aluno na escola e a diminuição do fracasso escolar no país. Segundo Freire (2022a), o professor é fundamental no processo de aprender, pois a sua função é instigar o aluno e ser mediador do conhecimento. Nesse sentido, a tarefa docente vai além de ensinar os conteúdos, é também a de formar cidadãos com autocontrole, autônomos e independentes, capazes de superar os desafios. Para isso, as práticas de ensino são necessárias e a forma como elas são desenvolvidas pode influenciar ou não a aprendizagem dos alunos.

Cabe ao professor se planejar, ou seja, ter ciência dos problemas que terá de enfrentar, contribuir para a sua solução bem como apresentar técnicas que facilitem o aprendizado. Sobre isso, Luna (1999, p.125) reforça a ideia de que: “A força ou fraqueza dos membros dependem dos objetivos e da qualidade do ensino”.

Com o avanço das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), ocorrido nos últimos anos, a sociedade tem exigido um novo perfil de profissional; por conseguinte, uma nova formação acadêmica, que atenda a essas exigências. Nesse contexto, surgem as propostas de metodologias ativas para o processo de aprendizagem.

Nas palavras de Dias (2020, p. 39), “as mudanças proporcionadas pelo decurso de tempo refletiram suas exigências em todas as áreas da sociedade. A escola não ficou de fora, haja vista a veemente necessidade imposta pelo mercado de trabalho de se ter um novo perfil profissional”. Essa autora acresce, ainda, que esse novo perfil necessita de uma nova formação que possa possibilitar “a reflexão, a colaboração, o respeito e o reconhecimento do outro”.

Macedo *et al.* (2018, p. 2) corroboram com a afirmação de Dias (2020) quando mostram que “a Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento”.

Cunha *et al.* (2022, p. 10) conceituam metodologia ativa como:

[...] um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

Na compreensão de Cunha *et al.* (2022), as metodologias ativas são práticas que podem auxiliar os docentes a propiciar um ambiente de aprendizagem reflexivo, participativo e

construtivo. No entanto, na visão de Lara *et al.* (2019, p. 2) a fim de formar professores para trabalhar nessa proposta, há muitos desafios, um dos principais “diz respeito ao deslocamento da centralidade do processo ensino-aprendizagem do professor para as necessidades de aprendizagem dos estudantes”.

Residem nessas afirmações as inquietações que têm motivado o desenvolvimento desta pesquisa. Por um lado, concordamos com Cunha *et al.* (2022) quando mostram a importância e a necessidade da adoção das metodologias ativas para atender às demandas da sociedade atual. Por outro lado, concordamos também que esse processo de mudança ainda é desafiador para a área da educação. Sabemos, ainda, que muito tem se discutido e publicado sobre as metodologias ativas, mas poucos têm sido os trabalhos que dão vozes para os alunos no sentido de auxiliar a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante desse desafio que os professores enfrentam, esta pesquisa propõe compreender o que pensam os alunos sobre práticas que os coloquem em atividade para a construção do seu conhecimento. Partimos da hipótese de que as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração, de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas desenvolvidas pelos seus professores, podem evidenciar as implicações destas na formação técnica do curso. Tomamos como hipótese também que os resultados dessas representações podem auxiliar a formação e o desenvolvimento profissional desses professores.

Assim, diante de um problema e de uma hipótese, adotamos como objeto de pesquisa “as metodologias ativas” e como objetivo geral compreender as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem, para discussões e reflexões com os professores.

Mediante o objetivo geral, algumas questões norteiam o desenvolvimento da pesquisa. São elas:

- O que pensam os alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro sobre a adoção, pelos professores, das metodologias ativas no curso?
- Quais são as metodologias ativas mais utilizadas no curso?
- Essas metodologias têm auxiliado o processo de aprendizagem no curso?
- Os alunos compreendem com clareza as atividades propostas a partir das metodologias ativas?

- O contexto da sala de aula facilita ou dificulta o desenvolvimento das metodologias ativas?
- O Projeto Pedagógico do Curso norteia as práticas pedagógicas dos professores para adoção das metodologias ativas?
- As metodologias ativas utilizadas pelos professores adotam atividades que buscam desenvolver nos alunos o senso reflexivo, crítico, investigativo, colaborativo, desafiador, interdisciplinar e humanista?

A partir dessas questões norteadoras, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar o perfil sociocultural dos participantes da pesquisa – discentes.
- b) Verificar, no Projeto Pedagógico de um curso Técnico em Administração, de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, elementos que caracterizam propostas de metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos professores.
- c) Identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos alunos, de um curso Técnico em Administração, de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem, presentes nas práticas pedagógicas dos professores.
- d) Mapear, a partir dos resultados das representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas desenvolvidas pelos professores, as implicações dessas metodologias na formação técnica do curso.
- e) Realizar encontros de Grupos focais com os professores do Curso, somente com aqueles que aceitarem participar dessa etapa como momento formativo, para discussões e reflexões sobre o mapeamento das implicações das metodologias ativas na aprendizagem, as que forem identificadas nas representações sociais dos alunos.

Para ir em busca dessas respostas, contamos com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2001), mais conhecida como teoria do Núcleo Central.

A opção por esse objeto de pesquisa, “as metodologias ativas”, guarda relação também com a experiência da pesquisadora, enquanto esteve gestora de um curso Técnico em Administração, de 2019 a 2021. Compreendemos que o papel de um gestor é também facilitar a comunicação entre os discentes e docentes de um curso, a partir de um contexto que auxilie o desenvolvimento das práticas pedagógicas adotadas. E, mais uma vez, observamos a relevância desse objeto de pesquisa, quando alguns alunos relataram sobre a existência, no curso, de práticas docentes que promovem com maior sucesso a aprendizagem, enquanto outras dificultam o entendimento da maioria das turmas. Esses relatos foram ainda mais acentuados

quando, em agosto de 2020, devido à pandemia da COVID/19 (doença do coronavírus), as aulas do curso passaram a ser não presenciais. Ademais, observamos que alguns professores se adaptaram melhor com as aulas não presenciais, enquanto outros tiveram dificuldades com a utilização de tecnologias digitais de comunicação e ensino, aplicadas à prática docente.

Foi nessa época que sentimos a necessidade de compreender melhor as metodologias ativas implementadas em um curso Técnico em Administração, como também a possibilidade de ser esse fenômeno um objeto de pesquisa a ser estudado a partir da Teoria das Representações Sociais.

Sobre a importância dessa teoria para a área da educação, bem lembra Crusoé (2004, p. 105) que:

[...] essa perspectiva teórica abre importantes possibilidades de estudos da realidade educacional na medida em que aponta para a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e rompe com a dicotomia entre esses dois tipos de conhecimentos.

Outro dado que também corrobora para justificar a importância desta pesquisa é o que propõe o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada. Nesse documento, consta que o papel dessa instituição de ensino é o de: “Viabilizar o desenvolvimento e a adoção de metodologias inovadoras com foco no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, por meio do incentivo a projetos de ensino, pesquisa e extensão; e capacitação docente (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2019 p. 96)”. Consta, ainda, no documento, que a instituição deve “estimular a promoção de práticas educacionais que valorizem o protagonismo estudantil, o empreendedorismo e a inovação (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2019 p.96)”.

Porém, a adoção de metodologias ativas como práticas inovadoras, conforme mostra Pereira (2020a), apresenta alguns desafios. São eles: o problema cultural da presença do tradicionalismo na formação dos docentes e dos discentes, as preocupações sobre o formato das avaliações dos alunos; a vivência da transição paulatina do ensino tradicional rumo à inserção do ensino ativo, a necessidade de maior clareza e compreensão acerca da literatura especializada (documentos oficiais do MEC – Ministério da Educação e Cultura) e de treinamento docente.

Pereira (2020a) ainda afirma que é primordial estudar a implementação de metodologias ativas diferentes com o intuito de refletir sobre as mudanças/adaptações dos docentes, uma vez que as ações sofrem interferências ideológicas, políticas, regionais, locais e culturais, e é esse o grande desafio da educação contemporânea.

As representações sociais não são o único referencial teórico metodológico possível para entender e implementar as metodologias ativas, mas é uma vertente bastante robusta que foi escolhida para o desenvolvimento desta tese. Assim é visto que o estudo das representações sociais pressupõe investigar o que pensam, por que pensam e como pensam os indivíduos acerca de um determinado objeto social. E, com relação ao nosso objeto - as metodologias ativas -, isso é importante, uma vez que pode auxiliar com reflexões para mudanças de paradigma; o que atende às diretrizes do PDI da instituição pesquisada. Silva (2015) confirma essa afirmação mostrando que as contribuições da Teoria das Representações Sociais são relevantes, pois colaboram para identificar particularidades dos grupos, com possibilidades de subsidiar ações que visem à melhoria da atuação docente e consequente qualidade do processo educacional.

Vale ressaltar que a Teoria das Representações Sociais e abordagem do Núcleo Central é um referencial teórico-metodológico que se mostra adequado para o desenvolvimento da pesquisa. Essa teoria foi criada por Moscovici, em 1961, a partir da obra “A representação social da psicanálise”. Nela o autor mostra que as representações sociais são um conjunto de crenças e saberes socialmente construídos e partilhados. É a partir dessas representações que pensamos, falamos, decidimos nossas ações e nos apropriamos do mundo e damos sentido a ele (Moscovici, 1978).

De acordo com Moscovici (2003), para identificarmos as representações sociais de algum fenômeno, precisamos compreender os processos de ancoragem e objetivação. Essa compreensão permite tornar o não familiar em familiar.

Objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem (Moscovici, 2003, p. 71)”. É o mesmo que reproduzir um conceito em uma imagem. Já a ancoragem é nomear alguma coisa; é dar sentido ao objeto. É o processo em que procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não-familiar (Moscovici, 2003).

Com relação à abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, Abric (2003), o seu criador, argumenta que “toda representação está organizada em torno do núcleo central, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação (Abric, 1994 *apud* Sá, 2002, p. 67)”.

O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Dito de outra forma: “esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional (Machado e Aniceto, 2010, p. 552)”.

Já o sistema periférico é considerado o responsável pela atualização e pela contextualização da representação. Segundo Sá (2002, p. 74), o sistema periférico apresenta as seguintes características: “1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato”.

Portanto, a importância de pesquisar as representações sociais dos discentes sobre as metodologias ativas e, posteriormente, efetivar discussões e reflexões com os docentes reside também no fato de que os resultados da pesquisa podem desencadear propostas que contribuam para a construção de uma educação voltada para transformação e emancipação dos alunos no curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro. Além disso, podem auxiliar com reflexões e discussões em momentos formativos para os professores.

O texto desta tese está organizado em oito capítulos que incluem esta introdução e as considerações finais; além disso, temos um prólogo, anexos e apêndices. O capítulo 2 (dois) apresenta um estudo denominado “Estado do Conhecimento”; nesse caso, foi realizado um estudo preliminar sobre metodologia ativa no ensino técnico profissional e profissionalizante, para averiguar, assim, quais autores são mais citados, os principais objetivos e os resultados encontrados em pesquisas já realizadas. O capítulo “Estudo preliminar das metodologias ativas no ensino técnico profissional” serviu de subsídio para a compreensão e a construção do objeto de estudo – as metodologias ativas.

No capítulo 3 (três), “Metodologia ativa e seus agentes”, apresentamos e discutimos o nosso objeto de estudo – as metodologias ativas - tratamos da justificativa, do conceito e dos desafios, bem como evidenciamos os agentes que fazem parte do processo ensino-aprendizado na prática ativa. Além disso, finalizamos o capítulo apresentando alguns métodos que podem ser utilizados para estimular a maior participação do aluno.

“Metodologia” é que compõe o capítulo 4 (quatro) e foi dividida em duas partes. Na primeira, contemplamos o estudo do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, incluindo a Teoria Estruturante do Núcleo Central. Já na segunda parte da metodologia discutimos os procedimentos metodológicos: as classificações da pesquisa, os instrumentos de coleta e a análise dos dados.

A discussão e a análise dos resultados foram apresentadas em três capítulos. O capítulo 5 (cinco), intitulado “O perfil dos participantes e as metodologias ativas no contexto do projeto pedagógico do curso”, evidencia as características dos alunos participantes das pesquisas, além de mostrar o estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Administração no que

tange às metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem. Já o Capítulo 6 (seis), “Representações sociais dos alunos”, tem o objetivo de compreender as representações sociais dos discentes sobre as metodologias ativas adotadas no curso e suas implicações na formação técnica. O capítulo 7 (sete), “Grupo focal: discussões e reflexões com os docentes sobre as implicações das metodologias ativas”, mostra um momento formativo em que os docentes refletiram sobre o mapeamento das implicações das metodologias ativas dos discentes, baseado nas suas representações sociais.

2 ESTUDO PRELIMINAR DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, *on-line*, MICHAELIS¹ a palavra “preliminar”, contida no título deste capítulo, traduz o objetivo pelo qual ele foi construído. Significa “Que antecede o assunto ou objeto principal e serve para o esclarecer ou para facilitar a sua compreensão; introdutório [...] precede o assunto ou objeto principal. Começo de ajuste ou acordo”.

Assim, a partir da compreensão do significado da palavra “preliminar”, realizamos este estudo, de caráter bibliográfico, denominado de “Estado do Conhecimento” para verificar o que mostram as produções acadêmicas sobre o nosso objeto de pesquisa: “metodologias ativas na formação do Técnico em Administração”. E, ainda, para responder às perguntas que nos inquietavam ao escrever esta tese, que são: Quais são os autores que subsidiaram as pesquisas, quais foram os seus principais objetivos e quais foram os resultados encontrados por eles? A metodologia ativa é uma concepção pedagógica ou uma prática pedagógica? É um modismo ou uma necessidade? E, principalmente, podemos representar apenas o sentido literal do termo metodologias ativas, como maior atividade do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a busca pelo protagonismo do aluno?

Nos estudos de Vosgerau e Romanowski (2014), foi detectado que existe uma diversidade de termos, nos trabalhos publicados, que realizaram revisões, sendo que há expressões diferentes, utilizadas para definir o mesmo tipo de estudo. As autoras reforçam que “cada tipo de estudo possui uma finalidade específica, que não corresponde a uma hierarquização de qualidade e especificidade de sua aplicação (Vosgerau e Romanowski, 2014, p.183)”.

Dessa forma, utilizamos a expressão defendida por Romanowski e Ens (2006) como “Estado do Conhecimento”. De forma geral, é uma revisão para examinar as contribuições das pesquisas, tenta agrupar todas as evidências empíricas que se enquadram na elegibilidade pré-especificada de critérios para responder a uma questão de pesquisa. Especificamente, o “Estado do Conhecimento” realiza uma análise epistemológica da produção de conhecimento em torno de um objeto de estudo e “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado (Romanowski e Ens, 2006, p.40)”. Os autores ainda afirmam que “a análise do campo

¹Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preliminar>.

investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski e Ens, 2006, p.39)”.

A pesquisa tem característica qualitativa e descritiva, pois, de acordo com Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Já o processo descritivo identifica, registra e analisa as características, os fatores ou as variáveis que se relacionam com esse fenômeno ou processo, proporciona novas visões sobre uma realidade já conhecida (Silveira e Córdova, 2009, p.146).

No “Estado do Conhecimento”, fez-se uma análise qualitativa e descritiva dos estudos sobre metodologia ativa no ensino técnico profissional e profissionalizante, em 3 (três) bases de dados, que foram: *Google* acadêmico, *Scielo* e Bases de Dados de Teses e Dissertações. A pesquisa dos trabalhos foi realizada em dezembro de 2022. De janeiro a abril de 2023, foram estudados os resumos, as palavras-chave, o objetivo geral e os principais autores e trabalhos citados.

O procedimento para a realização do estudo foi baseado nos trabalhos de Schiavon (2015) e Romanowski (2002). Schiavon (2015) sugere que, antes da realização de uma revisão, seja validada a existência de revisão sobre o tema no *site* da instituição *Campbell Collaboration*², que é uma rede internacional de pesquisa, que realiza revisões sistemáticas em Educação. Não foi encontrado nenhum trabalho que tenha tratado especificamente de Metodologias Ativas. Porém, após uma pesquisa minuciosa nas revisões existentes no *site*, foi encontrado o trabalho “Ensino Adaptativo do Século XXI e Aprendizagem Individualizada Operacionalizada como Combinações Específicas de Eventos Instrucionais Centrados no Aluno: Uma Revisão Sistemática e Meta-Análise”³. Dessa forma, foi realizada uma leitura e o seu resultado e objetivo foram considerados no estudo.

As próximas etapas foram propostas por Romanowski (2002); assim, estabeleceram-se os descritores para a seleção do material, que foram “METODOLOGIA ATIVA”, “TÉCNICO”, “PROFISSIONAL”, “PROFISSIONALIZANTE”, em português e inglês. Foram realizadas a localização e a coleta, nos bancos de dados dos textos indicados pelos descritores, que somaram um total de 421 trabalhos.

Muitos trabalhos eram repetidos e estavam fora do tema do estudo; assim, foi feita a leitura dos resumos e foram selecionados 51 textos que auxiliaram para se alcançar o objetivo

² *site* da instituição *Campbell Collaboration*: <https://www.campbellcollaboration.org/>

³ Confira texto original: “Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis”

do estudo. Foi elaborada uma planilha com as referências dos trabalhos selecionados, os resumos, as palavras-chave, os objetivos gerais e os principais autores que subsidiaram as discussões sobre metodologias ativas.

Por fim, para elaborar os resultados, foi feita a análise dos dados. Foi criada uma planilha com um resumo contendo o quantitativo dos trabalhos localizados e selecionados em cada base de dado, separando as pesquisas em português e inglês. Com os principais autores foi feito um estudo de frequência, assim como com as palavras chave e os resultados, que foram retirados dos resumos. As palavras-chave e os resultados serviram de base para a criação de nuvens de palavras no *Iramuteq*. Foi realizada uma análise de conteúdo com os objetivos gerais, baseada nos princípios de Bardin (2011). Por fim, foi construída a análise de similitude com os resultados.

2.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Nessa parte, foram descritos os resultados obtidos após a análise dos trabalhos selecionados. A etapa inicial da análise foi sugerida por Schiavon (2015), a validação, no *site Campbell Collaboration*, *site* que hospeda revisões na área de Educação. A primeira pesquisa utilizando o descritor “METODOLOGIA ATIVA” não obteve sucesso. Porém, como eram apenas 47 trabalhos na área da pesquisa, foi feita uma leitura dos títulos e foi encontrado 1 (um) trabalho que comparava o desempenho dos alunos em práticas e métodos de ensino mais ou menos centrados nos alunos, intitulado: “Ensino Adaptativo do Século XXI e Aprendizagem Individualizada Operacionalizada como Combinações Específicas de Eventos Instrucionais Centrados no Aluno: Uma Revisão Sistemática e Meta-Análise” (Bernard *et al.*, 2019).

Por ser um trabalho que considera apenas pesquisas que compararam o desempenho dos alunos em práticas educativas voltadas mais e menos à atividade do aluno, acredito que não atende totalmente ao objetivo dessa parte da tese, que visa analisar as pesquisas que tratam, de forma geral, de metodologias ativas no ensino técnico, profissional ou profissionalizante. Porém, o trabalho foi realizado na Educação Básica e no Ensino Médio; o que contempla, em parte, o nosso estudo.

Como o objeto de estudo não foi contemplado na totalidade, esse “Estado do Conhecimento” é justificado e importante, pois pode completar a revisão existente ao considerar estudos que não só comparam as metodologias como também aos que tratam apenas de metodologias ativas. Além disso, a revisão foi realizada entre os anos de 2000 a 2017; a

nossa pesquisa vem estudar os anos que a sucederam. Diante do exposto, consideramos o objetivo geral e os resultados da revisão na nossa análise.

O Quadro 1 é um resumo das próximas etapas do Estado do Conhecimento, quando foi realizada a busca nas 3 (três) bases de dados: *Google* acadêmico, *Scielo* e Bases de Dados de Teses e Dissertações. A definição dos descritores foi baseada nas “Metodologias Ativas”, nosso objeto de estudo. Porém, quando foi levado em conta apenas esse descritor, sem filtro ou com filtro de escolha do período e considerando apenas o título, o número de trabalhos foi muito alto, sendo 52.071, 26.591, 3455 trabalhos, respectivamente. Ante essa impossibilidade, fez-se a opção por acrescentar os descritores “ENSINO TÉCNICO” “ENSINO PROFISSIONAL” e “ENSINO PROFISSIONALIZANTE”.

Importante deixar claro que este estudo tratou as classificações técnico, profissional e profissionalizante de forma igual e como adjetivos que representam a educação que também auxilia em um determinado ofício. Sabemos que a Educação profissional tecnológica é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 2008a), cujo objetivo é preparar o aluno para o exercício de profissões. Essa modalidade pode ser dividida em ensino técnico e profissionalizante, sendo que o primeiro tem maiores exigências legais. Porém, nos trabalhos, foi observada, no início da pesquisa, a utilização desses termos como adjetivos, qualificações do ensino que também priorizam a profissionalização do estudante.

Assim, os termos “ENSINO TÉCNICO” “ENSINO PROFISSIONAL” e “ENSINO PROFISSIONALIZANTE” foram utilizados não enquanto modalidades diferentes, mas como adjetivos que tratam igualmente do ensino que também engloba a profissionalização. Foram utilizadas as aspas bem como o recurso AND. Como a base de dados do *Google* acadêmico ainda continuou apresentando muitos trabalhos, para viabilizar o Estado do Conhecimento, foi acrescentado o filtro com o período de 2017 a 2022.

Quadro 1 – Resultado da busca dos trabalhos localizados e selecionados

Site/Plataforma	Termo indutor	Sem filtro	1º Filtro	2º Filtro	1º Filtro			Selecionados	
			Período 2017 a 2022	Apenas no título	Técnico	Profissional	Profissionalizante		
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Metodologia(s) Ativa(s)	910	726	175	11	6	4	14	
					Leitura do Resumo				
	Active methodology (ies)	470	408	1	Technical	Vocational	Professional	0	
					2	5	7		
			Leitura do Resumo						
			0	0	0				
Biblioteca Scielo	Metodologia(s) Ativa(s)	271	363	110	Técnico	Profissional	Profissionalizante	4	
					3	3	20		
				Leitura do Resumo					
				1	1	2			
Active methodology (ies)	940	814	116	Technical	Vocational	Professional	3		
				26	30	11			
				Leitura do Resumo					
			0	2	1				
Google Acadêmico	Metodologia(s) Ativa(s)	42000	18800	2860	Técnico 2017 a 2022	Profissional 2017 a 2022	Profissionalizante 2017 a 2022	11	
					20	9	1		
				Leitura do Resumo					
				9	1	1			
Active methodology (ies)	7480	5480	193	Technical 2017 a 2022	Vocational 2017 a 2022	Professional 2017 a 2022	19		
				60	84	119			
				Leitura do Resumo					
			7	2	10				
TOTAL					27	9	15	51	

Fonte: dados da pesquisa

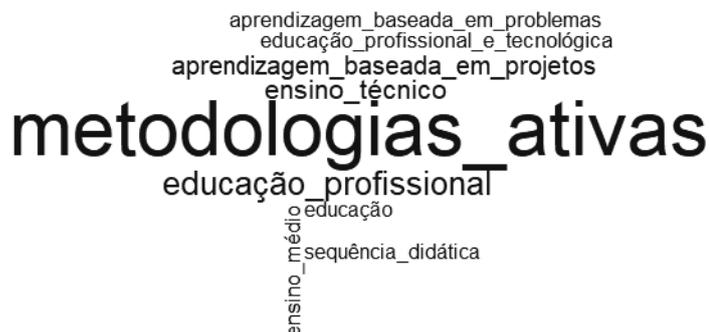
Diante da definição dos descritores, foram localizados 421 trabalhos, sendo identificado que 98 eram repetidos; não foi possível o acesso a 11 textos; 18 deles eram citações; outros 18 se referiam a outras modalidades de trabalhos que não artigo, dissertações e tese; e 12 pesquisas estavam em línguas estrangeiras diferentes do inglês e espanhol. Assim, foi realizada a leitura dos resumos dos outros trabalhos, quando foi possível verificar que 50 eram fora do tema, 161 tratavam de pesquisas em outras modalidades de ensino e, por fim, 2 trabalhos se apresentaram no formato de dissertação e artigo; assim, excluíram-se os artigos.

Portanto, foram selecionadas para a análise 51 pesquisas; sendo 30 trabalhos encontrados na base de dados do *Google Acadêmico*, 7 (sete) no *Scielo* e 14 na Base de Dados de Teses e Dissertações. Desses estudos, 21 são dissertações e 30 encontram-se no formato de artigos. Todos os textos selecionados tiveram como descritor “METODOLOGIAS ATIVAS”, 27 trabalhos também foram encontrados com o descritor “TÉCNICO”; 9 acrescidos de “PROFISSIONAL” e, por fim, 15 trabalhos foram selecionados por “PROFISSIONALIZANTE”. Assim, após realizarmos essa seleção, fizemos a coleta das palavras-chave, dos autores que tratavam do objeto deste estudo, dos objetivos gerais e dos resumos; com os principais resultados, elaboramos uma planilha e realizamos a análise que é apresentada nas próximas seções.

2.1.1 Análise das Palavras-chave

As palavras-chave foram tratadas no Excel, análise de frequência em gráfico e no *Iramuteq*, quando foi construída a nuvem de palavras. O resultado do tratamento das palavras está na Figura 1 e no Gráfico 1; foram encontradas 208 palavras, sendo que foi utilizado *underline* para termos compostos, pois, se considerados isolados, não teriam significado para o estudo.

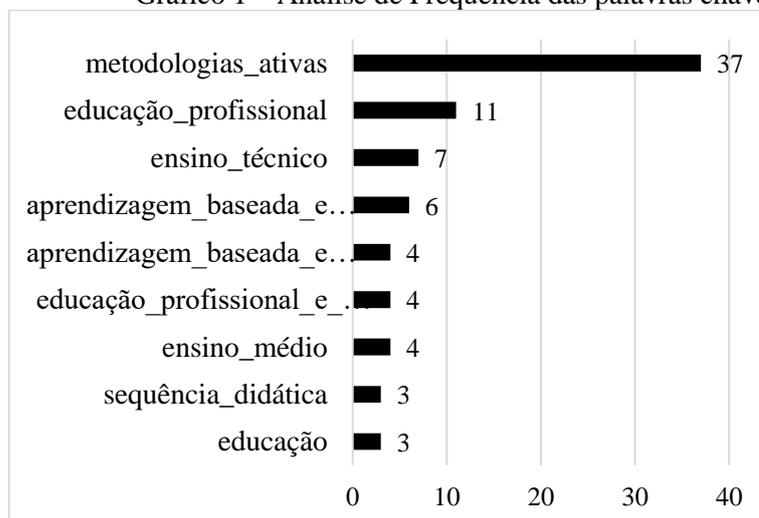
Figura 1 – Nuvem de palavras das Palavras-Chave



Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 1 nos apresenta a frequência com que as palavras-chave ocorreram nos trabalhos em que pesquisamos para a construção deste “Estado do Conhecimento”

Gráfico 1 – Análise de Frequência das palavras chaves



Fonte: dados da pesquisa

As duas formas de apresentação validam a seleção dos descritores, pois 37 trabalhos tinham como palavra-chave Metodologias Ativas. Além disso, temos o nível de ensino pesquisado entre as principais palavras que são: educação profissional, ensino técnico, educação profissional e tecnológica e ensino médio. Importante destacar que as principais práticas pedagógicas estudadas nos trabalhos selecionados foram as de aprendizagem baseada em projetos e em problemas. Essa análise preliminar foi importante para comprovar que os trabalhos selecionados se referem ao objeto de estudo e ao nível de ensino a ser pesquisado.

2.1.2 Análise dos Autores

Conhecer os autores que subsidiaram os trabalhos em estudo foi fundamental para nortear o próximo capítulo da tese que se refere à Metodologia Ativa no ensino técnico, profissional e profissionalizante. Para isso, pesquisou-se, em todos os trabalhos, quais foram os autores citados, especificamente, relacionados ao objeto de estudo. Após o preenchimento da planilha, foi necessária uma análise das referências de forma a verificar os trabalhos que estavam com edições diferentes e optou-se, por considerar, mais adequada, a edição mais recente, entendendo que ela pode estar mais atualizada. O Quadro 2 foi construído com os autores, a frequência dos trabalhos em que foram citados e a referência bibliográfica mais recente. A apuração dos dados foi realizada no Excel, sendo que um trabalho apresentou maior número de citações, tendo utilizado 17 autores. E quatro estudos trataram do tema sem mencionar autores, trabalharam a teoria de uma metodologia específica; como, por exemplo, abordagem baseada em problemas.

Quadro 2 – Autores e textos mais citados nos trabalhos

(Continua)

Autor	Frequência	Referência
Berbel (2011)	18	BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Seminário: Ciências Sociais e Humanas , Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011.
Barbosa e Moura (2013)	17	BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac , v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013
Moran (2015)	14	MORAN, Jose. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Oflelia Elisa Torres (orgs). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens . Foca Foto PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (p. 15 – 33) (Coleção Mídias Contemporâneas).
Bacich e Moran (2018)	10	BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática . Porto Alegre: Penso, 2018. 430p.
Freire (2015)	6	FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 2015.
Freire (2017)	5	FREIRE, P. Pedagogia do oprimido . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
Diesel, Baldez e Martins (2017)	4	DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema , v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
Mattar (2017)	4	MATTAR, J. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância . São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

Quadro 2 – Autores e textos mais citados nos trabalhos

(Conclusão)

Autor	Frequência	Referência
Silberman (1996)	4	SILBERMAN, Melvin. Active learning : 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Allynand Bacon, 1996. 189p.
Borges e Alencar (2014)	3	BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso da Metodologias Ativas como Recurso didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior. Cairu em Revista . Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143.
Diesel, Marchesan e Martins (2016)	3	DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Signos , Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.
Rocha e Lemos (2014)	3	ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. Ix Simped – simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação , São Paulo, p. 1-12, jun. 2014.

Fonte: dados da pesquisa

Optou-se por colocar no quadro os trabalhos que foram citados mais de 3 (três) vezes, mas, ao todo, foram encontrados 133 estudos. Desses, 7 (sete) são artigos e 5 (cinco) livros, sendo um livro em inglês. Dois artigos tratam de metodologias ativas adotadas no ensino técnico, profissional e profissionalizante; um artigo se refere ao ensino superior e os outros tratam de metodologia ativa de forma geral, assim como os 3 (três) livros. Destaca-se que dois livros são sobre a pedagogia de Paulo Freire, que defende a atividade do aluno como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se, com esse estudo, que as citações sobre metodologia ativa remetem a trabalhos bastante ecléticos em relação às teorias de ensino e aprendizagem. Contudo, apresentam o mesmo objetivo, que também coincide com as ideias preliminares da tese, a aprendizagem ativa do aluno, ou seja, a sua maior participação no processo de ensino aprendizagem.

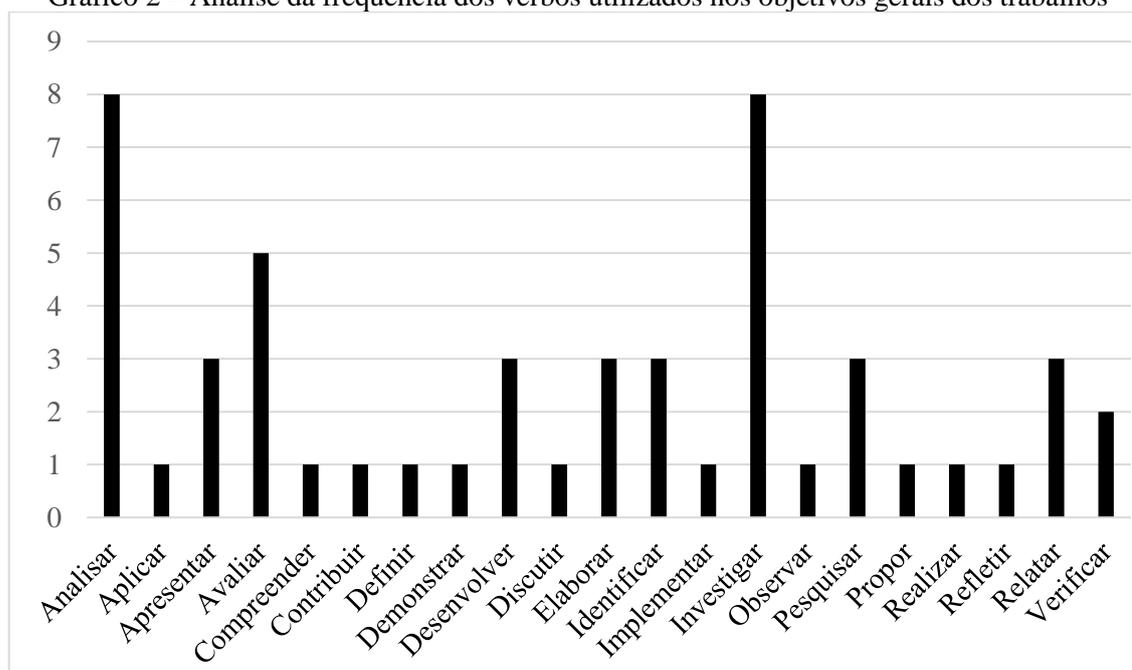
2.1.3 Análise dos Objetivos

Estudar os objetivos gerais nos permitiu ter uma visão geral do que estava sendo pesquisado sobre metodologia ativa no ensino técnico, profissional e profissionalizante. A metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) foi utilizada para auxiliar no tratamento dos dados relacionados aos objetivos. O processo da análise de conteúdo foi organizado em três

etapas: pré-análise, quando foi realizada a coleta e a organização do material; descrição analítica, quando se efetivou um estudo do material e, por fim; fez-se o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Como resultado, obtivemos o Gráfico 2; foram utilizados 21 verbos diferentes, sendo os mais utilizados “analisar” e “investigar”, seguidos por “avaliar”. Lançando mão da Taxonomia de Bloom, tem-se que, segundo afirmam Costa, Costa e Andrade (2014), o domínio cognitivo pode sustentar, de forma adequada, a elaboração dos objetivos; os verbos “analisar” e “investigar” estão no nível de análise. Ocorre, assim, o desdobramento do material em partes, a percepção de inter-relações e a forma como são organizadas. Já o verbo “avaliar” está no nível de avaliação; o que exige atividades de julgamento e que o sujeito apresente seu ponto de vista (Costa, Costa e Andrade, 2014).

Gráfico 2 – Análise da frequência dos verbos utilizados nos objetivos gerais dos trabalhos



Fonte: dados da pesquisa

No Quadro 3, constam as três categorias de classificações que foram possíveis com o estudo dos objetivos e a frequência com que os verbos ocorreram em cada uma. A análise mais minuciosa foi feita ao final dessa seção com a categoria que mais interessou a tese: Impacto das Metodologias Ativas sobre os agentes envolvidos.

Quadro 3 - Verbos e Categorização dos objetivos gerais

Verbo	Total	Categorias		
		Impacto das Metodologias Ativas sobre os agentes envolvidos	Adoção de Metodologias Ativas	Saberes Docentes para a utilização de Metodologias Ativas
Analisar	8	3	5	
Aplicar	1		1	
Apresentar	3		3	
Avaliar	5	1	4	
Compreender	1	1		
Contribuir	1		1	
Definir	1			1
Demonstrar	1		1	
Desenvolver	3		3	
Discutir	1		1	
Elaborar	3		3	
Identificar	3		3	
Implementar	1		1	
Investigar	8	3	5	
Observar	1		1	
Pesquisar	3	1		2
Propor	1		1	
Realizar	1		1	
Refletir	1		1	
Relatar	3		3	
Verificar	2		2	
Total	52	9	40	3

Fonte: dados da pesquisa

A categoria Adoção de Metodologias Ativas foi composta pelos trabalhos dos seguintes autores: Albuquerque, Andrade e Carneiro (2020); Boganha (2016); Borges (2018); Bullara (2020); Ferreira *et al.* (2021); Carvalho (2018); Coelho e Ferreira (2022); Crestani e Machado (2021); Dantas e Torres (2020); Lozada e Viana (2020); Vales e Santos (2018); Carvalho e Paiva (2021); Fagundes (2020); Félix e Braga (2019); Gaedke (2015); Giacomelli (2020); Giasson (2017); Giordano; Santos e Lima (2022); Gonçalves (2021); Gonçalves (2020); Guedes e Barcelos e Leingert (2020); Mangas e Freitas (2020); Martins (2021); Otano e Nunez (2017); Pereira (2020a); Pereira (2022); Ramos (2020); Regattieri e Donadon (2020); Ribeiro *et al.*, (2022); Rocha e Moraes (2020); Rocha (2022); Santos Júnior (2022); Santos (2022); Silva (2019); Silva, Viana e Vilela Júnior (2020); Silva (2021a); Souza (2019); Teodoro, Neves e Marcusso (2021); Volski (2020) e Wildner (2019). Utilizaram eles, principalmente os verbos “analisar”, “avaliar” e “investigar” nos objetivos gerais, para estudar uma ou mais práticas pedagógicas que propõem a maior participação dos alunos.

Na categoria Saberes Docentes para a utilização de Metodologias Ativas, foram classificados os trabalhos de Silva (2000), Souza (2017) e Virgem (2016), que abriram mão dos verbos pesquisar e definir, para estudar saberes profissionais que priorizam a atividade discente.

Por fim, a categoria Impacto das Metodologias Ativas sobre os agentes envolvidos foi formada pelos trabalhos de Silva *et al.* (2021); Brune e Magedanz (2017); Torres, Mouraz e Monteiro (2022); Bernard *et al.* (2019); Bello (2022); Nobrega; Maertens e Pereira (2021); Sanavria e Caetano (2021); Monteguti (2021) e Saccol e Ahlert (2020).

Observamos que três trabalhos utilizaram os verbos “pesquisar”, “analisar” e “avaliar”, para entender os impactos das metodologias ativas sobre os alunos, propondo mostrar percepções, benefícios e fragilidades bem como melhora no desempenho. Um trabalho lançou mão de “analisar” para apontar as percepções dos docentes veteranos. “Compreender” foi usado pelo trabalho que estudou percepções tanto de docentes como de discentes. Já os outros trabalhos utilizaram “analisar” e “investigar” para mostrar os impactos da adoção de uma metodologia ativa específica.

De forma geral, o estudo dos objetivos deixou claro que poucos trabalhos estudaram os impactos nos discentes com a utilização de metodologias ativas no ensino técnico, profissional e profissionalizante. Importante mencionar que o artigo de Saccol e Ahlert (2020) tinha o objetivo bem próximo da tese, mas com a utilização de metodologia diferente. Além disso, a tendência dos objetivos gerais foi utilizar os verbos dos níveis de análise e avaliação.

2.1.4 Análise dos Resultados

A análise dos resultados foi fundamental para o entendimento do que vem sendo encontrado nas pesquisas sobre metodologias ativas no ensino técnico, profissional e profissionalizante. Também, auxiliou no desenvolvimento de pressupostos mais consistentes no desenvolvimento desta tese. A análise foi realizada no *software Iramuteq*, que é um programa ancorado no *software R* e que possibilita diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais. Para isso, foi criado um único *corpus* com os resultados que foram retirados do resumo dos trabalhos, tendo sido necessário acessar alguns trabalhos, pois o resumo não trazia a informação. Na criação do *corpus*, foram necessários alguns ajustes. Como foi feito no tratamento da palavras-chave, foi utilizado *underline* para termos compostos. Também retiramos a palavra resultado(s), pois estava com maior frequência devido à indicação da parte

Foram geradas figuras bem como quadros com palavras mais frequentes no texto; foram elas agrupadas em zonas centrais e zonas periféricas⁴. Dessa forma, para realizar a interpretação, propusemos três zonas centrais, formadas por “aluno”, “metodologias ativas” e “professor”.

Na zona central “aluno”, ressaltamos que as palavras “aprendizagem”, “prática” “profissional”, “ensino-aprendizagem” e “autonomia” fazem parte da zona periférica. Também há a presença de vários verbos ligados a aluno; dentre eles: promover, perceber, concluir, facilitar, desenvolver, apresentar, proporcionar.

Diante disso, constatamos o quanto realmente é importante a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Volski (2020, p.8) observou “um maior envolvimento dos alunos na realização de tarefas acadêmicas, bem como o desenvolvimento das habilidades de cooperações, trabalho em equipe, reflexão e proatividade”. Rocha e Moraes (2020, p.1) afirmam que metodologias ativas enriquecem e alavancam “o processo de ensino e aprendizagem proporcionando significativo desempenho, liberdade, autonomia e equidade dos alunos”. Por fim, Rocha (2022, p.82) verificou “que os alunos valorizaram a aprendizagem feita de uma forma prática, através da interação entre pares e, em moldes diferentes do tradicional, entre eles e o professor”.

“Metodologias-Ativas” foi outra palavra que formou uma zona central. Ao seu redor, podemos perceber as palavras: desempenho, conhecimento, construção, TDIC, motivação, prático, profissional. Esse eixo está muito mais próximo da zona central “professor”. Interessante, então, ressaltar a importância do professor na utilização das metodologias ativas.

Tanto Saccol e Ahlert (2020) como Volski (2020) afirmam que a utilização de metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências profissionais e estimula a curiosidade no aluno. Isso vincula os conhecimentos teóricos com a prática da futura atuação profissional. Teodoro, Neves e Marcusso (2021, p.2) complementam que “as atividades práticas podem aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem”. Corroborando com os autores, Bernard *et al.* (2019) afirmam que o papel do professor na criação de uma sala de aula centrada no aluno é fundamental.

Por fim, a zona central de “professor” evidenciou, em sua periferia, as palavras: metodologia, melhoria, competência, conteúdo, dificuldade, interdisciplinaridade, formação

⁴ Consideramos importante explicar que as zonas centrais e zonas periféricas não têm o mesmo significado do núcleo central e periferias resultantes do Quadrante de Vêrges, que é construída com as evocações advindas da Talp. Na análise de similitude, as zonas obtidas advêm de *corpus* textuais que formam uma árvore de coocorrência, composta por uma zona central e as zonas periféricas, que se referem às suas ramificações.

integral. Observamos, principalmente, palavras no sentido de formação de professores para a utilização de metodologias ativas.

Na leitura dos resultados, ressaltamos o que foi encontrado por Silva et al. (2019), pois acreditam que o professor precisa estar aberto a novas formas de ensinar e, para isso, participar de um processo contínuo de formação. Nesse sentido, Bullara (2020, p.6) revela:

[...] a existência de algumas dificuldades na implementação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, tais como: o *gap* da formação acadêmica, a resistência para a quebra de paradigma de aluno espectador para aluno protagonista, a insuficiência das ações de treinamento e a inadequação ocasional da infraestrutura de trabalho.

Nobrega, Maertens e Pereira (2021, p.1) também afirmam “que as questões cotidianas de elevada carga horária de trabalho e salas com grande quantidade de alunos impactam na redução do tempo disponível para a preparação das aulas, impedindo a evolução, mudança”.

Por fim, Gonçalves (2020, p.94356) encontrou que “a maioria dos docentes acredita que esse tipo de metodologia pode contribuir para a autonomia de estudos dos alunos, favorecendo a sua formação integral e a melhoria do ensino profissionalizante”.

Observamos, com os resultados analisados, que as metodologias ativas são importantes para auxiliar na aprendizagem dos alunos, pois estes são mais participativos, autônomos, criativos e aquelas estimulam o protagonismo do educando. O professor é fundamental nesse processo, mas ainda existem algumas dificuldades de formação e formatação do ensino que impedem a utilização das práticas em que o aluno é mais participativo.

2.2 CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES PARA A PESQUISA

Quanto ao estudo dos autores e obras mais citadas, foi possível observar um ecletismo de teoria da aprendizagem e do ensino para explicar as metodologias ativas. Os verbos mais utilizados nos objetivos foram “analisar”, “investigar”, que estão no nível de análise; o verbo “avaliar” foi encontrado no nível de avaliação. Na análise do resultado, as palavras mais utilizadas foram “aluno”, “professor” e “metodologias ativas”. Essas palavras, pela análise de similitude, compuseram as zonas centrais. Percebemos, pela leitura das palavras, na zona periférica, que as metodologias ativas auxiliam no processo de ensino aprendizagem, exigindo do aluno maior participação, criatividade, autonomia, trabalho em equipe. A importância do professor para a sua utilização também pode ser observada, porém há alguns entraves na adoção

que são: elevada carga horária de trabalho, salas com grande quantidade de alunos e a necessidade de formação dos docentes.

As questões norteadoras, portanto, foram respondidas, ou seja, as metodologias ativas, enquanto práticas pedagógicas, não são um modismo e visam à atividade do aluno. Podemos concluir que esta tese é ainda mais justificada, pois não foi encontrado nenhum estudo de doutorado que contemplasse metodologias ativas no ensino técnico, profissional e profissionalizante. Assim, desenvolver um trabalho com esse tema, utilizando um referencial teórico metodológico robusto, faz-se muito necessário.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS AGENTES

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o nosso objeto de estudo – as metodologias ativas. Importante esclarecer que nos norteamos nos trabalhos indicados no “Estado do Conhecimento” e realizamos a prática da “bola de neve”⁵. Lemos também os trabalhos que consideramos importantes e que foram utilizados como referência nos estudos.

O capítulo está organizado em 5 partes, sendo que, na primeira, “**Metodologia Ativa**”, tratamos da justificativa, do conceito e dos desafios das metodologias ativas, bem como dos agentes que fazem parte do processo ensino-aprendizado na prática ativa. Na segunda, “**Alunos Protagonistas**”, mostramos o que os autores definem como aluno ativo e, na sequência, “**Professor Mediador**”, discutimos o papel fundamental do professor. Na quarta parte, “**Instituições Educacionais**”, discutimos a importância e os desafios das instituições de ensino, que representam os outros profissionais envolvidos no processo. Por fim, na quinta parte, apresentamos as metodologias ativas mais utilizadas.

Antes de abordar o tema principal do capítulo, reconhecemos que existem abordagens diferentes ao tratar sobre metodologias ativas, que são: concepção de educação e prática pedagógica. Como já foi validado pelo “Estado do Conhecimento”, nesta tese, optamos por utilizar a abordagem enquanto prática pedagógica.

Para esclarecer melhor, Saviani (2005, p.21) afirma que:

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Sendo assim, temos, na primeira concepção, a Escola Tradicional, com a teoria centrada no ensino, enquanto o segundo grupo se preocupa com a aprendizagem, encontrando as diferentes modalidades da pedagogia nova.

Já as práticas pedagógicas:

[...] incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que

⁵ Adaptado de Malhotra (2001), cujo termo é utilizado para a seleção de respondentes. É uma técnica de seleção por meio de redes de referências, que auxiliam a encontrar elementos com as características desejadas; na intenção da tese, foram autores e trabalhos.

ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (Franco, 2016, p.547)

Assim, as práticas pedagógicas, apesar de terem como objetivo a atividade do aluno, podem estar inseridas nas duas concepções, sendo, por vezes, difícil identificar se o ensino está fundamentado numa concepção ou noutra. Nesse sentido, fizemos uma breve abordagem nas concepções das metodologias ativas baseadas em Dewey (2023) e Libâneo (2022) e finalizamos como uma visão atual da concepção da pedagogia nas escolas, defendida por Charlot (2020).

Dewey (2023, p.8) afirma que queria criar uma filosofia bem elaborada; “uma nova ordem de concepções que conduza a novos modos de prática”, “baseada em fatores sociais que operam na constituição da experiência individual” (Dewey, 2023, p.19). Para Cunha (1996, p.6), a educação nova se caracteriza “como um movimento de ideias, influenciado por pensadores norte-americanos e europeus, que tinha como traço definidor o fato de se opor às práticas pedagógicas e ao espírito educacional tradicionalistas”. Mas Dewey (2023, p.23) deixa claro que “abandonar o que é velho não resolve todo e qualquer problema.”

Para Dewey (2023), o processo de aprendizagem tem como ponto de partida os impulsos naturais e desejos. Porém, ressalta que não há crescimento intelectual sem a reconstrução; o que envolve a inibição do impulso, por meio da reflexão e de um julgamento por parte do próprio indivíduo. Sugere que a reconstrução seja realizada pela velha frase “pare e pense”. “Quando os impulsos e desejos não são organizados pela inteligência, ficam sob o controle de circunstâncias acidentais” (Dewey, 2023, p. 91); o que significa ilusão de liberdade, pois, sob essas circunstâncias, não se tem nenhum controle.

O principal objetivo da educação é criar o poder do autocontrole. Assim, “a liberdade está associada ao autocontrole; o propósito e a organização dependem da inteligência (Dewey, 2023, p.93)”. O estudante, então, precisa participar da formulação dos propósitos que conduzem o seu processo de aprendizagem.

Dewey (2023, p.94-97) afirma que:

[...] um verdadeiro propósito sempre começa com um impulso. A obstrução da execução imediata de um impulso se converte em um desejo. No entanto, nem um impulso e nem um desejo são, por si mesmos, um propósito. Um propósito é uma visão final. Ou seja, envolve previsão das consequências que resultaram da ação do impulso. A previsão da consequência envolve a operação da inteligência. [...] O exercício de observação é, assim, uma condição para a transformação de um impulso em um propósito. [...] Temos

também que compreender o significado daquilo que vemos, ouvimos e tocamos. [...] O problema crucial da educação consiste em adiar a ação imediata para a satisfação de um desejo até que a observação e o julgamento possam nela intervir.

A atividade inteligente evita a realização imediata dos impulsos e desejos sem que ocorra o propósito. Porém ressaltamos a importância do desejo: quanto maior, maior serão os esforços para a sua realização. Mas não é o objetivo final e, sim, oportunidades e demandas para a formulação de um plano e um método de ação (Dewey, 2023).

Dessa forma, Dewey (2023) defende que a educação precisa ser baseada na experiência, mas apenas nas experiências educativas, estas devem possibilitar conhecimento e criatividade para experiências futuras. O autor reconhece que algumas experiências são deseducativas, pois têm “o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências”, produzem “indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação (Dewey, 2023, p.24)”. São elas baseadas nos princípios da continuidade e da interação, enquanto o processo da experiência carece ser contínuo e crescente, propiciando experiências futuras com qualidade mais ampla e profunda; e deve acontecer com a interação entre as condições externas do ambiente e sociais com os fatores internos, reconhecendo que não há um em detrimento do outro.

Para a experiência ser educativa, o professor deve atentar para que os problemas sejam baseados na experiência que está ocorrendo no presente, pois, assim, são coerentes às capacidades dos alunos e estimulam a busca por informações ativas e novas ideias. O autor ainda complementa que “expandir para o futuro é ampliar a experiência presente a ponto de incluir o passado (Dewey, 2023, p.114)”.

Mas Dewey (2023, p.33) adverte que esse é um processo simples, mas difícil; lento e árduo; “há muito obstáculos que tendem a impedir o crescimento e a desviá-lo para caminhos errados.” Aqui já alertamos para alguns desvios que podem ocorrer, como o enfoque apenas no passado ou no futuro, sem reconhecer a importância do presente; não reconhecer as experiências deseducativas e incluí-las no processo de ensino aprendizagem e dar enfoque apenas nos fatores internos dos alunos, esquecendo-se de que as condições ambientais e sociais também exercem influência no processo.

Dewey (2023) também não defende a retirada total do professor, mas a redução da imposição, sendo esta substituída pela cooperação, comunicação e inteligência social. O autor enumera várias situações e funções em que o docente se faz muito importante.

O papel do professor é “ver em que direção caminha a experiência” (Dewey, 2023, p.44), ele necessita utilizar a sua capacidade para organizar as condições da experiência. “Estar

alerta para ver quais atitudes e tendências de hábitos estão sendo criadas” e, assim, “utilizar as circunstâncias físicas e sociais existentes, delas extraindo tudo o que possa contribuir para a construção de experiências válidas (Dewey, 2023, p.46 e 48)”.

Além disso, “o professor reduz o mínimo as ocasiões em que tem que exercer autoridade de modo pessoal. Quando se faz necessário falar e agir com firmeza, isso é feito em benefício do interesse de todo o grupo” (Dewey, 2023, p.73). Não é a vontade de uma única pessoa que deve prevalecer, mas de todo o grupo. Assim, sob a tutela do professor, todos têm a oportunidade de contribuir e serem responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem.

Ademais, é também função do professor o planejamento prévio, para que sejam evitadas tanto as situações de liberdade total do aluno como do excesso de autoridade do professor, o que impede a plena realização do aprendizado pela experiência frutífera. O planejamento não pode ser rejeitado, mas precisa ser flexível, pois o professor não é capaz de prever todas as situações possíveis que irão ocorrer na sala de aula.

Deve ser um “planejamento flexível o suficiente para permitir o livre jogo para a individualidade de experiência e, ainda assim, sólido o bastante para direcionar o contínuo desenvolvimento das capacidades dos alunos (Dewey, 2023, p.80).” As situações espontâneas são cruciais para que o professor possa conhecer e compreender o aluno, “porém o material básico de estudo não pode ser escolhido de maneira aleatória e acidental (Dewey, 2023, p.116).”

O professor deve:

“[...] utilizar sistematicamente o método científico como o padrão e como o ideal de exploração inteligente das potencialidades inerentes à experiência. [...] O método científico é o único meio autêntico sob nosso comando para alcançar a importância de nossas experiências diárias no mundo em que vivemos. Isso significa que o método científico proporciona um modelo prático do modo pelo qual e das condições sob as quais as experiências nos levam para frente e para fora do nosso mundo sempre em expansão (Dewey, 2023, p.130-134).

Assim como Dewey (2023) defende que o professor precisa de um planejamento conciso, flexível e baseado no método científico, também afirma que o aluno não pode ser de todo livre. O autor ressalta a importância das boas maneiras na convivência social, para que haja o respeito e a adaptação mútua entre os alunos e deles para com os professores e que a única liberdade irrestrita é a liberdade de inteligência, mais especificamente, a liberdade do pensamento, do desejo e do propósito. Nesse sentido, todas as outras liberdades precisam ser cerceadas pelas liberdades do próximo; aqui citamos, por exemplo, a liberdade física e do movimento.

Vemos que os direcionamentos que Dewey (2023) apresentou em seu livro “Experiência e educação”, resultado de uma conferência apresentada em 1938, estão “mais próximos de uma filosofia da educação do que de uma discussão de metodologias de ensino” (Moraes, 2010, p.4). Assim, efetiva-se a necessidade da abordagem como prática pedagógica nas seções seguintes deste capítulo.

Já para Libâneo (2022, p.40), as metodologias ativas também podem ser consideradas participativas quando se insere o caráter político na prática da sala de aula, possibilitando ao aluno enxergar “as condições que produzem a alienação, as injustiças, as relações de dominação”. O autor entende que as metodologias ativas e participativas só são possíveis contribuições quando:

“[...] o ensino é uma atividade que visa promover o desenvolvimento das capacidades humanas e o meio principal desse desenvolvimento, em se tratando da escola, é a formação da capacidade de pensar, ou seja, formação do pensamento teórico-conceitual dos alunos pelo qual se ultrapassa o conhecimento obtido na experiência corrente e, desse modo, os alunos são ajudados a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos (Libâneo, 2022, p.46)”.

Diante disso, Libâneo (2022) ainda afirma que a perspectiva da racionalidade emancipatória (reflexividade crítica) é a que propicia ao aluno uma visão da realidade socialmente construída, destacando as contradições e as desigualdades bem como possibilitando atitudes críticas e reflexivas. “O que importa aprender não é o conteúdo em si, nem resolver o problema em si. Importa desenvolver modos de apreensão e análise do objeto (problema) como ferramenta mental para lidar com a realidade”. O que o autor acrescenta é que as experiências carecem transformar-se em “objetos de pensamento”, para além da experiência imediata, o aluno tem de compreender a origem e os diversos nexos do conhecimento; isso é o que proporciona criticidade e autonomia.

Libâneo (2022) também ressalta a importância do conhecimento científico no processo de ensino aprendizagem, além de reconhecer a importância do professor para além da tutoria. Cabe ao professor organizar as atividades de forma que visem “mobilizar capacidades intelectuais dos alunos tendo em vista a formação do pensamento teórico-conceitual (Libâneo, 2022, p.46)”.

Desse modo, entendemos que o que foi acrescentado à concepção de metodologia ativa proposta por Dewey (2023), no artigo apresentado por Libâneo em um encontro em 2022, 84 anos depois, é o caráter político, presente na epistemologia da Teoria sócio-histórico-cultural.

Assim, o autor afirma que as escolhas das práticas pedagógicas devem ser subordinadas às escolhas político-ideológicas e pedagógicas. Portanto, defende que a metodologia necessita contribuir para enriquecer o modo de pensar do aluno, ou seja, fazer o aluno “observar, comparar, separar aspectos essenciais dos não essenciais de modo a explorar contradições, conflitos, fazer contrastações” (Libâneo, 2022, p.46); e isso não dispensa o uso de metodologias ativas e participativas.

Dessa maneira, diante do que foi defendido por Dewey (2023) e Libâneo (2022) sobre a concepção de uma pedagogia “nova”, Charlot (2020) faz uma exposição interessante do que vem acontecendo nas escolas nos dias atuais, faz uma leitura da concepção atual da educação no Brasil, baseando-se nos conceitos de Norma e Desejo.

O autor defende que a questão central da pedagogia é a relação entre a norma e o desejo. A norma é marcada pela valorização da racionalização e da fé; nesse caso, o foco é na disciplina do ser humano, tanto em corpo como em espírito (Charlot, 2020). Para Silva (2021b, p.154), “o que está inserido, nesse sentido, é que, no contexto da reflexão antropológica acerca da pedagogia da norma, o processo disciplinar é questão essencial de supressão da natureza selvagem do homem”.

Na visão radical da norma, o ser humano é negativo e necessita ser educado para se tornar positivo, disciplinar. Já para o desejo, o ser humano é positivo, assim as suas vontades precisam ser consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem. O que há de bom no ser humano deve ser mantido e, ainda, valorizado, durante o aprender. A única norma a ser considerada é a construída com e pelo aluno.

Silva (2021, p. 157) informa que “do ponto de vista antropológico acerca do debate da condição humana, não podemos pensar a educação como um elemento da norma ou do desejo, mas sim na relação dialética que se estabelece entre as duas”. Charlot (2020, p. 12) corrobora, explicando que “as pedagogias da Norma precisam da desejabilidade da norma, e as pedagogias do Desejo precisam de normas legítimas”.

Charlot (2020) atualmente corrobora, defendendo que, para a construção de uma pedagogia contemporânea efetiva, é preciso uma regulação antropológica forte das relações entre Desejo e Norma. E, assim, pode-se evitar o que o autor chama de bricolagem pedagógica, que é a inserção forçada do desejo frente à predominância da norma, uma mistura das duas concepções de educação presente no dia-a-dia da sala de aula.

Dessa forma, observa-se um cenário carente da práxis educacional, marcado por uma mera reprodução da atividade pedagógica e a desvalorização do humano no processo de ensino/aprendizagem apesar de terem sido fortemente trabalhadas nas pedagogias clássicas.

Esse cenário é o que Charlot (2020) chama de silêncio pedagógico, a falta de uma pedagogia que tenha como base a formação humana baseada em concepções antropológicas e não nas do mercado, que são baseadas em desempenho, concorrência e consumismo.

Assim, diante do desvelar de Charlot (2020) sobre a educação atual e as filosofias da educação defendidas por Dewey (2023) e Libâneo (2022), reiteramos que estudar as metodologias ativas enquanto prática pedagógica é considerá-las importantes em uma pedagogia contemporânea, pois esse caminho nos permite pensar em um processo de aprendizagem que une o desejo à norma e o aluno à sociedade, por meio do docente, que é responsável pela compatibilização dos ensinamentos dos programas de ensino com a individualidade do aluno e as demandas da sociedade.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS

O ser humano vive em processo contínuo de mudanças, que, em sua maioria, significa o desenvolvimento. Na educação, seja formal ou informal, o estímulo é sempre importante para que esse desenvolvimento ocorra. Nesse contexto, a escola desempenha um papel significativo no processo ensino-aprendizagem, é ela o local onde ocorre a troca de conhecimentos entre alunos e professores. Essa relação necessita ser mais bem compreendida, para que se alcancem melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem – o que pode influenciar tanto o desenvolvimento intelectual, quanto o social e humano.

Ao iniciar os estudos sobre a educação formal, vimos que vários autores, a saber, Berbel (2011); Diesel, Marchesan e Martins (2016); Rocha e Lemos (2014); Diesel, Baldez e Martins (2017) e Blikstein (2012), afirmam a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem para se ter uma maior adaptação às mudanças do mundo contemporâneo.

O mundo cada vez mais complexo demanda uma formação profissional que exige pensar, sentir e agir de modo mais amplo e profundo, ou seja, um perfil criativo, inovador e autônomo, comprometido com as questões do entorno em que se vive (Berbel, 2011 e Diesel, Marchesan e Martins, 2016).

Diesel, Baldez e Martins (2017, p.269) mostram que o estágio atual da Humanidade “é caracterizado pela fluidez e incerteza, em que a imprevisibilidade é a palavra de ordem”; ao contrário do que acontecia antes, quando a “durabilidade era a lógica, e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito davam suporte à resolução de problemas pelo resto da vida, haja vista os contextos previsíveis e duráveis em que vivia”. Dessa forma, os autores afirmam que “nesse

contexto de impermanência, situa-se a educação contemporânea e, mais precisamente, a escola, com seus processos, com os sujeitos que a constituem, com as relações docente-estudante-conhecimento e com as práticas docentes”.

Moran (2015, p.16) corrobora os autores ao concordar com o fato de que os métodos tradicionais de ensino nas escolas que privilegiam a transmissão de conhecimentos pelos professores só “faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. A contemporaneidade é marcada pelo maior acesso às informações, propiciado pela Internet. Assim, Rocha e Lemos (2014, p.1) complementam que:

[...] ao longo das últimas décadas, é crescente a percepção difundida entre os professores de que os alunos estão cada vez menos interessados pelos estudos e reconhecendo menos a sua autoridade e, desta forma, a mera transmissão de informação sem a adequada recepção não caracterizaria um eficiente e eficaz processo de ensino-aprendizado.

Diesel, Marchesan e Martins (2016) concordam com a ideia de que uma abordagem baseada única e exclusivamente na transmissão de conteúdo, passada pelo professor, precisa ser aliada às práticas de ensino inovadoras. Nessa mesma linha de pensamento, Blikstein (2012) afirma que os currículos nas escolas são extensos e não ensinam em profundidade; o que faz com que a maioria dos alunos saiam das escolas sem saber como fazer para aprender, caso algum dia tenham que lidar com tópicos que não tenham sido trabalhados no currículo. É importante criar uma geração que saiba que o aprender não termina na escola. Assim, não terão “medo de problemas novos, não aceitarão o mundo como ele é, estarão sempre tentando melhorá-lo (Blikstein, 2012, p.14)”.

Freire (2022a, p.24) é mais enfático e defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O autor afirma que ensinar só existe com o aprender e é no processo de aprender que foi possível descobrir o processo de ensinar. Assim, Freire (2022a, p.25) mostra que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Ainda complementa que a consciência da inconclusão do ser humano é que deu origem à educabilidade; portanto, ele está sempre apto a aprender (Freire, 2022a, p.59).

Moran (2015, p.16) acredita que “isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada”. Afirma, porém, que já se observa uma busca de alternativas em prol de oferecer aos alunos um modelo menos vertical, menos autoritário e mais diversificado na forma de ensinar e aprender.

Dessa forma, Barbosa e Moura (2013) mostram que as metodologias ativas podem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, então, ultrapassa os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação completa (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014). Os autores ainda complementam que “essas propostas educacionais privilegiam as metodologias ativas, participativas e problematizadoras de aprendizagem, o aprendizado integrado e em cenários diversos, incluindo aquele baseado na comunidade, que podem ser combinadas aos métodos tradicionais (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p.285)”.

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) concordam com o fato de que as metodologias ativas orientam o processo de ensino-aprendizagem, culminando em estratégias de ensino com abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. O processo de aprendizagem é flexível, interligado, híbrido e centrado na atividade do aluno.

Os estudos de Barbosa e Moura (2013) trazem o entendimento de que essa necessidade de inovação também deve ser discutida no âmbito da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Eles afirmam que as discussões de organização curricular e percursos formativos focalizam prioritariamente em metodologias de aprendizagem para a construção de competências profissionais, nem sempre com foco na atividade do aluno. Advertem, no entanto, que é necessária uma aprendizagem, além de significativa, contextualizada e inovadora, de forma que se desenvolvam habilidades de resolver problemas e conduzir projetos. Os autores deixam claro que “a aprendizagem em EPT deve estar cada vez mais distante da aprendizagem tradicional, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo da memória (Barbosa e Moura, 2013, p. 52)”.

Os autores acrescentam, ainda:

[...] mesmo que o sistema educacional forme indivíduos tecnicamente muito bem preparados, é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros. (Barbosa e Moura, 2013, p. 52).

Os autores mostram que o excesso de conteúdos nas escolas EPT é uma realidade; porém, reorganizar currículos, sem capacitar os professores, pode não gerar os melhores resultados. Assim, defendem que o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, por meio das metodologias ativas, é um caminho com bons impactos na formação em EPT (Barbosa e Moura, 2013, p. 54).

Concordando com os autores citados, insistimos em estudar e entender as metodologias ativas na EPT; assim, será possível propor caminhos que tragam impactos significativos na formação dos alunos. A metodologia ativa, nesta tese, é utilizada como uma prática pedagógica que tem como objetivo auxiliar na formação integral do aluno.

Dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas devem ter como principal característica o movimento de migrar do ensinar para o aprender, ou seja, transferir o foco da sala de aula do docente para o aluno. Berbel (2011) afirma que a metodologia ativa tem o potencial de despertar a curiosidade, pois os alunos, ao se inserirem na aula, podem trazer elementos novos, que ainda não foram tratados ou que são diferentes das perspectivas do professor. O aluno, então, vai assumir a corresponsabilidade no seu processo de aprendizado, de forma a aprender a aprender, ter maior autonomia e desenvolver habilidades de comunicação (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014).

Diesel, Marchesan e Martins (2016, p.155), nesse sentido, corroboram, mostrando como outra “característica a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”.

Nesse âmbito, Freire (2022a e 2022b) acrescenta que ao professor cabe também reconhecer a importância dos saberes construídos com a história social do aluno, o desbravamento de novos conhecimentos, profissionais ou pessoais, que é sempre precedido por conhecimentos anteriores que devem ser respeitados e, assim, urge superar o intelectualismo alienante que não se ajusta ao ambiente em que está inserido. Nesses saberes construídos, que Freire (2022b) denomina leitura do mundo, inclui ele anseios, dúvidas, esperanças, percepção de si e do mundo, crenças religiosas, fatalismo e reações. Freire (2022a, p. 79) sintetiza que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e o conhecimento dessas duas leituras forma a totalidade, que é indispensável para o processo ensino-aprendizagem (Freire, 2022b).

Diesel, Marchesan e Martins (2016, p.158) complementam que, quando o professor, em vez de transmitir conteúdos, consegue problematizá-los, ele “está aproximando a vida e a educação; afinal, refletir, discutir, argumentar, decidir são ações imprescindíveis e que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, tanto da vida privada quanto da profissional, independentemente da área de atuação”.

Assim, entendemos que, segundo Freire (2022a, p.116):

[...] ensinar e aprender têm a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente

crítico do aluno de ir entrando como sujeito da aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Bastos (2006) é mais específico, quando define a metodologia ativa como um processo em que deve haver a interação de conhecimento entre os agentes, com o objetivo de propor soluções para um problema. Assim, o professor oferece possibilidades e facilita o processo de aprendizagem do aluno para que este consiga alcançar os objetivos estabelecidos, além de a metodologia possibilitar que as condições locais e regionais sejam consideradas ao apresentar soluções. Ao tentar resolver problemas essenciais da prática social, em diferentes contextos o aluno desenvolve o seu processo de aprender, seja utilizando experiências reais ou simuladas (Berbel, 2011).

Mitre *et al.* (2008) acrescentam que, diante do problema, o aluno consegue examinar, refletir e relacioná-lo a sua história, sendo possível ressignificar suas descobertas; portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos no próprio processo de formação. Fazer as mudanças para a adoção de metodologias ativas é uma decisão das instituições educacionais, que, segundo Moran (2015), pode acontecer de duas maneiras. Um caminho é mais suave quando se mantém o modelo curricular que prioriza a transmissão do conhecimento pelo professor, mas vai envolvendo, cada vez mais, o aluno, utilizando, de forma progressiva, as metodologias ativas.

Já a forma mais disruptiva propõe modelos mais inovadores que são sem disciplinas, redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias; propõe desafios, problemas, jogos e cada aluno pode aprender no seu ritmo, de acordo com a sua necessidade, além de aprender também com outros grupos e projetos - tudo isso, com supervisão de professores.

Cada escola, diante de sua necessidade e disponibilidade de recurso, pode decidir qual caminho tomar para a adoção das metodologias ativas. Moran (2015, p. 29), então, afirma que a “educação é projeto de longo prazo, e a credibilidade acadêmica, fundamental. É importante conciliar a qualidade acadêmica com a viabilidade econômica. É possível conciliar quantidade e qualidade, focando em flexibilidade e metodologias ativas”. Assim, reconhece que, de uma maneira menos radical, é possível manter a “sala de aula”, caso o projeto educativo seja inovador, com currículo e gestão competentes, ambientes físicos e digitais atraentes. Ressalta ainda que é preciso que haja professores preparados para saber orientar alunos e que estes se sintam “protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante (Moran, 2015, p. 30)”.

Porém, Diesel, Baldez e Martins (2017) alertam que utilizar apenas uma metodologia não é uma solução que garante a transformação da educação. Berbel (2011, p.37) complementa

que uma só maneira de trabalho “pode não atingir todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo e em curto tempo”. Assim, é muito importante a busca de diferentes alternativas. Barbosa e Moura (2013, p.65) ainda enfatizam que “sempre será necessário um mínimo de aulas expositivas, seja para apresentar conceitos básicos, seja para uma visão geral de um conhecimento que depois será aprendido em detalhes”.

Após analisar vários artigos, trazemos novamente o conceito de metodologias ativas de Cunha *et al.* (2022, p. 10) como sendo:

[...] um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

Para além do conceito, Diesel, Baldez e Martins (2017) apresentam os princípios das metodologias ativas. São eles:

- O aluno deve ser considerado nesse processo o **centro da aprendizagem**.
- O professor é o **mediador**, facilitador e ativador do processo de aprendizagem do aluno.
- O aluno deve ser estimulado a ter uma postura autônoma (**autonomia** do estudante).
- Há necessidade de o docente instigar o desejo de aprender do estudante, **problematizando** os conteúdos e **refletindo** sobre eles.
- Promover o **trabalho em equipe** de modo a favorecer a interação constante entre os estudantes.
- Valorizar a **inovação** em sala de aula, renovando e inventando metodologias – ter ousadia para inovar na sala de aula.

Além disso, destacamos que a metodologia ativa não é algo novo, trata-se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados⁶. Destacamos as palavras de Berbel (2011, p.37) que mostram que:

⁶ Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Steiner, Freinet, Montessori, Malaguzzi foram alguns autores que, em suas épocas, propuseram teorias centradas no aluno, mesmo em épocas em que não havia as TDICs (Cunha *et al.*, 2022). Esses autores, em suma defenderam um repensar pedagógico baseado na criatividade e na importância do aluno em questionar e participar do seu aprendizado (Pereira, 2024). PEREIRA, Taniele de Sousa. Resenha do livro “Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem”. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.25, n.57, p.312-317, jan./abr.2024. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/23958/16715>. Acesso em: 29 jul. 2024.

[...] para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento.

Por isso, é muito importante estudarmos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem por metodologias ativas, citados por Berbel (2011): os alunos, os docentes e o cotidiano escolar, para melhor entender os seus papéis, o objetivo a ser alcançado e os desafios de cada um deles.

3.2 ALUNOS PROTAGONISTAS

Com a maior priorização do processo na aprendizagem, a participação do aluno precisa ser mais ativa; deixar ele de ser só um receptor de conteúdo, para se tornar protagonista do seu aprendizado. Porém, essa transformação exige muito mais do educando. Nesta parte da tese, mostramos o que é importante para que a plena atividade aconteça.

É fundamental reconhecer que “o aluno é um intelectual ativo que tem suas próprias ideias, teorias e sonhos”, além de viver práticas sociais e culturais individualizadas, influenciadas seja local, regional ou mundialmente. Por isso, a sua emancipação é essencial; o educando necessita usar o seu conhecimento para não só compreender o mundo em que vive, mas também transformá-lo (Blikstein, 2012, p. 8).

Assim, Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) e Freire (2022a) afirmam que o aluno ativo, se bem orientado, deixa de ser mecânico e determinista para ser mais espontâneo, criador, auto organizado, instigador, criativo, rigorosamente curioso, humilde, persistente e detentor de atitude crítica e construtiva. Barbosa e Moura (2013) complementam que o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos, além de realizar tarefas mentais de alto nível, como analisar, sintetizar e avaliar. Esses autores ainda ressaltam a importância do sentir o que está fazendo, porque os sentimentos são relevantes para a fixação do conhecimento. Aprender com prazer, bom humor e disposição auxiliam no entendimento e na aprendizagem.

É sempre válido ressaltar que a construção do aprendizado deve ser uma ação conjunta de indivíduos, especificamente, em relação ao aluno. Aguiar Júnior (1995) acrescenta que a sua participação efetiva no planejamento das atividades, na definição e no conhecimento dos objetivos é fundamental, tendo sempre em mente que esses podem ser modificados durante a execução dos projetos. Com o maior envolvimento, aumentam as chances de uma aprendizagem que gere uma apreensão conceitual efetiva e duradoura; o que também favorece uma mudança nos procedimentos e nas atitudes em relação ao aprendizado e à cooperação. Silberman (1996) resume, então, que os alunos em atividade devem realizar tarefas e, ao mesmo tempo, pensar sobre as coisas que estão fazendo, de forma a acreditar que possam transformá-las sempre que for necessário.

Nos próximos parágrafos, mostramos a relação entre liberdade, responsabilidade, autonomia e ética, que são características essenciais do aluno ativo. A princípio, precisamos retomar que todo ser humano é inacabado, mas que pode estar disposto à busca pela sua completude; por isso, é tão fundamental o processo ensino-aprendizagem. Dentro dessa incompletude, a liberdade do aluno, na utilização de metodologias ativas, deve ser reconhecida e estimulada. Urge, nesse sentido, liberdade para dialogar com as suas ideias, para decidir, para defender seus direitos até para confrontar outras liberdades, mas de maneira ética. Freire (2022a), então, afirma que a liberdade não pode ser sem limite, se não, será tão prejudicial quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

Assim, temos que a liberdade de decidir é também um processo de responsabilidade (Freire, 2022a). O aluno, na prática ativa, torna-se responsável pelo seu conhecimento, pelas consequências das suas decisões e pelas possibilidades de mudanças internas e no ambiente em que vive. Dessa forma, para decidir, o aluno tem ainda autonomia. Para Guimarães (2003, p. 36), “o adjetivo autônomo refere-se a agir sem controle externo” é ter autodeterminação, ter desejo ou vontade, organizar-se e ter comportamentos para alcançá-los. Nesse sentido, Berbel (2011, p.29) afirma que:

[...] o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando se para o exercício profissional futuro.

Freire (2022a), então, conclui que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. Para se ter autonomia, deve se ter experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade”. O “respeitadas” tem a ver, segundo Freire

(2022a, p.59), com a formação ética prescindir o conhecimento técnico e científico, “a transgressão da eticidade jamais deveria ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência”.

Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) sugerem que as metodologias ativas priorizem o trabalho em grupo, a fim de desenvolver no educando não só autonomia, responsabilidade e ética, como também a inteligência relacional. Para Gardner (1994), o conceito de inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais.

Assim, o aluno ativo deverá ter habilidades que o ajudem a vencer desafios pessoais e sociais. As estratégias grupais são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal, que está ligada à capacidade de o indivíduo reconhecer suas emoções e sentimentos, ou seja, o autoconhecimento emocional, o controle emocional e a automotivação; e aí se inclui a inteligência interpessoal, que é a capacidade de compreender e entender as intenções de outra pessoa, quer dizer, o reconhecimento de emoções de outras pessoas e as habilidades em relacionamentos interpessoais (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014 e Azevedo e Araújo, 2016).

Várias formas de organização grupal têm em comum o desenvolvimento da habilidade de conversar e compartilhar, além do respeito à singularidade, da habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, que resultará em aquisição progressiva de autonomia e maturidade (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014).

Mas é importante considerar o grau de exposição que a metodologia ativa proporciona para cada agente. Ela exige que cada participante mostre suas contribuições, que podem ser de forma progressiva; inicialmente, em um pequeno grupo, para, no momento posterior, socializar-se em um grupo maior. Assim, “atuar, agir, cometer erros na frente de seus pares pode consistir em fator estressor considerável. A instituição deve estar aparelhada para acolher os estudantes e minimizar o impacto do envolvimento emocional nas metodologias ativas (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p.290)”.

Dessa forma, a instituição também deve auxiliar, formando profissionais que consigam mediar esses estímulos e oportunidades para desenvolver essas habilidades e atitudes de representatividade, além de reforçar que a sala de aula e as instituições educacionais são locais de aprendizagem e treinamento, “onde o erro não fere e deve ser a referência para a reconstrução e superação de dificuldades (Souza, Iglesias e Pazin-Filho 2014, p.289)”.

Os estudos de Barbosa e Moura (2013, p.65) vão nessa direção e acrescentam que só conseguiremos “criar uma geração de alunos com verdadeiro prazer na busca do conhecimento,

com a noção clara de que a função de aprender não termina quando saem da escola e que estarão sempre prontos para enfrentar novos problemas e conduzir projetos inovadores”.

Nas práticas da metodologia ativa, o processo vai se basear no aprendizado e exigir a atividade do aluno. Isso requer que o aluno seja responsável, autônomo e ético, além de desenvolver a sua inteligência relacional. Assim, saberá melhor superar as suas dificuldades, além de reconhecer as suas potencialidades. À medida que o aluno se permite adquirir essas características, ele se torna cada vez mais, transformador e comprometido com a própria emancipação.

3.3 PROFESSOR MEDIADOR

Diante de vários estudos já realizados, a despeito de algumas teorias, consideramos importante o papel do professor e que ele também deva ser ativo na adoção das metodologias ativas. Nesta parte, tratamos de como deve ser a atividade do professor, de acordo com os autores estudados. A afirmação de Diesel, Baldez e Martins (2017, p.278) corroboram o nosso pensamento sobre a importância docente:

[...] ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito, a autonomia e dignidade deste outro. Esse olhar reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo.

Para Freire (2022a), ao docente cabe não só ensinar o conteúdo, mas também ensinar a pensar certo; uma das condições para isso é não estar demasiadamente certo das suas certezas. Para o autor, pensar certo é ser puro, não puritano, rigorosamente ético e gerador de boniteza do ensinar. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo da sua necessária superação quanto o respeito e estímulo à capacidade criadora do educando (Freire, 2022a, p.31)”. É se comprometer com o estímulo da superação do educando em tornar possível a mudança da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, tornando-o crítico.

O professor interage com o aluno e atua sempre que necessário, facilitando o aprendizado. Assim estabelece uma relação entre o docente e o conhecimento, cabendo a ele, primordialmente, a condução do processo do acesso do aluno a esse conhecimento (Diesel,

Baldez e Martins, 2017). Nesse sentido, Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p.288) mostram que o docente precisa ser capaz de propor ações que desafiem os alunos, de forma a captar e assimilar o conteúdo; “por meio da mobilização, da construção e das sínteses, vistas e revistas, o estudante agrega sensações de vivência e de renovação” e apreende o conhecimento.

Jófilo (2002, p.196), concordando com os autores, ainda afirma que cabe ao docente ativo:

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor.

Freire (2022a, p.69) complementa que o professor tem que ser respeitoso quando o aluno recusa a sua ideia, importante é não negar ou esconder as suas posturas e deixar claro que o aluno tem o direito de se posicionar contra. Porém, o aluno não pode se colocar de forma não respeitosa; nesse momento, é fundamental que se utilize da sua autoridade, sem se utilizar do autoritarismo. A forma de agir do docente é um grande aprendizado para o aluno; assim, a autoridade, para Freire (2022a, p.91), é essencial, pois, se for “coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

Esse processo é resumido por Diesel, Marchesan e Martins (2016) da seguinte maneira: no início o professor permite que o aluno expresse suas ideias para depois refletir sobre o que foi colocado e compreender as implicações; sendo assim possível formular o problema; e, por fim, colocar em prática uma proposta de ensino-aprendizagem. Para que o aluno faça esse caminho do simples para o complexo, é fundamental que o docente o conscientize do processo, estabeleça as conexões não percebidas e até o auxilie a superar desafios de forma a torná-los possibilidades (Moran, 2015).

Porém, Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p.286) são enfáticos em afirmar que “ao contrário da crença em geral, essa forma de atuação é muito mais trabalhosa para o docente”. Assim é visto que são atividades que requerem um tempo maior de preparo, aplicação e avaliação, trabalhar com pequenos grupos; tudo isso exige um esforço maior, além de ter que transmitir o conteúdo, trabalhando exaustivamente o “conteúdo essencial” selecionado (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014). Requer, ainda, que tenha saberes abrangentes, acadêmicos, especializados e experiência para que, em sua prática, consiga solucionar problemas que surgirão apenas no momento exato da aula; o que pode ocorrer em momento de estresse e sem

dispor de todos os dados para uma decisão clara (Perrenoud, 2002). Assim, Berbel (2011) mostra que o papel do docente tem maior relevância e responsabilidade.

Barbosa e Moura (2013, p. 56) são mais específicos ao mostrar que o professor deve estar em uma posição ativa ao ensinar, sendo fundamental que ative a própria inteligência, para que o aluno o tenha como inspiração. Afirmam que o docente “tem de recorrer a seus estudos, selecionar informação, escolher terminologia adequada, explicar um conhecimento de diferentes formas, fazer relações, comparações, analogias”. Além disso, tem de “mediar discussões; atuar para manter grupos de alunos focados em um problema ou questão específica; motivar alunos a se envolverem com as tarefas requeridas no processo de busca de solução; estimular o uso da função de pensar, observar, raciocinar e entender (Barbosa e Moura, 2013, p. 60)”.

A maneira como o professor realiza todo o processo de estimular, receber, acatar e aguardar a participação do aluno pode determinar o clima em que será construído o conhecimento na sala de aula e na vida do aluno, principalmente quando estivermos nos referindo a momentos críticos. Cabe ao docente também reconhecer “o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem (Freire, 2022a, p.45)”. Levando em conta a necessidade da constante expressão verbal do aluno diante dos colegas, cabe ao professor reconhecer de que forma e o momento certo de intervir, de estimular uma reflexão do aluno, ou de provocar um olhar sobre uma outra perspectiva (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014).

Então, Moran (2015) acredita que a utilização da tecnologia pode auxiliar o docente a mobilizar as competências intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais do aluno e alcançar os objetivos desejados. O autor traz que “o papel do professor é mais o de curador e de orientador”. Complementa que:

[...] curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. 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 (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados (Moran, 2015, p.24).

Em resumo, o autor reconhece que o docente é um “design” de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, sendo, portanto, necessário que seja feito um desenho de forma mais aberta, criativa e empreendedora. Para essa construção, é fundamental que o

professor se pergunte: “O que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea? (Masetto, 2003, p.12)”.

Para responder, então, à pergunta, é preciso transpor alguns obstáculos que existem na sociedade moderna. Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) expõem como necessária a reorganização física da sala de aula, o aprender a lidar com a liberdade do aluno, rompendo com a disciplina exagerada e ainda saber conviver com as críticas e a incerteza quanto aos resultados, pois as metodologias ativas não são tão previsíveis quanto as aulas puramente expositivas.

Tratando especificamente do EPT, Diesel, Marchesan e Martins (2016) afirmam que há uma quantidade significativa de docentes que são especialistas na área técnica, sem formação pedagógica. Assim, o desafio está em fazer com que esses profissionais reflitam sobre a utilização de processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos técnicos, de forma que visem tanto à formação profissional, como à formação cidadã, criando práticas ativas.

Os mesmos autores concluíram, em sua pesquisa, que muitos docentes já fazem uso de metodologias ativas, porém de forma não intencional. E que, com a oportunidade de formação, sentiram-se motivados a utilizar estratégias norteadas pelo método ativo e a participar de outros momentos de formação (Diesel, Marchesan e Martins, 2016).

Moran (2015) também acredita que um número razoável de professores está experimentando as metodologias ativas e, para isso, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. Porém, o autor ressalta que o que predomina “é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos (Moran, 2015, p. 27)”. Além disso, muitos docentes não querem mudar, para não perder o papel central como transmissores de informação, ou talvez, com receio de serem substituídos pela tecnologia.

3.4 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Para finalizar o que se refere aos agentes que possibilitam a adoção de metodologias ativas, tratamos, nesta parte da tese, das instituições educacionais; abordagem que vai desde a estrutura física aos profissionais que dão apoio ao ensino: diretores, supervisores, assistentes administrativos, tutores, monitores, assistentes sociais, psicólogos entre outros. Entendemos que também as instituições escolares, por meio dos seus profissionais e seus recursos físicos e financeiros, precisam propiciar um ambiente ativo, para que a prática das metodologias ativas

seja a mais eficiente e eficaz possível. Assim, buscamos nos autores o que faz as escolas serem ativas.

Masetto (2003, p.13) coaduna conosco quando afirma que as “instituições educativas são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos e profissionais competentes”. Mas que, no Brasil, como já tratamos, os contextos educacionais são muito diversificados; observam-se escolas que priorizam totalmente a transmissão do conhecimento pelo professor e, em outro extremo, instituições que oferecem todos os recursos mais modernos de informação e comunicação, privilegiando a adoção de metodologias ativas (Barbosa e Moura, 2013).

Soares (2021) propõe um Plano de Inovação Curricular, que entendemos ser adequado para a apresentação de pontos a serem observados na e para a escola priorizar a atividade do aluno. O primeiro item é o reconhecimento do seu **propósito**; nesse momento é importante realizar um diagnóstico de quais são os objetivos da escola e como se evidenciam as metodologias ativas, ou seja, como o protagonismo, a criatividade e a autonomia dos alunos os influenciam. Dependendo das respostas, é preciso ressignificar os objetivos e sempre fazer com que toda a comunidade escolar os conheça e com eles esteja engajada. Nesse sentido caso seja necessário mudanças, a exposição clara dos objetivos é fundamental para o sucesso do processo; afinal, a mudança da transmissão do conhecimento para a maior participação do aluno é um desafio.

Já o segundo momento é o de rever ou entender os próprios **valores**, ou seja, verificar se democracia, inclusão, diversidade, participação e compromisso para com a sociedade, localização no tempo e no espaço de sua civilização, bem como ética pessoal e profissional, estão inseridos na escola. (Masetto, 2003 e Araújo, 2011). Nessa etapa, a instituição precisa definir quais são as suas preocupações, prioridades e onde seus esforços devem ser intensificados (Soares, 2021).

Com base nas prioridades, a instituição define vertentes para estruturar **processos** e estabelecer **etapas**; esse é o próximo item do Plano. Nessa fase, é quando serão discutidas as necessidades, destacando aqui os recursos financeiros, dificuldades, oportunidades e possíveis resultados (Soares, 2021). Precisam ser ações coerentes, conectadas e de longo prazo, definidas com toda a equipe, desde os funcionários administrativos, operacionais, pedagógicos, docentes, discentes, família e sociedade. Segundo Soares (2021), a definição de processos e etapas ajuda a superar os obstáculos que vão surgir, bem como facilita para o reconhecimento da necessidade de mudanças.

O quarto passo é o pensar nos **espaços pedagógicos**, Soares (2021, p.115), nesse caso, afirma que “qualquer ambiente pode se tornar um espaço de aprendizagem, desde que haja intencionalidade pedagógica”. Dessa forma, é fundamental que os espaços sejam ampliados além da sala de aula, pois aprendizagem ativa necessita de espaços de prática e de ambientes que promovam ludicidade, oportunidades e criatividade (Bacich e Moran, 2018). Soares (2021) sugere que a sala de aula tenha mobiliário flexível, sendo um espaço que permite diferentes configurações.

Blikstein (2012) corrobora, afirmando que a escola deve ser mais parecida com um atelier ou um centro de pesquisa; ou seja, um espaço intelectualmente vibrante e emocionalmente sadio. O aluno pode ter acesso a ferramentas e materiais; destacamos a necessidade tanto de Computadores, *Smartphone*, TDICs - itens de programação quanto de sucatas, retalhos, papéis, itens de marcenaria etc.

Na próxima etapa, passa-se a pensar nos **componentes pedagógicos**. Entendemos que a escola deve ser um local que prioriza os conhecimentos técnicos na mesma medida em que valoriza a inventividade, a igualdade, a criatividade, a flexibilidade, o autocontrole e a autodeterminação (Blikstein, 2012). De acordo com Silberman (1996), a utilização de práticas de ensino de aprendizagem ativa ajuda, e muito, no alcance desses objetivos.

Os profissionais do processo ensino-aprendizado devem integrar os conhecimentos específicos de uma área com as outras, buscando também a interdisciplinaridade. Entendemos que essa exigência é principalmente do docente, como já foi tratado na parte das exigências do professor ativo. Porém, os outros profissionais podem auxiliar, propondo práticas pedagógicas que integrem e considerem a atividade do aluno, além de levar em conta a integração com os compromissos sociais e comunitários (Masetto, 2003). Especificamente para desenvolver habilidades técnicas, a instituição precisa disponibilizar ao educando a prática; como, por exemplo, por meio de situações simuladas, realização de relatórios e pesquisas, entre outras.

Entendemos que é importante destacar que as instituições escolares não devem se submeter às exigências do mercado de trabalho, tendo objetivo e autonomia próprios. Porém, é importante não se fecharem em si mesmas; essa relação é fundamental para definir a formação profissional, propor políticas que façam sentido, formar profissionais que saibam se posicionar também como cidadãos (Masetto, 2003).

Nesse estágio, Soares (2021) propõe também a formação continuada da equipe, momento importante para discutir dificuldades, entender os pontos de vista, proporcionando uma maior aproximação. Bacich e Moran (2018) chamam a atenção no sentido de que os profissionais, assim como os alunos, não são todos iguais; portanto, essa formação deve ser,

sempre que possível, de forma individualizada, evitando as formações padronizadas, sendo oferecida da mesma forma, mesmo ritmo e, ao mesmo tempo, para todos. A formação, na totalidade, de todos os agentes envolvidos auxilia bastante na prática das metodologias ativas, nas quais devem ser considerados todos os conhecimentos para a emancipação do aluno, como profissional e cidadão.

Masetto (2003) propõe uma exigência de formação profissional sob a ótica da totalidade, que é o desenvolvimento da área do conhecimento, do aspecto afetivo-emocional, de habilidades bem como de atitudes e valores. O autor coloca que essas são necessidades do professor universitário; mas, aqui acreditamos que são essenciais para todos os profissionais que trabalham na escola, que “é um lugar marcado pela prática da pedagogia intencional (Masetto, 2003, p. 14)”.

Para o desenvolvimento afetivo emocional, é importante que os profissionais reconheçam as suas potencialidades e também os seus limites enquanto seres humanos, tenham qualidades ou virtudes como amorosidade, gosto pela vida, esperança e justiça (Freire 2022a). E, assim, esses educadores conseguem trabalhar com atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade e segurança pessoal de todos os envolvidos no processo, reconhecendo que cada indivíduo é singular e tem uma relação diferente com o ambiente interno e externo da escola (Masetto, 2003). Freire (2022a) ressalta que o profissional se torna melhor e se conhece mais ao lidar, sem medo e sem preconceito, com as diferenças.

A próxima fase é marcada pelo pensar nos **Agentes transformadores**, que, como já mostramos, são diferentes uns dos outros. Soares (2021, p.118) mostra que uns são mais “ousados e ávidos por mudanças” enquanto outros são “ortodoxos e resistentes”; os primeiros possuem características para auxiliar mais no processo de mudança e/ou implementação, por isso, podem ser agentes transformadores.

Os profissionais das instituições escolares, segundo Freire (2022a), enquanto educadores, devem também pensar certo; o que, como já tratamos em relação aos docentes, significa fazer certo, para poder servir de exemplo; é ter princípios éticos, pensar e agir de acordo com esses; é estar disposto a se arriscar para conhecer o novo, ponderando criticamente as vantagens e as desvantagens; e é não discriminar, não ter preconceito de raça, classe e gênero.

O desenvolvimento de atitudes e valores é considerado por Masetto (2003) o mais delicado e negligenciado no processo ensino-aprendizado. O autor afirma que deve ser trabalhado o coração do profissional, ou seja, a sua participação na sociedade, no crescimento dessa comunidade. A afetividade e o querer bem devem fazer parte da prática profissional, sem que interfiram na ética e na autoridade dos profissionais. “A prática educativa vivida com

afetividade e alegria não pode ser prescindida da formação científica e da clareza política (Freire, 2022a, p.139)”.

A **Comunicação** é o foco da penúltima etapa, quando Soares (2021) afirma a necessidade de haver características como: clareza, honestidade e objetividade. É importante criar um ambiente propício para a comunicação e a convivência entre todos os envolvidos. Nesse sentido, também podemos tratar de duas características do pensar certo, defendido por Freire (2022a), que é a abertura ao diálogo, de forma não polêmica e, sim, respeitosa; além de pensar criticamente.

Destacamos que um diálogo também deve permitir espaço para o silêncio, que permite a escuta. “O espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é “cortado” pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado fala (Freire, 2022a, p.115)”. E pensar a prática de hoje criticamente é dar a possibilidade de mudar a prática do amanhã, superar a ingenuidade e dar lugar no aprendizado para que a rigorosidade epistemológica floresça (Freire, 2022a).

Por fim, a **Avaliação**, quando ocorre o acompanhamento e a análise dos resultados, bem como a retomada de todos os passos anteriores para verificar se o processo alcançou os seus objetivos, quais foram os ganhos e os acertos e detectar onde houve erros, que deverão ser repensados, bem como estabelecimento de propostas de novas vertentes de atuação. Soares (2021) também manifesta a necessidade de a avaliação ocorrer em cada processo e etapa, estruturados no terceiro item; assim, pode-se não só corrigir erros mais rápidos, como também entender as ações que foram mais efetivas e replicá-las.

Portanto, Blikstein (2012, p.6) afirma que:

[...] um sistema educacional assim está perto se pensarmos no que está acontecendo no mundo, e para onde estamos indo: as novas tecnologias, as novas profissões, as novas exigências do mercado de trabalho, mas sobretudo o novo tipo de vida que a humanidade está criando para si. Esse novo estilo de vida é baseado em valores e práticas diferentes, originadas da confluência de uma série de tendências históricas, culturais e econômicas. Fruto da comoção pública em torno das mudanças climáticas e do meio ambiente, da facilidade de comunicação, das mídias sociais, da globalização econômica e cultural, da fragilização dos monopólios da indústria jornalística e cultural, somos hoje mais responsáveis com o meio ambiente, mais tolerantes com as diferenças entre pessoas e culturas, mais cosmopolitas, mais informados, mais conectados, mais produtivos.

O Plano de Inovação Curricular proposto por Soares (2021), aqui utilizado para a implementação de Metodologias Ativas enquanto prática pedagógica visa desenvolver um sistema educacional como proposto por Blikstein (2012).

3.5 METODOLOGIAS ATIVAS MAIS UTILIZADAS

Os alunos têm um estilo de aprendizagem diferente; o que vimos, até aqui, é a importância de que sejam ativos e incluídos no processo. Assim, a utilização das metodologias ativas permite uma efetiva participação dos alunos, “valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich e Moran, 2018, p.23).

Vários são os métodos disponíveis e que podem ser criados em sala de aula a fim de estimular o engajamento dos alunos no entendimento e na apreensão dos conteúdos a serem ministrados. O importante é que busquem impulsionar, além da aprendizagem, a autonomia e o protagonismo do aluno. Nesse sentido, ressaltamos que o professor, como mediador do conhecimento, tem autonomia para definir quais os métodos a serem utilizados diante dos objetivos da aula, da complexidade do conteúdo e do custo adequado aos recursos financeiros disponíveis (Souza, Iglesias e Pazin Filho, 2014).

Além disso, ressaltamos a importância da participação do professor no processo de aplicação dos métodos, especificamente, ao oferecer *feedback*, ou seja, dar um retorno ao aluno durante todas as etapas. Hattie e Timperley (2007) apud Bacich e Moran (2018, p.263 e 264) mostram que são importantes quatro tipos de *feedback*:

[...]o primeiro é aquele que afirma se o trabalho realizado está certo ou errado e o que deve ser feito para melhorá-lo (*feedback* sobre a tarefa); o segundo tipo está relacionado ao processo de realização da tarefa, e a orientação dada está relacionada ao que deve ser feito para o processo ser mais eficiente (*feedback* sobre o processo); o terceiro tipo tem função de autorregulação, questionando o estudante sobre sua ação e fazendo com que reflita sobre ela, como ocorre em uma autoavaliação (*feedback* sobre a autorregulação); o quarto tipo de *feedback* é aquele que valoriza o sujeito, encorajando-o a dar continuidade ao seu trabalho (*feedback* sobre o self).

A utilização dos métodos ativos diferentes, complementa Masetto (2003), é ainda mais eficaz e eficiente quando se alia às novas tecnologias, a seus recursos, interfaces e linguagens midiáticas; essa é uma realidade que o professor não pode ignorar. Bacich e Moran (2018, p.16)

afirmam que “é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas”.

Apesar de reconhecermos, assim como Berbel (2011), que o cotidiano escolar pode dificultar ou mesmo impedir a adoção dos métodos ativos de ensino aprendizagem, entendemos como fundamental a sua utilização, pois acreditamos em seu potencial no auxílio à evolução e ao desenvolvimento do aluno, por meio de uma aprendizagem mais participativa e, por vezes, prazerosa.

As várias possibilidades de estudo que foram encontradas durante a pesquisa da tese foram: Abordagem STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem por Projetos, Aprendizagem por Times (TBL), Arco de Magueres, Contextualização da Aprendizagem, Debates, *Design Thinking*, Dramatizações, Educomunicação, Ensino Sob Medida, Espiral Construtivista, Estudo de Caso, Estudo do meio, Gamificação, Grupo de Verbalização/Grupo de Observação, Grupos Operativos, *Investigative Science Learning Environment* (ISLA), Jogos, Juri Simulado, *Just in Time Teaching*, Mapas Conceituais, Objetos Digitais de Aprendizagem, *Peer Instruction*, Pesquisa Científica, *Philips 66*, Portfólios, Previsão-Observação-Explicação (POE), Processo do Incidente, Projetos, *Role Playing Games* (RPG), Sala de Aula Compartilhada, Sala de Aula Invertida, Simulações, *Sites*, Summaê, Redes e Blogs, Taxonomia de Bloom, Três momentos pedagógicos, WAC (*Writing Accross The Curriculum*). Porém, nas subseções abaixo, optamos por explicar melhor apenas os métodos que foram utilizados para a consulta aos alunos no questionário.

3.5.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb)

A Aprendizagem Baseada em Problema (ABProb) ou *Problem Based Learning* (PBL) “procura transformar um problema como base de motivação para o aprendizado autogerido, dando ênfase à construção do conhecimento em ambiente de colaboração mútua (Barbosa e Moura, 2013, p.58)”. Os autores ainda ressaltam que o objetivo final não é ter só a resolução do problema, mas também reconhecer e avaliar o processo seguido pelo grupo, valorizando a aprendizagem autônoma e cooperativa.

De forma mais ampla, a ABProb é “um eixo principal do aprendizado técnico-científico numa proposta curricular (Berbel, 2011, p.32)”, que é organizada em temas, competências e

problemas diferentes, com níveis de complexidade crescentes, quando os alunos farão atividades individuais e/ou em grupo, de forma que não há um centro de domínio do conteúdo; todos os alunos pertencentes ao grupo terão especialidades que devem se complementar a fim de atingirem o resultado desejado (Vignochi *et al.*, 2009 e Virgem, 2016).

A ABProb tem como princípios-base os conceitos de estímulo, resposta e reforço de Pavlov e as premissas do cognitivismo e construtivismo de Ausubel, Brunner, Dewey, Piaget, Rogers, com a metacognição, a motivação intrínseca e a importância da relação de aprender com eventos da vida real (Wood, 2004; Rocha e Lemos, 2014 e Volski, 2020).

As categorias de problemas a serem estudados, segundo Ribeiro (2008), podem ser de cenário, em que são condizentes com a atuação na vida real, ou simulados; de desafios acadêmicos, quando ocorrem para a estruturação de conteúdo e favorecem o seu entendimento; e, por fim, da vida real, de forma que envolvam situações reais, seja com pessoas ou organizações.

Para a criação do processo de resolução do problema, Bacich e Moran (2018, p.60) apresentam as fases da aprendizagem baseada em problemas, propostas pela Harvard Medical School, que são:

[...] **Fase I:** Identificação do(s) problema(s) – formulação de hipóteses – solicitação de dados adicionais – identificação de temas de aprendizagem – elaboração do cronograma de aprendizagem – estudo independente.

Fase II: Retorno ao problema – crítica e aplicação das novas informações – solicitação de dados adicionais – redefinição do problema – reformulação de hipóteses – identificação de novos temas de aprendizagem – anotação das fontes.

Fase III: Retorno ao processo – síntese da aprendizagem – avaliação

Nesse sentido, o professor deverá ser o mediador das discussões, auxiliar na resolução de conflitos, motivar os alunos a participarem do processo e manter o foco no problema a ser estudado. Nesse contexto, a escola deve oferecer aos alunos ambientes que permitam o trabalho em grupo, a busca por material de apoio e informar sobre ambientes fora da escola que também possam ser utilizados (Barbosa e Moura, 2013).

3.5.2 Aprendizagem por Projetos (ABProj)

A Aprendizagem por Projetos (ABProj) ou *Projects Based Learning* (PBL) é mais específica, principalmente quando relacionada às soluções, que a Abordagem Baseada em

Problemas. A última tem foco maior na busca das possíveis causas do problema, enquanto a ABProj visa a uma solução específica para um problema, oportunidade, interesse ou necessidade, ressaltando que pode ser diferente entre os grupos que a realizam (Bacich e Moran, 2018).

Nessa linha de raciocínio, Barbosa e Moura (2013, p.60-61) definem projetos como “empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização”. Ainda complementam que a ABProj considera “situações reais relativas ao contexto e à vida, no sentido mais amplo, que devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento”.

Ao procurar soluções, um projeto de aprendizagem também gera um produto/serviço, que pode ser uma ideia, uma campanha, uma teoria etc. (Virgem, 2016 e Barbosa e Moura, 2013). John Dewey, o autor contemporâneo que mais influenciou a ABProj, complementa que o projeto, para ser bom e completo, tem de suscitar uma variedade de respostas diferentes e possibilitar a contribuição de cada aluno segundo as suas características (Dewey, 1910). Além disso, Barbosa e Moura (2013) mostram a influência de Ausubel com a aprendizagem significativa.

Os projetos de aprendizagem passam por quatro fases essenciais:

- 1ª Fase: Intenção, ou seja, a vontade e a curiosidade de resolver uma situação concreta.
- 2ª Fase: Preparação ou Planejamento, que é o estudo e a pesquisa dos recursos necessários para a solução, a fim de ampliar os conhecimentos já adquiridos.
- 3ª Fase: Execução, quando são utilizados os recursos selecionados para propor a solução.
- 4ª Fase: Apreciação ou Julgamento; nesse momento, ocorre a avaliação de todos os processos que foram desenvolvidos nas etapas anteriores (Kilpatrick, 1918 e Bordenave e Pereira, 1982).

O professor deve, nesse contexto, intervir sempre que necessário e possuir experiência profissional, assim como adquirir e aprimorar competências e domínio de conteúdo no decorrer do processo. Em todas as fases do projeto, o professor deve prever “pausas para reflexão, *feedback*, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades para “melhoria de ideias” (Bacich e Moran, 2018, p.61)”.

As principais classificações de projetos disponíveis para o planejamento do professor são: construtivo, que visa algo novo; investigativo, destina-se ao desenvolvimento de pesquisa;

e didático ou explicativo, que procura explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de algo (Barbosa e Moura, 2013). Esses podem ser desenvolvidos no âmbito de uma única disciplina; como uma atividade interdisciplinar de duas ou mais disciplinas; de forma independente das disciplinas, como uma atividade acadêmica e como um projeto curricular, que envolve as disciplinas, sem, necessariamente, conseguir identificá-las separadamente.

3.5.3 Debates

A técnica de debates é considerada a mais abrangente e adaptável. Complementamos que o motivo dessa classificação seja a facilidade de realização com poucos recursos financeiros. Mas não é uma técnica de menor importância; pelo contrário, pode significar a obtenção de bons resultados, quando bem planejada e conduzida. “Por meio desta técnica, o professor deve orientar, a partir de um tema, que seus alunos busquem outras soluções ou reafirmação dos conceitos expostos, para além do senso comum, ao invés de apresentar uma teoria para memorização (Paulino Filho, Pelloso, Caetano, 2019, p.6)”.

Casulo (2011) propõe que o debate ocorra de duas formas, sendo necessário que haja um preparo prévio sobre o tema por parte dos participantes. No primeiro momento, ocorre o *buzz-group*, cuja expressão o autor sugere que seja traduzida como “grupo de debate à meia voz”, ou seja, ocorre um debate entre os estudantes em grupos pequenos. O autor ainda sugere a elaboração de um texto final para ser apresentado a toda a turma no momento posterior, que é o debate em plenário. Essa é a segunda forma, quando ocorre a apresentação de todos os grupos e a discussão geral sobre o tema. “O objetivo do método de debate em plenário é caminhar no sentido de encontrar, gradualmente, os pontos comuns aos resultados dos diferentes *buzz-group*, em ordem a alcançar conclusões o mais precisas possível (Casulo, 2011, p166)”.

Assim, para obter melhores resultados no método, é fundamental que seja um debate moderado e regulado pelo professor. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) corroboram com os papéis do mediador, afirmando que a mediação envolve *atividade e que cabe ao mediador promover avanços na situação inicial, além de gerenciar os conflitos e contornar os insucessos.*

É função do professor mediador orientar o aluno em suas escolhas, ajudando-o a aproximar-se de seus objetivos e interesses, a reconhecer suas capacidades existentes e as que deverão ser desenvolvidas, a identificar os recursos materiais e humanos necessários à concretização dos seus objetivos e a alinhar

seus interesses e objetivos a outros semelhantes no grupo, suscitando o trabalho colaborativo. Também é função do professor mediador ajudar o aluno a gerir o tempo e o espaço de trabalho, conforme seus objetivos e condições para atingi-los (Thadei, 2018, p.202).

A utilização dos debates em sala de aula permite a interação social. Assim, concordamos com os autores Paulino Filho, Pelloso, Caetano (2019) quando afirmam a convergência dessa técnica com a concepção de aprendizagem defendida por Lev Vygotsky. “O processo de formação de conceitos, portanto, permeia a interação com o mundo real, que internalizada pelo indivíduo, estará constituindo o material simbólico, que fará mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (Paulino Filho, Pelloso, Caetano, 2019, p.7)”.

Portanto, a realização da técnica de debates não é fácil, pois exige que o professor, além de se preparar, indique um material confiável para a preparação prévia do aluno e promova um ambiente que estimule esse aluno a expor suas ideias. Ademais, Maciel (2022) constatou, em sua pesquisa, que, com o debate, os alunos absorveram melhor os conhecimentos teóricos, conseguiram correlacionar o tema ao seu cotidiano e adquiriram a capacidade de discutir e respeitar opiniões distintas.

3.5.4 Dramatizações

A técnica da dramatização é uma possibilidade mais lúdica para o processo de ensino aprendizagem. “É em um teatro didático, na qual se encenam situações específicas com o objetivo de assimilar os conteúdos [...] proporciona o desenvolvimento de capacidades distintas, sejam elas cognitivas, motoras, linguísticas e sociais (Silva *et al.*, 2019, p.326)”.

Além disso, permite a troca de papéis, possibilita que o aluno viva angústias, medos e ansiedades que fazem parte da vida profissional. Tem como finalidade proporcionar a vivência, de forma espontânea, de situações diversas e como vários agentes do processo (Almeida, 2013). O autor ainda afirma que a dramatização é um processo valorizado na educação freiriana, quando Freire propôs a técnica para camponeses, como forma de estimular a expressividade e desenvolver a consciência política. Boal (1991, p.13) completa que o teatro pode ser “uma arma de liberação. Para isso, é necessário criar formas teatrais correspondentes. É necessário transformar”.

Silva *et al.* (2019, p.326) corroboram no sentido de que “o entretenimento e o humor envolvidos aumentam a compreensão e facilitam o aprendizado”. Lidar com componentes

lúdicos pode auxiliar na compreensão de conteúdos densos, pois, nesse caso, utiliza-se uma linguagem simples e menos técnica; o que não impede de possibilitar questionamentos e discussões acerca do tema (Morano e Mendes, 2021).

Souza, Luz e Rufca (2021) mostram que, para uma aplicação exitosa da dramatização, é preciso que se tenha Elementos da Fundação (Contexto ficcional, narrativa e questionamentos); Elementos Centrais (Time de especialistas, cliente e a tarefa ou missão) e, Elementos Dramáticos (Diferentes pontos de vista, tensão e convenções dramáticas).

Nesse sentido, Ferreira *et al.* (2019) propuseram etapas para a dramatização; que são:

- 1ª Etapa - Territorialização do ambiente acadêmico em busca de situações-problema.
- 2ª Etapa – Discussão, identificação e categorização dos problemas observados.
- 3ª Etapa – Seleção das ações/soluções frente aos problemas elencados.
- 4ª Etapa – Preparação da atividade em grupo, quando os discentes se dividiram em grupos: embasamento teórico, roteiristas, atores, divulgação, cenografia, sonoplastia e figurino.
- 5ª Etapa – Realização do teatro e avaliação.

Souza, Luz e Rufca (2021) complementam, declarando que as dramatizações podem durar apenas uma aula ou mais aulas; isso depende do planejado e da demanda da turma. Além disso, afirmam que não é necessário o uso de muitos materiais porque os alunos usarão a imaginação.

As vantagens da utilização da prática teatral no ensino-aprendizagem vão além da compreensão do conteúdo, promovem “a confiança do aluno, que sentiu nesse método uma elevação de sua autoestima, pois observou sua capacidade de comunicação, absorção-explicação e análise crítica das situações (Morano e Mendes, 2021, p.5)”.

3.5.5 Estudo de Caso

O Estudo de Caso (EC) é uma das técnicas mais usadas em ambientes de aprendizagem construtivistas, pois enfatiza ferramentas de construção, possibilita a interação com a realidade, favorece a atitude reflexiva e a troca de experiências (Savery e Duffy, 1995). Entendemos também que as vantagens de essa técnica poder ser utilizada como investigação ou ferramenta de ensino; ser usada em momentos diferentes da aula, seja para iniciar um conteúdo, para

entender melhor ou para finalizar o aprendizado; poder ela ser aplicada de forma individual ou em grupo; além de manter proximidade com a vida profissional, sejam motivos da popularidade do método.

Para Segura e Kalhil (2015, p.93), o EC é “uma ferramenta de ensino e investigação adequada para conduzir o estudante a compreender, explorar e descrever os acontecimentos de contextos complexos, nos quais está envolvido um número grande de variáveis”. Desse modo, exige-se que o aluno busque informações confiáveis em várias fontes e analise pontos positivos e negativos para poder tomar decisões; assim, vai ele desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo (Segura e Kalhil, 2015).

Valdevino *et al.* (2017), nesse caso, complementam ao afirmarem que o estudo de caso pode envolver uma decisão, um problema ou uma oportunidade, que se assemelham à vida real. Portanto, os alunos vivenciam simulações, entendem as consequências das suas propostas sem o risco da vida real. Ainda, Elias e Rico (2020) chamam a atenção, evidenciando que a proximidade do cotidiano desperta maior interesse do aluno.

As etapas para a resolução do EC são: “identificar o problema, coletar informações, propor possíveis hipóteses, e tomar a decisão final argumentando com os colegas (Elias e Rico, 2020, p.396)”. Para vivenciar as etapas, Oliveira (2013) deixa claro que é preciso que o aluno tenha a capacidade de analisar o caso, dando-lhe significado e a capacidade de expressar suas opiniões de maneira clara e efetiva. O professor, então, é fundamental para fomentar e estimular essas capacidades, além de ter a responsabilidade de adequar o EC aos objetivos educacionais pretendidos, fazendo com que os alunos busquem fontes confiáveis de informações técnicas. Na abordagem por casos, o professor precisa passar informações mais específicas para os alunos, sem deixar de aguçar a sua criatividade ao adquirirem o conhecimento dos conteúdos essenciais.

Assim, quando o EC é bem planejado e elaborado pelo professor, os alunos conseguem aprender, simulando situações do cotidiano profissional, são capazes de relacionar conceitos, pensar alternativas, vislumbrar oportunidades, tomar decisões, ser colaborativos com os colegas; portanto, participar como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

3.5.6 Jogos

O jogo, assim como as dramatizações e a gamificação, é uma técnica lúdica de aprendizagem. Os jogos são um meio que facilita a aprendizagem dos alunos por meio de uma

dinâmica que simula atividades, durante as quais, os participantes vivenciam o processo de tomada de decisões (Motta, 2009). Já a gamificação é um processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos, são aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (Domingues, 2018 e Bacich e Moran, 2018).

Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Jogos individuais ou para muitos jogadores, de competição, colaboração ou de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, tornam-se cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Bacich e Moran 2018, p.68).

Pacagnan *et al.* (2012) afirmam que os jogos são referência na atividade educacional e que sofrem influência tanto dos humanistas, quanto dos cognitivistas. Mattos *et al.* (2023, p.42) mostram que Piaget defendia que “o brincar é uma maneira agradável de transformar a realidade em conhecimento”. Diferente da perspectiva de Piaget que era voltada para o sujeito-objeto, a perspectiva de Vygotsky defende o trabalho com os jogos diante de uma relação sujeito-social (Pacagnan *et al.*, 2012). Os jogos que auxiliam o estudante a enfrentar desafios, lidar com fracassos, trabalhar em equipe, correr riscos calculados, desenvolver valores, como moral e respeito às regras, são os mais interessantes para a educação.

Olivier e Rosas (2004, p. 4) observam que os jogos “surgem com o intuito de reduzir a distância entre teoria e prática e também como agente fomentador da integração dos conhecimentos previamente adquiridos”. Mas, Siqueira e Moreno (2021) defendem que os jogos devem ser combinados com outras técnicas, sendo mais uma alternativa.

Os jogos podem ter diferentes formatações, sendo de desafios, tabuleiro ou digitais, serem mais simples ou apresentarem níveis de dificuldade crescentes. O uso do jogo deve estar em consonância com o conhecimento a ser lecionado e, ainda, despender muita atenção; do contrário, os alunos podem perder o foco e passar a jogar sem nenhum propósito pedagógico (Mattos *et al.*, 2023). Além disso, Mattos *et al.* (2023, p.43) destacam a necessidade de o professor “ser um pesquisador nato” e estar atento às atualidades na área de jogos para os utilizar na sala de aula.

Os jogos, então, têm a característica de envolver e despertar o interesse do aluno para o aprendizado. Ademais, aprimoram o desempenho cognitivo, reduzindo o tempo de reação, exercitando a atenção, não só seletiva como também na percepção de um número maior de objetos simultaneamente; aperfeiçoando a capacidade de realizar mais de uma tarefa e auxiliando no tempo de tomada de decisões (Siqueira e Moreno, 2021).

3.5.7 Júri Simulado

Fomentar a argumentação em sala de aula é um dos objetivos do júri simulado. Ele é uma técnica que trata de problemas reais, em que os alunos, por meio de argumentos de defesa e acusação, fazem análises e avaliações de fatos com objetividade e competência (Vieira, Melo, Bernardo, 2014 e Anastasiou e Alves, 2004). O seu diferencial é possibilitar a realização de argumentação, análise de senso crítico, levantamento de hipóteses, julgamentos e tomada de decisões sobre temas que necessitam de uma análise teórica mais densa. Destacamos que o aluno, nem sempre, argumentará defendendo a sua opinião, pode acontecer de ele ter que criar argumentos contrários ao que ele pensa.

Há separações formais e explícitas das posições contra e a favor ante uma determinada questão, assim como as avaliações feitas pelos juízes sobre os argumentos apresentados, o que pode contribuir para aumentar a consciência dos estudantes sobre as perspectivas desenvolvidas (Vieira, Melo, Bernardo, 2014, p.207).

A técnica do júri simulado concretiza a aprendizagem significativa de Ausubel, pois trabalha com grupos, proporcionando ações colaborativas, trocas de ideias, colocação dos saberes prévios dos alunos assim como a construção de outros novos (Thiesen *et al.*, 2017). Também desenvolve a criatividade e a improvisação, destacando a dramaturgia que será exigida para assumir o papel de que o aluno for incumbido (Anastasiou e Alves, 2004).

Na atividade do júri, a turma será subdividida em papéis bastante específicos: defensor, promotoria, juiz, escrivão, conselho de sentença e/ou plenária. O juiz formulará os requisitos ao conselho de sentença e manterá a ordem das atividades; já o escrivão fará os relatórios; o conselho de sentença, atento à argumentação, apresentará a decisão final; enquanto caberá ao plenário apresentar uma apreciação em relação à argumentação da promotoria e da defesa (Lima, Souza e Sitko, 2021).

Anastasiou e Alves (2004) propõem as seguintes etapas:

1. Definição de um problema concreto.
2. Divisão da turma em papéis.
3. Argumentação da defesa e promotoria, permitindo contra argumentações.
4. Discussão do conselho de sentença.
5. Leitura da sentença realizada pelo juiz.
6. Avaliação do processo de execução do júri.

Todo o processo é bastante complexo e exige muito do professor, que fica responsável pelas modificações e adaptações que talvez precisam ser realizadas no momento da execução da técnica e pela manutenção de uma relação sólida com o conteúdo que foi definido para ser o tema (Lima, Souza e Sitko, 2021).

Por fim, Alcantara *et al.* (2015) consideram que o júri simulado é um instrumento de avaliação, que possibilita ao professor observar a expressão oral, a análise crítica, o respeito à opinião do colega e a tomada de decisão. Além disso, é uma técnica possível de ser implementada com um número grande de participantes.

3.5.8 Mapas Conceituais

Os mapas conceituais foram desenvolvidos por Novak, em 1972, a partir dos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (Medeiros, Ribeiro e Souza, 2021 e Gewehr, Neide e Dullius, 2018). Essa técnica baseia-se na “aquisição do conhecimento por meio do resgate de conceitos prévios, correlacionando-os com conceitos novos e gerando mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo (Medeiros, Ribeiro e Souza, 2021, p.70)”. Ademais, Veiga (2013) corrobora, declarando que também pode ela ser inspirada na perspectiva histórico-crítica de educação, pois visa à emancipação e ao diálogo de todos os agentes envolvidos.

Para a autora, o mapa conceitual é

[...] uma representação essencialmente cognitiva e lógica, necessariamente coerente e visual do conhecimento sobre um argumento preciso, mas com contornos flexíveis (que tem relações abertas ou latentes com qualquer outro argumento), é principalmente conceitual e em alguma medida factual. (Veiga, 2013, p.49)

A definição de Novak e Canãs (2010) é mais específica ao colocar que os conceitos devem vir representados por círculos ou quadros e as suas relações indicadas por linhas, mostrando as interligações. Podem ser colocadas palavras ou frases de ligação sobre as linhas, que especificam os relacionamentos entre os conceitos.

Para Veiga (2013), o mapa conceitual atende às quatro dimensões do processo didático, pois ele ensina o aluno, desenvolvendo-o sócio afetiva, psicomotor e cognitivamente; o aluno aprende quando constrói significados sobre o conteúdo, o aluno pesquisa, pois é estimulado a pensar criativamente além de ser avaliado de forma qualitativa e emancipatória.

Outras vantagens do mapa conceitual são a memorização mais efetiva, que é alcançada após o processo de leitura, seleção e simplificação da informação; a ampliação do pensamento ao identificar a interligação entre os conceitos sem se preocupar tanto com erros e acertos (Medeiros, Ribeiro e Souza, 2021).

Nesse sentido, é sempre importante que haja uma discussão após a construção do mapa conceitual, seja ele construído de forma individual ou em grupo, para que “haja a possibilidade de fazer comparações. [...] Desse modo, os estudantes aprendem com o reconhecimento do erro, gerando maior esforço para a correção e a aprendizagem (Medeiros, Ribeiro e Souza, 2021, p.75)”. Anastasiou e Alves (2004) complementam que as diferenças entre os mapas possibilitam discussões que oportunizam a sua reestruturação, tornando-os mais completos. Além disso, as autoras defendem que o mapa conceitual permite ao professor acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno de forma a indicar a necessidade de utilizar técnicas diferentes para aprofundar o conteúdo.

3.5.9 Portfólios

O portfólio é uma técnica que exige a participação intensa do aluno, pois o professor deverá estimular que ele expresse as aprendizagens e também os sentimentos. Nesse contexto, é realizada uma seleção de materiais que representam a construção do conhecimento. Bissera (2020) sugere que podem ser incluídos ensaios, relatórios, resenhas, fichamentos de textos, gráficos, gravuras, mapas, fotografias, recortes, entre outras formas que permitam a obtenção de conhecimento. Morais *et al.* (2019) complementam que o portfólio estimula o desenvolvimento e a habilidade da auto avaliação. Nesse sentido, Cotta *et al.* (2012, p.788-789) propõem que também sejam colocadas no portfólio “reflexões e impressões sobre a disciplina, opiniões, dúvidas, dificuldades, reações aos conteúdos e aos textos estudados, às técnicas de ensino, sentimentos e situações vividas nas relações interpessoais”.

Ao buscar uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, o portfólio baseia-se no sócio construtivismo (Machado, Silva e Sakalauskas, 2018). Além disso, Morais *et al.* (2019) defendem que a técnica contribui para a aprendizagem significativa de Ausubel. Os autores mostram que:

[...] consiste em um instrumento facilitador da construção e reconstrução do processo ensino-aprendizagem, que permite ao discente refletir sobre a realidade local, identificando os problemas e analisando-os criticamente, [...]

estimulando narrativas que visam mobilizar o aluno para a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, favorecendo a análise de singularidades e peculiaridades do desenvolvimento de cada um (Morais *et al.*, 2019. p.25-26).

Com a possibilidade de ser individual ou em grupo, o portfólio também pode ser específico, como o reflexivo, e em formato físico ou digital (Cotta *et al.*, 2012 e Moraes *et al.*, 2019). O portfólio reflexivo é utilizado para auxiliar na reconstrução do processo de ensino-aprendizagem, quando o aluno mostra seus avanços, desenvolvimentos e/ou dificuldades no decorrer do período de ensino (Cotta *et al.*, 2012). Já o portfólio digital não se limita à sala de aula, permite a utilização de diferentes recursos disponíveis na Internet (Morais *et al.*, 2019).

O educador, no uso do portfólio, deve estimular a curiosidade epistemológica e dialogar sobre o material construído pelo aluno, de forma a mostrar não só os erros como também os avanços e os pontos que precisam ser mais explorados. Dessa forma, o portfólio também permite que o professor entenda como intervir melhor para estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, os seus medos, inseguranças e estimular as suas potencialidades.

3.5.10 Sala de Aula Compartilhada

Na sala de aula compartilhada, acontece a colaboração entre professores, podendo haver trocas também entre turmas diferentes, na mesma sala de aula. “Frequentemente, percebem a flexibilidade curricular e a possibilidade de integração das disciplinas, o que permite a participação em projetos com uma metodologia de trabalho integrado (Gonçalves e Silva, 2018, p.141)”.

Essa técnica, segundo Rego (1995, p. 110), atende à perspectiva de Vygotsky, pois “construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. A sala de aula compartilhada permite a troca entre os pares, por meio de diálogos, cooperação, troca de informações mútuas e confrontos de pontos de vista divergentes. Ademais, deixa bastante claro a flexibilidade curricular e a possibilidade de integração das disciplinas (Bacich e Moran, 2018).

Baccar, Silva e Velasque (2023) ressaltam que o compartilhamento entre professores, seja de área diferente ou da mesma área de atuação, possibilita tratar, na sala de aula, pontos de vista diferentes. Isso permite que os professores também aprendam, podendo repensar e renovar a sua prática.

O autoconhecimento do professor também é afetado com a técnica, pois, com o compartilhamento, o professor conseguirá entender melhor as suas vulnerabilidades, “suspendendo temporariamente certezas e estimulando a exposição a questionamentos, contestações e autocrítica (Melo, Giraldo e Rosistolato, 2021, p.14)”.

O compartilhamento, como responsabilidade do professor, não é uma divisão de trabalhos, mas sim uma colaboração no planejamento e na execução das aulas. Dessa forma, “as crenças e concepções, bem como o conhecimento profissional, são aspectos colocados em negociação na dinâmica de interação entre os professores (Melo, Giraldo e Rosistolato, 2021, p.14)”. Por fim, Bacich e Moran (2018) destacam a importância, sempre que possível, da organização do espaço físico de forma a estimular a colaboração entre os alunos.

3.5.11 Sala de Aula Invertida

O aluno estuda antes de estar em sala de aula com o professor; assim, o momento da aula é para perguntas, debates, projetos, atividades práticas; essa é, resumidamente, a técnica da sala de aula invertida (*flipped classroom*). Como os alunos conhecem o conteúdo com antecedência, no período da aula, é possível que o professor conheça as dificuldades e interesses para melhor definir a forma de trabalhar o tema, bem como, essa definição pode ser construída de forma conjunta com os alunos (Bacich e Moran, 2018). Valente (2018) afirma que, pela auto-avaliação, o professor consegue “customizar as atividades da sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos”.

Essa técnica foi desenvolvida pelos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams e, segundo Schmitz (2016), vai ao encontro das ideias defendidas por Dewey, Vygotsky, Piaget, Freire, Gardner e Rogers. A instrução programada baseia-se no behaviorismo, segundo o qual, a autonomia do aluno é encontrada na educação libertadora, encontrando também aí as características de diferenciação, individualização e emancipação do aluno; além de possibilitar, como resultado, a aprendizagem significativa (Schmitz, 2016).

Valente (2018, p.90) sugere que “os professores podem iniciar com o básico sobre a inversão da sala de aula e, à medida que vão adquirindo experiência, passar a usar a aprendizagem baseada em projetos ou em investigação”. Já Schmitz (2016) defende que, nesse sentido, não existe um modelo único, porém deve haver três características essenciais, que são: o acesso ao conteúdo do aluno com antecedência; o professor tem de ter a habilidade de

conhecer o aluno e o aprendizado com a técnica, em sala de aula, tem de ser superior ao do ensino tradicional.

Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) concordam com os autores, mas afirmam que, com o advento das TDICs, a possibilidade de produção de material e o acesso do aluno na Internet fazem com que os resultados da técnica sejam muito mais efetivos.

A responsabilidade do professor está tanto na atividade de produção de material para o aluno como no planejamento das atividades na sala de aula. Assim, Martins, Silva e Almeida (2021, p.3) ressaltam que o professor deverá ter “estratégias mais amplas como: esclarecedor(a) de dúvidas, mediador(a) de debates e aplicador(a) de atividades diferenciadas, intensificando-se assim as interações entre alunos”.

A importância do professor, nesse particular, é ressaltada por Valente (2018), que alerta que são necessárias mudanças de estrutura pedagógica, no planejamento bem como atuação aluno e professor para que a técnica não seja esvaziada e traga características do ensino tradicional. Além disso, o autor mostra a necessidade de o aluno ter acesso a materiais técnicos que vão além de vídeos e textos construídos pelo próprio professor, pois o aluno deve ter contato com materiais primários, de autores especialistas na área.

3.5.12 Simulações

A fim de estimular a motivação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem bem como auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo, as simulações se baseiam nos pensamentos de John Dewey. “O autor recomendava que os alunos deviam ser confrontados com problemas da vida real e que os professores/tutores deveriam guiar o processo de descoberta e resolução do problema (Jesus, Cruz e Gomes, 2011, p. 1678)”.

A simulação é definida como uma situação, lugar ou ambiente virtual que é controlado, seguro e protegido com o objetivo de experimentação de acontecimentos reais, tendo diferentes níveis de complexidade, autenticidade e competência (Iglesias e Pazin-Filho, 2014 e Oliveira, Prado e Kempfer, 2014). Além disso, permite que o aluno desempenhe a tarefa quantas vezes for possível, podendo haver ou não as intercorrências da vida real, porém com o acompanhamento e *feedback* do professor.

Trata-se de metodologia racional com alcance desde o treinamento de habilidades básicas simples (capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras

mobilizadas em determinado contexto para a realização de tarefas), até complexos aspectos comportamentais (atividade global ou conjunto de atos de um indivíduo perante uma situação) (Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p.234).

Os autores Iglesias e Pazin-Filho (2014) sugerem que a técnica seja separada nas fases de preparo e aplicação; observa-se que o papel docente é fundamental em todos os momentos. Na aplicação, acontece a definição do conteúdo e do objetivo, que necessitam ser apresentados aos alunos de forma clara e sequencial; e a escolha do simulador mais adequado a ser utilizado. Já a segunda fase, da aplicação, os autores a subdividem em: exposição, quando ocorre a explicação de como funciona, acerca das possibilidades que podem ser exploradas no simulador; ação, momento em que ocorre a prática observada pelo professor e pelos demais participantes e, por fim, o *feedback*. Os autores resumem a última etapa como:

[...]a arte do elegante equilíbrio entre a premência de se indicar o que se deve corrigir versus o risco do dano que uma crítica mal realizada pode fazer na relação entre facilitador e estudante e na sua autoestima, expondo-o e levando-o a posturas defensivas que dificultam a assimilação e aceitação do novo conhecimento (Iglesias e Pazin-Filho, 2014, p.236).

A simulação possibilita uma aprendizagem analítica, crítica e reflexiva, mas Medeiros e Medeiros (2002) alertam que não se equipara a situações reais, pois, por mais que se tente criar cópias, não é possível recriar todas as variáveis e intercorrências existentes do cotidiano. Além disso, Oliveira, Prado e Kempfer (2014) ressaltam a importância do preparo pedagógico dos professores para a aplicação da simulação como facilitadora do desenvolvimento cognitivo do aluno, também a importância de planejar tempo, quantidade de alunos, espaço e recursos financeiros.

3.5.13 Quadro resumo

Para facilitar o entendimento dos métodos apresentados, construímos o Quadro 5 com uma síntese do foco e características específicas de cada um deles, o intuito é auxiliar o professor no estímulo à participação ativa do aluno. Assim é, porque o que foi demonstrado em todos os métodos é que a responsabilidade de escolha e condução da prática na sala de aula é do (s) professor (es) que podem contar com o apoio da instituição escolar.

