

v.2, n.1, 2025 - Janeiro

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

**O APRIMORAMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS PARA UM
ENSINAR CONTEXTUALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL
LEONOR SANTIAGO MOURÃO, CONJUNTO MANAUENSE
AMAZONAS/MANAUS -2024-2025**

Márcia Sueli Regis da Silva Santos¹

Revista o Universo Observável
DOI:10.6084/m9.figshare.28236134
ISSN: 2966-0599

¹Graduada: Licenciada Letras Portuguesa/Inglês; Pedagogia; Pós-Graduada: Língua Portuguesa; Pós-Graduada: Direito Civil Constitucional; Mestranda: Ciências da Educação.
Email: marcia3390@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4477280156908375>



O APRIMORAMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS PARA UM ENSINAR CONTEXTUALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL LEONOR SANTIAGO MOURÃO, CONJUNTO MANAUENSE AMAZONAS/MANAUS -2024-2025

Márcia Sueli Regis da Silva Santos



Fonte: <https://educacional.com.br/artigos/processo-de-aprendizagem/>

PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599
www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar o aprimoramento de competências e habilidades através de metodologias ativas: processos para um ensinar contextualizado na Escola Estadual de Tempo Integral Leonor Mourão, conjunto manauense Amazonas/Manaus. No período de 2024 a 2025, Tendo como objetivo geral: Analisar uma coleção de práticas pedagógicas, fundamentadas em metodologias ativas, objetivando colaborar para o aprimoramento de competências e habilidades socioemocionais dos discentes. A metodologia é baseada na investigação descritiva que tem como método descrever e elucidar o objeto de estudo, ou seja, explicar os motivos da investigação. Possui o enfoque qualitativo e proporciona uma abordagem mais flexível, permitindo adaptações durante o processo de pesquisa caso não sejam obtidas informações úteis. A aplicabilidade dos instrumentos realizou-se através do questionário junto aos estudantes, além de incluir as três etapas de atividades práticas. Os resultados mostram todo o aprimoramento das competências e habilidades das metodologias ativas contextualizados na escola junto aos discentes. Além de fazer toda uma geral na conclusão desta pesquisa. Foi aplicada uma Entrevista Semiestruturada (contendo 10 perguntas) para cada um dos sujeitos entrevistados. As informações coletadas revelam que investir em competências socioemocionais pode trazer benefícios significativos não apenas para o desenvolvimento socioemocional dos discentes e docentes, mas também para o seu desempenho acadêmico e para a construção de uma sociedade mais harmoniosa e justa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas, Educação, Competências; Socioemocional.

ABSTRACT

This research sought to analyze the improvement of skills and abilities through active methodologies: processes for contextualized teaching at the Leonor Mourão Full-Time State School, in the Amazonas/Manaus complex. In the period from 2024 to 2025, the general objective was to analyze a collection of pedagogical practices, based on active methodologies, aiming to collaborate in the improvement of students' socio-emotional skills and abilities. The methodology is based on descriptive research that has as its method to describe and elucidate the object of study, that is, to explain the

reasons for the research. It has a qualitative focus and provides a more flexible approach, allowing adaptations during the research process if useful information is not obtained. The instruments were applied through a questionnaire with the students, in addition to including the three stages of practical activities. The results show all the improvement of the skills and abilities of the active methodologies contextualized in the school with the students. In addition to making a general conclusion of this research. A semi-structured interview (containing 10 questions) was applied to each of the interviewed subjects. The information collected reveals that investing in socio-emotional skills can bring significant benefits not only to the socio-emotional development of students and teachers, but also to their academic performance and to the construction of a more harmonious and fair society.

KEYWORDS: Active Methodologies, Education; Skills, Socioemotional.

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas da aprendizagem vêm conquistando os espaços da educação e a sala de aula, contextualizando assim, o poder público e privado. As metodologias estão quebrando paradigmas do modelo de aulas tradicionais. Onde o docente detém o conhecimento e transmite com abordagens modernas e contemporâneas, eficazes que priorizam a troca de conhecimento e o engajamento dos educandos. O tema da pesquisa, vem com uma abordagem significativa, o aprimoramento de competências e habilidades através da metodologia ativas: um processo para um ensinar contextualizando, o ensino aprendido nas escolas nos tempos atuais.

Diante deste contexto: **situação problema**, a utilização de novas tecnologias marcou os últimos anos através de mudanças desmesuradas, impactando de maneira direta nas profissões, na conduta e no modo como se dá a relação entre as pessoas. Neste contexto de mudanças, os docentes se encontram diante de uma dissonância entre retrocesso e evolução.

Neste cenário, qual a matriz de ensino mais eficaz? Docentes e discentes necessitam entender e admitir novas metodologias em eficientes e criativas para assimilar as informações, necessitam se dispor a reinventar novos modos, de atingir o conhecimento juntos, rompendo o unilateralismo que ocorre sem participação e interação. No século XXI, a formação cidadã pessoal, acadêmica e profissional exige muitos mais saberes e habilidades que nos séculos passados,

que vão muito além dos conteúdos tradicionais disciplinares. Este estudo traz como, **Justificativa**: a motivação para investigar estas questões surgiu da inquietação desta pesquisadora, e professora de uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública que atende público de classe média baixa. Mesmo sendo alunos participativos, apresentavam muitos problemas comportamentais como: brigas, preconceitos, crises de choro durante as avaliações, queixas frequentes de dor de cabeça, ansiedade, competitividade excessiva e dificuldade de concentração. Os problemas no relacionamento interpessoal, autoconfiança, respeito e empatia, ou seja, o comportamento dos alunos, refletia no desempenho acadêmico deles. A execução de muitas atividades e projetos era dificultada, e estes alunos eram rotulados como “difíceis”. Era possível observar os professores exaustos e frustrados, e as aulas na sala demandavam intervenções constantes da coordenação e orientação pedagógica. Eram necessárias ações que pudessem colaborar para transformar a sala de aula em um ambiente mais tranquilo, colaborativo, com boas relações interpessoais ajudando no desenvolvimento emocional e cognitivo destes alunos.

Estas observações sobre a prática local desta pesquisadora não são limitadas pela realidade em que atua, mas sim são endossadas pela literatura da área, ao apontar que fatores como evasão escolar, desmotivação do aluno, dificuldades de relacionamento interpessoal e precarização do trabalho do professor são fatores citados em diversos estudos e pesquisas.

2. METODOLOGIAS ATIVAS EM FOCO

As metodologias ativas têm emergido como uma resposta aos desafios da educação contemporânea, impulsionando a transformação do papel tradicional do estudante e do professor. Estas abordagens visam promover uma aprendizagem mais significativa e colaborativa, deslocando o foco do ensino centrado no professor para uma prática em que o aluno se torna o protagonista do próprio processo de aprendizagem. A partir desta perspectiva, é fundamental explorar os aspectos centrais destas metodologias, compreendendo suas bases teóricas e implicações pedagógicas. O conceito de metodologias ativas está fundamentado no princípio de que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando os estudantes estão ativamente engajados na construção do conhecimento. De acordo com Freire (1996), o ensino deve ser uma prática dialógica, onde os sujeitos da educação, tanto professores quanto alunos,

construem saberes em conjunto. Este enfoque, que subverte a lógica tradicional de transmissão de conhecimento, está no cerne das metodologias ativas, as quais favorecem a interação, o questionamento e a participação efetiva dos estudantes. Um dos aspectos centrais das metodologias ativas é o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Em vez de serem receptores passivos de informações, os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento por meio de atividades que demandam investigação, resolução de problemas e cooperação. “A utilização destas metodologias oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades críticas e criativas ao longo do processo educativo, além de promover maior autonomia e responsabilidade” (Moran, 2015, p. 23). Com isso, a aprendizagem torna-se uma experiência mais dinâmica e interativa, reforçando o protagonismo dos alunos. Entre as abordagens mais comuns no campo das metodologias ativas estão o aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning - PBL), a sala de aula invertida (Flipped Classroom) e a aprendizagem por projetos. Cada uma destas metodologias possui características específicas, mas todas compartilham o objetivo de fomentar uma participação mais ativa dos estudantes. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, permite que os alunos desenvolvam competências investigativas e de resolução de problemas ao enfrentarem desafios complexos que necessitam de reflexão e análise. Como apontado por Savin-Baden (2003), “o PBL promove o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas de maneira integrada, encorajando o aprendizado autônomo e colaborativo” (Savin-Baden, 2003, p. 45).

