



Transcendendo a Educação Bancária: metodologias ativas na Educação Básica

Pedro Dias Mangolini Neves

Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - SMEU, Brasil

Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Brasil

RESUMO

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como objetivo geral a investigação do modelo de ensino-aprendizagem de professores da rede básica de Uberaba/MG, e foi realizada em dois momentos, com dois grupos participantes: o primeiro consistiu em todos os professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos da rede municipal de ensino que responderam a um questionário; o segundo foi representado por um grupo de quinze profissionais da rede que participaram de um curso de formação continuada. Ao final da pesquisa, pôde-se perceber que os professores da rede municipal possuem uma crença de que as metodologias ativas são somente práticas didáticas que os alunos desenvolvem na prática, sem necessariamente possuir um planejamento e com um objetivo delineado. Como consequência, a maioria desses profissionais acredita que possui em tal prática em sua sala de aula. Essa pesquisa não finda aqui. Almeja-se que haja o processo de formação e de socialização dessas práticas referentes às metodologias ativas.

Palavras-chave: metodologias ativas de aprendizagem; formação de professores; ensino básico.

TRANSCENDING BANKING EDUCATION: ACTIVE METHODOLOGIES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The development of this research had as its general objective the investigation of the teaching-learning model of teachers in the basic network of Uberaba/MG, and was carried out in two moments with two participating groups: the first consisted of all teachers and pedagogical coordinators of the municipal education network through a questionnaire; the second was a group of fifteen (15) teachers and pedagogical coordinators of the network who participated in a continuing education course offered by the Teacher Training House. At the end of the research, it was possible to perceive that the teachers of the municipal network have a belief that the active methodologies are only didactic practices that the students develop in practice, without necessarily having a planning and with an outlined objective, and as a consequence most of these professionals believe they have such practice in their classroom. This research

does not end here; it is intended that there be a process of formation and socialization of these practices referring to the Active Methodologies.

Keywords: learning active methodologies; teacher training; basic education.

TRASCENDIENDO LA EDUCACIÓN BANCARIA: METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El desarrollo de esta investigación tuvo como objetivo general investigar el modelo de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la red básica de Uberaba/MG, y se realizó en dos momentos con dos grupos participantes: el primero estuvo conformado por todos los docentes y coordinadores pedagógicos de la red educativa municipal a través de un cuestionario; el segundo fue un grupo de quince profesionales de la red que participaron en un curso de formación continua. Al final de la investigación se evidenció que los docentes de la red municipal tienen la creencia de que las metodologías activas son sólo prácticas docentes que los estudiantes desarrollan en la práctica, sin necesariamente tener un plan y con un objetivo trazado, y como consecuencia la mayoría de estos Profesionales creen tener dicha práctica en sus aulas. Esta investigación no termina aquí, el objetivo es que exista un proceso de formación y socialización de estas prácticas en torno a las Metodologías Activas.

Palabras clave: metodologías activas de aprendizaje; formación docente; educación básica.

1 INTRODUÇÃO

O estudo de metodologias ativas de aprendizagem vem se intensificando por meio da discussão e da sistematização de novas estratégias que buscam promover a autonomia do educando, que se baseia principalmente em dois tipos de sujeitos, o professor e o estudante. O professor, que possui a função de facilitador e orientador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno que estará com o papel ativo na construção do conhecimento.

A aplicação da metodologia ativa vem ao encontro das críticas de Dewey (2002) quanto à organização da sala de aula, com vistas a fazer as crianças ouvirem. Para o autor, a atitude de ouvir significa passividade, absorção sem reflexão; significa também que há certo número de materiais já prontos, preparados para que as crianças assimilem da forma mais perfeita possível, no menor espaço de tempo possível. Além disso, Dewey (2002) acredita que o processo de ensino-aprendizagem ocorre quando o aluno é atuante, quando o aluno realiza as atividades, raciocinando sobre sua ação e não de forma mecânica e automática. E, para isso, o professor deve ser o orientador e tutor da ação.