Quadro 5 – Síntese dos métodos que estimulam a atividade do aluno

Métodos	Foco	Características específicas
Abordagem Baseada em Problemas	Discussão do Problema	Trabalho em equipe que exige o desenvolvimento de conhecimentos específicos.
Abordagem Baseada em Projetos	Propostas de Solução	Criação de um produto como resposta.
Debates	Discussão de soluções e/ou conceitos	Respeito a opiniões dos colegas, comunicação assertiva.
Dramatização	Teatro didático	Componentes lúdicos que desenvolvem autoestima e comunicação
Estudo de Caso	Investigação do cotidiano	Exigência de conhecimentos mais específicos
Jogo	Aprendizagem lúdica	Desafios e Recompensas com ludicidade
Júri Simulado	Argumentação (Defesa, Acusação e Julgamento)	Defesa ou entendimento de opiniões contrárias, desenvolvimento da expressão oral.
Mapas Conceituais	Representação visual cognitiva e lógica	Correlação de conceitos e memorização
Portfólios	Expressão de aprendizagem e sentimentos	Utilização de diversos materiais
Sala de Aula Compartilhada	Colaboração entre professores, Interdisciplinaridade	Pontos de vista diferentes
Sala de Aula Invertida	Estudo prévio do aluno	Aulas presenciais dedicadas a dúvidas, debates, projetos e/ou atividades práticas
Simulações	Experimentação de problemas da vida real	Ambiente real ou virtual controlado, seguro e protegido que permite repetições

Fonte: dados da pesquisa

É importante ressaltar que o foco de todos os métodos é a maior aprendizagem do aluno, aliando os conhecimentos prévios a novos. Além disso, como características, todos os métodos têm a possibilidade do trabalho em equipe, de conciliar a teoria à prática e o desenvolvimento do senso crítico.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo da tese, tratamos das teorias e dos caminhos que foram seguidos para subsidiar e alcançar os resultados. Como uma das considerações do “Estado do Conhecimento”, tivemos: poucos foram os trabalhos que apresentaram como participantes os discentes; além disso, e não menos importante, as pesquisas que mostraram a percepção no que tange aos alunos não se embasaram em uma teoria robusta. Isso corroborou bastante para que continuássemos a ter como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais.

Sendo assim, na primeira parte do capítulo, mostramos a importância da escolha da Teoria das Representações Sociais para o estudo das metodologias ativas e suas implicações na formação técnica dos discentes do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro. No segundo momento, descrevemos as classificações da pesquisa e os procedimentos metodológicos escolhidos para sua construção.

4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por Serge Moscovici, em 1961, com a sua tese de doutorado “*Psychanalyse, son image et son publique*”⁷, tendo evoluído em vários outros trabalhos e influenciado outros pesquisadores. O autor romeno era um psicólogo social, que se refugiou na França, na II Guerra Mundial. A teoria foi construída em sua “idade da inocência”, quando não conhecia profundamente os autores que já haviam desenvolvido sobre a psicologia social. Ele escreveu espontaneamente sobre a psicologia social, porém já havia produzido alguns ensaios sobre o tema, em seu país de origem, quando presenciou experiências de racismo, discriminação e o nascimento do totalitarismo comunista; portanto, não era uma inocência intelectual. O autor afirma que o que o afligia era o problema da modernidade, a falta de interesse pela cultura, pelas crenças e ideias da vida cotidiana nas ciências (Moscovici e Marková, 2003).

Nesse sentido, destacamos o que foi proposto por Santos (1989), como uma segunda ruptura epistemológica. A primeira ruptura aconteceu quando a ciência moderna rompeu com

⁷ Tradução em português: “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. Moscovici, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961. Versão em Português: Moscovici S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Rio de Janeiro: Vozes; 2012.

a filosofia e desconsiderou o senso comum nas pesquisas realizadas. Assim, a segunda ruptura, apesar de parecer antagônica, faria um reencontro da ciência com o senso comum.

Trata-se de avançar rumo a uma nova relação entre ciência e senso comum (...), não significa que a segunda elimine a primeira. Na primeira ruptura, tratou-se de compreender como se faz ciência, com a segunda ruptura buscamos saber para que queremos ciência. (...) Essa humanização significa abandonar a Deusa Razão para dar lugar à emoção, sem diviniza-la. Significa assumir a responsabilidade pelas consequências de nossos trabalhos (Banchs, 2014, p.332-333)

Moscovici, em sua entrevista com Marková (2003), complementa que, na modernidade, quando a ciência se torna popular, deixa de ser pura, há uma desvalorização do conhecimento científico, pois entende que as pessoas não assimilam o conhecimento como os cientistas. Ainda afirma que esse é um “ponto de convergência entre os marxistas e não marxistas; o conhecimento comum é contaminado, deficiente e errado (Moscovici e Marková, 2003, p.310)”. Dessa forma, Moscovici propôs que, na dualidade ciência e ideologia, defendida pelos marxistas, fosse acrescentado um terceiro componente: o senso comum. Trouxe para a ciência a compreensão e a reabilitação do pensamento comum bem como o conhecimento comum, revelado pelo estudo da sua cultura.

Senso comum é, então, definido por Moscovici (2003, p.202) como:

[...] um conjunto estruturado de descrições e explicações, mais ou menos interligadas umas às outras, da personalidade, da doença, dos sentimentos ou dos fenômenos naturais, que todas as pessoas possuem, mesmo que não estejam cientes disso e que elas usam para organizar sua experiência, para participar de uma conversação, ou para negociar com outras pessoas.

Assim, o senso comum “não pode ser tratado como algo irracional, mas como um importante terceiro fator entre conhecimento científico e ideologia (Moscovici e Marková, 2003, p.309)”. Ainda sobre epistemologia, Moscovici (2003) afirmava que a TRS não tem compatibilidade com a concepção positivista, pois rompe com o paradigma dicotômico do positivismo que opunha sujeito e objeto, interno e externo.

Também não é congruente com as ideias do determinismo materialista e do behaviorismo que estabelecem hierarquia entre conhecimento e crença, considerando a crença enquanto um conhecimento incorreto, bem como o cognitivismo, por suas posições de natureza associacionista (Camargo, 2016).

As representações sociais se encontram, como afirma Moscovici (2003), no encontro dos conceitos sociológicos e psicológicos. Moscovici (2003) afirma que o conceito de representações foi primeiro apresentado por Durkheim. Porém, ressalta que a psicologia deveria estudá-las de um ângulo diferente da sociologia. As representações coletivas eram interpretadas por Durkheim como estáticas; após identificadas, passavam a ser irreduzíveis a qualquer análise posterior. O movimento anticartesiano de Durkheim não separava a realidade da representação, assegurava a coexistência do sujeito e do sistema. Porém, Moscovici ressalta que a sociedade não é um conjunto de pessoas meramente receptoras de informação e conhecimento, mas sim em constante produção de significados, baseados na historicidade e na vivência social.

Moscovici propôs que mudanças de paradigma da ciência surgem porque existem “novas verdades” de indivíduos ou grupos, ou minorias que atuam à margem da ciência, em cujo contexto, “excedente” pode se tornar uma teoria científica (Marková, 2017). No tocante a passagem da “idade da inocência” para o desenvolvimento de um teórico cujos trabalhos perpassam várias áreas da ciência, Moscovici foi caracterizado por Jesuíno (2014, p.42-43) como:

[...] um autor difícil, por um lado devido à complexidade dos conceitos que examina, mas, sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção, onde a variação é regra e a repetição é a exceção.
Note-se que a variação não implica incoerência, sobretudo quando os temas abordados se caracterizam pela multiplicidade semântica e pela ambiguidade interpretativa.

A origem dos estudos das representações sociais aconteceu na psicologia social, mas já foram eles bastante difundidos nas ciências sociais e humanas. Jodelet (2001) mostra que a Teoria das Representações Sociais auxilia no estudo da sociologia, antropologia e história, com suas relações com a ideologia, sistemas simbólicos e atitudes sociais; na psicologia cognitiva, com os processos cognitivos e da cognição social; na psicanálise, contribuindo com os estudos do jogo da fantasmática individual e do imaginário social; e nas teorias da linguagem. Campos e Loureiro (2003) ressaltam a importância das representações sociais para o estudo das práticas educativas. Em pesquisas nas bases de dados de trabalhos científicos, não é raro encontrarmos trabalhos da área da saúde que utilizam a teoria de Moscovici.

Esta multiplicidade de relações com disciplinas vizinhas confere ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que interpela e articula diversos campos de pesquisa, exigindo, não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista. Nesta

transversalidade reside sem dúvida uma das contribuições mais promissoras desse domínio de estudos. (Jodelet, 2001, p.8)

Então, Moscovici e Vignaux (2003, p.218) sintetizam, de forma epistemológica, que a Teoria das Representações Sociais é a análise de modos de pensamento duradouros e que sustentam o dia-a-dia em sociedade, “modos de pensamento aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas”.

Moscovici (2003) esclarece que as representações sociais são fenômenos, por isso dinâmicas, e não um conceito estático. Sendo assim, fica mais fácil de percebê-las quando estão em processo de transformação. Nesse caso, são duas as formas de manifestação: pelas teorias científicas que se espalham pela sociedade e reconstróem o senso comum; ou por acontecimentos correntes, que são desenvolvidos por um grupo e que criam seu “excedente”, organização de objetos ou ocorrências ambientais, para modificar o seu entorno.

Dessa forma, as representações sociais podem ser influenciadas por crenças, ideologias, conhecimento e ciência. As pessoas, assim, adquirem formas diferentes, mas acessíveis a todos, de interpretações e explicações, de regras e procedimentos cotidianos, que, independente da sua manifestação, vão reconstruir, renovar ou destruir a representação social antes criada. Moscovici (2003), então, caracteriza as representações sociais como uma “atmosfera”, ou seja, uma camada fina que envolve e faz parte do indivíduo ou do grupo e que são específicas da sociedade. São uma base para criar um padrão de referência e medição do que acontece e é percebido, além de serem um critério para avaliar o incomum, anormal e desconhecido. Guareschi (2000b, p.249-250) corrobora ao afirmar que “elas “são”, de fato, mas elas não podem ser tocadas. Elas existem, mas não se deixam ver. Elas possuem determinada concretude, mas não podem ser delimitadas, medidas, desenhadas. Elas aparecem sem ser vistas; influenciam, sem que as identifiquemos claramente”.

Enxergar a diversidade dos indivíduos e entender como, entre os grupos, existe a estabilidade foi um dos desafios que instigou Moscovici a estudar as representações, que, mais tarde, foram nomeadas como sociais. A partir da constatação das diversas formas de atitudes, dos variados fenômenos e das diferenças e semelhanças entre as pessoas, o objetivo da Teoria das Representações Sociais é entender como são construídas as representações que tornam o mundo mais estável, previsível e compreensível (Moscovici, 2003).

Após estudos, ficou constatado que, no surgimento, ou reconstrução, ou renovação de fenômenos, os indivíduos os correlacionam entre si e/ou entre os pares e tentam encontrar uma

explicação plausível que facilite a sua significação. Portanto, as representações sociais são formadas por meio de “influências recíprocas, de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos (Moscovici, 2003, p.208)”. Isso significa que uma representação pode ser diferente quando formada em grupos da sociedade, classes sociais ou etnias diversas, pois são julgadas de acordo com regras, procedimentos, crenças, ideologias etc. vivenciados por cada um.

Ressaltamos que as representações não são de um indivíduo isoladamente, Guareschi (2000b, p.250) explica que “ela está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita perpassar pela sociedade, existir certo nível de generalização.” Assim, são desenvolvidas em coletividade, de forma dinâmica, pois “uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (Moscovici, 2003, p.41)”. Recebem, assim, a influência do que já foi construído no passado seja pela própria geração ou por outras classes.

Ademais, Moscovici (2003) afirma que, quanto menos consciência temos das nossas representações ou pensamos nelas, maior é a sua influência no cotidiano. E essa é a importância de identificarmos as representações sociais sobre metodologia ativa dos alunos do curso Técnico em Administração, para tornar conhecido o que antes era desconhecido e entender a sua influência no cotidiano da instituição. Com a realização desse diagnóstico, torna-se possível o desenvolvimento de análises descritivas mais aprofundadas, a ampliação da compreensão das metodologias ativas no contexto da instituição estudada, o subsídio para tomadas de decisão, pois, por exemplo, permite o conhecimento das contradições que podem ser modificadas (Sousa, 2002 e Sousa e Villas Bôas, 2012).

Após os entendimentos de representação social, acreditamos ser importante colocar o conceito construído por Moscovici e Vignaux (2003, p.216), que é:

[...] representações sociais são sempre complexas necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de ideias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que

lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da ideia.

Temos consciência de que esse é um conceito complexo; algumas implicações, nesse caso, já foram tratadas anteriormente e de outras tratamos a partir deste momento. Porém, entendemos que, neste momento do texto, temos conhecimento suficiente para enxergar as representações sociais em sua completude; e isso é fundamental.

Uma das implicações a ser apresentada neste momento são os conceitos de familiar e não-familiar. Moscovici (2003, p.54) afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”. Familiar é o que já conhecemos, com que temos intimidade, por ser habitual, a que já estamos acostumados. Portanto, quando estudamos as representações sociais, tentamos entender ou explicitar a característica não-familiar que as criou e, com isso, absorvidas pelo grupo, foram para familiar.

Ao construir uma representação:

[...] porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e ideias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo já visto (*déjà vu*) e já conhecido (*déjà connu*) (Moscovici, 2003, p.58).

Ao nos depararmos com algo não familiar, acontece a tensão com o familiar, buscando, no consciente e inconsciente, ideias, valores, crenças, imagens, conhecimentos científicos etc. que formamos anteriormente e que, de certo modo, podem nos auxiliar na criação de significado para o desconhecido. Moscovici (2003) esclarece que, nesse momento, recorreremos mais à convenção e à memória do que à razão; mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais.

Quando o não familiar se torna familiar, a representação torna-se consensual; o que implica a necessidade de tratarmos de mais dois elementos essenciais no estudo das representações sociais: universos consensuais e unificados. São temas já tratados anteriormente, no momento em que Moscovici (2003) propõe a inserção do senso comum entre as teorias científicas e a ideologia, mas não com essa nomenclatura e profundidade.

O universo consensual, como o próprio nome remete, apoia-se no consenso coletivo, no senso comum, já definido anteriormente. Nesse universo, as pessoas, com as suas crenças, ideologias e conhecimentos, são importantes, assim como também é a sua vivência em sociedade. Não há um indivíduo melhor que outro, todos são iguais e livres para agir e pensar,

as explicações surgem por meio da negociação e aceitação mútua. Não há a necessidade de se ter competências exclusivas, porém cada um pode adquirir a competência que desejar, entretanto, com responsabilidade. Apoiado no consenso e na memória coletiva, esse universo não é tão sistemático; portanto, não teremos médicos, psicólogos, professores, administradores, mas pessoas que têm mais habilidade de cuidar dos outros, outras com mais facilidade de lidar com o dinheiro e negócios, além dos que gostam de contar histórias; esses são pequenos exemplos que formam o universo consensual (Moscovici, 2003).

Já o universo reificado é formado pelo conhecimento científico. O objetivo desse universo é conhecer e estudar, de forma sistemática, através de métodos científicos, os fenômenos naturais e sociais; o que, necessariamente, não inclui a parcialidade dos desejos, das crenças e das ideologias, mas respeita a diversidade. A sociedade é, então, formada por sistemas padronizados de regras e procedimentos que são iguais para todos; porém, exige que seus membros tenham competências profissionais exclusivas para atuar em áreas diferentes. Assim, nesse universo, são definidas as profissões, as pessoas são desiguais, seu grau de participação depende do seu desempenho e mérito em adquirir essas competências exclusivas (Moscovici, 2003).

O autor mostra as diferenças entre os universos, mas ressalta que não há uma reutilizabilidade entre eles, os dois são importantes para a ciência e com modos de pensar baseados na razão, mesmo que alguns exemplos, presentes nos dois universos, pareçam ser mais racionais que outros. “As representações sociais estão mais e mais marcadas pela divisão entre esses dois universos, o primeiro caracterizado por uma relação de apropriação confiante, até mesmo uma implicação, e o último pelo distanciamento, pela autoridade (Moscovici, 2003, p.198)”. Entendemos que o papel da Teoria das Representações Sociais é trazer, de forma igual e racional, o universo consensual para as discussões e as explicações do mundo.

Nesse momento, fica claro a importância da inserção das representações sociais, ao entender e explicar os fenômenos do senso comum, para a ciência que outrora rompeu com a ideologia. Nessa linha de raciocínio, as ideologias tentam transformar o universo consensual em universo reificado, colocando o último como o de maior importância; assim, “não possuem estruturas específicas e podem ser percebidas tanto como representações, como ciência (Moscovici, 2003, p.53)”. Entende-se aqui a ciência como conhecimento científico, pois, quando o autor realizou essa afirmação, nos primórdios dos seus estudos, esse conhecimento era o único válido para a ciência. Moscovici (2003) nos mostrou que são dois universos, com características diferentes, que podem se misturar em determinados momentos, mas que não são os mesmos, portanto um não se transforma no outro. Com as representações sociais, fica

possível o estudo de crenças, ideias, conhecimento e ideologias sem que haja o desmerecimento do conhecimento científico ou vice-versa. Observa-se que as ideologias também ajudam na formação das representações sociais, mas sem que sejam dominantes. Elas têm um papel indispensável, principalmente, enquanto uma prática que serve para criar e manter relações assimétricas, pois, ao compreender “as dimensões éticas, valorativas e críticas”, espera-se que sejam criadas possibilidades de rompimento que culminem na emancipação dos cidadãos (Guareschi, 2000a, p.45). Para finalizar, Moscovici (2003, p. 199) afirma que “embora o senso comum mude seu conteúdo e as maneiras de raciocinar, ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica”.

Depois de estudar o conceito das representações sociais e sua importância, para entender a forma de conhecer e interpretar a representação social, é preciso atentar para os mecanismos de formação das representações, que são processos de pensamento baseados na memória (objetivação) e em conclusões passadas (ancoragem). Assim, esse é o tema do próximo item deste capítulo.

4.1.1 Processos para tornar o não familiar em familiar: ancoragem e objetivação

As representações sociais são formadas para tornar o não familiar em familiar, para tentar reduzir o vago e tornar mais fluida a comunicação na sociedade; assim, acontecem por influências e negociações. Moscovici (2003) alerta que representações sociais diferentes, em um mesmo espaço, podem fazer com que membros do mesmo grupo tenham dificuldade de se comunicar ou tentem migrar para grupos diferentes.

Desse modo, torna-se importante entendermos o processo de formação, reconstrução ou manutenção das representações sociais. Assim, é visto que o familiar, na sua dinamicidade, transforma-se o tempo todo, principalmente, no mundo contemporâneo, em que o acesso às informações e à comunicação vem acontecendo com mais agilidade e com recursos cada vez mais imediatos. Reencontrar a familiaridade, seja ela efetiva ou ilusória, traz certa satisfação social e afetiva (Moscovici, 2003). A representação está na mente das pessoas, porém também está nos fenômenos sociais, sendo esses passíveis de identificação e compreensão (Guareschi, 2000b).

Para isso, temos que esse processo é formado por dois mecanismos, a ancoragem e a objetivação. Ao nos depararmos com um fato, informação, ideia, comunicação ou percepção estranhos, recorreremos a um repertório comum de interpretações e explicações, regras e

procedimentos da vida cotidiana já conhecidos, que permitem categorizá-los ou transformá-los em imagem comum para torná-los familiar. O mecanismo de recorrer ao que já conhecemos é o que chamamos de ancoragem.

Já a objetivação é o mecanismo que transforma o não-familiar em familiar, por meio da substituição do abstrato para concreto, da transformação do pensamento em coisa real ou por tornar o fenômeno tangível. Enquanto, na ancoragem, fazemos a comparação e a interpretação do estranho, na objetivação, começa a ser possível o seu controle, graças ao processo de familiaridade. Após entender essa relação entre os mecanismos, passamos a estudá-los separadamente.

O mecanismo de ancoragem é que permite às pessoas, no curso de formação das representações sociais, transformar o que é estranho em familiar, mais especificamente, dar nome ao fenômeno. Nesta parte da tese, estudamos como funciona esse processo.

Ancorar é entender o fenômeno de forma a conseguir avaliá-lo, classificá-lo e categorizá-lo; nesse caso, recorreremos a nossas memórias até alcançarmos um mínimo de coerência no que está vago no nosso entendimento. “Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (Moscovici, 2003, p. 63)”. Nesse momento, haverá a comparação com os protótipos e as matrizes icônicas já construídos. O sujeito ativo vai, então, mostrar atitude com relação ao objeto referência.

Outro processo da ancoragem é o de categorização; nele, o objetivo é escolher qual o protótipo ou matriz no qual o fenômeno mais se encaixa. Isso pode ocorrer de duas formas: 1- generalizando, quando conseguimos situá-lo em função de características dos protótipos; assim, definimos o fenômeno, por exemplo, como bonito, brasileiro ou rede social; 2 - particularizando, quando as características são diferentes do padrão da memória e, dessa forma, tentamos entender as divergências. Ademais, os dois processos culminam na avaliação, seja enquadrando em um padrão ou considerando-o distinto, já, assim, estamos avaliando se é ou não convergente às normas e aos procedimentos estabelecidos na memória; sendo assim, aceitamos ou rejeitamos o fenômeno. A ancoragem culmina com a possibilidade de dar um nome para o que era estranho; então, abandona-se o anonimato e se torna possível incluí-lo em uma matriz identidade (Moscovici, 2003).

Importante ressaltar alguns pontos que são destacados por Moscovici (2003). O primeiro é que, no momento da avaliação, a neutralidade é uma característica que impede o mecanismo da ancoragem, o estranho deve ter pontos positivos ou negativos, iguais ou diferentes para ser categorizado e codificado em relação às matrizes. Guareschi (2000a) entende que a neutralidade

empobrece e mistifica as representações. Segundo ponto é que o que não pode ser nomeado não é comunicável, ou seja, enquanto o não familiar estiver anônimo, traz consigo incertezas, confusão e a impossibilidade de classificação. O terceiro é uma derivação do anterior, pois, quando o fenômeno é nomeado, esse processo é sempre arbitrário, mas necessário e exige que o nome tenha tido o consenso. Essa escolha nunca é puramente intelectual, com certeza, remete a informações que fazem parte também do universo consensual, sendo sentidas e percebidas pelo coletivo, expressando a sua identidade e condições sociais (Guareschi, 2000b).

Moscovici (2003, p.67) ainda esclarece que:

[...] de modo geral, minhas observações provam que dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplexes: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção.

Doise (2002), colaborador de Moscovici no desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, identificou três níveis de análise nos estudos da ancoragem. A ancoragem psicológica baseia-se em posicionamentos individuais apoiados em atitudes, opiniões e valores. Já o nível sociológico recorre à influência do pertencimento social dos indivíduos. Por fim, a ancoragem psicossociológica é identificada na percepção das relações sociais e nas teorias usadas para explicar a natureza dos grupos sociais.

Em suma, é no processo de ancoragem que as representações sociais são aceitas pela sociedade; compreender esse processo é “acessar como é conferido ao objeto da representação um **significado**, como a representação é **utilizada** como um sistema de interpretação do mundo e como a representação **íntegra** a novidade em um sistema de pensamento pré-existente” e as suas transformações (Almeida, Santos e Trindade, 2014, p.151).

A objetivação é o outro processo que auxilia a compreender as representações sociais, acontece de forma concomitante com a ancoragem. Arruda (2002, p.136) afirma “que são como duas faces de uma mesma moeda”. O autor também mostra que o seu processamento ocorre em três etapas: destrincha, recompõe e torna concreto o fenômeno. Na primeira etapa, o que é estranho é esmiuçado, “seleciona e descontextualiza elementos do que vai representar, operando assim um enxugamento do excesso de informação, uma vez que não é possível lidar com o conjunto da informação transmitida (Arruda, 2002, p.136)”. Baseando-se em nossas memórias e conhecimentos, ocorrem recortes, que selecionam o que mais importa.

Quando ocorre a segunda etapa, a recomposição, acontece a origem do núcleo figurativo, que é um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias que, segundo Jodelet, pode apresentar um aspecto imagético (pensar com imagens). Assim, ao escolher a imagem que o representa, aquele objeto ou fenômeno que era abstrato torna-se concreto (Arruda, 2002).

Almeida, Santos e Trindade (2014, p.146), ao conceituarem objetivação, resumem que “ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as.” Moscovici (2003, p. 71) corrobora, evidenciando que é “descobrir a qualidade icônica de uma ideia”. Guareschi (2000b, p.251) adverte que essa imagem não “é uma espécie de fotografia absolutamente igual ao seu original”, ela vai variar de pessoa para pessoa, pois sofre a influência dos diversos sujeitos tanto na sua construção como na sua transformação.

Portanto, o fenômeno que era estranho, ao se tornar imagem, faz com que surja a representação social que é a verdadeira essência da realidade, mesmo que essa realidade seja convencional - talvez seja repetitivo, mas achamos importante enfatizar, que é existente no universo consensual. Sociedades com culturas diferentes terão instrumentos diferentes para fazer das representações uma realidade; o que é diferente no universo reificado.

Nova e Machado (2014) complementam que com a objetivação há a naturalização do núcleo figurativo, ou seja, a imagem é incorporada ao cotidiano e passa a fazer parte do senso comum, de forma tão natural que as pessoas não se lembram de que um dia já fora estranha. Assim também ocorre a seleção, quando se dá à realidade um ar simbólico; nesse momento “os princípios que organizam o seu pensamento e suas posições intervêm para absorver, defender ou combater o conteúdo esquematizado da informação (Clémence, Green e Courvoisier, 2014, p.253)”. Assim, pode ocorrer o esquecimento intencional, “o indivíduo ou grupo reconstrói o passado de acordo com um filtro moral, recuperando aquilo que lhe dá uma identidade positiva e deixando de fora o que poderia gerar um conflito na concepção de si mesmo (Alba, 2014, p.562)”.

Nesse processo, também é importante destacar alguns pontos que são defendidos por Moscovici (2003). O primeiro é que as imagens, assim como as representações sociais, estão em contínua transformação, podendo ser criadas, remodeladas ou excluídas do nosso cotidiano. Outra questão diz respeito a um esclarecimento: o aspecto imagético, por exemplo, ocorre com sentimentos, classes sociais, formas de poder, cultura, não só com objetos, atributos ou relações, esses também são transformados em imagens.

Portanto, quando Moscovici, em 1961, propôs o estudo das representações sociais foi baseado em uma sociedade pensante, com experiências e memórias comuns, diversas e dinâmicas, que permitem uma gama de imagens e linguagem, que tornam o estranho em familiar. O autor afirma que a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória. Desse modo, ao ancorar a memória continua em movimento, acrescentando ou retirando objetos, pessoas e acontecimentos, que servem de subsídio para classificação, categorização e avaliação, culminando no nome, ou seja, é um processo interno. Já objetivar é externo, para os outros, retira da memória conceitos e imagens “para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2003, p.78)”. Dessa forma, devemos concordar com Moscovici (2003) que afirma que as representações só existem com a linguagem, a comunicação e a cooperação, assim como a sociedade só existe com representações; por isso, é tão importante compreendê-las.

4.1.2 Representações sociais e as metodologias ativas

Após estudarmos e entendermos melhor sobre a Teoria das Representações Sociais, é importante entrelaçá-la com o nosso objeto de estudo, “metodologias ativas”. Para iniciarmos, lançamos mão da afirmação de Campos e Loureiro (2003, p.114):

[...] a escola é campo propício para o estudo da influência das representações sociais sobre a prática que se realiza no interior dos seus muros. Tanto professores quanto alunos são sujeitos sociais cujas relações com o conhecimento e sua transmissão estão mediadas pela importância deles para os processos concretos de vida tanto de uns quanto de outros, no interior dos grupos sociais em que concretamente produzem suas vidas.

Novaes (2021) corrobora, afirmando que a Teoria das Representações Sociais permite que se considere não só saberes, afetos, valores, mas também os contextos institucionais, sociais, históricos, econômicos e culturais, sendo essa uma grande contribuição para o estudo de práticas educacionais.

Assim, compreender as representações dos discentes em um curso Técnico em Administração é conhecer quais são os conhecimentos, ideias, crenças, regras, procedimentos prévios que os alunos têm sobre uma participação mais ativa na sua aprendizagem. Além disso, tem-se ajuda para entender qual será a imagem, o significado, ou seja, o que a torna concreta.

Vale, portanto, compreender os processos de ancoragem e objetivação que formam as representações sociais sobre “metodologias ativas do Técnico em Administração”.

Ademais, quando tratamos de metodologias ativas, estamos nos remetendo a um objeto “culturalmente construído através de uma longa história e de seus equivalentes modernos (Vieira, 2021, p.121)”. Além disso, é um tema de discussão não só no universo consensual, como também no universo reificado. Portanto, pode ser que, ao compreendermos essas representações sociais, consigamos, em algum momento, conhecer sua formação e evolução no curso da história dos discentes pesquisados.

Como já tratado no capítulo sobre o objeto de estudo, temos de reconhecer que, na discussão do tema, sempre haverá uma comparação com o ensino tradicional. Então, ao realizar o estudo, pode ser possível que tenhamos de recorrer à “síntese de opostos”, descrita por Moscovici. A síntese é a fundamentação que integra o tema às suas diversas noções, conhecimento elementar; o que remete às suas reciprocidades. No caso do nosso estudo, é ensino tradicional e a atividade do aluno na aprendizagem, metodologias ativas.

Mas vale ressaltar que, na tese, não ousamos tratar da “themata” proposta por Moscovici e Vignaux (2003), ou seja, não estudamos o “pensamento preexistente”, as ideias centrais e universais que geram as representações sociais. Assim, é visto que estamos limitados a um só contexto e a um único período de tempo. O que queremos demonstrar aqui é que, na análise dos resultados, recorreremos à síntese da oposição, sem deixar de reconhecer a nossa limitação. Mas também sabemos que isso não interfere na qualidade dos resultados apresentados, pois, na próxima parte da tese, mostramos que a nossa compreensão da representação social foi realizada também baseada na Teoria do Núcleo Central.

Sá e Arruda (2000) e Novaes (2021) mostram que a TRS é uma teoria que traz respostas possíveis para desafios da vida contemporânea e práticas profissionais, apesar de não ter sido desenvolvida com a finalidade de operar em ambientes formativos.

Ao permitir tais estudos, as investigações em representações sociais e educação favorecem a desnaturalização de concepções estereotipadas, preconceitos, e contribuem para a elaboração de significações progressivamente mais complexas, que permitem que as práticas educativas sejam efetivamente comprometidas com a formação de educandos. (Novaes, 2021, p.7)

Assim, esperamos que, com a apresentação das representações para os docentes do curso Técnico em Administração, possamos contribuir para momentos formativos. Com as

discussões, trocas de informação, almejamos que surjam ideias para práticas educativas mais eficientes, que possam contribuir com uma formação mais emancipatória no curso.

É a representação social que um indivíduo compartilha com seu grupo, sua percepção a respeito do movimento de transformação de sua realidade, suas dificuldades pressentidas e esboçadas, que merecem uma análise sistemática para que, sendo entendidas, dar bases aos educadores para buscarem uma transformação em sua ação formativa (Sousa e Villas Bôas, 2012, p.784).

Por fim, quando Moscovici iniciou a TRS, em 1961, muitas foram as críticas que surgiram; porém, algumas como “mera polêmica”; o autor, então, lamentou, pois isso impedia o desenvolvimento intelectual da teoria (Moscovici e Marková, 2003). Mas se colocou sempre disposto a debater sobre as dúvidas e críticas fundamentadas e pertinentes a um debate de ideias. Tudo isso culminou em uma aceitação da teoria, que inseriu o senso comum como fenômeno a ser estudado na e pela ciência. Assim, Doise (1993) qualificou a TRS como uma “grande teoria”, pois propõe concepções gerais sobre vários temas, que sugerem estudos mais detalhados, além de ser compatível com outras teorias. Jodelet (2014), nesse sentido, corrobora, afirmando que é “uma bela invenção”, pois é propícia a aparecimento de novas invenções.

4.1.3 Teoria do Núcleo Central

A Teoria das Representações Sociais se desdobra em três abordagens ao longo das realizações de pesquisas, que são a abordagem culturalista, cultivada por Denise Jodelet; a abordagem sociológica, que tem como referência Willen Doise; e, por fim, a abordagem estruturalista, representada por Jean Claude Abric (Sá, 1998).

A tese também se embasou na terceira abordagem, das representações sociais, que utiliza a Teoria do Núcleo Central, que caracteriza, em detalhes, a estrutura, o funcionamento, a natureza e a dinâmica de uma representação social. Abric (1994) afirma que a teoria teve inspiração nos trabalhos de Heider e Asch, autores da psicologia social e foi desenvolvida pelo Grupo do Midi em *Aix-en Provence*. A formação inicial do grupo foi com Abric, Flament, Guimelli (Moscovici e Vignaux, 2003) e Moliner (Mazzotti, 2002). A teoria data do ano de 1976, mas só se popularizou 10 anos depois.

No início, houve uma ênfase maior na estrutura do núcleo central; o que, conforme reconhecido por Abric (1994), fazia com que o estudo das representações estivesse incompleto. Foi quando conseguiram a completude ao acrescentar à teoria o estudo dos elementos

periféricos. Sá (1996) destaca o rigor metodológico e caráter cumulativo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo do Midi. A teoria do núcleo central tem como diferencial poder ser aplicada tanto para explicar o processo de formação das representações sociais, como também as transformações. Assim, as representações sociais são formadas por dois subsistemas complementares: o central e o periférico.

O sistema central, segundo Abric (2001), evidencia que toda representação se organiza em torno de um núcleo central. As suas características são: ser definido pelas memórias e sistema de normas que baliza o grupo que representa, influenciado por seus valores e condições sócio históricas; compor a base comum e consensual de uma representação social, definindo a homogeneidade do grupo; assegurar a continuidade da representação, pois é estável, coerente e resistente à mudança e, por fim, ser pouco influenciado pelo contexto social e material imediato (Sá, 1996).

Tem três funções: geradora, que compreende o significado da representação; organizadora, quando realiza a sua organização interna e estabilizadora, que mantém a sua estabilidade. Além disso, o núcleo central é formado por um ou mais elementos valorativos e/ou descritivos, porém em quantidade limitada (Abric, 2003). Entre os seus elementos, existe uma hierarquia, uns são mais importantes que os outros. “Nesta perspectiva, o núcleo central é o meio pelo qual o sujeito dá sentido à representação, propicia a união e a estabilização dos elementos constitutivos da representação, por sua vez, é o elemento mais resistente à mudança (Silva, 2015 p.139-140)”.

O sistema periférico é organizado pelo núcleo central da representação para a formação de esquemas, que descrevem e determinam ações, alterando sempre que houver modificação no contexto social (Almeida, 2019). Os elementos periféricos são mais flexíveis e acessíveis. Segundo Abric (2003), o sistema periférico tem como funções sobre as representações: a concretização, fácil compreensão; a regulação, adapta à evolução do contexto; a prescrição dos comportamentos, assegura o funcionamento; a proteção do núcleo central, defende; e modulações personalizadas, customizadas.

Abric (2003) afirma que, para a análise das representações, é necessário identificar o seu conteúdo e a sua organização. Duas representações são diferentes, mesmo que tenham conteúdos iguais, pois, nesse caso, o núcleo central é diferente. Para serem consideradas iguais, o núcleo central tem de ser idêntico, mesmo que tenham diferenças em seu conteúdo, ou seja, sistemas periféricos.

Outro ponto a ser ressaltado da Teoria Estruturalista é que, conforme Sá (1996), resolve o problema das características contraditórias, já apresentadas, das representações sociais, que

são, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis, consensuais, mas marcadas por diferenças interindividuais. Assim, a representação social é “rígida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra (Sá, 1996, p.22)”, ou seja, o núcleo central é rígido e representa o consensual, enquanto os sistemas periféricos são flexíveis e carregam consigo algumas diferenças interindividuais. Abric (2003, p.52) afirma que “o sistema periférico permite suportar, e absorver, uma mudança de atitude diante do objeto sem que sua representação seja profundamente modificada”.

Dessa forma, vemos que a Teoria do Núcleo Central é uma escolha coerente para compreender as representações sociais sobre metodologia ativa dos alunos do curso Técnico em Administração. Nessa linha de raciocínio, estamos interessados nas quatro funções do estudo das representações definidas por Abric (1994) na Teoria Estruturalista, que é compreender a realidade dos alunos sobre o objeto de estudo, definir a sua identidade e especificidades em relação ao tema estudado, subsidiar comportamentos e práticas e justificar posicionamentos e comportamentos. Essas duas últimas funções são vistas como primordiais na execução do grupo focal com os professores como momento formativo.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade de Uberaba e sua aprovação ocorreu em 14 de novembro de 2023, sob o número de protocolo 75142323.8.0000.5145.

Para alcançar o objetivo de compreender as representações sociais dos alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem, para discussões e reflexões com os professores, optamos por uma abordagem quanti-qualitativa ou mista. Desse modo, como mostramos na primeira parte da metodologia, a pesquisa foi subsidiada pelo Referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric. Nesse sentido, conforme Duveen e Moscovici (2003, p.25), ressaltamos o caráter teórico-metodológico das representações sociais:

[...] se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas

circunstâncias específicas. A descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social.

Sá (1996, p. 27), ao citar Moliner (1994), complementa que é importante diferenciar as propriedades quantitativas das qualitativas no caso das representações sociais, “estando os métodos de levantamento associados às propriedades quantitativas e os de identificação às propriedades qualitativas”.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Richardson (1999), pode ser explicada como a tentativa de uma compreensão detalhada de significados e características situacionais apresentadas. Pereira (2020a, p.42) complementa que “a pesquisa qualitativa valoriza as experiências de vida e a forma como os sujeitos constroem os sentidos e significados”; o que nos auxilia na elucidação das representações sociais. Suas propriedades qualitativas estão no reconhecimento “do *valor* simbólico dos elementos do núcleo central em relação ao objeto representado e do poder associativo que tais elementos apresentam em relação aos demais elementos da representação (Sá, 1996, p.27)”.

Já a pesquisa quantitativa, segundo Gil (1991), considera tudo que pode ser quantificável; o que significa traduzir, em números, opiniões e informações, de forma a possibilitar a classificação e a análise. Isso requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Assim, as propriedades quantitativas das representações sociais estão na frequência com que os elementos aparecem e na identificação das suas conexidades (Sá, 1996).

Brüggemann e Parpinelli (2008) mostram que o fato de utilizarmos a combinação de duas pesquisas de naturezas diferentes não significa que há contradição do ponto de vista metodológico e nem que uma é mais importante que a outra. Para esses autores, abordagens distintas não implicam contradição e nem que uma é mais importante que a outra. “A relação entre a quantitativa e a qualitativa não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a uma continuação (Brüggemann; Parpinelli, 2008, p. 564)”. Pereira e Ortigão (2016) corroboram, afirmando que a pesquisa mista traz a complementaridade, pois permite a adoção de diferentes perspectivas.

4.2.1 *Locus da pesquisa*

A instituição pesquisada foi criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, juntamente com os outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Suas bases pedagógica e administrativa são marcadas pela história e pelo que foi construído em termos de experiência e reputação nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e na Escola Agrotécnica que a constituíram. É uma instituição que atua na educação profissional e técnica, formada por uma estrutura multicampi e pluricurricular. “A instituição se pauta na constante busca pelo desenvolvimento das regiões em que está inserida, por meio de educação gratuita e de qualidade, pelo fomento à inovação, ao empreendedorismo, à inclusão e à sustentabilidade (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2023, p.15)”.

De um total de 18 *campi*, o *campus* estudado está situado no Centro oeste mineiro e conta com um total de 3.051 matrículas, entre o ensino superior, profissional e técnico (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2023). Em 2023, segundo o censo escolar (Brasil, 2024), eram 546 alunos matriculados no ensino técnico integrado na instituição pesquisada, divididos em 6 cursos diferentes. Considerando as matrículas do Ensino Médio na cidade em que o *campus* está localizado, a instituição é responsável por mais de 50% dos alunos matriculados nesse nível, porém, não são todas as instituições escolares que ofertam o ensino integrado. Ao considerar apenas o ensino técnico integrado, a instituição representa 100% das matrículas; o que mostra a sua importância para a região (Brasil, 2024).

O *locus* da pesquisa foi o curso Técnico em Administração, pois, como foi mostrado na introdução da tese, é da mesma área de atuação da doutoranda. Participou ela da comissão de criação do curso e nele atuou como coordenadora, por um período superior a um ano. No curso pesquisado, no ano de 2023, estavam matriculados 108 alunos; no censo escolar 2023, constam 111 alunos (Brasil, 2024), porém constatamos que 3 alunos eram desistentes no 1º (primeiro) Ano. Participaram da pesquisa 90 discentes; os demais, embora tenham sido convidados, não estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

4.2.2 *Coleta dos dados*

Com relação à coleta dos dados, ela foi realizada numa perspectiva plurimetodológica, que é defendida por Abric (2003), para o estudo das representações sociais. O autor pontua que os métodos de coleta são um ponto chave, que determina o valor dos estudos sobre

representações sociais e distingue os métodos em dois grupos: interrogativos (a entrevista, o questionário, a perspectiva monográfica) e métodos associativos (evocações ou associações livres, mapas associativos).

Optamos pela utilização do questionário para os discentes, como método interrogativo, que é uma técnica muito comum em pesquisas de representações sociais, principalmente por ser, como mostra Gil (1999, p.128), “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário foi construído em cinco partes, nomeadas de A a E, para auxiliar no alcance das questões que nortearam a tese; o documento, na íntegra, está no Apêndice A.

A primeira parte (A), “**Perfil Sociodemográfico**”, tem como objetivo definir o perfil dos participantes. É importante conhecer as características do grupo que construiu as representações sociais para entender não só o perfil sociocultural dele como também o que motivou os seus integrantes na escolha do curso Técnico em Administração e a significação do curso para a vida dos alunos.

Na parte B, “**Representações Sociais dos Alunos**”, a finalidade foi identificar as representações sociais dos alunos no curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas de aprendizagem, presentes nas práticas pedagógicas dos professores. As respostas dessas questões subsidiaram os resultados da ancoragem e da objetivação.

Já a parte C, “**Técnicas de Associação Livre de Palavras**”, foi construída para identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas de aprendizagem, presentes nas práticas pedagógicas dos professores e auxiliar na identificação e compreensão de desejos, conflitos, opiniões, etc. A TALP – técnica da associação livre de palavras, é um método associativo, que, segundo Vieira (2019, p. 271), “pode ser utilizada dentro dos mais variados temas em que se deseja trabalhar, tanto na área humana como na saúde, podendo trazer características singulares ou complexas de uma comunidade”.

Tavares *et al.* (2014, p.66) afirmam que a TALP auxilia “nos processos que favorecem a revelação de desejos fundamentais, elementos de conflitos, momentos significativos da história de vida e as representações sociais relacionadas a objetos e fenômenos”. Nóbrega e Coutinho (2003, p.68) complementam que, nas pesquisas da Teoria das Representações Sociais, a TALP identifica “a configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa

dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor”. Vieira (2019) é mais específica ao defender que essa técnica é imprescindível para a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais, juntamente com o *software EVOC (Ensemble de programmes permettant l’analyse des évocations)*.

Essa técnica “consiste em apontar um termo indutor para o qual o sujeito deverá responder, escrevendo a primeira palavra que lhe vier à mente”. (Vieira, 2019, p. 271). Nesse estudo, elegemos como termo indutor “as metodologias ativas utilizadas pelos professores do curso” e pedimos que elencassem três palavras, assinalassem e justificassem a mais importante e, por fim, colocassem o significado das outras duas palavras; o que auxilia a identificação dos sistemas da representação social.

Assim, conforme defendido por Tavares *et al.* (2014), como a TALP é projetiva, de forma metafórica, possibilitou a obtenção de respostas que revelam aspectos da personalidade e das representações dos alunos, dando possibilidade de também compreender aquilo que é intrínseco, seja oculto ou de conhecimento do participante. Nesse sentido, os autores complementam que a TALP por indução “consegue captar e receber informações, aparentemente ocultas ou não, e que, através de uma resposta associativa a uma palavra é possível revelar as opiniões, os pensamentos, as personalidades (Tavares *et al.* 2014, p.74)”.

Na parte D, “**Projeto Pedagógico do Curso**”, buscamos respostas para reconhecer os elementos que caracterizam propostas de metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos professores que constam no Projeto Pedagógico do curso Técnico em Administração, na visão dos alunos.

Por fim, a parte E, “**Implicações das Metodologias Ativas na Formação Técnica**”, auxiliou-nos a compreender e corroborar as análises das questões anteriores, sobretudo, o núcleo central das representações sociais, as implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso.

A primeira versão do questionário foi submetida a um teste piloto no dia 18 de outubro de 2023, quando foi aplicada para 6 alunos, sendo dois de cada ano do curso. Isso nos auxiliou bastante, pois foram feitas sugestões com relação à ordem das questões, principalmente, com a relacionada ao conceito de metodologia ativa. Os alunos sugeriram que viesse logo após a primeira parte. Além disso, que se acrescentassem algumas alternativas em duas outras questões relacionadas à identificação das representações sociais e suas implicações.

O questionário, após a aprovação no CEP, foi aplicado para 90 discentes, nos dias 14 e 17 de novembro de 2024, nas dependências da instituição pesquisada. No dia 14, aplicamos o questionário para os alunos maiores de idade, do 3º Ano e entregamos o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a aprovação dos pais. No dia 17, ocorreu a aplicação para os outros alunos, do 1º e 2º anos. Ressaltamos que o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi assinado pelo aluno no momento da aplicação do instrumento.

A construção do questionário é essencial, pois, como afirma Sá (1996, p.26-27), ao citar Flament, “a representação não é revelada em toda a sua complexidade pelos sujeitos, se não lhes colocar boas questões”. O autor ainda complementa que essa é uma exigência não só da construção das perguntas, mas também dos procedimentos de análise e construção dos resultados.

Assim, após as análises dos dados coletados, finalizou-se a pesquisa com a realização, no dia 9 (nove) de outubro de 2024, de 3 (três) grupos focais com 18 (dezoito) docentes do curso que aceitaram participar dessa etapa. Nesse momento, utilizamos as discussões e reflexões dos resultados das pesquisas como momento formativo. Segundo Trad (2009), com o grupo focal, os participantes se sentem mais livres para dar suas opiniões, permitindo um entendimento mais amplo da questão estudada, além de permitir ao pesquisador realizar perguntas não previstas e incentivar a participação.

Assim também, o grupo focal tem como principal característica a interação entre os participantes; o que possibilita a compreensão das “ideias compartilhadas e o modo pelo qual as pessoas se influenciam mutuamente (Tullio *et al.*, 2019, p.415)”. Os autores ainda complementam que é possível apreender com a técnica os consensos, os dissensos, as rupturas e os silenciamentos dos participantes, também alertam que não é adequado à interpretação de falas de forma individual, precisa acontecer enquanto uma fala que pertence a um debate.

Ressel *et al.* (2008, p. 780) afirmam que o grupo focal é um momento fértil para ideias novas, originais e contextualizadas, auxilia na compreensão de “crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista”, além de favorecer o entendimento do tema com o cotidiano. Especificamente, enquanto momento formativo, Tullio *et al.* (2019, p.420) elencam como contribuição: “influências recíprocas e reelaborações de posicionamentos individuais, engajamento político, oportunidade de refletir individualmente sobre a temática em um contexto de grupo, as construções compartilhadas de sentidos, opiniões e conhecimentos, habilidade de lidar com conflitos e possibilidade de comparar e confrontar opiniões diversas dentro do grupo, assumindo uma posição”. O roteiro aprovado pelo CEP consta no Apêndice B da tese.

4.2.3 Participantes da pesquisa

Adotamos como critério para a inclusão na participação da pesquisa, ser aluno e professor do curso Técnico em Administração da instituição pesquisada. Foram convidados para participarem, na primeira fase, todos os 108 alunos matriculados no ano de 2023, sendo que 90 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário; o que significa uma adesão de 83%, como mostra o quadro 5. Os demais não participaram, pois não estavam presentes na IES.

Tabela 1 – Número e porcentagens de participação de alunos

Ano	Total de alunos matriculados	Alunos presentes nos dias da aplicação do questionário	Frequência Participação
1º	37	27	73%
2º	33	30	91%
3º	38	33	87%
Total	108	90	83%

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se que a maior participação aconteceu no segundo ano, sendo 91% dos alunos. Já a menor foi a do primeiro ano, com a participação de 73%. Ressaltamos que a inclusão dos alunos foi condicionada à aceitação ao convite e à assinatura do TCLE e TALE. Mas vale ressaltar que todos os alunos presentes aceitaram responder ao questionário e apresentaram o TCLE e TALE.

Na segunda fase, também foram convidados todos os 43 professores do curso que estavam ministrando aulas em outubro de 2024, sendo que 18 professores aceitaram o convite. A fase do grupo focal como momento formativo ocorreu no dia 9 (nove) de outubro de 2024 em três momentos diferentes via *Googlemet*. O primeiro grupo focal foi realizado às 10 (dez) horas, com a participação de 4 (quatro) professores, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora e 22 minutos. Já o segundo grupo ocorreu com 9 (nove) docentes, o momento ocorreu às 15 horas e durou cerca de 1 (uma) hora e 13 minutos. Por fim, o terceiro grupo focal aconteceu às 16h e 30 minutos, por aproximadamente 1 hora e teve a participação de 5 (cinco) professores.

Assim, utilizamos, como critério de exclusão na pesquisa, o fato de os participantes não estarem presentes no dia da realização do Grupo Focal, seja por motivo de doença, impossibilidade ou por não aceitarem participar. Além disso, como todo semestre os docentes podem se responsabilizar por disciplinas diferentes, os professores que não lecionam disciplinas no período, mesmo que já tenham lecionado, não foram convidados a participar da pesquisa.

Quanto aos riscos para participarem, tanto para os alunos quanto para os professores, a pesquisa não contém procedimentos que podem ser considerados invasivos; porém, qualquer técnica de coleta de dados pode apresentar riscos, como, por exemplo, a quebra de sigilo. Importante salientar que não haverá a divulgação do nome da instituição e nem dos alunos e dos docentes participantes.

Estamos cientes do conteúdo do Artigo 19 da Resolução nº 510, publicada em 07 de abril do ano de 2016, em que se ressalta: “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”. Dessa forma, estivemos permanentemente monitorando esses riscos (Brasil, 2016, p. 08).

Após a coleta de dados, os instrumentos foram arquivados adequadamente no PPGE/Uniube, por um período de 5 anos, conforme recomenda a resolução 510, já citada anteriormente, no seu Artigo 28, Inciso IV, garantindo o sigilo e o respeito para com o material coletado.

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa para os participantes, podemos dizer que as representações sociais trazem grandes contribuições para análise de mecanismos que interferem no processo educativo. Assim, é visto que lançam mão das relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e também influenciam na orientação de condutas e práticas sociais.

Dessa forma, conhecer as implicações das representações sociais do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas adotadas e discuti-las com os docentes pode auxiliar com reflexões e discussões em momentos formativos para os professores; o que resultará em um aprendizado mais crítico-reflexivo-participativo do aluno no curso.

4.2.4 Análise dos dados

Quanto às análises, além do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais e abordagem estrutural do núcleo central, os dados obtidos no questionário foram tratados no *Excel*, utilizando estatísticas descritivas. Já as palavras evocadas na TALP foram processadas pelo *software EVOC*, elaborado na França por Pierre Vêrges (2002), que combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, identificando, nas

representações sociais, os elementos centrais e periféricos, criando quadrantes; para isso, foram utilizados os programas *Lexique* (análise lexical), *Trievoc* (ordem alfabética), *Rangmot* (frequência), *Listvoc* (lista das evocações) e *Rangfrq* (quadrante de Vérge) (Taborda e Rangel, 2016).

No *EVOC*, a unidade de análise é a palavra, por isso também utilizamos o *software Iramuteq*, que possibilita a análise de dados textuais por técnicas mais simples até análises multivariadas. O *software* foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) e trata-se de um programa que é ancorado no *software R*.

As análises do *Iramuteq*, utilizadas na tese, foram análises lexicais clássicas que identificaram a quantidade de palavras, frequência média e número de hápax (palavras com frequência um) e a análises de similitude, baseadas na teoria dos grafos, que mostra a conexidade entre as palavras, diferenciando as partes comuns e específicas de cada zona, seja ela central ou periférica. Além disso, permite criar a nuvem de palavras, quando as palavras são agrupadas e organizadas em função da frequência (Camargo e Justo, 2013).

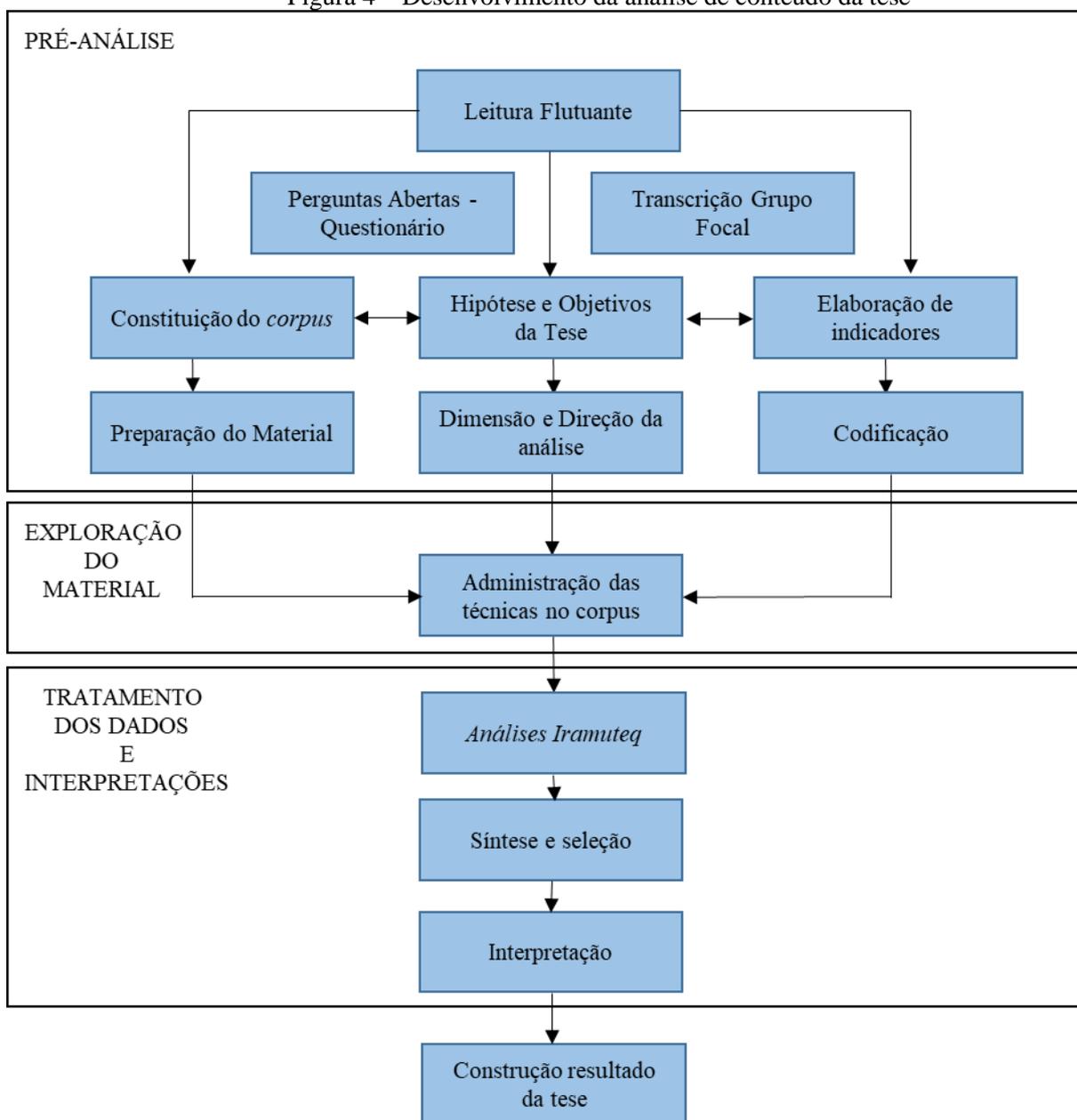
Os recursos disponíveis e possíveis, no *EVOC* e no *Iramuteq*, foram utilizados para a análise dos dados obtidos nos questionários e no grupo focal. Além disso, foi realizada também a análise com o auxílio do método da análise de conteúdo. Bardin (2011, p.15) define análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos extremamente diversificados”.

O processo da análise de conteúdo para pesquisas sociais deve ser organizado em três etapas, conforme ensina Bardin (2011):

1. Pré-análise
2. Exploração do Material
3. Tratamento dos resultados e interpretação

A Figura 4 mostra o detalhamento do processo de análise de conteúdo da tese, que foi realizado com as respostas às perguntas abertas do questionário e com a transcrição dos debates ocorridos no Grupo focal. Para melhor entendimento, a explicação acontece nos parágrafos que a sucedem.

Figura 4 – Desenvolvimento da análise de conteúdo da tese



Fonte: Adaptado de Bardin (2011, p.132)

Na primeira parte da análise de conteúdo, denominada pré-análise, a precisão é uma característica que define a qualidade dos trabalhos. “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2011, p.124)”. Para a sua consecução, iniciamos com uma leitura flutuante, que, no caso do questionário, aconteceu com as respostas às questões abertas; já no grupo focal, com a sua transcrição. Foi realizada uma leitura cautelosa e minuciosa, de forma a permitir que surjam impressões e orientações (Bardin, 2011).

A fase da leitura flutuante subsidiou a constituição do *corpus*, que foi também orientada pela “regra da exaustividade”, completada pela “não seletividade”, que Bardin (2011) caracteriza como considerar todos os elementos no *corpus*, sem eliminar elementos cuja justificativa não seja rigorosa. No caso da tese, a definição da hipótese e dos objetivos já havia sido efetivada e orientou toda a etapa de dimensão e direção da análise. A leitura minuciosa auxiliou também na definição de indicadores e categorias que auxiliaram o entendimento dos resultados da tese para alcançar seus objetivos.

Para isso, foram “determinadas operações de *recorte do texto* em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registro dos dados (Bardin, 2011, p.130)”. Essas etapas não tiveram uma ordem para acontecer, a sua maioria foi fluindo e acontecendo no decorrer da leitura flutuante. Assim, como foi ocorrendo a preparação do material para a análise, foi feita a edição em função de como os dados foram analisados e em relação às exigências dos *softwares*.

Os dados do questionário foram todos codificados, seguindo a orientação do *Iramuteq*, ou seja, todas as respostas foram introduzidas por quatro estrelas (****), *underline* e uma estrela (*) para cada variável que achamos importantes ser destacada. Como exemplo, temos a codificação “**** *_n_01 *_ano_1 *_sex_1 *_id_15 *_sertecnicoadm”, que significa as quatro estrelas exigidas pelo *software*, seguida das variáveis identificação do aluno (*n_01), ano que o aluno estava cursando (*ano_1), sexo do aluno (*sex_1), a sua idade (*id_15) e a pergunta a que se referia a resposta (*sertecnicoadm). Essa organização nos permitiu depois trabalhar com as respostas separadas por variáveis; no caso desta tese, separou-se apenas a variável à qual pergunta se referia à resposta.

Além disso, foi realizada uma análise lexical nas respostas de forma a padronizar algumas palavras que são sinônimas e que eram utilizadas com o mesmo significado. Isso possibilitou que a análise obtida no *software Iramuteq* não viesse poluída de muitas palavras de mesmo significado; o que melhora bastante a análise dos resultados. Ainda, utilizou-se o *underline* em palavras compostas.

Já em relação aos dados do grupo focal, foram criadas categorias de acordo com o mapeamento dos resultados das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso, criado a partir das representações sociais dos alunos sobre essas metodologias que foram adotadas pelos professores.

A fase da exploração do material é resumida por Bardin (2011) como a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Se o *corpus* não estiver padronizado, isso pode interferir bastante no resultado da análise. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente

em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2011, p.131)”. Nessa fase, trabalhamos com as respostas dos alunos sobre o que é ser Técnico em Administração (Questão A.6), as justificativas da TALP (Questão C.3), no relato final (Questão E.4) e com a transcrição do grupo focal já categorizada.

Por fim, na fase de tratamento dos dados e interpretações, foram interpretadas as análises lexicais clássicas, a nuvem de palavra, as análises de similitude, as categorias definidas pelas justificativas encontradas na TALP, além das categorias definidas no grupo focal. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então (...) adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 2011, p.131)”.

Assim, mediante o suporte teórico-metodológico da abordagem estrutural de Abric (2003), com a utilização das evocações da TALP, que foram processadas no *software EVOC*, identificamos o núcleo central e o sistema periférico. Além disso, para construir as representações sociais dos alunos do curso Técnico em Administração, sobre as metodologias ativas utilizadas pelos professores do curso, realizamos a descrição das questões fechadas do questionário e a análise de conteúdo das questões abertas, assim como dos dados obtidos no grupo focal. Esse processo nos conduziu à ancoragem e à objetivação das representações sociais que buscamos nesta pesquisa, além de ter possibilitado um momento formativo para a instituição estudada.

5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Neste capítulo, mostramos alguns dados que nos auxiliaram a compreender as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do Centro-Oeste Mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem para discussões e reflexões com os professores.

Para isso, na primeira parte, traçamos um perfil sócio demográfico dos alunos. E, na segunda parte, mostramos como as metodologias ativas são tratadas no Projeto Pedagógico do Curso que estudamos e como os alunos conhecem e percebem a contribuição do documento na sua formação.

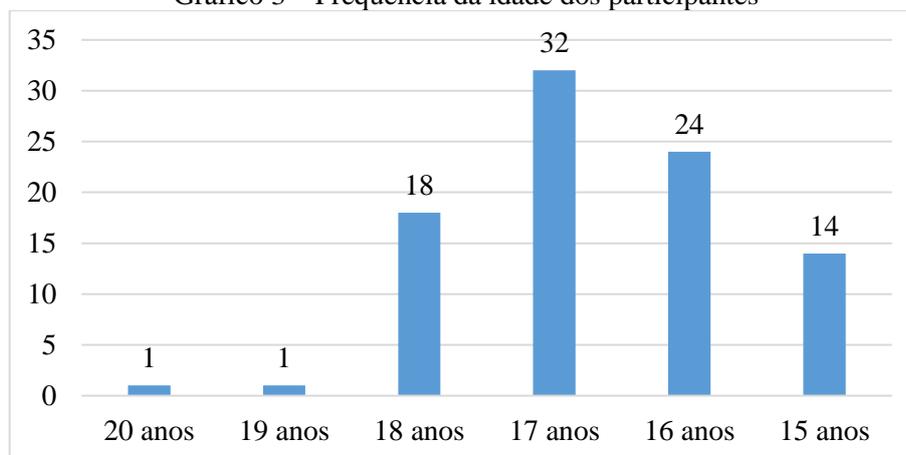
5.1 PERFIL SÓCIO DEMOGRÁFICO DOS ALUNOS

Nesta parte da tese, apresentamos as características do grupo de estudantes que participaram da pesquisa e estão construindo representações sociais sobre as metodologias ativas e suas implicações na formação do Técnico em Administração. O perfil dos alunos é importante para nos auxiliar no entendimento dos mecanismos de ancoragem e objetivação e, portanto, na compreensão das representações sociais, pois as características de um grupo também podem influenciar nas representações sociais que são construídas sobre um determinado fenômeno.

Como já tratamos, os participantes são todos alunos do curso Técnico Integrado em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro. Houve participantes de todos os três anos que compõem o ciclo do curso técnico integrado, sendo 37 alunos do 1º (primeiro) Ano; 33 alunos pertencentes ao 2º (segundo) Ano e 38 alunos do 3º (terceiro) Ano. O perfil traçado foi apresentado referindo se ora ao total dos 90 alunos participantes ora em relação às turmas separadamente.

A idade dos participantes está entre 15 e 20 anos, conforme é mostrado no Gráfico 3. A maior participação foi dos alunos com 17 anos, com uma frequência absoluta de 32 respondentes e uma frequência relativa de 36%. Foram 24 alunos com 16 anos e 14 discentes com 15 anos, sendo a sua representação de 27% e 16%, respectivamente. São 20 alunos maiores de idade, ou seja, 21%; a sua maioria, 18 discentes, com 18 anos e 1 aluno com 19 e o de 20 anos.

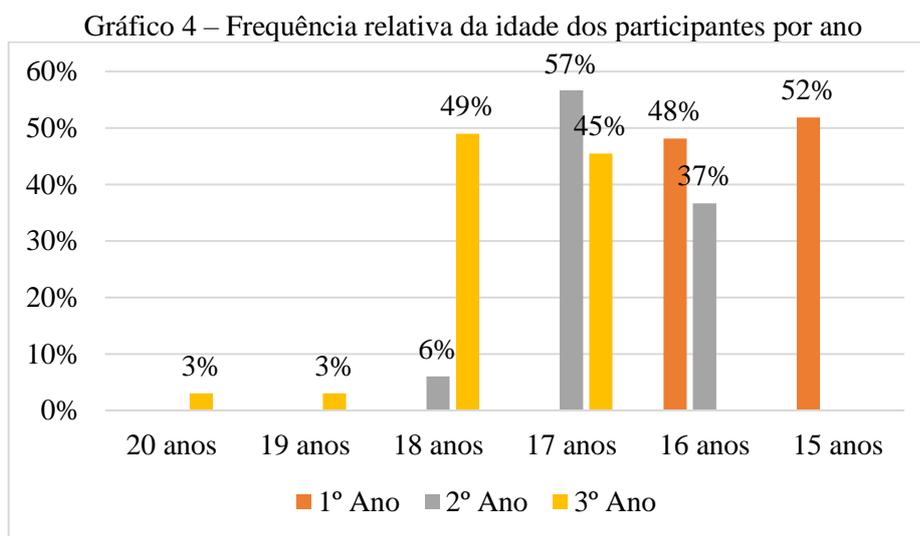
Gráfico 3 – Frequência da idade dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 4 mostra a porcentagem da idade dos alunos por série do Ensino Médio integrado. Os participantes do 1º (primeiro) Ano têm 15 e 16 anos, sendo bastante homogênea

a divisão, 52% e 48%, respectivamente. Já no 2º (segundo) Ano, a maior participação é de discentes com 17 anos, 57%; seguida da idade de 16 anos, 37% e 6% de alunos com 18 anos. Por fim, o 3º (terceiro) Ano foi o que apresentou maior amplitude de idade, sendo a porcentagem de 18 e 17 anos bem próximas, de 49% e 45%, respectivamente e igual à participação dos discentes de 19 e 20 anos, 3 (três) %.