A sala de aula invertida, por sua vez, reorganiza a dinâmica tradicional de ensino, transferindo o estudo de conteúdos para fora do ambiente escolar, enquanto as atividades em sala se concentram na aplicação e discussão destes conteúdos. Neste formato, os alunos acessam previamente vídeos, leituras e outros materiais que introduzem os conceitos, utilizando o tempo de aula para aprofundar a compreensão e resolver problemas práticos. Segundo Bergmann e Sams (2012), esta abordagem possibilita que o tempo de interação em sala de aula seja utilizado de maneira mais produtiva, permitindo que o professor atue como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, em vez de ser o único transmissor de informações (Bergmann & Sams, 2012, p. 32). Outro exemplo significativo é a aprendizagem baseada em projetos, que incentiva os alunos a trabalharem em tarefas de longo prazo que envolvem planejamento, execução e avaliação. Esta metodologia favorece a aquisição de conhecimentos específicos, e estimula o

desenvolvimento de competências transversais, como o trabalho em equipe, a comunicação e a capacidade de autogestão. Segundo Hernandez (2016), ao colocar os estudantes em contato com problemas do mundo real, esta abordagem os prepara para enfrentar desafios profissionais e sociais, promovendo uma formação mais integral (Hernandez, 2016, p. 57). Entretanto, a implementação de metodologias ativas requer um planejamento pedagógico cuidadoso e uma mudança na mentalidade tanto de professores quanto de alunos. O professor, neste contexto, assume o papel de mediador e facilitador, orientando e acompanhando o processo de aprendizagem sem exercer uma posição centralizadora. Por sua vez, os alunos precisam desenvolver habilidades de autogestão e disciplina, uma vez que estas metodologias exigem uma participação ativa e contínua. Segundo Valente (2014, p. 21), a transição para uma abordagem de ensino centrada no aluno pode encontrar resistências, “mas quando bem implementada, oferece resultados significativos em termos de engajamento e desempenho acadêmico”. A aplicação destas metodologias também está intimamente ligada ao uso de tecnologias educacionais. Com a expansão do acesso à internet e dispositivos digitais, tornou-se mais fácil integrar ferramentas tecnológicas que favorecem a participação ativa dos alunos. Plataformas de ensino à distância, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos colaborativos são alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados para dinamizar o processo educativo.

De acordo com Kenski (2018, p. 63), “as tecnologias digitais não são apenas suportes para a aprendizagem, mas transformam as formas de ensinar e aprender, criando novas possibilidades para a interação e a construção de conhecimentos.”

Apesar dos benefícios reconhecidos, as metodologias ativas também enfrentam desafios, especialmente no que diz respeito à sua aplicação em contextos educacionais mais tradicionais. A resistência de alguns professores em adotar essas práticas, aliada à falta de infraestrutura adequada em algumas escolas, pode dificultar a sua implementação. No entanto, conforme afirmado por Bacich e Moran (2018, p. 18), estes obstáculos podem ser superados com formação continuada de professores e políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica.

Todavia, as metodologias ativas representam uma importante transformação no cenário educacional, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Embora sua implementação possa enfrentar resistências e desafios estruturais, o

potencial dessas metodologias para gerar um aprendizado mais significativo e participativo é inegável. Ao adotar estas abordagens, educadores e instituições contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Isto porque as metodologias ativas são estratégias educacionais que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa e crítica em detrimento de uma postura passiva, característica dos métodos tradicionais.

Fundamentadas em teorias como o construtivismo, de Jean Piaget, e o socio interacionismo, de Lev Vygotsky, estas metodologias têm ganhado relevância nas últimas décadas, à medida que a educação passa por transformações para se adequar às novas demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Segundo Moran (2015, p. 67), “a educação do século XXI precisa formar indivíduos críticos, criativos e capazes de resolver problemas complexos em um ambiente colaborativo”. Neste sentido, as metodologias ativas buscam superar a mera transmissão de conteúdos para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, essenciais para o mundo contemporâneo.

Entre os principais fundamentos das metodologias ativas, destaca-se a necessidade de uma aprendizagem significativa, em que o aluno se sinta motivado a conectar novos conhecimentos com experiências anteriores. David Ausubel (2003, p. 24) já afirmava que “a aprendizagem só ocorre de maneira eficaz quando novos conteúdos se relacionam de forma substancial e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Esta perspectiva é um dos pilares das metodologias ativas, que procuram integrar os saberes prévios dos alunos com os novos desafios apresentados, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos temas estudados. A aprendizagem, assim, deixa de ser um processo mecânico e passa a ser uma construção contínua e dinâmica, na qual o estudante é agente de sua própria formação.

Outro fundamento central das metodologias ativas é a colaboração. Em vez de uma abordagem individualista, em que cada aluno trabalha isoladamente, as metodologias ativas incentivam o trabalho em equipe, a troca de ideias e a co-construção do conhecimento. Vygotsky (1991, p. 37) destacou a importância do ambiente social para o desenvolvimento cognitivo, afirmando que “as interações sociais são essenciais na formação de processos mentais superiores”. Com base nesta premissa, as metodologias ativas promovem

dinâmicas em que os alunos discutem, refletem e solucionam problemas juntos, fortalecendo tanto suas habilidades interpessoais quanto sua capacidade de resolver problemas de maneira colaborativa. A educação, então, torna-se um processo coletivo, em que todos os envolvidos contribuem para o aprendizado mútuo.

A resolução de problemas também é um dos componentes chave das metodologias ativas. De acordo com Dewey (2010, p. 49), “o pensamento crítico se desenvolve melhor quando os alunos são desafiados a enfrentar questões reais e complexas”. As metodologias ativas, portanto, utilizam-se de situações-problema para instigar a reflexão crítica e a tomada de decisões. Em práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning, ou PBL), os alunos são apresentados a cenários que demandam a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos para a solução de problemas, o que estimula a autonomia, a criatividade e a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno além de memorizar informações, também aprende a aplicá-las em contextos reais.

2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO

Para entender bem o conceito de competência socioemocional, é necessário entender a formação da inteligência emocional. A formação da inteligência começou a ser delineado a partir dos primeiros instrumentos de avaliação do quociente intelectual - Q.I. e foi entendido como uma aptidão ou capacidade de processar informações (Siqueira, Barbosa, & Alvez, 1999), além de representar a capacidade de percepção e compreensão de raciocinar abstratamente (Mayer, 2001). Contudo, com o rompimento da ideia dualista entre emoção e razão, a emoção passou a ser vista como uma peça fundamental para a construção dos processos cognitivos (Mayer & Caruso, 2008; Salovey & Mayer, 1990).