Esse fato é corroborado pela psicologia vygotskiana, que entende a escola ter um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo, pois lança as bases para a apropriação do conhecimento histórico, já acumulado pela sociedade. A escola estaria ligada a um processo de

humanização, pois, o indivíduo não nasce sabendo, ele precisa “aprender e apreender” (Vygotsky, 1984).

É importante ressaltar que as metodologias que possuem proposta de um ensino centrado no aluno, pensada no desenvolvimento de sua autonomia, não são novas. Existem experiências relatadas por Maria Montessori (1870-1952), a própria Escola Nova de John Dewey (1930) e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), que buscam, de diferentes formas, promover a autonomia do aluno, por meio de um processo de ensino-aprendizagem pensado para os múltiplos sujeitos com múltiplas experiências de vidas, e que, de forma coletiva, colaboram com o desenvolvimento mútuo de toda a comunidade escolar.

Segundo Vygotsky (1984), o pensamento ocorre através da interação social, pois é com essa atividade prática que o homem conhece a realidade objetiva e estabelece relações com os outros indivíduos. E, só assim, ele vai desenvolver as funções complexas do pensamento. É a partir desse contato social que o ser humano se apropria da linguagem e dos instrumentos disponíveis na sociedade, os quais promoverão seu desenvolvimento. Assim, pela interação com outras crianças e adultos, que a criança vai se apropriando do saber já produzido e acumulado, por meio de instrumentos. Ou seja, Vygotsky ressalta a importância da apropriação da experiência histórico-cultural já existente.

Nesse processo, o professor terá papel importante não somente na formação acadêmica do aluno, mas na formação da sociedade, pois irá ensinar esse sujeito a ser ativo em todas as suas ações. Por isso, é necessária a busca permanente na formação e atualização de metodologias pelos professores.

Segundo José Moran (2015, p. 16), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”. No entanto, vive-se contemporaneamente um período de integração tempo e espaço que não pode ser ignorado no desenvolvimento de metodologias de ensino.

Diante deste panorama, Moran (2004) ainda descreve que uma das mais expressivas reclamações advindas de escolas e instituições de ensino superior versa pelo fato dos estudantes não mais aceitarem a forma que os professores lecionam. É preciso mudar e inovar a partir do uso de práticas que sejam mais condizentes com a realidade cotidiana dos estudantes e com as tecnologias acessíveis. Além disso, Moran (2012) acrescenta que muitos professores começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo de ensino-aprendizagem, além das tradicionais provas.

Tem-se como ideário a pedagogia crítica, pensando nas ideias propostas de Paulo Freire, como a proposta de formação de professores, com vistas a uma educação emancipadora, capaz de contribuir para a construção do ser autônomo. Dessa maneira, sem roteiros, tutoriais ou guias, e sim com uma reflexão de que sujeitos estão sendo formados, seres autônomos ou sujeitos dependentes de um guia para a vida toda?

Para tanto, é preciso superar esse modelo de educação denominado por Paulo Freire como “educação bancária”, pela semelhança das transações financeiras em que, como nas instituições bancárias, há inúmeros depósitos com a intenção de acumular Capital. Nela a educação se restringe a depósitos de conhecimentos feitos nos alunos que, em uma atitude absolutamente passiva, dia após dia, vão recebendo e tentando memorizá-los. Dessa forma, o bom aluno, segundo tal prática, seria aquele que memorizou maior quantidade de informação e não aquele que conseguiu desenvolver uma consciência crítica, considerada a única forma de o ser humano assumir-se como sujeito histórico e transformador das realidades.

Em contraposição a esse modelo de educação, está a proposta da educação emancipadora (Freire, 1996), que traz como substrato básico o pressuposto do compromisso político de luta contra opressão e dominação, pela promoção de uma proposta que propicia maior autonomia no estudante, através de um processo de ensino- aprendizagem de forma mais ativa, como o que se apoia nas Metodologias Ativas.

