

POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS

POTENTIALITIES FOR THE DEVELOPMENT OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TRAINING IN CONTEXT OF UNLICENSED TEACHERS

POTENCIALIDADES PARA EL DESARROLLO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA FORMACIÓN EN CONTEXTO DE PROFESORES SIN TÍTULO

Eduardo Fofonca

Pós-doutor em Didática e Educação - Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura – Mackenzie. Professor Permanente Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

E-mail: eduardofofonca@gmail.com

Nuria Pons Vilardell Cama

Doutora em Educação: Currículo - PUC/SP. Profa. Adjunto IV no Departamento de Teoria e Prática de Ensino - DTPEN - Setor Educação - Universidade Federal do Paraná

E-mail: uriapons@gmail.com

Sérgio Fabiano Annibal

Pós-doutor pela Université de Cergy-Pontoise/França. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da UNESP/Assis. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNESP/Assis e do Mestrado Profissional em Letras da UNESP/Assis.

E-mail: sergioannibal@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por problematização inicial o expressivo número de professores sem formação pedagógica na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) da rede federal de ensino. Este estudo possui como ponto de partida a lacuna formativa e a necessidade de uma construção didática sólida desses profissionais. Diante disso, verifica-se que essa formação é urgente para o processo de ensino e aprendizagem, visto que cursos de bacharelado e tecnólogo não contemplam disciplinas para uma atuação especificamente instrutiva. Desse modo, indaga-se: como desenvolver potencialidades metodológicas ativas para a docência EBTT? Além disso, a investigação destaca a relevância das concepções e as tendências pedagógicas para a sua prática educativa. Elenca-se, nesse contexto, os elementos discursivos que vislumbram a importância das metodologias ativas para o tema; assim, ampliam-se as discussões sobre uma práxis mais dinâmica, ativa e crítica, diante das inúmeras possibilidades que envolve a atuação docente no magistério EBTT.

Palavras-chave: Formação pedagógica em contexto; Metodologias ativas; Magistério EBTT.

ABSTRACT

The present article has as its initial problematization the expressive number of teachers without pedagogical training in Basic, Technical and Technological Education (EBTT) of the federal education network. This study has as its starting point a formative gap and the need for a solid didactic construction of these professionals. Therefore, this training is urgent for the teaching-learning process, since bachelors and technologist courses do not include subjects for a specifically instructive performance. Therefore, what we ought to examine is: how to develop active methodological potentials for teaching

EBTT? In addition, the research highlights the relevance of conceptions and pedagogical trends for its educational practice. The discursive elements that envisage the importance of active methodologies for the theme are listed in this context; thus, discussions about a more dynamic, active and critical praxis are broadened in view of the innumerable pedagogical possibilities that involve the teaching performance in EBTT.

Keywords: Pedagogical training; Active methodologies; EBTT teaching.

RESUMEN

El artículo tiene como problematización inicial el número significativo de maestros que no tiene capacitación pedagógica para la enseñanza en Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT) en el sistema escolar nacional. Así, este estudio tiene como punto de partida esta laguna formativa y la necesidad de una construcción didáctica sólida para esos profesionales. Ante esto, se puede ver que esa formación se vuelve urgente para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que ni los pregrados sin componente docente, ni la formación tecnológica contemplan disciplinas para un desempeño específicamente pedagógico. Por lo tanto, la pregunta es: ¿cómo desarrollar potencialidades metodológicas activas para la docencia en EBTT? Además, esta investigación destaca la relevancia de las concepciones y tendencias pedagógicas para la práctica educativa. Teniéndose en cuenta la problematización presentada y el contexto bajo análisis, el artículo enumera elementos discursivos que resaltan la importancia de las metodologías activas para enfrentar el problema; así, se amplían las discusiones en torno a una praxis educativa más dinámica, activa y crítica en vista de las muchas posibilidades que implica la actuación docente en la EBTT.

Palabras-clave: Formación pedagógica en contexto; Metodologías activas; Docencia en EBTT.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios atuais interpostos à educação de distintos níveis, modalidades e contextos, torna-se importante observar com criticidade o processo educacional, que tem se desenvolvido de forma variada e multifacetada. Considera-se, nesse sentido, as necessárias mudanças metodológicas, influenciadas pelas novas formas de aquisição de conhecimento e nos múltiplos espaços e estilos de aprendizagem.