Para (Goleman, 1999). A expressão inteligência emocional (IE) é utilizada para descrever a capacidade de alguém de expressar e interpretar adequadamente emoções próprias e de outras pessoas, bem como entender os gatilhos e resultados delas. Conforme Santos (2012), testes psicológicos projetados para avaliar a inteligência emocional, semelhantes aos testes de quociente de inteligência (QI), foram desenvolvidos, entretanto são usados principalmente em contextos de pesquisa e não para determinar os pontos fortes e fracos do mundo real de

crianças em particular. É necessário levar em consideração que classificar crianças com pontuação em um teste pode não descrever e refletir adequadamente sua realidade emocional.

Diante desta perspectiva cognitiva, as diferentes áreas de desenvolvimento estão interconectadas, em vez de serem habilidades isoladas. A interconexão entre habilidades cognitivas e desenvolvimento emocional é particularmente importante. Para Felipe (2001), à medida que seu pensamento abstrato e suas habilidades linguísticas aumentam, as crianças se tornam mais capazes de rotular e discutir suas emoções com os outros. Por exemplo, elas podem deixar um adulto saber que estão com medo, em vez de apenas chorar ou gritar.

Sendo assim, a linguagem também pode permitir que as crianças regulem melhor seus sentimentos, se acalmem em resposta a sentimentos negativos e exerçam algum controle sobre situações que provocam emoções (Roncato; Lacerda, 2005). Por exemplo, crianças muito pequenas podem fugir ou se esconder do adulto quando ele faz uma expressão facial assustadora.

Para tanto, à medida que crescem, as emoções tendem a ficar cada vez mais evidentes, havendo necessidade de um trabalho pedagógico que seja baseado no desenvolvimento de competências socioemocionais, como as relações de afetividade entre educador e aluno. A esse respeito, Nascimento, Oliveira e Oliveira (2017, p. 5) reiteram que, em se tratando da prática pedagógica,

Afetividade está presente na vida da criança e também na vida do professor, pois o mesmo já tem passado por esse período de transição entre vida infantil e vida adulta, porém sem reconhecer o quanto ser criança deve ser importante para as demais fases que o ser humano vai ter que passar. Portanto, o docente deve estar ciente da real importância de estar se aproximando de seus alunos como forma de aquisição e fortalecimento dos laços cognitivos do aluno, adquirindo uma confiança necessária para o aprendizado do mesmo. (NASCIMENTO, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2017, P. 5).

E na atualidade se fala muito em inteligência emocional, mas será que na prática esses docentes estão preparados para cuidar dos seus discentes, uma vez que a inteligência emocional tem que ser tratada primeiramente nos professores e depois ser passado para os educandos.

2.1.1

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

A aprendizagem e o desenvolvimento de competências emocionais são preponderantes para a formação integral dos indivíduos, pois impactam diretamente sua capacidade de lidar com desafios e construir relações interpessoais saudáveis. Para tanto, pressupõe-se a inclusão de práticas pedagógicas que integrem o autoconhecimento, a empatia e a gestão emocional ao cotidiano escolar. Ademais, estratégias como rodas de conversa, dinâmicas colaborativas e suporte psicossocial são inerentes ao fortalecimento dessas habilidades. Contudo, é essencial que professores estejam capacitados para atuar como mediadores desse processo. Assim, promove-se um ambiente que regozija a formação de cidadãos mais conscientes e resilientes, aptos a enfrentar a complexidade social.

OGASAWARA (2009, P. 24 E 25) DESTACA QUE:

Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola “... o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida. (OGASAWARA, 2009, p. 24, 25).

Em conformidade com o exposto por Ogasawara, os signos e instrumentos, ao serem internalizados favorecem que a criança vá compreendendo o mundo que o cerca e, principalmente adquira um repertório que lhe favorecerá viver na sociedade, criando e se apropriando de outros signos e instrumento, pois:

Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se construa um espaço de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende”. O que é complementado por Fernández quando destaca que “não aprendemos sozinhos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 52).

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. A partir do seu contato com a realidade, ou seja, o meio ambiente, as outras pessoas e os objetos (OLIVEIRA, 1999).

Para Oliveira (1999 apud VYGOTSKY, 1994) sua ênfase recai sobre os processos sócio históricos, a ideia de que aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no

processo, que são invariavelmente influenciados pela cultura e por sua historicidade. Isso nos orienta que cada indivíduo empreende uma trajetória muito própria, e a depender das suas vivências e experiências socioculturais, cada um empreenderá trajetórias muito diferentes e estabelecerá conexões muito únicas com a realidade.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Diante do processo de escolarização no Brasil já passou por diversas transformações ao longo do tempo (RIBEIRO, 1993), sendo a sua obrigatoriedade presente desde a Constituição de 1934, que tornou o ensino primário obrigatório. Esta obrigatoriedade manteve-se centralizada em níveis hoje correspondentes ao ensino fundamental ao longo do século XX, porém, estendeu-se à educação infantil e ao ensino médio em 2009, por meio de Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Ao longo do tempo houve desequilíbrio entre o que estava posto na lei sobre a obrigatoriedade do ensino e a inserção das crianças na escola.

Foram necessárias oito décadas após a obrigatoriedade ter sido imposta pela Constituição de 1934 para que a quase totalidade da população em idade obrigatória de escolarização pudesse ter acesso a uma instituição de ensino (BREDA, 2016). Durante o Regime Republicano, foi instaurada a ideia de que seria por meio da educação da população que a nação se desenvolveria e a educação. O amplo acesso à escola trouxe a diversidade para a sala de aula, rompendo a homogeneização observada até então e trazendo uma diversidade cultural, religiosa e social para dentro das escolas, embora uns recebam ainda mais educação que os outros e a igualdade ainda permaneça um sonho distante (GADOTTI, 1995). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), durante o período escolar, as crianças e adolescentes devem receber a formação comum necessária para o exercício da cidadania e para progressão nos estudos posteriores.

O ARTIGO 205 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL APONTA QUE:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

De acordo com a perspectiva do professor, o desafio, hoje, é coordenar o ensino de conceitos e gestão de sala de aula, “além do compromisso de ensinar conceitos, deve saber manter a disciplina na sala de aula, envolver os alunos, conseguir que sejam cooperativos e façam as tarefas Macedo (1999, p. 6), nas palavras de Skinner:

O Mito ou Falácia do Bom Professor é a crença de que o que um bom professor pode fazer, qualquer professor pode fazer... A Falácia complementar do Bom Estudante é a crença de que o que um bom estudante pode aprender, qualquer estudante pode aprender. Nós estamos procurando por bons professores ou por bons alunos ou por ambos, mas não por práticas que foram analisadas e podem ser comunicadas. Nós não podemos melhorar significativamente a Educação encontrando melhores professores e melhores alunos. Nós precisamos encontrar práticas que permitam a todos os professores ensinar bem e a todos os alunos aprender tão eficientemente quanto seus talentos permitirem (SKINNER, 1972, p. 210).

Sendo assim, o trecho acima, embora escrito em 1972, nos surpreende com a atualidade de suas palavras. Os desafios enfrentados todos os dias nas escolas como salas superlotadas, indisciplina, alunos desinteressados e desmotivados demandam sim uma reinvenção da educação (ARAÚJO, 2011), porém, a procura deveria ser por práticas de ensino mais eficazes que possam ser disseminadas e auxiliem o aprendizado de todos de forma imparcial.

O formato tradicional de educação baseada no método expositivo e na transmissão de conhecimentos, no qual o professor é o detentor de todo conhecimento e o aluno um mero repetidor remonta às civilizações mais antigas da história humana (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009).

O bom aluno como o sujeito passivo, que só recebe e memoriza informações, já era criticado por Dewey (1859-1952) em sua obra *Vida e Educação*. O autor defendia que as escolas não levavam em conta as aptidões e os interesses intrínsecos já existentes na criança, não desenvolviam a iniciativa e o trato com situações novas, bem como exageradamente cobravam uma eficiência mecânica, de repetição de exercícios, muitas vezes sem sentido para a criança.