Assim como Plutarchius (1844), Pestalozzi (2009) e Paulo Freire (1996), pactua-se que o papel do professor não é depositar todo seu conhecimento numa jarra, num vaso ou num banco do estudante, usados respectivamente pelos escritos supracitados, sintetizados na ideia da Educação bancária, na qual o aluno é considerado um todo vazio e que só recebe a informação “mastigada” pelo professor, e engole sem compreender que “alimento” está degustando. Crê-se em uma educação problematizadora e libertadora, que promova autonomia no aluno para pesquisar e trilhar seu caminho de forma consciente de suas escolhas. Para isso, Moran (2015) salienta que o currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades.

Além disso, como descrevem Paz e Wisch (2022), é fundamental compreendermos que a educação brasileira, ao longo de sua história, constituiu-se a partir de um modelo que buscava a homogeneização dos estudantes.

Nesta perspectiva, além do currículo estar mais conectado ao dia a dia do estudante, é preciso que as atividades, dentro e fora da sala de aula, sejam desenvolvidas de forma mais criativa, com mais possibilidades que só aula expositiva e o professor como condutor da aprendizagem. É preciso pensar em uma educação que contemple a diversidade de aprendizado

e as diversas formas que proporcionem mais possibilidades de aprendizagem. Neste cenário, o professor tem um papel fundamental, capaz de movimentar transformações no processo ensino-aprendizagem.

Nas discussões atuais que permeiam todos os ambientes educacionais, tem-se a Metodologia Ativa como sugestão de prática para superar o modelo de ensino tradicional e bancário. Essa situação promove o seguinte questionamento: como melhorar a prática docente na rede básica de Uberaba?

Tem-se como hipótese a prevalência da educação bancária em detrimento de uma prática que promova autonomia nos estudantes. Dessa forma, busca-se compreender se há alguma resistência a essas práticas de metodologias ativas ou se é um desconhecimento em relação a tais metodologias que explica a prevalência da educação bancária?

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como objetivo geral a investigação do modelo de ensino-aprendizagem de professores do ensino básico da rede pública municipal de Uberaba/MG, buscando contribuir para a prática docente dos professores.

Tal pesquisa se faz necessária, pois se percebe um desinteresse dos alunos pelas aulas e pela forma como o processo de ensino-aprendizado se desenvolve, corroborando Tardif (2002), quando diz que as metodologias tradicionais e descontextualizadas contribuem para a falta de engajamento dos alunos. Podemos até citar Dayrell (2007), quando mostra que jovens, muitas vezes se distanciam da escola, por não se identificarem com os conteúdos e metodologias, ou seja, por não atribuírem significado e sentido a tais práticas. Pensando em um distanciamento ainda maior dos estudantes com a escola devido a necessidade de desenvolvimento do ensino remoto necessário durante a pandemia da COVID-19, faz-se necessário aplicar e desenvolver práticas que atraiam tais estudantes.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹ propõe uma formação fundamentada na educação integral, que visa a formação e o desenvolvimento humano integral para a construção de uma sociedade justa, democrática, sustentável e inclusiva, e assim assume uma visão singular (de individualidade), plural (apoiada na diversidade) e integral (multidimensionalidade) dos estudantes, considerando-os como sujeitos da aprendizagem, o que vai de encontro à educação bancária implementada nas unidades escolares do Brasil.

Esse projeto apresenta-se em consonância ao Projeto Pedagógico Institucional da UFTM (Universidade [...], 2017), por proporcionar uma leitura mais diversificada do

¹ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2017).

fenômeno atual; e, ao pensar a formação continuada, pode-se discutir e problematizar a formação inicial desses profissionais. Com isso, efetiva-se não só como uma pesquisa, mas também como um projeto de ensino e extensão, por mediar a discussão entre teoria e prática docente na Formação Continuada na Unidade da rede municipal de Uberaba e, por promover ações que quebrem a dinâmica da educação bancária, como também na formação inicial de professores, pela publicação dessa pesquisa em meio acadêmico.