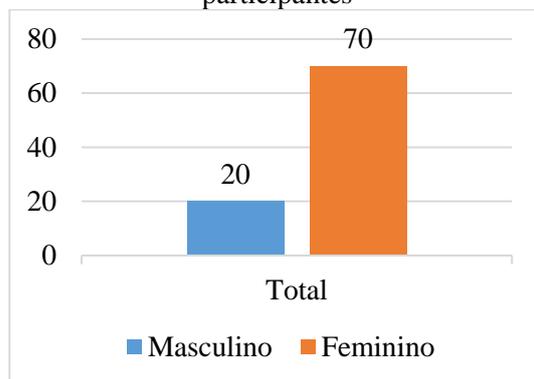


Fonte: dados da pesquisa

Como o curso técnico integrado em Administração é formado por três séries, podemos ressaltar que o grupo pesquisado tem idades bastante homogêneas, variando em 5 anos. Apenas 1 aluno para idades de 19 e 20 anos; todo o restante estava com idades entre 18 e 15 anos, formando um grupo bastante jovem.

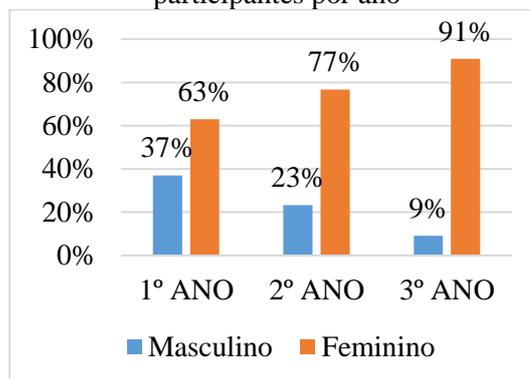
No que diz respeito ao sexo dos participantes, 70 alunos são mulheres e 20 são homens, conforme mostra o Gráfico 5. Podemos observar, no Gráfico 6, que o mesmo ocorre nas 3 (três) séries, sendo que no 1º (primeiro) ano a diferença é menor, sendo 63% dos discentes mulheres e 37% homens. No 2º (segundo) ano, são 23% homens e 77% mulheres, já no 3º (terceiro) ano, a diferença é a maior, a grande maioria que representa 91% dos alunos dessa série são mulheres e apenas 9% se declararam homens.

Gráfico 5 – Frequência do sexo dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 6 – Frequência relativa do sexo dos participantes por ano

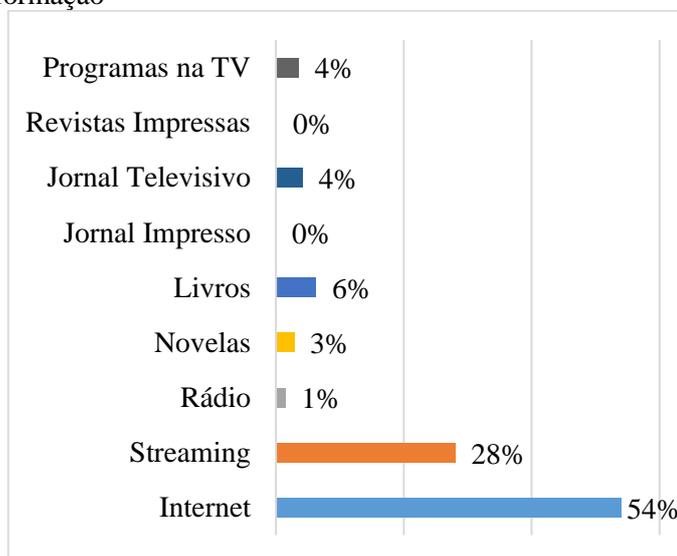


Fonte: dados da pesquisa

Observamos, portanto, que os participantes são, na sua maioria, mulheres, sendo 78% dos alunos que participaram do questionário. A participação dos homens, então, significa 22% do grupo. Essa tendência de maior participação das mulheres reflete o que tem ocorrido em todas as turmas do curso Técnico Integrado em Administração; o que demonstra ser um curso com predileção feminina.

No que concerne aos meios de comunicação utilizados para entretenimento ou se manter informados, podemos verificar que apenas 1 (um) aluno não utiliza a Internet ou *streaming*, a maioria utiliza-se prioritariamente da Internet e de *streaming*. A média de acesso à Internet é de aproximadamente 4 (quatro) meios diferentes e de 2 (duas) plataformas diferentes de *streaming* por aluno. O Gráfico 7 mostra a porcentagem de utilização dos meios de comunicação para entretenimento ou informação.

Gráfico 7 – Frequência relativa dos meios que os participantes utilizam para entretenimento ou informação

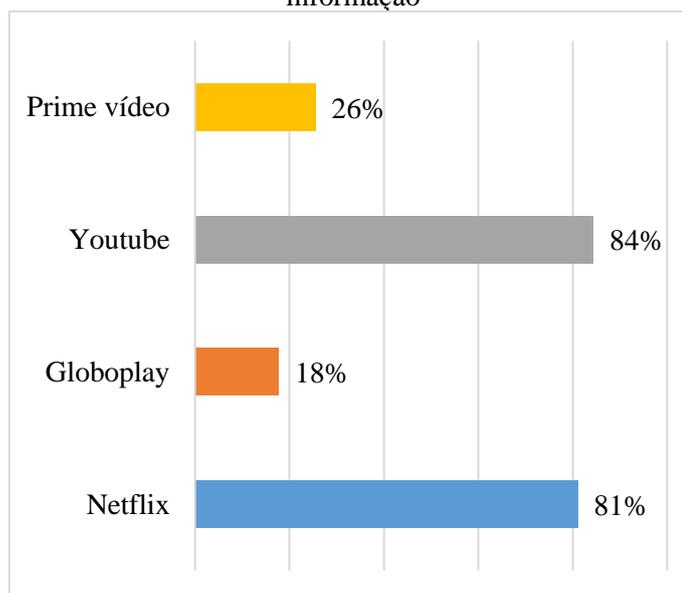


Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 7 mostra que 54% dos acessos dos alunos aos meios de comunicação são pela Internet, seguido de 28% pelas plataformas de *streaming*. O acesso aos livros é feito por apenas 6 (seis)% dos alunos, já a utilização de jornais televisivos e programas de tv para entretenimento ou informação ocorre por 4 (quatro)% dos discentes em cada meio. Novelas e Rádios são usados por 3 (três)% e 1(um)% dos alunos, respectivamente. Já os meios de comunicação impressos, tais como, revistas e jornais, têm participação nula; apenas 1 aluno informou que utiliza a revista impressa.

Assim, achamos interessante mostrar quais são as principais plataformas de *streaming* e os principais meios de comunicação na Internet que foram usados pelos alunos; é o que mostram, respectivamente os Gráficos 8 e 9.

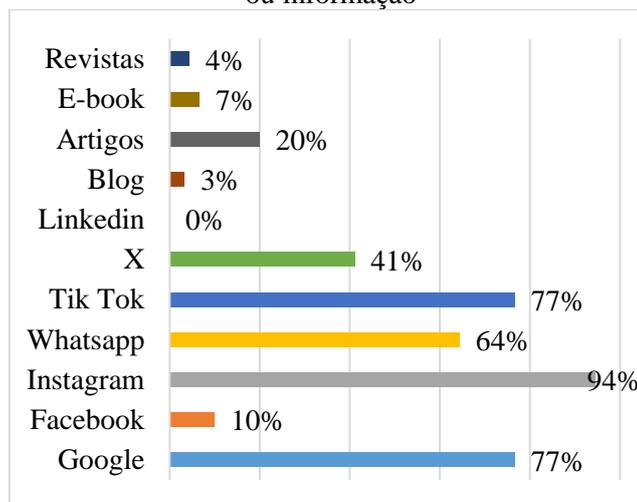
Gráfico 8 – Frequência relativa dos *streaming* que os participantes utilizam para entretenimento ou informação



Fonte: dados da pesquisa

As duas plataformas mais utilizadas para entretenimento e informação são o *Youtube* e a *Netflix*, sendo que 84% e 81% dos alunos, respectivamente, operam-nos como meio de comunicação. A *Prime video* é usada por 26% dos discentes e 18% dos participantes acessam a *Globoplay*. Com uma participação inferior a 5 (cinco)% dos estudantes, também foram citadas as plataformas de *streaming* HBO (*Home Box Office*), *Premier*, ESPN (*Entertainment and Sports Programming Network*), *Disney Plus*, *Twitch* e *sites* pirata.

Gráfico 9 – Frequência relativa de fontes na Internet que os participantes utilizam para entretenimento ou informação



Fonte: dados da pesquisa

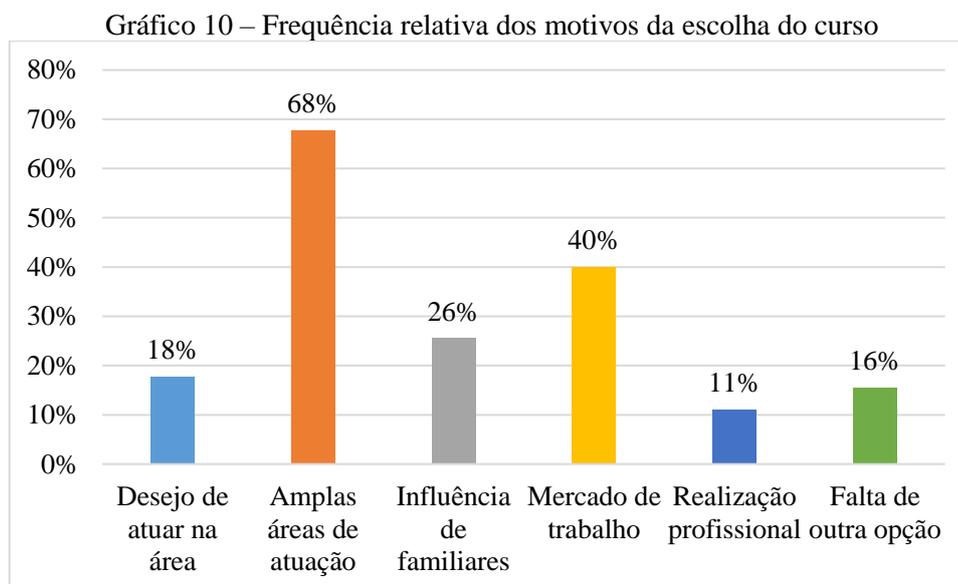
Dentre as redes sociais citadas pelos alunos, o *Instagram* é a mais utilizada, sendo que 94% a acessam para meios de entretenimento e informação. As redes sociais *Tik Tok*, *X* e *Facebook* também são meios de comunicação usados por 77%, 41% e 10% dos alunos, respectivamente. Ressaltamos que nenhum aluno acessa o *LinkedIn*, que é uma mídia social focada em negócios e emprego. O *Google* é o *site* de busca mais acessado pelos estudantes, sendo a sua participação de 77%. O *Whatsapp*, enquanto serviço de mensagem instantânea, tem uma participação considerável de utilização pelos pesquisados, que foi de 64%. Já os Blogs, que são *sites* de informação mais rápida são consultados por 3% dos alunos. E o contato com Revistas, E-book e artigos digitais é realizado por 4(quatro)%, 7 (sete)% e 20% dos discentes, respectivamente.

Ao analisar os meios utilizados pelos alunos para entretenimento e informação, vamos ao encontro do que afirma Moran (2015), no sentido de que os alunos tem acesso rápido e fácil à informação; com a exceção de 1 participante, todos os outros têm acesso à Internet; seja por rede social, *site* de busca, blogs, aplicativos de mensagens ou *streaming*. Assim, percebemos que a adoção de metodologias que privilegiem a ativa participação do aluno pode contribuir para que a sua formação esteja adequada ao mundo contemporâneo, propiciando um pensar, sentir e agir mais amplo e profundo, conforme nos foi mostrado pelos autores Berbel (2011); Diesel, Marchesan e Martins (2016); Rocha e Lemos (2014); Diesel, Baldez e Martins (2017) e Blikstein (2012).

Os discentes devem ser capazes de lidar com a rapidez e as incertezas de decisões, mas de forma criativa e responsável. Nesse sentido, a responsabilidade do docente e da escola devem ser ressaltadas não só na escolha de práticas e processos ativos, mas também no entendimento

da fonte de informação mais adequada. Podemos observar que o acesso fácil não significa informação de qualidade, uma vez que os meios mais utilizados pelos alunos, *Instagram*, *Tik Tok* e *Google*, permitem a publicação de informações não confiáveis, por vezes, até falsas (*fake news*).

Ao analisar o motivo dos alunos quanto à escolha do curso Técnico Integrado em Administração, a maioria, 68%, informou que é pela ampla área de atuação; essa situação também ocorreu quando analisamos as séries separadamente. O Gráfico 10 permite visualizar a porcentagem geral do motivo da escolha do curso; podemos também verificar que 40% dos discentes acreditam na facilidade de entrada no mercado de trabalho, 26% deles sofreram a influência de familiares; 18% dos estudantes têm o desejo de atuar na área, 16% afirmam não ter outra opção de curso e 11% buscam a realização profissional.



Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 2 mostra a frequência dos motivos da escolha do curso geral e por ano. Dessa forma, podemos perceber que 61 e 36 alunos optaram pela ampla área de atuação do curso e pelo mercado de trabalho, respectivamente. Ademais, 26 responderam que a escolha do curso ocorreu pelos dois motivos, já 5 alunos acrescentaram a realização profissional e 7 estudantes, o desejo de atuar na área de gestão. Assim, podemos dizer que o que motiva os alunos a cursarem o curso técnico é a facilidade de entrada no mercado, sendo uma característica do curso Técnico em Administração a ampla de área de atuação, ressaltando a importância de atuar na área e ser realizado no que faz. Nesse sentido, destacamos que o aluno A23 pontuou: “curso que mais ajuda no cotidiano”.

Dessa forma, devemos concordar com Masetto (2003) no sentido de que a relação instituição escolar e mercado de trabalho é fundamental. Não no tocante a cumprir exigências, mas de forma parceira, para propor uma formação profissional, baseada em conhecimentos técnicos e com princípios éticos, responsáveis, sustentáveis e de cidadãos.

Tabela 2 – Frequência dos motivos da escolha do curso

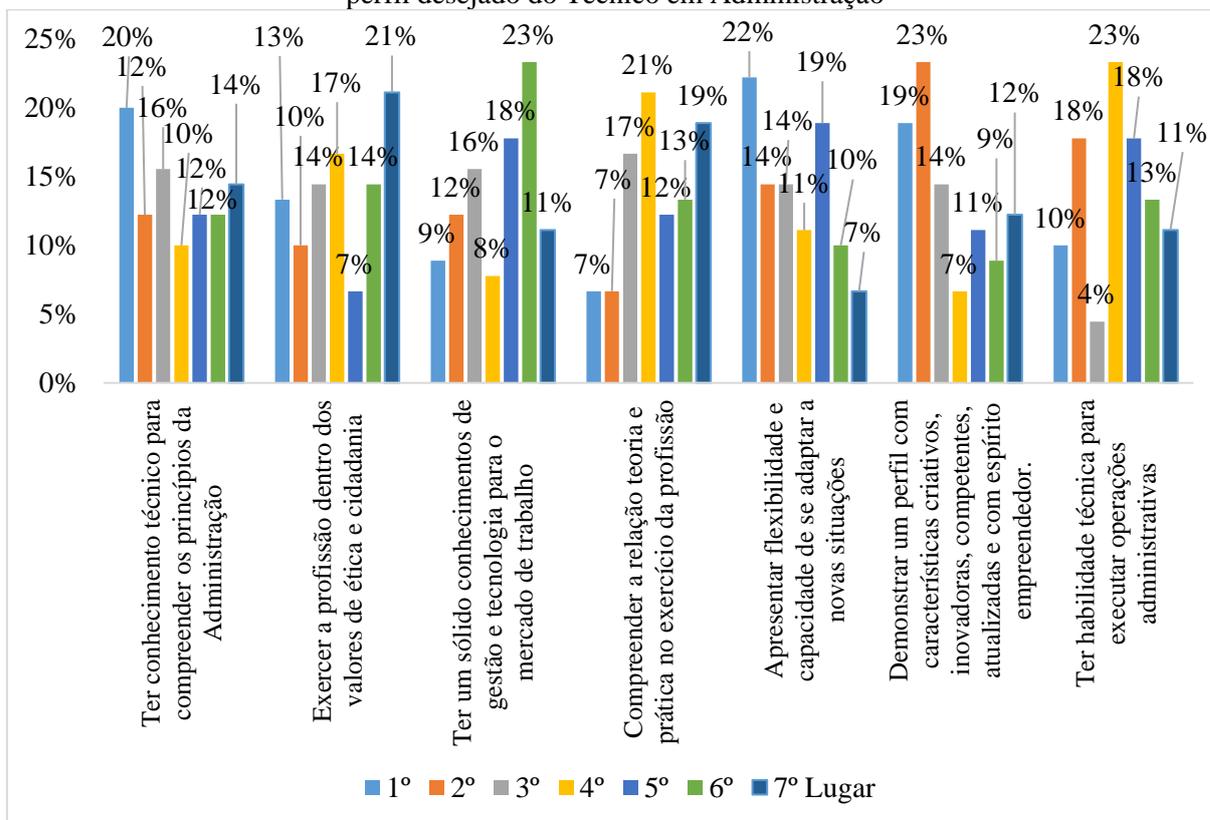
Ano	Desejo de atuar na área	Amplas áreas de atuação	Influência de familiares	Mercado de trabalho	Realização profissional	Falta de outra opção
1º	4	18	6	8	5	4
2º	6	20	10	13	3	2
3º	6	23	7	15	2	8
Total	16	61	23	36	10	14

Fonte: dados da pesquisa

A influência dos familiares foi um motivo de 23 alunos e 14 participantes indicaram a falta de outra opção de curso; em sua maioria, eles buscaram o curso pela maior possibilidade de atuação e/ou facilidade de entrada no mercado de trabalho. Por fim, dois alunos destacaram também a importância do curso para a vida pessoal. O aluno A01 informou: “sinto que falta de adm (**administração**) na minha vida e na minha família na parte financeira (grifo nosso)”. Nesse sentido, vemos que não só fazem o curso por sugestão de familiares, mas também para poder auxiliá-los no dia-a-dia. E o depoimento do aluno A10 foi que, na “dúvida do que seguiria, acho o curso amplo e útil para a minha vida, mesmo se não quiser seguir na área.”

Para os alunos, de forma geral, a principal característica de um perfil desejado para um Técnico em Administração é “Apresentar flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações”, 22% dos discentes, consideram que essa característica é a mais importante. O Gráfico 11 traz a frequência relativa do que os alunos consideram como características importantes de um perfil desejado do Técnico em Administração.

Gráfico 11 – Frequência relativa do que os alunos consideram como características importantes de um perfil desejado do Técnico em Administração



Fonte: dados da pesquisa

Porém, como mostra a Tabela 3, essa não foi a principal característica apontada pelo 1º (primeiro) Ano; para os alunos dessa série “Demonstrar um perfil com características criativos, inovadoras, competentes, atualizadas e com espírito empreendedor” é o principal atributo para o Técnico em Administração. No geral, ao considerarmos todos os participantes, essa foi a segunda característica mais importante, apontada por 23% dos discentes. Ao analisarmos as turmas separadamente, esse atributo foi apontado como o terceiro mais importante para os 2º (segundo) e 3º (terceiro) anos. O *ranking* geral e por turma, das qualidades mais importantes do Técnico em Administração, conforme Tabela 5, foi obtido pelo cálculo da média ponderada, quando foi dada uma pontuação 7 (sete) para a primeira posição e 1 (um) para a sétima colocação.

Tabela 3 – *Ranking* geral e por turma das características importantes de um perfil desejado do Técnico em Administração

Ano	Ter conhecimento técnico para compreender os princípios da Administração	Exercer a profissão dentro dos valores de ética e cidadania	Ter um sólido conhecimento de gestão e tecnologia para o mercado de trabalho	Compreender a relação teoria e prática no exercício da profissão	Apresentar flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações	Demonstrar um perfil com características criativas, inovadoras, competentes, atualizadas e com espírito empreendedor	Ter habilidade técnica para executar operações administrativas
1º	3	7	5	6	2	1	4
2º	2	7	5	6	1	3	4
3º	5	2	6	7	1	3	4
Geral	3	5	6	7	1	2	4

Fonte: dados da pesquisa

De forma geral, a opinião pontuada por 16% dos estudantes, e que também coincide com a do 1º (primeiro) Ano, “Ter conhecimento técnico para compreender os princípios da Administração” é o terceiro atributo mais importante para o perfil do Técnico em Administração. Na posição 4 (quatro), está como mais relevante a característica “Ter habilidade técnica para executar operações administrativas”, que foi unanimidade no ranking geral, indicada por 23% dos participantes e por turma.

Apesar de apenas 7% dos estudantes terem apontado a característica “Exercer a profissão dentro dos valores de ética e cidadania” como 5º (quinto) lugar em ordem crescente de importância, essa foi a sua posição no *ranking* geral, pois os 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos apontaram-na como sétima qualidade; o que contribuiu para esse resultado foi que o 3º (terceiro) ano, com mais participantes na pesquisa, classificou o atributo como o segundo mais importante.

Na posição 6 (seis), “Ter um sólido conhecimentos de gestão e tecnologia para o mercado de trabalho” foi o resultado do *ranking* geral, com a indicação de 23% dos discentes, que coincidiu com os apontamentos do 3º (terceiro) ano. Já as outras turmas apontaram-na como a 5ª (quinta) característica mais relevante para o Técnico em Administração. Por fim, o mesmo ocorreu com “Compreender a relação teoria e prática no exercício da profissão” que, de forma geral, com a classificação dada por 19% dos participantes, e para o 3º (terceiro) ano, foi classificada como a sétima qualidade mais importante; já as outras turmas a consideraram na posição 6 (seis).

Os alunos priorizam para o perfil do Técnico em Administração características que são muito parecidas com as que podem ser alcançadas ao utilizar as metodologias ativas, tais como

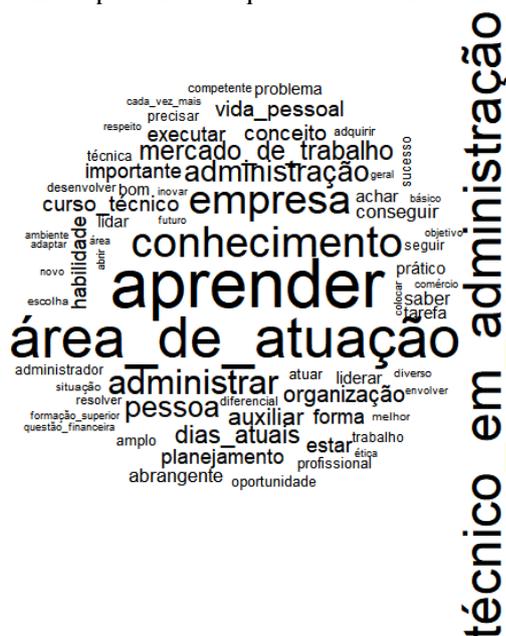
ser espontâneo, criador, auto organizado, instigador, criativo, rigorosamente curioso, humilde, persistente e detentor de atitude crítica e construtiva (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014 e Freire 2022a). Esses atributos permitem “Apresentar flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações” e “Demonstrar um perfil com características criativos, inovadoras, competentes, atualizadas e com espírito empreendedor”.

Para auxiliar na análise das respostas abertas dos alunos sobre o que é ser um TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO nos dias atuais, lançamos mão da construção da nuvem de palavras (Figura 5), da Frequência das palavras (Quadro 6) e da Análise de similitude (Figura 6); todas construídas com o auxílio do *Iramuteq*. Para isso, foi criado um arquivo com as respostas de 89 alunos, pois um não respondeu; além de terem sido feitos alguns ajustes, como utilizar *underline* para termos compostos, padronização de algumas palavras sinônimas, singular ou plural. O sistema também realizou a lematização, que é colocar as palavras no infinitivo dos verbos e masculino singular nos substantivos e adjetivos.

O *corpus* analisado foi de 89 textos de 2205 palavras. Foram eliminados advérbios, conjunções, preposições e pronomes; dessa maneira, o número de formas identificadas foi de 397 palavras, sendo 204 com frequência igual a 1 (hápax); que significaram 9,25% do total de palavras do *corpus* e a 51,39% do número de formas identificadas.

As palavras que apareceram com maior frequência foram “aprender”, “área de atuação”, “conhecimento”, sendo a frequência absoluta de cada uma, respectivamente, 56, 46 e 33 vezes. É preciso explicar que mantivemos os termos “Técnico em Administração” para entender quais as palavras que estão mais ligadas aos termos e que o *Iramuteq*, no momento da criação dessa nuvem de palavras, é que o deixou em destaque, sem nenhuma interferência das pesquisadoras.

Figura 5 – Nuvem de palavras do que é ser Técnico em Administração



Fonte: dados da pesquisa

Ressaltamos também a maior presença das palavras “Empresa”, “Administrador”, “Administrar”, “Pessoa”, “Mercado_de_trabalho”, “Dias_atuais”, “Auxiliar”, “Organização”, “Conceito”, “Curso_técnico” e “Vida_pessoal”, mostrando a ampla e flexível área de atuação do Técnico em Administração, que já foi ressaltada pelos alunos em outros momentos. Os alunos ressaltaram que podem atuar em empresas, lidar com pessoas e ainda auxiliar na sua vida pessoal.

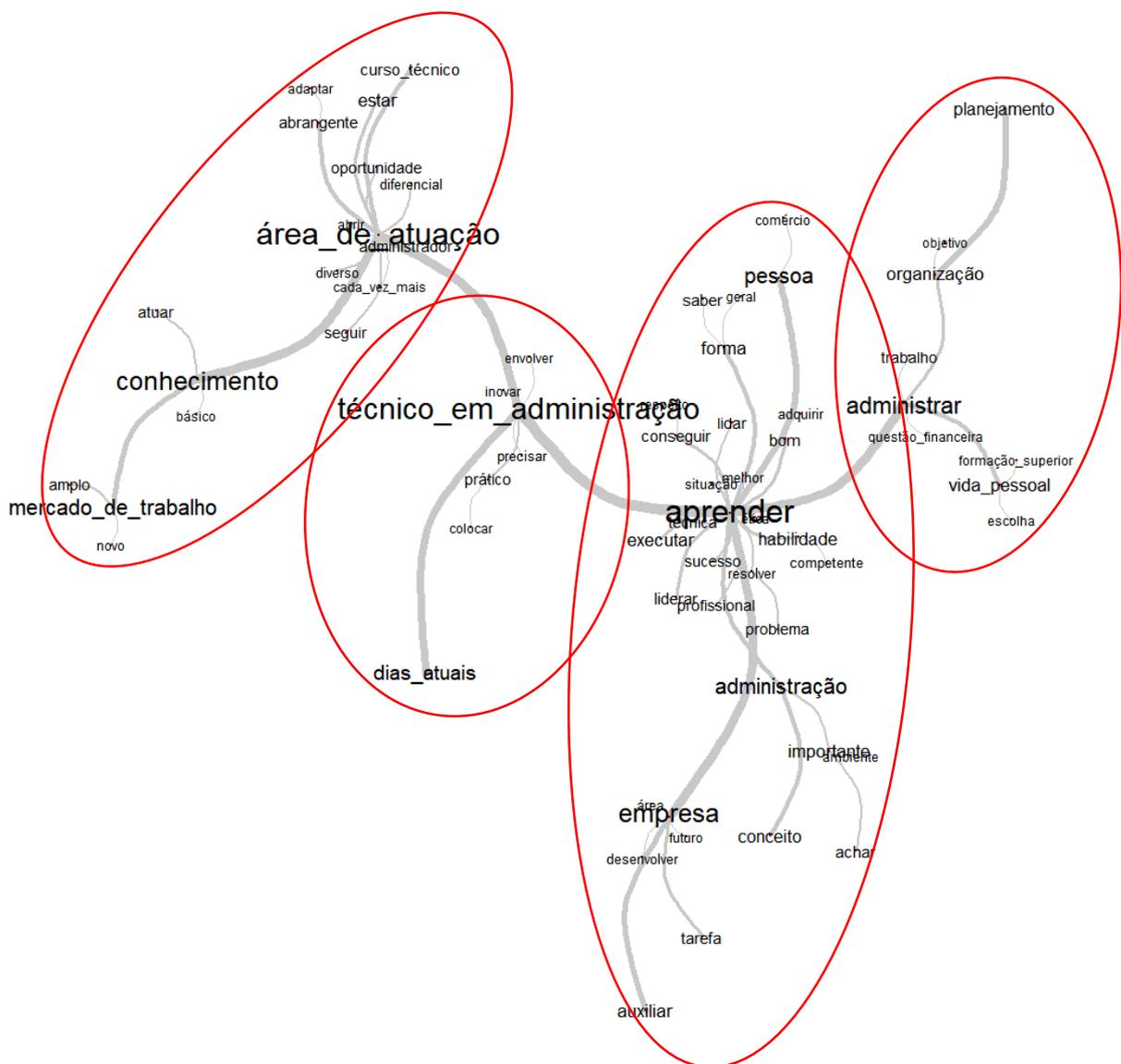
Quadro 6 – Frequência das palavras mais utilizadas no “que é ser Técnico em Administração”

Palavra	Frequência
Aprender	56
Área_de_atuação	46
Técnico_em_administração	41
Conhecimento	33
Empresa	31
Administrador	25
Administrar	21
Pessoa	21
Mercado_de_trabalho	18
Dias_atuais	17
Auxiliar	16
Organização	14
Conceito	13
Curso_técnico	13
Vida_pessoal	13

Fonte: dados da pesquisa

Com a análise de similitude, é possível analisar melhor a conexão entre as palavras, pois a frequência das suas coocorrências é a principal fonte de informação para a sua criação. Para realizar a análise, a dividimos em 4 (quatro) zonas centrais: “Aprender”, “Administrar”, “Técnico em Administração” e “Área de atuação”; apesar de terem apresentado uma maior frequência, optamos por tratar das zonas “Conhecimento” e “Administrador” junto com a “Área de atuação” pela proximidade das palavras na Figura 6, assim como “Empresa” foi analisada junto com “Aprender”.

Figura 6 – Análise de similitude do que é ser Técnico em Administração



Fonte: dados da pesquisa

“Área de atuação” foi a primeira zona central analisada, mesmo não sendo a com maior frequência, não só para seguir a ordem da análise de similitude, mas também porque acreditamos ter maior coerência na apresentação das respostas dos alunos. Das 46 vezes em que “Área de Atuação” foi citada, em 26 depoimentos, estava ligada ao abrangente “Conhecimento” e a sua importância de “Atuar” no “Mercado de trabalho” como “Administrador”. As respostas dos alunos A13 e A81, respectivamente, mostram bem isso: “É ter uma **base do mundo dos negócios** e ter uma perspectiva de mercado (grifo nosso)”, ressaltando que **base** foi substituída por **conhecimento** e **mundo dos negócios** por **área de atuação**, por terem o mesmo significado; e “Ser um administrador, que administra a própria vida, com mais organização e planejamento. E, tem bastante emprego nessa área também”. Assim como o aluno A90 definiu que ser Técnico em Administração nos dias atuais “é ser alguém que detenha os conhecimentos dos princípios e teorias da administração, que tenha esses conhecimentos primordiais, e ser alguém que sempre esteja atrás de soluções e melhorias para essa área”.

Dois alunos destacaram que querem adquirir o conhecimento para continuar atuando na área de gestão, como o participante A34, que afirmou: “Para mim, hoje em dia, ser um Técnico em Administração, contribui até para a minha vida pessoal, com tudo que tenho aprendido no curso. Pretendo continuar na área da Administração. Bom que quando eu for fazer o superior já vou ter uma noção e aprofundar mais na área”. Por outro lado, quatro pesquisados deixaram claro a importância dos conhecimentos adquiridos, mas que não querem continuar atuando na área. Vejam o depoimento do estudante A41: “Esse curso me surpreendeu de maneira diferente, comecei a fazê-lo já que não tinha mais opções de curso que me interessassem, porém, assim que comecei a entender mais sobre ele me identifiquei muito e, mesmo não pretendendo seguir na área, esse curso me ensinou muitas coisas que eu vou utilizar em qualquer área de trabalho que eu seguir, tenho orgulho de falar que sou Técnico em Administração”.

Em 16 vezes em que ocorreram as palavras “Área de atuação” foram elas ligadas à sua abrangência, assim como mostra a resposta do aluno A59: “Para mim, é ter um conhecimento abrangente sobre a área administrativa, de modo que gera aprendizado e é um leque para diversas áreas, em que possa ter a oportunidade de ter uma maior noção do que exercerá como profissão. Além disso, é um diferencial para o aluno”. As respostas do discente A12 e A73, respectivamente, também retratam as amplas áreas de atuação: “É de forma geral conseguir adaptar-se em inúmeras profissões tendo em vista a variedade e amplitude que este curso proporciona. É também conseguir organizar e planejar bem” e “Uma oportunidade única, me apaixonei pela área, tenho interesse em exercer e estudar cada vez mais. Administração é amplo, você pode seguir para várias áreas”.

A zona do “Técnico em Administração” está muito ligada à ação, pois é formada por mais verbos. É importante destacar que “dias atuais” aparecem ligados a “Técnico em Administração”, pois, na pergunta, constam esses dois termos, que foi: “O que é para você ser um TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO nos dias atuais?”. Dessa forma, demos mais foco aos verbos para realizar a análise, ressaltamos também que essa zona tem forte ligação com a zona “Área de atuação” abrangente e todos os verbos estão voltados para o aprendizado do curso, assim vemos também a sua ligação com a próxima zona a ser analisada, que é “Aprender”.

O verbo “inovar” tem a ver com uma necessidade para a atuação do profissional no mercado de trabalho, conforme pode ser comprovado nas respostas dos alunos A63 e A66, respectivamente: “Ter um conceito sobre todas as áreas de administração, assim sabendo manusear qualquer situação que precise de um administrador, já que no curso mostra tudo isso. O que eu acho que precisa para destacar na área, é um diferencial, o mercado já está saturado é preciso inovar para ser um verdadeiro Técnico em Administração” e “Ser um Técnico em Administração é ser a base de tudo, criar, inovar, atuar e ajudar dentro de uma empresa”.

Já “envolver” está relacionado a tarefas específicas do profissional. Como exemplo, temos o depoimento do aluno A32, que diz que ser Técnico em Administração “é saber administrar, ter (**envolve**) habilidades técnicas, ser um bom profissional, competente e responsável (grifo nosso)”. O aluno A72 ainda complementa que: “Ser um Técnico em Administração para mim, é ter (**envolve**) conhecimento e conceitos relacionados a tudo que envolve administração. É poder trabalhar em qualquer lugar pois sempre é necessário o auxílio de um administrador. Saber pelo menos um pouco dos conceitos de administração, é de extrema importância pois pode ser usado em qualquer ambiente (grifo nosso)”.

A palavra “prático” também tem a ver com ação, no sentido do quão é importante saber “colocar” em prática o que foi aprendido no curso. Com a lematização, a palavra “prática” foi substituída pelo substantivo masculino “prático”. Os alunos A51 e A62 representam bem essa ideia em suas respostas, que são, respectivamente: “Atualmente ser um Técnico em Administração é poder compreender a teoria e aprender como é a prática, aprendendo em aulas os conceitos e colocando em prática em estágios ou cursos” e “Atualmente é uma área muito concorrida, em que muitos mesmo sem a formação atuam. É um diferencial ter no currículo o Técnico em Administração, porém o que vale é estar dentro da empresa, como é a prática e atuação nos serviços. Logo, para mim, ser Técnico em Administração vai além de apenas saber os conceitos é conseguir visualizar e exercer tais, isso é ter um diferencial técnico”.

A zona central “aprender” tem muita ligação com as zonas periféricas “pessoa”, “administração” e “empresa”. De forma geral, a ideia vinculada a “aprender” no sentido de

adquirir habilidades e técnicas na área de “administração”, para gerenciar empresas, comércio, serviço, vida pessoal etc., com o objetivo de ser competente e obter sucesso no futuro; das 56 vezes em que foi citado “aprender”, 29 citações têm a ver com a ideia supracitada. As respostas dos alunos A4 e A69, respectivamente, retratam exatamente essa ideia: “ser um Técnico em Administração na minha concepção é compreender as habilidades e técnicas para gerir e liderar empresas e pessoas, onde o foco está presente em formar técnicos competentes e experientes” e “Acho que acima de tudo o importante é ter uma ampla visão do ambiente de trabalho, saber se adaptar a novos ambientes e claro, ter um amplo conhecimento teórico.”

O aluno A9 mostra também a importância de aprimorar as habilidades que já possuía antes do curso, quando coloca que ser Técnico em Administração “é saber como ser um bom líder, como gerenciar uma empresa com sucesso e aprender mais sobre as habilidades que você possui. Levando em consideração a sociedade atual, a ética, responsabilidade e a empatia em ambiente de trabalho”. Ademais, o aluno A53 evidencia como é fundamental para o técnico lidar com problemas, quando depõe que “é saber aplicar na prática teorias administrativas, estando preparado para eventuais imprevistos”. O aluno A21 também faz essa ressalva quando afirma que Técnico em Administração “é ser um profissional racional capacitado na habilidade de lidar com as pessoas e resolver situações difíceis. Saber se organizar, planejar e etc. Acredito que essas sejam as habilidades necessárias para se tornar um Técnico em Administração competente”.

Podemos observar, nas citações dos alunos, que a palavra “pessoa” está ligada a liderar, quando o técnico precisa adquirir habilidades para liderar adequadamente pessoas. Mas o discente A18 ressalta também ser inspiração para outros, pois a sua resposta foi: “é saber como resolver situações, conseguir liderar e ser exemplo para inspirar as pessoas”.

Além disso, os participantes A30 e A44 expõem o objetivo de obter sucesso ao adquirir conhecimentos de administração, pois afirmam, respectivamente: “Saber administrar tanto lojas, restaurante e comércio em geral, quanto pessoas. Ele deve saber ajudar e gerar lucro onde é colaborador. Deve ser criativo e saber se encaixar em cada situação, conseguindo sair dela da melhor maneira possível. Assim ele se destaca entre os demais e consegue atingir uma carreira de sucesso” e “É você saber como ser um bom gestor, sabendo planejar muito bem, saber executar de forma precisa e eficaz, saber tomar uma decisão para um futuro sucesso”.

Por fim, na zona “empresa”, o aluno A50 resume muito bem o que é ser Técnico em Administração, quando afirma que “é saber desenvolver soluções, ideias para problemas reais em empresas, estar habilitado a exercer funções técnicas administrativas”. O aluno A89 se destaca ao acrescentar a opção de ser dono da empresa, ele afirmou que “ser um Técnico em

Administração para mim é ótimo, pois aprendo sobre muita coisa e consigo ter minha própria empresa no futuro, com o conhecimento que aprendi no técnico”.

A zona central “Administrar” nos chamou a atenção, pois uniu duas questões importantes, que são as funções da administração, “planejamento” e “organização”; além da possibilidade de administrar também a “vida pessoal”. No sentido geral da zona, o depoimento do aluno A38 é elucidativo, pois afirma que “(...) ser um Técnico em Administração tem grande importância para o mercado de trabalho, principalmente, por abrir várias portas (oportunidades) para as pessoas e por ajudar a gerenciar (**administrar**) (grifo nosso)”. Já o aluno A29 destaca muito bem as funções da administração, quando escreveu: “Ser um Técnico em Administração é saber liderar, organizar e administrar uma organização”.

Com relação à “vida pessoal”, observamos que das 21 vezes em que foi identificada a palavra “administrar”, em 10 momentos os alunos trataram da possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso em sua própria vida. Podemos destacar, assim, as respostas dos estudantes A10 e A31, respectivamente, que enfocaram também a “questão financeira”, conforme vemos nos depoimentos: “Ter o entendimento em administrar pra mim é ser organizado com sua vida, planejar sua rotina e afazeres, administrar é gerir as coisas, nem sempre é ligada a questões financeiras” e “É saber administrar sua vida em questão financeira e até mesmo seu dia a dia até mesmo lidar melhor com as pessoas”. Isso não exclui administrar instituições, como bem sintetiza o aluno A55, “ser um Técnico em Administração nos dias atuais é ser proativo, saber planejar, organizar e administrar tanto no âmbito profissional como no pessoal e social”.

O aluno A68, mesmo não querendo continuar na área de gestão, conseguiu resumir, em sua resposta, a ideia colocada pelo grupo de participantes referente às 4 (quatro) zonas centrais selecionadas para a análise; ele afirma: “Gosto da área, mesmo não sendo o que vou seguir, para mim ser **Técnico em Administração é saber (aprender) administrar** tanto as pessoas quanto o financeiro da empresa, é ter conhecimentos na **área** e conseguir de forma ética, colocar esses conhecimentos em prática (grifo nosso)”.

Sintetizando, o perfil sócio demográfico do grupo de estudantes que participaram da pesquisa é, na maioria, mulheres, sendo 70% dos respondentes; e 36% dos discentes com 17 anos. Para informação e entretenimento utilizam prioritariamente os meios de Internet e *streaming* de vídeo. O *Youtube* e a *Netflix* são as principais fontes de acesso a vídeo. Como rede social, a maioria utiliza o *Instagram* e o *Tik Tok*. Já como *site* de busca 77% dos participantes pesquisam no *Google*. O motivo maior para estarem cursando o Técnico em Administração é a ampla área de atuação; o que também foi destacado nas características de um perfil desejado do

técnico e na pergunta sobre o que é ser o técnico nos dias atuais. A facilidade de mercado de trabalho também foi citada como motivo por 40% dos estudantes. Além da flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações, ter um perfil com características criativas, inovadoras, competentes, atualizadas e com espírito empreendedor foram as características mais importantes para o perfil desejado do Técnico em Administração. Por fim, destacamos que as zonas centrais “aprender”, “Técnico em Administração”, “área de atuação” e “administrar” foram as mais importantes ao criar a análise de similitude do *corpus* das respostas sobre o que é ser Técnico em Administração nos dias atuais.

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, podemos inferir que, de modo geral, as características que o constituem parecem indicar elementos que podem favorecer construções de representações sociais positivas dos alunos que endossam a adoção das metodologias ativas no curso.

5.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: ELEMENTOS QUE PODEM INFLUENCIAR CONSTRUÇÕES DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o documento que deve orientar todas as atividades que estão relacionadas ao curso. Por isso, nesta parte da tese, estudamos o documento que norteia o curso Técnico em Administração no que tange às metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem. Como consta no documento, partimos dos contextos: da criação legal dos institutos federais; das atividades do aluno; das diretrizes do instituto e do *campus* e, por fim, pelas específicas do curso em questão.

O curso Técnico em Administração foi criado em dezembro 2016; a entrada da primeira turma ocorreu em 2017. Todo o PPC do curso foi organizado por uma comissão de docentes com a participação de todos os professores do curso superior de Administração, dos professores da área propedêutica e da equipe pedagógica. Durante esses sete anos, aconteceram revisões, mas, para a tese, analisamos a que estava disponível no *site* em fevereiro de 2024, tendo sido realizada em 2021.

5.2.1 Diretrizes da instituição

O PPC inicia-se com a contextualização da instituição que foi criada pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008b). Essa lei, ao definir as finalidades dos Institutos Federais, deixa claro a importância da participação ativa do aluno na sua formação, desenvolvendo o pensamento crítico, reflexivo e inovador. As finalidades da lei a que nos referimos são:

[...] V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de **espírito crítico**, voltado à **investigação empírica**;

(...)

VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada**, a **produção cultural**, o **empreendedorismo**, o **cooperativismo** e o **desenvolvimento científico e tecnológico**;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de **tecnologias sociais**, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil (2008b) *apud* Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.7, grifo nosso).

A Instituição defende que suas ações devem ter a perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da integração entre a teoria e a prática. Dessa forma, o Projeto Pedagógico Institucional, em consonância com a lei e com as ideias apresentadas na tese sobre metodologia ativa, orienta que as ações de ensino, pesquisa e extensão devem ser baseadas nos seguintes princípios filosóficos e teórico-metodológicos:

- a) Educação e inovação;
- b) Educação e tecnologia;
- c) Educação, Formação Profissional e Trabalho;
- d) Educação, Inclusão e Diversidade;
- e) Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade;
- f) Educação e Desenvolvimento Regional;
- g) Educação e Desenvolvimento Humano. (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.8)

Sendo assim, a instituição propõe que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam pensadas de forma a permitir ao aluno a construção de “um percurso formativo flexível, com desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às áreas de maior interesse (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.16-17)”. Além disso, os projetos pedagógicos dos cursos devem possibilitar:

[...] a integração dos conhecimentos, numa concepção **interdisciplinar**, pautada em uma prática educativa que propicie a construção de

aprendizagens significativas, articulação de saberes e a promoção da **transformação social** por meio de uma educação igualitária e inclusiva, contribuindo para uma **formação integral** na qual conhecimentos gerais e específicos são vistos como base para a **aquisição contínua e efetiva** de conhecimentos (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.17).

Para alcance desses componentes, o PDI da instituição propôs estratégias na construção do PPC que valorizassem as metodologias inovadoras, a utilização das TDICs, a compreensão da importância do trabalho, além da valorização da qualidade de vida. Nesse sentido, no PPC, consta que a instituição prima pela característica de que o seu egresso tenha tido uma formação completa, que abranja conhecimentos técnicos e políticos, uma cultura geral, ampla e significativa; princípios éticos e de responsabilidade social. Assim, o aluno saberá ouvir e respeitar a opinião do outro, ser comunicativo, atuar com raciocínio lógico e capacidade de análise crítica e ter domínio de tecnologias. Enfim, será um profissional dinâmico e crítico, com coragem de correr riscos e com habilidades interpessoais (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021). Portanto, são propostas que contemplam elementos que reafirmam a importância da atividade do aluno na sua formação.

O *campus* estudado possui uma história muito anterior à da criação dos Institutos Federais, como consta no PPC; enquanto Escola Agrícola, foi criado em 1961. Importante ressaltar, pois, na sua existência anterior, há também elementos que se referem à adoção de metodologias ativas e que influenciam ainda hoje a vivência no *campus*.

No início, a escola funcionava nas dependências de um Centro de Treinamento de Tratoristas e de um Posto Agropecuário. Assim, seu lema era “Aprender para fazer e fazer para aprender”; isso “motivou alunos nas atividades setoriais e de produção, já que a fazenda precisava produzir para manter o funcionamento da instituição (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.9)”.

A Escola Agrotécnica baseava-se no trinômio **Educação-Trabalho-Produção**, que foi incorporado à pedagogia de ensino e buscava dignificar o trabalho, estimular a cooperação, desenvolver a crítica, a criatividade e o processo de análise. Seu principal objetivo era preparar o jovem para **atuar na sociedade e participar da comunidade**, utilizando o sistema escola-fazenda, para que os alunos tivessem no **trabalho** um elemento essencial para a sua **formação**. (...) Essa metodologia de ensino tinha como objetivo estruturar “uma escola que produz e uma fazenda que educa”, utilizando dois processos que funcionavam integrados: as Unidades Educativas de Produção (UEP) e a Cooperativa-Escola. (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.10, grifo nosso)

Não podemos esquecer que estamos retratando uma escola dos anos sessenta, que priorizava a prática do aluno, com muita ênfase no mercado de trabalho, mas com preocupação em uma formação completa e de cidadão.

5.2.2 Diretrizes do curso

Na justificativa do curso, já podemos constatar a importância da formação transformadora de profissionais e cidadãos, baseada em metodologias que priorizem a atividade do aluno. O curso utiliza estratégias integralizadoras, que combinam os conteúdos do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante, para assim formar “jovens com capacidade de lidar com os avanços da ciência e da tecnologia operando ferramentas que lhes possibilitem ter uma postura proativa na sociedade e no mundo do trabalho (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.13)”.

Isso fica bem claro em seu objetivo geral, que é:

[...] Formar profissionais **éticos, socialmente e ambientalmente responsáveis**, com competências e habilidades relacionadas à **área administrativa**, para desempenhar atividades que apoiem e desenvolvam os negócios de organizações privadas e do terceiro setor, bem como também atuar em instituições públicas, contribuindo para o **desenvolvimento local e regional**. (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.13, grifo nosso)

Destacamos, em seus objetivos específicos, além dos que estão relacionados à formação profissional, a preocupação com a integralidade do aluno, quando, no PPC, traz a importância de “formar profissionais conscientes de sua condição de cidadãos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática” e de “desenvolver o profissional com perfil criativo, inovador, com perfil de liderança (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.20)”. Nas competências específicas, fica nítida a relevância de o aluno saber trabalhar em equipe, também um dos princípios da metodologia ativa.

Mas é na parte das “Orientações metodológicas” que ocorre um destaque muito importante: o docente, como mediador, deve utilizar práticas que busquem o aluno como centro da aprendizagem, deve estimular a busca do aluno para a formação profissional e humana, baseada nos princípios éticos, na sua inserção na comunidade e em suas atribuições sociais (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021). A preocupação com a interdisciplinaridade, “fundamentada nos referenciais de uma Educação emancipatória (Instituição Rede Federal

Pesquisada, 2021, p.93)” deve ser constante; o professor precisa ter o domínio da matriz do curso para ser capaz de fazer correlação de seu conteúdo com os demais.

As disciplinas que integram o curso são trabalhadas de forma que o educando tenha um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, onde encontre meios para:

- I. desenvolver a capacidade de pensar e de aprender a aprender;
- II. dar significado ao aprendido;
- III. relacionar a teoria com a prática;
- IV. associar o conhecimento com a experiência cotidiana;
- V. fundamentar a crítica e argumentar os fatos, atingindo o desenvolvimento da capacidade reflexiva (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.89-90).

O PPC ressalta que “a postura do professor, de mediador, de provocador (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.90)” estimula a autonomia do aluno. Assim, é função do professor:

[...] definir quais recursos metodológicos de ensino-aprendizagem são mais adequados ao conteúdo que ministra e mais capazes de contemplar as características individuais do estudante ou da turma, conforme o seu Plano de Ensino, valorizando a cultura investigativa e a postura ativa que lhe permitam avançar frente ao desconhecido (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.90).

Em todo o documento do PPC, apresentam-se propostas de práticas pedagógicas que são ou podem ser usadas pelo professor. As metodologias são: a tradicional exposição didática, estudos de caso, exercícios práticos, estudos dirigidos, seminários, visitas técnicas, teleconferências, trabalhos em grupo, discussão dirigida, Phillips 66, debate, grupo de cochicho, GVGO (grupo de verbalização-grupo de observação), tempestade mental, realização de projetos, pesquisas, filmes, palestras, grupos de estudos, portfólio, autoavaliação, aprendizagem por resolução de problemas, aprendizagem por simulação, Feira de Ciências, aulas periódicas sobre temas integradores de disciplinas (“aulões”) e Projetos Interdisciplinares (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021).

Dentre todas, o PPC dá destaque à Feira de Ciência, que ocorre todos os anos e à disciplina de Projeto Integrador, ofertada no 2º ano do curso (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021). Além disso, o PPC traz, como sugestão de método avaliativo, todos esses tipos de metodologia diversificados, além da prova; enfatiza que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, “com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.101)”.

Enfim, “o Plano de curso valoriza a leitura e a interação do professor com o aluno, mas não a mera repetição do que está nos livros. (..) É premissa, no curso, que a prática permita aprender a teoria e a teoria dê sentido à prática (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.93)”.

Além dos conteúdos técnicos e científicos, o PPC deve garantir a formação global e crítica para os discentes, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.129).

Baseado na tríade indissociável, ensino-pesquisa-extensão, o PPC mostra que o Curso Técnico em Administração foi criado para que o aluno tenha oportunidade, além da grade curricular, de realizar estágio, atividades de pesquisa aplicada e de extensão. Essas atividades podem ser ofertadas dentro ou fora da instituição. Destacamos cada uma delas nas próximas partes da tese, junto com a infraestrutura oferecida pela instituição ao docente para realizar as suas atividades com os discentes.

O Estágio é um componente do PPC e tem como objetivo a articulação teoria e prática e a interação entre a instituição educativa e as organizações. “É uma fase especial da aprendizagem, pois nele o estudante, ao mesmo tempo em que adquire conhecimento teórico, convive com o objetivo de seu estudo, podendo avaliar sua opção profissional e sua potencialidade (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.94)”.

O curso Técnico em Administração tem a especificidade de o estágio poder ocorrer também na Modalidade Práticas Acadêmicas. O aluno tem a opção de escolher realizar atividades relacionadas ao ensino, que pode ser: uma Iniciação Científica; publicação de trabalhos em eventos, participação em atividades de extensão, atividades de apoio ao Curso, em eventos; realização de Monitoria ou tutoria; participação em Seminários, Palestras, Mini curso e Curso de Formação Complementar; participação em Grupo de Estudo, Diretório Acadêmico (DA), Diretório Central dos Estudantes (DCE); participação em Pesquisa de campo, no Desafio Sebrae e em outros jogos e cursar uma disciplina optativa.

Nesse momento, os alunos têm a autonomia para escolher em qual instituição realizar o estágio, quais as modalidades de práticas acadêmicas querem realizar com o apoio de um professor orientador. O discente é estimulado, nesse processo, a ter participação ativa e total controle da sua formação.

O PPC define a extensão “como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação” da instituição com a comunidade, destacando o mundo

do trabalho, por ter ênfase na produção e na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, mas visando também ao desenvolvimento socioeconômico sustentável, local e regional (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.18). Portanto, é uma forma de o aluno aprender de forma ativa, em interação com a comunidade.

Consta, no PPC, que o *campus* oferece ao aluno do curso técnico a possibilidade de participar dos projetos de forma voluntária ou ser financiado por uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Júnior (PIBEX Jr.). Além disso, o *campus* oferece os seguintes projetos ou programas de extensão: Coletivo Negro: Negritude, Afirmação e Construção da Identidade através da Educação; Lugar de Mulher é Onde Ela Quiser; Papo reto; Cine de classe, Uso Racional de Água: Captação da Água de Chuva; Reutilizar e Reciclar é só Começar - Educação Ambiental para a Cidadania e a Responsabilidade Social; ECO SABÃO: Educação Ambiental e Cidadania; PAPELARTE: Uma Forma Sustentável de Reduzir, Reutilizar e Reciclar, Programa Sexto Sentido: Inclusão Social, Socialização de Pessoas com deficiência (PcD), Idosos e Estudantes do Ensino Fundamental em um Jardim Sensorial. A extensão organiza e financia os eventos: Cultura e Arte como Ferramenta de Transformação, Festival de Teatro de Bambuí e Santo de Casa. A extensão abarca também os vários grupos de estudo; dentre eles, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração (GEPAD) (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021). Os alunos podem participar de todas essas atividades oferecidas pelo *campus*.

A pesquisa, conforme o PPC, estimula “o desenvolvimento de soluções em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais, buscando ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.18)”. São fornecidas bolsas do Programa Institucionais de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr) para os alunos do curso Técnico em Administração, provenientes de recursos próprios e de convênios com agências de fomento.

O PPC destaca ainda que, em 2010, foi criado o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), órgão responsável por gerir a política institucional de inovação, desenvolver estudos de prospecção tecnológica e de inteligência competitiva no campo da propriedade intelectual (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021), que configura uma estrutura de oportunidade para os nossos alunos.

As atividades de pesquisas são mais raras no curso técnico que as de extensão; porém, quando o aluno tem a oportunidade de desenvolver a iniciação científica, tem, com certeza, a possibilidade de ser ativo, crítico e reflexivo e conseguirá ter um maior domínio de conteúdo, por vivenciar e estudar situações na prática ou em laboratório.

Para fomentar a adoção de metodologias ativas, já mostramos a importância de a instituição escolar desenvolver um ambiente democrático, que valorize e respeite a diversidade, que desenvolva conteúdos científicos e ofereça espaços físicos favoráveis. Assim, entendemos fundamental colocar o que o PPC mostra da instituição que possa favorecer as metodologias ativas.

No *campus*, tem-se a Política de Assistência Estudantil (PAE), que são:

[...] princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de ações capazes de **democratizar** o acesso e a **permanência** dos discentes na educação pública federal, numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a **formação integral** do sujeito e com a **redução das desigualdades** socioeconômicas (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.97, grifo nosso)

Para tanto, o *campus* oferece ações e serviços de acompanhamento social, pedagógico, psicológico e assistência à saúde (atendimento odontológico, médico, de enfermagem e de nutrição), durante o período em que o aluno estiver vinculado à instituição. “Na orientação educacional, os pedagogos orientam os alunos em seu desenvolvimento pessoal, auxiliam na resolução de conflitos entre os alunos e outros membros da comunidade e ajudam os discentes a lidar com suas dificuldades de aprendizagem, dentre outras ações (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.99).”

O PPC ainda informa que há o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) com o objetivo de assessorar as ações de inclusão, acessibilidade e atendimento educacional especializado. Oferece, dentre outras atividades, “orientação aos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas (...) e acompanhamento e orientação aos alunos monitores e aos estagiários que auxiliam os estudantes atendidos (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.100)”.

O *campus* disponibiliza aos alunos e servidores, além das salas de aula, biblioteca; refeitório; alojamentos masculino e feminino; centro médico, odontológico e psicológico; poliesportivo, quadras de esportes, piscina, campo de futebol, centro de convivência com academia, salas de TV, lanchonetes e anfiteatro (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021).

Ademais, os docentes têm disponíveis os seguintes laboratórios: observatório astronômico; laboratórios de informática, biologia, química, físico-química, microbiologia, solos, fisiologia vegetal, biotecnologia, melhoramento genético, bromatologia, entomologia, fitopatologia, morfologia de plantas, leite, mel, panificação, alimentos e bebidas, alevinagem, mecânica agrícola, mecânica automotiva, biologia molecular, sementes, zoologia, hidráulica,

topografia, construção, administração e os laboratórios de práticas agrícolas (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021).

Destacamos o laboratório de Empresa Simulada, em que, segundo o PPC, ocorrem algumas aulas práticas no curso Técnico de Administração. “Este laboratório utiliza uma metodologia de ensino baseada na aprendizagem vivencial, oferecendo uma estratégia diferenciada no processo ensino-aprendizagem, por meio da simulação de uma empresa (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p. 105-109)”. O aluno tem a oportunidade de viver situações reais e realizar operações em tempo real com outras instituições que também utilizam o mesmo sistema.

No PPC, também consta o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com a Plataforma Moodle, onde é possível utilizar “ferramentas de comunicação síncronas (*chat*) e assíncronas (correio eletrônico, fórum, enquetes etc.), além do desenvolvimento de atividades colaborativas, permitindo uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p. 115)”

Enfim, pudemos perceber, com a leitura do PPC do curso, que, desde o início da história do *campus* e na criação dos Institutos Federais, há preocupação de se ter diretrizes que fomentem a atividade do aluno e a participação do professor como mediador. Nas orientações metodológicas do curso, isso ficou bastante claro, tendo sido destacadas algumas possibilidades de práticas pedagógicas que estimulam a autonomia do aluno, o trabalho em equipe, ou seja, uma formação integral. Além disso, a instituição oferece uma equipe de apoio ao ensino, que vai de pedagogos aos profissionais da saúde e uma infraestrutura de ambientes variados que favorecem a adoção de metodologias ativas.

Com as informações sobre o PPC, podemos inferir que esse documento traz elementos que orientam e sugerem a utilização das metodologias ativas no curso. Considerando que as representações sociais se constroem a partir de nossas vivências, experiências, ações, estudos e outros, podemos compreender também que o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Administração pode estar contribuindo com construções positivas de representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas utilizadas no curso. Esses dados são corroborados na análise da questão do questionário sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Administração.

A Tabela 4 mostra a frequência dos alunos que conhecem o PPC e qual a forma como tiveram o contato com o documento. Mais de 70% dos discentes, ou seja, 63, informaram que conhecem o documento que orienta o curso Técnico Integrado em Administração. Desses estudantes 43 o conhecem apenas pelo Plano de Ensino dos professores e para 21, o contato

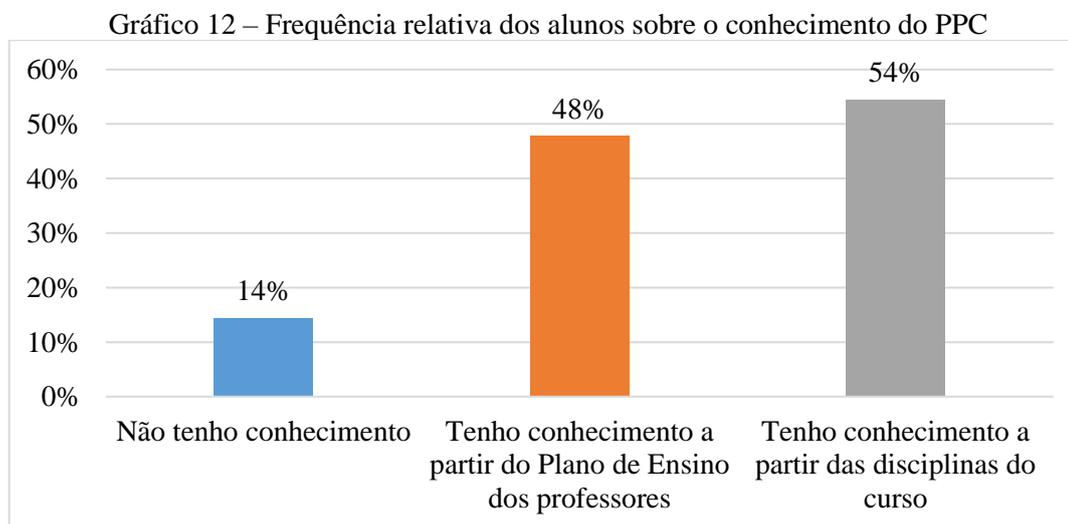
ocorreu só nas disciplinas do curso; sendo assim, 28 alunos mostraram que conhecem o PPC pelas duas formas. É importante salientar que 13 alunos não quiseram manifestar a forma como conhecem o projeto do curso, mas deixaram claro que já tiveram contato. Observamos que a única turma que conhece mais o PPC pelos planos de ensino é o 3º (terceiro) ano.

Tabela 4 – Frequência dos alunos sobre o conhecimento do PPC

Ano	Tenho Conhecimento		
	Não tenho	Plano de Ensino dos professores	Disciplinas do curso
1º	4	15	16
2º	2	11	18
3º	7	17	15
Total	13	43	49

Fonte: dados da pesquisa

Também está nesta turma a maior quantidade de alunos que não conhecem o documento, 7 (sete) participantes. Ao todo são 13 alunos que têm o projeto como desconhecido; o que significa 14% do grupo pesquisado. O Gráfico 12 mostra que 48% dos discentes tiveram contato pelo plano de ensino, especificamente; e 54%, pelas disciplinas.



Fonte: dados da pesquisa

Um significativo número de participantes conhece o documento que norteia o curso Técnico Integrado em Administração; para a compreensão das representações sociais, é importante entender a opinião dos alunos sobre as contribuições do documento no que concerne às metodologias ativas. Assim, a Tabela 5 mostra a frequência da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC; 37 participantes mostraram que o projeto traz contribuições importantes

para a sua formação acadêmica, 16 alunos acreditam que explicita os elementos que caracterizam as metodologias ativas de aprendizagem adotadas no curso e 14 discentes afirmam que o documento deixa a desejar com relação às metodologias ativas de aprendizagem. A maioria do grupo que informou que deixa a desejar, faz parte do terceiro ano, sendo 11 participantes.

Como os alunos tinham a liberdade de marcar mais de uma opção, é importante salientar que 9 alunos sabem que o documento traz informações relevantes e que explicita elementos que caracterizam as metodologias ativas. Já 5 alunos que reconhecem a importância das contribuições do PPC acreditam que estas deixam a desejar sobre as metodologias ativas; assim como, 1 aluno demonstrou que o projeto explicita elementos sobre a MA, mas essas deixam a desejar; outro aluno marcou as 3 opções.

