



Serviço Nacional de
Aprendizagem Rural

SÉRIE METODOLÓGICA

Aprendizagem significativa para jovens:
Caderno 1 - Experiências compartilhadas
Caderno 2 - Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros
para aprender bem

6



SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL (SENAR)

Presidente do Conselho Deliberativo

João Martins da Silva Junior

Entidades integrantes do Conselho Deliberativo

Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA

Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG

Ministério do Trabalho e Emprego - MTE

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA

Ministério da Educação - MEC

Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB

Agroindústrias / indicação da Confederação Nacional da Indústria - CNI

Diretor Geral

Daniel Klüppel Carrara

Diretora de Educação Profissional e Promoção Social

Andréa Barbosa Alves

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL

SÉRIE METODOLÓGICA

Aprendizagem significativa para jovens:

Caderno 1 - Experiências compartilhadas

**Caderno 2 - Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros
para aprender bem**

6

SENAR, Brasília
2018

© 2018, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SÉRIE METODOLÓGICA

Aprendizagem significativa para jovens

Caderno 1 - Experiências compartilhadas

Caderno 2 - Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros para aprender bem

Volume 6

Coordenação

Fabiana Márcia de Rezende Yehia – DEPPS / Administração Central

Equipe Técnica

Deimiluce Lopes Fontes Coaracy – DEPPS / Administração Central

Marcelo Rebello Mendonça – DEPPS / Administração Central

Larissa Arêa Sousa – DEPPS / Administração Central

Fotografia

Banco de Imagens do SENAR

Marcelo Botelho

Fabiana Rezende

Marcelo Mendonça

Brasil. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

/ — 1. ed. -- Brasília: SENAR, 2018.

56p.; 21 cm – (Série Metodológica Aprendizagem Significativa para Jovens)

ISSN 0104-3226

ISBN 978-85-7664-185-8

ISBN 978-85-7664-188-9

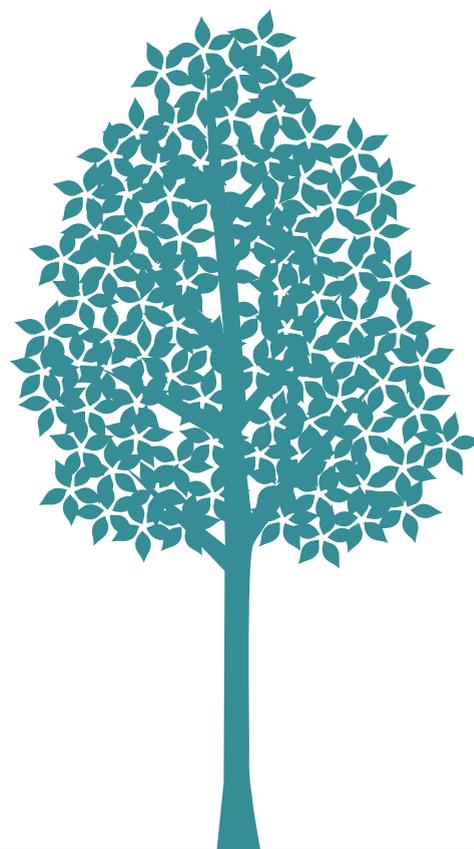
1. Formação profissional - Zona rural – Brasil – Terminologia. 2. Ensino profissionalizante - Terminologia . 3. Aprendizagem rural – Terminologia. 4. Promoção social. 5. Mobilização. I. Yehia, Fabiana de Rezende, coord. II. Título. III. Série.

CDU 377.1:001.4(81-22)

IMPRESSO NO BRASIL

Sumário

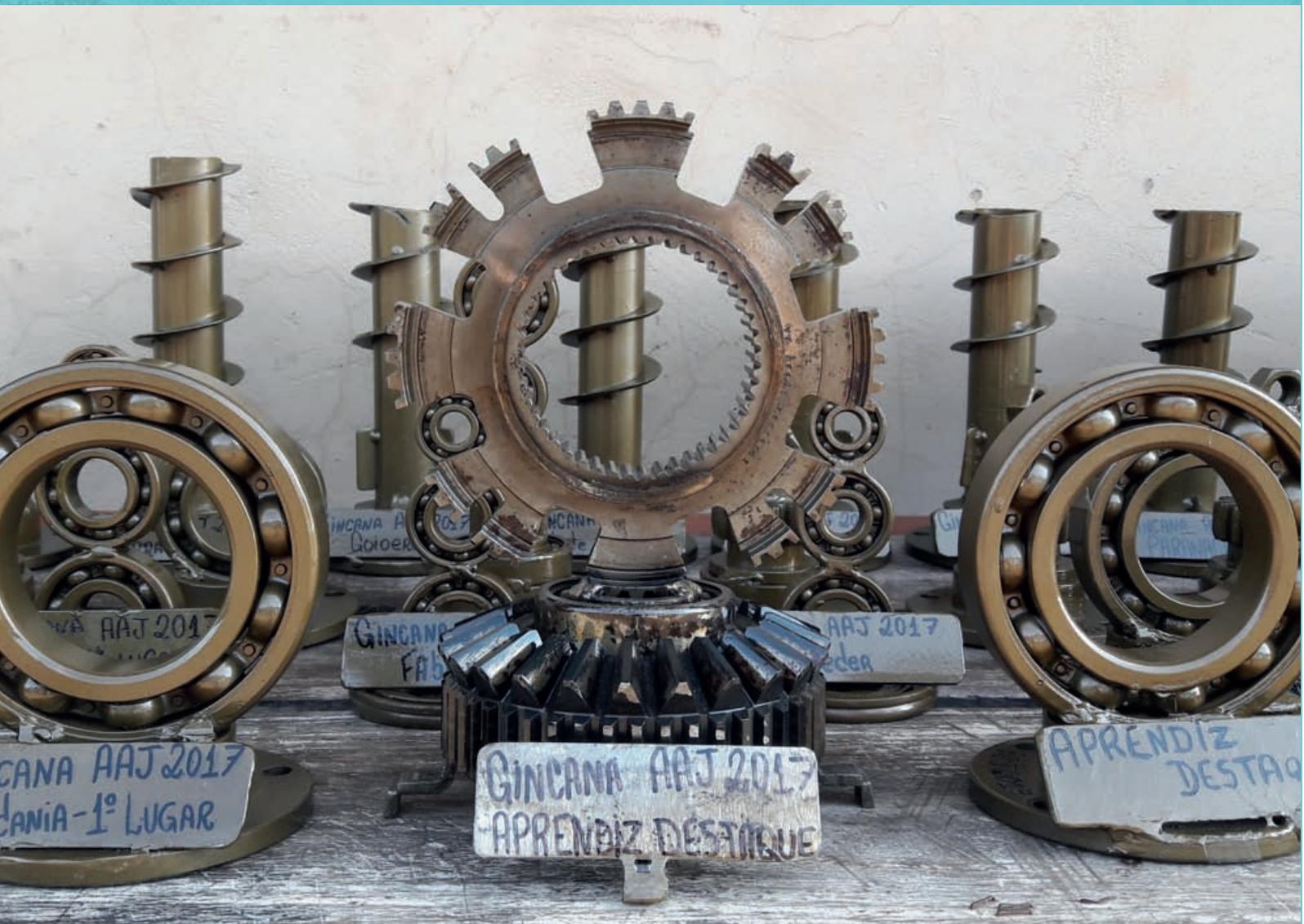
Caderno 1 – Experiências compartilhadas	7
Apresentação	9
Introdução	11
Do princípio	15
Aprendendo pela prática do SENAR	21
Referências	59
Caderno 2 – Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros para aprender bem	61
Prefácio	63
Introdução	65
O que é preciso para aprender bem?	67
Pesquisar para aprender bem	75
Roteiros para aprender bem	83
Conclusão	89
Anexo I	91
Anexo II	95
Referências	103



A educação provoca atitudes que transformam hábitos,
que abrem portas e redefinem vidas.

Para o SENAR, melhorar vidas é compromisso e missão.

Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR



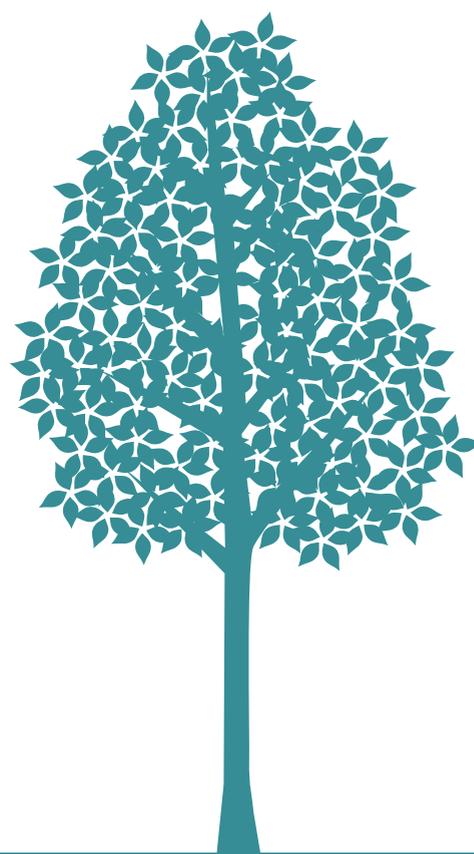
GINCANA AAJ 2017
GANANCIA - 1º LUGAR

GINCANA
FAB

GINCANA AAJ 2017
APRENDIZ DESTAQUE

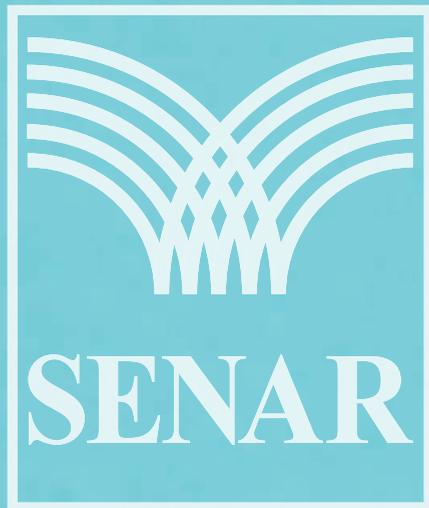
AAJ 2017
edea

APRENDIZ
DESTAQUE



Caderno 1

Experiências compartilhadas





Apresentação

Refletir sobre metodologias de aprendizagem específicas para o jovem que participa da formação profissional rural configura, sem dúvida, uma iniciativa estratégica. Em qualquer contexto educacional e em todos os níveis de ensino, esse imprescindível componente do currículo é, muitas vezes, considerado menos importante do que o conteúdo, o qual ainda figura como a primeira preocupação de quem ensina. A estratégia metodológica é uma recomendação legal, bastante clara na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prevê, no seu art. 36, que o currículo do Ensino Médio adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, o que é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As determinações legais estão confirmadas no anseio dos próprios jovens por formas diferenciadas de desenvolvimento de conteúdos que instiguem, conectem e, principalmente, produzam significados. O jovem do meio rural apresenta características comuns ao jovem do meio urbano, não somente pela fase etária que vivem, mas, sobretudo, pelo “mundo globalizado” que compartilham. Apresentam, ainda, especificidades ligadas à cultura, valores, potenciais e desafios das comunidades que habitam. Todos esses elementos precisam, necessariamente, compor a arquitetura instrucional necessária ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem especialmente desenhados para eles.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR vem, ao longo de seus 25 anos de existência, oferecendo portfólio de cursos típicos de formação profissional rural e promoção social, além de programas especiais voltados, em sua maioria, para adultos, com a participação de aproximadamente 20% de jovens entre 14 a 29 anos. Para essa parcela estão as programações de Aprendizagem Rural, de Inclusão Digital, Programas de Empreendedorismo, Gestão e Liderança, além de atividades de Promoção Social nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

O objetivo deste fascículo da Série Metodológica do SENAR, dividido em dois cadernos – “Experiências Compartilhadas” e “Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros para aprender bem” – é refletir sobre alguns aspectos referentes às teorias educacionais e experiências de quem planeja e realiza a formação e a avaliação de propostas educativas efetivamente colaborativas e direcionadas aos jovens. Traz, ainda, a importância de pensar e elaborar metodologias de trabalho apropriadas a cada grupo e realidade. Sem a pretensão de esgotar o assunto ou apresentar modelos infalíveis, objetiva discutir princípios orientadores para que cada Administração Regional, acompanhada dos seus agentes, seja capaz de avaliar tais princípios e posturas, adequando-os à realidade da sua oferta.





Introdução

“ *Eu não vejo como seja possível alguém se fazer educador sem, na verdade, amar.*

(Paulo Freire, 1997)



Em nosso país, ouve-se constantemente que ensinar é quase um ato de abnegação, de doação. Sabe-se que não existiriam médicos, engenheiros ou dentistas sem professores. Então, porque ouvimos que estas são profissões mais almejadas do que a de professor? Talvez pela associação à função laboral árdua e com reconhecimento social e financeiro desigual. Para entendermos o que leva alguém a ser professor e a razão pela qual ocupamos essa estratégica função social, é importante procedermos às seguintes perguntas:

- Como cheguei até aqui?
- Por que eu continuo?
- Quais são os motivos para a minha ação?
- O que preciso transformar em mim para transformar o outro?
- Em que acredito?

O SENAR dispõe de uma rede de quase 6 mil instrutores em todo o país. São profissionais que atuam e compõem cenários educativos atípicos, pois na maioria das vezes não são laboratórios e salas de aulas convencionais. Antes de nos atermos aos desafios dessa situação, devemos pensar nas grandes possibilidades que o real ambiente de trabalho proporciona aos jovens. Para que a transformação educativa ocorra, precisamos ainda imergir no vasto mundo da educação. Estudar teorias da aprendizagem, escolher tendências pedagógicas e planejar utilizando técnicas, tecnologias e processos de avaliação atualizados e que façam sentido para esse público. Empoderar o adolescente, o jovem e o jovem/adulto, trazendo-o para compor a proposta, atuar a partir das habilidades individuais e coletivas, avaliar de forma responsável e colaborativa e distinguir as evidências do aprendizado, sendo capaz de aplicar os resultados de forma a solucionar problemas. Este deve ser o norte e a maior motivação de quem media processos de ensino-aprendizagem.

Luiz Algarra, designer de fluxos de conversação, no documentário “Quando sinto que já sei!”¹, afirma:

“O que os educadores dizem dentro das escolas, do Ensino Fundamental ao Médio é: Pequeninho, regra! Grande, lição. Você consegue fazer uma pessoa lidar com 15, 20, 30 alunos. Porque esse é o modelo industrial. É uma equação simples. É um educador, vivendo todo o seu espaço de angústia, de desejo, de medo, de vontade, de insegurança, sendo responsabilizado por uma instituição para realizar um espaço de aprendizagem com um grupo de 40 crianças. Como é que ele lida com isso?”

Já Simone André, coordenadora educacional do Instituto Ayrton Senna, no mesmo documentário, diz:

“Educação é muito mais do que acontece na sala de aula. Educação é a invenção humana para transmitir o humano entre as gerações. O médico do século XX entra na sala de operação do século 21, ele consegue operar? Ele não consegue operar. Ele mal consegue entender o que tem ali. Se um professor do século 20, ou do século 19, entra na sala de aula do século 21, ele vai achar muito diferente? Não vai. Ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada...tudo conforme era no século 19. A única coisa com a qual ele não contava era com a cabeça dos alunos do século 21. E aí que mora o conflito. A sala de aula do século 21 não é mais aquele quadrado, é praticamente o planeta, porque, com a nova tecnologia, o planeta é o espaço de aprendizagem das pessoas.”

Portanto, entender a motivação do sujeito que aprende, bem como os seus anseios, incertezas e aspirações, também se faz imprescindível.

No momento em que vivemos, usar a tecnologia dos celulares e tablets que estão nas mãos de todos os jovens, em vez de exorcizá-los, não é mais uma opção, mas a única forma realmente efetiva de trabalhar.

O uso do dispositivo móvel para complementar/corroborar/incentivar a aprendizagem de jovens e adultos conjuga funções e interesses, já que ele pertence ao rol de equipamentos indispensáveis para a grande maioria das pessoas. No entanto, para que seja efetivo, deve-se atentar para a definição clara e a graduação do nível de complexidade das atividades à distância, correlacionando-as com as ações presenciais de forma a incentivar as pessoas a utilizarem o dispositivo. Deve-se, ainda, observar a validade e a pertinência dos exercícios, a serem feitos de forma colaborativa e baseados na solução de problemas reais. A utilização das redes sociais e a interação via Whatsapp também constituem estratégias que podem potencializar a motivação dos jovens e proporcionar a integralização dos ambientes internos e externos da aprendizagem.

1 Documentário da Despertar Filmes. https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&index=2&list=PL-Qw_svsEdfQbBhhuv9OMGhNgN7NoGCKT7. Acessado em 22 de junho de 2017.

Aliadas às tecnologias, o mediador dos processos de ensino-aprendizagem, para fomentar a motivação e promover um ambiente de saudável colaboração, deve constantemente mergulhar no aspecto menos cognitivo e mais humano do processo. Nesse sentido, deve procurar aperfeiçoar as suas **estratégias de linguagem**, a habilidade de **escuta**, proceder à constante **autoanálise** e convidar o aluno a também se conhecer, **estabelecendo canais sólidos e democráticos de interação**. O estudo das múltiplas inteligências², o qual prova que pessoas diferentes aprendem de formas distintas, irá obrigá-lo a diversificar estratégias, buscando incessantemente oportunizar chances de construção, erros e acertos. O instrutor que se depara com turmas grandes e heterogêneas precisará usar recursos que auxiliem na importante tarefa de diversificação dos estímulos, de modo a contemplar as diferentes formas como as pessoas aprendem; redes de discussão, trabalhos em grupo, pesquisas individuais e coletivas, desenhos, mapas e gráficos, filmes, buscas na internet. O importante é que o instrutor se disponha a entender esse universo em que está inserido como educador de jovens.

“*Em nenhum outro lugar, mais do que nas escolas, grandes grupos de indivíduos ficam amontoados juntos por tantas horas, tendo ainda por cima de apresentar um desempenho de máxima eficiência em tarefas difíceis de aprendizagem, além de interagir harmoniosamente.*”
Carol Weinstein (1979, p. 585).

Gardner contribuiu enormemente para a compreensão de como as pessoas aprendem, ao classificar a inteligência nestas oito categorias:

1. **Lógico–matemática:** Capacidade de raciocínio lógico e compreensão de problemas matemáticos e científicos. Os maiores representantes dessa categoria são os físicos e matemáticos, como Albert Einstein;
2. **Cinestésico-corporal:** Capacidade de dominar os movimentos do corpo para se expressar. Os bailarinos e os ginastas estão aqui representados. Um exemplo é Daiane dos Santos, primeira ginasta brasileira entre homens e mulheres a conquistar uma medalha de ouro em uma edição de Campeonato Mundial;
3. **Linguístico-verbal:** Capacidade de se expressar por meio da fala e da escrita, falar em público, compreender textos. Poetas, oradores, escritores, professores, locutores, entre outros, são exemplos;
4. **Espacial:** Capacidade de localização, direção, sentido de movimento, habilidade de formar imagens mentais. São os arquitetos, pintores, designers, decoradores, as pessoas capazes de ver um espaço vazio e visualizar uma imagem, como Leonardo da Vinci, por exemplo, que além de pintor, era escultor, arquiteto e inventor. Ou Oscar Niemeyer, no Brasil;
5. **Musical:** Capacidade de dominar os sons, perceber os ritmos, criar e se expressar por meio da música. São os músicos, cantores, instrumentistas, compositores;

² Howard Gardner (1934 -*) é psicólogo cognitivo e educacional norte-americano, ligado à Universidade de Harvard, especialmente conhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas. É autor de mais de 20 livros traduzidos para 27 línguas.