Práticas estas ainda utilizadas em grande maioria das instituições escolares brasileiras. Segundo Dewey (1968) para uma aprendizagem integrada com a vida é necessário que as experiências de vida dos alunos sejam trazidas para dentro da sala de aula, e que o ensino as leve em conta. O professor, além dos conhecimentos disciplinares específicos, tem a função de orientar, guiar e estimular por meio da experiência e do saber já conquistado pelo adulto. E isto porquê:

O aluno, não vendo nenhuma relação da matéria com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar, não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida...muito pelo contrário, se a criança percebe o lugar e a função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dá - lhe o impulso para todos os “exercícios” necessários. (DEWEY, 1968, p.40).

Assim, despertar o interesse intrínseco do aluno e fazer da escola um lugar de vivências reais, só será possível com uma mudança das práticas pedagógicas, com base em metodologias e uso de recursos, que possam ser compreendidas e ensinadas (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009). Segundo Mizukami (1986), no ensino tradicional, elementos da vida emocional, afetiva e até mesmo as vivências do sujeito são negligenciados e até negados, por supor-se que eles poderiam comprometer negativamente o processo.

Segundo relata Bordenave (2002) os professores identificam características comuns presentes em muitos de seus alunos, como o desinteresse pelos conteúdos abordados nas aulas, o despreparo e ausência de autonomia para os estudos, principalmente em casa, a passividade apesar do desejo de independência, uma valorização de notas e diploma muito maior do que a valorização do aprendizado em si, dado também encontrado nos trabalhos de Brenelli (2013) A grande maioria dos alunos não atinge os objetivos esperados, gerando um sentimento de frustração para eles, para os pais e também para os professores (BORDENAVE, 2002). Além disto, muitos professores utilizam práticas aversivas e punitivas (avaliações surpresa, ameaças, cobranças e interação pouco amistosa), contribuindo para que se perpetue o rendimento abaixo do esperado, procrastinação e falta de interesse (TODOROV et al, 2009). Ainda assim em seus estudos, Bordenave (2002) descreve relatos de professores que alegam também não conhecerem realmente seus alunos, suas aspirações e seus problemas, acabando por não contribuírem com uma aprendizagem significativa, respeitando os interesses, ritmos e necessidades individuais. Quando o ensino é personalizado e o professor identifica as necessidades e interesses dos estudantes, ele pode contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, engajando estes em projetos que tenham significado, proporcionando mais do que a simples aprendizagem de conceitos, mas também uma integração entre diferentes áreas de conhecimento (BACICH; MORAN, 2018) Neste sentido, Giroux (1992) reforça

a necessidade das práticas pedagógicas considerarem a realidade sócio, econômica e cultural na qual estão inseridos seus alunos. A experiência de vida deles deve ser considerada, para que estes tenham sensação de pertencimento a um grupo, raça e/ou etnia (MORENO, 2004). Isto não significa esquecer os conteúdos acadêmicos e disciplinares. Segundo Yong (2010), conteúdos disciplinares são fundamentais para promover a igualdade social. Para os alunos mais desfavorecidos, a escola é o único meio que lhes permite ter acesso a este tipo de conhecimento.

Entretanto uma consideração importante quando falamos em ensino personalizado e oportunidades de crescimento para cada indivíduo durante a escolarização, nos remete aos trabalhos de Gardner (1994).

O autor avaliou diferentes profissionais em diversas culturas, e identificou inicialmente sete inteligências: linguística, lógica matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Mais recentemente Gardner acrescentou uma oitava inteligência, a Naturalista e questionou se o “Existencialismo” e os “fatores morais” não poderiam também ser tratados como inteligências (MALAFAIA; RODRIGUES, 2011).

Em seus apontamentos Gardner propõe que o professor se atente a essas aptidões, sejam elas inatas ou adquiridas, assim como aos anseios e vivências de seus alunos, e utilize diferentes recursos e linguagens para contemplar as individualidades e garantir a aprendizagem de seus alunos. Corroborando com os estudos recentes de Doria e Soares (2016) que sugerem que quando a abordagem do ensino está em consonância com as potencialidades individuais, todos podem aprender melhor. Conforme exposto acima, consideramos que o educador precisa que suas práticas pedagógicas estimulem o envolvimento individual. Os estudos de John Dewey (1968), pautados pelo aprender fazendo, convergem com as ideias de Paulo Freire (1996), em que as experiências de aprendizagem devem despertar a curiosidade do aluno, permitindo que, ao pensar o concreto, conscientize-se da realidade, possa questioná-la e, assim, a construção de conhecimentos possa ser realmente transformadora.

2.2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas transformam o ensino tradicional ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e autonomia. Fundamentadas em estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em

problemas e estudos de caso, essas abordagens pressupõem a interação constante entre teoria e prática. Ademais, os professores atuam como mediadores, incentivando a construção colaborativa do conhecimento. Este modelo preponderante estimula habilidades críticas, criativas e reflexivas, essenciais para o mundo contemporâneo. Assim, ao regozijar a participação ativa dos estudantes, as metodologias ativas alinham-se às demandas educacionais do século XXI, favorecendo o aprendizado significativo e duradouro. Segundo Abreu (2009), as metodologias ativas bastante utilizadas internacionalmente em instituições tanto de ensino superior como ensino básico, tem crescido no Brasil, mas remonta ao movimento da escola nova, ao “Manifesto de 32” protagonizado pelos pioneiros da educação, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Apresenta 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, visando promover a autonomia e espírito crítico (BERBEL, 2011; BORGES, 2014).

Tais estratégias colocam os estudantes em contato uns com os outros permitindo trocas de conhecimento, retiram o professor do centro do processo e o coloca como mediador. Vale destacar que segundo Abreu (2009) não se trata de um método novo, há indícios dos métodos ativos nos trabalhos Emílio ou da educação publicada em 1762 de Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), no qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria, o concreto à abstração, o estímulo à curiosidade do que a pressa em responder perguntas. Porém segundo Gal, R. (1960) foi somente no século XX, a partir de contribuições da psicologia e de pensadores como Dewey e Piaget que estes métodos ganharam evidência.

As metodologias ativas foram inicialmente utilizadas na educação de crianças. Maria Montessori (1870 - 1952, Itália), Celestin Freinet (1896 - 1952, França), Jean Ovide Decroly (1871 - 1932, Bélgica) e Kerchensteiner (1854 - 1932, Alemanha), são alguns nomes que tinham em suas práticas pedagógicas princípios de metodologias ativas de ensino. Ainda que remotamente, a ideia do aluno no centro da sua aprendizagem e não um recipiente vazio onde o conhecimento seria depositado pelo professor, detentor do conhecimento, como citado anteriormente foi uma construção de vários pensadores/educadores.

Uma referência importante, Ferrière em obra publicada em 1910, A lei biogenética e a escola activa, um dos fundadores do Instituto Jean Jacques Rousseau e da “Ligue Internacional pour l'Éducation Nouvelle”, movimento que deu origem à chamada Escola Nova

em 1921 cita: “[...] a criança é um ser activo. Seu elemento vital é o movimento, é a atividade. A atividade física foi sempre a condição necessária de existência do homem. [...]” (p. 34-35). A “[...] criança se interessa pela própria atividade na medida da utilidade que dela se deriva” (FERRÈRE, 1929, p. 35-36). No Brasil, o movimento da Escola Nova, foi introduzido e liderado por Anísio Teixeira nas décadas de 1920 -1930, tendo a atividade prática e democracia como importantes ingredientes da educação, além do desenvolvimento do intelecto, o julgamento crítico. Foi ele quem introduziu o movimento das escolas públicas e gratuitas para todos em 1932. Anísio de Teixeira teve influências de John Dewey (1859-1952), com quem estudou nos Estados Unidos nos anos de 1928 e 1929. Em 1930, Anísio Teixeira publicou a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, receberam o nome de Vida e educação (NUNES, C. 2000).