O que se aproxima da percepção dos docentes durante a pandemia, apresentada em pesquisa de Claro, Silva e Portilho (2022), em relação à prática educativa, que os autores afirmam também exigir saberes que podem ser modificados ou ampliados, a partir de uma reflexão crítica e transformadora da práxis, por meio da articulação entre teoria e prática, sendo a formação continuada um momento dessa reflexão ocorrer.

Na esteira dessas reflexões, esse estudo parte da seguinte pergunta: qual modelo de ensino-aprendizagem é utilizado no ensino básico da rede pública municipal de Uberaba?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa é uma pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2010), é interpretativa e possibilita ao investigador analisar o objeto de estudo em sua totalidade, obtendo dados interpretativos, que ajudam a entender percepções, opiniões e comportamentos subjetivos, como por exemplo, os professores responderem que trabalham com metodologias ativas, porém em suas respostas apresentarem diversas características de uma pedagogia tradicional. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

2.1 Participantes

A pesquisa aconteceu em duas fases. A primeira fase foi realizada na rede municipal de ensino da cidade, que conta com aproximadamente três mil profissionais. Foram convidados a participar do estudo professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos da rede municipal de ensino que estivessem atuando em seu cargo. Na segunda fase, foram convidados a participar professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos que estiveram participando do curso de Formação Continuada “Metodologia Ativa no processo ensino-aprendizagem” oferecido pela Casa do Educador, o qual teve 40 vagas disponíveis.

Essa oferta teve o intuito de analisar se os professores tinham compreensão do que era Metodologia Ativa e se realmente aplicavam práticas pedagógicas ativas ou se somente usavam ações práticas na escola, sem haver a intencionalidade pedagógica. E ao mesmo tempo, promover conhecimento referente às diversas práticas pedagógicas, e como elas ocorrem - aprendendo fazendo.

2.2 Instrumentos

Para atingir os objetivos desta pesquisa foi aplicado a todos os profissionais da educação um questionário *online* pelo do *Google Forms*, que possibilitou explorar a interpretação de como diferentes professores compreendem sua prática e de como se dá o processo de formação continuada na rede.

Além disso, de forma concomitante, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos que participarem do curso ofertado pela Casa do Educador. Esta formação foi desenvolvida em 15 encontros síncronos (presenciais) semanais, com três horas de duração cada um e 15 horas de atividades assíncronas (realizados remotamente), como leituras e atividades. Os encontros ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*.

A entrevista se mostra como um instrumento privilegiado na recolha de informações, pois, de acordo com Minayo (1996, p. 106),

[...] ela oferece uma possibilidade ao entrevistado de sua fala ser reveladora de “condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas”.

As entrevistas semiestruturadas foram mediadas por uma pergunta disparadora sobre o tema. Como apoio à entrevista, foi utilizado um roteiro que permeou a questão principal, contemplando os objetivos da pesquisa, servindo para elucidar questões que não foram claras e auxiliar a retornar ao objetivo da entrevista, se, por ventura, o participante “fugisse” ao tema ou tivesse dificuldades com ele.

2.3 Construção e Análise de dados do Estudo

Após o projeto ser submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos, obedecendo à resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12 de 12/12/2012), que foi complementada pela resolução 510/16 (CNS 510/16 de 07/04/16), e após a aprovação

desse mesmo comitê de ética² em pesquisa da UFTM, o contato inicial com os participantes, na primeira fase da pesquisa, se deu a partir de formulário de presença preenchido após Live organizada pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta etapa da pesquisa, aplicou-se um questionário online, elaborado por meio da plataforma Google Forms. Todos os profissionais da rede municipal de educação, totalizando aproximadamente três mil funcionários, foram convidados a participar, após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Do total de convidados, 1.856 profissionais efetivamente responderam ao instrumento.

No segundo momento da pesquisa, utilizou-se o critério de saturação de dados na condução das entrevistas. Considerou-se atingida a saturação, quando as respostas deixaram de apresentar elementos novos, de modo que os discursos, embora não idênticos, passaram a reiterar conteúdos já registrados, sem acréscimos significativos (Fontanella *et al.*, 2008).