6. **Naturalista:** Capacidade de entender e respeitar os processos da natureza e de se preocupar com o meio ambiente. São os naturalistas e ecologistas, a exemplo de Charles Darwin;
7. **Interpessoal:** Capacidade de relacionamento, carisma, facilidade de ouvir e entender o outro. São pessoas que conseguem trabalhar bem em equipe e administrar conflitos. Um exemplo de capacidade de articular pessoas e ideias em torno de uma causa é o sociólogo Herbert de Souza, conhecido como Betinho; e
8. **Inconsciente:** Capacidade de compreender os próprios sentimentos e dos outros, de reconhecer as próprias fraquezas e potencialidades, habilidade de se automotivar. São os psicólogos, psicoterapeutas, analistas, psiquiatras. Aqui temos, como exemplo, Sigmund Freud.

Essa fundamental contribuição de Howard Gardner ao estado da arte da aprendizagem humana confere ao instrutor o conhecimento necessário para não somente perceber as distintas inteligências nos alunos, mas valorizá-las, dar oportunidade para que se manifestem, facilitando, assim, o seu desenvolvimento. Portanto, procure conversar com eles, saber o que fazem bem, mostrar-lhes que somos todos capazes em diferentes formas e que possuímos variados tipos de inteligência, que se mostram em variados graus no nosso desempenho.

Outra importante busca deve ser a do acompanhamento pedagógico, ético, responsável e estruturado em forma de **avaliação formativa**, que se caracteriza por ser contínua, fornecendo informações ao participante e ao instrutor sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita identificar o que precisa ser melhorado. A avaliação formativa indica, também, falhas em relação a procedimentos de ensino e de avaliação adotados, permitindo a revisão das decisões tomadas. Também tem uma perspectiva orientadora que, nesse caso, permite aos participantes e ao instrutor uma visão mais ampla e real das suas atuações.

O instrutor, que tem como público o **jovem**, deve proporcionar um ambiente aberto e ouvir as expectativas em relação ao curso ofertado, buscando informações atualizadas e proporcionando a aproximação entre o jovem e os reais ambientes de trabalho, em visitas técnicas ou atividades que integrem “teoria e prática”. O aluno deve estar no centro do processo, e o instrutor deve ser menos orientado pelo conteúdo e mais pela necessidade e pelo desejo, como é o caso do aluno.

É necessário ainda considerar a participação da família, dos grupos sociais e os valores da religião no sentido de contribuir para a composição das propostas educativas e da construção de saberes sólidos, que propiciem chances efetivas de construção profissional e social.

Para iniciarmos o importante trajeto pelos caminhos metodológicos que levam à elaboração de planos educativos voltados para os jovens, vamos ler o artigo das professoras Maria Zenaide Alves e Catherine Hemont, publicado nos **Cadernos Temáticos da Juventude Brasileira e Ensino Médio**, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, em 2014. Esses cadernos foram elaborados, primordialmente, como referencial didático-metodológico para o curso de atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI, ministrado durante os anos de 2012 e 2013 para professores das redes estaduais de ensino participantes do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. O curso constitui uma das ações do projeto Diálogos com o Ensino Médio, desenvolvido pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense – UFF, em parceria com o Ministério da Educação.

Estratégias Metodológicas de Trabalho com Jovens

Maria Zenaide Alves³

Catherine Hermont⁴

Por uma pedagogia da juventude

Antes de avançar, vamos deixar claro o que estamos chamando de metodologia. De maneira bem objetiva, a metodologia envolve o caminho escolhido, as ferramentas utilizadas e a postura adotada pelo professor para se atingir o objetivo do ensino. Partindo dessa definição, consideramos fundamentais as práticas escolares e a postura do profissional da educação. Ou seja, acreditamos que não é possível um profissional adotar práticas que dialoguem com a juventude sem ele próprio assumir posturas e atitudes que o coloquem em estreito diálogo com essa mesma juventude, incorporando tal postura à sua identidade profissional. As narrativas biográficas nos mostram inúmeros exemplos de como um professor pode fazer a diferença na vida de uma pessoa. Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, relata um episódio ilustrativo que vivenciou na juventude: “Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. (...) O gesto do professor valeu mais que a própria nota dez que atribuiu à minha redação.” (Freire, 1996, p. 47). Nesse sentido, quando falamos em uma escola para a juventude, isso não se restringe a equipamentos e recursos didáticos de última geração. Certamente, são ferramentas muito importantes, mas a figura do professor, acompanhada de suas atitudes e posturas, é igualmente relevante.

3 Pedagoga, formada pela UFMG. Mestre em educação e inclusão social pela Universidade do Porto - Portugal. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Integrante do Observatório da Juventude.

4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG.

Uma pedagogia da juventude seria, assim, um conjunto de práticas educativas pensadas para jovens e com a participação dos jovens, considerando-se os seus desejos, anseios, sonhos, projetos e necessidades presentes e futuras. Uma pedagogia da juventude demanda políticas educacionais que reconheçam os jovens como atores estratégicos para o desenvolvimento social, escolas com infraestrutura adequada para explorar o potencial desse grupo e profissionais da educação comprometidos com a formação integral dos jovens. Para nos aprofundarmos no entendimento do lugar do professor nesse processo, o pensamento freiriano é de suma importância. Essa é a base teórica das práticas que temos desenvolvido nos últimos anos. Caso tenha interesse, acesse gratuitamente a obra desse autor no site do Centro Paulo Freire da UFPE: <http://www.paulofreire.org.br/asp/Index.asp>

Para começo de conversa, é preciso enxergar os sujeitos da nossa prática. Desde que nascemos, estamos expostos a diversas situações de aprendizagens e todos os dias aprendemos algo. Você já parou para pensar em como aprendemos? Será que, ao longo das diferentes temporalidades da nossa vida, sempre aprendemos do mesmo jeito? Será que jovens e crianças aprendem da mesma forma? Por que alguns professores utilizam músicas, historinhas, gibis, brincadeiras e tantos outros recursos e linguagem apropriada no processo de ensino com as crianças? Pensar em metodologias de trabalho com jovens estudantes exige, inicialmente, uma compreensão de que as temporalidades humanas nos modificam de acordo com os diferentes estágios da vida, provocando influências diretas no nosso modo de ser e estar no mundo. Essas temporalidades também influenciam na forma como damos sentido aos saberes e como aprendemos. Sendo assim, o pressuposto inicial é o de que é preciso enxergar os sujeitos da nossa prática nas suas especificidades, compreendendo a condição juvenil no contexto onde vivem. A charge a seguir ilustra um sentimento comum a muitos jovens. Eles se sentem invisíveis perante a sociedade. Invisíveis no sentido de que os adultos não se importam com o que sentem, não valorizam o que fazem, não confiam nas suas capacidades, não consideram seus problemas relevantes.



Com base nessas provocações, pare e pense sobre as perguntas a seguir. Reflita sobre elas e pense até que ponto essa invisibilidade de que falam os jovens brasileiros acontece ou não na sua escola.

- Você acha que esse sentimento existe entre os jovens da sua escola?
- Você considera que a escola onde trabalha enxerga os seus sujeitos como jovens ou apenas como alunos?
- Em que medida o jovem é visto e escutado na sua escola?
- Você e seus colegas costumam elogiar os jovens estudantes?
- Você e seus colegas confiam nos jovens estudantes a ponto de lhes atribuir tarefas importantes dentro da escola?
- De que modo a sua escola aborda as questões objetivas e subjetivas da condição juvenil?

Elementos significativos no trabalho educativo com jovens

Vamos passar agora a uma discussão de alguns elementos que consideramos significativos no trabalho educativo com jovens e que podem constituir-se como fios condutores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, de projetos de pesquisa ou culturais na escola. Vamos começar por uma dimensão muito significativa para a juventude, as culturas juvenis. Este é um dos princípios do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, que defende a “aprendizagem significativa para jovens e adultos e o reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis”. O mundo da cultura, por ser um espaço privilegiado no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil, não pode ser desconsiderado nas práticas metodológicas com jovens. Quando falamos das culturas juvenis, referimo-nos, portanto, a todos os elementos que demarcam uma identidade própria desse grupo, por exemplo, a linguagem, as roupas e acessórios, os estilos musicais, os aparelhos tecnológicos, os espaços e modos de lazer e sociabilidade. O uso de tais elementos dentro da escola para desenvolver o currículo pode e deve ser considerado, uma vez que é capaz de aproximar a escola dos jovens, criando situações de diálogo entre a cultura escolar e as culturas juvenis.

Outro elemento significativo são os projetos de futuro. Isso porque, sendo o Ensino Médio a etapa final da educação básica, boa parte dos jovens ainda está tentando se encontrar em relação ao futuro, seja profissionalmente, seja pessoalmente. Nesse momento de suas vidas, o diálogo estreito com as questões que os desafiam pode ser uma estratégia valiosa. Você deve conhecer, entre os seus alunos e alunas, uma jovem que sonha ser jogadora de futebol ou modelo, um jovem que planeja prestar vestibular e construir uma carreira acadêmica, outro que deseja cuidar da propriedade da família, outro ainda que pretenda se casar e ser feliz para sempre... Esses sonhos, desejos, projetos, que denominamos de projetos de vida ou de futuro, podem ser abordados em diferentes disciplinas, sob diversos aspectos.