Dewey (1968) propunha que os conteúdos deveriam ser contextualizados com a realidade dos alunos e organizados de modo que a complexidade fosse aumentando gradativamente, dosando-se as dificuldades e os estímulos, sendo o educador o responsável em balancear essa proporção. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se insere na chamada educação progressiva, onde a aprendizagem deve ser ligada aos fatos, contextualizada, sendo considerada uma reação ao ensino tradicional. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo, considerando o crescimento físico, emocional e intelectual.

FIGURA 1 - FOTO – APLICANDO AS METODOLOGIAS ATIVAS



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – 2024

Dewey em sua obra Democracia e Educação publicada em 1916 defendia que o conhecimento é construído por meio das trocas de saberes e experiências e isso só ocorre em ambientes democráticos, onde todos podem expressar suas vivências e opiniões. Muitas vezes o professor utiliza apenas sua própria experiência, negligenciando a experiência dos alunos, resultando em desinteresse por parte deles. Já quando as atividades nascem naturalmente de suas próprias vivências, dos pensamentos ligados intrinsecamente à sua vida, o assunto torna-se “interessante”.

Freire também enfatizava a importância de superar a educação bancária, tradicional e pensava a educação com um ato político-pedagógico e propunha uma educação libertadora baseada no diálogo, reflexão e ação, problematizando-se a realidade, transcendendo assim o modelo tradicional de ensino, pautado na aprendizagem mecânica e na postura passiva do estudante.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é o aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2011, p. 67).

Deste modo, uma pedagogia problematizadora e dialética também sustentada por Gadotti (2001) “educador e educando aprendem juntos” e por muitos outros autores brasileiros que defendem o ensino pelo método ativo, como, Bordenave, Pereira e Berbel (ABREU, 2009).

Sendo assim, as metodologias ativas também preconizam ambientes e possibilidades de trocas entre pessoas com diferentes habilidades. Neste aspecto diferentes linhas pedagógicas comungam do mesmo. A importância da interação social é ponto essencial e muito destacado nos trabalhos de Vygotsky.

Em seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal Vygotsky (1991) deixa clara a importância da interação social para a aprendizagem, pois considera que é no contato com os pais, avós, professores e outras crianças que o sujeito se apropria e internaliza os instrumentos e os signos, e assim desenvolve-se cognitivamente.

O autor também ressalta o papel do educador como mediador e parceiro mais experiente do processo educacional, devendo tomar como ponto de partida o que o aluno já conhece e consegue realizar sozinho para atuar, levando a criança a alcançar novas aprendizagens.

2.3 DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO AOS SEUS PRINCÍPIOS

As metodologias ativas de ensino vêm ganhando destaque no cenário educacional contemporâneo por promoverem uma aprendizagem centrada no estudante, desafiando o tradicional modelo de ensino passivo, em que o professor é o principal responsável pela transmissão de conhecimento. As metodologias ativas estimulam o aluno a ser protagonista no processo de aprendizagem, engajando-se de maneira mais dinâmica e crítica. Isto permite que os estudantes recebam informações, e as apliquem em contextos práticos, colaborativos e reflexivos. Uma das bases teóricas das metodologias ativas é o conceito de "aprender fazendo", defendido por John Dewey, filósofo e pedagogo. Segundo Dewey (1938), a educação deve ser experiencial, ou seja, os alunos devem estar imersos em atividades práticas que os ajudem a conectar o conhecimento teórico com situações reais. Para ele, o aprendizado é um processo contínuo de reconstrução da experiência, em que o conhecimento é construído a partir de interações com o ambiente e as pessoas. Isto indica que o envolvimento ativo no processo de aprendizado promove maior retenção de conteúdo e desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional. Além de Dewey, Piaget (1976) destaca que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação do indivíduo com o ambiente, e que a construção do conhecimento se dá de maneira ativa. As metodologias ativas encontram respaldo em suas ideias, já que essas metodologias proporcionam ao aluno oportunidades para testar hipóteses, resolver problemas e refletir sobre seus próprios processos de aprendizado. Este movimento é essencial para a criação de uma mentalidade investigativa, permitindo que o aluno atue de forma mais autônoma e crítica no mundo ao seu redor. Entre as metodologias ativas mais difundidas, destaca-se a aprendizagem baseada em problemas (ABP), que desafia os estudantes a resolverem situações problemáticas reais ou simuladas. Neste modelo, o professor atua como mediador, enquanto os alunos, em grupo, buscam soluções para os problemas propostos. Savery e Duffy (1995) indicam que esta abordagem estimula habilidades de pensamento crítico, colaboração e criatividade, uma vez que os alunos precisam aplicar conhecimentos prévios e adquirir novos conceitos para resolverem os desafios apresentados.

FIGURA 2- PRINCÍPIOS QUE CONSTITUEM AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/43/14/7b/43147b52ddc036117b824cc9b2d31.jpg>

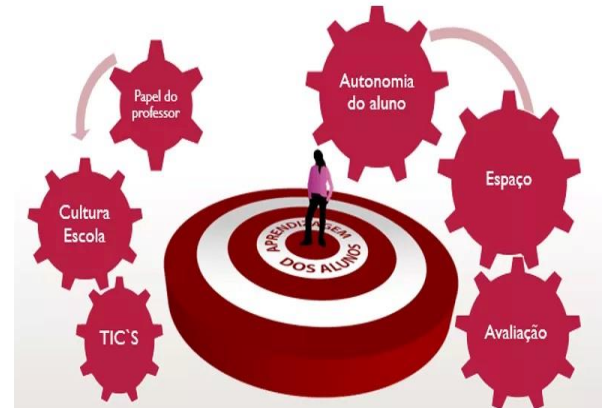
Embora existam diversos modelos de metodologias ativas, é importante compreender os princípios que norteiam essas abordagens. Em primeiro lugar, há o princípio da autonomia, em que os alunos são incentivados a tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem. Este princípio está alinhado com a perspectiva construtivista de Vygotsky (1978), que destaca a importância da interação social e da mediação no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumenta que o aprendizado ocorre por meio da colaboração com outros, e que o papel do professor é oferecer suporte para que o aluno atinja níveis mais avançados de compreensão. Outro princípio fundamental das metodologias ativas é a colaboração, que promove o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre os alunos. Freire (1996), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", ressalta a importância da aprendizagem colaborativa, destacando que a educação deve ser um processo dialógico, em que tanto professores quanto alunos aprendem uns com os outros. A interação entre os pares é essencial para a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos se beneficiem de diferentes perspectivas e experiências. O princípio da reflexão também se destaca, pois, as metodologias ativas incentivam os alunos a pensarem criticamente sobre o que estão aprendendo e como estão aprendendo. Schön (1983) propôs o conceito de "prática reflexiva", que se refere à capacidade de os indivíduos refletirem sobre suas ações para aprender com elas e melhorar seu desempenho futuro. Nas metodologias ativas, os alunos são encorajados a refletir continuamente sobre suas experiências, identificando pontos de melhoria e reforçando sua aprendizagem. As metodologias ativas baseiam-se no princípio da contextualização, ou seja, no uso de situações e problemas reais para facilitar a