A fim de compreender os desafios na educação, há de se considerar que muitas mudanças destacam os aspectos e fatores desenvolvidos por meio de uma cultura escolar. Segundo Forquin (1993), cultura escolar é um conjunto de saberes que compõe a base do conhecimento sobre o qual trabalham professores e estudantes, desde que esse conjunto seja organizado e didatizado; assim, o que pressupõe essa cultura seria uma seleção de elementos culturais, científicos, eruditos ou de massas.

Forquin (1993) argumenta que no mundo social os elementos estruturais determinantes concatenam-se aos processos pedagógicos, organizacionais e de tomada de decisões. Nesse sentido, cabe destacar que o processo educacional atual possui muitos desafios, entre eles o de acompanhar as mudanças externas ao seu

contexto, principalmente pela necessidade de repensar as práticas de ensino para a organização do currículo; para que assim, o uso de metodologias mais ativas e concepções adequadas aos novos tempos e espaços sejam incorporados pelos sujeitos escolares.

Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2005, p. 20), visto que a

mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação.

Vale ressaltar que se trata de um exercício contínuo de reflexão sobre a formação de professores, em especial, os docentes. Ainda são encontradas práticas profissionais baseadas em metodologias tradicionais com modelos pouco flexíveis, ou seja, que não utilizam uma alternância de estratégias e adoção de novas metodologias.

É de grande valia que a formação em contexto de professores¹ se efetive na prática — problematizando a realidade existente — para que os fundamentos teóricos do campo educacional possam fazer sentido em uma mudança de paradigmas. Além disso, a formação em contexto deve observar que estes profissionais além de estarem aptos a compreender tais características e mudanças nos processos educacionais, são docentes que, em sua maioria, não possuem uma formação inicial pedagógica.

Nesse sentido, em relação à formação de um docente EBTT, deve-se considerar, inicialmente, a ausência de disciplinas que reflitam o papel da docência e suas especificidades, tais como Didática Geral, Fundamentos Epistemológicos da Prática de Ensino; ou seja, matérias de pressupostos metodológicos que são indispensáveis para a autorreflexão em uma articulação da práxis freireana de prática-teoria-prática.

Sabe-se, contudo, que não cabe ao artigo em questão avaliar a aptidão didática dos profissionais; todavia há a preocupação de analisar tal contexto com o objetivo de aproximar formações de tecnólogos e bacharéis ao campo das discussões formativas do fazer pedagógico, visto que os mesmos não vivenciaram em suas formações iniciais uma discussão do exercício da docência.

¹ A formação foi entendida com influência de Freire (1996) como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a qual possui a função primordial da educação está na superação de quaisquer situações de opressão, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização e sensibilização.

A carreira denominada EBTT junto ao Ministério da Educação², no Brasil, realiza atividades de ensino em cursos técnicos, nas modalidades integrado e subsequente, cursos de tecnologias, superiores e pós-graduações. Verifica-se, contudo, que essa carreira profissional deve desenvolver o exercício da docência a partir da tríade: ensino, pesquisa e extensão, junto aos estudantes em vários níveis e modalidades de ensino.

A formação da docência de profissionais não licenciados

A educação é capaz de transformar a realidade e esse é o principal fator da mudança social, conforme Paulo Freire (1998). Por esse motivo as instituições de ensino são as responsáveis por essas mudanças. Nesse sentido, Forquin (1993) explica que não podemos conceber as instituições como meras adestradoras de habilidades profissionais ou transmissoras de conhecimento historicamente acumulados, com o objetivo de adaptar o estudante a um meio construído por gerações anteriores.

Há, desse modo, um grande desafio para estes profissionais, pois devem ser leitores analíticos de sua realidade, a fim de transformar suas práticas pedagógicas constantemente. Sendo assim, o que se observa é que a docência a partir da leitura deste contexto multifacetado, pode mudar as realidades de seus estudantes nos mais diversos contextos de ensino, nas modalidades presencial, a distância e híbridas, através de metodologias mais ativas.