Nesse sentido, o trabalho com biografias tem-se mostrado muito significativo e pode ser adotado por professores de diferentes áreas do conhecimento. Os saberes significativos para os jovens, por meio dos quais se dá sentido ao mundo, também têm mostrado elementos favoráveis nos espaços educativos, contribuindo para tornar o currículo o mais próximo possível dos anseios e necessidades da juventude. Nesse sentido, valorizar os saberes que os jovens trazem para a escola é imprescindível, bem como dialogar com esses sujeitos, considerando seus limites e possibilidades, desafiando-os a ampliar os saberes com os quais chegam à escola. As questões relativas às subjetividades juvenis carregam um forte e importante significado para os jovens e, muitas vezes, não são valorizados pela escola. Os desafios referentes a sexualidades, trabalho, questões raciais e de gênero afetam a todos nós, em diferentes tempos da vida, mas ganham contornos mais acentuados, sobretudo a partir da puberdade.

- Você sabe como se sente uma aluna quando inicia seu ciclo menstrual?
- Com quem ela tira suas dúvidas?
- Como os jovens na sua escola estão vivenciando a sexualidade?
- E as questões religiosas, como aparecem no cotidiano escolar?
- Como os jovens estão construindo sua identidade racial?

Bem, essas três dimensões estão presentes, de uma forma ou de outra, no cotidiano de toda escola. Elas constituem caminhos possíveis para o desenvolvimento de intervenções educativas em diversas áreas do conhecimento. Na sua escola, há alguma experiência que foi ou esteja sendo desenvolvida a partir de um desses elementos? Se não, que tal pensar formas de agregá-los à sua prática?

Que tipo de atividade atrai os jovens estudantes?

Sabemos que algumas escolas do ProEMI têm desenvolvido atividades significativas para os jovens, utilizando linguagens que os atraem como músicas, filmes, danças, pesquisas na internet, entre outros. No tópico seguinte, iremos discutir algumas dessas iniciativas. Por enquanto, queremos pontuar alguns aspectos que consideramos cruciais para a elaboração de metodologias de trabalho educativo com jovens. Tais aspectos são sistematizados a partir das nossas experiências de ensino, pesquisa e extensão no Observatório da Juventude nos últimos dez anos. São inúmeros cursos de formação de jovens e de professores que trabalham com jovens, além de diversas pesquisas desenvolvidas. Elencamos abaixo algumas características de atividades que têm-se mostrado mais atrativas para os jovens. Pode ser que nem todas se apliquem à sua prática e ao seu grupo, afinal, algumas estratégias metodológicas podem encontrar limites no contexto em que são aplicadas. Que tipos de atividades são mais envolventes para os jovens? São elas:

- As que dialoguem com suas linguagens. Com isso, não estamos sugerindo que o professor adote a linguagem dos jovens, mas que seja capaz de transitar entre as linguagens próprias da cultura escolar e das culturas juvenis, dosando formalidade e informalidade;
- Que sejam negociadas e não impostas, evidenciando autoridade sem autoritarismo por parte do professor. A negociação implica respeito, e o respeito, para os jovens, é pautado na conquista e não na imposição. Não é raro ouvirmos dos jovens: “eu respeito quem eu admiro”;
- Que exijam autonomia, responsabilidade e confiança;
- Das quais se sintam parte integrante e não apenas cumpridores de tarefas delegadas pelos adultos, demandando participação efetiva no desempenho de tarefas importantes;
- Que permitam ao aluno dar sua opinião e apresentar suas dúvidas;
- Que sejam dinâmicas, não rotineiras, pautadas em experiências. Nesse aspecto, a maior reclamação é ter de ficar sentado, sem conversar, apenas ouvindo o professor e copiando do quadro;
- Que valorizem seus saberes e capacidades. Aqui, a questão do estímulo, do elogio e do incentivo é muito importante;
- Que apostem no seu potencial. É importante que o professor demonstre confiança, pois sabemos que, se o jovem sente que o adulto espera pouco ou nada dele, é provável que ele corresponda a essa expectativa;

- Atividades em grupo: são muito mais propensos a desenvolver atividades em pares do que individualmente;
- Que considerem o seu ritmo. O jovem tem uma tendência a lidar com o tempo de forma diferente do adulto e, por isso, alguns acabam deixando as coisas para fazer aos “45 minutos do segundo tempo”;
- Que lidem com a ansiedade de querer tudo “pronto”, envolvendo-os desde o planejamento ao produto final, e não os deixando desistir durante o processo;
- Que utilizem tecnologias, como internet, aparelhos de celular, músicas, imagens, vídeos, filmes, programas de rádio etc.;
- Que retomem técnicas e saberes utilizados por seus familiares e pela sua comunidade, dando valor à cultura local e relacionando-a com as questões globais;
- Que tenham, ao final, um produto. É muito importante que eles entendam o porquê de estarem fazendo determinada atividade, onde e como a utilizarão e que resultados terão a partir dela.

Para se aprofundar nesses aspectos, sugerimos a leitura do texto “Metodologia de trabalho com jovens: algumas reflexões a partir de uma experiência”, acessando o link: <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Cultura18.pdf>

Qualquer assunto pode ter ou não significado, a depender do contexto e abordagem, bem como o que foi estabelecido entre os jovens, os professores e a sua relação com o saber. Comece a observar em sua sala como essas questões se apresentam. Você conhece a música “Estudo errado”, do Gabriel Pensador? Pode ser uma boa fonte de reflexão sobre os sentidos da escola para os jovens. Link para acesso: <http://letras.terra.com.br/gabriel-pensador/66375/>

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf.

Resolução CD/FNDE nº 63, de 19 de novembro de 2011, estabelece os procedimentos e autoriza a destinação de recursos para o desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador. <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes> Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011 <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes> Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071) Emenda Constitucional n 59, de 11 de novembro de 2009 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm) Resolução CD/FNDE nº 53, de 29 de setembro de 2011 <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes> Resolução CD/FNDE nº 38, de 21 de julho de 2011 <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes> Resolução CD/FNDE nº 09, de 02 de março de 2011 <http://www.fnde.gov.br/index.php/legis-resolucoes>.

Blogs de algumas escolas que aderiram ao ProEMI3 <http://escolamonsenhorlandelino.blogspot.com> <http://estudantespesquisadoresjv.blogspot.com> <http://Mochónemi.blogspot.com> <http://www.wescolapedrosegundo.blogspot.com> <http://eeic70anos.blogspot.com> <http://colegioromulo10.blogspot.com> <http://colegiogeneralosoriofsa.blogspot.com> <http://escolaameliodecarvalhobais.blogspot.com> <http://escolarobertoscaff.blogspot.com> <http://www.gremioanisoteixeira.blogspot.com>.



1 – Gestores de experiências com jovens

As recentes experiências de programações voltadas para turmas compostas majoritariamente por jovens renderam um importante referencial para a consolidação da oferta pelo SENAR.



Perguntamos aos gestores das experiências do curso técnico em Florestas do estado do Tocantins e dos cursos de Aprendizagem nos estados de Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina sobre como transcorreu o processo de estabelecimento de estratégias para o planejamento, operacionalização e avaliação das turmas formadas por jovens. As respostas revelam que o trabalho em consonância com as necessidades e a linguagem do jovem e de suas famílias tornou o processo ensino-aprendizagem mais atraente e aplicável, além de ter contribuído para a formatação de um modelo pedagógico a ser utilizado por outras Regionais e em experiências futuras.

As perguntas:

A. Quais foram os recursos e as estratégias educacionais mais relevantes e eficazes utilizados com os jovens?

- Ministrar **teoria e prática** de forma concomitantemente e **integrada**, não favorecendo uma em detrimento da outra;
- Disponibilizar os **ambientes, a tecnologia de ponta, os equipamentos e máquinas, os especialistas e as fontes de consulta indispensáveis ao trabalho de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes;**
- Promover **visitas técnicas** a locais produtivos de referência e a participação em seminários e feiras de tecnologias como parte de composição de currículo;
- Trabalhar por **metodologia de projetos;**
- Valorizar **as saídas de campo**, planejando de forma participativa as atividades a serem realizadas *in loco* e as etapas complementares;