aprendizagem. O conhecimento, para ser verdadeiramente significativo, precisa estar conectado à realidade do aluno. Neste sentido, Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado ao que o estudante já conhece e às suas experiências. Ao trabalhar com problemas práticos e contextualizados, as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Desta forma, as metodologias ativas transformam o ambiente de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo contemporâneo. A autonomia, a colaboração, a reflexão e a contextualização são princípios fundamentais que orientam estas práticas, desafiando o modelo tradicional de ensino e criando novas oportunidades para que os estudantes se tornem aprendizes críticos, criativos e engajados. Ao aplicá-las de maneira consciente e planejada, é possível melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.1 ALUNO: CENTRO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A centralidade do aluno no processo de aprendizagem tem sido uma premissa fundamental nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente no que se refere à implementação de metodologias ativas. Este modelo propõe uma inversão na estrutura tradicional de ensino, onde o professor assume o papel de mediador e facilitador, enquanto o estudante se torna o protagonista da construção de seu próprio conhecimento. Tal mudança exige uma reformulação do processo educacional, focando na participação ativa do aluno e na construção coletiva do saber, o que demanda um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e voltado para a prática. As metodologias ativas se fundamentam na premissa de que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas valorizam a interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos, promovendo um ambiente onde a curiosidade e a experimentação são incentivadas.

FIGURA 3 -METODOLOGIAS ATIVAS FAVORECEM O APRENDIZADO



fonte: <https://thumbor.novaescola.org.br/rqh.br2rvbdk6xf1ambkshmi4r6o=/nova-escola-como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado.png>

Neste sentido, o conhecimento não é transmitido de maneira unilateral, mas construído em conjunto, por meio de experiências colaborativas e reflexivas. Essa abordagem possibilita que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação, conforme descrito por Bloom (1956) em sua taxonomia dos objetivos educacionais. Uma das principais características das metodologias ativas é o envolvimento direto do estudante em atividades que exigem reflexão crítica e resolução de problemas. Segundo Bacich e Moran (2018), estas metodologias transformam o papel do aluno, que deixa de ser um receptor passivo de informações e passa a atuar como agente de sua própria aprendizagem. Este envolvimento ocorre por meio de atividades que desafiam os alunos a aplicarem o conhecimento em situações práticas, aproximando a teoria da realidade vivenciada. Neste contexto, o desenvolvimento de projetos, estudos de caso, simulações e debates são estratégias frequentes, pois colocam o estudante no centro do processo e estimulam a autonomia. Um exemplo notório desta transformação são os estudos de Flipped Classroom, ou sala de aula invertida, que reformulam o tempo e o espaço de aprendizagem. De acordo com Bergmann e Sams (2012), a metodologia da sala de aula invertida propõe que os alunos acessem os conteúdos teóricos fora do ambiente escolar, utilizando vídeos, podcasts e textos, reservando o tempo em sala para discussões mais profundas, atividades colaborativas e resolução de dúvidas.

Esta dinâmica inverte o fluxo tradicional de ensino, potencializando o tempo em sala de aula e promovendo uma aprendizagem mais engajada. Além

disso, essa metodologia incentiva a personalização da aprendizagem, uma vez que o aluno pode acessar o conteúdo de acordo com seu próprio ritmo e necessidades. No entanto, a aplicação eficaz das metodologias ativas requer que o professor esteja preparado para adotar novas posturas e estratégias. Como destaca Freire (1996), o educador deve assumir o papel de facilitador e mediador, incentivando o diálogo e a reflexão crítica. Isso implica não somente em transmitir conhecimento, mas em criar as condições para que os alunos possam explorá-lo, questioná-lo e reconstruí-lo de forma autônoma e colaborativa. Esta mudança de paradigma exige do professor uma postura aberta à experimentação e à inovação pedagógica, além da capacidade de articular diferentes recursos e ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

2.4. A ESCOLA, A SOCIEDADE E AS TECNOLOGIAS

A escola, como instituição social e educativa, exerce papel central na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento. Inserida em uma sociedade em constante transformação, a escola enfrenta desafios decorrentes das mudanças culturais, políticas e tecnológicas. Estas mudanças afetam profundamente o processo educativo, exigindo adaptações tanto no âmbito pedagógico quanto estrutural. A incorporação das tecnologias, por exemplo, tem provocado alterações na dinâmica escolar, tanto no que se refere ao papel do professor quanto ao dos alunos, além de demandar uma reflexão crítica sobre os impactos dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. A relação entre a escola e a sociedade é historicamente determinada, uma vez que a escola reflete os valores e demandas sociais, ao mesmo tempo em que contribui para moldá-los. Durkheim (1978, p. 48) já apontava que a escola é o reflexo das exigências sociais, sendo responsável pela transmissão de saberes necessários à manutenção da ordem social. No entanto, com o advento das novas tecnologias, esta relação tem se tornado mais complexa, visto que as tecnologias desafiam as formas tradicionais de ensino e de interação social. As tecnologias digitais, em particular, têm introduzido novas maneiras de acessar e compartilhar informações, alterando a forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Segundo Kenski (2012, p. 67), a presença das tecnologias digitais na escola exige uma nova postura dos educadores, que precisam aprender a lidar com as

possibilidades oferecidas por estas ferramentas, ao mesmo tempo em que devem desenvolver habilidades críticas nos alunos para que estes possam usar as tecnologias de maneira consciente e ética. Isto se torna particularmente relevante em um contexto em que as informações circulam de maneira cada vez mais rápida e fragmentada, o que pode dificultar a capacidade de análise crítica e a formação de um pensamento autônomo. Entretanto, é necessário considerar que o acesso às tecnologias não é equitativo em todas as realidades escolares. A desigualdade social presente na sociedade reflete-se nas escolas, onde nem todos os alunos possuem acesso às mesmas ferramentas tecnológicas. Conforme abordado por Silva (2015, p. 112), "a exclusão digital é um dos grandes desafios da educação contemporânea", já que o acesso desigual às tecnologias pode reforçar as disparidades educacionais já existentes. Deste modo, a escola precisa, além de integrar as tecnologias ao currículo, desenvolver estratégias que garantam a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, independentemente de sua condição socioeconômica.

2.4.1 O COMPUTADOR, A INTERNET E AS NOVAS EDUCAÇÃOES

A ascensão do computador e da Internet como instrumentos indispensáveis no cotidiano tem transformado profundamente as práticas pedagógicas e a forma como se concebe a educação. Em um mundo cada vez mais interconectado, a incorporação das tecnologias digitais ao ambiente educacional se revela inerente ao avanço social e científico. Contudo, tal transformação não ocorre sem desafios, pois pressupõe uma revisão das metodologias tradicionais, demandando uma readequação das práticas de ensino para atender às novas necessidades dos discentes e das sociedades contemporâneas. Ademais, a Internet, ao integrar recursos multimodais como vídeos, áudios, textos e imagens, redefine o conceito de currículo. Para tanto, é necessário promover o uso responsável e crítico destas ferramentas, como enfatiza (Lévy, 1999, p. 79), no qual argumenta que a interação em redes digitais cria "inteligências coletivas", mas também demanda uma educação ética e orientada para filtrar e interpretar conteúdos de maneira significativa. Assim, a educação deixa de ser unidirecional, tornando-se um campo dialógico e participativo. No entanto, os benefícios trazidos pela tecnologia não são distribuídos uniformemente. A inclusão digital e a democratização do acesso às ferramentas tecnológicas ainda enfrentam barreiras socioeconômicas. Como observa Kenski, (2012, p. 101), "a desigualdade no acesso à Internet reflete as profundas desigualdades

sociais que perpassam a realidade brasileira". Este cenário evidencia que a implementação de políticas públicas é crucial para que as tecnologias educacionais cumpram seu papel emancipador e inclusivo. Além disto, a integração do computador e da Internet à educação pressupõe uma reflexão sobre as novas competências requeridas dos professores. Segundo Moran, (2013, p. 67), "o docente do século XXI deve ser um transmissor de conhecimentos, um facilitador, que guia os estudantes em suas jornadas de aprendizado autônomo". Tal papel exige uma formação contínua que permita ao educador acompanhar as constantes inovações tecnológicas e metodológicas. Outro aspecto preponderante está na redefinição dos espaços e tempos de aprendizagem. A sala de aula deixa de ser o único lugar de construção do conhecimento, e o conceito de tempo escolar se flexibiliza, como discute Pretto, (2011, p. 89). Esta reorganização regozija estudantes e professores, uma vez que proporciona oportunidades de aprendizado ao longo da vida, adaptando-se às necessidades individuais e coletivas. Por fim, a transformação digital na educação também exige que se considere o impacto social e cultural dessas tecnologias. As práticas pedagógicas mediadas por computadores e Internet devem estar alinhadas às demandas locais e às especificidades culturais, valorizando as diversidades.