Todavia estamos envolvidos em uma segunda preocupação, a de evitar que somente uma abordagem metodológica ou de adoção de novas tecnologias sejam os únicos caminhos de mudança e de um currículo puramente simbólico, no qual acaba por preservar métodos tradicionais e distribuir conteúdos e conhecimentos, sem a devida criticidade, assim como critica Apple (2006). Tal proposição busca compreender as dimensões metodológicas na formação de professores em sua relação à crenças que, tradicionalmente, na ótica de Tardif (2012) estão presentes nas práticas de professores em diversos níveis e contextos e são reproduzidas por professores

² De acordo com Brito e Caldas (2016), o magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) foi criado em substituição à carreira anterior, a de magistério de 1º e 2º graus, porém nem todos os professores dessa carreira aderiram à proposta do governo brasileiro, logo, atualmente coexistem as duas carreiras e atuam paralelamente, porém com pequenas diferenças, pois uma atua em magistério de 1º e 2º graus, ou seja, educação básica enquanto a nova carreira, de magistério EBTT tem permissão legal de atuação, na educação básica, técnica e tecnológica.

atuantes. Portanto, a adoção de concepções metodológicas mais inovadoras nas práticas educativas deve envolver a integração crítica dos meios de comunicação, das diversas mídias e tecnologias disponíveis, percebendo que a aprendizagem, em uma perspectiva mais ativa, pode desenvolver potencialidades que mediam os objetos do conhecimento como metodologias e perspectivas singulares (BRITO; FOFONCA, 2018).

Considera-se, portanto, que a importância da formação continuada de professores deve seguir um caminho que observe as novas possibilidades metodológicas, a partir da diversidade de contextos e ambiências, sob novas óticas e concepções, tais como a aprendizagem ubíqua e a aprendizagem invisível (COBO; MOVAREC, 2011; SANTAELLA, 2013;).

A compreensão de tais concepções se reflete na perspectiva de Apple (2006) sobre currículo e ideologia, visto que, para o autor, à medida em que há o entendimento de como a educação atua em todas as esferas sociais, também se desvenda uma segunda esfera em que a escolarização se concretiza — com a aproximação entre o controle da forma e do conteúdo da cultura.

Desse modo, se a cultura está cada vez mais imersiva no contexto da aquisição de conhecimento em multiplataformas digitais, com a apropriação da pesquisa e da curadoria discente para potencializar um perfil de estudante mais autônomo; assim, não há outra forma de desenvolver o currículo para a formação de professores que não seja adotando novas perspectivas metodológicas ativas, críticas e dinâmicas, em uma análise fidedigna da sociedade contemporânea.

Segundo Almeida (2018), existem muitos métodos com potencial de alavancar a autonomia, aprendizagem e protagonismo dos alunos; contudo, deve-se considerar a multiplicidade de experiências que impulsionam a prática educativa e que problematizam os contextos sociais, por exemplo: a sala de aula invertida, a sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, *design thinking*, desenvolvimento do currículo STEAM³, criação de jogos, entre outras.

³ STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Design Mathematics) refere-se ao desenvolvimento do currículo das áreas de ciências, tecnologia, engenharia, artes, design e matemática por meio de projetos e práticas interdisciplinares em situações concretas.

O “entre-lugar” da formação docente

Com o objetivo de destacar a importância das dimensões formativas para docentes da carreira EBTT, Fofonca (2019) discute metodologias de inovação pedagógica e formativa dessa carreira, na tentativa de delinear o seguinte questionamento: quais são os perfis formativos predominantes dos docentes servidores da carreira EBTT? Para o autor, há muito a ser discutido, pois o conhecimento específico não pode ser o único a ser desenvolvido nas práticas pedagógicas, considerando que há apenas uma mediação sólida da tríade: professor, estudante e conhecimento; a problemática em questão é que, nesta carreira, o conhecimento específico (conteúdos) parecem fundamentais, ao passo que não há uma autocrítica em torno dos métodos e técnicas de ensino.