- Valorizar a continuidade dos estudos por meio do **Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, rede social, blog ou grupo de Whatsapp**, de forma estruturada e participativa, como ganho de ordem social do jovem;
- Elaborar e utilizar o **plano instrucional**;
- Capacitar os instrutores dos núcleos básicos e específicos na **metodologia educativa** para instrutores do SENAR;
- Trabalhar com os instrutores de jovens a necessidade do uso sistemático e correto da técnica instrucional **demonstração**, enfatizando a sua correta aplicação, para garantir a sua efetividade;
- Refletir constantemente sobre o **mundo do trabalho**; identificando os critérios para o acesso e a permanência, a conduta ética, os direitos e deveres, a competição e a constante necessidade de atualização;
- Realizar a **avaliação formativa de forma compartilhada**, aluno-aluno, professor-aluno;
- **Supervisionar** todas as etapas previstas na organização curricular;
- Aplicar **questionários** no sentido de obter o grau de **satisfação** durante a execução da oferta;
- **Ouvir** com atenção aos anseios, **necessidades** e questionamentos dos educandos;
- **Observar** criteriosamente **mudanças de humor e comportamento** para a ação pedagógica e a convocação da família;
- Discutir, com mediação realizada por **profissionais da área de saúde e social**, assuntos como drogas, gravidez precoce, furtos e/ou roubos, sexualidade, gênero, racismo, distúrbios alimentares, distúrbios comportamentais e mentais, planejamento financeiro e familiar;
- Promover o **intercâmbio de professores e instrutores (com perfil e formação adequados)** de outras ofertas dentro do estado e também de outros estados, possibilitando o compartilhamento de expertise e visão de mercado;
- Considerar os jovens **sujeitos ativos** no processo de ensino-aprendizagem, **valorizando os conhecimentos prévios**;
- **Adequar** conteúdos, técnicas e estratégias para que promovam o interesse e o trabalho socializado entre os participantes, favorecendo a construção simultânea das habilidades básicas e específicas do curso;
- **Envolver as famílias, os parceiros e o RH das empresas (no caso da Aprendizagem)**, promovendo encontros programados com a presença dos aprendizes e dos seus responsáveis legais, para que todos exponham o desenvolvimento das atividades, as expectativas e realinhamentos. Durante as reuniões, discutir medidas para a melhoria de comportamento e levantar sugestões dos participantes e de seus pais para o aperfeiçoamento do curso. Nessas ocasiões, escutar as famílias quanto às mudanças de atitudes percebidas após o início do programa;
- Trabalhar os aspectos **de identidade** e de **vínculo junto** aos jovens utilizando os quatro pilares da educação (Saber ser – Saber conviver – Saber fazer – Saber conhecer); e

- **Desmitificar a ideia dicotômica entre ambiente escolar e ambiente de formação prática** ofertado pela empresa (no caso da Aprendizagem). Faz-se necessário o reconhecimento de suas diferenças, mas mais ainda do aspecto de complementariedade entre os ambientes formando um espaço integrado de ensino fundamental para o percurso da aprendizagem. Fazendo isso é possível desencorajar no jovem o sentimento de desvalorização e de preferência por um dos ambientes, atribuindo-lhe menor ou maior importância no processo educacional.

B. Quais foram os instrutores que mais se adaptaram ao formato do curso e na atuação com os jovens?

- Instrutores com **alto coeficiente de inteligência emocional**, pacientes, tolerantes, firmes e com equilíbrio evidenciado ao longo das supervisões realizadas pelas Administrações Regionais e nas avaliações de reação preenchidas pelos participantes dos eventos;
- Profissionais que **já atuaram na oferta de educação formal**, em turmas de Ensino Fundamental;
- Instrutores do SENAR com **experiência de campo**, com rigor metodológico para o planejamento e a avaliação formativa; e
- **Profissionais** que não somente atuam como instrutores, mas também são **ativos na área de expertise ministrada**, junto a empresas e propriedades.

C. Eles receberam algum tipo de capacitação especial para atuarem com estas turmas?

- Antes de iniciarmos as ofertas dos cursos de Aprendizagem, realizamos **capacitações e encontros para apresentação do programa**; reuniões de trabalho para formulação dos objetivos educacionais e definição das estratégias pedagógicas; e trabalho em equipe para estudo e definição de técnicas apropriadas, que auxiliasse no desenvolvimento do conteúdo;
- Promovemos a **formação *in loco***, adotando o método de o instrutor **sênior** formar o instrutor **júnior**, permitindo que o instrutor em formação comece monitorando as atividades e vá, gradualmente, assumindo a função junto à turma;
- **Encontros periódicos sistemáticos** com os instrutores, as empresas e os alunos do programa;
- Utilizamos **instrumentos de avaliação** para aferir o grau de satisfação e desempenho dos profissionais envolvidos, visando manter e ou melhorar a qualidade dos cursos ofertados; e
- Convidamos **especialistas em desenvolvimento humano e em relações interpessoais** para alinhar com os nossos instrutores as premissas do desenvolvimento natural e histórico dos adolescentes.

2 – Instrutores que atuam com jovens no SENAR

Nesse processo, pedimos que os instrutores Gilsoni Duarte e Ana Maria Evaldt Ferreira, que trabalham há muitos anos como instrutores de alunos jovens no SENAR, dessem o seu testemunho de como obtiveram sucesso em suas turmas.

De forma clara, expuseram o que fazem para conquistar a confiança e a atenção, aproveitando para dar “dicas” valiosas de atuação.

Gilsoni Duarte

Técnico em Agropecuária e em Aquicultura no Colégio Federal Agrícola de Araquari - SC. Extensionista rural trabalhando com jovens e adultos no âmbito social, ambiental e econômico. SENAR - Santa Catarina.



Ana Maria Evaldt Ferreira

Formada em Agronomia pelo Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo (CAUFES), pós-graduada na área de educação e gestão ambiental. SENAR - Espírito Santo.



Para a plena transformação INTERNA E EXTERNA do jovem, Gilsoni e Ana afirmam que o instrutor do SENAR deve oferecer:

- Respeito;
- Amor, afeto e amizade;
- Educação;
- Transparência;
- A contextualização do conteúdo (teoria) do curso à realidade;

- Compreensão;
- Responsabilidade; e
- Capacidade de interagir com as diferenças.

Importante, ainda, é construir uma relação inicial horizontal e, para fazê-lo eles dão algumas dicas:

- Conquiste o respeito com humildade, o jovem não está preocupado apenas com seu currículo, na verdade, ele quer saber se você é LEGAL;
- Deixe claro que somos parte do grupo, com o mesmo peso e medida, sem distinções;
- Sorria! O melhor cartão de apresentação é um sorriso aberto;
- Lembre-se que o instrutor e a instituição não são o centro das atenções do jovem;
- Dose a cobrança em relação ao conteúdo e às atitudes;
- Nunca faça comparações entre os participantes de um mesmo grupo e com os grupos anteriores;
- Esteja atento às competições, tanto entre os alunos como entre o professor e o(s) aluno(s);
- Não seja mais uma barreira;
- Esteja atento aos estereótipos, as pessoas não podem ser padronizadas como se fossem objetos;
- Dê atenção constante, converse assuntos do cotidiano jovem;
- Ouça as sugestões e se possível coloque-as em prática;
- Divida responsabilidades e crie um ciclo de confiança;
- Faça do erro uma ferramenta para o acerto;
- Estimule atividades em grupo, inclusive avaliações;
- Interaja bastante, provoque a participação ativa, desperte a curiosidade;
- Promova atividades lúdicas;
- Seja ponte (acesso);
- Dê ao assunto proposto um sentido prático na vida real;
- Trabalhe com exemplos;
- Proponha e realize aulas práticas;
- Nunca confronte em público, chame atenção ao pé do ouvido;
- Crie comitês de relato, social e apoio;
- A transmissão de conhecimento só flui se estivermos bem e felizes. Portanto, procure manter-se bem; e
- A tecnologia oferece a facilidade para encontrar as informações, mas somente nós podemos fazer das aulas momentos de crescimento pessoal e profissional para o grupo.

Lembre-se:

De acordo com Paulo Freire, “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes” portanto, vamos considerar cada ato, sugestão, opinião e a realidade que o jovem está inserido.

3 – Formação de Instrutores PRONATEC-SENAR

Ensino e Aprendizagem de Jovens



Em setembro de 2013, a Administração Central do SENAR ofereceu às 27 Administrações Regionais nos estados a oportunidade de iniciar a reflexão sobre ofertas especialmente planejadas para jovens. O que motivou a iniciativa foi a adesão em âmbito nacional do SENAR ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, do governo federal. A Profa. Dra. Noeli Maria Stürmer planejou e ministrou duas turmas compostas por instrutores e técnicos, cuja missão foi a de multiplicar os ensinamentos compartilhados com os instrutores responsáveis pelas turmas em campo.

Pensar nesse tipo de capacitação para os formadores do SENAR revelava a intenção de atuar em conformidade com as demandas do público jovem, inédito para a Instituição, que vinha ao longo dos últimos anos concentrando os seus esforços na oferta de formação profissional rural e promoção social voltadas eminentemente para o público de adultos, que sempre compôs quase que 80% dos participantes dos eventos do SENAR. O curso **Processo de ensino e aprendizagem de jovens em cursos profissionalizantes** teve carga horária de 40h e o objetivo de promover a melhoria da competência didático-pedagógica dos instrutores por meio da compreensão dos fundamentos básicos do processo de ensino-aprendizagem e das suas implicações na prática docente com jovens em cursos profissionalizantes de formação inicial - PRONATEC.

A primeira turma aconteceu de **9 a 13 de setembro** e reuniu 22 participantes, entre técnicos e instrutores das seguintes Administrações Regionais: AP, CE, DF, MA, MG, MS, MT, PE, PI, RS, TO, além de dois participantes do SENAR Central. A segunda, de **23 a 27 de setembro**, contou com 27 participantes, entre técnicos e instrutores das seguintes Administrações Regionais: AC, AL, AM, BA, ES, GO, PA, PB, PR, RJ, RN, RR e SC, bem como três participantes do SENAR Central, que puderam aprender uma nova metodologia para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de jovens em sala de aula.