2.4.1.1 POLÍTICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA: O PROINFO

As políticas brasileiras de educação têm se transformado ao longo das décadas, buscando atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. No contexto da educação e informática, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) tem representando uma tentativa significativa de integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. O ProInfo surgiu com o intuito de ampliar o acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas, promovendo uma formação mais dinâmica, conectada e adequada às necessidades do século XXI.

O ProInfo foi criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), em um cenário de expansão global das TIC. Naquele momento, a sociedade já começava a reconhecer o potencial das novas tecnologias para a promoção de uma educação mais inclusiva e inovadora. No entanto, a inclusão destas tecnologias no contexto educacional brasileiro apresentava diversos desafios. Segundo Kenski (2007, p. 42), "o uso das tecnologias na educação requer a distribuição de equipamentos, uma mudança significativa no modo como professores e alunos

lidam com a informação e com o conhecimento". O ProInfo, neste sentido, foi concebido como uma política de integração entre a oferta de recursos tecnológicos e a formação de profissionais da educação. A formação de professores é um dos pilares centrais do ProInfo. Como aponta Almeida (2005), a simples introdução de computadores nas escolas não é suficiente para transformar a prática pedagógica. É necessário que os educadores estejam preparados para utilizar estas ferramentas de forma crítica e criativa. O ProInfo oferece cursos de capacitação voltados para o uso pedagógico das TIC, buscando promover uma nova cultura educacional, em que o professor seja um mediador ativo no processo de construção do conhecimento. "A formação continuada de professores deve contemplar o aprendizado técnico, uma reflexão sobre as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem" Almeida (2005, p. 115).

FIGURA 4 – MEC PREVÊ 100% INTERNET NAS ESCOLAS



Fonte: <https://portalguara.com/wpcontent/uploads/2019/11/fiu-1000x530.jpg>

O Ministério da Educação (MEC) desempenha um papel preponderante na formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação no Brasil, sendo responsável por coordenar e orientar as ações educacionais em nível federal. Dentre as suas diversas iniciativas, o Programa de Inclusão Digital na Educação (PROINFO), criado em 2000, destaca-se como uma das principais ações para a promoção da alfabetização digital nas escolas públicas brasileiras. A alfabetização digital, por sua vez, é uma habilidade inerente ao contexto contemporâneo e fundamental para a formação de

cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios da sociedade digital.

O PROINFO, inicialmente concebido para dotar as escolas com recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, visa à democratização do acesso à informação e à integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Contudo, a simples disponibilização de equipamentos não é suficiente para garantir que os alunos se tornem proficientes no uso das tecnologias. Para tanto, é necessário que o processo de alfabetização digital seja efetivamente incorporado ao currículo escolar, desenvolvendo competências que possibilitem aos estudantes não apenas o uso das ferramentas digitais, mas também a construção de um conhecimento crítico sobre o mundo digital.

A alfabetização digital pressupõe o domínio das ferramentas tecnológicas de forma a utilizá-las com criatividade, análise crítica e ética. A formação de professores nesse contexto é fundamental, pois, sem uma adequada capacitação, o potencial pedagógico das tecnologias pode ser subaproveitado. Segundo Kenski (2012, p.92), "a formação continuada dos docentes é um fator decisivo para a integração efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem". O PROINFO, ao longo de sua trajetória, procurou suprir essa lacuna, promovendo capacitações para educadores, além de incentivar a criação de conteúdos digitais e a adaptação de metodologias de ensino.

O MEC, em parceria com diversos órgãos, tem se empenhado em ampliar o acesso à educação digital. Segundo Silva (2015, p. 127), "o uso das tecnologias digitais na educação é um processo de adaptação contínua, que exige a colaboração entre os diversos setores da sociedade". A inclusão digital deve ser entendida como um direito de todos, e o PROINFO, ao implementar essa política, busca garantir que os alunos de escolas públicas não fiquem à margem das transformações tecnológicas que moldam o mundo atual. Contudo, para que esse processo seja efetivo, é imprescindível a existência de políticas públicas que priorizem a infraestrutura e o suporte técnico nas escolas, garantindo que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente.

No contexto da alfabetização digital, é necessário destacar o papel da escola como mediadora entre os alunos e as tecnologias. A formação crítica, ética e reflexiva sobre as novas tecnologias deve ser incorporada ao currículo, criando ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes possam desenvolver competências para resolver problemas de forma criativa e colaborativa.

2.5 METODOLOGIAS ATIVAS E SALAS DE AULA INOVADORA

Os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade diante da facilidade de acesso à informação, da participação em redes com pessoas com as quais partilham interesses, práticas, conhecimentos e valores, sem limitações espaciais, temporais e institucionais, bem como diante da possibilidade de trocar ideias e desenvolver.

FIGURA 5 – METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INNOVADORA



Fonte: <https://expedu.com.br/wpcontent/uploads/2021/08/Metodologias-ativas-07-300x267.png>

Existe na imagem do triângulo acima, uma estrutura educacional. E, as metodologias ativas emergem como um pilar para uma educação inovadora, tendo em vista que a aprendizagem não se restringe apenas ao conteúdo, mas também ao envolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento.

A adoção de práticas como ler, escutar, sorrir, ver, explicar, escrever, conversar, perguntar, repetir, demonstrar, resumir e estruturar, permite uma maior interação entre aluno e conteúdo, tornando o ensino mais dinâmico e participativo. Para tanto, pressupõe-se que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, o que regozija os professores que buscam alternativas mais eficazes e motivadoras para os seus estudantes. Inerente à aplicação das metodologias ativas, está a busca por práticas que incentivem a curiosidade e o pensamento crítico.

3. METODOLOGIA

A pesquisa com enfoque qualitativo do tipo descritiva visa compreender fenômenos complexos, explorando as relações contextuais e as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos. Tal abordagem é inerente ao entendimento das práticas sociais, pois busca descrever detalhadamente a realidade sem interferir no contexto natural. Contudo, para tanto, pressupõe a coleta de dados por meio de observações e entrevistas. A pesquisa descritiva, ademais, regozija-se com a análise profunda dos dados, permitindo uma interpretação mais rica das dinâmicas sociais. O estudo qualitativo é preponderante na investigação educacional.