Para tanto, na ótica de Fofonca (2019) o que ocorre é a ausência de fundamentos pedagógicos básicos, tais como: planejamento, metodologias e procedimentos adequados para uma avaliação qualitativa de aprendizagem, oportunizando, sobretudo, uma formação continuada com possibilidades de metodologias inovadoras, mais ativas e que possam mudar este quadro posto.

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2007, p.06).

Dessa maneira, por meio da relevância de discutirmos tal problemática, partimos do “entre-lugar” da formação de professores. Podemos considerar que este seja um campo de análise profícuo e intenso, já que sofre constantes transformações, especialmente pelas novas demandas e exigências de atuação no mundo do trabalho; portanto, exige-se a reflexão acerca da adoção de novas concepções metodológicas.

Nesse sentido, há de se considerar que os cursos de formação de professores não são eficientes em demonstrar as vantagens de novos caminhos para mudar as atitudes e práticas metodológicas. A adoção de novas metodologias se tornou um campo de pesquisa, no qual os pesquisadores tentam explicar os fatores que influenciam nas tomadas de decisão. Esse cenário evoluiu de forma rápida, a partir das

mudanças tecnológicas que ocorreram, o que levou ao surgimento de novos fatores que influenciam e o surgimento de novas teorias pedagógicas

Destarte, ao adotar uma metodologia ativa, o professor buscar um caminho que facilite e explore uma abordagem ou um conhecimento. De acordo com Moran (2015), esse processo é mais complexo que simplesmente escolher uma tecnologia, pois ele perpassa por outras dimensões como atitude, personalidade, influência social, confiança e condições facilitadoras. Dessa forma, as teorias existentes buscam demonstrar a evolução que aconteceu, a partir do reconhecimento de fatores que levam o indivíduo a escolher e utilizar tal metodologia.

Neste íterim, acredita-se que os estudos contemporâneos de Moran (2015) e Camas e Brito (2017) sobre metodologias ativas e educação formal são significativos para esta reflexão, pois à medida que olhamos com criticidade para o fazer docente estamos abertos à leituras, formações e espaços de discussão em contexto. Todavia, compreende-se que ao revisitar concepções de Freire (2009) acerca da importância de superar um modelo de educação bancária, tradicional e redimensionar a aprendizagem do estudante, estamos oportunizando o envolvimento e a motivação dialógica freireana.

Nesse sentido, é indispensável à formação de professores e aos processos de ensino e aprendizagem um desenvolvimento mais ativo, pois assim poderão contribuir para práticas pedagógicas dialógicas, criativas e sensíveis às realidades discentes. Isto posto, consideramos que planejamentos que reorientam caminhos pedagógicos — com diversidade de atividades coletivas, participação, experimentação e motivação — acabam delineando um ensino com o foco na aprendizagem múltipla e, portanto, mais significativa e ativa por parte dos estudantes.

Dessa forma, um planejamento educacional deve ser estratégico no sentido de gerir, planejar e executar ações detalhadas, para alcançar objetivos pedagógicos; assim, modelos mentais rígidos tradicionais serão superados e se distanciarão dos automatismos na aquisição de conteúdos — já que muitos estudos comprovaram sua ineficiência. A ação de planejar e replanejar será sempre inerente ao trabalho do professor e no construto de uma sociedade contemporânea, pois a construção do conhecimento é inacabada. Para que tal construção ocorra efetivamente, há de se considerar todos os elementos que constituem uma clientela discente cada vez mais

competente em uma busca rápida pela informação e pelo conhecimento pela perspectiva da autoaprendizagem. Portanto, percebe-se que

Tal mudança está em compreender que a prática educativa necessita de subsídios diários de planejamento e da organização escolar que perceba, cada vez mais, a importância que os métodos inovadores de ensino podem trazer aspectos e novos estilos de aprendizagem e de pesquisa discente autônoma, preponderantes para a construção do conhecimento no âmbito da organização escolar contemporânea (FOFONCA; CAMAS, 2019, p.10).