Para isso, as atividades e conteúdos trabalhados previam que o instrutor pudesse, ao final da capacitação:

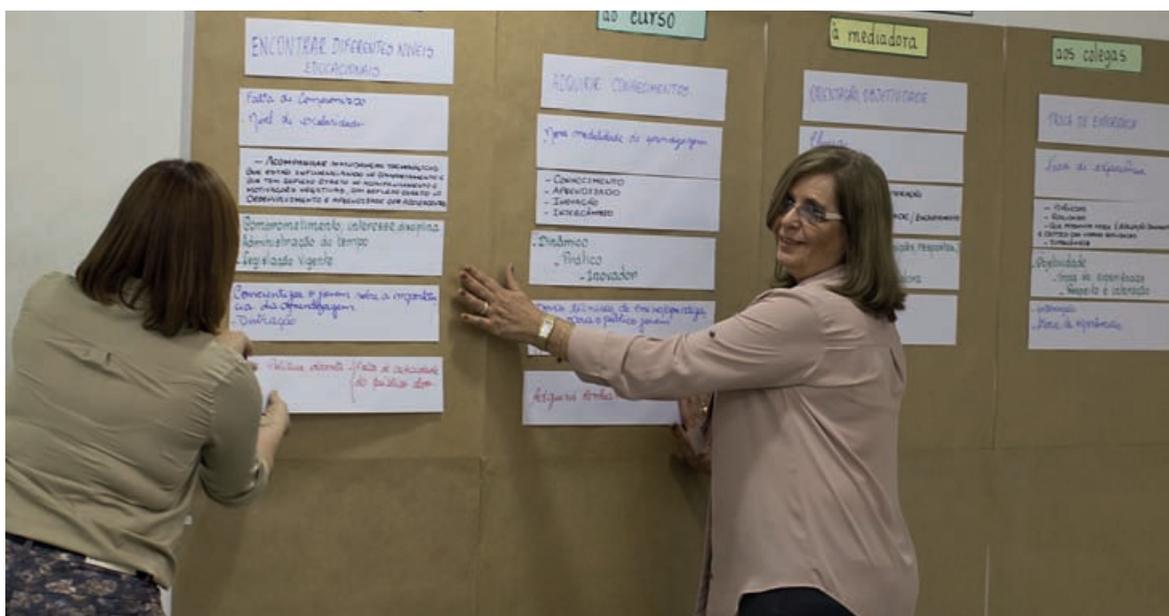
1. Identificar as características básicas dos jovens nos aspectos cognitivo, cultural e psicológico;
2. Reconhecer as características da prática pedagógica sob a ótica das diferentes tendências pedagógicas;
3. Incorporar à prática pedagógica, metodologias de ensino que problematizem a realidade, que instiguem à teorização e que se comprometam com o retorno à realidade, mediante intervenções fundamentadas;
4. Utilizar dinâmicas, técnicas e estratégias didáticas concernentes à metodologia da problematização identificando a pertinência de cada uma delas às diferentes etapas da referida metodologia;
5. Reconhecer a dinâmica teórico-prática da avaliação formativa relacionando as suas diferentes dimensões com as distintas etapas da metodologia da problematização; e
6. Configurar planos de ensino coerentes com os fundamentos teórico-práticos da metodologia da problematização.

Como reflexão inicial, foram propostas atividades nas quais houvesse a troca de entendimentos sobre quem é esse jovem rural, o que pensa e o que espera.

3.1 – O jovem do meio rural, algumas inferências

Para desenhar uma abordagem educativa voltada para o jovem, em primeiro lugar devemos nos perguntar:

- Quem é esse nosso aluno?
- Como ele se expressa?
- Existem implicações ligadas ao gênero na forma como ele aprende?
- Como os arranjos familiares influenciam na forma como ele se relaciona com o mundo?
- Qual a nossa concepção de adolescência e como lidamos com as manifestações dos alunos/as dessa fase?
- Quais implicações pedagógicas no processo de ensinoaprendizagem dos alunos/as dessa fase?
- Quais as perspectivas do campo?
- Quais as implicações para o ensino profissional?



A revisão bibliográfica trazida por Noeli apresentou dados importantes sobre a juventude rural. Se, por um lado, desmitificou a concepção de que o jovem no campo é um, mas, na cidade, outro, verificaram-se particularidades dessa população definidas pelo contexto sociocultural e econômico em que vivem. Não é possível falar de uma “cultura juvenil rural, mas de culturas de jovens com suas variadas formas de ser, sentir, agir e pensar” que precisam ser muito bem entendidas para que consigamos empreender processos educativos bem-sucedidos.

De maneira geral, a definição de jovem rural ou urbano, feita por ele mesmo e por parte de seus pais e professores, transita por agrupamentos de características, que definem a percepção que eles têm de si e de como o mundo os vê em momentos específicos de sua trajetória. Ele pode ser inseguro, angustiado, inquieto, consumista e rebelde, mas também antenado, empreendedor, dinâmico, sonhador, atualizado e participativo. É também exigente, questionador, criativo e crítico, além de esperançoso. Cada característica tem o potencial de dificultar ou contribuir para as situações de aprendizagem, que devem ser mediadas de forma hábil pelos instrutores.

A juventude rural é afetada pela diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos, combinada com a falta de perspectivas e a não adaptação daqueles que escolhem os centros urbanos, o que provoca o efeito de “ir e vir”. Eles se alternam entre a “responsabilidade” pelas perspectivas vindouras do espaço rural e a sedução de um mundo urbano idealizado, pois dispõem da percepção de invisibilidade perante o Estado e as políticas públicas, ao acreditarem ter “menos de tudo” em relação aos jovens urbanos.

Em muitos casos, os jovens se encontram em situação de tensão entre o apego à família e a necessidade de ganharem dinheiro para obter acesso ao que entendem como uma “vida melhor”, muitas vezes provocada pela antecipação da vida adulta, da sexualidade e pela emergência de necessidades de trabalho. Os jovens rurais também podem ser vistos pelos jovens urbanos de maneira enviesada, justamente por carregarem o rótulo de simplórios, carentes, pobres. Acontecem estranhamentos entre os próprios subgrupos de jovens rurais ao não se identificarem por meio de acessórios e símbolos de consumo. O fenômeno de evasão escolar ocorre, pois a escola não apresenta “ajuda imediata” e chega a ser substituída por trabalhos sazonais.

Apesar de desapontamentos relacionados à desvalorização dos produtos agrícolas e ao trabalho embutido nas atividades, identificam-se casos de protagonismo e empreendedorismo ligados a associações e projetos voltados para produtos específicos, os quais configuram eixos centrais de orientação social, lazer

e entretenimento, ocasionando, assim, capacidade de organização local e regional, bem como a interação positiva com o meio social em que estão inseridos. As condições de realização dos projetos individuais e coletivos dependem, entre outros fatores, da composição familiar e do capital material e cultural disponível para a negociação. Nesse sentido, as dificuldades impostas pelo cenário urbano podem despertar uma revalorização do rural favorecido também pelas facilidades das tecnologias da informação e comunicação, as chamadas TICs, o que desperta a pluriatividade e a interação entre jovens da cidade e do campo.

Portanto, em cada local existirão moços e moças em busca de oportunidades e de “voz”, ansiando por situações de aprendizagem desafiadoras e que promovam a coalisão de interesses e forças, utilizando recursos e tecnologias atualizadas e acessíveis.

3.1.1 – Jovens que escolheram o campo como a melhor alternativa

Vanderlei Holz Lermen, Rio Grande do Sul.



Ávidos pelo novo e pela experimentação, na juventude estamos prontos para empreender e trilhar novos caminhos. Um bom exemplo disso vem de Vanderlei Holz Lermen, agricultor gaúcho de 26 anos, que apostou na produção de leite e orgânicos para permanecer no campo, fazendo uso das mídias digitais. Ele já colocou no ar três sites e um aplicativo para vendas on-line. Transmite diariamente imagens ao vivo enquanto apresenta, no estúdio, o seu programa de rádio. Publicou um livro de histórias, tem em vista um e-book de poesias, é pesquisador, faz palestras, presta consultoria e mantém um canal no Youtube. Mas nada lhe dá mais orgulho do que repetir a sequência destas palavras: “Sou agricultor, antes de qualquer outra coisa”. Vanderlei é da turma que decidiu ficar no campo. Manteve-se com dois propósitos: mostrar para os moradores das cidades como é a vida no interior, muito além do “tirar leite e ir para a roça”, e servir de exemplo para a juventude rural de que é possível (além de rentável) profissionalizar-se como agricultor: “Com a internet, o lugar onde a gente mora não nos impõe mais limites. Talvez em outros tempos, sem as possibilidades de conexão, eu não teria estudado, tido contato com tantas pessoas e informações. Mas, hoje, posso dizer que a internet foi a ponte que me tirou da condição de um produtor convencional e me permitiu interagir com o mundo todo, sem que precisasse sair do lugar onde eu quis ficar”, afirma.

Questionar o êxodo rural no Rio Grande do Sul é a bandeira de Vanderlei. A debandada para cidade preocupa tanto que, há dois anos, ele deu início ao projeto que hoje leva o nome “Perspectivas da Juventude Rural”. Busca saber quais são as motivações que há por trás de ficar no campo, bem como o papel dos pais nessa decisão e o que sabem os possíveis sucessores sobre as propriedades das famílias: “Aqui na região, apenas um terço dos jovens quer ficar no interior. As mulheres que pretendem seguir no campo são só 16% e os homens, 46%. A falta de interesse deles é reflexo da falta de incentivo dos pais. Muitos filhos nem sabem o que os pais têm na propriedade. Algumas famílias têm mais de 50 vacas, trator, instalação completa. É só seguir com o trabalho. Mas a maioria prefere ir para a cidade, para trabalhar em fábricas, ganhando um salário mínimo. Eu quero saber o porquê, explica.”

Leia a entrevista na íntegra com texto da Bruna Scirea e imagens do Carlos Macedo, no Caderno *Singular, um olhar sobre o Rio Grande* do jornal Zero Hora, sábado e domingo, dos dias 18 e 19 de março de 2017.

Convidado pelo SENAR BRASIL ENTREVISTA, também contou um pouco mais da sua história de liderança jovem na comunidade em que vive. Assista!