4. RESULTADOS

O objetivo deste levantamento foi principalmente tentar desenhar, por meio de um conjunto de perguntas e respostas, a visão que têm os docentes sobre uma coleção de práticas pedagógicas, fundamentadas em metodologias ativas, objetivando colaborar para o aprimoramento de competências e habilidades socioemocionais dos docentes. Como as metodologias ativas podem contribuir para melhorar o ensino aprendizagem na Escola Estadual Professora Leonor Santiago Mourão – Manaus – Amazonas. As respostas mostram que os docentes prezam metodologias ativas e suas habilidades socioemocionais na educação como uma estratégia educacional que tende a favorecer os alunos e toda a comunidade educacional, além de favorecer o próprio docente em sala de aula. De modo que os entrevistados demonstram acreditar nessa nova modalidade de ensino pedagógico. Sendo assim, é necessário levar em conta que a educação é um meio social, tanto para discentes, quanto para docentes e por isso, é imprescindível buscar uma resolução para aprimorar as aulas em sala de aula, uma vez que ainda existem profissionais que têm muitas dificuldades para realizar esta nova modalidade de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre o aprimoramento de competências e habilidades por meio de metodologias ativas na Escola Estadual Leonor Mourão, situada no Conjunto Manauense, Amazonas/Manaus, buscou evidenciar a relevância da aplicação de abordagens pedagógicas que estimulam a participação ativa dos estudantes. Ao longo da pesquisa, ficou claro que a utilização destas metodologias proporciona um ambiente de ensino mais dinâmico, promovendo a

contextualização do conhecimento e estimulando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas. Este estudo apontou como, justificativa para a construção de pesquisa, o fato de que, a motivação para investigar estas questões surgiu da inquietação desta pesquisadora, e professora de uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública que atende público de classe média baixa. A implementação de metodologias ativas no ambiente escolar mostrou-se um caminho promissor para superar os desafios da educação tradicional, que muitas vezes é marcada por práticas passivas e centradas no professor. Na Escola Estadual Leonor Mourão, a adoção de estratégias pedagógicas ativas permitiu que os estudantes se tornassem protagonistas de seu próprio aprendizado, engajando-se de maneira mais efetiva nos conteúdos curriculares. As metodologias ativas se destacam por promoverem uma interação constante entre alunos e professores, além de permitirem a aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula, o que favorece uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos. Além disso, o uso destas metodologias contribuiu para a criação de um ambiente mais inclusivo, em que os diferentes estilos de aprendizagem foram respeitados e valorizados. Ao invés de uma abordagem única e linear, as atividades propostas nas metodologias ativas são diversificadas e flexíveis, atendendo às necessidades individuais de cada aluno e promovendo a personalização do ensino. Este aspecto foi particularmente importante em uma escola pública como a Leonor Mourão, localizada em uma região periférica de Manaus, onde muitos alunos enfrentam dificuldades econômicas e sociais que impactam diretamente seu desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento Das Habilidades Sócio emocionais Como Caminho Para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica**. São Paulo abril de 2014. Disponível em: file:///C:/Users/TCC/Downloads/ap4_hab_socioemocionais_anita_abed.pdf.

ABREU, J. R. P. **Contexto atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e das Estruturas da Escola**. 2ª Edição. Porto Alegre, 2009.

Araújo, R. & Belian, R. **Concepção de professores universitários sobre Inovação**

Pedagógica. Revista Internacional de Educação Superior, 4 (2), 387– 400.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesu/p/article/view/8651698>. 2018.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Editora. 2003.

AZEVEDO, S. M. C. **Ensino por investigação:** problematizando as atividades em sala de aula. In: Carvalho, A. M. P. (Org). Thomson. Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática, 2004.

BACICH, L; NETO, R. A. ; TREVISANI, F. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Editora Penso. 2015.

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

BERBEL; NEUSI. **As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia dos Estudantes Semina:** Ciências Sociais e Humanas. Londrina: [s.n.], 2011. p. 25-40.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Ano 03, n. 04, p. 119- 143, Jul/Ago 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional.** Diário , Brasília/ DF, v. 1, n. 59, p. 1, nov./2009. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20.08.24.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Conselho Pleno. Resolução cne/cp nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/histori>

co/RESOLUCAOCNE_CP222
DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 13 de Ago.de 2024.

BRASIL.LEI Nº 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mai. 2020.

BREDA, B. **O Ensino Obrigatório Na Legislação Federal dos Séculos XX e XXI.** 18ª Edição. Editora Textura, 2016.

CARVALHO, D. P. de. **A nova lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica, Ciências e Educação,** 5 (2), 81-90. 1998.
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tIng=pt.

DEWEY, Jonh. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

DEWEY, JOHN. **Vida e Educação.** 5ª Edição. São Paulo: Melhoramentos, 1968

DORIA; SOARES, A. R. M; M, L. **Inteligências múltiplas e aprendizagem significativa na educação infantil:** I Seminário de Políticas Públicas Educacionais: desafios e perspectivas. 1. ed. Não identificado: [s.n.], 2016.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, L. F. **Ambiente de aprendizagem construtivista.** 2004. Disponível em: < <http://www.penta.ufrgs.br/~luis/Ativ1/Construt.html> >. Acesso em 10 de julho de 2016.

FREIRE, F. M. P; VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida:** os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. S. . **Tecnologias e desigualdade no contexto escolar.** Editora Vozes. 2020.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas.** 1ª Edição. São Paulo: Ática, 1995.

GARDNER, HOWARD. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROUX, HENRY. **Escola crítica e política cultural.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 1992. p. 104.

GOLEMAN, DANIEL. **Inteligência Emocional:** a Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 1. ed. Rio de Janeiro: a Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

INSTITUTO AYRTON SENNA.
Competências Socioemocionais: material de discussão. Disponível em http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS_OCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80_IAS_v2.pdf. Acesso em: 6 mai. 2024

KENSKI, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas. Editora Papirus.

LEMOS, André; CARDOSO, Cláudio; PALACIOS, Marcos. **Uma sala de aula no ciberespaço:** reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. *Bahia Análise & Dados*, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul. 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000. NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Professores: imagens do futuro presente.

MACEDO, L. **Competências e Habilidades:** Elementos para uma reflexão pedagógica. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MALAFAIA; RODRIGUES, G.; L, A. S. D. **O uso da teoria das inteligências múltiplas no**

ensino de biologia para alunos do ensino médio: v. 6. 3. ed. SaBios-Revista de Saúde e Biologia: [s.n.], 2011. p. 8-17.

MORAN, JOSÉ; BACICH, LILIAN. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio histórico.** EDITORA, 2008.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1976.

PINTO, Cláudio da Costa; TEIXEIRA, César. **Cursos com suporte na internet. In: CONGRESSO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO / WIE, 20., 2000, Curitiba. Anais...** Curitiba: Champagnat, 2000.

PRETTE, Del; P., Z. A.; A, &. D. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PRETTO, N. L. (2011). **Educação e tecnologias digitais: Navegando entre tempos e espaços.** Editora UFBA.

REEVE, J. **Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive:** v.44. 3. ed. Hillsdale: [s.n.], 2009. p. 159-175.

RIBEIRO, J. **O audiovisual no ensino em ambientes virtuais: dos videogramas à cultura participativa.** Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. n° 38, jul/dez 2014.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil.** *Distúrbios da comunicação*, v. 17, n° 2, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LÚCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill. 2006.

SANTOS, J.O. **Educação Emocional na Escola:** a emoção na sala de aula. 2º. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOROV, J. C., MOREIRA, M. B., MARTONE, R. C. **Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. São Paulo. 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO, Jomtien , 1990. Disponível em: . – nota de tradução. Acesso em: 27 mar. 2020.

VERGARA, Silvy Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.1991.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues** (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YOUNG, Michael. **The future of education in a knowledge society**: the radical case for a subject-based curriculum. Pacific-Asian Education, Auckland, v. 22, 1. ed , p. 21-32, dez, 2010.

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