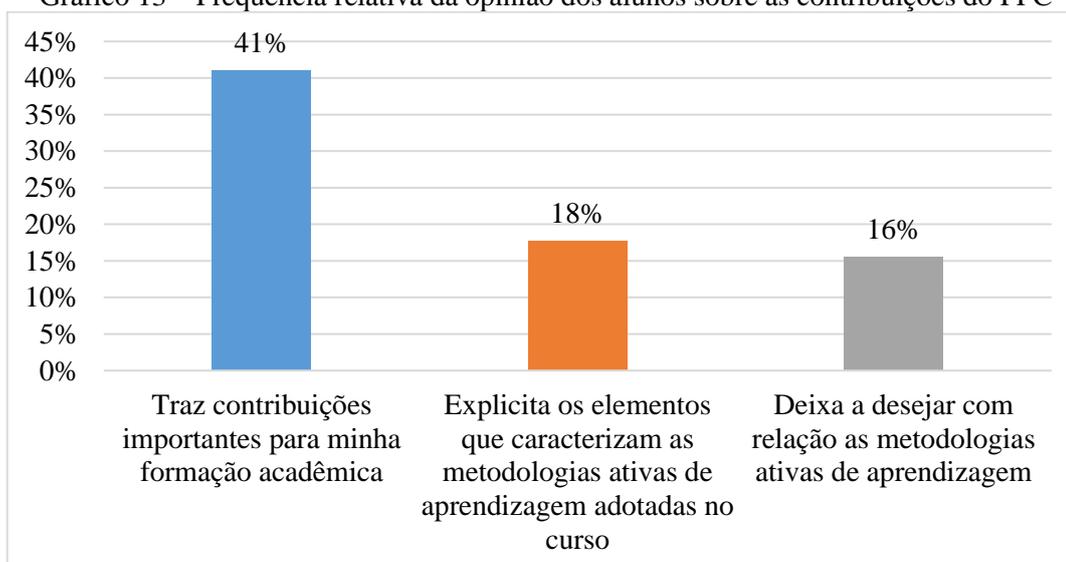
Tabela 5 – Frequência da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC

Ano	Traz contribuições importantes para formação acadêmica	Explicita os elementos que caracterizam as metodologias ativas de aprendizagem adotadas no curso	Deixa a desejar com relação as metodologias ativas de aprendizagem
1º	13	6	1
2º	13	5	2
3º	11	5	11
Total	37	16	14

Fonte: dados da pesquisa

O Gráfico 13 mostra a frequência relativa da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC. Assim, temos que 16% dos discentes conhecem o documento, porém afirmam que deixa a desejar com relação às metodologias ativas do curso. É relevante destacar que 40 alunos se abstiveram nessa parte da questão; o que significa aproximadamente 44% do grupo pesquisado.

Gráfico 13 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as contribuições do PPC



Fonte: dados da pesquisa

Portanto, 70% do grupo pesquisado conhecem o documento, 41% afirmam que traz informações importante para a formação acadêmica, 18% entendem que o PPC evidencia pontos que tratam sobre as metodologias ativas no curso, porém 16% dos respondentes acreditam que essas informações deixam a desejar. Além disso, 44% dos participantes preferiram não responder essa parte da questão. Vimos que o PPC traz elementos importantes sobre metodologias ativas e suas implicações, mas, ao considerarmos o número de abstenções e de alunos que creem que o documento precisa explicitar melhor sobre as metodologias ativas, podemos entender que o projeto pode ser mais explorado pela equipe pedagógica e docentes com os alunos.

De modo geral, podemos dizer que o PPC pode estar contribuindo com construções positivas de representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas utilizadas no curso, uma vez que há, no documento, uma preocupação de se ter diretrizes que fomentem a atividade do aluno e a participação do professor como mediador. Essas afirmações podem ser observadas também nas “Orientações metodológicas” do documento, que dão destaque ao fato de que o docente, como mediador, deva utilizar práticas que considerem o aluno como centro da aprendizagem. Para isso, sugerem atividades que são relativas a propostas de adoção de metodologias ativas. São elas: desenvolver a capacidade de pensar e de aprender a aprender; dar significado ao aprendido; relacionar a teoria com a prática; associar o conhecimento com a experiência cotidiana; fundamentar a crítica e argumentar os fatos, atingindo o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS

Neste capítulo que se inicia, analisamos os dados obtidos e que nos auxiliaram a alcançar o objetivo da tese, que é compreender as representações sociais dos alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal de Ensino do centro-oeste mineiro sobre as metodologias ativas utilizadas no curso e suas implicações na formação técnica.

As discussões sobre os resultados desse item estão organizadas em nove subitens. São eles:

- O conceito das metodologias ativas
- Os tipos de metodologias ativas na visão dos alunos
- Os princípios para adoção das metodologias ativas
- As atividades de metodologias ativas adotadas pelos professores
- Implicações das metodologias ativas na formação técnica
- Adequação do ambiente escolar para a adoção das metodologias ativas
- A compreensão das metodologias ativas na formação técnica do curso
- Relatos de experiências sobre as metodologias ativas no curso
- Técnicas de associação livre de palavras

6.1 O CONCEITO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

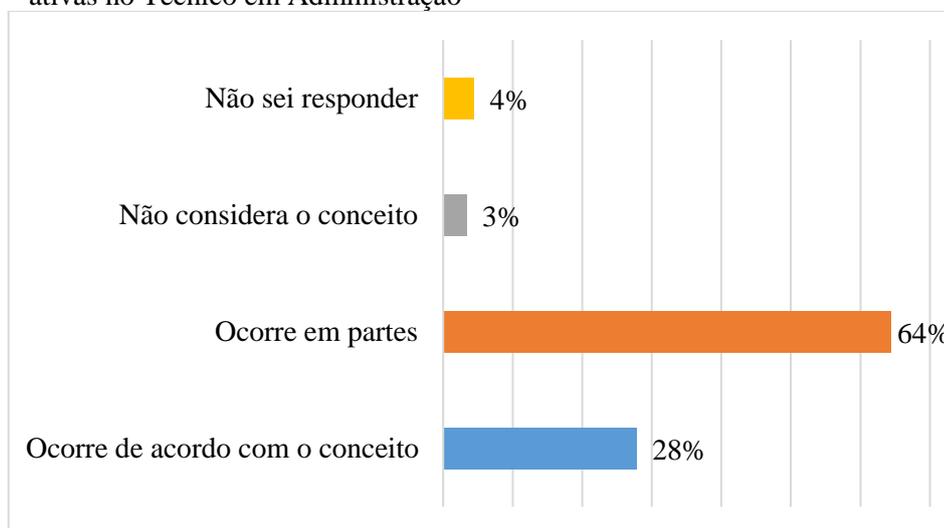
Inicialmente, utilizamos o conceito de metodologia ativa de Cunha *et al.* (2022), que foi o que consideramos mais adequado para conhecer a opinião dos alunos sobre o conceito e a prática das metodologias ativas no curso Técnico em Administração. Assim, apesar de já termos feito a citação direta do conceito na introdução e no capítulo que versa sobre o objeto de estudo da tese, entendemos que é interessante citá-lo novamente para o melhor entendimento da questão:

[...] um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo (Cunha *et al.*, 2022, p. 10)

O Gráfico 14 nos mostra que a maioria dos participantes, isto é, 64%, acreditam que a utilização das metodologias ativas no curso ocorre em partes. A porcentagem dos discentes que afirmam que a prática de metodologias que priorizam o aluno ocorre de acordo com o conceito

de Cunha *et al.* (2022) foi de 28%. Quando analisamos por turma, conforme mostra a Gráfico 15, a maioria dos estudantes respondeu que ocorre, mas em partes.

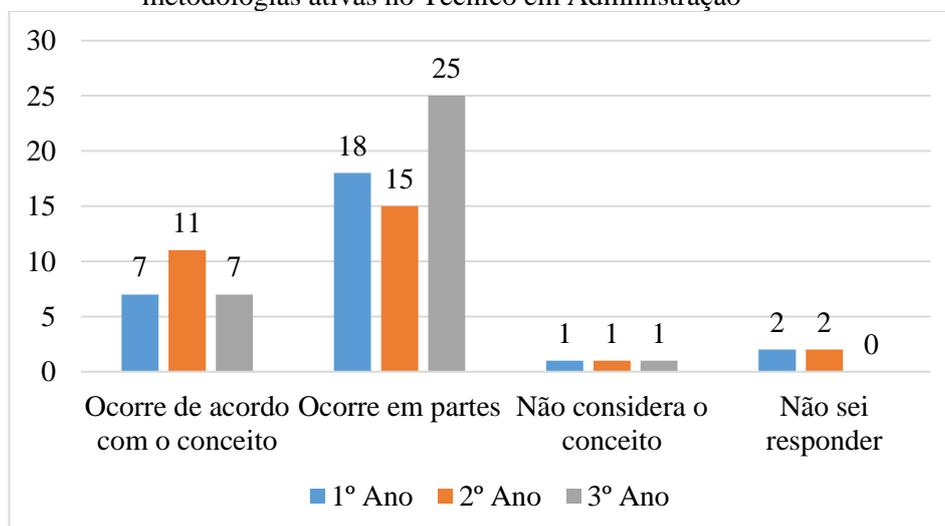
Gráfico 14 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre o conceito e a prática das metodologias ativas no Técnico em Administração



Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que, no 2º (segundo) ano, existem mais alunos que entendem que a prática ocorre de acordo com o conceito, são 11 participantes, que significam 37% da turma. Já o 3º (terceiro) ano é a turma com mais alunos que acreditam que ocorre em partes. Um estudante em cada turma afirmou que o conceito de metodologias ativas utilizado como base não é considerado na prática. E, dois alunos de cada turma da 1ª (primeira) série e da 2ª (segunda) série não souberam responder.

Gráfico 15 – Frequência da opinião dos alunos por turma sobre o conceito e a prática das metodologias ativas no Técnico em Administração



Fonte: dados da pesquisa

Mesmo havendo diferenças entre as turmas, fica evidente que a maioria dos alunos entende que as metodologias ativas adotadas no curso conseguem, em partes, desenvolver a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo dos discente, propiciando, também em partes, uma problematização e crítica da realidade. Aproximadamente um terço dos alunos entendem que esse desenvolvimento ocorre de forma plena. E 3 (três)% acham que o desenvolvimento não ocorre com a prática das metodologias ativas.

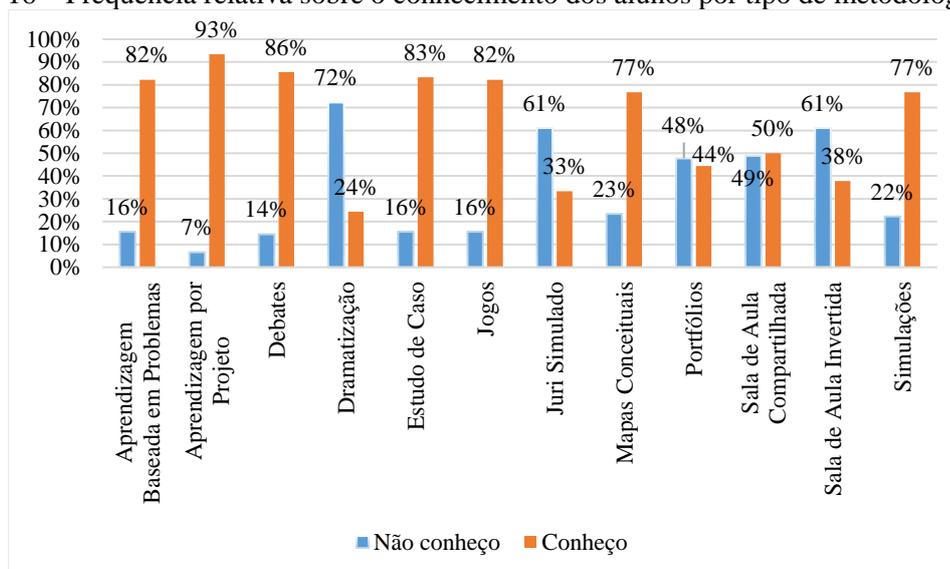
Alguns alunos, além de assinalarem a questão, opinaram de forma escrita. O aluno A57, bem como o A63 e o A71 acreditam que a utilização da metodologia ativa depende muito do professor. O aluno A63 complementa que “a maioria só pressiona os alunos de forma negativa; o que faz o aluno achar que é problema, logo, a construção do conhecimento sai de cena”, nesse mesmo sentido, o aluno A65 colocou que “o professor às vezes acaba sendo muito crítico, fazendo com que o aluno perca a vontade de ter interesse pela matéria, gerando dificuldade no aprendizado”. Já o aluno A62 informou que sente falta da "educação crítica".

6.2 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DOS ALUNOS

Escolhemos alguns tipos de metodologias ativas mais usadas, para saber se os pesquisados os conhecem e, em sendo a resposta afirmativa, se já utilizaram, gostaram ou não da sua prática. Alguns alunos não responderam sobre um ou outro tipo e outros que tiveram respostas inconsistentes, como “não conheço” e “conheço”, ao mesmo tempo; e “não conheço” e “já utilizei e gostei”, foram desconsiderados para o resultado desta questão.

O Gráfico 16 mostra que a maioria dos alunos conhece a ABProb, ABProj, Debates, Estudo de Caso, Jogos, Mapas Conceituais e Simulações. Para Sala de aula compartilhada e Portfólios, as duas respostas ficaram muito próximas, sendo que 50% dos respondentes conhecem a primeira e a segunda é desconhecida por 48% dos estudantes. Já as tipologias Dramatização, Júri Simulado e Sala de Aula Invertida são desconhecidas pela maioria dos discentes.

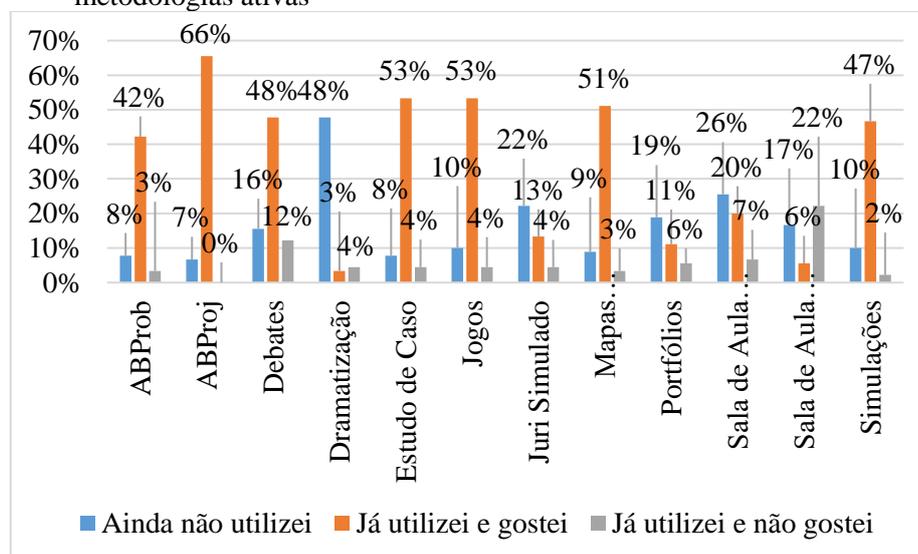
Gráfico 16 – Frequência relativa sobre o conhecimento dos alunos por tipo de metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa

Nem todos os alunos responderam uma ou todas as opções disponíveis sobre a utilização dos tipos de metodologia ativa; por isso, podemos observar, no Gráfico 17, uma variação entre as porcentagens por tipo pesquisado. Ao analisarmos ABProb, ABProj, Debates, Estudo de Caso, Jogos, Mapas Conceituais e Simulações, temos que a maioria dos alunos já os utilizaram e gostaram. Relevante considerar que nenhum aluno apontou que não gostou da utilização do ABProj. Todos os outros tipos tiveram uma porcentagem de até 4 (quatro)% dos participantes que utilizaram, mas não gostaram; exceto Debates cuja porcentagem de discentes que não gostaram foi de 12%.

Gráfico 17 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a utilização dos tipos de metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa

As metodologias Dramatização, Júri Simulado, Portfólio e Sala de Aula Compartilhada não foram utilizadas pela maioria dos pesquisados. Dos alunos que utilizaram as metodologias, a maioria gostou, sendo que a porcentagem dos que não gostaram é de até 7 (sete)% dos discentes; exceto, quando analisamos a dramatização, na qual o número de alunos que não gostaram é maior do que aqueles que aprovaram a sua utilização. Por fim, temos a Sala de Aula Invertida, em que a maioria dos alunos já utilizaram e não gostaram, sendo 22% a sua participação; 6 (seis)% do grupo pesquisado utilizaram e gostaram e 17% dos estudantes ainda não utilizaram.

Ao analisar os métodos de ensino propostos, temos que os alunos, em sua maioria, utilizaram e gostaram dos que trabalham com problemas, definição de soluções, discussões, investigações, desafios e recompensas com ludicidade, teatro, representação visual e lógica bem como experimentação. Por outro lado, a maior parte dos alunos não conhecem os métodos que estimulam a argumentação, a expressão de aprendizagem e sentimentos bem como a colaboração. Interessante também destacar que o método que exige o conhecimento prévio do aluno sem o contato anterior do conteúdo pelo professor, sala de aula invertida, foi utilizado, mas a maioria dos alunos não gostaram. Dessa forma, temos que os alunos concordam com os autores Diesel, Marchesan e Martins (2016) no sentido de que os métodos de transmissão de conteúdo não devem ser extintos, mas, sim, conciliados com os métodos ativos.

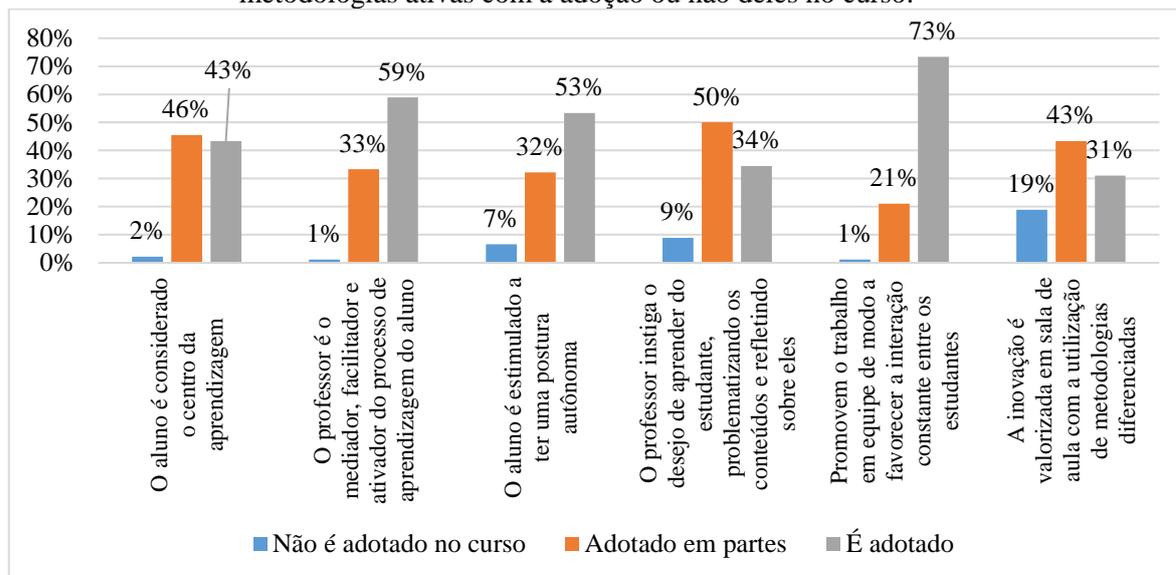
6.3 OS PRINCÍPIOS PARA ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Diesel; Baldez; Martins (2017) apresentam os princípios das metodologias ativas conforme mostramos no capítulo sobre o objeto de estudo. Sendo assim, perguntamos aos alunos qual a relação com a adoção ou não deles no curso e com as implicações no processo de aprendizagem deles. O Gráfico 18 mostra o resumo das respostas dos alunos quanto à adoção no curso e o Gráfico 19, a opinião, de forma geral, quanto às implicações no seu processo de aprendizagem; ressaltamos que nem todos os alunos responderam a todas as questões; o que faz com que haja uma variação entre as respostas de cada princípio.

Em relação ao primeiro princípio “O aluno é considerado o centro da aprendizagem”, 46% dos pesquisados acreditam que é adotado em partes e 43% afirmam que é adotado. Apenas 2% afirmaram que não é adotado no curso. A maioria dos discentes dos 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos, diferentemente da apuração geral, mostram que esse é um princípio que é adotado no curso, porém isso não ocorre no 3º (terceiro) ano, no qual 61% dos alunos acreditam

que é adotado, mas em partes. Porém, 44% do grupo acreditam que ser considerado o centro da aprendizagem auxilia no seu processo de aprendizagem. E 27% dos estudantes mostraram que auxilia, mas em partes. Ressaltamos que nenhum aluno considerou que o princípio não ajuda na sua aprendizagem.

Gráfico 18 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a relação dos princípios das metodologias ativas com a adoção ou não deles no curso.

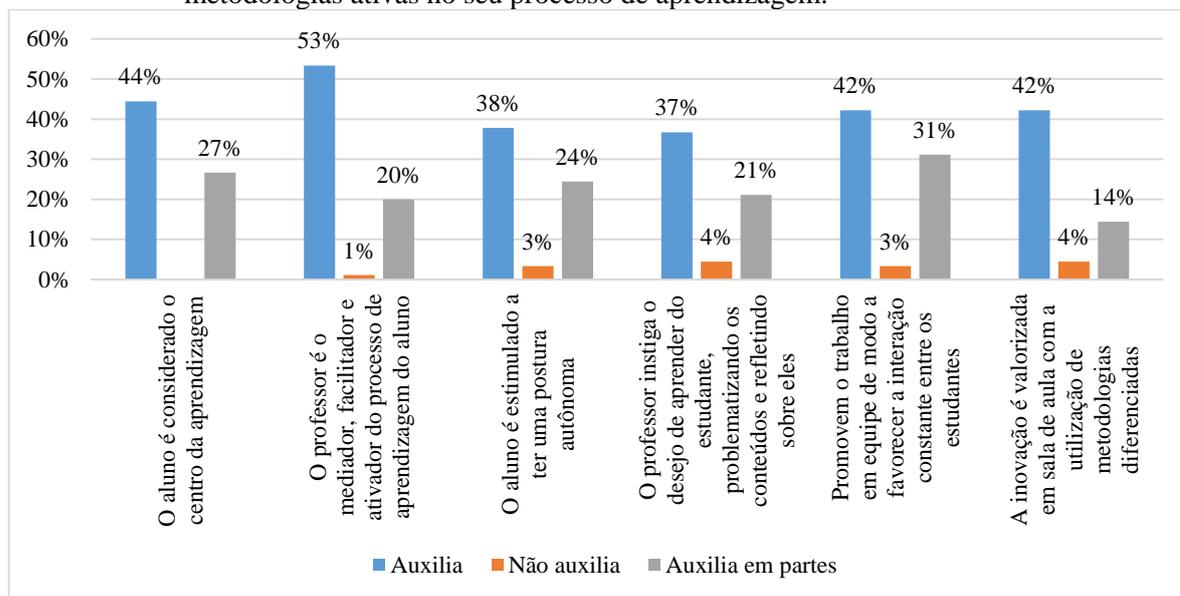


Fonte: dados da pesquisa

O princípio “O professor é o mediador, facilitador e ativador do processo de aprendizagem do aluno” foi considerado como adotado em partes por 59% dos estudantes; enquanto 33% do grupo pesquisado consideraram que é adotado; apenas 1% do grupo acredita que não é adotado. Nas turmas dos 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos, o cenário apresentado foi o mesmo que o geral. Porém, no 3º (terceiro) Ano, a porcentagem de 45% foi igual para o número de alunos que afirmam que é adotado totalmente ou em partes. Interessante que 53% dos pesquisados asseguram que a mediação do professor de forma a considerá-los ativos no processo de aprendizagem auxilia-os. Já 20% dos discente acreditam que esse auxílio ocorre em partes, enquanto 1 (um)% pensa que não auxilia.

A maioria dos discentes, tanto na visão geral dos pesquisados como por turma, afirmou que o princípio “O aluno é estimulado a ter uma postura autônoma” é adotado nas disciplinas do curso. Apenas 7% dos alunos acreditam que não é adotado e 32% dos estudantes colocaram que é adotado em partes. Quanto às implicações no seu processo de aprendizagem, 38% dos estudantes pensam que auxilia, 24% do grupo acreditam que o auxílio é apenas em partes e 3% manifestam que não há implicações.

Gráfico 19 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as implicações dos princípios das metodologias ativas no seu processo de aprendizagem.



Fonte: dados da pesquisa

A maioria (50%) dos alunos ponderam que “O professor instiga o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos e refletindo sobre eles” é um princípio que é adotado em partes no curso Técnico em Administração. Já 34% dos pesquisados informam que é adotado e 9% dos discentes percebem que não é adotado. A maioria dos que responderam (37%) também afirma que o princípio auxilia no seu processo de aprendizagem, 21% dos estudantes evidenciam que auxilia em partes e 4% dos alunos, todos do 1º (primeiro) ano, consideram que não tem implicações na sua aprendizagem.

O quinto princípio “Promovem o trabalho em equipe de modo a favorecer a interação constante entre os estudantes” é percebido por 73% dos pesquisados como adotado pelos professores da instituição. Enquanto 21% dos estudantes mostram que é adotado em partes, apenas 1% dos alunos afirma que não é adotado. Esse princípio é reconhecido por 42% dos discente como auxílio no processo de aprendizagem, 21% do grupo consideram que o auxílio ocorre em partes e apenas 3% dos alunos, pertencentes às turmas do 2º (segundo) e 3º (terceiro) anos, pensam que não influencia no processo.

Por fim, o princípio “A inovação é valorizada em sala de aula com a utilização de metodologias diferenciadas” é apontado como adotado em partes por 43% dos participantes da pesquisa, 31% dos alunos consideram que é adotado e 19% o percebem como um princípio que não é adotado, a maioria desses alunos cursava o 3º (terceiro) ano. A maioria (42%) dos estudantes que responderam acreditam que o princípio auxilia na aprendizagem, já 14%

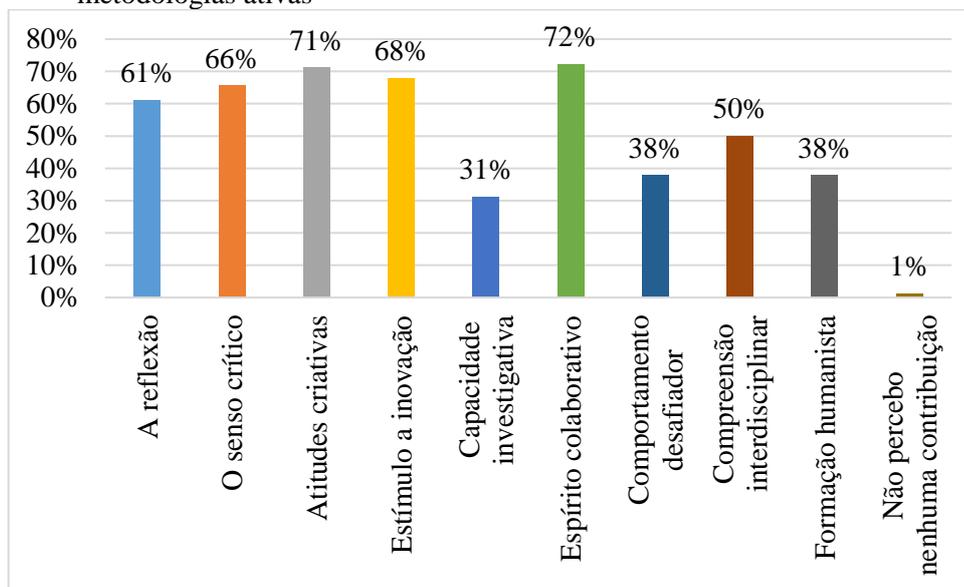
afirmam que as implicações positivas ocorrem só em partes e 4% do grupo informam que não auxilia no processo.

Podemos observar que os seis princípios das metodologias ativas são considerados pela maioria do grupo pesquisado como “adotado” ou “adotado em partes”; é pequena a porcentagem dos alunos que consideram que os princípios não são adotados no curso Técnico em Administração. Ressaltamos que a maioria dos discentes reconhecem que todos os princípios auxiliam no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, vemos que os alunos concordam com o que é defendido por Diesel; Baldez; Martins (2017, p.285) na afirmação de que a “(re)significação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição resultam, sem dúvida, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia” e auxiliam no processo de ensino-aprendizagem.

6.4 AS ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES

Quanto ao que é desenvolvido nos alunos, pela adoção das metodologias ativas no curso Técnico em Administração, conforme mostra o Gráfico 20, 72% e 71% dos discentes apontam o “espírito colaborativo” e as “atitudes criativas”, respectivamente. Informamos que os alunos podiam apontar mais de um atributo a ser desenvolvido em seu processo de aprendizagem pelas metodologias ativas utilizadas pelos professores. Mais de 60% do grupo pesquisado percebem que as metodologias ativas desenvolvem o “estímulo a inovação”, “o senso crítico” e “a reflexão”.

Gráfico 20 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre o que é desenvolvido pela adoção das metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa

A “compreensão interdisciplinar foi apontada pela metade dos alunos como uma qualidade que pode ser desenvolvida com a maior participação do aluno nas metodologias de ensino. Mais de 30% dos pesquisados pensam que as metodologias ativas ajudam na manifestação do “comportamento desafiador”, na “formação humanista” e na “capacidade investigativa”. Por fim, apenas 1 (um) aluno do 3º (terceiro) ano afirmou que não percebe nenhuma contribuição na adoção das metodologias ativas.

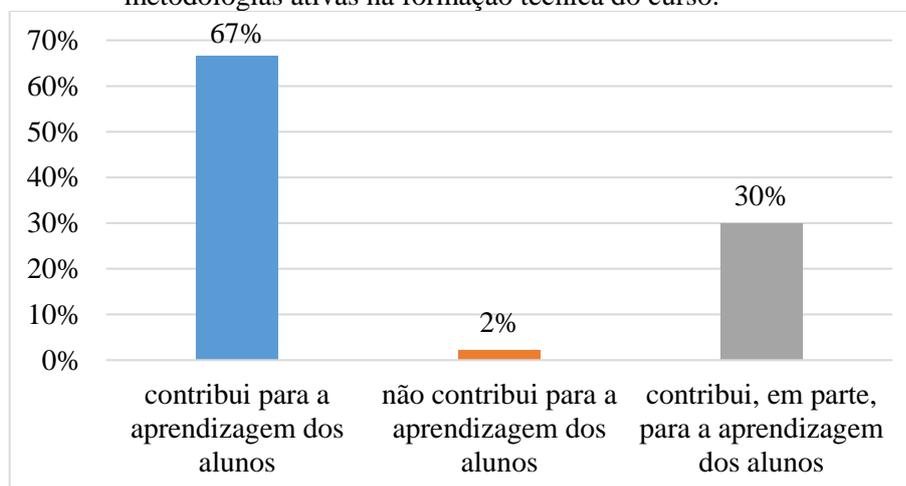
Assim, constatamos que os alunos reconhecem como atributos desenvolvidos pela adoção das metodologias ativas, os que possibilitam aos discentes realizarem tarefas e, ao mesmo tempo, pensarem sobre as coisas que estão fazendo, de forma a acreditarem que possam transformá-las sempre que for necessário, conforme afirma Silberman (1996).

6.5 IMPLICAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA

Mais especificamente, em relação às implicações da adoção das metodologias ativas na formação técnica do curso, constatamos, no Gráfico 21, que 67% dos participantes acreditam que a participação ativa do aluno na sua aprendizagem contribui para a sua formação técnica, 30% dos alunos percebem que essa contribuição acontece em partes, o aluno A36 afirma que “deveria ter mais aulas práticas e mais palestras”. Por fim, 2% dos estudantes, 1 aluno das

turmas do 1º (primeiro) ano e do 3º ano, não percebem a contribuição das metodologias ativas na sua formação técnica.

Gráfico 21 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre as implicações da adoção das metodologias ativas na formação técnica do curso.



Fonte: dados da pesquisa

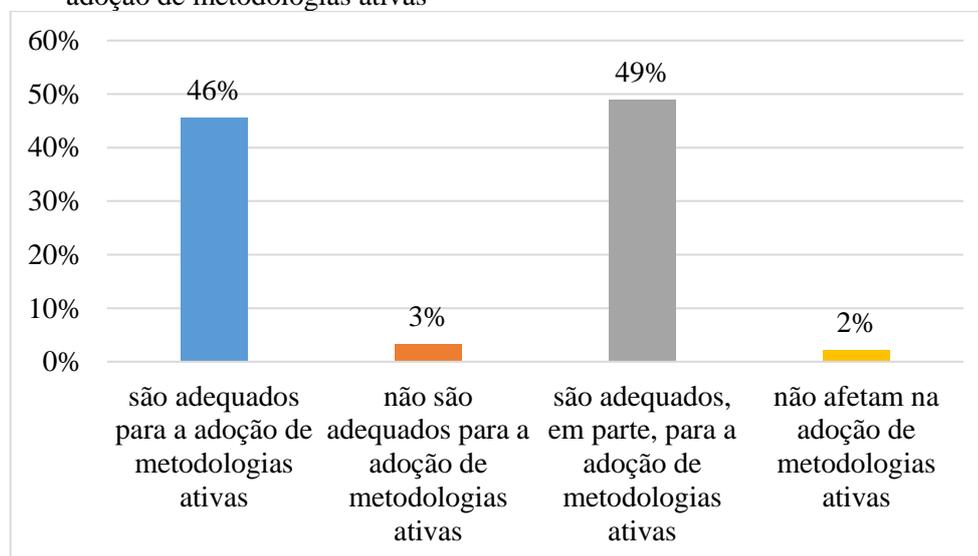
Dessa forma, observamos que a maioria dos alunos concordam com os autores Barbosa e Moura (2013) e Diesel, Marchesan e Martins (2016), que defendem que as metodologias ativas trazem benefícios também para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos técnicos. Os alunos podem desenvolver uma atuação mais consciente com ética, responsabilidade, criatividade e comprometimento (Diesel, Marchesan e Martins, 2016). Além disso, a participação ativa dos alunos no processo permite uma maior assimilação do conteúdo, em profundidade e por um maior tempo, além de terem eles mais prazer e satisfação no aprender (Barbosa e Moura, 2013).

6.6 ADEQUAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR PARA A ADOÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Os Gráficos 22 e 23 mostram a opinião dos alunos de forma geral e por turma, respectivamente, sobre a influência do ambiente escolar na adoção de metodologias ativas. A maior porcentagem de participantes, 49%, informaram que o ambiente escolar da instituição da Rede Federal do centro-Oeste mineiro, é adequado em parte para a adoção de metodologias ativas. O estudante A32 afirmou que: “acredito que possa melhorar ainda”. Apesar de, no geral, essa ter sido a resposta com maior participação, quando analisamos por turma, os 2º (segundo)

e 3º (terceiro) anos acreditam que o ambiente escolar é adequado para a utilização de metodologias que priorizam a atividade do aluno.

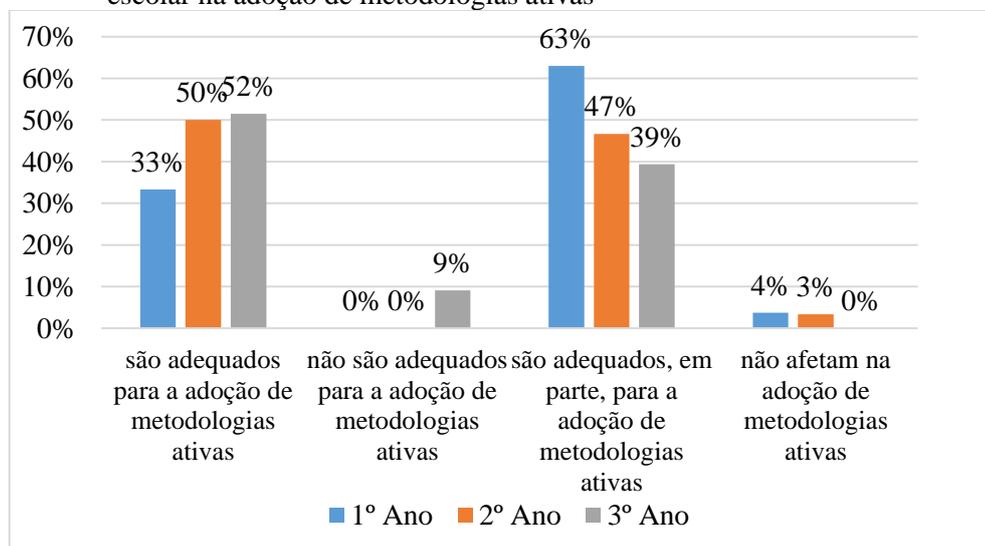
Gráfico 22 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a influência do ambiente escolar na adoção de metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa

Nesse sentido, apesar da maioria das segunda e terceira séries pensar que o ambiente escolar seja adequado para a adoção das metodologias ativas, apenas 31% dos discentes do primeiro ano concordam com essa afirmativa. Assim, no geral, 46% dos estudantes comungam dessa ideia. O aluno A72 depôs que “Em relação ao ambiente escolar, não tenho nada a reclamar, pois acho as salas de aulas bem estruturadas. E todos são agradáveis”. Porém, o aluno A82 complementou que “(...) muitos não são utilizados”.

Gráfico 23 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a influência do ambiente escolar na adoção de metodologias ativas



Fonte: dados da pesquisa

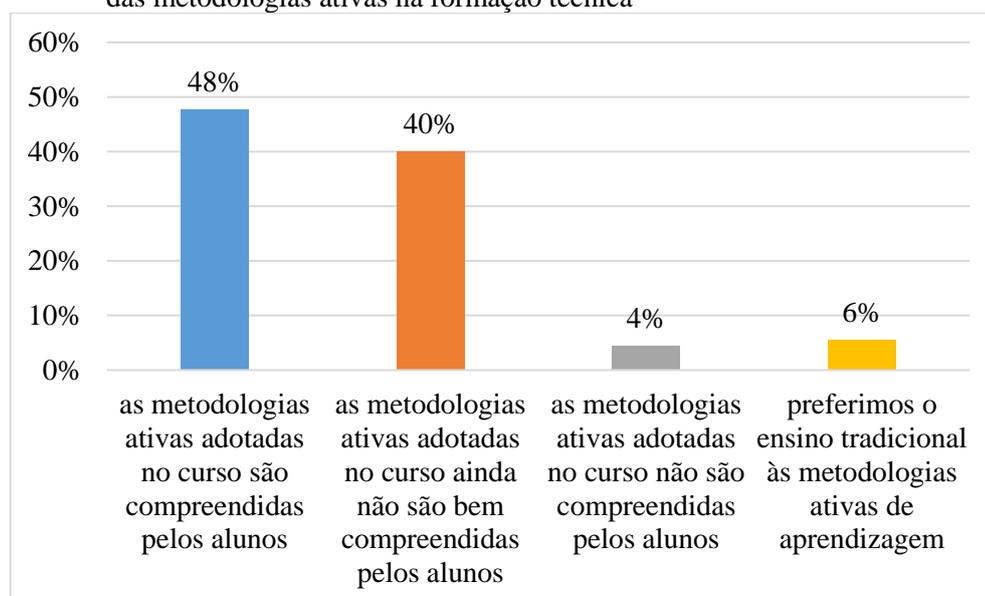
Apenas 3 (três)% dos estudantes, todos do 3º (terceiro) ano, percebem o ambiente escolar como não adequado às metodologias ativas. E, por fim, 2 (dois)% dos pesquisados não acreditam que haja a influência do ambiente escolar na utilização das metodologias ativas.

6.7 A COMPREENSÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA DO CURSO

Quando analisamos a opinião dos alunos sobre a compreensão, por partes deles, em relação às metodologias ativas na formação técnica, observamos diferenças entre a percepção geral e por turma; assim, apresentamos os dados em gráficos separados; o Gráfico 24 e o Gráfico 25. Dessa forma, 48% dos discentes entendem que há a compreensão por parte dos alunos sobre as metodologias ativas adotadas no curso. Porém, essa compreensão aconteceu apenas no 2º (segundo) Ano, com a concordância de 60% dos pesquisados dessa turma.

Já a maior porcentagem dos estudantes dos terceiro e primeiro anos afirmaram que a compreensão, por parte dos alunos, sobre as metodologias ativas na formação técnica, acontece em partes. Na perspectiva geral, 40% dos alunos concordam com essa afirmação.

Gráfico 24 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a compreensão por partes dos alunos das metodologias ativas na formação técnica

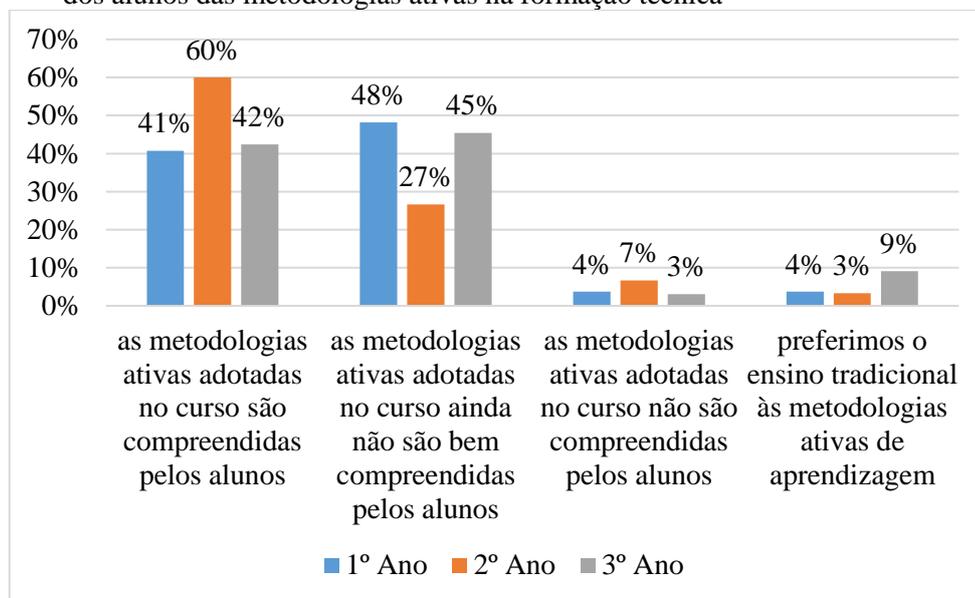


Fonte: dados da pesquisa

Uma pequena porcentagem de participantes da pesquisa (4%) concordam com o fato de que as metodologias ativas adotadas no curso ainda não são bem compreendidas pelos alunos.

Além disso, 5 (cinco) alunos (6% dos pesquisados) preferem o ensino tradicional às metodologias ativas de aprendizagem. Esses alunos estão nas três turmas, sendo 1 (um) discente no primeiro e segundo anos e 3 (três) estudantes no terceiro ano.

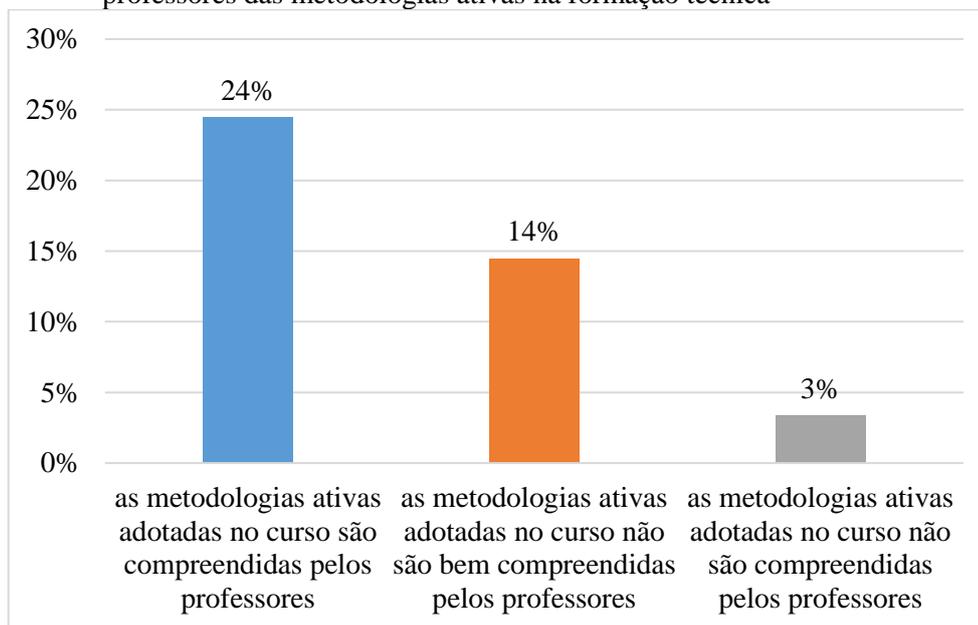
Gráfico 25 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a compreensão por partes dos alunos das metodologias ativas na formação técnica



Fonte: dados da pesquisa

Apenas 38 alunos opinaram sobre a compreensão, por partes, dos professores sobre as metodologias ativas na formação técnica. De forma geral, Gráfico 26, 24% de todos os participantes da pesquisa pensam que as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas pelos professores. Mas, na análise por turma, Gráfico 27, essa percepção ocorreu apenas no primeiro ano, com 41% dos discentes dessa turma.

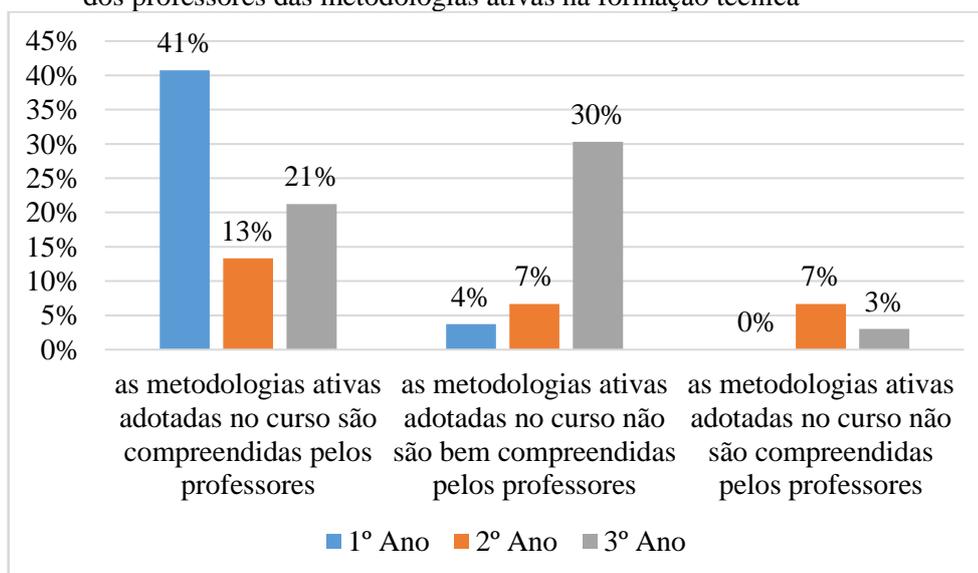
Gráfico 26 – Frequência relativa da opinião dos alunos sobre a compreensão por partes dos professores das metodologias ativas na formação técnica



Fonte: dados da pesquisa

Ademais, 30% dos alunos do terceiro ano acreditam que as metodologias ativas adotadas no curso não são bem compreendidas pelos professores. No ponto de vista geral, 14% do grupo de estudantes concordam com essa ideia. A opinião de 3% dos alunos é que os professores não compreendem as metodologias ativas que são adotadas no curso; esses alunos fazem parte dos segundo e terceiro anos.

Gráfico 27 – Frequência relativa da opinião dos alunos por turma sobre a compreensão por partes dos professores das metodologias ativas na formação técnica



Fonte: dados da pesquisa

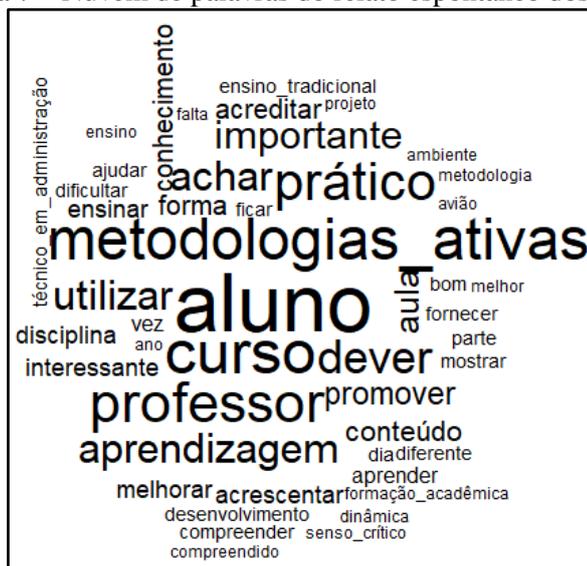
De forma geral, grande parte dos participantes das pesquisas afirmaram que o ambiente escolar da instituição pesquisada é adequado em partes para a adoção de metodologias ativas. Por outro lado, percebem que tanto os professores quanto os alunos conseguem compreender as metodologias ativas adotadas no curso; o que vai ao encontro das ideias de Bastos (2006), que afirmou, como foi mostrado na subseção “Metodologia Ativa”, a necessidade da interação entre os agentes (aluno, professor, escola) para que o processo da maior atividade do aluno no seu aprendizado traga bons resultados. Berbel (2011) também mostrou que, para alcançar os objetivos da utilização das metodologias ativas, são necessárias a assimilação e a compreensão por parte dos agentes envolvidos, de forma a estarem disponíveis intelectual e afetivamente, acreditando no seu potencial.

6.8 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO

Os alunos puderam fazer um relato espontâneo sobre as metodologias ativas no curso. Para nos ajudar no estudo da questão, também realizamos as análises lexicais clássicas e de similitude. Assim, construímos no *Iramuteq* a nuvem de palavras (Figura 7), o quadro com a Frequência das palavras (Quadro 7) e a figura da Análise de similitude (Figura 8).

Foram 45 os alunos que participaram do relato; com as respostas deles foi criado um único arquivo. Os mesmos ajustes da análise da questão do ser Técnico em Administração foram realizados para essa questão. Assim, o *corpus* que foi analisado tinha 45 textos de 1168 palavras. Com a eliminação dos advérbios, conjunções, preposições e pronomes; o número de formas identificadas foi de 383 palavras, sendo 229 com frequência igual a 1 (hápx); que significaram 19,61% do total de palavras do *corpus* e a 59,79% do número de formas identificadas.

Figura 7 – Nuvem de palavras do relato espontâneo dos alunos



Fonte: dados da pesquisa

As palavras que tiveram maior frequência foram “aluno”, “curso”, “metodologias ativas”, “professor” e “prático”. A frequência dessas palavras variou entre 28 e 17 ocorrências no *corpus* analisado, sendo que “aluno” foi a palavra mais citada nos relatos e com menor frequência foi a palavra “prático”; ressaltamos novamente que esta palavra foi lematizada e, por isso, a palavra “prática” aparece nas Figura 7 e Figura 8 como “prático” assim como no Quadro 7.

Quadro 7 – Frequência das palavras mais utilizadas no relato espontâneo dos alunos

Palavra	Frequência
Aluno	28
Curso	20
Metodologias_ativas	19
Professor	18
Prático	17

Fonte: dados da pesquisa

Na análise de similitude, foi possível identificarmos 5 (cinco) zonas centrais; a com maior ocorrência foi “aluno”, seguida da zona formada pela palavra “curso”, depois identificamos a área centrada por “metodologias ativas”, a antepenúltima foi a formada por “professor” e, por fim, a zona cujo centro é a palavra “prático”. Apesar de essa ser a ordem por frequência, optamos por analisar seguindo a ordem da esquerda para a direita da Figura 8, que tem a seguinte formação “prático”, “curso”, “metodologias ativas”, “aluno” e “professor”; entendemos que assim fica melhor e mais coerente a interpretação dos dados.

A zona “prático”, como já frisamos, refere-se a “prática”, 9 (nove) alunos foram enfáticos em seu relato sobre a necessidade e a importância de “acrescentar” mais aulas práticas no “dia”-a-“dia” das “disciplinas” do curso “Técnico em Administração”, reconhecendo que existe o “desenvolvimento” do “senso crítico”. Ademais, os discentes ressaltaram algumas experiências vivenciadas durante o curso.

O aluno A83 afirmou que a experiência com a prática, durante o curso, foi importante, quando explicou que: “Gosto muito de disciplinas práticas pois acredito que elas agregam no conhecimento das matérias do curso de maneira contextualizada e mais próxima do dia a dia”. Assim, os relatos dos alunos A72 e A77, respectivamente, corroboram sugerindo mais prática para ensinar o “conteúdo” das disciplinas: “Acho que uma metodologia que se acrescentasse no curso ia fazer uma grande diferença é a adoção de aulas práticas. Além de tornar o curso mais interessante iria melhorar o entendimento dos alunos sobre a matéria” e “O ensino ainda é muito tradicional, onde, pela falta de prática e de conhecimento, muitos professores ensinam por ensinar, ficando assim aprendido um conteúdo apenas para fazer avaliações institucionais, e não um desenvolvimento crítico e que incentive mudanças.”

Já o aluno A42 faz a ressalva no sentido de que, quando reconheceu a importância da prática, também temeu a sobrecarga de atividades: “As metodologias ativas de ensino contribuem para o aprendizado do aluno Técnico em Administração, porém estas devem ser condizentes com o ambiente e período escolar, evitando sobrecarregar os alunos e promovendo um espaço de aprendizagem prática. Devem ser abordados problemas que busquem reflexão, inovação e criatividade”.

Quanto às experiências já vividas durante o curso, temos o relato de alguns alunos:

- O aluno A06 nos contou: “Em uma aula o professor separou os alunos em grupo e entregou uma matéria prima para a produção de aviões. No começo ninguém entendeu, mas logo depois um grupo teve a ideia de usar um papel qualquer para produzir o avião, mas a matéria prima foi reprovada. Então os alunos entendendo, usaram o papel dado para produzir aviões. Essa dinâmica testou o olhar crítico, a reflexão e o trabalho em equipe.”

- O pesquisado A39 comentou: “O projeto das Olimpíadas é o principal exemplo da aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, sendo algo muito positivo para a formação dos alunos”.

- O discente A53 também citou a disciplina Projeto Integrador, que realizou a Olimpíada e acrescentou a experiência vivida na disciplina de *Marketing*: “Sobre as metodologias ativas no curso me lembro bastante dos estudos de caso de marketing que nos possibilitou desenvolver um senso crítico para as situações apresentadas. Além do projeto

integrador, o qual nos possibilitou na prática desenvolver os conteúdos das disciplinas do curso”.

- O estudante A63 relatou: “Não é muito conhecida, muitos professores ficam na mesmice do slide, o que faz o aluno não ter nenhum ou pouco interesse em ir atrás para aprender. Em biologia, por exemplo, no 2º ano íamos no laboratório e todos ficavam ansiosos para participar e saber sobre as coisas que estavam sendo mostradas ali”.

Figura 8 – Análise de similitude do relato espontâneo dos alunos



Fonte: dados da pesquisa

A zona “curso” tem interligação com todas as outras, mas mais fortemente com “prático” e “metodologias ativas”, por meio da última é que acontece a ligação com “aluno” e “professor”.

Por isso, não apresenta a coocorrência direta com outras palavras, a importância em analisá-la se encontra na identificação do que os alunos relataram sobre o curso em conexão com as outras zonas centrais.

A ideia central foi que o “curso” é bom, mas necessita mais de “prática”, tendo como sugestão a adoção de “metodologias ativas” que precisam ser mais bem compreendidas pelos “professores” e “alunos”; junto com a sugestão de como devem ser adotadas. O aluno A18 reconhece a importância do curso, ao afirmar que “o curso é uma boa experiência de aprendizagem, e fornece boas aplicações pro futuro”. O aluno A81 também coaduna com essa ideia, quando coloca que “O curso traz uma boa metodologia de ensino e aprendizagem”. Mas, os alunos A14 e A56, respectivamente, acrescentam que “Apesar da presença (metodologias ativas) ainda não há muita liberdade, alguns cursos não são ou são pouco autorizados a inovar durante as aulas” e “Isso (metodologias ativas) deve ser apresentado para os alunos de forma mais clara e objetiva, porque muitas das vezes chegam no final do curso e o aluno nem sequer sabe o que é isso”.

Assim, o aluno A71 sugere que as metodologias ativas no curso sejam usadas para os conteúdos mais importantes, quando afirma: “Não tenho basicamente nada a reclamar sobre isso (metodologias ativas), exceto que seria mais interessante ensinar o que realmente é importante nas metodologias do curso. Acredito que seria interessante que alguns professores tivessem mais sensibilidade com os alunos”. Já o discente A80 alerta para a necessidade de adaptação da estrutura do curso: “Acredito que será um projeto (adoção de metodologias ativas) bastante interessante para os alunos e professores, auxiliando no processo de crescimento pessoal e profissional. Entretanto, a estrutura do curso pode ser melhorada, como é o caso das aulas práticas”.

Na zona central, formada pelos termos “metodologias ativas”, temos, na periferia, as palavras “compreendido”, “conhecimento”, “diferente”, “melhorar” e “achar”, além dos termos “formação acadêmica”. De forma geral, os alunos relatam a importâncias das “metodologias ativas”, principalmente para a sua “formação acadêmica”, reconhecendo que é algo “diferente” e para “melhorar”, mas precisam ser mais bem “compreendidas”.

Ao contrário da maioria dos alunos que fizeram o relato, o aluno A84 acredita que as metodologias ativas do curso já são adequadas, quando afirma que: “As metodologias ativas no curso são eficazes e permitem muitos conhecimentos”. O aluno A41 reconhece a sua importância, mostrando que: “Gostei de conhecer mais sobre e tenho certeza que elas são muito importantes e me ajudarão nos conhecimentos importantes para minha formação acadêmica”.

Já os alunos A25, A49 e A54, respectivamente, asseguram que vale melhorar a utilização de metodologias ativas no curso: “Acho que as metodologias são para uma boa ação e relação entre os alunos e professores, mas não são totalmente explícitos em partes”; “As metodologias do curso deviam ser mais eficaz de acordo com cada aluno e deveria ser mais compreendida pelos professores” e “Acredito que as metodologia ativas no curso ainda podem melhorar muito se forem usadas e interpretadas corretamente, podem ser cruciais no desenvolvimento estudantil e profissional dos estudantes.”

É interessante também ressaltar que dois alunos sugeriram a adoção de metodologias ativas juntamente com as metodologias tradicionais, conforme também foi assinalado pelos autores Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014), Barbosa e Moura (2013) e Diesel, Marchesan e Martins (2016), no capítulo sobre metodologias ativas. Os alunos A22 e A30 relataram, respectivamente: “As metodologias trazem conhecimento de uma forma menos cansativa e divertida para os alunos, mas deve ser em partes, acho muito importante o ensino tradicional” e “Acho que todas as matérias deveriam ser ensinadas primeiro por aulas e depois partir para a metodologia ativa, que ajuda a gravar o conteúdo”.

Muitos verbos fazem parte da zona central “aluno”, tais como “dever”, “acreditar”, “promover”, “ajudar” e “compreender”; o que demonstra a importância da ação do aluno ao serem adotadas as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Além disso, destacamos, na sua periferia, a zona da palavra “aprendizagem”, que vem rodeada pelas palavras “ensino”, “bom” e “metodologia”.

Nesse sentido, vimos, nos relatos dos alunos A59 e A85, a importância das metodologias com a maior participação dos alunos na sua aprendizagem; os relatos foram, respectivamente: “Na minha percepção, deve ter aulas mais dinâmicas sobre determinados assuntos, com o uso de mapas mentais, vídeos curtos, filmes, debates, estudo de caso, jogos, dentre outros. Pois assim, os alunos não vão ficar entediados com alguns assuntos extensos que abrangem teorias, tendo uma maior absorção de conhecimentos. O professor deve ter seu modo de ensinar, mas também deve se adaptar à uma forma diferente de explicar a matéria, se o aluno não compreender” e “São de extrema importância, esse tipo de pesquisa, podendo ajudar a entender o aluno”.

Porém, o aluno A57 ressaltou que a forma como as metodologias ativas são adotadas precisa ser compreendida pelos discentes para que seja efetiva; ele afirmou: “Acho que esse método de aprendizagem deveria ser mais explícito aos alunos, porque muitos deles não tem a noção do que é ou como funciona, e muitas vezes, podem não perceber o quanto essa metodologia de aprendizagem é inclusiva e interessante para a vida acadêmica dos estudantes”.

O aluno A62 também coaduna com essa ideia, quando nos mostra que “Todas as disciplinas são importantes assim como o modo no qual será passado para os alunos”.

Ademais, o aluno A65 corroborou quando colocou que: “Muitos professores entendem a parte do aluno, facilitando o aprendizado, já outros já dificultam mais, gerando estresse, ansiedade, medo e muita insegurança por medo de não conseguir e não ter segurança no seu aprendizado”. Nesse momento, verificamos o que foi colocado por Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014) na subseção “Alunos Protagonistas”, pois enfatizam que, ao participar mais ativamente do processo de ensino aprendizagem, o aluno pode se estressar mais e é o auxílio da instituição que fará com seja minimizado o impacto do seu envolvimento emocional na adoção das metodologias ativas.

Podemos observar, pelo relato, que a zona central “aluno” está muito ligada à zona central “professor”, que coincide com o que foi encontrado na análise dos resultados do “Estado do Conhecimento” apresentado nesta tese, além do que é proposto pelos autores no capítulo que versa sobre as metodologias ativas. Mais especificamente, podemos citar Freire (2022a), quando nos faz compreender que ensinar e aprender é uma ação que exige a presença do aluno e do professor; o último para ajudar no entendimento de algum conteúdo e o primeiro para empenhar-se em participar, de forma crítica, do seu aprendizado.

Sendo assim, ao analisar, a zona central “professor” tem, na sua periferia, os verbos “ensinar” e “aprender”, mostrando o quão o seu papel é importante nessas duas ações. O aluno A51 reconhece isso, mas também ressaltou o quanto é fundamental que sejam aplicadas de forma adequada: “Acho que as metodologias são importantes no curso e também são compreendidas por professores e alunos. Creio que as vezes deixa a desejar, pelos professores que não aplicam direito as metodologias e também os alunos que estão sem motivação acaba complicando o curso”.

Além disso, os alunos A45 e A79 alertam para as diferenças entre os professores e a necessidade de adaptação do ambiente; afirmaram, respectivamente: “Eu vejo muita diferença de professor para ao professor e muitas diferenças neles acho que é o que mais confunde nossa cabeça” e “Em partes deixa bastante a desejar não tem como colocar em prática por causa da falta de espaço e pelo desconhecimento dos professores e alunos”.

Alguns alunos afirmaram que muitos professores utilizam as metodologias tradicionais de ensino. O aluno A21 relatou que “Acredito que elas (metodologias ativas) são utilizadas por alguns professores, mas outros se prendem ao ensino tradicional”. E o discente A82 completou: “A maioria das metodologias envolvem slide e sala de aula. Às vezes, a aprendizagem é dificultada, pois o cansaço mental é maior. São muitas disciplinas, não sobra muito tempo.

Professores marcam muitas provas no mesmo dia, há sobrecarga de tarefas. Professores dão muitos pontos de prova e poucos de trabalhos”.

Por fim, temos a palavra “dinâmica” na periferia da zona professor, que representa a importância dada pelos alunos à utilização de mais tipos de metodologias ativas. O aluno A90 reportou muito bem essa ideia ao colocar que “As metodologias são utilizadas por alguns professores, mas acho que deveria haver mais. Ter mais projetos e principalmente, palestras e eventos”.

6.9 TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS: QUADRANTES DE VÉRGES

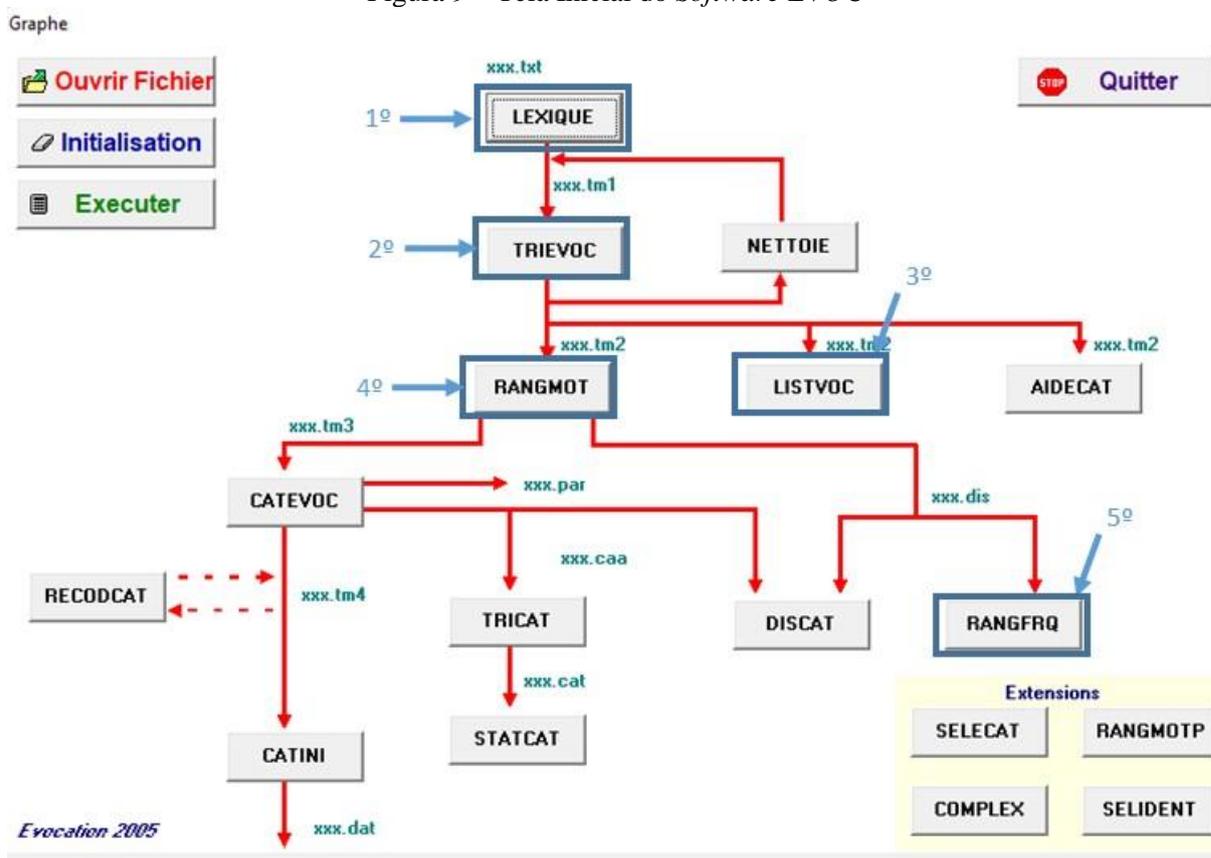
Neste item, foi realizada a análise prototípica das palavras evocadas pelos alunos do curso Técnico em Administração, a partir do termo indutor “Metodologias Ativas do Técnico em Administração”, que tem como resultado os quadrantes de Vêrges (2002), formado pelo núcleo central, a primeira e segunda periferias e a zona de contraste. É uma análise das palavras que utiliza ferramentas estatísticas para o cálculo da frequência e a ordem de emissão; como afirmam Walchelke e Wolter (2011, p. 523): “não é um procedimento de cálculo de parâmetros e níveis de significação, mas sim um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético”. Foi pedido aos alunos, pelo método da TALP, que escrevessem 3 (três) palavras que lhes viessem à mente sobre o termo indutor; logo após, pedimos que escolhessem a mais importante, justificassem a escolha e, por fim, dessem um significado para as outras duas palavras.