<http://www.canaldoprodutor.tv.br/videos>



Maria Eduarda Ávila Oliveira, 15 anos e Felipe Leonel dos Santos, 17 anos.

A contratação de aprendizes pelas empresas está prevista em lei, e a sua não observância acarreta multa. As empresas que abrem as suas portas para jovens contam com profissionais dedicados e especializados exatamente no que o empregador precisa. Por meio de programas de Aprendizagem Rural, os jovens recebem capacitação para ingressar no mercado de trabalho com atividades teóricas e práticas compatíveis com o seu desenvolvimento físico, psíquico e social. Em Frutal, região do Triângulo Mineiro, a Usina Cerradão e a Suco Cítrico Cutrale, gigantes da produção de cana-de-açúcar e de laranja, respectivamente, estão desenvolvendo o programa, que também conta com a parceria do Sindicato Rural de Frutal. A turma da Usina, formada por 44 aprendizes divididos em dois grupos, começou em outubro de 2015; a da Cutrale tem 10 aprendizes, que iniciaram as aulas em abril de 2017 - ganho para todas as empresas de Frutal, que vêm investindo em aprendizes com o programa do SENAR Minas.

A partir de 1988 foram criadas leis que disciplinam o trabalho de menores e hoje eles só podem trabalhar a partir dos 14 anos, somente como aprendizes. A cota de aprendizes é definida pelo Ministério do Trabalho (Lei 10.097/2000). “Com o programa, o SENAR cumpre a sua função social no mercado de trabalho e as empresas têm a oportunidade de mudar de visão e suprir sua necessidade de mão de obra

qualificada com um profissional moldado por eles”, afirma Cristiane Trigueiro, pedagoga e assistente pedagógica da Assessoria Pedagógica do SENAR. Na Usina Cerradão já se observa a mudança nos jovens. Atualmente, vários já assumem parte das despesas da família, sabendo o que querem para o futuro, como detalha Cristiane: “Estamos fazendo reuniões constantes com os envolvidos e o desempenho dos alunos tem sido muito bom. Conseguimos ver a mudança de atitude pelos relatórios dos instrutores, mas os depoimentos das famílias nos mostram isso ainda melhor”.

Para Alciane Ávila de Paula, mãe de **Maria Eduarda Ávila Oliveira, 15 anos**, o ingresso da filha na Usina Cerradão significou um ganho em responsabilidade. “Ela amadureceu e está muito motivada. E também assumiu alguns pequenos gastos da casa”. A filha, ao contar que resolveu participar do programa para conhecer a área agrícola e ainda ajudar a família financeiramente, endossa a satisfação da mãe: “Está sendo uma ótima experiência. Aprendi a ter comprometimento, responsabilidade, pontualidade e respeitar a todos. Com o curso mudei minha escolha para o futuro – eu pretendia ser pediatra, mas agora quero algo na área da agricultura.”

Outro aluno da turma da usina, **Felipe Leonel dos Santos, 17 anos**, também está empolgado. “Tenho muitos parentes que têm fazenda, então eu sempre gostei da área. O curso me aproximou mais do meio rural e estou aprendendo muito. Quero fazer Engenharia Agrícola, já que a agricultura é o que mais cresce e move o mundo”, opina. A mãe de Felipe, Marta Janete Leonel, não poderia estar mais feliz. No momento, Marta não está trabalhando e apenas ela e Felipe moram na casa. Assim que começou na Usina, o filho assumiu várias despesas domésticas, o que deixa a mãe emocionada: “Ele sempre foi responsável e fez tudo pra mim, e agora ainda mais. Estou muito feliz.” Seik Ferreira Tanada, mobilizador do Sindicato Rural de Frutal, conta que o ganho se estende para a sociedade. Para ele, os resultados até agora são muito positivos. “Só de tirar esses jovens ‘da rua’ e trazê-los para um local de ensino já é algo memorável, diante da situação atual do país. Hoje, já existem previsões de alguns que vão sair empregados do programa, o que é um fator mais do que positivo.”

As empresas que abriram as portas para os aprendizes também percebem as vantagens. Na Suco Cítrico Cutrale, o programa ainda está no início, mas, para **Carlos Otero de Oliveira**, diretor de relações trabalhistas, é possível ver que a turma tem interesse no aprendizado e está entusiasmada. Além disso, a presença do SENAR também representa um diferencial: “O SENAR é uma instituição de reconhecida capacidade técnica e o aprendizado desses jovens, aliados à prática desenvolvida na empresa, acaba completando o ciclo de sucesso do programa, preparando-os para o mercado de trabalho”, acrescenta. Flávio Henrique Silveira, gerente do Escritório Regional do SENAR em Uberaba, explica que, para desenvolver o programa, as empresas devem entrar em contato com o gerente regional responsável pelo seu município e, a partir daí, ele e a Assessoria Pedagógica vão avaliar a demanda. “Somos uma das poucas instituições que fazem o programa de acordo com a atividade da empresa” - o que se traduz como um diferencial e uma vantagem para o empregador. Para atender à empresa, o SENAR leva em conta a própria capacidade operativa, ou seja, mínimo de 10 aprendizes na turma, além da consonância entre as atividades desenvolvidas pela

empresa e a área de atuação do SENAR. A empresa também deve ser contribuinte da entidade.

Endalos Rafael do Nascimento Lima, 25 anos, de Pernambuco.



Endalos não tinha relação alguma com a agricultura até começar o curso de Aprendizagem de Fruticultura em 2004. Hoje, atua como inspetor de qualidade em uma empresa que trabalha com comercialização de uva e não descarta a possibilidade de ser produtor rural no futuro.

“No início pensei em fazer o curso para melhorar o meu currículo. Não conhecia nada. Fui da muda até a fruta. Passei por vários setores e me destaquei. Se eu sair da empresa um dia, vou investir em uva. Quero passar o conhecimento adiante, assim como o SENAR PE me passou”, agradece.

Leandro dos Reis Santos, 29 anos, do Espírito Santo.



Leandro mudou de área no decorrer dos anos, mas continua na mesma empresa em que foi jovem aprendiz, em 2004. Aluno da primeira turma de Fruticultura básica no estado, atualmente é supervisor de Departamento Pessoal da Caliman Agrícola S/A, que atua na exportação de mamão papaya.

“Foi uma experiência incrível, a grande responsável por eu ter entrado no mercado de trabalho e estar onde estou hoje. Na minha época era mais difícil para os jovens. Agora, eles já têm uma referência. As empresas também mudaram. Antes era só uma exigência do Ministério do Trabalho. Hoje, elas sabem que é uma oportunidade de formarem mão de obra qualificada”, observa.

3.2 – Tendências pedagógicas

Educar é um processo que envolve escolhas. Conhecer as tendências pedagógicas, formuladas e testadas ao longo dos anos, bem como os principais teóricos, é missão de quem planeja, realiza e avalia processos de ensino aprendizagem.

- Qual sociedade construir?
- Que pessoas formar?
- Qual a nossa opção de prática pedagógica?

Vamos falar de quatro tendências pedagógicas utilizadas como referências para a elaboração de planejamentos e estratégias nos processos de ensino-aprendizagem; pedagógica tradicional, escolanovista, tecnicista e a progressista - as quais se sucederam e se complementaram ao longo dos anos, sendo referendadas metodologicamente por estudiosos que aplicaram as premissas e publicaram os resultados. Vamos mostrar, também, alguns teóricos e as suas teorias, que poderão auxiliar no estudo do comportamento humano e as manifestações de aprendizagem.

Tendência pedagógica tradicional

- Função da escola:** preparar para a vida e a sociedade, pela aquisição do conteúdo;
- Currículo:** conhecimentos e valores repassados como verdades, de forma acrítica;
- Avaliação:** foco na cobrança dos conteúdos/ no êxito acadêmico;
- Metodologia:** a partir dos passos de Johann Friedrich Herbart (filósofo, psicólogo, pedagogo, alemão, fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Dos 12 aos 18 anos, cursou o ginásio e, depois, foi aluno de Johann Fichte, na Universidade de Jena);
 - Preparação
 - Apresentação
 - Associação
 - Generalização
 - Aplicação
 - Aula expositiva – memorização
- O professor:** o centro do processo; o detentor do saber;
- O aluno:** o “reservatório”, o receptor das verdades; educação bancária; e
- A relação professor-aluno:** autoritarismo; disciplina rígida – passividade (prestar atenção); submissão.

Tendência pedagógica escolanovista

- Função da escola:** imitar a vida: viva, alegre, cheia de desafios;
- Currículo:** definido a partir do interesse dos alunos – enfoque psicológico (prazer);
- Avaliação:** predominância da autoavaliação com foco no sentimento (“gostei”... não gostei) ou na aprendizagem espontânea (“o que você aprendeu?” e fica por isto...);

- d. **Metodologia:** passos de John Dewey (filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano, considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana);
 - i. Atividade/ experiência
 - ii. Surge o problema
 - iii. Observa-se a questão (dados)
 - iv. Levanta-se as hipóteses
 - v. Passa-se à experimentação
 - vi. Predominância das dinâmicas de grupo
 - vii. Foco é no processo (como atividade)
- e. **O professor:** facilitador e promotor de experiências de aprendizagem a partir do interesse dos/as alunos/as;
- f. **O aluno:** centro do processo; colocado na ação a partir da qual “pode” aprender; e
- g. **A relação professor-aluno:** “acatar, respeitar os interesses dos alunos”.