Diante de tais perspectivas, colocam-se em destaque não apenas a necessidade da integração de metodologias ativas e a adoção de tecnologias na prática educativa, mas também o próprio planejamento educacional, ou seja, pensar e criar estratégias de “como” ensinar. Em decorrência disso, da docência será cada vez mais requerida uma postura atitudinal aberta, organizada, leitora crítica e dialógica. Além disso, a docência possui o desafio de rever conceitos e práticas tradicionais e lembrar que a pesquisa em diferentes ambiências é fundamental para a construção de conhecimento.

Destaca-se, também, a falta de sentido do uso de metodologias tradicionais na educação contemporânea, principalmente porque estes privilegiavam a transmissão de informações pelos professores, sem considerar que o acesso à informação, hoje, tornou-se ubíquo, aberto e interativo; isto é, àquele que media a informação e o conhecimento por meio das tecnologias interativas e imersivas.

Nesse sentido, Freire (1996) salienta que a educação precisa estar em consonância com os objetivos que se pretende atingir, possibilitando aos seres construir-se como pessoas e assim transformar o mundo, ao estabelecer relações com outros seres em reciprocidade em um movimento cultural, histórico e de conhecimento, de forma a transitar e estar disponível a quem desejar.

Ainda de acordo com o pensamento de Freire (1996), a escola é um local privilegiado, pois é um espaço para debates e diálogos, o que faz com que os sujeitos tenham uma melhor compreensão da realidade e assim possam reescrever uma nova história, a partir das mudanças e transformações movidas pelas reflexões. O diálogo torna-se um importante instrumento de conhecimento, tendo em vista que a aprendizagem é resultado da relação entre a ação de ensinar e o desejo de aprender, nesse aspecto “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Nessa perspectiva, os apontamentos de Almeida e Valente (2013) nos faz refletir sobre as concepções de currículo e da necessidade de repensá-lo; deve-se considerar o conhecimento, o ensino e aprendizagem na interface das tecnologias digitais (TD), tendo em vista que tal concepção se desenvolve além da inovação, propiciando o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento, do compreender como seus estudantes aprendem, ou até mesmo, sobre a sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, Moran (2015) ressalta que as instituições educacionais, atentas às transformações, escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave — com mudanças progressivas — e outro mais amplo, com mudanças mais profundas. Segundo o autor, no caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante, com disciplinas, porém priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, ensino por projetos interdisciplinares, o ensino híbrido ou *blended* ou a sala de aula invertida.

O ensino híbrido ou *blended*, de acordo Moran (2015), significa misturado, mesclado, — ensino proposto ao projeto de formação pedagógica. A educação sempre combinou espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Esse processo, atualmente, com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo; trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo — pode-se dizer ainda que algumas instituições propõem modelos que inovam sem disciplinas, em um processo de redesenhar o projeto. Há espaços físicos e metodologias baseadas em atividades com desafios, problemas e jogos, onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade, além de aprender com os outros, em grupos e projetos. Para essa concepção metodológica, a aprendizagem é apenas supervisionada pelos professores, que são vistos como orientadores no processo. Considera-se que esse modelo, que diversifica atividades para uma metodologia mais ativa, integra tecnologias e com elas desenvolve uma nova noção de espaço e tempo, por não haver uma distinção entre os mundos físico e digital, pois ambos são espaços que, ampliam o contexto tradicional de sala de aula. Nessa perspectiva, Freire (2003) propõe a educação problematizadora, considerando que a conscientização é um processo que ocorre em comunhão com outras pessoas, por meio do diálogo. Pode-se considerar que a educação problematizadora busca a superação da educação bancária e do depósito os conteúdos.

Vale ressaltar que as reflexões sobre a concepção freireana podem corroborar para um pensamento aliado à práxis da dialogia, como também pode oportunizar posicionamentos fundamentais para que a educação bancária não aconteça nos dias atuais, visto que há uma transformação dos processos educacionais que poderá desenvolver no aluno seu perfil ativo frente ao conhecimento e à participação social. Desse modo, torna-se importante verificar que

ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processo de pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis cada vez mais profundos (MORAN, 2018, p.03).

Em contraposição do pensamento de Moran, as práticas educativas com metodologias tradicionais sugerem que o conhecimento seja apenas transmitido na relação entre professor-aluno, especialmente em uma perspectiva verticalizada e hierarquizada — em que o professor está na posição mais alta e o estudante na posição mais baixa.