Apenas 1 aluno não respondeu a Parte C do questionário, que está no Apêndice A. Portanto, tivemos 89 respostas, com um total de 267 termos evocados. Sem nenhuma análise lexicográfica, foram identificadas 131 evocações, entre palavras, termos ou frases. Como o questionário tinha a justificativa do termo mais importante e o sinônimo dos outros dois termos, foi possível realizarmos uma análise lexical e de significados; com isso, obtivemos uma redução para 31 termos e palavras. Para a leitura correta dos termos, utilizamos o *underline* entre as palavras que o formam.

A planilha criada com os termos foi inserida no *software EVOC*, cuja tela inicial consta na Figura 9 e o relatório completo, com os dados obtidos, está no Apêndice C. O resumo do que foi obtido no *software EVOC* foram 31 termos diferentes, de um total de 267 termos. A

média geral da ordem de evocações (OME) foi no valor de 2 (dois), pois foi utilizada a mediana do número de evocações, que, como já mostrado, para esta tese adotamos 3 (três) termos.

Figura 9 – Tela Inicial do *Software EVOC*



Fonte: *Software EVOC*

Os programas do *software Evoc* que foram utilizados para a obtenção dos dados, conforme a ordem que consta na Figura 9, foram: o **Lexique**, que realizou a construção de um vocabulário para as evocações, ressaltando que já havíamos feito uma análise lexical e de significado antes de inserir os dados no *software*; o **Trievoc**, quando foram organizadas as palavras em ordem alfabética; o **Rangmot**, que analisou os dados e nos mostrou as palavras evocadas em ordem alfabética, suas respectivas frequência de citação, conforme consta no Apêndice C; os dados que constam na Tabela 6 de distribuição de frequência e a média geral da ordem de evocações (OME); o **Listvoc** que nos mostrou todas as evocações e, por fim; o **Rangfrq**, que nos forneceu o Quadro de Quatro Casas com os termos ordenados de acordo com suas frequências e ordem de evocações (Taborda e Rangel, 2016).

O Rangmont nos forneceu além da OME de 2 (dois), os dados da distribuição de frequência das informações contidas na planilha. Esses dados são as frequências observadas, que constam na coluna 1 (um) da Tabela 6; a quantidade de palavras que obtiveram o valor

obtido na primeira coluna, na coluna 3 – foi feito o produto da primeira com a segunda coluna, que nos auxiliou para criar a Acumulação de Evocações e a Acumulação inversa, quando também foi calculada a participação relativa dos dados da coluna 3 (três). Ressaltamos que a definição da frequência mínima e intermediária pode ocorrer de várias maneiras, sem que haja um critério único, o que Walchelke e Wolter (2011) apontam como a principal diretriz é a descrição transparente dos critérios, para garantir a objetividade da pesquisa.

Tabela 6 – Distribuição de Frequência do *software EVOC*

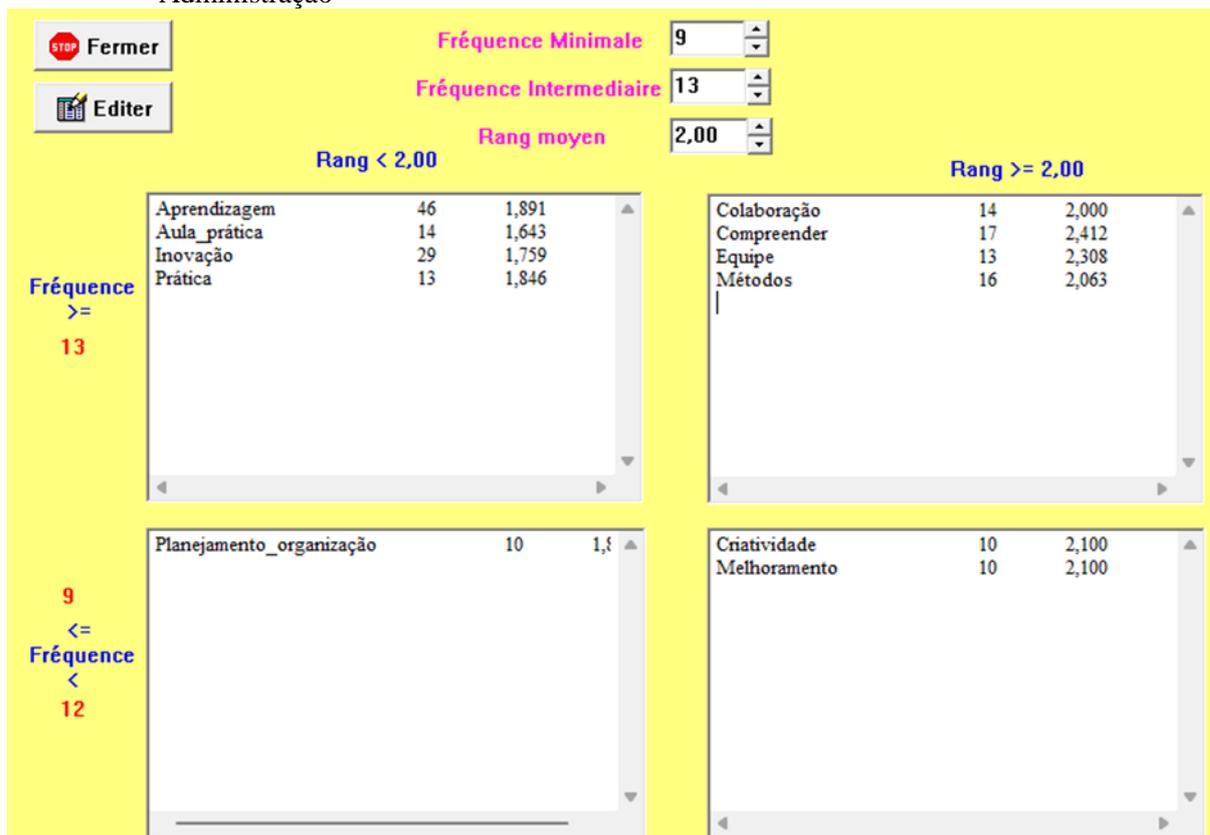
Frequência	Palavras Observadas	Freq*Palavras Observadas	Acumulação de evocações	Acumulação Inversa		
1	3	3	3	1,1%	267	100,0%
2	2	4	7	2,6%	264	98,9%
3	4	12	19	7,1%	260	97,4%
4	5	20	39	14,6%	248	92,9%
5	3	15	54	20,2%	228	85,4%
6	1	6	60	22,5%	213	79,8%
7	1	7	67	25,1%	207	77,5%
8	1	8	75	28,1%	200	74,9%
10	3	30	105	39,3%	192	71,9%
13	2	26	131	49,1%	162	60,7%
14	2	28	159	59,6%	136	50,9%
16	1	16	175	65,5%	108	40,4%
17	1	17	192	71,9%	92	34,5%
29	1	29	221	82,8%	75	28,1%
46	1	46	267	100,0%	46	17,2%

Fonte: dados da pesquisa

Com o relatório dos dados obtidos no programa Rangmont, efetuamos o cálculo da frequência mínima e da frequência intermediária; posteriormente foi ele indicado no Rangfrq. A frequência mínima é obtida pela divisão da quantidade total de evocações pelo número de evocações diferentes, ou seja, a razão entre as 267 evocações e os 31 termos e palavras diferentes. Dessa forma, a frequência mínima foi no valor de 8,61 (oito vírgula sessenta e um), o qual arredondamos para 9 (nove), porém utilizamos o valor de 8 (oito), como referência, para efetuar a apuração da Frequência Intermediária. Esta é computada pela divisão do somatório das frequências da coluna 1 (um) da Tabela 6, a partir do valor referência com o somatório da quantidade de palavras observadas, também sendo observado o valor referência. Na Tabela 6 temos em destaque os valores que foram utilizados para a determinação da frequência intermediária. Assim, temos que o primeiro valor foi 153 (8+10+13+14+16+17+29+46) e o segundo valor foi 12 (1+3+2+2+1+1+1+1). A divisão dos dois valores resultou em uma frequência intermediária no valor de 12,75, que foi arredondado para 13.

Ao lançarmos esses valores no Rangfrq, obtivemos a Figura 10, com o Quadro de Quatro casas proposto por Vérge (2002), para nos auxiliar na construção da análise baseada nas Teorias das Representações Sociais e Estruturante, especificamente a Teoria do Núcleo Central de Moscovici e Abric, respectivamente.

Figura 10 – Quadrantes de Vérge para o Termo indutor “Metodologias Ativas do Técnico em Administração”



Fonte: dados da pesquisa

Em resumo, o quadro, Figura10, mostra-nos o núcleo central e os sistemas periféricos das palavras evocadas pelos alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, cujo termo indutor foi “Metodologias Ativas do Técnico em Administração” com a OME de 2 (dois), a frequência mínima de 9 (nove) e a intermediária de 13.

6.9.1 Núcleo Central

O núcleo central representa um número reduzido de elementos, compartilhados pelos respondentes da pesquisa, que definem e organizam a representação social. O “núcleo central corresponde à memória coletiva do grupo, que se torna estável por definir a homogeneidade do grupo e por ser resistente à mudança (Vieira e Melo, 2020, p.160).” Como indicado na Figura 10, no Núcleo Central dos alunos do Técnico em Administração sobre as metodologias ativas estão os elementos com Frequência maior ou igual a 13 e com a menor OME limitada a 2 (dois), pois foram evocadas mais vezes e em uma posição mais importante, ou seja, nas posições 1 (um) e 2 (dois), tendo sido indicadas como mais importantes.

Na Tabela 7, separamos apenas as evocações da zona do núcleo central, obtida pela análise prototípica realizada no *software EVOC*, com as suas devidas frequências e classificação média. Assim, possivelmente, os elementos que deram sentido e significado à representação social foram “Aprendizagem”, “Aula prática”, “Inovação” e “Prática”.

Tabela 7 – Núcleo Central

Palavra	Frequência (≥ 13)	Classificação Média (< 2)
Aprendizagem	46	1,891
Aula prática	14	1,643
Inovação	29	1,759
Prática	13	1,846

Fonte: dados da pesquisa

O elemento “Aprendizagem” foi o de maior frequência, 46, e com valor da OME de 1,891 (um vírgula oitocentos e noventa e um). A centralidade desse elemento encontra-se na mudança de foco do ensinar para o aprender, que é o primeiro princípio da metodologia ativa, “o aluno deve ser considerado nesse processo o **centro da aprendizagem**” (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Também o que diferencia as metodologias ativas das tradicionais, cujo foco está no ensino e não na aprendizagem. Freire (2022 a) mostra que o ensinar só faz sentido a partir do aprender e que a mera transmissão de conhecimento não é suficiente para a obtenção do aprendido.

O Quadro 8 nos mostra algumas justificativas e sinônimos que foram dados para a significação de “Aprendizagem”.

Quadro 8 – Justificativas e significados para a palavra “Aprendizagem”

Aluno	Justificativa
A04	É essencial e é o que cada aluno busca ao entrar no curso Técnico em Administração
A07	Aprender é presente em tudo e que é fundamental
A13	Administrar com conhecimento, aprendendo
A24	Pois é estudando que se aprende novas culturas, informações e conhece o mundo
A27	Porque aprendendo você consegue conviver em grupo, aprende os conceitos, aprende a como se reorganizar
A41	É a mais importante pois sem o conhecimento não somos nada, além do que essa metodologia influencia nisso.
A55	Acredito que esse método colabora diretamente para o aprendizado, pois ensina na prática as teorias e isto faz com que seja adquirido mais conhecimento.
A58	Pois esse tipo de metodologia de fato se resume a essa palavra, considerando o seu poder de gerar interesse ao aluno e de fazê-lo aprender mais.
A76	É importante porque é com ela que o objetivo deste instituto é realizado

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos, ao indicarem a centralidade de “Aprendizagem”, concordam com o que defendem Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014): com a utilização de metodologias ativas, há uma troca no foco do professor para o aluno, que se dispõe a ser corresponsável na aquisição de conhecimento. Pela análise das justificativas, vemos que os alunos reconhecem que a utilização de metodologias ativas gera interesse ao aluno, traz mais prática para a sala de aula, auxilia no convívio em grupo, além de absorver os conhecimentos, possibilitando a sua reorganização, a fim de conseguir adaptá-los ao cenário político, econômico e social. Também é importante ressaltar que os alunos se referem tanto ao aprendizado relacionado às disciplinas da área propedêutica⁸, como às das áreas específicas da formação do Técnico em Administração, além do conhecimento de culturas de forma geral, ou seja, a ideia de “aprendizagem” coincide com a formação integral dos discentes, que é defendida por Barbosa e Moura (2013) e Freire (2022a).

“Aula prática” foi a evocação com menor OME, no valor de 1,643 (um, vírgula seiscentos e quarenta e três) e com frequência igual a 14. Foi evocada, assim, por 14 alunos e a

⁸ Parte introdutória de uma ciência, de acordo com o dicionário *on line* MICHAELIS, conjunto de estudos nas áreas humana e científica que precedem, como fase preparatória e indispensável, os cursos superiores de especialização profissional ou intelectual. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/propedeutica/>

maioria dessas evocações apresentou grande grau de importância, tendo sido classificada como segundo termo no Quadrante de Vêrges. A centralidade de “Aula prática” se baseia no princípio “Há necessidade de o docente instigar o desejo de aprender do estudante, **problematizando** os conteúdos e **refletindo** sobre eles” (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Cunha *et.al* (2022, p.2) sintetiza bem essa relação quando afirmam que “as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para a integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva”. Assim, a “Aula prática” pode ser desenvolvida com o aluno pela problematização, envolvendo questões da vida pessoal e prática profissional.

O Quadro 9 traz as justificativas e os significados dos alunos com relação aos termos “Aula prática”. Vemos que realizam uma conexão da prática tanto com o seu maior aprendizado na vida pessoal, quanto com o mercado de trabalho.

Quadro 9 – Justificativas e significados para os termos “Aula prática”

Aluno	Justificativa
A09	Porque na prática é onde aprendemos mais
A30	Pois o papel da escola é te preparar para o mundo e o mercado de trabalho, mas isso não acontece.
A35	Eu acho que simulações de empresas e projetos estimulam o aluno de maneira que tenham uma percepção sobre o mercado de trabalho.
A59	Pois no curso tivemos apenas a empresa simulada e um projeto de venda de doces. Contudo, vejo que necessita de mais aulas práticas para que a teoria seja executada e utilizada.
A63	Pois o aluno tem contato direto com o que é explicado de forma teórica, e coloca na prática.
A68	Acho que falta aulas práticas no ensino, seria uma ótima forma de motivar e tornar a metodologia mais ativa
A86	Acho importante aprendermos mais do que a teoria, nem que seja um pouco

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos mostram a importância de aprender a teoria com a prática; o que não significa apenas utilizar a problematização na transmissão de conteúdo, mas também possibilitar que o aluno problematize com fatos que fazem parte da vida (Diesel, Marchesan e Martins, 2016). Ainda é ressaltado pelos discentes que é com a prática que há um maior aprendizado.

Ao lembrarem das disciplinas práticas e projetos, os alunos ressaltaram a importância de estarem mais próximos do mercado de trabalho. Mas, conforme defendido por Masetto (2003), não para atender a todas as exigências do mercado, mas sim reconhecendo que pode

haver uma aproximação, principalmente, em relação aos aspectos políticos relacionados à profissão do Técnico em Administração.

Alguns alunos também evidenciaram a baixa utilização de “Aula prática” no curso e, nesse momento, mostraram-se desejosos de um ambiente mais prático para uma maior aprendizagem da teoria, principalmente, relacionados a conteúdos mais densos. Assim, concordam com Diesel, Baldez e Martins (2017) quando mostram que “a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática”.

A palavra “Inovação” foi a terceira evocação elencada no Quadrante de Vêrges, com a OME de 1,759 (um, vírgula setecentos e cinquenta e nove) e citada por 29 alunos. “Inovação” tem sua centralidade não só em métodos inovadores em sala de aula que impactam em um melhor aprendizado, como também na formação do aluno para que desenvolva a habilidade de ser inovador quando profissional no mercado de trabalho. Esse também é um dos princípios da metodologia ativa, apresentado por Diesel, Baldez e Martins (2017), “Valorizar a **inovação** em sala de aula, renovando e inventando metodologias – ter ousadia para inovar na sala de aula”. O Quadro 10 mostra os significados e justificativas para a evocação “Inovação”.

Quadro 10 – Justificativas e significados para a palavra “Inovação”

Aluno	Justificativa
A05	Pois para se destacar é necessário inovar
A08	É necessária para tornarmos pessoas melhores capacitadas para a sociedade
A21	Buscar métodos novos e criativos para ensinar
A22	Procura para um método de ensino onde todos tenham melhor compreensão da matéria
A23	Futuramente teremos mais tecnologia, no mercado de trabalho vai se adaptar a isso. Temos que estar preparados
A30	Sistema novo de aprendizado e nova forma de aprender
A41	Novas ideias
A54	Diferentes maneiras de aprender
A55	Significa criar algo novo, ter uma ideia diferente que inove.
A60	Mudança
A73	É necessário inovar, facilitando o aprendizado e entendimento.
A78	Pois mantém a aula interessante e estimula os alunos a aprenderem de novas formas.
A80	Por ser uma palavra bastante utilizada no curso e ser essencial aos administradores
A81	Pois um ensino com inovação pode ser mais interessante e proveitoso
A89	Instiga você ter criatividade e conhecimento, para que possa inovar no mercado, que você queira trabalhar.

Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que o entendimento dos alunos sobre “Inovação” coincide com o que é defendido por Diesel, Baldez e Martins (2017), quando afirmam que é introduzir novidades na sala de aula. Os alunos entendem que a “Inovação” é uma mudança, novas ideias e diferentes maneiras de aprender. Os autores ainda são enfáticos em afirmar que as metodologias ativas exigem do aluno e do professor a ousadia da inovação.

Também concordam com Bacich e Moran (2018), que mostram que inovar é mudança de ação e comportamentos, é criação de novas experiências do aprender e ensinar. É buscar métodos novos e criativos, criar novas formas de aprender que tragam a melhor compreensão dos conteúdos para os alunos. Nesse sentido, as TDICs (tecnologia) podem ser aliadas, desde que não sejam uma mera reprodução de transmissão de conteúdo, mas, sim, impactem na forma de pensar e aprender dos agentes da escola (Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014).

Ademais, os alunos acreditam que é preciso desenvolver a habilidade de inovar para se ter uma melhor atuação no mercado de trabalho, ou seja, os alunos querem aprender com inovação e também serem inovadores. Entendem que criatividade e conhecimento são importantes para a formação do Técnico em Administração inovador e reconhecem que esse é um assunto muito tratado durante o curso.

O elemento “Prática” foi citado por 13 alunos, ou seja, está no limite da frequência intermediária que estabelecemos no *software EVOC*. Além disso, teve uma OME de 1,846 (um, vírgula oitocentos e quarenta e seis), que define a sua ordem de importância. O que diferencia esse termo de “Aula prática” é que, na “Prática”, os alunos se referem aos elementos obrigatórios do curso, que têm maior contato com o mercado de trabalho, como estágios e atividades não profissionais. Enquanto “Aula prática” estão relacionadas às disciplinas e conteúdo do curso Técnico em Administração.

Quadro 11 – Justificativas e significados para a palavra “Prática”

Aluno	Justificativa
A14	É a experiência mais realista do conteúdo
A44	Nós já aprendemos ganhando um conhecimento mas, quando colocamos tudo que aprendeu em prática nós conseguimos ver uma visão mais ampla do resultado.
A51	Projetos, cursos, estágio
A53	É importante para desenvolver as habilidades.
A56	Porque quando eu fui fazer o meu estágio a minha ideia sobre o curso mudou completamente. Tudo ou quase tudo se aprende na prática, no 100% mão na massa.
A57	Trazer a teoria para a vida real
A62	Atuação do conhecimento
A74	Através do estágio é possível ter uma amostra de como funciona o mercado de trabalho - Atividades extracurriculares.
A79	Mesmo que seja um curso com grande parte em teoria é bem importante colocar essas teorias em prática.
A90	É onde colocamos nossos conhecimentos em ação, seja por meio de palestras, projetos ou visitas técnicas.

Fonte: dados da pesquisa

Como mostra o Quadro 11, na “prática” o contato do aluno é externo à escola, o professor é o orientador, mas não participa com o aluno na sua rotina, seja no estágio, na palestra, em cursos externos, congressos etc. Assim, a metodologia ativa, conforme mostram os alunos, influencia com a aquisição de forma mais atrativa e prazerosa do conteúdo para a atuação desse conhecimento na “prática”, quando têm maior autonomia para tomar as suas decisões. Barbosa e Moura (2013, p.56) afirmam que:

[...] os alunos que vivenciam esse método (metodologias ativas) adquirem mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas (...), adquirem gosto para resolver problemas e vivenciam situações que requerem tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar”.

Colocar em prática o que foi aprendido, enquanto profissional, é o que se busca em um curso técnico. Além disso, é fundamental que seja uma prática consciente da realidade que se quer modificar e dos conhecimentos e habilidades que se quer adquirir (Barbosa e Moura, 2013). Isso significa, em sua essência, permitir uma formação emancipatória ao aluno.

Assim, podemos mostrar que os alunos do curso Técnico em Administração construíram representações sociais sobre metodologias ativas de aprendizagem, ancoradas em “Aprendizagem”, “Aula prática”, “Inovação” e “Prática”; termos que foram indicados pelo *software* EVOC como pertencentes ao núcleo central. Desse modo, os alunos concordam com

o fato de que com as metodologias ativas, há uma transferência para a atividade do aluno e a sua participação na aprendizagem; entendem que é fundamental a adoção de métodos que aliem a teoria à prática, de forma problematizadora, além de se buscar a mudança de comportamentos com a Inovação. Os três primeiros termos evocados do núcleo central são princípios da metodologia ativa. Já o quarto termo mostra a necessidade de formar profissionais competentes e conscientes para atuar na prática.

6.9.2 Sistemas Periféricos

O sistema periférico é responsável pela proteção do núcleo central, atualização e contextualização das representações sociais. Enquanto o sistema central é bastante rígido e estável, o periférico se permite ser influenciado pelos vários contextos que são vividos pelos grupos sociais. Um sistema é indispensável ao outro, a composição das periferias faz a interface entre a realidade concreta e o sistema central (Abric, 1994), ou seja, as evocações das periferias mostram as possíveis diferenças de posições sobre o objeto de estudo que podem existir dentro do grupo estudado.

A primeira periferia é formada por “respostas com saliência, mas que indicam elementos secundários da representação (Walchelke e Wolter, 2011 p.522)”. Na tese, a frequência maior ou igual a 13 é que caracteriza as evocações que constituem a primeira periferia, juntamente com a OME maior ou igual a dois. Dessa forma, os termos que a constituíram, no momento da realização da pesquisa, foram: “Colaboração”, “Compreender”, “Equipe” e “Métodos”, conforme mostra na Tabela 8.

Tabela 8 – Primeira Periferia

Palavra	Frequência (≥13)	Classificação Média (≥2)
Colaboração	14	2
Compreender	17	2,412
Equipe	13	2,308
Métodos	16	2,063

Fonte: dados da pesquisa

O termo “Colaboração”, como mostra o Quadro 11, foi citado por 14 alunos e teve uma classificação média igual à mediana, ou seja, OME de 2 (dois). Podemos observar que ficou

bem próxima dos valores encontrados no núcleo central, cujo limite era maior que 13 para a frequência e menor que 2 (dois) para a OME.

“Colaboração” foi citada como elemento essencial em vários métodos que apresentamos na subseção 3.5, “Metodologias ativas mais utilizadas”. Dessa forma, vemos que os alunos concordam com o fato de que a “colaboração” é essencial não só na adoção de metodologias ativas em sala de aula como também como característica para o mercado de trabalho; o Quadro 12, mostra as justificativas e os significados dos alunos.

Quadro 12 – Justificativas e significados para a palavra “Colaboração”

Aluno	Justificativa
A40	Pois deve haver um esforço mútuo entre os alunos e os professores.
A42	Esforço
A60	Porque aprendemos que ter a colaboração dentro de uma empresa é bom para o nosso processo de implementar no mercado de trabalho.
A67	Pois é essencial saber colaborar com os demais.
A68	Ajuda na formação dos técnicos
A88	É importante para o desenvolvimento das habilidades comportamentais e técnicas durante o curso.

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos concordam com o que é proposto por Barbosa e Moura (2013) ao implementarem a ABProb, no sentido de que há uma maior e melhor aprendizagem quando esta ocorre em um ambiente de colaboração mútua, enfatizando também o esforço. Nesse caso, tanto a ajuda quanto esforço devem ocorrer por parte do aluno com o professor e vice versa, como também por parte do aluno com os outros alunos. Thadei (2018), ao tratar sobre Debates, reforça que é uma das funções do professor buscar um ambiente de trabalho colaborativo ao realizar um alinhamento dos seus interesses e objetivos com os dos alunos.

A colaboração também foi reconhecida como importante quando auxilia na formação do Técnico em Administração, de forma a que se desenvolvam habilidades comportamentais e técnicas que serão importantes na atuação no mercado de trabalho. Os autores Bacich e Moran (2018) sugerem para isso a adoção de jogos de colaboração; já Thiesen *et al.* (2017) propõem o júri simulado como prática que auxilia no desenvolvimento de ações colaborativas. Por fim, temos o Estudo de Caso, que traz simulações de situações do cotidiano profissional, quando os alunos podem ser colaborativos com os colegas.

A evocação “Compreender” teve uma frequência de 17; poderia estar no núcleo central, mas a sua OME foi de 2,412 (dois vírgula quatrocentos e doze), ou seja, a sua saliência não foi alta o suficiente para significar centralidade. Nesse termo, achamos interessante destacar os

significados, pois foram bastante diversos; assim temos que “compreender” foi no sentido de “Análise” “Entender” “Interação” “Sensibilidade” e “Respeito”. O Quadro 13 mostra as justificativas e os significados dados pelos alunos para “Compreender”.

Quadro 13 – Justificativas e significados para a palavra “Compreender”

Aluno	Justificativa
A29	É o fator mais importante para se tornar um bom administrador.
A37	É muito importante compreender matérias e ensinamentos para poder usar depois.
A38	Pois sem a compreensão muitas pessoas não entenderiam sobre a importância de alguns assuntos.
A45	Pois acho que os professores muitas vezes não tentam entender o aluno.
A47	Respeito entre o aluno e os professores para que metodologias ativas consigam funcionar da melhor maneira
A61	Entender o que está acontecendo com o outro tendo empatia
A64	A interação se faz mais importante pois a partir dela é possível compreender aquilo que é passado.
A65	Pois muitos alunos possuem uma dificuldade maior em aprender, ficando desanimados em aprender, já que o professor não ajuda e não sensibiliza com o caso, então se tivesse essa sensibilidade por parte deles, acredito que teria menor dificuldade por parte dos alunos.
A80	Reflexão
A85	Acho que entender o aluno é ver o que precisa, é uma ótima forma de ajudar.

Fonte: dados da pesquisa

De forma geral, temos que os alunos entendem compreensão de três maneiras diferentes, ou seja, como entender a matéria para utilizar no seu cotidiano, com destaque para a formação profissional; também como reflexão do que foi aprendido e, por fim, como o respeito, a sensibilidade e a compreensão que temos de ter para com os outros.

Assim, os alunos concordam com o que é colocado por Freire (2022a), no sentido de que, para que haja o aprender e o ensinar, é fundamental que se tenha a plena compreensão dos conteúdos; dessa forma, as metodologias ativas auxiliam e muito nesse processo. Nesse caso, uma função do professor é contribuir para essa escolha dos métodos de forma que permitam um desvelar crítico por parte do aluno, ou seja, uma reflexão. Freire (2022a, p.35) ainda destaca que pensar certo “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”.

Nesse sentido, Berbel (2011) reafirma que, sem o engajamento do aluno, não é possível que ocorra a compreensão com reflexão; e essa é uma condição essencial para a formação de um bom profissional. Freire (2022a, p.116) ainda ressalta que o papel do professor é

indispensável para a compreensão quando faz o seguinte relato: “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”.

Ademais, alguns alunos fazem relatos no sentido de que é fundamental o “compreender” do professor no que tange ao respeito à individualidade bem como importa ter mais sensibilidade e empatia com relação aos alunos. Um aluno é enfático ao relatar que é preciso maior sensibilidade por parte dos professores quando os alunos têm maior dificuldade no aprender. Então, ao entendermos “compreender” como dar a devida atenção e reconhecer que, na adoção de metodologias ativas, isso é uma condição inegociável, é importante destacar o que afirma Freire (2022a, p.45): “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

O termo “equipe” também nos remete a um princípio da metodologia ativa, que é: “Promover o trabalho em equipe de modo a favorecer a interação constante entre os estudantes” (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Foi evocado por 13 alunos e com OME de 2,308 (dois vírgula trezentos e oito), conforme Tabela 8; os seus significados e justificativas estão no Quadro 14.

Quadro 14 – Justificativas e significados para a palavra “Equipe”

Aluno	Justificativa
A11	Saber trabalhar em equipe é essencial no Técnico em Administração
A16	Trabalho em equipe porque a gente aprende a dividir e coordenar a equipe
A36	O trabalho em equipe é importante para as pessoas se desenvolverem e aprenderem melhor
A42	Pois acredito que trabalhar em equipe estimula conhecimentos de gestão de pessoas
A52	Companheirismo
A83	Grupo, união, troca mútua

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos deixam claro que “Equipe” é saber tanto ser um componente como também ser o líder de um grupo de pessoas. Dessa forma, destacamos que, além de ser um princípio da metodologia ativa, consta, no PPC do curso Técnico em Administração estudado, que um dos seus objetivos é formar profissionais com “perfil de liderança capaz de influenciar pessoas para o alcance dos objetivos organizacionais, atualizado e com espírito empreendedor (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.20)”, com competências para “Trabalhar em equipe e contribuir para um bom ambiente organizacional (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021,

p.21)”. Nesse sentido, os alunos reconhecem que trabalhar em equipe é essencial para a sua formação técnica.

O trabalho em equipe também é importante para a formação do cidadão, pois desenvolve as habilidades de conversar e compartilhar (Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014), mais especificamente, vai exigir do aluno expressar a sua opinião, defendendo-a, contrapondo-a ou mesmo acatando a opinião do colega pelo consenso. (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Os alunos reconhecem que o trabalho grupal são práticas que resultam em uma melhor aprendizagem, pela troca mútua e maior companheirismo. Diesel, Marchesan e Martins (2017) reconhecem que essa interação pode acontecer entre alunos, professores e família, podendo também ser realizada por meio de recursos tecnológicos.

Por fim, para compor a primeira periferia, temos o termo “Métodos”, que foi citado com o significado de “Didática”, “Diferencial”, “Escassez”, “Formas” e “Recursos”. Essa evocação tem características também próximas da centralidade, que é uma frequência de 16 e uma OME de 2,063 (dois vírgula zero sessenta e três), um pouco maior que dois; o Quadro 15 mostra as suas justificativas e significados.

Quadro 15 – Justificativas e significados para a palavra “Métodos”

Aluno	Justificativa
A17	Necessários para a aprendizagem
A23	Fora do padrão
A26	Acho que além das outras escolas ainda terem a forma de ensino antiga. A aprendizagem ativa chama atenção dos alunos por não terem isso sempre
A31	Coisas novas
A53	Atividade
A72	Pois ter diferentes métodos de aprendizagem é muito importante, pois talvez só com um método disponível nem todos os alunos conseguem aprender. Porque cada um tem uma dificuldade diferente.
A76	Diversas maneiras de se fazer
A77	Já que muitos não optam pela metodologia e deixam de transmitir um conhecimento mais atualizado e aprimorado.

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos reconhecem, assim como Berbel (2011), que os métodos ativos auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno de forma participativa, quando afirmam que “métodos” tem o significado de necessário e de atividade. Além disso, complementam que existem diversos métodos que podem ser utilizados, como mostramos na subseção 3.5 “Metodologias ativas mais utilizadas”. Isso é importante, pois, como os discentes mostraram, nem todos os alunos conseguem aprender da mesma forma; a utilização de métodos variados

reduz a dificuldade dos alunos. Essa afirmação vai ao encontro do que afirma Bacich e Moran (2018) no sentido de que diferentes formas envolvem alunos com perfis variados; assim, aprendem em seu próprio ritmo, tempo e estilo, além de terem a oportunidade de também poderem desenvolver habilidades diferentes.

Em um relato, o aluno reconhece que a instituição pesquisada já utiliza metodologias ativas. Mas outros relatos indicam que é uma metodologia fora do padrão, nova e ainda que é adotada por poucos professores. Berbel (2011) reconhece que o dia-a-dia na escola pode dificultar ou impedir a adoção de métodos ativos, porém Souza, Iglesias e Pazin Filho (2014) mostram que é autonomia do professor a definição de quais os métodos utilizar diante dos objetivos da aula, da complexidade do conteúdo e dos recursos financeiros disponíveis.

Assim, percebemos que a primeira periferia dos Quadrantes de Vérge, dos alunos do curso técnico de Administração de uma instituição do centro-oeste mineiro sobre o termo indutor “Metodologias Ativas do Técnico em Administração”, traz ideias que se referem à importância da “colaboração” e do trabalho em “equipe”, para desenvolver habilidades de conversar e compartilhar. Além de entenderem que os mais variados “métodos” ativos são importantes para “compreender” os conteúdos apesar de afirmarem ainda não serem esses uma prática normal do dia-a-dia da escola. Também é importante ressaltar que os alunos veem que as metodologias ativas podem auxiliar os professores a “compreenderem”, com mais sensibilidade e respeito, as dificuldades de aprendizado dos alunos.

A segunda periferia é formada por evocações com frequências inferiores à frequência mínima e OME maior que 2 (dois), pois “inclui aqueles que são evocados como últimas respostas. Essa zona refere a elementos pouco salientes nas duas coordenadas, e, portanto, menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados (Walchelke e Wolter, 2011)”.

Nesta tese, cujo termo indutor foi sobre metodologias ativas, podemos observar, na Tabela 9, que a segunda periferia proposta pelo *software EVOC* foi formada por “Criatividade” e “Melhoramento”. Foram termos com frequência maior que 9 (nove) e menor que 13 e OME maior que 2, ou seja, com pouca importância.

Tabela 9 – Segunda Periferia

Palavra	Frequência (<13)	Classificação Média (≥2)
Criatividade	10	2,1
Melhoramento	10	2,1

Fonte: dados da pesquisa

A palavra “Criatividade” foi citada por 10 alunos e teve a OME de 2 (dois); suas justificativas e significados estão no Quadro 16. Criatividade é uma característica da qual não se pode abrir mão quando são adotadas as metodologias ativas.

Quadro 16 – Justificativas e significados para a palavra “Criatividade”

Aluno	Justificativa
A18	Quando a pessoa é criativa ela é capaz de fazer muitas coisas
A28	Pois é muito importante para o desenvolvimento quanto acadêmico, quanto pessoal
A66	Sou uma pessoa bem criativa e isso também foi desenvolvido em partes durante o técnico, mas acho que deveria ser mais ativo.
A89	Imaginar, Invenção

Fonte: dados da pesquisa

Vemos que os alunos reconhecem o quanto ser criativo é fundamental para a sua maior atividade e participação na sala de aula, com conseqüente impacto positivo no aprendizado, pois é uma característica essencial no mundo do trabalho contemporâneo (Barbosa e Moura, 2013); que os faz preocuparem-se com as questões do entorno de forma não mecânica e determinista (Berbel, 2011; Souza, Iglesias e Pazin-Filho, 2014 e Freire, 2022a). Nesse sentido, Freire (2022a) ainda afirma que criatividade e curiosidade andam sempre juntas e é o que nos permite mudar o que nos incomoda. Isso, então, vai ao encontro daquilo o qual os alunos também acreditam quando dão o significado de imaginar e inventar.

Por fim, em um relato, temos que o aluno se acha criativo e que o curso Técnico em Administração foi importante para o desenvolvimento dessa característica, porém acredita que pode ter métodos mais ativos. Dessa forma, Moran (2015) defende que os professores são um pouco acomodados e preferem repetir métodos mais tradicionais por questão de domínio e conhecimento; porém, ressalta que os desafios complexos do mundo exigem criatividade. Assim, Masetto (2003) reconhece que o docente também precisa ser criativo para criar, possibilitar e utilizar métodos que estimulem a atividade do aluno, como foi proposto.

O termo “Melhoramento” foi utilizado sempre que identificamos características apontadas pelos alunos que buscavam um aperfeiçoamento nos métodos de aprendizagem, substituindo termos como “Útil”, “Incentivo”, “Habilidade”, “Flexibilidade” e “Facilidade”. A frequência dos termos dessa periferia foi a mesma para as duas evocações, 10; coincidindo também a OME de 2,1 (dois vírgula um). As justificativas e os significados para “Melhoramento” estão no Quadro 17.

Quadro 17 – Justificativas e significados para a palavra “Melhoramento”

Aluno	Justificativa
A33	Pois eu acho que com as metodologias que você pensa em fazer vai ajudar a sala a ficar menos chata.
A46	Construir
A51	Incentivo, acho a mais importante, pelos professores que nos incentivam nós alunos a estudar, não desistir e sonhar com um futuro.
A69	Flexibilidade é importante em uma sociedade como a atual, uma vez que estamos em constantes mudanças, principalmente devido a tecnologia
A75	Pois é importante sempre procurar a melhorar os métodos de ensino.

Fonte: dados da pesquisa

É interessante destacar a expectativa dos alunos com relação à melhora nos métodos de ensino e aprendizagem, buscando características como flexibilidade, incentivo, construção e aulas mais atrativas. Os alunos coadunam com as ideias de Blikstein (2012) que afirma a necessidade de mudança e melhora no sistema educacional, adaptadas a tecnologias, profissões, exigências do mercado e novo tipo de vida que vem surgindo na contemporaneidade. Essas mudanças se baseiam principalmente em maiores responsabilidades para com o meio ambiente, no respeito as diversidades e no maior acesso às informações e TDICs.

A segunda periferia está centrada na ideia de “criatividade” e “melhoramentos”, características que devem ser estimuladas pelas metodologias ativas adotadas no curso técnico de Administração, no sentido de formar profissionais que estejam mais adaptados às mudanças e às melhoras de uma sociedade para que seja mais informada, mais responsável e com mais respeito às diferenças culturais e sociais; além de se referir à adoção de métodos mais ativos no curso.

Por fim, apresentamos a zona de contraste, que é formada por “respostas com baixas frequências que são evocadas cedo no discurso”, ou seja, “são respostas minoritárias que podem indicar duas possibilidades: ou são apenas complementos da primeira periferia, ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez até mesmo com um núcleo central diferente (Walchelke e Wolker, 2011, p. 523)”.

A zona de contraste, formada pelas evocações dos alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da rede federal do centro-oeste mineiro foi constituída pelos termos “Planejamento_organização”, que foram citados por 10 alunos, valor menor que a frequência intermediária, com OME de 1,8 (um vírgula oito), com maior saliência, conforme consta na Tabela 10.

Tabela 10 – Zona de Contraste

Palavra	Frequência (<13)	Classificação Média (<2)
Planejamento_organização	10	1,8

Fonte: dados da pesquisa

Fayol, um dos principais teóricos clássicos da administração, em seu livro “Administração Industrial e Geral”, cuja 1ª (primeira) edição foi em 1916, já defendia que “administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar (Fayol, 1989, p.25)”. Prever no sentido de planejar; portanto, a evocação da zona de contraste se refere a duas principais funções do administrador. Para Fayol (1989), planejar é prever o futuro, prepará-lo para agir, já organizar, é dar recursos materiais e organismo social para o funcionamento das instituições. Teixeira (1981), em seu artigo, mostra que os autores que seguiram os clássicos, tais como Koontz e O'Donnel, Newman, Jucius e Schlender, Ernest Dale, Chester Barnard e Drucker, entendem que planejar e organizar são funções administrativas importantes; assim como os que opuseram Simon, Sayles e Mintzberg. Esses autores podem ter inserido outras funções ou ter visões mais dinâmicas e menos estanques das funções do administrador, mas sempre se remetem à relevância de prever o futuro e organizar recursos e pessoas. Dessa forma, podemos também citar que, no PPC do curso estudado, consta como Competências Específicas “Planejar, organizar, executar e controlar rotinas administrativas (protocolo, arquivo, confecção e expedição de documentos) (Instituição Rede Federal Pesquisada, 2021, p.21)”

Quadro 18 – Justificativas e significados para a palavra “Planejamento_organização”

Aluno	Justificativa
A12	Organização é essencial para saber lidar com qualquer obstáculo encontrado no caminho
A27	Importante para você conseguir fazer alguma atividade
A29	Alinhar
A54	Considero a preparação mais importante pois a aprendizagem eficiente nos garante um preparo para a inclusão em outros meios.

Fonte: dados da pesquisa

Nesse sentido, o Quadro 18, que traz as justificativas e significados para “Planejamento_organização”, mostra que os alunos reconhecem a importância de as metodologias ativas auxiliarem na aprendizagem das funções do administrador tanto para a execução das aulas como também para a sua formação profissional, concordando com os autores acima citados. Acreditamos que, diante da importância da função do administrador para a formação técnica, essa zona de contraste pode ser um complemento da primeira periferia.

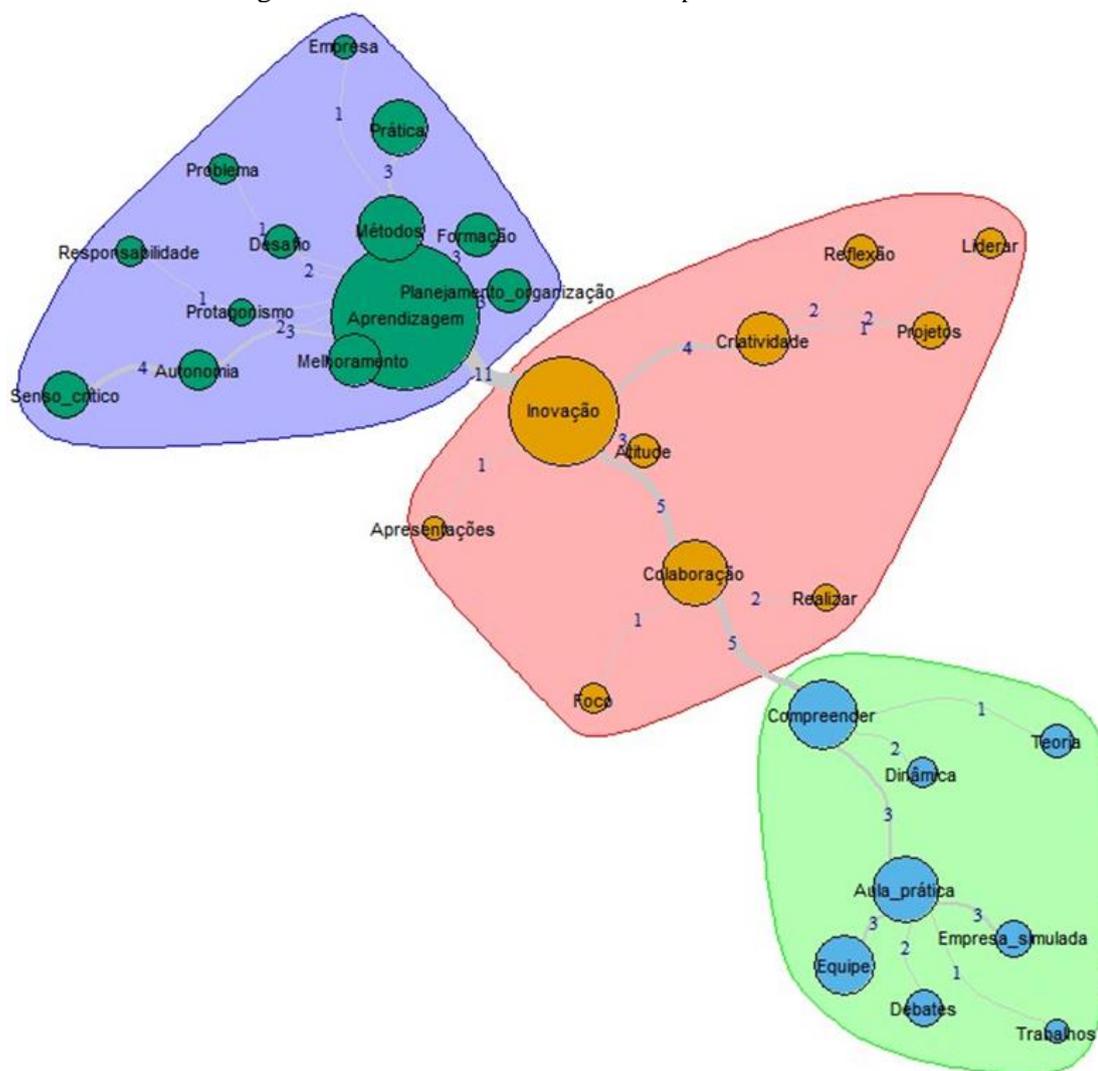
6.9.3 Análise de similitude

A análise de similitude é uma técnica indicada não só para confirmar a centralidade encontrada na técnica do quadrante de Vérge, como também evidenciar as dimensões significativas de relação entre o núcleo central e as zonas periféricas, ou seja, a força de ligação entre os elementos (Donato *et al.*, 2017). Permite uma análise do grau de coocorrência das evocações criando eixos, sem que precise retornar ao campo; o que foi a realidade desta tese, quando não foi possível retornar aos alunos, pois, pelo menos uma turma, já não estava na instituição no momento em que os dados haviam sido analisados.

Alves-Mazzotti (2007, p.584) corrobora com a importância da análise de similitude, afirmando que “a organização e o poder associativo dos elementos da representação, ajuda a compreender melhor os sentidos dos termos”. Sá (2002, p. 126) ainda destaca que essa é “a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação”.

A árvore de similitude foi desenvolvida no *software Iramuteq*, que emprega um algoritmo que conduz à formação automática da conexão entre os elementos. Ressaltamos que a árvore de similitude foi realizada com os mesmos termos que foram utilizados para a criação dos quadrantes de Vérge, conforme foi proposto por Pecora e Sá (2008). Assim, foram computados os termos quando evocados juntos, ou seja, pelo mesmo participante, pois os índices de similitude se referem à coocorrência entre os dois termos citados pelo mesmo aluno. Dessa forma, os valores presentes nas linhas ou vértices se referem às coocorrências simples dos termos ou arestas. A Figura 11 traz a análise de similitude criada pelo *software Iramuteq*, referente as palavras da Talp.

Figura 11 – Análise de similitude das palavras da TALP



Fonte: dados da pesquisa

Ao visualizarmos a árvore de similitude desenvolvida pelo *software Iramuteq*, temos apenas três comunidades que sinalizam a centralidade das representações sociais dos alunos do curso Técnico em Administração sobre as metodologias ativas, que são: “Aprendizagem”, “Inovação” e “Aula prática”. Dessa forma, o que diverge do quadrante de quatro casas, formado pelo *software EVOC*, é o termo “Prática”, que nele consta como núcleo central e, na árvore, mostra o como uma aresta de “Aprendizagem”, sem apresentar muitas coocorrências com as outras evocações que constituíram o núcleo central. Os autores Pecora e Sá (2008) apontam que, com a confirmação da centralidade, alguns elementos do núcleo central podem passar a fazer parte da primeira periferia. Assim, sugerimos que o termo “Prática”, com a análise de similitude, possa compor a primeira periferia.

Também é importante salientar que a forte ligação indicada nos vértices mais largos fazem a conexidade com as arestas de “Aprendizagem” e “Inovação”, a junção com o termo

“Aula prática” acontece por meio das arestas formadas por “Colaboração” e “Compreender”, termos que compõem a primeira periferia do quadrante de Vérges. Até chegar à evocação “Aula prática” o vértice vai afinando, ou seja, a conexidade vai diminuindo. Após a visão geral da árvore de similitude, nos próximos parágrafos, analisamos cada comunidade.

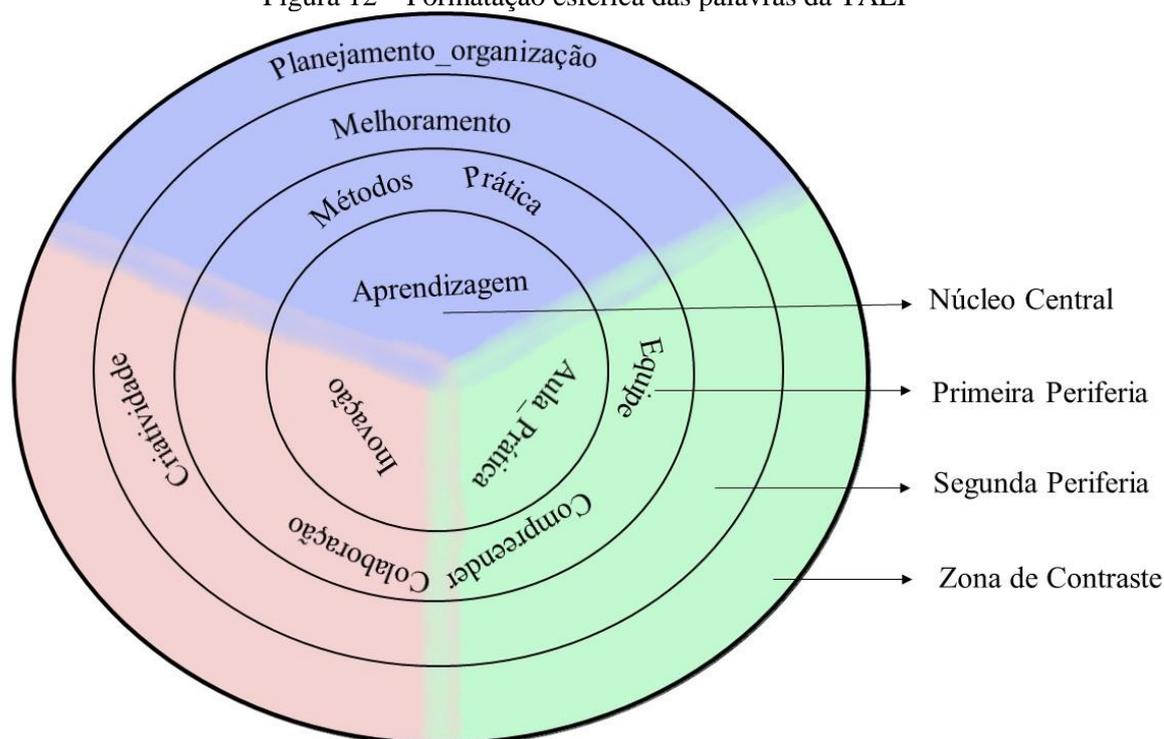
A comunidade formada por “Aprendizagem” é a maior e com mais coocorrências, ou seja, é formada por 10 arestas e o somatório dos vértices é igual a 46 ligações diretas, que, nesse caso, coincide com o total de frequência com que foi evocada pelos alunos. Existe uma forte ligação com “Métodos”, “Inovação” e “Melhoramento”, sendo de 11 coocorrências com os dois primeiros termos e de sete com a terceira palavra. Ainda tem ligação direta com as evocações “Autonomia”, “Formação”, “Planejamento_organização”, “Prática”, “Protagonismo”, “Desafio” e “Empresa”.

O termo “Inovação” formou uma comunidade que tem maior conexidade com “Aprendizagem”, como já foi mostrado no parágrafo anterior. No total, são 5 (cinco) arestas e 24 coocorrências, sendo que a sua frequência de evocação foi 29. Além da Aprendizagem, damos destaque à conexidade com “Colaboração” e “Criatividade”, sendo 5 (cinco) e 4 (quatro) ligações direta com “Inovação”, respectivamente. Ademais, “Inovação” tem uma ligação mais fraca com os termos “Atitude” e “Apresentações”.

“Colaboração” e “Compreender” tem um vértice formado por 5 (cinco) coocorrências, que possibilitam a ligação indireta entre “Inovação” e “Aula prática”. Podemos identificar que essa é a comunidade de “Aula prática”, pois é o termo com maior número de arestas, sendo, no total, 5 (cinco), como também o termo com maior ligação direta, somatório igual a 12, com uma frequência de evocação de 14. Os termos com maior força de ligação são “Compreender”, “Equipe” e “Empresa Simulada”, cada um com 3 (três) coocorrências com “Aula prática”. “Debates” e “Trabalhos” são os outros termos que completam a ligação com o termo principal.

Para finalizar, acrescentando aos dados obtidos com o quadrante de Vérges e à árvore de similitude, a formatação esférica das evocações sugeridas por Sá (1996), Bardin (2011), temos a Figura 12. Para Oliveira (2015), o formato circular mostra que o núcleo central pode ter várias associações, a depender das suas periferias.

Figura 12 – Formatação esférica das palavras da TALP



Fonte: dados da pesquisa

Temos, na Figura 12, a representação social dos alunos sobre metodologias ativas do Técnico em Administração, formada pelas evocações obtidas no quadrante de Vêrges e na análise de similitude. É importante observar que, na análise de similitude, o destaque é dado para as conexidades que ocorrem com maior frequência; sendo assim, queremos deixar claro que, apesar de, na Figura 11, não se mostrar a conexão de “Aula prática” com “Inovação” e “Aprendizagem”, na análise das evocações da Talp, vemos que ela ocorre, porém em menor frequência. E o mesmo ocorre com os outros termos; por isso, a importância de representar no formato circular, quando há um realce das comunidades, mas sem definir um limite; o que representa a possibilidade de pequenas conexidades e, principalmente, que o todo é o que mais nos importa para auxiliar na compreensão das representações sociais.

Dessa forma, em síntese, a centralidade das representações sociais dos alunos sobre metodologias ativas no Técnico em Administração está ancorada na “Aprendizagem”, cujo processo de ensinar tem foco no aluno, objetivando a “Inovação” nos seus métodos e como característica para o cidadão a ser formado, por meio também de “Aula prática”.

Sendo assim, ao analisarmos as periferias, temos que os alunos esperam que a “Aprendizagem” ocorra a partir de “Métodos” com “Melhoramentos”, ou seja, diversos, mas que estimulem sua maior participação. Além disso, os alunos querem métodos ativos que busquem “Inovação”, flexibilidade, incentivo e participação, aulas mais atrativas e com maior

ênfase nas funções do Administrador (“Planejamento_organização”) para que tenham uma “Prática” mais responsável, ou seja, uma atuação no mercado de trabalho que estimule a sua autonomia para poderem tomar suas decisões.

Para os alunos, a “Inovação” são novas experiências na “Aprendizagem” com métodos ativos que desenvolvam maior conhecimento, mais “Criatividade”, que aliada à curiosidade, possibilita a mudança daquilo que os incomoda; e mais “Colaboração” entre os todos os agentes envolvidos na adoção de metodologias ativas.

A “Colaboração” e todas as outras conexidades, segundo os alunos, possibilitam um “Compreender” melhor do conteúdo, possibilitando uma maior reflexão de forma que o que foi aprendido possa ser benéfico para a sua formação. Além disso, de esperam um maior “Compreender” por parte dos professores, ao ofertar mais “Aula prática” e tornar o processo de “Aprendizagem” mais eficaz e eficiente, no sentido da sua emancipação enquanto cidadão e profissional. Assim, serão pessoas capazes de trabalhar em “Equipe”, seja enquanto membros ou líderes. A todo momento, observamos que, para os alunos, as metodologias ativas do Técnico em Administração são métodos com “Inovação”, baseados também em “Aula prática”, que buscam uma “Aprendizagem” com foco na formação integral do aluno.

Sintetizando, de modo geral, os resultados das análises dos dados, referentes às representações sociais sobre as implicações das metodologias ativas no processo de aprendizagem, mostram que a maioria dos alunos estão construindo representações sociais positivas, uma vez que são compreendidas como uma metodologia que contribui para o processo de aprendizagem a partir de práticas inovadoras que aliam a teoria à prática, de forma problematizadora. No entanto, um grupo menor de alunos compreende que as implicações positivas das metodologias ativas na formação técnica ocorrem, apenas, em partes; e que elas podem ser aperfeiçoadas, para serem mais bem compreendidas pelos professores e alunos.

7 GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES COM OS DOCENTES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O Grupo Focal, neste estudo, constituiu um instrumento de coleta de dados com o propósito, não só de ser um momento formativo para os professores dos participantes, como também o de verificar a hipótese inicial do projeto da pesquisa, a de que os resultados das representações sociais dos alunos sobre as metodologias ativas desenvolvidas pelos professores podem auxiliar na formação e no desenvolvimento dos professores do curso.

Para isso, respaldamo-nos em Ressel *et al.* (2018) quando afirmam que os grupos focais permitem a interação grupal no debate de temas específicos que são apresentados por estímulos específicos. E, em Tullio *et al.* (2019, p.420), que corroboram, mostrando a possibilidade de os grupos focais serem “momentos de formação dos participantes em uma perspectiva dialógica”. Assim, o quinto e último objetivo específico da tese foi o de realizar encontros de Grupos focais com os professores do Curso, somente com aqueles que aceitam participar dessa etapa como momento formativo, para discussões e reflexões sobre o mapeamento das implicações das metodologias ativas na aprendizagem, as que foram identificadas nas representações sociais dos alunos.

O convite para a participação no grupo focal foi enviado por *e-mail*, para os 43 professores que estavam lecionando no curso Técnico em Administração no início de outubro de 2024. Desses, 22 professores aceitaram participar no dia 09 de outubro de 2024, data em que foi proposta a realização do encontro. Como o número de participantes era muito grande para a realização de apenas um grupo focal, propusemos três horários diferentes: 10h, 15h e 16:30. Foi criado um formulário para que os docentes escolhessem o horário mais adequado. Dessa forma, tivemos a participação, no primeiro grupo focal, de 4 (quatro) professores; enquanto os outros dois grupos foram formados por 9 (nove) e 5 (cinco), respectivamente. Ressaltamos que 4 (quatro) professores não puderam participar no dia do grupo focal por intercorrências.

Os encontros ocorreram no *Googlemeet*, mediados pela pesquisadora. Com a autorização dos participantes, os encontros foram gravados pelo *software* gratuito *Movavi Screen*, que permitiu a gravação da tela e áudio e captados os áudios via celular. A transcrição dos grupos focais foi realizada pelo *Youtube*, sendo que os vídeos foram colocados de modo privado; e sempre que necessário recorremos aos áudios do celular.

Embora, tenhamos realizado três grupos focais em horários diferentes, em razão do número de participantes e da necessidade de disponibilizar outras opções, as análises dos

conteúdos de todos eles foram realizadas, neste estudo, em um único texto, sem distinções individuais dos grupos, até mesmo porque os objetivos e a forma de condução foram os mesmos.

Inicialmente apresentamos aos participantes, com o auxílio de *slides*, o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso. Esse mapeamento, como já dissemos anteriormente, foi construído a partir dos resultados das representações sociais dos alunos sobre as metodologias desenvolvidas pelos professores, como mostra a Figura 13. Essa apresentação teve uma duração entre 18 e 21 minutos, dependendo do grupo focal.

Figura 13 – *Slides* com o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso

(Continua)

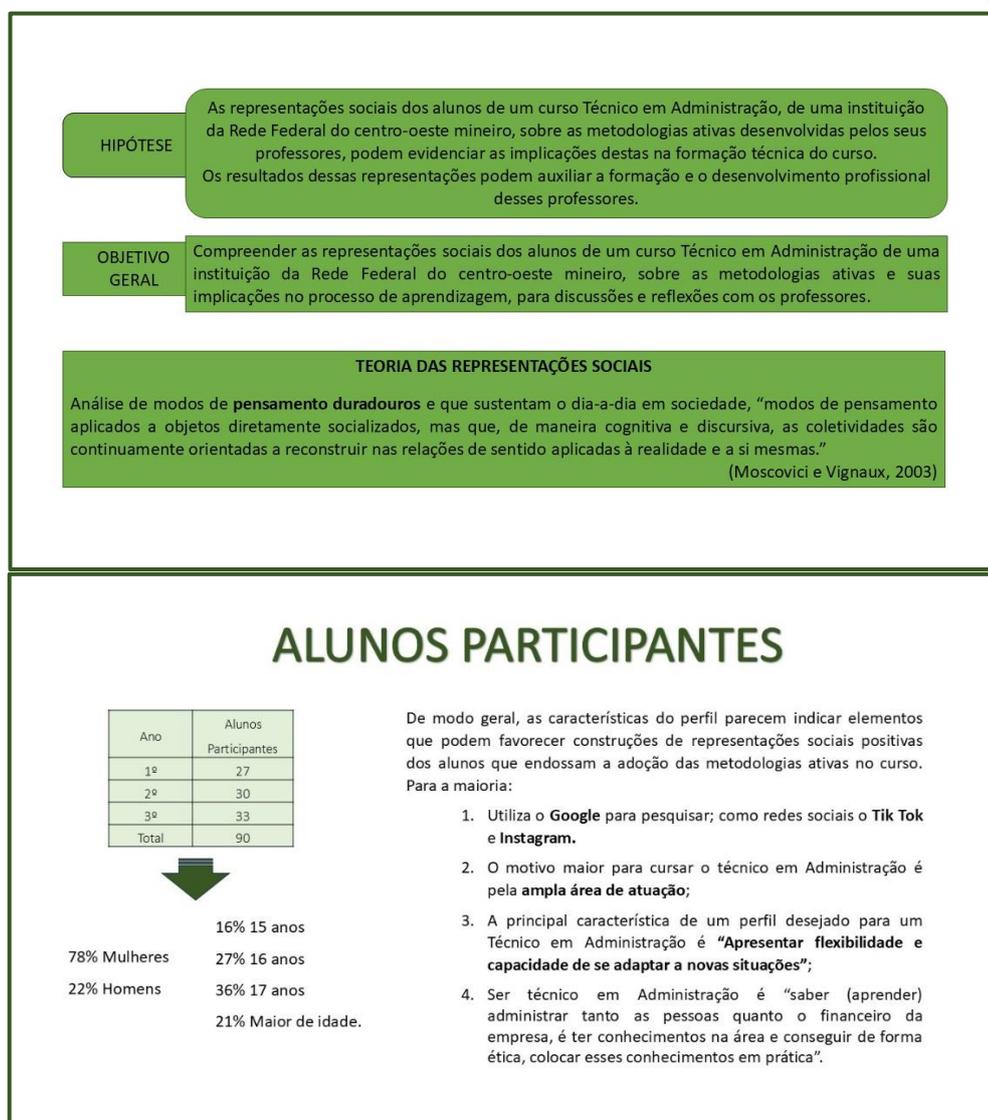


Figura 13 – Slides com o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso

(Continuação)

METODOLOGIAS ATIVAS

CONCEITO

É um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma **educação crítica e problematizadora da realidade**, cujo **foco está no estudante** como protagonista da sua aprendizagem, sendo o **estudante o centro do processo de construção do conhecimento**, ancorado na ideia de **autonomia e pensamento crítico-reflexivo** (Cunha et al., 2022, p. 10)

- ✓ Para 28% a utilização das metodologias ativas no curso ocorre de acordo com o conceito;
- ✓ Para 64% ocorre em partes

TIPOS

- ❖ Abordagem Baseada em Problema, AB em Projetos, Debates, Estudo de Caso, Jogos, Mapas Conceituais e Simulações - a maioria dos alunos já utilizou e gostou.
- ❖ ABProjetos – Todos gostaram
- ❖ Dramatização, Júri Simulado, Portfólio e Sala de Aula Compartilhada - não foram utilizadas pela maioria. A maioria gostou quando utilizou.
- ❖ Sala de Aula Invertida - a maioria dos alunos que já utilizou não gostou

METODOLOGIAS ATIVAS

PRINCÍPIOS

- a) O aluno é considerado o **centro da aprendizagem**.
- b) O professor é o **mediador**, facilitador e ativador do processo de aprendizagem do aluno.
- c) O aluno é estimulado a ter uma postura **autônoma**.
- d) O professor instiga o desejo de aprender do estudante, **problematizando** os conteúdos e **refletindo** sobre eles.
- e) Promovem o **trabalho em equipe** de modo a favorecer a interação constante entre os estudantes.
- f) A **inovação** é valorizada em sala de aula com a utilização de metodologias diferenciadas.

A maioria reconhece que todos os princípios auxiliam no seu processo de aprendizagem

Para a maioria o princípio **“o aluno é estimulado a ter uma postura autônoma”** é adotado nas disciplinas do curso;

Apenas 7% dos alunos acreditam que não é adotado e 32% é adotado em partes.