Para essa etapa, foram convidados quinze (15) profissionais da educação que participaram do curso ofertado pela Casa do Educador, sendo que a saturação foi alcançada após a décima entrevista.

Faz-se importante destacar que, muitas vezes, não é possível definir a priori o número de participantes em pesquisas de abordagem qualitativa (Creswell, 2010). A não atuação de profissionais no seu cargo, no momento de pesquisa, foi considerado critério de exclusão.

As respostas foram tratadas pela Análise de Conteúdo³ de Bardin (2016), à luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, que pressupõe uma natureza social da aprendizagem, afirmando que é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1984). Ou seja, as relações sociais em grupos, que servem de experiências, são fundamentais para que haja a construção de novas relações e, portanto, de novos conhecimentos.

Sobre a proposição dialética das funções psicológicas superiores, pode-se afirmar que são funções que atendem a uma dinâmica por um lado interpessoal que não depende do sujeito isoladamente, ou seja “[...] funções da vida social, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais”. E por outro, intrapessoal “[...] funções de bases materiais e ideais do psiquismo, da atividade intrapessoal graças à qual o reflexo psíquico da realidade se constrói” (Martins, 2015, p. 113-114).

² Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 53663621.2.0000.5154 submetido em 29/11/2021 e aprovado em 03/12/2021.

³ Análise de Conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

O que foi dito acima corrobora o objetivo da Formação Continuada em Unidade e nas Ações Formativas voltadas para a autonomia do professor, ao socializar suas práticas. Como também ocorre em relação às práticas de metodologias ativas, com os alunos aprendendo com todos os sujeitos ao seu redor, professor, colegas de sala, profissionais da educação, e família. Sobre isso, Vygotsky (1984, p. 100) disserta “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

O desenvolvimento dessa pesquisa se realizou de forma concomitante com as atividades que foram desenvolvidas no Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores – GPEFORM, a fim de contribuir com as discussões e pesquisas desenvolvidas pelo grupo. A participação no GPEFORM foi muito proveitosa, considerando as discussões e pesquisas desenvolvidas pelo grupo⁴. Essa concepção corrobora a discussão das metodologias ativas, pois acredita que cada sujeito (aluno) é importante no desenvolvimento da turma, e cada experiência e relações que esses alunos tiveram em sua vida são importantes para a construção do conhecimento. Portanto, o professor deve compreender e pensar nessas diferentes dimensões relacionais, para pensar e construir caminhos que possibilitem o desenvolvimento de todos os alunos.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

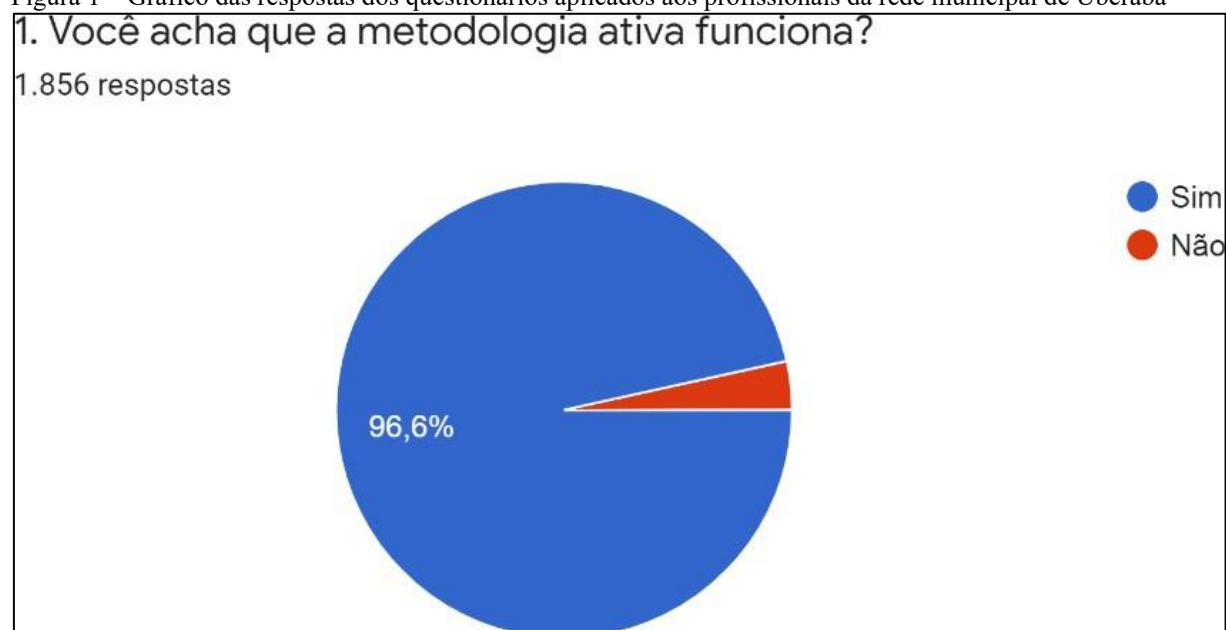
Como já fora discutido, essa pesquisa se desenvolveu em duas etapas: Dessa forma, sua análise inicial ocorrerá em etapas distintas e depois se realizará uma discussão final sobre as percepções do todo.