Quando se fala em metodologias pedagógicas inovadoras, toca-se no âmbito de oferecer ao saber-fazer pedagógico novas possibilidades, atitudes e tomadas de decisão em sala de aula. Considera-se que, ao se optar por uma metodologia mais inovadora, estar-se-á, enquanto educador, irrompendo com modelos que simplesmente depositam informações e conhecimentos em seus estudantes. Para além disso, considerar metodologias pedagógicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem significa priorizar a necessidade de se transgredir os paradigmas, já obsoletos nos inúmeros processos formativos em vigência atualmente. Compreender tal fato, então, é compreender que o futuro é repleto de desafios.

Proposição metodológica

A proposição metodológica da formação em contexto se deu por meio do que chamamos de curadoria de conhecimento, uma organização metodológica que se fundamenta em estudos que planejam e organizam a arquitetura dos ambientes virtuais de aprendizagem, como ambiências ativas e motivadoras de aprendizagem baseada em problemas e práticas pedagógicas coletivas e colaborativas.

Considera-se, portanto, que o papel da docente se torna, evidentemente, o de um

profissional que se preocupa com a organização e o planejamento educacional, de como será disponibilizado o conhecimento de uma área de conhecimento, pois continuamente será o pesquisador/curador, que agrupará, organizará e compartilhará o que há de melhor e mais relevante sobre um assunto específico no que tange à formação para o exercício pleno da docência.

No que se refere à organização dos componentes curriculares para o exercício da docência, objetivou-se integrar metodologias inovadoras, problematizadoras, críticas e ativas, que possibilitem a construção de conhecimentos por meio de encaminhamentos teórico-discursivos, concepções pedagógicas formativas, que irão amparar a diversidade de linguagens, como também a organização para a elaboração de atividades centradas em pesquisas para a solução de problemas e questões que reflitam de maneira profunda as clientelas da Educação Básica, como também da Educação Tecnológica (EBT) e Superior.

Nesse sentido, a metodologia é concebida como ativa porque abre caminhos para uma aprendizagem mais ativa, crítica e autônoma, com momentos coletivos para a reflexão das teorias educacionais e a aproximação de objetos reais; isso possibilita a construção do conhecimento necessário para o exercício da docência em uma sociedade contemporânea que se encontra em um trânsito de formações e contextos multifacetados de ensino e de aprendizagem.

Cabe ressaltar, ao falar de metodologias ativas, que não há como não as problematizar, já que são muitos os caminhos associados às metodologias inovadoras e ativas; elas possuem um potencial pedagógico de desenvolver a autonomia na aprendizagem, tornando os sujeitos diversos em protagonistas do processo de construção de conhecimento. Assim, ao se tratar com mais afinco sobre metodologias ativas, torna-se necessário debater dialogicamente metodologias, tais como: a sala de aula invertida ou compartilhada, aprendizagem por projetos, o processo de contextualização do ensino e da aprendizagem ao estudante, a relevância dos estudos de programação, da educação híbrida, como também de aspectos do *design thinking* e do desenvolvimento do currículo STEAM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o processo de formação de professores em contexto, o papel da pesquisa e novas perspectivas metodológicas para o ensino na Educação Básica, Técnica e Tecnológica foi o principal objetivo deste artigo. Foram fomentadas reflexões sobre as necessidades formativas com a temática das metodologias ativas pedagogicamente, na proposição de uma formação pedagógica em contexto.

Desse modo, partimos do pensamento de Freire (1996) quando o educador salienta que a educação precisa estar em consonância com os objetivos que se pretende atingir, possibilitando aos seres construírem-se como pessoas e assim transformar o mundo, estabelecendo relações com outros seres em reciprocidade num movimento cultural, histórico e de conhecimento de forma que possam transitar e estar disponível a quem desejar.