METODOLOGIAS ATIVAS

IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO TÉCNICA

- ✓ 30% as metodologias ativas adotadas no curso contribuem, **em parte**, para a aprendizagem dos alunos
- ✓ 67% as metodologias ativas adotadas no curso contribuem para a aprendizagem dos alunos

COMPREENSÃO DOS ALUNOS

- ✓ 48% as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas por eles
- ✓ 40% as metodologias ativas adotadas no curso ainda **não são bem** compreendidas por eles
- ✓ 6% alunos preferem o ensino tradicional

Figura 13 – Slides com o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso

(Continuação)

METODOLOGIAS ATIVAS

COMPREENSÃO DOS PROFESSORES

- ✓ 24% as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas
- ✓ 14% as metodologias ativas adotadas no curso **não são bem** compreendidas
- ✓ 3% as metodologias ativas adotadas no curso não são compreendidas

ATIVIDADES DOS DOCENTES

- ✓ As metodologias ativas, para 72% e 71% dos discentes, buscam desenvolver nos alunos o “espírito colaborativo” e as “atitudes criativas”.
- ✓ A “capacidade investigativa” (31%), o “comportamento desafiador” (38%) e a “formação humanista” (38%) foram as menos citadas pelos alunos.

METODOLOGIAS ATIVAS

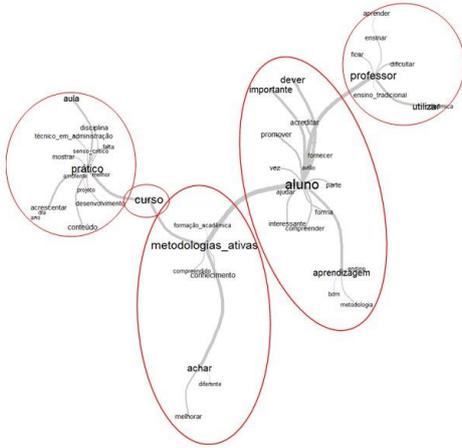
PPC

- ✓ 14% não tem conhecimento sobre o PPC
- ✓ 48% tiveram contato pelo plano de ensino
- ✓ 54% tem conhecimento a partir das disciplinas.
- ✓ 41% traz contribuições importantes para minha formação acadêmica;
- ✓ 18% explicita os elementos que caracterizam as metodologias ativas de aprendizagem adotadas no curso;
- ✓ 16% deixa a desejar com relação as metodologias ativas de aprendizagem.

AMBIENTE ESCOLAR

- ✓ 46% são adequados para a adoção de metodologias ativas.
- ✓ 3% **não** são adequados para a adoção de metodologias ativas.
- ✓ 49% são adequados, **em parte**, para a adoção de metodologias ativas.
- ✓ 2% **não** afetam na adoção de metodologias ativas.

RELATO ESPONTÂNEO



“O ensino ainda é muito tradicional, onde, pela falta de prática e de conhecimento, muitos professores ensinam por ensinar, ficando assim aprendido um conteúdo apenas para fazer avaliações institucionais, e não um desenvolvimento crítico e que incentive mudanças.”

“Acredito que elas (metodologias ativas) são utilizadas por alguns professores, mas outros se prendem ao ensino tradicional”

“As metodologias ativas no curso são eficazes e permitem muitos conhecimentos”.

Figura 13 – Slides com o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do curso

(Conclusão)



Fonte: dados da pesquisa

Após a apresentação, conforme consta no Roteiro do Grupo Focal, Apêndice B da tese, foi aberta a discussão para os professores. A participação foi livre e contou com 18 professores. Com os dados coletados, realizamos as análises com os fundamentos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para isso, iniciamos com a pré-análise, quando ocorreu uma leitura flutuante exaustiva e sistematizada de toda a transcrição, tendo sido possível categorizá-la de acordo com o mapeamento, além de revelar, para cada uma, discussões e reflexões do grupo bem como sugestões para ações formativas. Assim, a interpretação e construção dos resultados foi desenvolvida a partir de 11 (onze) categorias que seguem abaixo, cujos apontamentos foram feitos nas próximas seções:

1. Perfil dos alunos
2. Conceito de Metodologias Ativas
3. Tipos de Metodologias Ativas
4. Princípios para a adoção de metodologias ativas
5. Compreensão dos alunos sobre metodologias ativas
6. Implicações na formação técnica
7. Compreensão dos professores sobre metodologias ativas
8. As atividades de metodologias ativas
9. Projeto Pedagógico do Curso
10. Ambiente Escolar
11. Núcleo Central

7.1 PERFIL DOS ALUNOS

As características do perfil dos alunos do curso Técnico em Administração parecem indicar elementos que podem favorecer construções de representações sociais positivas dos alunos, que endossam a adoção das metodologias ativas no curso. Mostrou que os alunos utilizam como maior fonte de informação, o *Google* e, para comunicação nas redes sociais, o *Tik Tok* e *Instagram*.

Os professores reconhecem essa característica e entendem que isso significa informação, seja de boa ou má qualidade, ampla e de fácil acesso. Os participantes afirmam que conseguem perceber a diferença dos alunos dessa nova geração e o quanto se aproximam mais das metodologias ativas do que do ensino tradicional, mas ressaltam que este último não será suprimido. O depoimento do participante P02 mostra isso: “[...] essa nova geração, a chamada Geração Z, ela vem assim com formato completamente diferente, eu sou de uma geração não muito longe deles, mas eu já consigo ver quando eu entro na sala de aula e já consigo perceber muita diferença”.

Os professores concordam com o fato de que a ampla área de atuação é o motivo maior para os alunos cursarem o Técnico em Administração, porém acrescentam a preparação para o Enem. Alguns professores reconhecem o histórico de aprovação do curso em questão e acreditam que esse é também um dos motivos para os alunos escolherem essa formação, como mostra a afirmação do participante P03, “[...] tem também esse atrativo porque é um curso que prepara bem para o ingresso no ensino superior”.

Com relação à característica predominante do perfil desejado do Técnico em Administração, ter flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações, os docentes

concordam com os alunos, pois essa é uma característica que pode auxiliar também na vida pessoal, além de ser uma característica importante em outras áreas de atuação. Nesse sentido, o participante P10 mostra que os alunos egressos do curso Técnico em Administração, também estão fazendo cursos não só na área de Administração como também em outras áreas, podendo ser comprovados na própria instituição: “[...] eu tenho visto que o aluno da Administração, além de usar para a vida esse conteúdo que ele aprende no ensino médio eles têm feito a verticalização, mas não somente na Administração, [...] mas nos outros cursos, me chamou muito atenção, principalmente, na Veterinária”. O docente P04 complementa que “[...] o curso de Administração [...] até para a vida pessoal ele é fundamental”.

Ademias, os professores propõem como ação formativa, uma maior escuta dos alunos, como pode ser observado na afirmação do professor P02: “eu acho muito importante a gente perceber [...] e parar um pouquinho para aprender com eles (**alunos**) também a forma como eles gostariam de trabalhar, como eles se sentem mais à vontade, porque eu acho que essa aplicação da metodologia ativa ela não vai acontecer a toque de caixa (grifo nosso)”.

7.2 CONCEITO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Ao apresentar o conceito de metodologias ativas proposto por Cunha *et al.* (2022) para os alunos, a maioria deles afirmou que o conceito na instituição pesquisada ocorre em partes; o que foi ratificado pelos professores. Em unanimidade, os professores reconhecem que há iniciativas em prol do conceito apresentado, porém são isoladas. Alguns docentes ainda acreditam que falta um respaldo institucional, ou seja, normas, regulamentos, ementas, calendários etc., em vigor, ainda engessam o dia-a-dia da sala de aula. O docente P16 mostra exatamente isso quando afirma que: “[...] eu concordo com eles (alunos) quando a gente pensa na ideia do acontece em parte e percebo as nossas tentativas”.

O docente P04 mostra que as metodologias ativas são importantes e que precisam ter significância, em sua essência, ao serem adotadas, “[...] o aluno no processo das metodologias ativas precisa entender que aquele conteúdo transmitido faça parte de alguma forma de algum contexto da sua vida. Então ele precisa ver um significado daquilo para que ele consiga de fato aprender”. O professor P03 mostra a dificuldade, em alguns momentos, de encontrar os significados em determinados conteúdos: “[...] questão do significado eu acho que mesmo a gente quando tá preparando uma aula fica se perguntando para que que eu vou dar isso, mas está no programa. [...] Por que que esses conteúdos estão colocados para esse nível? Por que

que isso é significativo ou não para os alunos?” e conclui que é importante rever os conteúdos juntamente com os alunos.

O professor P15 amplia essa discussão, trazendo mais elementos que atrapalham a adoção das metodologias ativas:

[...] eu gosto da ideia (**sobre metodologias ativas**), no entanto, o que eu queria trazer aqui para reflexão foi que ao tentar algumas vezes elaborar algo para se colocar em prática, eu encontrei como resistência o próprio sistema. Porque, ainda que o professor tenha a autonomia da sala de aula, o sistema ele é todo engessado. Assim eu preciso de tempo para trabalhar uma aprendizagem baseada em problemas, trazer o problema de fato, discutir com o aluno e fazer todas as etapas do processo, no entanto, tem a direção de ensino que estabelece um calendário que eu tenho que aplicar uma avaliação naquela semana, vem o pai do aluno e fala que o Enem é amanhã e que eu não consegui cumprir a ementa. [...] Então são algumas resistências que o próprio sistema nos impõe que eu acho muito difícil de colocar em prática as metodologias ativas (grifo nosso).

O professor P17 também concorda e afirma que:

[...] a pesquisa revela bastante isso que acontecem iniciativas individuais e individualizadas por parte de alguns docentes tentando dentro dessa estrutura engessada que a gente tem na Instituição fazer algumas ações no sentido de trabalhar de forma mais contextualizada e diferenciada a partir do uso de metodologias ativas.

Assim, alguns professores mostraram a importância de serem criadas políticas institucionais que valorizem e incentivem a adoção de metodologias ativas conforme o conceito no qual foi fundamentada a tese. O docente P17 propõe: “[...] acho que o que precisa e o que faz falta para que isso (**metodologias ativas**) seja algo mais robusto é efetivamente uma vontade política institucional de se organizar (grifo nosso)”. Ainda afirma que a instituição deve “[...] comprar e apostar na ideia primeiro e segundo ir criando mecanismos, mesmo que seja gradualmente, que vão permitir essa flexibilização dos tempos e dos espaços que são tão necessárias para você trabalhar de um modo diferenciado”. O professor continua afirmando que deve haver “[...] uma vontade política institucional de se pensar o trabalho com os jovens adolescentes do ensino médio numa perspectiva contemporânea contextualizada pensando a função social da escola, no mundo do trabalho [...] fazer uma reflexão que é além da reflexão de grade curricular, de número de aulas semanais de cada disciplina”. O professor P18, então, conclui que “[...] enquanto a gente não tiver uma luz, uma diretriz, a gente vai ficar fechado no sistema”.

Ressaltamos que é importante a criação de políticas institucionais, pois também tivemos, no grupo focal, alguns professores que conhecem metodologias ativas, mas ainda não as utilizam em sala de aula. Nesse sentido, temos o relato do professor P01: “[...] eu tenho dificuldade mesmo eu ouço falar, mas eu não sei como é que isso funciona na prática”. O docente P02, então, completou: “[...] sobre o entendimento em si do conceito de metodologia ativa, eu fico pensando, se isso muitas vezes não tá claro para nós que somos professores, imagina pro aluno”.

Por fim, os professores ressaltaram a importância de momentos como o que foi vivido no grupo focal. O docente P16 afirmou que: “[...] não é necessariamente novo para mim a ideia de metodologias ativas, mas é novo para mim essa coisa do discutir em grupo”. E o professor P17 completou que é necessária “[...] uma discussão mesmo político-pedagógica na instituição para você ir criando esses espaços (**grupos focais**), [...] quando vão sendo criados mecanismos para que até aqueles docentes que não se aventuram a fazer isso na individualidade começam meio que estar ali “obrigados” a estar participando do processo, a estar experimentando o processo (grifo nosso)”.

7.3 TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

Os discentes aprovam a utilização da Abordagem Baseada em Projetos e não gostam muito da sala de aula invertida, além de demonstrarem que gostam dos outros tipos de metodologias ativas apresentadas no questionário da tese. Os docentes concordam com o que foi assentado pelos alunos, mas ressaltam que não as utilizam sempre, são ações ainda isoladas.

De forma geral, achamos importante trazer o depoimento do professor P01, que, apesar de não utilizar metodologias ativas, acredita que: “[...] se tratando do curso Técnico em Administração [...] eu acredito que uma atividade dessa (**metodologia ativa**) funcionaria muito bem pelo perfil dos alunos[...] eles adoram debater, eles gostam muito de discutir (grifo nosso)”. Em outro momento, o professor P01 destacou um pedido de uma aluna para utilizar a metodologia ativa dos mapas mentais: “[...] uma aluna virou para mim e falou assim, no semestre passado dessa turma (**Técnico em Administração**). Será que você não podia dar esse conteúdo através de esquema e não em texto? Faz um esquema no quadro e vai explicando eu entendo muito melhor assim (grifo nosso)”. Como foi dito, o professor optou pelo texto, pois acredita que atende mais aos alunos.

Nesse sentido, o docente P02 também destacou que a utilização de vários tipos de metodologias é importante, assim como manter em alguns conteúdos a metodologia tradicional; assim, facilita-se o alcance dos vários estilos de aprendizagem dos alunos. “[...] A questão dos estilos de aprendizagem dos alunos, então, por isso que eu falo de a importância de a gente combinar metodologia ativa com metodologia tradicional”. O professor P14 também afirma que:

[...] eu fico encantada de ver o quanto esses meninos são talentosos, como eles têm perfis diferentes. [...] Porque eu vejo às vezes um pouco de dificuldade, porque você não consegue acessar todos. E aí será que a metodologia ativa não é exatamente essa solução pra gente conseguir interagir e conseguir acessar todos?

Com relação aos alunos não gostarem da sala de aula invertida, os professores, em sua maioria, relataram sobre a dificuldade de aprender sozinho no primeiro momento, dificuldade de fazer escolhas e ter autonomia, a falta do hábito de estudo, além de o aluno buscar o menor esforço. Podemos verificar isso no que foi colocado pelo professor P04: “[...] de uma forma geral eu não sei se é reflexo ainda da pandemia ou se é algo que tá vindo para ficar [...]o que eu percebo que eles estão muito naquela lei do menor esforço, do comodismo, querem as coisas tudo muito prontas”. O professor ainda continua: “[...] eles até gostam de desafios quando você instiga, mas que você esteja ali para poder orientar. Então, a sala de aula invertida, ela exige do aluno um maior comprometimento, maior dedicação, eles não estão dispostos a isso”.

O professor P02 também reafirma isso: “[...] a sala de aula invertida é a melhor demonstração do que é a metodologia ativa e aí o aluno parece que sente a responsabilidade. Ele tá acostumado com o conhecimento chegando pronto e mastigado para ele e agora ele tem que construir a história”. O docente P03 complementa que:

[...] ser o responsável por direcionar aquilo que vai ser discutido, tem uma dificuldade. Eu acho que com relação ao hábito de estudo, principalmente com as redes sociais, há uma dificuldade muito grande de se organizar um tempo e espaço para estudar. Então estuda-se muito em função do objetivo imediato que é a nota. Eu percebo muito que os estudantes têm uma dificuldade de entender a importância do conhecimento.

De forma geral, os professores entendem que é importante o treinamento para que possam utilizar melhor ou começar a adotar os tipos de metodologias ativas. Como podemos ver na fala do professor P18:

[...] um colega afirmou: mas a minha disciplina não tem jeito de fazer isso (**metodologias ativas**). Apesar de eu não conhecer a disciplina dele, eu falei da gamificação, mostrei o *kahoot*⁹. [...] e ele se interessou. Esse professor nunca teve oportunidade, nunca escutou da ferramenta, querer que esse professor traga algo novo por si só é muito difícil (grifo nosso)”.

Por um outro lado, tivemos vários professores que fizeram relatos de tipos de metodologias ativas que estão sendo aplicadas no curso Técnico em Administração, que são relatadas a seguir:

- Projeto Quinen (Quiz Interdisciplinar do Ensino Médio) é um projeto de ensino que vem sendo desenvolvido pelos alunos dos terceiros anos dos cursos técnicos integrados da instituição. Os alunos do terceiro criam questões, orientados por professores, a que os estudantes do primeiro e do segundo respondem e podem concorrer a prêmios a depender do desempenho. É um projeto interdisciplinar que conta com o apoio de 12 professores.

- Feira de Ciências

- Júri Simulado, aplicado nas disciplinas de Biologia e Economia.

- Apreendedorismo é um projeto do primeiro ano, no qual os alunos têm que criar uma mini empresa com um produto e falar sobre as receitas, os custos, o planejamento dessa empresa; para depois apresentarem em uma feira e escrever um relatório.

- Gamificação, aplicado na disciplina de Economia

- Empresa Simulada, que é uma disciplina do terceiro ano, que utiliza um programa do SEBRAE que tem o objetivo de promover a formação integral e o desenvolvimento de competências em gestão de negócios e atitudes empreendedoras.

- Projeto “O Mundo do Trabalho” tem como objeto o mundo do trabalho e seus paradoxos e visa também promover a integração de conteúdos entre disciplinas da turma do segundo ano.

- Projeto Integrador, uma disciplina do segundo ano, quando os alunos são responsáveis por organizar a Olimpíada da Administração da instituição.

Ressaltamos que os professores relataram que, no início do ano letivo de 2024, a diretoria de ensino da instituição realizou um momento com os professores para incentivar a integração nos cursos técnicos integrados. Nesse momento foi que surgiram os “Projetos Apreendedorismo” e “O Mundo do Trabalho”. Os projetos tiveram a sequência no curso, mas,

⁹ É uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino.

até o momento da realização dos grupos focais, não houve mais contato da diretoria com os professores.

Para finalizar, trazemos a fala do professor P10, que destacou a importância do grupo focal para o conhecimento dessas iniciativas, “[...] às vezes a gente até desconhece o que está sendo feito. Olha que bacana quantas atividades legais sendo desenvolvidas que muitas vezes a gente nem sabia”.

7.4 PRINCÍPIOS PARA A ADOÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

A maioria dos alunos reconhece que todos os princípios auxiliam no seu processo de aprendizagem. Os professores também concordam com tal fato, mas ressaltam algumas dificuldades de os adotarem na sala de aula.

O professor P03 e P09 mostraram a importância da pesquisa realizada na tese, principalmente por repensarem as suas práticas e se essas conseguem alcançar os princípios apresentados sobre as metodologias ativas. A pergunta do professor P03 foi: “[...] estudos como que você apresenta são fundamentais, nesse sentido, nos leva a questionar os nossos processos de ensino aprendizagem. Será que eles estão promovendo autonomia? Será que estão promovendo um interesse pelo conhecimento independente do imediatismo dos resultados?”. Já o docente P09 relatou:

[...] eu achei até interessante fiquei pensando na minha prática a partir do que você apresentou. Eu fiquei pensando como o foco são os alunos, com certeza faz toda a diferença uma metodologia ativa. Faz toda a diferença para eles se você trabalha uma atividade que exige outras habilidades, que os dão autonomia, contribuem no pensamento crítico. Com certeza isso vai fazer muita diferença, ao invés de ficarmos às vezes reproduzindo certas metodologias que a gente já trabalha há algum tempo.

Os professores reconhecem que alguns princípios precisam ser mais bem trabalhados na prática de sala de aula, mas que estão dispostos a aperfeiçoar. O professor P03 fez uma reflexão sobre alunos mais autônomos:

[...] Autonomia é algo que também é aprendido, a gente não se torna autônomo assim por um processo natural. É preciso que haja espaço, que haja estímulo, que haja respeito aos erros. Porque quando você tem autonomia, você tem que tomar decisão e há equívocos e às vezes a forma como esses equívocos são rejeitados te inibe. Então é preciso que ao pensar na metodologia ativa tem

que pensar numa escola mais coerente com essa proposta. Então quando você pensa no ensino tradicional, o professor centra a responsabilidade e pronto. Quando você transfere ao outro, você tem que tá sujeito ao erro e é um processo mesmo, tem que ter paciência.

Tem que ter paciência e vontade de mudar; nesse sentido, o docente P18 mostra que: “[...] queremos buscar inovação, nós queremos buscar metodologias diferentes de integração, de contextualização, de envolvimento e de protagonismo do nosso aluno”. O professor P04 complementa: “[...] eu acho que nós temos uma responsabilidade muito grande para que a gente consiga de alguma forma despertar nesse aluno uma nova forma de aprender, tirando essa questão do tradicional”.

7.5 COMPREENSÃO DOS ALUNOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Os docentes, assim como os discentes, entendem que a maioria dos alunos compreendem bem as metodologias ativas. Mas também reconhecem que existem alguns elementos que fazem com que uma boa porcentagem (40%) dos alunos compreenda apenas em partes.

O que mais os professores apontaram como empecilho para a compreensão das metodologias ativas pelos alunos foi o fato de serem iniciativas isoladas de alguns professores e não uma política institucional. Assim, uns professores adotam-nas e outros não e, mesmo os que as adotam, utilizam maneiras diferentes de realizá-las. O docente P09 relatou essa situação:

[...] vou pensando a partir da minha prática, a partir desse processo, como que essas metodologias podem ser aplicadas, elas são aplicadas, mas ao mesmo tempo não geram uma fragmentação também na cabeça do aluno. Porque assim, como que é aplicada por mim e como que é aplicada por outro colega. Como que acontece? Às vezes uma mesma prática ativa ela muda, porque muda de docente para docente. Como que o aluno apreende isso?

Outra questão está relacionada ao costume dos alunos com as metodologias tradicionais, porém reconhecem os ganhos da utilização das metodologias ativas. Os professores P09 e P15 mostraram isso em suas considerações:

[...] quando a gente propõe algo que eu não vou nem chamar de metodologia ativa, mas talvez algo que se aproxime de uma metodologia ativa alguns reclamam, também ficam reclamando que preferem prova ou aula normal. [...] Dando a aula tradicional, a gente permite que eles fiquem mais viajando, não

exige tanta concentração. Então foi uma coisa que eu pensei que a metodologia ativa às vezes pode causar uma certa resistência de início até todo mundo (**alunos e professores**) entrar nesse caminho (grifo nosso). (P09)

[...] quando você passa um método tradicional pro aluno, o aluno pergunta para que que serve isso. Você vê nele a motivação de querer aprender algo novo, se você traz um problema e começa a refletir sobre o problema. [...] Mas ele também não sabe para que lado que ele vai, eu não sei se ele quer o lado prático ou quer o lado reflexivo. Então, nossos alunos também precisam melhorar essa cultura de aprender a refletir mais para ter um conhecimento mais amplo nas disciplinas. (P15)

Por fim, outro elemento que foi apontado pelos docentes é a preocupação para com as notas. O professor P05 indicou que esse foi um efeito colateral quando adotou uma metodologia ABProj:

[...] como ponto negativo, eu percebo que para alguns deles, para uma boa parte inclusive, o projeto funciona quase que como um efeito colateral do objetivo principal que é obter pontos. Eles identificam pedagogia de projetos uma chance de obter uma pontuação superior desenvolvendo uma atividade que vai ser pontuado em várias disciplinas. Então eu ainda tenho dificuldade de virar essa chavinha. [...] Um ponto muito importante para mim é fazer com que eles percebam que o ponto já vão ter, mas agora, participa de forma completa do projeto e usufrui dos conhecimentos.

Nesse sentido, os professores entendem que é muito importante a escuta do aluno na definição das metodologias ativas a serem utilizadas. Alguns docentes relataram que realizaram uma Assembleia de Estudantes no curso Técnico em Administração para escutar as demandas dos alunos e mostraram o quanto eles foram sérios e fizeram bons apontamentos para a melhoria do curso. O professor P15 assegurou a importância de conversar com os alunos no planejamento das práticas pedagógicas ativas:

[...] me incomoda muito quando parte do professor somente a proposta. [...] O professor quem vai propor, mas ele precisa ouvir o público alvo dele senão o professor vai levar para a sala de aula aquilo que ele professor acha interessante. Mas nem sempre é interessante pro aluno. Então não adianta nada porque o professor vai estar falando ali de algo que é muito legal muito bom para ele, mas aquilo não interessa muito ao aluno. Então, se fosse feito, uma proposta de metodologia ativa, pelo professor, mas baseada numa escuta dos seus alunos, seria mais produtivo.

7.6 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO TÉCNICA

Com relação às implicações das metodologias ativas na formação técnica dos alunos, os docentes também concordam com o fato de que contribuem para a aprendizagem do aluno. E os professores P10 e P06 demonstraram essa contribuição em relatos de ganhos que foram obtidos com a aplicação de metodologias ativas, respectivamente:

[...] eu particularmente fiquei muito feliz, muito satisfeita e valeu todo o trabalho. Mas eu acho que foi muito além do trabalho nosso enquanto docente porque quem trabalhou de verdade foram eles (**alunos**). Porque eles que construíram o relatório, eles que foram filmar, eles fizeram tudo e foi muito gratificante. [...]a gente viu aluno que nem conversava, a gente conseguiu explorar estilos diferentes de aprendizagem. Então foi muito surpreendente o resultado. [...] Os alunos têm que buscar um conteúdo teórico [...] enquanto docente vejo que essas ações são muito importantes mesmo de serem realizadas porque vai marcar aquele aluno. [...] Recomendo assim fortemente a adoção dessas atividades (grifo nosso).

[...] Então esse tipo de trabalho que eu desenvolvo, geralmente, traz resultados muito interessantes porque a gente percebe a criatividade dos meninos, percebe essa capacidade que eles têm de extrapolar (**o conteúdo**). [...] a gente percebe nesse tipo de trabalho um engajamento muito grande dos meninos. [...] eu percebo que vale a pena investir um tempo além do que a gente já gasta com o conteúdo tradicional para que os meninos possam fazer esses links e surpreender a gente com trabalhos de grande qualidade (grifo nosso).

Então podemos ver que as práticas pedagógicas que priorizam a atividade do aluno, adotadas no curso Técnico em Administração, fizeram com que os discentes desenvolvessem a criatividade, a autonomia, o trabalho em equipe além de terem possibilitado a ampliação do conteúdo lecionado em sala de aula pelo professor.

7.7 COMPREENSÃO DOS PROFESSORES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

A maioria dos alunos que responderam à pergunta acreditam que os professores compreendem as metodologias ativas. Porém, essa questão não foi respondida por 52 alunos. Entendemos que os alunos tiveram dificuldades em relação a avaliar a compreensão dos professores. Observamos que esse também foi um ponto muito discutido pelos professores nos grupos focais. De forma geral, temos que a maioria dos professores participantes dos grupos focais já leram sobre e entendem pelo menos um pouco as metodologias ativas, mas a utilização na sala de aula ocorre por alguns e de forma isolada, exceto pelos projetos de ensino, que, pelo

que identificamos, são 3 (três), um para cada série (Apreendedorismo, O Mundo do Trabalho e Quinem).

Nesse sentido, nos grupo focais foram discutidas algumas questões que permeiam a compreensão do professor, como a necessidade de estudar mais sobre metodologias ativas, a formação ter sido baseada nas metodologias tradicionais, o conteúdo a ser lecionado, a maior dedicação exigida nas metodologias ativas e, por fim, novamente alertaram para as dificuldades em atender às exigências do sistema educacional da instituição. Cada item foi tratado, de forma individualizada, nos parágrafos a seguir.

Os professores reconhecem que a maioria teve a sua formação baseada na metodologia tradicional; assim, acreditam que, se aprenderam desse modo, também os seus alunos podem aprender. Os relatos dos professores P06 e P15, respectivamente, mostram esse argumento:

[...] eu tenho uma metodologia muito tradicional, sou um professor ainda muito apegado a pedagogia tradicional. Acho que isso é um reflexo até da minha formação, a gente percebe que nos cursos de licenciatura, eu não sei se isso mudou, mas quando eu fiz a minha graduação entre 2006 e 2010, ainda a gente tinha aulas tradicionais. [...] Tínhamos contatos muito tímidos na formação, na licenciatura, nas disciplinas de educação com essas metodologias (**ativas**) e sempre muito no teórico, muito distante da prática. Então a gente tinha as leituras [...]. Mas, a gente não tinha o momento de aplicá-las na prática e quando a gente vem pra prática da sala de aula a gente traz as nossas referências dos nossos professores da área básica. E eu venho todo com essa metodologia tradicional que foi a que eu fui formado (grifo nosso).

[...] eu acho que a gente tende a reproduzir muito em sala de aula a maneira, o modo como que nós aprendemos. E essa reprodução vai se tornando cada vez mais constante. [...] Até de forma inconsciente a gente acaba reproduzindo a maneira como nós aprendemos. Acreditando sempre que essa é a melhor maneira, porque eu aprendi assim então a gente acha que todos vão aprender da mesma maneira.

O professor P18 complementa que “[...] infelizmente não dá para fugir, o professor tenta repetir, é a zona de conforto, de segurança”. Nesse sentido, ao considerarmos a “zona de conforto”, temos também a questão da necessidade de estudar mais e de dar mais trabalho para o professor.

Os professores P01 e P09, respectivamente, deixam claro a necessidade de formação em suas discussões: “[...] como professora, pessoalmente, tenho dificuldade de entender esse conceito da metodologia ativa, se eu fosse aplicar nas minhas turmas, eu teria que realmente estudar mais sobre isso” e “[...] mas, vejo enquanto uma reflexão mesmo, eu preciso melhorar e aprender muito sobre as metodologias ativas, mas acredito muito nelas”. O docente P04 ainda

complementa que é importante o professor aprender e que isso pode acontecer de forma conjunta com o aluno: “[...] o nosso papel enquanto professor é muito importante e desafiador, ao mesmo tempo, porque a gente precisa [...] aprender a aprender constantemente. [...] Eu acho que, pelo menos, enquanto dou aula, eu aprendo muito com os meus alunos e também com as vivências”.

O professor P15 mostra que, para adotar as metodologias ativas, precisa sair da zona de conforto, pois dá mais trabalho: “[...] porque para mim seria muito fácil dar a minha aula repetida em todos os cursos. Tenho procurado diferenciar minhas aulas [...] eu procuro trazer exercícios contextualizados em cada curso. Mas eu sei que isso é muito difícil pro próprio professor sair da zona de conforto, é difícil, pois é uma coisa cultural”. Ademais, os professores P10 e P11, respectivamente, complementam: “[...] dá trabalho realmente, mas é gratificante pro professor tentar sair da caixinha, tentar sair do que é muito cotidiano. Mas bem, a questão do trabalho em si, dá muito trabalho tanto pros alunos quanto pros docentes” e “a metodologia ativa ela dá muito trabalho para ser realizada consequentemente gasta tempo”.

Em relação ao conteúdo, alguns professores acreditam que determinados conteúdos só podem ser ensinados pelo método tradicional e um professor acredita que a adoção de metodologias ativas pode ocasionar o “esvaziamento” do conteúdo. O professor P11 mostra que: “eu acredito que tem que continuar tendo um certo formato híbrido, vai ter aula que vai continuar tendo um conteúdo massivo de slide ou no quadro, porque não tem como, infelizmente”. Já o professor P12 defende que: “[...] o que me preocupa, em termos de concepção pedagógica, eu sei que não é seu foco (**tese**), mas, o que me preocupa, enquanto concepção pedagógica da metodologia Ativa é o esvaziamento de conteúdo (grifo nosso)”. Porém, o professor P12 reconheceu que as vivências relatadas no grupo focal mostraram o contrário da sua afirmação: “[...] embora todas as experiências aqui relatadas mostrem um desenvolvimento muito grande dos nossos alunos a partir dessa busca por desenvolver aquilo que é proposto para eles dentro dos projetos”.

Por fim, os professores voltaram a discutir sobre as resistências impostas pelo sistema. O professor P07 relatou as suas inquietações: “[...] então eu fico pensando nessa ideia de metodologias ativas a longo prazo e a curto prazo, pensando num projeto de aula ou num projeto de ensino. Mais a longo prazo, porque as aulas, elas são mais corriqueiras. Mas a dinâmica do nosso *campus*, às vezes, não permite um planejamento a longo prazo”.

Diante de tudo isso, foi proposto pelos professores, primeiro o incentivo a continuarem criando iniciativas baseadas na atividade do aluno; depois, em sugerir, de novo, a criação de políticas educacionais institucionais voltadas à adoção de metodologias ativas. O professor P18

sugeriu que “[...] cabe as nossas lideranças ter uma diretriz (**sobre as metodologias ativas**) (grifo nosso)”. E o docente P15 corroborou: “[...] as nossas lideranças que devem tomar as iniciativas, as propostas, mas eu acho que são os professores os exércitos mais fortes nesse processo de insubordinação cabem ao sistema”, sugerindo que continuassem a realizar práticas e projetos baseados nas metodologias ativas. Assim, o professor P17 completou: “[...] mas isso (**insubordinação**) institucionalmente não é muito fácil, nem muito agradável. Porque, às vezes, o professor que acaba tendo essa postura mais rebelde, ele acaba sendo visto com uma certa resistência. Por isso que é tão importante uma política institucional”.

Também identificaram a necessidade de ações formativas continuadas voltadas para o objeto de estudo da tese. O professor P12 sugeriu: “talvez pensando nas ações formativas eu acho que essa é uma ideia de sequência de estudos, eu acho que vale a pena um grupo de pesquisa”. Já o docente P16 advertiu sobre a necessidade de serem ações formativas com consistência:

[...] concordo com o pessoal que abordou a questão de ser uma política norteada institucionalmente, [...] tomar muito cuidado para não acontecer igual a questão da Integração. Tivemos uma semana de planejamento de projetos integradores saíram projetos interessantes, mas assim, na prática, a gente tá vendo que a coisa tá acontecendo igual sempre aconteceu [...] acho que tem que ter consistência.

7.8 AS ATIVIDADES DE METODOLOGIAS ATIVAS

Os professores mostraram, conforme já tratamos nos itens anteriores, que as atividades de metodologias ativas devem buscar desenvolver nos alunos o espírito colaborativo e as atitudes criativas, mas também a capacidade investigativa, o comportamento desafiador e a formação humanista. Além desses, citaram a reflexão, o senso crítico, o estímulo à inovação e a compreensão interdisciplinar. Porém, não foi dada uma hierarquia de importância para essas características, foram citadas em momentos de discussão, de forma geral.

O professor P04, em seu depoimento, deu um foco maior na importância de o professor também participar da formação humana do aluno, conforme o seu relato:

[...] eu acho que a gente também tem uma responsabilidade muito grande em relação a formação humana juntamente com a família. Eu acho que isso não é só responsabilidade de nós enquanto professores. Mas eu vejo o quanto que nós enquanto professores também podemos auxiliar os alunos. Porque muitos alunos vem a gente às vezes para desabafar. Às vezes, uma palavra, uma

escuta, a gente auxilia nesse processo e a gente vai gerando essas conexões com esses alunos.

7.9 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

Os professores compreendem que a maioria dos alunos têm acesso ao Projeto Político Pedagógico do Curso pelas ementas das disciplinas apresentadas na sala de aula, mesmo estando ele disponível no *site* da instituição; além disso, os alunos não realizam a leitura, pois é um documento grande.

Mas ressaltam que é muito importante que os projetos e iniciativas apresentados pelos professores nos grupos focais deveriam compor o PPC. As afirmações dos professores P10 e P18, respectivamente, mostram a importância desses relatos: “[...] eu acho que no projeto pedagógico do curso pode ser incluído as ideias que foram colocadas, pois, às vezes, a gente até desconhece o que está sendo feito” e “[...] ter esse estudo nos ajuda muito, nos dá uma luz, precisamos refletir um pouco mais o nosso projeto pedagógico, precisamos refletir um pouco mais a escola e é uma chance que a gente tem, pois foram vários professores nos grupos focais estudando e vendo resultados nossos”.

7.10 AMBIENTE ESCOLAR

Tanto os alunos como os professores acreditam que o ambiente escolar é adequado, **em parte**, para a adoção de metodologias ativas. Os docentes sugerem, principalmente, uma adequação no *lay out* das salas de aula para que sejam mais propícias às práticas das metodologias ativas.

Podemos comprovar a necessidade de alteração, no depoimento do professor P02: “[...] o próprio formato da nossa sala de aula, pensa bem, as cadeiras todas dispostas e os alunos sentados, o professor na frente. Então já cria ali um certo distanciamento, uma certa autoridade do professor sobre o aluno. Então, isso eu acho que é a educação tradicional”.

O professor P07 complementou com sua vivência:

[...] outro dia eu estava trabalhando com uma turma, dentro dessa prática de metodologia ativa, eu precisei modificar a sala, porque é necessário, às vezes, adaptações de ambiente. Às vezes até sair da sala, se necessário for. E aí quando terminou a aula, os alunos foram voltando as cadeiras em fileira pro

local. Assim tudo como estava. Então existe também uma questão de consciência, ou seja, o professor que entra em seguida, às vezes, já exige as cadeiras em fileiras.

Já o docente P01 desabafou ao relatar uma vivência em um dia de muito calor, em que os ventiladores da sala estavam necessitando de manutenção; evidenciou ele o quão seria importante ter o domínio das metodologias ativas para conseguir mudar de ambiente e adaptar o conteúdo para fora da sala de aula: “[...] eu fiquei pensando, agora conversando sobre metodologias ativas, se a minha aula fosse num outro estilo e se eu tivesse como dar esse conteúdo de uma outra forma talvez ontem, essa minha aula teria sido mais produtiva.”

7.11 NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A maioria dos professores concordam com o que foi identificado no núcleo central das representações sociais dos alunos do curso Técnico em Administração sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem. Acreditam eles que as metodologias ativas priorizam a atividade e, com isso, a participação do aluno no processo da aprendizagem; consideram também ser importante aliar a teoria à prática, problematizando e inovando com o objetivo de buscar a mudança de comportamentos.

O docente P04 destacou que participou de um evento em que ficou muito claro a importância da “Inovação”, não no sentido de mudar tudo, mas sim de inserir o aluno no processo de ensino aprendizagem, conforme relatou:

[...] estávamos como representante docente e uma das coisas que a gente discutiu bastante foi essa questão de como despertar no aluno a Inovação. Não no sentido de fazer tudo novo, mas sim, de arrumar realmente uma estratégia, uma forma dele se inserir e dele se sentir inserido no processo de aprendizagem. Então acho que esse é o desafio, é o aluno se sentir parte realmente desse processo e não só aquela questão de o professor ter a responsabilidade de transmitir.

O docente P18 complementa, valorizando as iniciativas de metodologias ativas dos professores, ressaltando que:

[...] buscar uma Inovação é um diferencial para se aproximar à linguagem do aluno. Esses professores **(da instituição estudada que realizaram iniciativas isoladas)** já estão fazendo de alguma forma, talvez sem informação, talvez sem amplo conhecimento das possibilidades, mas eles

estão tentando. E alguns alunos apontaram isso (**na tese**) que existem tentativas, existe a realização de algo mais. Acredito que isso (**as iniciativas**) poderia ser sim encarado de forma mais institucional porque é algo que eu acredito que nos aproxima mais à linguagem do aluno dos tempos contemporâneos (grifo nosso).

7.12 SÍNTESE DO GRUPO FOCAL: DISCUSSÕES E REFLEXÕES QUE SUGEREM AÇÕES FORMATIVAS

Com intuito de facilitar a compreensão do conteúdo do grupo focal, apresentamos uma síntese (Quadro 19) contemplando: o mapeamento das implicações das metodologias ativas na aprendizagem, as discussões e as reflexões advindas do grupo focal e as sugestões de ações formativas pelos professores.

Quadro 19 – Mapeamento das implicações dos alunos e o resumo das considerações dos docentes no Grupo Focal

(Continua)

GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES			
Mapeamento das implicações		Discussões e reflexões no grupo	Sugestões de ações formativas
Perfil dos participantes	De modo geral, as características do perfil parecem indicar elementos que podem favorecer construções de representações sociais positivas dos alunos que endossam a adoção das metodologias ativas no curso. Para a maioria: a. Utiliza o Google para pesquisar; como redes sociais o <i>Tik Tok</i> e <i>Instagram</i> ; b. O motivo maior para cursar o Técnico em Administração é pela ampla área de atuação ; c. A principal característica de um perfil desejado para um Técnico em Administração é “ Apresentar flexibilidade e capacidade de se adaptar a novas situações ”; d. Ser Técnico em Administração é “saber (aprender) administrar tanto as pessoas quanto o financeiro da empresa, é ter conhecimentos na área e conseguir, de forma ética, colocar esses conhecimentos em prática”.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecem que os alunos têm características que se aproximam mais das metodologias ativas do que do ensino tradicional; ➤ Acrescentam, como motivo de cursar, o bom histórico de aprovação no Enem ➤ Afirmam que os alunos buscam outras áreas de atuação além da administração; ➤ As características do Técnico em Administração são importantes para a vida profissional e pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escutar e conversar mais com os alunos.
Conceito de metodologias ativas	Sobre o conceito: “Metodologias ativas é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade , cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento , ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo .” a. para 28% a utilização das metodologias ativas no curso ocorre de acordo com o conceito; b. para 64% ocorre em partes.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concordam com os alunos no sentido de que as metodologias ativas acontecem em partes, por atividades individuais de alguns docentes; ➤ As metodologias ativas devem dar significado ao conteúdo; ➤ Resistências para a adoção no sistema institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas institucionais voltadas para o incentivo da adoção de metodologias ativas; ➤ Mudanças no sistema educacional; ➤ Realização de Grupos Focais.

Quadro 19 – Mapeamento das implicações dos alunos e o resumo das considerações dos docentes no Grupo Focal

(Continuação)

GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES			
Mapeamento das implicações		Discussões e reflexões no grupo	Sugestões de ações formativas
Tipos de metodologias ativas	<p>a. Abordagem Baseada em Problema, AB em Projetos, Debates, Estudo de Caso, Jogos, Mapas Conceituais e Simulações - a maioria dos alunos já utilizou e gostou;</p> <p>b. ABProjetos - Todos gostaram;</p> <p>c. Dramatização, Júri Simulado, Portfólio e Sala de Aula Compartilhada - não foram utilizados pela maioria. A maioria gostou quando utilizou;</p> <p>d. Sala de Aula Invertida - a maioria dos alunos que já utilizou não gostou.</p>	<p>➤ Detectam que na adoção da sala de aula invertida há a dificuldade de aprender sozinho no primeiro momento, dificuldade de fazer escolhas e ter autonomia, a falta do hábito de estudo, além do aluno buscar o menor esforço;</p> <p>➤ Os alunos gostam de estar inseridos nos projetos também gostam de debater.</p>	<p>➤ Realização de Treinamento e Grupos Focais.</p>
Os princípios para adoção das metodologias ativas	<p>a. A maioria reconhece que todos os princípios auxiliam no seu processo de aprendizagem;</p> <p>b. Para a maioria o princípio “o aluno é estimulado a ter uma postura autônoma” é adotado nas disciplinas do curso;</p> <p>c. apenas 7% dos alunos acreditam que não é adotado e para 32% é adotado em partes.</p>	<p>➤ Reconhecem que alguns princípios precisam ser melhor trabalhados na prática de sala de aula, mas que estão dispostos a aperfeiçoar.</p>	<p>➤ Repensar as práticas da sala de aula.</p>
A compreensão das metodologias ativas na formação técnica do curso pelos alunos	<p>a. 48% as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas por eles;</p> <p>b. 40% as metodologias ativas adotadas no curso ainda não são bem compreendidas por eles;</p> <p>c. 6% alunos preferem o ensino tradicional.</p>	<p>➤ Elementos que dificultam a compreensão por parte dos alunos: iniciativas isoladas de alguns professores, costume dos alunos com as metodologias tradicionais, preocupação com as notas.</p>	<p>➤ Conversar com os alunos para o planejamento das práticas pedagógicas ativas.</p>
Implicações da adoção das metodologias ativas na formação técnica do curso	<p>a. 30% as metodologias ativas adotadas no curso contribuem, em parte, para a aprendizagem dos alunos;</p> <p>b. 67% as metodologias ativas adotadas no curso contribuem para a aprendizagem dos alunos.</p>	<p>➤ As práticas pedagógicas que priorizam a atividade do aluno adotadas desenvolveram no aluno a criatividade, autonomia, trabalho em equipe e a ampliação do conteúdo lecionado em sala de aula pelo professor.</p>	<p>➤ Incentivo à adoção de metodologias ativas.</p>

Quadro 19 – Mapeamento das implicações dos alunos e o resumo das considerações dos docentes no Grupo Focal

(Continuação)

GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES		
Mapeamento das implicações	Discussões e reflexões no grupo	Sugestões de ações formativas
Compreensão das metodologias ativas na formação técnica do curso pelos professores na visão dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A necessidade de estudar mais sobre metodologias ativas; ➤ A formação dos docentes ter sido baseada nas metodologias tradicionais ➤ O conteúdo a ser lecionado não ser adequado às metodologias ativas, e mesmo o “esvaziamento” de conteúdo ➤ A maior dedicação exigida nas metodologias ativas; ➤ As dificuldades em atender às exigências do sistema educacional da instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O incentivo a continuarem criando iniciativas baseadas na atividade do aluno; ➤ Criação de políticas educacionais institucionais voltadas à adoção de metodologias ativas; ➤ A necessidade de ações formativas continuadas.
As atividades de metodologias ativas adotadas pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Foco maior na responsabilidade de o professor participar da formação humana do aluno. 	
Quanto ao PPC	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos não acessarem o documento no <i>site</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acrescentar projetos e iniciativas desenvolvidos no curso pelos alunos.

Quadro 19 – Mapeamento das implicações dos alunos e o resumo das considerações dos docentes no Grupo Focal

(Conclusão)

GRUPO FOCAL COM OS PROFESSORES			
Mapeamento das implicações		Discussões e reflexões no grupo	Sugestões de ações formativas
Adequação do ambiente escolar para a adoção das metodologias ativas	a. para 46% são adequados para a adoção de metodologias ativas; b. para 3% não são adequados para a adoção de metodologias ativas; c. para 49% são adequados, em parte , para a adoção de metodologias ativas; d. para 2% não afetam na adoção de metodologias ativas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As salas de aula têm <i>lay out</i> tradicional; ➤ Mesmo que haja alteração na sala de aula, os alunos retornam para o <i>lay out</i> tradicional. 	➤ Adequação no <i>lay out</i> das salas de aula para que sejam mais propícias às práticas das metodologias ativas.
Núcleo central das representações sociais dos alunos	A centralidade das representações sociais está ancorada em Aprendizagem, Inovação e Aula prática . Com as metodologias ativas, há uma transferência para a atividade do aluno e a sua participação na aprendizagem, entendem que é fundamental a adoção de métodos que aliem a teoria à prática, de forma problematizadora, além de buscar a mudança de comportamentos com a Inovação. Os termos evocados do núcleo central são princípios da metodologia ativa.	➤ A importância da Inovação, não no sentido de mudar tudo, mas sim de inserir o aluno no processo de ensino aprendizagem.	➤ Valorização das iniciativas dos professores do curso que adotam metodologias ativas.

Fonte: dados da pesquisa

A partir da síntese do quadro 19, pudemos constatar a nossa hipótese de que os resultados dessas representações podem auxiliar a formação e o desenvolvimento profissional desses professores. Também foi possível realizar essa constatação em alguns depoimentos espontâneos dos professores durante a realização dos grupos focais.

Os professores P01 e P10 ressaltaram a importância de o grupo focal apresentar as iniciativas que adotam metodologias ativas no curso Técnico em Administração; os relatos, nesse caso, foram respectivamente: “[...] tem essa questão de a escola ser muito grande e a gente não tem muito contato com os nossos colegas, a não ser quando é conselho de classe, eu não sei se algum professor da nossa escola aplica esse tipo de metodologia” e “[...] que bacana! Quantas atividades legais sendo desenvolvidas que muitas vezes a gente nem sabia.”

Já o docente P09 aproveitou o grupo focal para trocar experiências de metodologias ativas com o professor P11, pois lecionam o mesmo conteúdo em séries e disciplinas diferentes. O professor P09 sugeriu: “[...] quero abrir um parêntese, o professor P11 falou sobre capitalismo e socialismo, eu trabalhei esse ano com os meninos, o debate no primeiro trimestre. Depois a gente pode conversar. [...] E aí depois a gente pode discutir um pouquinho como que foi.” Essa é uma possibilidade de criar práticas pedagógicas interdisciplinares, em séries diferentes, baseadas em metodologias ativas.

Além disso, os professores P11 e P07 sugeriram a continuação da pesquisa da tese nos próximos anos e em sujeitos diferentes. O relato do professor P11 foi: “[...] acho que até a sua pesquisa teria um resultado um pouco diferente se ela fosse continuada porque você aplicou o questionário em novembro do ano passado, se eles fossem aplicados esse ano por agora, eu acho que seria um pouco diferente”. E o docente P07 colaborou com o P11 e sugeriu:

[...]vai (a tese) contribuir demais com o nosso processo, também no nosso ensino obviamente como resultado da aprendizagem dos alunos. Fiquei muito curioso, de fato, como o professor P11 falou, no passar dos anos, como seria essa leitura da representação dos alunos. Porque uma coisa é aquilo que os alunos veem. Outra coisa é aquilo que nós estamos vendo e outra coisa aquilo que a comunidade escolar de modo geral está vendo (grifo nosso).

Por fim, os professores, de modo geral, agradeceram pelo momento de troca de informação e de criar possibilidades de adoção de metodologias ativas. O professor P03 afirmou: “[...] o que você propõe [...] é ter um tempo, um espaço para que nós, professores, equipe pedagógica, possamos estar juntos para discutir esses processos. [...] Eu acho que a instituição tem que abraçar isso como uma política”. O docente P04 completou:

[...] às vezes a gente tem que ter esses momentos com outros colegas [...] acaba que a gente perde um pouco essas oportunidades, essas trocas que são fundamentais. A gente precisa tentar realmente ver as experiências positivas, verificar o que que a gente pode fazer a partir disso, aquilo que não dá certo. E aí são poucas oportunidades e poucos momentos pra gente de fato ter esse contato e discutir. Então assim, esse momento é importante.

O professor P12 também reconheceu a importância do estudo, ao colocar que: “[...] o seu trabalho vem um pouco para iluminar o debate e quem sabe ele possa render bons frutos na instituição com desenvolvimento de grupos de novos trabalhos e dar sequência a essas pesquisas”.

Por fim, o professor P18 concordou com Ressel et al. (2008) no sentido de que o grupo focal possibilitou discussões contextualizadas, com dados da própria instituição; ao contrário do que vinha sendo desenvolvido pela instituição, com palestras e ações apenas pontuais, que traziam dados e exemplos de outras instituições. O depoimento do docente P18 foi: “[...] é uma chance que a gente tem, foram vários professores nos três grupos focais estudando e vendo resultados nossos. Às vezes temos pesquisas e apresentações de ambientes diferentes do nosso. Então, quando a gente olha para nosso ambiente eu acho que é muito positivo”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da participação do aluno no processo de ensino aprendizagem vem se intensificando com o avanço das tecnologias; por isso, é tema de estudo desde o século passado. Assim, nesta tese, estudamos as “implicações das metodologias ativas na formação técnica do aluno”, entendendo que são práticas pedagógicas importantes que têm o aluno como o centro da aprendizagem. As metodologias ativas, por focarem na crítica, na reflexão, no pensar certo, na emancipação, auxiliam na formação de pessoas que vivem em uma sociedade complexa, onde não se pode prever todos os fatos, mas com acesso fácil à informação.

Dessa forma, o objetivo principal da tese foi compreender as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do Centro-Oeste Mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem para discussões e reflexões com os professores. Tivemos como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2003) e a Teoria do Núcleo Central de Abric (2001). As representações sociais fazem parte do nosso inconsciente, influenciam e são construídas no nosso dia-a-dia; como, muitas vezes, não são manifestadas, conhecer nos permite modificá-las ou validá-las. Portanto, propomo-nos a desvendar as representações dos alunos sobre as metodologias ativas para apresentá-las aos professores como um momento de formação.

Para isso, lançamos mão de uma metodologia quanti-qualitativa, utilizando métodos de levantamento e de identificação das representações sociais. O questionário foi respondido por 90 alunos, contendo cinco partes: perfil sociodemográfico, representações sociais, técnica de associação livre de palavras, projeto pedagógico do curso e implicações das metodologias ativas na formação técnica. Além de identificar as representações sociais, pudemos identificar a formação do seu núcleo central e das zonas periféricas. Após realizar o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica, identificadas nas representações sociais dos alunos; esse foi apresentado e discutido com 18 professores do curso, através da realização de 3 (três) grupos focais.

Os dados do questionário foram tratados nos *softwares Excel* e no *Iramuteq*; além disso, para a construção dos quadrantes de Vêrges, construído pelas evocações da TALP, utilizamos o *software EVOC*. A análise dos dados das questões abertas do questionário bem como a do grupo focal foram realizadas pela análise de conteúdo de Bardin (2011). Vale ressaltar, novamente, que utilizamos a Teoria das Representações Sociais e do Núcleo Central para a construção dos resultados da tese.

A nossa hipótese foi que as representações sociais dos alunos de um curso Técnico em Administração, de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas desenvolvidas pelos seus professores, podem evidenciar as implicações destas na formação técnica do curso. Ademais, essas representações/implicações podem auxiliar na formação e no desenvolvimento profissional desses professores. A partir dessa hipótese, formulamos algumas questões norteadoras que deram origem aos objetivos da tese. Esses objetivos orientaram a construção do instrumento de coleta de dados e os resultados das respectivas análises subsidiaram os momentos formativos com os professores durante os encontros de grupos focais.

A primeira questão foi: “O que pensam os alunos do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro sobre a adoção, pelos professores, das metodologias ativas no curso?”. Já no perfil sociodemográfico dos alunos vimos características que se aproximam das metodologias ativas, pois os alunos têm como maior fonte de informação e comunicação *sites* de pesquisa e redes sociais disponíveis na Internet, ou seja, muito acesso à informação. Buscam, no curso Técnico em Administração, a flexibilidade e a capacidade de se adaptarem a novas situações, além de reconhecerem a ampla área de atuação que o curso possibilita. Os alunos estão no curso para desenvolver características que são importantes para a vida profissional e pessoal.

Porém, tanto os alunos quanto os professores reconhecem que a adoção de metodologias ativas no curso ocorre em partes. Vimos que essas ocorrem como iniciativas individuais de alguns professores e que encontram alguns entraves no sistema de ensino da instituição; como, por exemplo, a inadequação do calendário, dividido em trimestres, com datas fixas de lançamento de nota, definição de ementas, carga horária fixa das disciplinas etc.

Pudemos perceber que a metodologia ativa mais usada no curso é a Abordagem Baseada em Projetos; o que responde à segunda questão: “Quais são as metodologias ativas mais utilizadas no curso?”. Em todas as séries, pelo menos uma iniciativa relacionada a projeto foi realizada no período da pesquisa, sendo algumas interdisciplinares. Os alunos mostraram que conhecem e utilizam esse tipo de metodologia; ademais, foi aprovada por unanimidade. Também destacaram como tipos mais utilizados: Estudo de Caso, Jogos, Mapas Mentais, Abordagem Baseada em Problemas e Simulações.

Os alunos reconhecem que todos os princípios das metodologias ativas auxiliam, quer seja totalmente ou em partes, no seu processo de ensino e aprendizagem. Todos os alunos acreditam que, de alguma maneira, devem ser considerados o centro da aprendizagem; além de nos mostrarem que o trabalho em equipe é o princípio mais adotado nas disciplinas do curso.

Os alunos acreditam que essas metodologias têm implicações positivas na sua formação técnica. Os professores ratificam o que pensam os alunos e complementam, afirmando ser preciso repensar as práticas pedagógicas da sala de aula, buscando atender melhor aos princípios das metodologias ativas. Dessa forma, respondemos positivamente à terceira pergunta, que foi: “Essas metodologias têm auxiliado o processo de aprendizagem no curso?”.

“Os alunos compreendem com clareza as atividades propostas a partir das metodologias ativas?” foi a quarta questão; o que nos possibilitou entender também a compreensão dos professores. É interessante ressaltar que foram poucos os alunos que afirmaram preferir o ensino tradicional. Mas os professores deixaram claro que a maior dificuldade em adotar as metodologias ativas foi a sua formação ter sido baseada nas práticas pedagógicas tradicionais. Assim, encontram impasses ao adequar o conteúdo à metodologia ativa, que exige uma maior dedicação. Além disso, os professores defendem que a variação entre métodos ativos e tradicionais pode contribuir para criar obstáculos na compreensão dos alunos sobre as metodologias que priorizam a sua participação. Dessa forma, apesar de a maioria dos alunos acreditarem que tanto eles quanto os professores compreendem as metodologias ativas, também uma parte significativa dos discentes acham que ela acontece em partes. Portanto, há a necessidade de se estudar mais sobre as metodologias ativas.

Além do mais, a maioria dos alunos e professores entendem que os ambientes escolares são adequados em partes para a adoção das metodologias ativas. Os professores deixam claro que o *lay out* da sala de aula ainda é no formato tradicional, priorizando atenção do aluno no professor. E, quando esse *lay out* é modificado, há uma grande preocupação do aluno em voltar para o que é de costume. Apesar de terem alguns laboratórios e espaços disponíveis para serem utilizados na instituição, ambos acreditam que esse formato da sala de aula impede um pouco a adoção de práticas que priorizam a participação dos alunos. Assim, conseguimos responder à quinta questão da tese: “O contexto da sala de aula facilita ou dificulta o desenvolvimento das metodologias ativas?”

Com a leitura do PPC do curso Técnico em Administração, observamos que é ele um guia para utilizar metodologias ativas, traz diretrizes para que os professores possibilitem ao aluno conseguir pensar certo conforme proposto por Freire (2022a) e que saiba aprender a aprender sempre. O documento fomenta que seja dado significado ao conteúdo, relacionando-o à prática ou associando-o à experiência cotidiana. E afirma que isso permite a formação de discentes mais reflexivos e críticos. Assim, respondemos à sexta pergunta: “O Projeto Pedagógico do Curso norteia as práticas pedagógicas dos professores para adoção das metodologias ativas?” Mas, ressaltamos que os alunos não conhecem o documento na íntegra,

pois foram poucos os que afirmaram que o documento explicita elementos que caracterizam as metodologias ativas. Observamos que podem ter um acesso a ele em partes, que lhes é mostrado nos planos de ensino e nas disciplinas. Na tentativa de fazer com que o aluno conheça melhor o documento, os professores sugeriram a inserção das iniciativas, relatadas pelos colegas, de práticas que valorizam a atividade do aluno. Dessa forma, o PPC não irá tratar de metodologias ativas genéricas e, sim, de práticas adotadas no curso; o que pode instigar um desejo maior de o aluno ler o documento e se reconhecer nele.

Por fim, a última pergunta que nos motivou a realizar a pesquisa foi; “As metodologias ativas utilizadas pelos professores adotam atividades que buscam desenvolver nos alunos o senso reflexivo, crítico, investigativo, colaborativo, desafiador, interdisciplinar e humanista?” Os alunos reconhecem que as iniciativas dos professores que adotaram as metodologias ativas no curso buscaram desenvolver, principalmente, a colaboração, a criatividade, a inovação, a reflexão e o senso crítico. Porém, a formação humanista, a interdisciplinaridade, o desafio e a investigação precisam ser mais bem trabalhados com os alunos, pois uma quantidade menor de discentes acreditam que são características estimuladas pelas práticas ativas dos professores.

Vimos, então, as questões que nos auxiliaram na identificação das representações sociais dos alunos sobre metodologia ativa e, para completar e aprofundar essas informações, identificamos o núcleo central dessas representações e suas conexidades. As palavras “Aprendizagem”, “Inovação”, “Aula prática” e “Prática” formaram o seu núcleo central, obtido por meio do *software EVOC*; e a sua centralidade foi verificada pela árvore de similitude, realizada no *software Iramuteq*.

A centralidade da “Aprendizagem” está no ensino com foco no aluno, que passa a ser corresponsável pela sua formação na aquisição de conhecimentos gerais e humanistas. Os alunos, em suas justificativas, também ressaltam a necessidade de a aprendizagem ser “Prática”, no sentido de dar autonomia para poderem tomar decisões; característica importante para o mercado de trabalho. Destacam a utilização de mais métodos que exijam a sua maior participação, possibilitem maior flexibilidade, tornando as aulas mais atrativas. Tudo isso, aliado ao incentivo do professor, significa um melhoramento no ensino, que deve ter um foco maior nas funções do Técnico em Administração.

“Inovação” vem completar a aprendizagem, buscando métodos que façam a inserção do aluno nesse processo. Houve um destaque, por parte dos alunos, na colaboração para a obtenção do conhecimento, entre eles e com os professores. A criatividade foi apontada como uma característica ligada à inovação das metodologias ativas. Alguns alunos destacaram que a criatividade é importante para mudar aquilo que os incomoda.

Já “Aula prática” tem sua centralidade na proximidade com o mercado de trabalho e no desenvolvimento de habilidades para a vida pessoal. Os alunos mostram a importância de trabalhar em equipe, no sentido não só de colaboração, mas também de liderança. Ainda, que a compreensão é do conteúdo, mas também, no sentido de ter empatia com o outro, é dar atenção devida ao aluno.

Portanto, ao compreender as representações sociais dos alunos sobre metodologias ativas, vimos que são positivas e com elementos importantes sobre a sua implicação na formação técnica. O seu núcleo central mostra que as metodologias ativas transferem a atividade para o aluno e sua participação na aprendizagem, entendem que é fundamental a adoção de métodos que aliem a teoria à prática, de forma problematizadora, além de buscarem a mudança de comportamentos com a inovação. Mas não podemos deixar de considerar o número de alunos que creem que a adoção, a compreensão e as implicações ocorrem em partes; assim, podemos entender que as metodologias ativas podem ser mais exploradas pela equipe pedagógica e docentes.

Nesse sentido, ressaltamos que essa é uma das contribuições da pesquisa para a instituição pesquisada. Ao tornar conhecidas as representações sociais dos alunos que, até então, faziam parte do inconsciente do grupo, ou seja, eram desconhecidas, reconhecemos que ainda há pontos de melhora na adoção de metodologias ativas. Assim, tivemos algumas sugestões de melhoria nas discussões dos grupos focais, quando foi apresentado aos professores o mapeamento das implicações das metodologias ativas na formação técnica do aluno, baseado nas suas representações sociais.

Saber que o aluno prefere reflexões, debates, a sua participação ativa no processo de aprendizagem e que não gostam de alguns tipos de metodologia ativa, fez com que os professores sugerissem uma maior escuta e conversa com os alunos. Realizar o planejamento das aulas, estar aberto a sugestões durante a execução de atividades e refletir sobre os resultados das práticas foram momentos citados; concordam com o fato de que podem acontecer com uma escuta maior dos estudantes.

As salas de aula da instituição ainda têm um formato tradicional; portanto, os professores sugeriram que fosse repensado esse formato. E que outros ambientes pudessem ser mais bem adaptados para a adoção da participação ativa do aluno. Assim, conseguiriam ocupar melhor todos os ambientes, inclusive ao ar livre.

Como ocorreu nos grupos focais, os docentes entendem que esses são importantes momentos formativos, que tragam a realidade da escola, com informações e opiniões dos alunos, servidores e pais da própria instituição. Nesse sentido, foi sugerido que a pesquisa desta

tese fosse repetida e comparada nos próximos anos, realizada em outros cursos, para entender a realidade de cada um e que pudessem também ser conhecidas as representações sociais dos docentes, da equipe pedagógica e das famílias.

Alguns professores desconhecem a prática pedagógica ativa ou ainda têm informações equivocadas, como o “esvaziamento de conteúdo”; sendo assim, propuseram mais ações formativas relacionadas ao tema. Ademais, sugerem realizar momentos em que os professores do curso possam trocar informações sobre as iniciativas de metodologias ativas já realizadas no curso. Assim, os professores terão mais subsídio para repensar as suas práticas na sala de aula.

Por fim, o que os professores mais relataram como empecilho para a adoção de metodologias ativas foi o sistema educacional. Desse modo, sugeriram que pudessem ser criadas políticas educacionais institucionais que incentivassem a adoção dessas práticas, possibilitando uma carga horária conjunta nas disciplinas do curso, um calendário com datas mais flexíveis, um sistema de notas mais adaptado, maior acompanhamento pedagógico das iniciativas realizadas etc.

Entendemos que a metodologia ativa não é a única solução para o nosso sistema de ensino, como mostramos no início, é uma alternativa que já vem sendo estudada e proposta há mais de um século. Ressaltamos que o método tradicional não será suprimido, mas poderá ter na metodologia ativa uma grande aliada para nos adaptarmos ao mundo contemporâneo. É uma mudança que exige muito, tanto do aluno, que terá uma responsabilidade maior na sua aquisição de conhecimento, como do professor, que vai estar se dispondo a realizar a mudança.

Nesse sentido, a pesquisa realizada pôde mostrar, a partir da identificação das representações sociais dos alunos sobre metodologias ativas adotadas no curso Técnico em Administração, que as implicações na formação técnica ainda podem ser aperfeiçoadas, se forem mais bem compreendidas pelos professores e alunos. O mesmo foi encontrado com a realização do grupo focal, quando também surgiram sugestões de melhorias. Assim, entendemos que cumprimos o nosso objetivo geral, com o suporte do referencial teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais. Compreendemos a realidade dos alunos sobre a adoção das metodologias ativas na instituição, ao conhecer as suas identidades. Essas informações subsidiaram a discussão dos professores sobre o tema e podem possibilitar a mudança de posicionamentos e comportamentos que inserem mais metodologias ativas no cotidiano da escola. Esperamos, com isso, tornar os alunos mais críticos, reflexivos e emancipados; que possam mudar a sua realidade e o seu entorno.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva.

Representações sociais e práticas educativas. Editora da UCG, 2003. p.37-57.

ABRIC, Jean Claude. Methodologie de recueil des représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et repréntations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p.59-82.