3.1 Primeira Etapa - Questionário

Ao analisar o questionário aplicado aos profissionais da educação (1856 profissionais) pelo Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG, percebemos que muitos dos profissionais acreditam nas metodologias ativas, sendo 96% dos que responderam positivamente ao questionário, como aponta a Figura 1.

⁴ Como é o caso da pesquisa de Alisson José Oliveira Duarte (orientando de doutorado da profa. Helena de Ornellas Sivieri Pereira) sobre a formação de professores e sobre a Ecologia Humana, que trata das relações, interações, interligações e interdependência entre os seres (incluindo os seres humanos) e o meio ambiente, mostrando que todos são importantes para o desenvolvimento da vida.

Figura 1 – Gráfico das respostas dos questionários aplicados aos profissionais da rede municipal de Uberaba



Fonte: Autores, 2022

Já, quando questionados sobre a aplicação de metodologias ativas em suas aulas, cerca de 80% (Figura 2) dos participantes acreditam aplicar tais metodologias em sua rotina de trabalho.

Figura 2 – Gráfico das respostas dos questionários aplicados aos profissionais da rede municipal de Uberaba



Fonte: Autores, 2022

Dessa forma, podemos inferir que os resultados sugerem que, na rede municipal de ensino em Uberaba, as metodologias ativas são aplicadas, e isso foi mais bem investigado na segunda etapa da pesquisa. Percebe-se também que há um grande interesse em se aplicar e

desenvolver práticas voltadas às metodologias ativas e, assim, possivelmente, poderia ser proposta, de forma colaborativa, a construção de diversas práticas que vão ao encontro do desenvolvimento do aluno de forma cada vez mais autônoma.

3.2 Segunda Etapa – Curso de Formação Continuada e Entrevista Semiestruturada

Na segunda etapa, foram convidados a participar professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos que concluíram do curso de Formação Continuada “Metodologia Ativa no processo ensino aprendizagem” oferecido pela Casa do Educador. O curso consistiu na conceituação e discussão sobre alguns tabus referentes às Metodologias Ativas, e na realização de entrevistas com professores da rede municipal de Uberaba, com o intuito de diagnosticar as práticas pedagógicas, observando se há desenvolvimento de metodologia ativa em sala de aula, se aplicam de forma correta, e se não, por qual motivo.

Foi possível romper com alguns tabus referentes às práticas de metodologias ativas, como por exemplo, de que o professor não trabalha ou que ele precisa ser criativo, ou até que as metodologias ativas só podem ser aplicadas com o uso de tecnologia e que ele potencializa o ensino como mercadoria.