Concebendo o trabalho do docente EBTT e o pensamento de Freire (1996), postula-se que a escola é um local privilegiado, pois se configura como um espaço para debates e diálogos, o que faz com que os sujeitos tenham uma melhor compreensão da realidade e assim possam reescrever uma nova história, a partir das mudanças e transformações movidas pelas reflexões e debates. O diálogo torna-se um importante instrumento de conhecimento, tendo em vista que a aprendizagem é resultado da relação entre a ação de ensinar e o desejo de aprender; nesse aspecto, “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142). Para tanto, não há como negar que vivemos em um novo espaço comunicacional e os educadores necessitam explorar e potencializar estes espaços, como mediação, pesquisa e dialogicidade, fatores fundamentais para que a aprendizagem ocorra significativamente.

O contexto da pesquisa sobre metodologias ativas nos permite repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços, bem como nos processos de formação docente, através da apropriação de novos saberes. O objetivo é oferecer aos educandos espaços e tempos de ensino e aprendizagem desafiadores, voltados aos interesses dos educandos e para o cenário sociocultural e político vivido (CANDAU, 1999). Neste novo contexto de possibilidades educativas, pôde-se perceber que os docentes precisam estar abertos aos conhecimentos e saberes que lhes deem condições para rever sua própria prática de maneira crítica e analisar com afinco o currículo.

Torna-se imprescindível, neste momento conclusivo, destacar que há uma busca por uma identidade imersiva em ambiências digitais e a oferta de um curso que possa refletir tal mudança de paradigma. Poderá ser necessária uma abertura para pensar o papel da docência e se adaptar ao ensino diversificado e interagente; é fulcral, acima de tudo, repensar o trabalho de formação que é inacabado e incessante, diante das perspectivas contemporâneas da urgência em compreender novos espaços de organização e disponibilização do conhecimento.

Desse modo, a metodologia é concebida como ativa, porque abre caminhos para uma aprendizagem ativa, crítica. A metodologia também possibilita o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, com espaços para a construção de conhecimento coletivo e a aproximação de objetos reais, para a construção do conhecimento necessário para o exercício da docência em contextos educacionais multifacetados.

O professor precisa estar em constante processo de ação reflexão, o que lhe permitirá perceber, parafraseando Freire (1996) ensinar acaba por alongar a produção das condições em que aprender criticamente é possível. Portanto, os professores, assim como todos os profissionais, devem estar em constante formação, considerando as mudanças sociais e a pluralidade dos conhecimentos que acabam por transformar a sua prática, colocando-o como um pesquisador e curador, com potencialidades de agir e intervir no mundo. Assim sendo, como Freire (1996) postulava que o ato da pesquisa nos ajuda a constatar e constatando, intervimos, ao passo que, no ato de intervenção, nos auto educamos, como também educamos.

Nesse sentido, pode-se dizer as problematizações elencadas e refletidas conseguiram elucidar alguns caminhos incorporados às metodologias inovadoras, pois não há como negar que estas possuem um verdadeiro potencial na articulação entre o pedagógico e o desenvolvimento da autonomia estudantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. In.: In: Lilian Bacich; José Moran. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACICH, L. MORAN, J. M. **Aprender a ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, p. 45-47, jun. 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx> Acesso em: 12 de jun. de 2018.

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

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, DF, 30 dez. 2008. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92587/lei-11892-08> Acesso em: 10 de jun de 2018.

BRITO, G. da S.; FOFONCA, E. Metodologias Pedagógicas Inovadoras e Educação Híbrida: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. In. **Metodologias Pedagógicas Inovadoras**. 1 vol. Curitiba: Editora IFPR, 2018, v. 1, p. 10-22.

CAMAS, N. P.; BRITO, G. S. da. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1981-416X.17.052.DS01>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufimt, 2005.

COBO, C.; MORAVEC, J. W. Aprendizagem invisível. Hacia una ecología de la educación. Col.lleció Trasmèdia XXI. **Laboratòrio de Mitjans Interactius**. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2011.

FOFONCA, E. **Relatório Pós-doutoral em Educação**. Assis, SP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2019.

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p.1-13, jan.2019. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/7/414326> Acesso em: 10 de jun. de 2017.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução LOURO, G. L. L. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In. SOUZA, C. A. de MORALES, O. E. T. (org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Lilian Bacich; José Moran. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**; trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em: 01/11/2019
Parecer em: 19/01/2020
Aprovado em: 04/03/2020