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 205-223.

AGUIAR JÚNIOR, Orlando. **Mudança conceitual em sala de aula: o ensino de ciências numa perspectiva construtivista**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

ALBA, Martha. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 14. p. 520-573.

ALCANTARA, Lucy Aparecida Gutiérrez de; QUARTIERI, Marli Teresinha; MARCHI, Miriam Ines; DULLLIUS, Maria Madalena. As estratégias de ensino júri simulado e Phillips 66 como facilitadores do ensino e da aprendizagem na disciplina de matemática. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, v. 4, n. 1, p. 17-28, 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/issue/view/72/22>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. 898p. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ALMEIDA, Carlos Padalirio Borges de. Dramatização como método ativo de ensino-aprendizagem: a saúde coletiva como cenário de prática. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/220>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ALMEIDA, Diana Patrícia Gomes de. **Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio: o livro didático e as representações sociais docentes**. 2019. Tese (Doutorado – Faculdade de Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-09122019-183049/pt-br.php>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, p. 579-594, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pqgh43MXqYxz7LzgXJS7Vwg/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

ANDRADE, Albuquerque de; CARNEIRO, Said Pierre. Metodologias ativas e sua contribuição no ensino de administração rural de nível técnico. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 63–82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/11643>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v. 12, p. 31-48, 2011. Número especial. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1202>. Acesso em: 16 jul. 2013.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, p. 127-147, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/T4NRbmqpmw7ky3sWhc7NYVb/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

AZEVEDO, Anne Karoline Alexandrino de; ARAÚJO, Rodrigo Silva Rosal de. Inteligências intra e interpessoal: implicações do currículo paths para intervenção educacional. *In*: **CONEDU – III Congresso Nacional de Educação**, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID7898_14082016104501.pdf Acesso em: 06 set. 2023

BACCAR, Maria Helena Monteiro Mendes; SILVA, Alexandre Sousa da; VELASQUE, Luciane de Souza. Prática docente compartilhada: um relato de experiência no ensino de Estatística. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 28, p.1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/8469>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. 430p.

BANCHS, María A. Leitura Epistemológica da Teoria das Representações Sociais. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 8. p. 298-345.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 21 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 279p.

BASTOS, Celso Cunha. **Metodologias ativas**, 2006. Web log post. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BELLO, Marielle Poyo. **Construção de oficina sobre metodologias ativas: experiência de ensino remoto em curso de técnico de enfermagem na pandemia**. 2022. Dissertação (Mestrado em enfermagem) - Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235400>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25- 40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BERNARD, Robert M., BOROKHOVSKI, Eugene; SCHMID, Richard F.; WADDINGTON, David I.; PICKUP, David I. Twenty-First Century Adaptive Teaching and Individualized Learning Operationalized as Specific Blends of Student-Centered Instructional Events: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Campbell Systematic Reviews**, v. 15, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8356521/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BÍBLIA, Novo Testamento. Carta aos Efésios 4. In: **BÍBLIA, Bíblia de Aparecida**. Tradução: José Raimundo Vidigal. Aparecida: Editora Santuário, 2023. p. 1406-1412.

BISSERA, Ingrid Karla Cruz. Didática e Avaliação da aprendizagem: O Uso do Portfolio no Ensino Superior. In: **CONEDU VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re) existência mudanças, conscientização e conhecimentos**. Maceió. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA2_ID2574_23042020234240.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

BLIKSTEIN, Paulo. **O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional**. 2012. Disponível em: http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinBrasil_pode_ser_lider_mundial_e_m_educacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 234p.

BOGANHA Adriana Silverio. **Introdução de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Nutrição Clínica em um curso Técnico em Nutrição e Dietética**, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em educação nas profissões em saúde) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/handle/handle/19425>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 360p.

BORGES, Thiago Bastos. **Contribuições de uma sequência didática metodologicamente ativa para uma aprendizagem significativa no ensino de biologia no Ensino Médio**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-03122018-175042/pt-br.php>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, [2008a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, [2008b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, [2016]. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem USP**, n. 42, p. 563-568, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRUNE, Luciana; MAGEDANZ, Adriana. Impactos da estratégia World Café em um curso Técnico em Administração: motivação, participação e aprendizado em sala de aula. **Cadernos de Educação**, n. 58, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/13606>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BULLARA, Cintia Chignoli Moura. **Estudo sobre a utilização das metodologias ativas na formação de jovens no ensino profissionalizante**. 2020. Dissertação (Educação, Arte e

História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/f6c4565a-710e-4e75-a7f0-e1bfe7f6de62>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu. Um primeiro estudo histórico e conceitual do seminário “Epistemologia e representações sociais”, conduzido por Serge Moscovici e Denise Jodelet em 1994. **Psicologia e Saber Social**, 2016, 5(1), 5-17. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/24849>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados de texto. **Tópicos de psicologia**, v. 21, não. 2 P. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. **Representações sociais e práticas educativas**. Editora da UCG, 2003. 246p.

CARVALHO, G. Domingos; PAIVA, M. A. Vilela. Uso de metodologias ativas no ensino de conceitos em patologia e parasitologia para estudantes de curso técnico em aquicultura. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 9, n. 01, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1268>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CARVALHO, Waldemar José Baptista de. **Metodologias ativas no ensino médio concomitante com o ensino profissional e utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21484>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CASULO, José Carlos de Oliveira. Uma Metodologia de Ensino para Aulas Práticas Universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [S. l.], p. p. 161-169, 2011. DOI: 10.14195/1647-8614_Extra-2011_13. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_13. Acesso em: 29 dez. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CLÉMENCE, Alain; GREEN, Eva G.T. e COURVOISIER, Nelly. Comunicação e Ancoragem: a difusão e a transformação das representações. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 6. p. 238-259.

COELHO, Lineker Max Goulart; FERREIRA, Débora Rezende. Proposta de índice composto como ferramenta de apoio a seleção de metodologias ativas de ensino: Um estudo de caso para o ensino técnico. *In*: **Encontro Nacional de Educação (ENACED) e Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)**, n. 2, 2022.

Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/21422>. Acesso em: 20 fev. 2023

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da; ANDRADE, Viviane Abreu de. Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica. **Revista Praxis**, v. 6, n. 11, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10626>. Acesso em: 12 set. 2023.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; SILVA, Luciana Saraiva da; LOPES, Lílian Lelis; GOMES, Karine de Oliveira; COTTA, Fernanda Mitre; LUGARINHO, Regina; MITRE, Sandra Minardi. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 787-796, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/6CNqcmMhnBX9VNGfbMr9RkC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CRESTANI, Carlos Eduardo; MACHADO, Marcos Bender. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2485>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação. **Aprender – Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação** – Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 9 set. 2022.

CUNHA, Márcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/3885/7289/7622>. Acesso em: 10 set. 2022.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Caderno Pesquisa**, p. 05-12, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a01.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2023

DANTAS, Fabíola da Costa Catombé; TORRES, Rafael Melo. A elaboração de projetos como metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de ecologia na educação profissional técnica. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v. 8, n. 4, 2020. Disponível em:

<https://www.revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/484>. Acesso em: 20 fev. 2023.

DEWEY, John. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago Press, 1910. Disponível em: http://www.sophia-project.org/uploads/1/3/9/5/13955288/dewey_child.pdf.

Acesso em: 15 dez. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2023, 152p.

DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. **Metodologias Ativas de Aprendizagem em Cursos de Medicina**: um estudo de representações sociais dos docentes. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2020. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/handle/123456789/2045>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 maio 2023.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016. Disponível em: <http://www.meeep.univates.br/revistas/index.php/signos/article/download/1008/995>. Acesso em: 25 maio 2023.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, p. 027-035, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

DOISE, Willem. Debating social representation. *In*: BREAKWELL, Glynis Marie; CANTER, David. **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 157-170.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, p. 12-20, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4572741/mod_resource/content/2/Domingues_sensos_da_gamificacao_OCR.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

DONATO, Sueli Pereira et al. Abordagem estrutural das representações sociais: da análise de similitude ao grupo focal, uma proposta metodológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 367-394, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3786>. Acesso em: 2 set. 2024.

ELIAS, Marcelo Alberto; RICO, Viviane. Ensino de biologia a partir da metodologia de estudo de caso. **Revista Thema**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 392-406, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1666>. Acesso em: 6 jan. 2024.

FAGUNDES, José Anevan. **Iniciação científica no ensino básico de biologia pela produção de lâminas de nódulos radiculares de *Trifolium sp.*** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO), Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69840>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FAYOL, Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989. 132p.

FÉLIX, Robson Gonçalves; BRAGA, Paulo Henrique Azuaga. Metodologias ativas e aprendizagem significativa: uma abordagem de problem based learning na rede federal de educação profissional e tecnológica Brasileira. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 7018–7026, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1983>. Acesso em: 21 fev. 2023.

FERREIRA, Brenda Cardoso Arruda; VIANNA, Thaís Araújo; LIMA, Mariana Keller Campos; RODRIGUES, Yasmin Souza; VIEIRA, Júlia de Moura Franco; CHÍCHARO, Sandra Conceição Ribeiro; DUARTE, Alex Coelho da Silva. Uso de metodologias ativas no ensino técnico de enfermagem - técnica às cegas da higienização das mãos. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 2, n. 8, p. e28651, 2021. Disponível em: <https://www.recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/651>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FERREIRA, Ruan da Silva Barreto; SILVA, Sheila Maciel da; SANTOS, Jéssica Larissa Pereira dos; CAVALCANTE, Érica Marciano; FERNANDES, Andréia Guedes Oliva; SILVA, Talita de Cássia Raminelli da. Dramatização para promoção em saúde e sua relação com os instrumentos básicos para o cuidar. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 111–117, 2019. DOI: 10.20873/uftv6-7128. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/7128>. Acesso em: 5 jan. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2022a, 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2022b, 253 p.

GAEDKE, Gabriela. **Metodologias ativas no ensino técnico em enfermagem**: reflexões para a construção de uma matriz de competências para o uso de metodologias ativas. 2015. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10210>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 340p.

GEWEHR, Diogenes; NEIDE, Italo Gabriel; DULLIUS, Maria Madalena. Mapas conceituais com CmapTools: uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem para nativos digitais. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/274>. Acesso em: 7 jan. 2024.

GIACOMELLI, Sandra Cristina Pelegrini. **O uso da metodologia TEAM-BASED LEARNING (TBL) aliada à tecnologia: percepções sobre a aprendizagem de contabilidade básica no Curso Técnico em Administração**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1256?mode=simple>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GIASSON, Carlos Menta. Metodologias ativas no ensino de matemática financeira em nível técnico profissionalizante: percepção de estudantes. **Curso de Docência na Educação Profissional**, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 16 set. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2028>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 101p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 105p.

GIORDANO, Carlos Vital; SANTOS, Fernando de Almeida; LIMA, Gustavo Fortunato de. Avaliação da aplicação efetiva da gamificação na Educação Profissional e Tecnológica: casos selecionados. **Revista Perspectiva**, v. 45, n. 172, p. 7-17, 27 jan. 2022. Disponível em: <http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/193>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GONÇALVES, Angeles Velasco. **A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso Técnico em Administração**. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2818>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GONÇALVES, Marta de Oliveira Gonçalves; SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap.3. p. 133-151.

GONÇALVES, Tatiane Alves Pereira. Atividades não presenciais no curso técnico em agropecuária integrado: uma oportunidade para a introdução de metodologias ativas de ensino em sala de aula? **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 94356–94370, 2020. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/20957>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, p. 33-46, 2000a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24122>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas psicol**, p. 249-256, 2000b. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000300004&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 30 ago. 2024.

GUEDES, Jorge Roberto; BARCELOS, Bartholomeo Oliveira; LENGERT, Caroline. Aprendizagem Ativa nas Aulas Práticas de Eletrônica Digital. **Pleiade**, 14(31): 63-76, Jul.-Dez., 2020. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/565/754/2042>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281327>. Acesso em: 15 fev. 2023.

IGLESIAS, Alessandro G.; PAZIN-FILHO, Antonio. Emprego de simulações no ensino e na avaliação. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 233-240, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104308>. Acesso em: 9 jan. 2024.

INSTITUIÇÃO REDE FEDERAL PESQUISADA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição Pesquisada - PDI**: período de vigência 2019-2023. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/pdi-2019-2023>. Acesso em: 28 ago. 2022.

INSTITUIÇÃO REDE FEDERAL PESQUISADA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio**. Bambuí: Instituto Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.bambui.ifmg.edu.br/portal/ultimas-noticias/subpaginas/proj-pedagogico-docs-biiadmi>. Acesso em: 14 fev. 2024.

INSTITUIÇÃO REDE FEDERAL PESQUISADA. **Relatório de gestão 2022**. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/RelatoriodeGesto2022Resoluo82023.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito Reencontrado. *In*: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 1. p. 42-76.

JESUS, Ângelo; CRUZ, Agostinho; GOMES, Maria João. Implementação de Metodologias Blended-Learning no ensino da Farmacoterapia baseado em Simulações. *In: Conferência Internacional de TIC na Educação*. Universidade do Minho Centro de Competência, 2011. p. 1677-1682. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/13988/1/COM_ÂngeloJesus_2011.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

JODELET, Denise. A Fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. *In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araujo. Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014. Cap. 7. p. 262-297.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, Denise. As representações sociais*, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em 23 jan. 2023.

KILPATRICK, William H. The project method. **Teachers college record**, v. 19, n. 4, p. 1-5, 1918. Disponível em: <https://education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LARA, Ellys Marina de Oliveira; LIMA, Valéria Vernaschi; MENDES, Juliana Delalibera; RIBEIRO, Eliana Claudia Otero; PADILHA, Roberto de Queiroz. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/ZvjJ4wJr4SWLZL5hJmWD6QR/>. Acesso em: 2 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? *In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 18 jun. 2024.

LIMA, Valdineia Rodrigues; SOUSA, Edilene França Pereira; SITKO, Camila Maria. Active Learning Methodologies: Flipped Classroom, peer instruction and the simulated jury in teaching Mathematics. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e2810514507, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14507>. Acesso em: 6 jan. 2024.

LOZADA, Claudia de Oliveira; VIANA, Sidney Leandro da Silva. Aprendizagem baseada em problemas para o ensino de probabilidade no Ensino Médio e a categorização dos erros

apresentados pelos alunos. **Educação Matemática Debate**, v. 4, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/1538>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Contribuições de Skinner para a Educação. **Psicologia da Educação**, n. 7/8, 1999. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-16676>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva; ACOSTA, Beatriz; SILVA, Ethel Bastos; SOUZA, Neila Santini; BECK, Carmen Lúcia; SILVA, Karla Kristiane. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/XkVvYBMtbgRMLxQvkQGqQ7z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2022.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2022.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; SILVA, Flávia Heloisa; SAKALOUSKAS, Silvia Renata. As contribuições do portfólio digital como instrumento de avaliação. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 494-503, 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1490>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MACIEL, Priscila de Souza. O debate como metodologia ativa de ensino para disciplina mecânica dos solos: estudo de caso. Paraíba: **Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia e da Paraíba**; 2022; 12. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/17763/2541>. Acesso em: 29 dez. 2023.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001. 768p.

MANGAS, Thiago Paixão; FREITAS, Ludmila de. Technical visit as teaching-learning methodology: case study at Instituto Federal do Pará - Campus Breves. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e421997229, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7229>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 358-375, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3VdRjVMytzZqPRjWPkPNKTG/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MARTINS, Jordana Vilela. **Metodologias ativas no ensino integrado**: Pensamento computacional como metodologia de ensino de lógica computacional. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal Goiano campus Ceres, Morrinhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2010>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MARTINS, Olga Aparecida da Silva; SILVA, Marilene Rosa da.; ALMEIDA, Vinicius de Souza . Sala de Aula Invertida: Uma metodologia Ativa na Aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–5, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5701>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 9-25. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001798317> Acesso em: 21 jun. 2023.

MATTOS, Claudio Gonçalves de; NASCIMENTO, Cassia Danielle Lonardone do; PEREIRA, Filomena Alves; MARREIROS, Iracema; NARCISO, Rodi. Jogos pedagógicos: uma metodologia ativa e funcional. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 39–44, 2023. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/202>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, n. 14-15, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MEDEIROS, Alexandre; MEDEIROS, Cleide Farias de. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, p. 77-86, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/4gsZ3kVfMKNxGzMcyRBZzFq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MEDEIROS, Jalline Oliveira; RIBEIRO, Rafaella do Carmo; SOUSA, Milena Nunes Alves de. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem: revisão integrativa da literatura. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2021. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1477>. Acesso em: 7 jan. 2024.

MELO, Lucas Medeiros e; GIRALDO, Victor; ROSISTOLATO, Rodrigo Docência compartilhada na formação inicial de professores de matemática: identidade e alteridade. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e021012, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8661830>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 96p.

MITRE, Sandra Minarde; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDIDE MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria; MEIRELLES, Cynthia Almeida Brandão;

PINTO-PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS#>. Acesso em: 23 mar. 2009.

MONTEGUTI, Rafaela Dalazen Veronez. **A metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos na transposição do ensino presencial para o ensino remoto**: estudo de caso no ensino técnico. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226809>. Acesso em 27 fev. 2023.

MORAES, Amaury Cesar. Experiência e educação: comentário sobre o livro de John Dewey. **Jornal de Resenhas**, v. 10, nov. 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/27f04dfa-811d-4fdd-9a7b-b3efb1fd7767/Experi%C3%Aancia%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20A%20TERRA%20C3%89%20REDONDA.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MORAIS, Karen Cristiane Pereira de. CATTANI, Ariane Naidon; VASCONCELOS, Raíssa Ottes; SILVA, Rosângela Marion. Portfólio: metodologias ativas no ensino-aprendizagem em um programa de pós-graduação. **Promoção da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais**, p. 24-31, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Angelica-Regina-Schmengler-2/publication/333405818_As_Altas_HabilidadesSuperdotacao_no_Ensino_Superior_reconhecimento_e_aprendizagem/links/5cec59d792851c1ad49800bf/As-Altas-Habilidades-Superdotacao-no-Ensino-Superior-reconhecimento-e-aprendizagem.pdf#page=24. Acesso em: 6 jan. 2024.

MORAN, Jose. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Oflelia Elisa Torres (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Foca Foto PROEX/UEPG, 2015. v. 2. (p. 15 – 33) (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

MORANO, Raquel Pessoa; MENDES, Simone Menezes. Dramatização urbana: a utilização das metodologias ativas para assimilação dos instrumentos urbanos do estatuto da cidade. In: **II Encontro de Experiências Docentes**. Conexão Unifametro, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/617be809-acb8-462a-993e-418d0a883292-v01dramatizao-urbanapdf.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. 404p.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

MOSCOVICI, Serge; DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 1. p. 7-28.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 7. p. 305-387.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de Themata. *In*: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. Cap. 4. p. 215-250.

MOTTA, Gustavo da Silva. **Panorama da aplicação da técnica de jogos de empresas para a formação em administração nas instituições de ensino superior da Bahia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/7779>. Acesso em: 6 jan. 2024.

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. da P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. da P. L. (Org.) **Representações Sociais: Abordagem interdisciplinar**. Editora Universitária, UFPB, João Pessoa, 2003.

NOBREGA, Rafael Vinicius Tayette da, MAERTENS, Cristina Alves; PEREIRA, Claudio Alves. Investigação do uso da metodologia ABP na Rede Federal brasileira no contexto do ensino técnico integrado ao ensino médio. **ForScience**, Formiga, v. 9, n. 1, e00925, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://forscience.ifmg.edu.br/index.php/forscience/article/view/925>. Acesso em: 18 fev.2023.

NOVA, Taynah de Brito Barra; MACHADO, Laeda Bezerra. O processo de objetivação nas representações sociais de escola para crianças. **Série-Estudos**, n. 38, p. 93-106, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822014000200093&script=sci_abstract. Acesso em: 31 ago. 2024

NOVAES, Adelina. Prefácio. *In*: VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; SOUZA, Clariza Prado de. **Representações sociais**: portfólio e avaliação educacional. Curitiba: Appris, 2021. p. 7-8.

NOVAK, Joseph; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan./jun., 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092010000100002&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 7 jan. 2024.

OLIVEIRA, Geraldo Alécio de. Estudo de Casos. *In*: COSTA, Eula Maria de Melo, OLIVEIRA, Geraldo Alécio de e CECY, Carlos. **Metodologias Ativas**: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica. São Paulo: Abenfarbio. 2013. p. 101-122.

OLIVEIRA, Karla Michelle de. Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Centro de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_36b40e4d031c03ec3b86c9b865c266cd. Acesso em: 2 set. 2024.

OLIVEIRA, Saionara Nunes de; PRADO, Marta Lenise do; KEMPFER, Silvana Silveira. Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 487-504, 2014. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/remee.org.br/pdf/v18n2a17.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

OLIVIER, Marilene; ROSAS, André Rosenfeld. Jogos de Empresas na Graduação e no Mestrado. *In: SEMEAD*, 7, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/7944/a-utilizacao-de-jogos-e-simulacoes-de-empresas--->. Acesso em: 18 dez. 2023.

OTANO, Rosa María Padron; NUNEZ, Luis Mijarez. La superación profesional pedagógica del profesor de inglés en la Educación Técnica y Profesional. **Rev. Mendive**, Pinar del Río, v. 15, n. 4, p. 394-409, dic. 2017. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962017000400002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 14 fev. 2023.

PACAGNAN, Mario Nei; LOPES, Paulo da Costa; RUBO, Marcos; RUBO, Valeria da Silva Marques Assis. Uma análise dos jogos de negócios como estratégia de ensino-aprendizagem à luz do interacionismo pelo viés dialético. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 11, n. 2, p. 288-301, 2012. Disponível em: <https://www.periodicosibepes.org.br/index.php/recadm/article/view/933>. Acesso em: 6 jan. 2024.

PAULINO FILHO, Lucival Bento; PELLOSO, João Augusto Grecco; CAETANO, Willyan da Silva. Debates Orientados: uma abordagem da aprendizagem ativa no desafio da formação integral. **Anais VI JOIN / Brasil – Portugal**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA107_ID1255_23072019224027.pdf. Acesso em: 29 dez.2023.

PECORA, Ana Rafaela; SÁ, Celso Pereira de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 319-325, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/LnfXqmSyGvgNkWx76RpxJ8B/>. Acesso em: 02 set. 2024.

PEREIRA, Adriana Texeira. **O Desafio da Inserção das Metodologias Ativas no Ensino em Saúde: narrativas de docentes**. 2020. Tese (Doutorado - Escola Paulista de Medicina) Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://cehfi.unifesp.br/teses-de-doutorado/2020-o-desafio-da-insercao-das-metodologias-ativas-no-ensino-em-saude-narrativas-de-docentes-adriana-tese-de-doutorado>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PEREIRA, Cláudia Cristina Cólins. **Ensino de língua inglesa por meio da metodologia webquest: um estudo com alunos do Ensino Médio do IFMA/ Campus São Luís-Monte**

Castelo. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3144>. Acesso em: 14 fev. 2023.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, Duque de Caxias, v.8, n.1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157170005/552157170005.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2024.

PEREIRA, Máriam Trierveiler. Sustentabilidade como práxis pedagógica para a transdisciplinaridade na educação profissional e tecnológica (EPT). **Educação em Revista**, v. 38, p. e35849, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GhGqRbM4D8C99RMwL9DDJdy/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, 232p.

RAMOS, Katia. **Aprendizagem colaborativa online**: da interação à colaboração assíncrona num curso de uma instituição de ensino profissionalizante no Brasil. 2020. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do eLearning), Universidade Aberta, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9854>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2009. Computer software. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation>. Acesso em: 12 set. 2022.

REGATTIERI, Silvana Maria Alvim; DONADON, Maria Leonor Beneli. Metodologias ativas: vivências de práticas aplicáveis no ensino técnico integrado com foco na dinamização das aulas. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 807–818, 2020. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/729>. Acesso em: 21 fev. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 140p.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; SILVA, Rosângela Marion; SEHNEM, Graciela Dutra. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznnfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/>. Acesso em: 01 set. 2024.

RIBEIRO, Bruna Schons; SOUZA, Leonardo Alencastro Vanin Dutra de; LAPA, Isadora Horn; PIRES, Fernando Shinoske Tagawa de Lemos; PASTORIO, Dioni Paulo. Just-in-Time Teaching para o Ensino de Física e Ciências: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 44, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/PMqPRJV3KsqSBBHQRX74GPr/#>. Acesso em: 20 fev. 2023.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. 151p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 424p.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. **Ix Simped –simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, São Paulo, p. 1-12, jun. 2014. Disponível em: <https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, J. Filipe. Aprender a pensar geograficamente a partir do mantle of expert no ensino profissional. In: GONÇALVES, Daniela *et al.* **Inovação e (trans) formação educacional**, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 2022. p. 82-93. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3160/5/inovacao_e_transformacao.pdf#page=82. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, Rícael Spirandeli; MORAES, Bruna Lara Campos de. Aplicação de ferramenta digital utilizando a gallery walk: o uso do canva como estratégia didática no ensino técnico. **Anais do CIET EnPED 2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1687>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1996000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 29 jan. 2024.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110p.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. 189p.

SÁ, Celso Pereira de; ARRUDA, Angela. O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de ciências humanas**, p. 11-31, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/24121>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACCOL, Horácio Nascimento; AHLERT, Edson Moacir. Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <http://www.univates.com.br/revistas/index.php/destaques/article/view/2380>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANAVRIA, Claudio Zarate; CAETANO, Willyan da Silva. The Potential of a Didactic Sequence Using Web 2.0 for Teaching History. **Sisyphus—Journal of Education**, v. 9, n. 1, p. 41-60, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575768665004/575768665004.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Nazor dos. **Aprendizagem baseada em problemas em atividades colaborativas como promotora de integração curricular em uma escola de ensino técnico profissional do estado de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29673>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176 p.

SANTOS, Soraia Stabach Ribas Ferrari dos. **Metodologia ativa: aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://riut.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/29556>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SAVERY, John. R.; DUFFY, Thomas. M. Problem Based Learning: an instructional model and its constructivist framework. **Educational Technology**, Indiana University, v. 35, p. 31-8, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/44428296>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, “projeto 20 anos do HISTEDBR”. Campinas: Unicamp, 2005. p. 21-27. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

SCHIAVON, Sandra Helena. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2015.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem.** 2016. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12043/DIS_PPGTER_2016_SCHMITZ_ELIESER.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 jan. 2024.

SEGURA, Eduardo; KALHIL, Josefina Barrera. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 87–98, 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5308>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILBERMAN, Melvin. **Active learning: 101 strategies do teach any subject.** Massachusetts: Allynand Bacon, 1996. 189p.

SILVA, Davi Fernando da. **A metodologia ativa Peer Instruction e o uso do aplicativo Socrative: possibilidades de aprendizagem no curso técnico de Marketing.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1177>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Priscila Paca. **Aprendizagem criativa como ferramenta no desenvolvimento do método STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) no ensino técnico em Design de Interiores.** 2021a. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, Lorena, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/97/97138/tde-14062022-104450/en.php>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SILVA, Marcelo Donizete. Pressupostos para educação antropológica como fundamento para a emancipação humana e para a superação da barbárie na obra de Bernard Charlot. **Revista de Educação da Unina**, v. 2, n. 4, 2021b. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/download/98/66>. Acesso em 19 jan. 2022.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.** 2015 Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7113>. Acesso em: 4 set. 2022.

SILVA, Gleycon Velozo da; SOUZA, Osvaldo de; BATISTA, Paulo Antonio; RAMOS, Tatiana Oliveira de. Projeto de observação pedagógica (pop): metodologia de projetos na educação profissional tecnológica. **Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza**, [S. l.], v. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/314>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, Ederson Carlos; VIANA, Helena Brandão; VILELA JÚNIOR, Guanis de Barros. Metodologias ativas numa escola técnica profissionalizante. **Rev. Port. de Educação**, Braga,

v. 33, n. 1, p. 158-173, jun. 2020. Disponível em
<http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872020000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SILVA, Samira Rios da; SILVEIRA, Ludmila Godinho da; FRAGA, Luna de Paula; GOMES, Orlando Vieira. A dramatização como estratégia de ensino-aprendizagem na perspectiva discente: um relato de experiência no curso de medicina. **Revista de Medicina**, [S. l.], v. 98, n. 5, p. 324-328, 2019b. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/158998>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVA, Wagner Antunes da; ANDRADE, Márcia Siqueira; Saggin Leonilse; SANTOS, Douglas de Abreu Pestana dos. Saber profissional e as TDIC's na educação profissional. **Revista Análise de Discurso**, jan. 2000. Disponível em:
https://www.researchgate.net/profile/Douglas-Pestana-Dos-Santos/publication/356192688_SABER_PROFISSIONAL_E_AS_TDIC's_NA_EDUCACAO_PROFISSIONAL/links/61911ffa61f0987720977561/SABER-PROFISSIONAL-E-AS-TDICs-NA-EDUCACAO-PROFISSIONAL.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213838>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SIQUEIRA, Beatriz; MORENO, Fernanda Garcia. O jogo Geoguessr como metodologia ativa e interdisciplinar: uma proposta de integração entre geografia e matemática. **Terra e Didática**, Campinas, SP, v. 17, n. 00, p. e021051, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8667148>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SOARES, Cristine. **Metodologias Ativas** uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021. 151p.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da educação**, n. 14-15, 2002. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32037>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia PS. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 772-789, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300007&script=sci_abstract. Acesso em: 30 ago. 2024.

SOUZA, Alessandra Martins. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/19969>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SOUZA, Benta Cristina; LUZ, Priscila Flores da; RUFCA, Rodrigo Levi. Aprendizagem ativa pautada na dramatização: MOE (mantle of the expert). **Anais do Computer on the Beach**, v. 12, p. 634-640, 2021. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/17489>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldez; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais—aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 11 maio 2023.

SOUZA, Jacqueline Pereira dos Santos *et al.* **Contribuições e desafios da Aprendizagem Baseada em Projetos em um curso Técnico em Marketing**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1178>. Acesso em: 4 mar. 2023.

TABORDA, Marcia; RANGEL, Mary. Representações sociais de profissionais da saúde sobre aprendizagem e internet. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 694-703, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-52712016000400694&script=sci_abstract. Acesso em: 4 jul. 2024.

TAVARES, Derek Warwick da S.; BRITO, Raissa Carneiro de; CÓRDULA, Ana Cláudia Cruz; SILVA, Juliana Teixeira e; NEVES, Dulce Amélia B. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **PontodeAcesso**, v. 8, n. 3, p. 64-79, 2014. Disponível em: <http://arquivistica.fci.unb.br/wp-content/uploads/tainacan-items/476350/839343/12917-Texto-do-Artigo-39107-2-10-20150122-1.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

TEIXEIRA, Hélio Janny. Análise das abordagens sobre as funções do administrador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, p. 27-38, 1981. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/9dmVkrZcm9LZTHGNTSysB7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TEODORO, Eduani de Cássia Souza; NEVES, Rafael Felipe Coelho; MARCUSSO, Marcus Fernandes. Empreendedorismo na educação profissional e tecnológica: a construção de um material educativo. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2779>. Acesso em: 14 fev. 2023.

THADEI, Jordan. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap.5. p. 188-211.

THIESEN, Grazielle Cristina; GIOVANAZ, Monize Pappen; BERNHARD, Tania; RIEGER, Alexandre. O júri simulado como estratégia de ensino: trabalhando evolução com turmas de sétimos anos do ensino fundamental1. **Trabalhos selecionados na VIII edição do Prêmio honra ao mérito do VIII Salão de ensino e de extensão da Unisc—2017**, p. 48-58, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2730/1/Ensino%20e%20extensão%20na%20Unisc%20-%20Prêmio%20Honra%20ao%20Mérito%202017.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

TORRES, Ana Cristina; MOURAZ, Ana; MONTEIRO, Angélica. Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 405–427, 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/23263>. Acesso em: 14 fev. 2023.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

TULLIO, Ariane Di; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim; SANTOS, Silvia Aparecida Martins; OLIVEIRA, Haydée Torres de Oliveira. O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 411-429, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XtMtLBTp4vyRFgWsVd3jbXS/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 set. 2024.

VALDEVINO, Antonio Messias; BRANDÃO, Halana Adelino, CARNEIRO, Jailson Santana, SANTOS, Ítalo Anderson Taumaturgo dos; SANTANA, Webert Janssen. Pires de. Caso para ensino como metodologia ativa em administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/4417/441752441002.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 26-44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLbcbDQVvZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

VALES, Juliana Ferreira de; SANTOS, Nilton de Vales. Metodologia ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. **South American Development Society Journal**, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 146 - 155, mar. 2018. Disponível em: <http://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/128>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. Ensinar, aprender, e avaliar com mapas conceituais. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas. SP: Papirus 2013, p. 47-67.

VERGÈS, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações. **EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

VIEIRA, Rodrigo Drumond; MELO, Viviane Florentino de; BERNARDO, José Roberto da Rocha. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do "gato". **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online]. 2014, vol.16, n.3, pp.203-226. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160310>. Acesso em: 6 jan. 2024.

VIEIRA, Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva, MELO, Elda Silva do Nascimento. O núcleo central da representação social de estagiários(as) do curso de Pedagogia/UERN acerca da docência. João Pessoa, **Revista Principia**, n 52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/download/3729/1489>. Acesso em: 04 jul. 2024.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira. Contribuições da técnica de “associação livre de palavras” para a compreensão da sexualidade na adolescência. **Revista Espaço Pedagógico**. V. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 260-281, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6126>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; SOUZA, Clariza Prado de. **Representações sociais: portfólio e avaliação educacional**. Curitiba: Appris, 2021. 231 p.

VIGNOCHI, Carine Moraes; SILVA, Carla Benetti; MACHADO, Carmen Lúcia Bezerra; MANFROI, Waldomiro Carlos. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. **Revista HCPA**, v. 29, n. 1, maio 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157866>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VIRGEM, Lígia Alvares Mata. **Aprendinsi: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas/projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica**. 2016. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar e Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22950>. Acesso em: 16 fev. 2023.

VOLSKI, Laize Karine. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): contribuições no curso técnico subsequente em edificações**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25313>. Acesso em: 27 fev. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000100009&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 20 mar. 2023.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 27, p. 521-526, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 9 jul. 2024.

WILDNER, Maria Claudete Schorr; BAGATINI, Lisângela. Metodologias Ativas no Ensino Profissionalizante: uma experiência na disciplina de pesquisa e desenvolvimento de produtos. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/download/21531/16621>. Acesso em: 19 fev. 2023.

WOOD, E.J. Problem-Based Learning: Exploiting Knowledge of how People Learn to Promote Effective Learning. **Bioscience Education**, v. 3, n. 1, p. 1-12, Maio, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3108/beej.2004.03000006>. Acesso em 24 dez. 2023.

B. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS

A proposta pedagógica do Curso Técnico em Administração prevê a adoção das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com relação a isto, esta pesquisa busca compreender, na visão dos alunos, as implicações da utilização das metodologias ativas na formação técnica do curso.

B.1 Com relação ao conceito das metodologias ativas e a prática destas no seu curso você considera: (Assinale com um X):

Conceito de metodologias ativas segundo Cunha et al. (2022)	Ocorre de acordo com o conceito	Ocorre em partes	Não considera o conceito	Não sei responder
Metodologias ativas é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade , cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo o estudante o centro do processo de construção do conhecimento , ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo .				

B.2 Sobre os tipos de metodologias ativas: (Assinale com um X)

Metodologias ativas	Não conheço	Conheço	Ainda não utilizei	Já utilizei e gostei	Já utilizei e não gostei
a. Aprendizagem Baseada em Problemas					
b. Aprendizagem por Projetos					
c. Debates					
d. Dramatizações					
e. Estudo de Caso					
f. Jogos					
g. Júri Simulado					
h. Mapas Conceituais					
i. Portfólios					
j. Sala de Aula Compartilhada					
k. Sala de Aula Invertida					
l. Simulações					

B.3 As afirmativas seguintes dizem respeito aos princípios que devem ser considerados na adoção das metodologias ativas. Considerando esses princípios, façam uma relação com a adoção ou não deles no curso e com as implicações no processo de aprendizagem dos alunos. (Assinale com um X)

Princípios da metodologia ativas	Não é adotado no curso	Adotado em partes	É adotado	Se é adotado, quais as implicações destes na aprendizagem do aluno		
				Auxilia	Não auxilia	Auxilia em partes
a. O aluno é considerado o centro da aprendizagem .						
b. O professor é o mediador , facilitador e ativador do processo de aprendizagem do aluno.						
c. O aluno é estimulado a ter uma postura autônoma .						
d. O professor instiga o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos e refletindo sobre eles.						
e. Promovem o trabalho em equipe de modo a favorecer a interação constante entre os estudantes.						
f. A inovação é valorizada em sala de aula com a utilização de metodologias diferenciadas.						

B.4 As metodologias ativas utilizadas pelos professores, no Curso Técnico em Administração, adotam atividades que buscam desenvolver nos alunos:

- a. () a reflexão b. () o senso crítico
 c. () atitudes criativas d. () estímulo a inovação
 e. () capacidade investigativa
 f. () espírito colaborativo
 g. () comportamento desafiador
 h. () compreensão interdisciplinar
 i. () formação humanista
 j. () não percebo nenhuma contribuição.

C. TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

C.1 Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

**METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NO
TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO**

1. _____
 2. _____
 3. _____

C.2 Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

C.3 Justifique sua resposta.

C.4 Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

D PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

D. 1 Sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração que você estuda:

- a. () não tenho conhecimento;
 b. () tenho conhecimento a partir do Plano de Ensino dos professores;
 c. () tenho conhecimento a partir das disciplinas do curso;
 d. () traz contribuições importantes para minha formação acadêmica;
 e. () explicita os elementos que caracterizam as metodologias ativas de aprendizagem adotadas no curso;
 f. () deixa a desejar com relação as metodologias ativas de aprendizagem.

E. IMPLICAÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO TÉCNICA

E.1 Sobre as implicações da adoção das metodologias ativas na formação técnica do curso:

- a. () contribui para a aprendizagem dos alunos.
 b. () **não** contribui para a aprendizagem dos alunos.
 c. () contribui, **em parte**, para a aprendizagem dos alunos.

E.2 Sobre o ambiente escolar (salas de aula, espaço de vivência, tecnologia e laboratórios):

- a. () são adequados para a adoção de metodologias ativas.
 b. () **não** são adequados para a adoção de metodologias ativas.
 c. () são adequados, **em parte**, para a adoção de metodologias ativas.
 d. () **não** afetam na adoção de metodologias ativas.

E. 3 Sobre a compreensão das metodologias ativas na formação técnica do curso:

- a. () as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas pelos alunos.
 b. () as metodologias ativas adotadas no curso são compreendidas pelos professores.
 c. () as metodologias ativas adotadas no curso ainda **não** são bem compreendidas pelos alunos.
 d. () as metodologias ativas adotadas no curso **não** são bem compreendidas pelos professores.
 e. () as metodologias ativas adotadas no curso **não** são compreendidas pelos professores.
 f. () as metodologias ativas adotadas no curso **não** são compreendidas pelos alunos.
 g. () preferimos o ensino tradicional às metodologias ativas de aprendizagem.

E.4 Relate, caso tenha algo mais a comentar sobre as metodologias ativas no curso:

Obs: Este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento elaborado para uma pesquisa maior.

APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO
ACADÊMICO

PESQUISA: METODOLOGIAS ATIVAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE FEDERAL DO CENTRO-OESTE MINEIRO

Orientanda: Adriana Giarola Vilamaior
Orientadora: Vania Maria de Oliveira Vieira

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

A entrevista de Grupo Focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e em razão disso pode adotar um caráter formativo a partir de discussões e reflexões. Tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Para isso, há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha o predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que a mesma se mantenha dentro dos tópicos de interesse inicial.

Esta técnica será realizada a partir dos seguintes passos:

1º) Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e da pesquisa.

2º) Desenvolvimento do grupo focal:

- Refletir e discutir com os participantes da pesquisa – professores do curso Técnico Integrado em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais – campus Bambuí, - que aceitarem participar dessa etapa, os resultados da pesquisa que identificaram as representações sociais sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem dos discentes do referido curso.

3º) Encerramento.

APÊNDICE C – Relatório *Software EVOC* 27/6/2024

fichier initial : Eoc_MA_Adrina_&.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 89

nombre de lignes du fichier final : 89

fichier initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\Evoc_MA_Adrina&\Eoc_MA_Adrina_&.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 89

nombre de mots : 267

Fichier Initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\Evoc_MA_Adrina&\Eoc_MA_Adrina_&.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 267

Nombre d enregistrements en sortie : 267

Fichier Initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.tm2

Nous avons en entree le fichier :

C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT:Aprendizagem

1Inovação2Métodos3*Aprendizagem

1Aprendizagem2Aprendizagem3*Métodos

1Inovação2Aprendizagem3*Aula_prática

1*Aprendizagem2Autonomia3Senso_crítico

1Debates2*Aprendizagem3Aprendizagem

1Planejamento_organização2Planejamento_organização3*Aprendizagem

1*Aprendizagem2Métodos3Métodos

1Aprendizagem2*Aprendizagem3Aprendizagem

1Aprendizagem2*Aprendizagem3Aprendizagem

1*Aprendizagem2Senso_crítico3Formação

1Aprendizagem2*Aprendizagem3Aprendizagem

1Aprendizagem2Aprendizagem3*Aprendizagem

1Aprendizagem2Aprendizagem3*Aprendizagem

1Aprendizagem2Aprendizagem3*Aprendizagem

1Aprendizagem2Aprendizagem3*Métodos

1*Aprendizagem2Inovação3Aprendizagem
 1Melhoramento2*Aprendizagem3Métodos
 1Métodos2*Melhoramento3Aprendizagem
 1Métodos2Melhoramento3*Aprendizagem
 1*Aprendizagem2Inovação3Aprendizagem
 1Debates2*Aprendizagem3Aprendizagem
 1*Aula_prática2Aprendizagem3Equipe
 1Métodos2Aprendizagem3*Protagonismo
 1Aprendizagem2*Responsabilidade3Equipe
 1Aprendizagem2*Prática3Inovação
 1*Aprendizagem2Métodos3Empresa
 1*Compreender2Aprendizagem3Foco
 1Desafio2*Aprendizagem3Inovação
 1Aprendizagem2Autonomia3*Compreender
 1Aprendizagem2*Prática3Métodos
 1Aprendizagem2*Formação3Melhoramento
 1Inovação2*Aprendizagem3Melhoramento
 1Projetos2*Protagonismo3Aprendizagem
 1Dinâmica2*Aprendizagem3Compreender
 1Aprendizagem2Inovação3*Planejamento_organização
 1Aula_prática2Aprendizagem3*Melhoramento
 1*Inovação2Aprendizagem3Aprendizagem
 1*Inovação2Aprendizagem3Aprendizagem
 1Inovação2Aprendizagem3*Métodos
 1Equipe2Aprendizagem3*Autonomia
 1Aprendizagem2Melhoramento3*Inovação
 1*Inovação2Criatividade3Aprendizagem
 1Problema2*Aprendizagem3Desafio
 1*Aprendizagem2Métodos3Planejamento_organização
 1*Colaboração2Criatividade3Aprendizagem
 1Aprendizagem2Teoria3*Formação

MOT:Apresentações

1Debates2Apresentações3*Inovação

MOT:Atitude

1Inovação2Atitude3*Inovação

1*Criatividade2Inovação3Atitude

1Inovação2*Colaboração3Atitude

1Foco2*Colaboração3Atitude

MOT:Aula_prática

1Inovação2Aprendizagem3*Aula_prática

1*Aula_prática2Aprendizagem3Equipe

1*Aula_prática2Equipe3Debates

1Projetos2Aula_prática3*Equipe

1Autonomia2Senso_crítico3*Aula_prática

1*Aula_prática2Desafio3Colaboração

1*Aula_prática2Inovação3Trabalhos

1Aula_prática2Colaboração3*Compreender

1Aula_prática2Dinâmica3*Compreender
 1*Prática2Aula_prática3Compreender
 1Teoria2*Empresa_simulada3Aula_prática
 1*Aula_prática2Empresa_simulada3Inovação
 1Aula_prática2Aprendizagem3*Melhoramento
 1*Empresa_simulada2Aula_prática3Debates

MOT:Autonomia

1Inovação2Autonomia3*Senso_crítico
 1*Aprendizagem2Autonomia3Senso_crítico
 1Autonomia2Senso_crítico3*Aula_prática
 1*Autonomia2Prática3Senso_crítico
 1Aprendizagem2Autonomia3*Compreender
 1Equipe2Aprendizagem3*Autonomia

MOT:Colaboração

1Colaboração2Reflexão3*Criatividade
 1*Inovação2Formação3Colaboração
 1*Colaboração2Inovação3Criatividade
 1Aula_prática2Colaboração3*Compreender
 1*Equipe2Colaboração3Problema
 1Compreender2Colaboração3*Realizar
 1*Projetos2Equipe3Colaboração
 1Inovação2*Compreender3Colaboração
 1Inovação2*Colaboração3Atitude
 1Foco2*Colaboração3Atitude
 1*Colaboração2Criatividade3Aprendizagem
 1*Aula_prática2Desafio3Colaboração
 1*Inovação2Colaboração3Compreender
 1Colaboração2*Compreender3Realizar

MOT:Compreender

1*Reflexão2Criatividade3Compreender
 1Debates2*Senso_crítico3Compreender
 1Planejamento_organização2Liderar3*Compreender
 1*Compreender2Aprendizagem3Foco
 1Dinâmica2*Aprendizagem3Compreender
 1Aula_prática2Colaboração3*Compreender
 1*Compreender2Criatividade3Compreender
 1Inovação2*Compreender3Colaboração
 1Aprendizagem2Autonomia3*Compreender
 1*Compreender2Criatividade3Compreender
 1*Compreender2Teoria3Compreender
 1Compreender2Colaboração3*Realizar
 1Aula_prática2Dinâmica3*Compreender
 1*Compreender2Teoria3Compreender
 1*Inovação2Colaboração3Compreender
 1Colaboração2*Compreender3Realizar
 1*Prática2Aula_prática3Compreender

MOT:Criatividade

1Projetos2Liderar3*Criatividade
 1*Formação2Criatividade3Inovação
 1Colaboração2Reflexão3*Criatividade
 1*Reflexão2Criatividade3Compreender
 1*Compreender2Criatividade3Compreender
 1*Criatividade2Inovação3Atitude
 1*Colaboração2Inovação3Criatividade
 1Criatividade2*Empresa_simulada3Projetos
 1*Colaboração2Criatividade3Aprendizagem
 1*Inovação2Criatividade3Aprendizagem

MOT:Debates

1Debates2*Aprendizagem3Aprendizagem
 1Debates2*Senso_crítico3Compreender
 1*Aula_prática2Equipe3Debates
 1*Empresa_simulada2Aula_prática3Debates
 1Debates2Apresentações3*Inovação

MOT:Desafio

1*Planejamento_organização2Planejamento_organização3Desafio
 1Desafio2*Aprendizagem3Inovação
 1*Aula_prática2Desafio3Colaboração
 1Problema2*Aprendizagem3Desafio

MOT:Dinâmica

1*Inovação2Dinâmica3Foco
 1Aula_prática2Dinâmica3*Compreender
 1Dinâmica2*Aprendizagem3Compreender

MOT:Empresa

1*Aprendizagem2Métodos3Empresa

MOT:Empresa_simulada

1*Aula_prática2Empresa_simulada3Inovação
 1Teoria2*Empresa_simulada3Aula_prática
 1*Prática2Empresa_simulada3Prática
 1Criatividade2*Empresa_simulada3Projetos
 1*Empresa_simulada2Aula_prática3Debates

MOT:Equipe

1*Prática2Prática3Equipe
 1*Inovação2Equipe3Senso_crítico
 1Planejamento_organização2*Equipe3Planejamento_organização
 1*Aula_prática2Aprendizagem3Equipe
 1Liderar2*Equipe3Equipe
 1Liderar2*Equipe3Equipe
 1*Projetos2Equipe3Colaboração
 1*Aula_prática2Equipe3Debates
 1Aprendizagem2*Responsabilidade3Equipe

1*Equipe2Colaboração3Problema
 1Projetos2Aula_prática3*Equipe
 1Equipe2Aprendizagem3*Autonomia
 1*Melhoramento2Formação3Equipe

MOT:Foco

1*Inovação2Dinâmica3Foco
 1*Compreender2Aprendizagem3Foco
 1Foco2*Colaboração3Atitude

MOT:Formação

1*Inovação2Formação3Colaboração
 1*Formação2Criatividade3Inovação
 1*Aprendizagem2Senso_crítico3Formação
 1*Formação2Prática3Responsabilidade
 1Aprendizagem2*Formação3Melhoramento
 1Aprendizagem2Teoria3*Formação
 1*Melhoramento2Formação3Equipe

MOT:Inovação

1Inovação2Atitude3*Inovação
 1*Formação2Criatividade3Inovação
 1Inovação2Atitude3*Inovação
 1*Inovação2Dinâmica3Foco
 1Inovação2Autonomia3*Senso_crítico
 1*Inovação2Equipe3Senso_crítico
 1Métodos2*Inovação3Melhoramento
 1Inovação2Métodos3*Aprendizagem
 1*Inovação2Formação3Colaboração
 1*Aprendizagem2Inovação3Aprendizagem
 1Inovação2Aprendizagem3*Aula_prática
 1Inovação2*Compreender3Colaboração
 1Inovação2*Colaboração3Atitude
 1Aprendizagem2Inovação3*Planejamento_organização
 1Desafio2*Aprendizagem3Inovação
 1Aprendizagem2*Prática3Inovação
 1Inovação2*Aprendizagem3Melhoramento
 1*Criatividade2Inovação3Atitude
 1*Colaboração2Inovação3Criatividade
 1*Aula_prática2Inovação3Trabalhos
 1*Aula_prática2Empresa_simulada3Inovação
 1Inovação2*Prática3Inovação
 1*Inovação2Colaboração3Compreender
 1Inovação2Aprendizagem3*Métodos
 1Inovação2*Prática3Inovação
 1*Inovação2Criatividade3Aprendizagem
 1Aprendizagem2Melhoramento3*Inovação
 1Debates2Apresentações3*Inovação
 1*Inovação2Aprendizagem3Aprendizagem

MOT:Liderar

1Planejamento_organização2Liderar3*Compreender
 1Projetos2Liderar3*Criatividade
 1Liderar2*Equipe3Equipe

MOT:Melhoramento

1Métodos2*Melhoramento3Aprendizagem
 1Melhoramento2*Aprendizagem3Métodos
 1Métodos2*Inovação3Melhoramento
 1Métodos2Melhoramento3*Aprendizagem
 1Inovação2*Aprendizagem3Melhoramento
 1*Melhoramento2Teoria3Prática
 1Aprendizagem2*Formação3Melhoramento
 1*Melhoramento2Formação3Equipe
 1Aula_prática2Aprendizagem3*Melhoramento
 1Aprendizagem2Melhoramento3*Inovação

MOT:Métodos

1Métodos2Aprendizagem3*Protagonismo
 1Melhoramento2*Aprendizagem3Métodos
 1Métodos2*Inovação3Melhoramento
 1Métodos2Melhoramento3*Aprendizagem
 1Aprendizagem2Aprendizagem3*Métodos
 1Inovação2Métodos3*Aprendizagem
 1*Aprendizagem2Métodos3Métodos
 1Métodos2*Melhoramento3Aprendizagem
 1*Aprendizagem2Métodos3Métodos
 1Aprendizagem2*Prática3Métodos
 1*Prática2Métodos3Reflexão
 1*Aprendizagem2Métodos3Empresa
 1Inovação2Aprendizagem3*Métodos
 1*Aprendizagem2Métodos3Planejamento_organização
 1*Métodos2Prática3Métodos
 1*Métodos2Prática3Métodos

MOT:Planejamento_organização

1Planejamento_organização2*Equipe3Planejamento_organização
 1Planejamento_organização2Planejamento_organização3*Aprendizagem
 1*Planejamento_organização2Planejamento_organização3Desafio
 1*Planejamento_organização2Planejamento_organização3Desafio
 1Planejamento_organização2Planejamento_organização3*Aprendizagem
 1Planejamento_organização2*Equipe3Planejamento_organização
 1Planejamento_organização2Liderar3*Compreender
 1Planejamento_organização2Responsabilidade3*Responsabilidade
 1Aprendizagem2Inovação3*Planejamento_organização
 1*Aprendizagem2Métodos3Planejamento_organização

MOT:Problema

1*Senso_crítico2Reflexão3Problema
 1*Equipe2Colaboração3Problema

1Problema2*Aprendizagem3Desafio

MOT:Projetos

1Projetos2Liderar3*Criatividade
 1Projetos2Aula_prática3*Equipe
 1*Projetos2Equipe3Colaboração
 1Projetos2*Protagonismo3Aprendizagem
 1Criatividade2*Empresa_simulada3Projetos

MOT:Protagonismo

1Métodos2Aprendizagem3*Protagonismo
 1Projetos2*Protagonismo3Aprendizagem

MOT:Prática

1*Prática2Prática3Equipe
 1*Prática2Prática3Equipe
 1*Autonomia2Prática3Senso_crítico
 1Aprendizagem2*Prática3Métodos
 1*Melhoramento2Teoria3Prática
 1*Formação2Prática3Responsabilidade
 1Aprendizagem2*Prática3Inovação
 1*Prática2Métodos3Reflexão
 1*Métodos2Prática3Métodos
 1*Prática2Empresa_simulada3Prática
 1Inovação2*Prática3Inovação
 1*Prática2Aula_prática3Compreender
 1*Prática2Empresa_simulada3Prática

MOT:Realizar

1Compreender2Colaboração3*Realizar
 1Colaboração2*Compreender3Realizar

MOT:Reflexão

1*Reflexão2Criatividade3Compreender
 1*Senso_crítico2Reflexão3Problema
 1Colaboração2Reflexão3*Criatividade
 1*Prática2Métodos3Reflexão

MOT:Responsabilidade

1Planejamento_organização2Responsabilidade3*Responsabilidade
 1Aprendizagem2*Responsabilidade3Equipe
 1*Formação2Prática3Responsabilidade
 1Planejamento_organização2Responsabilidade3*Responsabilidade

MOT:Senso_crítico

1Debates2*Senso_crítico3Compreender
 1*Senso_crítico2Reflexão3Problema
 1*Inovação2Equipe3Senso_crítico
 1*Aprendizagem2Senso_crítico3Formação
 1*Aprendizagem2Autonomia3Senso_crítico

1Inovação2Autonomia3*Senso_crítico
 1Autonomia2Senso_crítico3*Aula_prática
 1*Autonomia2Prática3Senso_crítico

MOT:Teoria

1*Melhoramento2Teoria3Prática
 1*Compreender2Teoria3Compreender
 1Aprendizagem2Teoria3*Formação
 1Teoria2*Empresa_simulada3Aula_prática

MOT:Trabalhos

1*Aula_prática2Inovação3Trabalhos

fichier initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier :

C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.Tm2

ON CREE LE FICHER :

C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.dis et

C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Adriana_final\EVOC_Adriana.tm3

ENSEMBLE DES MOTS RANGS
 :FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *

Aprendizagem	: 46 : 17* 17* 12*
moyenne :	1.89
Apresentações	: 1 : 0* 1*
Atitude	: 4 : 0* 1* 3*
Aula_prática	: 14 : 8* 3* 3*
moyenne :	1.64
Autonomia	: 6 : 2* 3* 1*
moyenne :	1.83
Colaboração	: 14 : 4* 6* 4*
moyenne :	2.00
Compreender	: 17 : 4* 2* 11*
moyenne :	2.41
Criatividade	: 10 : 2* 5* 3*
moyenne :	2.10
Debates	: 5 : 3* 0* 2*
moyenne :	1.80
Desafio	: 4 : 1* 1* 2*
Dinâmica	: 3 : 1* 2*
Empresa	: 1 : 0* 0* 1*
Empresa_simulada	: 5 : 1* 4*
moyenne :	1.80

Equipe : 13 : 2* 5* 6*
 moyenne : 2.31
 Foco : 3 : 1* 0* 2*

 Formação : 7 : 2* 3* 2*
 moyenne : 2.00
 Inovação : 29 : 15* 6* 8*
 moyenne : 1.76
 Liderar : 3 : 1* 2*

 Melhoramento : 10 : 3* 3* 4*
 moyenne : 2.10
 Métodos : 16 : 5* 5* 6*
 moyenne : 2.06
 Planejamento_organização : 10 : 5* 2* 3*
 moyenne : 1.80
 Problema : 3 : 1* 0* 2*

 Projetos : 5 : 4* 0* 1*
 moyenne : 1.40
 Protagonismo : 2 : 0* 1* 1*

 Prática : 13 : 4* 7* 2*
 moyenne : 1.85
 Realizar : 2 : 0* 0* 2*

 Reflexão : 4 : 1* 2* 1*

 Responsabilidade : 4 : 0* 2* 2*

 Senso_crítico : 8 : 1* 3* 4*
 moyenne : 2.38
 Teoria : 4 : 1* 3*

 Trabalhos : 1 : 0* 0* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 267 : 89* 89* 89* 0* 0*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 31
 Nombre total de mots cites : 267

267 dividido por 31 = 8,61 – arredondamos para 9

moyenne generale des rangs : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. *	nb. mots	* Cumul evocations et cumul inverse
1 *	3	3 1.1 % 267 100.0 %
2 *	2	7 2.6 % 264 98.9 %
3 *	4	19 7.1 % 260 97.4 %
4 *	5	39 14.6 % 248 92.9 %
5 *	3	54 20.2 % 228 85.4 %
6 *	1	60 22.5 % 213 79.8 %
7 *	1	67 25.1 % 207 77.5 %
8 *	1	75 28.1 % 200 74.9 %
10 *	3	105 39.3 % 192 71.9 %
13 *	2	131 49.1 % 162 60.7 %
14 *	2	159 59.6 % 136 50.9 %
16 *	1	175 65.5 % 108 40.4 %
17 *	1	192 71.9 % 92 34.5 %
29 *	1	221 82.8 % 75 28.1 %
46 *	1	267 100.0 % 46 17.2 %

153 dividido por 12 = 12,75 – arredondamos para 13

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 9

Cas ou la Fréquence \geq 13

et

le Rang Moyen $<$ 2

Aprendizagem	46	1,891
Aula_prática	14	1,643
Inovação	29	1,759
Prática	13	1,846

Cas ou la Fréquence \geq 13

et

le Rang Moyen \geq 2

Colaboração	14	2,000
Compreender	17	2,412
Equipe	13	2,308
Métodos	16	2,063

Cas ou la Fréquence < 13
 et
 le Rang Moyen < 2

Planejamento_organização	10	1,800
--------------------------	----	-------

Cas ou la Fréquence < 13
 et
 le Rang Moyen >= 2

Criatividade	10	2,100
Melhoramento	10	2,100

ANEXO A – Parecerdo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Metodologias Ativas: representações sociais de discentes do curso Técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro

Pesquisador: ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75142323.8.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.505.420

Apresentação do Projeto:

Retira-se do projeto:

"Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa ou mista, será subsidiada pelo Referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric. O lócus da pesquisa é o curso técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro. O objetivo é compreender as representações sociais dos alunos de um curso técnico

em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem, para discussões e reflexões com os professores. Os participantes, na primeira fase serão todos os alunos do curso, aproximadamente, 100 discentes. E na segunda, serão convidados para participarem todos os professores do curso, que são em torno de 42 docentes".

Trata-se de uma segunda versão do projeto, avaliado na reunião do dia 9 de outubro de 2023, cujo parecer do colegiado foi: "Pendente, para atendimento às seguintes recomendações:

- Adequar a linguagem do TALE e do TCLE para discentes e responsáveis, de forma que se mostre mais próxima do grau de escolaridade e padrões culturais dos participantes, de modo que possam ter mais clareza sobre o teor dos TCLE e, de modo especial, dos significados de termos técnicos

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.505.420

utilizados.

- Explicitar os riscos, notadamente o de perda de confidencialidade, de acordo com as Resoluções 466/12 (Capítulo V Caput) e 510/16 (Capítulo IV).

- Adequar período de Coleta dos dados no cronograma, para data posterior à aprovação do CEP.

Objetivo da Pesquisa:

Retira-se do projeto:

"OBJETIVO GERAL: Compreender as representações sociais dos alunos de um curso técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as metodologias ativas e suas implicações no processo de aprendizagem, para discussões e reflexões com os professores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar o perfil sociocultural dos participantes discentes da pesquisa;
- Verificar no Projeto

Pedagógico de um curso técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, elementos que caracterizam propostas de metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos professores.

- Identificar as representações sociais dos alunos de um curso técnico

em Administração de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem, presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

- Identificar o núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos alunos, de um curso técnico em Administração, de uma instituição da Rede Federal do centro-oeste mineiro, sobre as Metodologias Ativas de Aprendizagem, presentes nas práticas pedagógicas dos professores.

- Mapear, a partir dos resultados das representações sociais dos alunos, sobre as metodologias ativas, desenvolvidas pelos professores, as implicações destas metodologias na formação técnica do curso.

- Realizar encontros de Grupos focais com os professores do Curso, que aceitem participar desta etapa como momento formativo, para discussões e reflexões sobre o mapeamento das implicações das metodologias ativas na aprendizagem, identificadas nas representações sociais dos alunos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo. Os benefícios podem superar os riscos.

Retira-se da proposta:

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.505.420

"Riscos:

A pesquisa não contém procedimentos que podem ser considerados invasivos, porém, qualquer técnica de coleta de dados pode apresentar riscos, como por exemplo a quebra de sigilo. Importante salientar que não haverá a divulgação do nome da instituição e nem dos alunos e docentes participantes.

Estamos cientes do conteúdo do artigo 19 da resolução nº 510, publicada em 07 de abril do ano de 2016, em que ressalta: "O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos". Desta forma, estaremos permanentemente monitorando estes riscos (Brasil, 2016, p. 08).

Quanto a assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixaremos claro para os participantes - os alunos e professores, quais possíveis riscos podem ocorrer, embora esta pesquisa não demande riscos sérios. No entanto, tomaremos cuidado com relação ao anonimato dos participantes e a segurança das respostas, uma vez que, tanto os alunos, quanto os professores, podem não se sentir à vontade ao responder e expor questões sobre as metodologias ativas utilizadas no curso.

Após a coleta de dados, os instrumentos serão arquivados adequadamente no PPGE/Uniuibe, por um período de 5 anos, conforme recomenda a resolução 510, já citada anteriormente, no seu artigo 28, inciso IV, garantindo o sigilo e respeito com o material coletado.

Benefícios:

As representações sociais trazem grandes contribuições para análise de mecanismos que interferem no processo educativo. Pois lançam mão das relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e também por influenciarem na orientação de condutas e práticas sociais.

Desta forma, conhecer as implicações das representações sociais do curso técnico em Administração de uma instituição da Rede Federal do centrooeste mineiro, sobre as metodologias ativas adotadas, e discutilas com os docentes pode auxiliar com reflexões e discussões em momentos formativos para os professores, que resultará em um aprendizado mais crítico-reflexivo-participativo do aluno no curso".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem instruída. Guarda coerência com a área, tem relevância social e científica e a metodologia, em grande parte, mostra-se exequível e permite atingir os objetivos.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.505.420

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Todos os termos necessários seguem anexados. A saber, em versão atualizada:

- 1 Projeto brochura cronograma alterado
- 2 Projeto PB - Informações básicas do projeto
- 3 TALE com alterações em destaque
- 4 TALE alterado - final
- 5 TCLE discente maior de 18 anos - alterações em destaque
- 6 TCLE responsável - alterações em destaque
- 7 Projeto brochura versão 1 de 23 de outubro de 2023
- 8 Folha de rosto - de 23 de outubro de 2023

Recomendações:

Não há. O TCLE para maiores de 18 anos e o para os responsáveis foram adequados, o TALE foi alterado e o cronograma revisado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo sido atendidas as recomendações, salvo melhor análise do Comitê, somos favoráveis à aprovação do protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 14/11/2023 o Coordenador do CEP-UNIUBE, baseado na autorização concedida pelos participantes da reunião do CEP ocorrida no dia 09/10/2023, fez a aprovação "ad referendum" da proposta, que constará na ata da próxima reunião do Comitê Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 466/2012, Capítulo XI, Artigo XXI.2 alíneas D e F (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.505.420

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2232773.pdf	09/11/2023 14:27:53		Aceito
Brochura Pesquisa	Brochuracronogramaalterado.docx	09/11/2023 14:27:18	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Talealteradofinal.pdf	09/11/2023 14:26:41	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALealteracaoemdestaque.doc	09/11/2023 14:26:28	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimentoresponsavelalteradofinal.pdf	09/11/2023 14:25:15	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentodiscenteMaiorde18anosalteradofinal.pdf	09/11/2023 14:25:03	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeresponsavelalteracaoemdestaque.doc	09/11/2023 14:24:50	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLediscenteMaiorde18anosalteracaoemdestaque.doc	09/11/2023 14:24:35	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.docx	23/10/2023 09:08:20	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoAdrianaVilamaior.pdf	23/10/2023 09:01:24	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf	18/10/2023 20:37:32	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	18/10/2023 20:36:31	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentoresponsavel.pdf	18/10/2023 20:32:26	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentodiscentemaiorde18anos.pdf	18/10/2023 20:31:45	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termodeconsentimentodocente.pdf	18/10/2023 20:29:45	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 6.505.420

Justificativa de Ausência	termodeconsentimentodocente.pdf	18/10/2023 20:29:45	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	18/10/2023 20:28:15	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADOR.pdf	18/10/2023 20:27:17	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaoinstituicao.pdf	18/10/2023 20:25:58	ADRIANA GIAROLA VILAMAIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 14 de Novembro de 2023

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br