Podemos perceber o discurso em relação ao uso das tecnologias na fala de Joana Silva⁵, professora de 5º ano: “Eu acreditava que gamificação precisava utilizar algum aplicativo de celular ou site de jogos, não sabia que já aplicava em sala de aula”.

Assim, no decorrer do curso foi possível compreender que quando o professor proporciona ao estudante a chance de se tornar protagonista e responsável pela sua própria aprendizagem, ele, ao mesmo tempo, o possibilita de ser crítico de suas escolhas para a vida, e essa prática acaba sendo mais “trabalhosa” para o professor, pois, além de orientar o estudante, ele tem o papel da curadoria das metodologias e da temática a ser desenvolvida, que pode ser via ferramentas de tecnologia digital ou não.

Nas falas dos profissionais, durante o curso, foi perceptível uma confusão em relação ao conceito das práticas ativas e, dessa forma, foi possível inferir o motivo de uma grande quantidade de profissionais que declararam aplicar metodologias ativas em sala de aula (Figura 2). Tais profissionais creem que Metodologia Ativa são aulas ativas ou práticas, porém há a necessidade de um planejamento estruturado e com objetivo determinado pelo professor, para por meio de uma aula ativa chegar a algum resultado.

⁵ Entrevista concedida por SILVA, Joana. Entrevista 7. [março, 2022]. Entrevistador: Autor. Uberaba, 2022.

“Na *live* da SEMED [Secretaria Municipal de Educação] que o senhor participou eu percebi que já aplicava metodologia ativa, mas não sabia muito bem o nome. Por isso que vim participar do curso. E aqui percebi que estava errada” (Maria de Fátima, professora 3º ano).

Através da fala da Maria de Fátima e de outras informações colhidas, é possível pensar na Formação Continuada na Unidade e nas ações formativas propostas pela Casa do Educador como espaços em que os profissionais da educação possam realizar seu processo de formação contínua, trocando experiências com seus pares e adquirindo cada vez mais conhecimento. Almeja-se o desenvolvimento contínuo do professor pesquisador, de novas e diversas práticas pedagógicas, atingindo, dessa forma, outro tabu referente às práticas pedagógicas ativas, que é o da necessidade do profissional ser criativo. Se houver uma maneira colaborativa entre os profissionais da educação, com trocas de tais práticas, há a possibilidade de o profissional desenvolver práticas não criadas por ele mesmo.

Assim, acreditamos, como Sefton (2013, p. 67), “que a formação continuada deve partir do diálogo feito entre a realidade externa a escola e o ambiente interno a ela, ou seja, uma possível socialização entre esses meios. A socialização se torna espaço de produção, transmissão e reprodução de modos de pensar, sentir e de se relacionar”.

Vale ressaltar que o incentivo dos profissionais da educação para essa formação continuada é referente apenas a sua avaliação de desempenho, sem qualquer relação com aumento salarial.

Na prática, como professor-formador da Casa do Educador, é perceptível que os professores possuem uma prática tradicional, com aulas expositivas incluindo alguns momentos de atividades práticas, que nem sempre possuem uma intencionalidade, relacionados com a teoria desenvolvida em sala de aula. Mesmo sabendo que há práticas exitosas na rede municipal e até projetos desenvolvidos pela própria Secretaria da Educação, como a Feira de Ideias, em que grupos de todas as escolas municipais de Uberaba competem pela melhor ideia desenvolvida via de uma metodologia ativa conhecida como “Aprendizagem Baseada em Problemas”.

Dessa forma, há a necessidade de se investir em formações continuadas que conversem com práticas ativas, que os professores repensem suas práticas para desenvolverem aulas que proporcionem colaboração e maior participação dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo dessa pesquisa foi desenvolvido em duas frentes. A primeira, na análise do trabalho dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Uberaba, por meio de

questionários e a segunda consistiu nas atividades de curso de formação com profissionais da educação da rede básica de ensino, com posterior aplicação de entrevista, o que proporcionou uma melhor compreensão dos dados dos questionários.

Ao analisar a prática pedagógica dos profissionais da rede municipal de Uberaba, podemos admitir que existam práticas ativas, como fora apontado no questionário. Porém, pela entrevista semiestruturada com profissionais da rede, pela da ação formativa promovida pela Casa do Educador, compreende-se que em tais práticas não havia um objetivo planejado e previamente estruturado. Dessa forma fica nítido que falta uma intencionalidade pedagógica nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os cursos de formações da Casa do Educador são espaços potenciais de reflexão do desenvolvimento de uma educação colaborativa (quando as(os) cursistas expõem suas práticas), e podem socializar suas práticas e experiências exitosas com seus pares. Almeja-se que tal processo de formação e de socialização dessas práticas exitosas ocorra em momentos de Formação Continuada na Unidade, que essa experiência passe a ser rotina nas unidades escolares e que as ações formativas funcionem como um propagador de metodologias ativas, auxiliando o desenvolvimento de alunos mais críticos e autônomos.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, foi possível compreender a relação e caminhos que tanto a formação inicial, quanto a continuada de professores, em programas de pós-graduação, como também em cursos de formação continuada, como os cursos ofertados pela Casa do Educador, podem também proporcionar avanços em suas práticas didáticas e se multiplicarem nos ambientes das escolas.

Como o processo de análise e avaliação da prática dos profissionais da rede municipal foi concomitante com o curso de metodologia ativa, foi possível compreender que há possibilidade de uma prática pedagógica, em que o aprender abarque boa parte dos alunos, e que esse processo seja cativante e instigante. E para que isso ocorra, se faz necessário ter objetivos bem definidos, para que as práticas não sejam vazias de significados, nesse processo.

Diante disso, acredita-se em Nóvoa (1995) e Freire (1991), quando narram que a formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Como descreve Freire (1991), “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Dessa forma, uma formação (continuada), que promova o repensar as práticas pedagógicas a descoberta de outras possibilidades, pela socialização de práticas exitosas e de forma colaborativa, pode promover um ganho para todos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: nov. 2019.
- CLARO, A. L. de; SILVA, L. B. B. da; PORTILHO, E. M. L. Prática educativa: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 116, p.76-89, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.12670>.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade*: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D’ água, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e. Terra, 1996.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 11-27, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social*: teoria método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MORAN, J. M. Proposta de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 21., 2004, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Abed, 2004.
- MORAN, J. M. *A educação de desejamos novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas/SP, Papirus, 2012.
- 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. (Coleção mídias contemporâneas) v. 2. PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

Disponível em: https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf.
Acesso em: mar. 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PAZ, C. T. do N.; WISCH, T. F. Ser professor na perspectiva inclusiva: saberes, fazeres e compromissos em uma tríade formativa. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 116, p. 9-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.12701>.

PESTALOZZI, J. H. *Écrits sur la méthode volume V: comment Gertrude instruit ses enfants*. Éditions LEP Éditions LEP. Le Mont Sur Lausanne: ed. Loisirs et Pédagogie. 2009. v. 3.

PLUTARCHIUS, L. M. *Oeuvres morales*. Paris: Lefreuvre Éditions, 1844.

SEFTON, A. P. *Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Projeto pedagógico institucional*. Uberaba/MG: UFTM, 2017.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7.ed. São Paulo: Martins, 1984.

SOBRE OS AUTORES

Pedro Dias Mangolini Neves possui bacharelado e licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2010). Mestre em Geografia, com ênfase em Análise Regional e Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEM (2013). Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG (2019). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM (2022). Possui graduação em Pedagogia (2023).

Email: pmangolini@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3869-1367>

Helena de Ornellas Sivieri Pereira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas e Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo - USP. Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e pela Universidade do Minho (Portugal). É docente associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFTM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores - GPEFORM/UFTM.

Email: pmangolini@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3869-1367>

*Recebido em 01 de abr. de 2024.
Aprovado em 17 de ago. de 2025.
Publicado em 25 de nov. de 2025.*