Tendência pedagógica tecnicista

- a. **Função da escola:** preparação para o mercado de trabalho;
- b. **Currículo:** conhecimentos teóricos mínimos, simplistas, resumidos; foco no treinamento de habilidades operacionais;
- c. **Avaliação:** apto ou não apto; treinado ou não treinado;
- d. **Metodologia:** foco no treinamento visando à produtividade. Ênfase no treinamento de habilidades por meio de manuais, filmes, slides, instrução programada, apostila; softwares;
- e. **O professor:** executor de um programa planejado por outros; operacionalizador de meios;
- f. **O aluno:** um executor; apenas “aprender a fazer”; e
- g. **A relação professor-aluno:** controle; supervisão sobre a eficácia, com foco na produtividade.

Tendência pedagógica progressista

- a. **Função da escola:** instituição de acesso ao saber universal – promotora da formação crítica que possibilita a intervenção do sujeito no seu meio com vistas à transformação;
- b. **Currículo:** o saber do senso comum e o saber cientificamente validado = saber fundamentado (por meio da interação do sujeito com o objeto do conhecimento);
- c. **Metodologia:** a realidade, o contexto – a prática social, passando por:
 - i. Apresentação da situação (recorte da realidade)
 - ii. Levantamento de hipóteses
 - iii. Teorização
 - iv. Revisão e validação ou não das hipóteses
 - v. Construção dos recursos de intervenção na realidade; de transformação da prática social.

- d. **O professor:** profissional com competência técnica e compromisso político no papel de mediador;
- e. **Aluno:** um ser concreto situado num contexto; condicionado a uma classe social; sujeito que pensa; capaz de passar da consciência ingênua para a consciência crítica;
- f. **A relação professor-aluno:** democrática; dialógica; assentada na valorização dos sujeitos e seus saberes; interativa na construção cooperativa do saber.

3.2.1 – Alguns teóricos e o modo como os jovens aprendem segundo as teorias do behaviorismo, cognitivismo, construtivismo e as teorias críticas pós-modernas

Jean Piaget (1896 - 1980) Suíça

Considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, Piaget fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Sua formação inicial foi em biologia, posteriormente, filosofia e psicologia. Escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos.

Lev Vygotsky (1894 - 1934) Rússia

Vygotsky foi educado por tutores até os 15 anos. Teve formação em Direito, além de aulas de História e Filosofia, Medicina e Psicologia. Falava francês, inglês, alemão, latim e hebraico. Publicou mais de 300 estudos científicos, completados por Lúria e Leontiev. Alguns de seus livros traduzidos foram *Pensamento e Linguagem* e *a Formação Social da Mente*.

Henri Wallon (1879 - 1962) França

Wallon era médico, filósofo, psicólogo. Foi o precursor dos fundamentos da Escola Nova, na Europa, além de político influente. Teve diversas obras publicadas. Entre as traduzidas, destacam-se *Evolução psicológica da criança*, *Psicologia e educação da infância (coletânea)*, *Objetivos e métodos da psicologia*.

David Ausubel (1918 - 2008) EUA

Ausubel formou-se em Medicina Psiquiátrica, Psicologia Educacional e Pedagogia. Filho de imigrantes judeus, "o seu interesse pela forma como ocorre a aprendizagem é resultado do sofrimento que ele passou nas escolas norte americanas".



TEORIA	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>BEHAVIORISMO</p> <p>Baseia-se no comportamento, ainda que possam ser consideradas diferentes concepções sobre o que é o comportamento. Privilegia as condutas aprendidas cujos resultados podem ser observados e medidos a partir de comportamentos explícitos. As situações de ensino devem gerar aprendizagens visíveis e quantificáveis, e por isso estão pautadas basicamente na repetição de experiências e na formação de automatismos ou na incorporação da aprendizagem.</p> <p>O conteúdo é dividido em tarefas específicas que podem ser medidas de acordo com condições e critérios previamente estabelecidos.</p>	<p>Filosofia positivista (séc. XIX e XX)</p> <p>Ivan Pavlov, John B. Watson, Burrhus Frederic Skinner.</p>	<p>Condicionamento clássico e operante;</p> <p>Estímulo-resposta.</p>	<p>“Máquinas de Ensinar” de Skinner.</p> <p>Conteúdos divididos em pequenas unidades que tinham objetivos definidos de acordo com as hierarquias operacionais. A cada unidade de informação, correspondiam exercícios de fixação a serem respondidos antes de passar para a próxima fase.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeite a individualidade e as diferentes necessidades. As pessoas são estimuladas a aprender em seu próprio ritmo (pessoas diferentes = estímulos diferentes). Nesse sentido, tratar “diferentemente os diferentes” significa dar chances iguais para todos. 2. Empregue criatividade na forma de ensinar. 3. Desenvolva os conteúdos em unidades simples compostas por pequenos tópicos ensinados passo a passo, estipulando critérios claros para a avaliação.
<p>COGNITIVISMO</p> <p>A aprendizagem é um processo lógico e linear de interiorização e resignificação de conhecimentos. Nos cursos baseados no Cognitivismo, prevalecem objetivos que exigem raciocínios e atividades mentais que se expressam em posicionamentos, opiniões e resolução de problemas.</p> <p>Os cognitivistas preocupam-se com o perfil dos aprendizes, seus conhecimentos anteriores e as formas diferenciadas como melhor aprendem.</p>	<p>René Descartes (“Penso, logo existo”), Jean Piaget (Epistemologia Genética), David Ausubel, Robert M. Gagne, Jerome Seymour Bruner, Howard Gardner</p>	<p>A aprendizagem ocorre na interação com outras pessoas e é influenciada pelas emoções e afetividade, entre outros fatores. Motivações internas e externas ao sujeito influem.</p> <p>Jean Piaget: A pessoa aprende com a relação com o meio, mas por meio de um processo de maturação biológica.</p> <p>Bruner: A aprendizagem se dá através da descoberta, onde a pessoa deve se tornar auto-suficiente na busca do conhecimento.</p> <p>Ausubel: A pessoa aprende significativamente através de associações entre o novo e o que ele conhece.</p>	<p>Objetivos que exigem raciocínios e atividades mentais que se expressam em posicionamentos, opiniões e resolução de problemas. Ao considerar a aquisição de conhecimentos como um processo mental, levar em conta as Inteligências Múltiplas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promova a atenção para o tema (recepção). 2. Informe sobre os objetivos da aprendizagem para os participantes (expectativa). 3. Estimule a lembrança de aprendizagens anteriores (recuperação). 4. Apresente o conteúdo (percepção seletiva do conteúdo). 5. Forneça apoios para o aprendizado (use de exemplos, casos, esquemas). 6. Estimule o desempenho (use atividades práticas, exercícios). 7. Forneça feedback imediato para as atividades dos participantes (reforço). 8. Avalie o desempenho (recuperação). 9. Aumente a retenção e a transferência (generalização).

TEORIA	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>CONSTRUTIVISMO</p> <p>Na abordagem construtivista, a aprendizagem se dá na interação entre o aluno e o conhecimento, portanto, os ambientes devem propiciar que os aprendizes explorem as mais diferenciadas possibilidades de manipulação das informações, favorecendo a construção de significados em múltiplas perspectivas. A maioria dos autores considera que as abordagens construtivistas são as mais adequadas para os estudantes que já possuem informações básicas sobre os conteúdos a serem aprendidos.</p>	<p>Jean Piaget, Lev Vygotsky e seus seguidores (Alexander Lúria e Alexei Leontiev).</p>	<p>Aprendizagem como construção mental, personalizada pelo sujeito que aprende, dimensionada pelas experiências prévias, estruturas mentais e as crenças que utiliza para interpretar objetos e eventos, o que determina que uma mesma informação pode ser aprendida de formas distintas.</p> <p>Zona de Desenvolvimento Proximal. Sociointeracionismo (o meio exerce influência sobre a construção da aprendizagem humana)</p> <p>Os estudantes possuem perspectivas individuais e únicas de aprendizagem. O foco deve estar em suas capacidades mentais de acomodação e assimilação de informações por meio de atividades ativas e contextualizadas.</p> <p>Estímulos à reflexão, tomada de decisões, manifestação de opiniões e interações com os demais participantes são estratégias a serem perseguidas pelos Desenvolvedores Instrucionais (DI) nesse contexto.</p>	<p>Maior ênfase na aprendizagem e não no desempenho. Os recursos e estratégias devem ser vistos como ferramentas pedagógicas para a criação de um ambiente interativo que, através de determinada situação problema permita ao aprendiz explorar, investigar, analisar, levantar hipóteses e testá-las, de modo a construir o seu próprio conhecimento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Promova um ambiente em que o conhecimento seja sempre mediado (instrutor/participantes e participantes/participantes). Adeque a linguagem científica à vivência do participante. Promova um ambiente de trocas e interações entre todas as pessoas. Não especifique totalmente o conteúdo, pois os aprendizes precisam construir as suas próprias compreensões. Um conjunto de informações básicas pode ser oferecido, mas o participante deve se encorajado a pesquisar e aprofundar seus conhecimentos e posicionamentos. Aplique o conhecimento a contextos reais, ajudando-os a refletir como especialistas para resolver problemas e superar desafios. Especifique os objetivos: Na perspectiva construtivista, ao se pensar nas taxonomias de objetivos educacionais, a função de análise é o principal objetivo de aprendizagem em cada domínio. As estratégias devem orientar o participante a refletir e saber analisar o que está sendo proposto como objetivos de aprendizagem. Construa ambientes em que os aprendizes explorem diferenciadas possibilidades de manipulação das informações e que possa facilitar a construção de significados em múltiplas perspectivas. Utilize estratégias com muitas interações entre os participantes e atividades em equipes para a resolução de questões contextualizadas e significativas. Avale a aprendizagem de forma flexível para acomodar diferentes formas de percepção dos conteúdos. A avaliação deve também incluir a auto avaliação. Ofereça desafios baseados no mundo real e que sejam compreendidos pelos participantes.

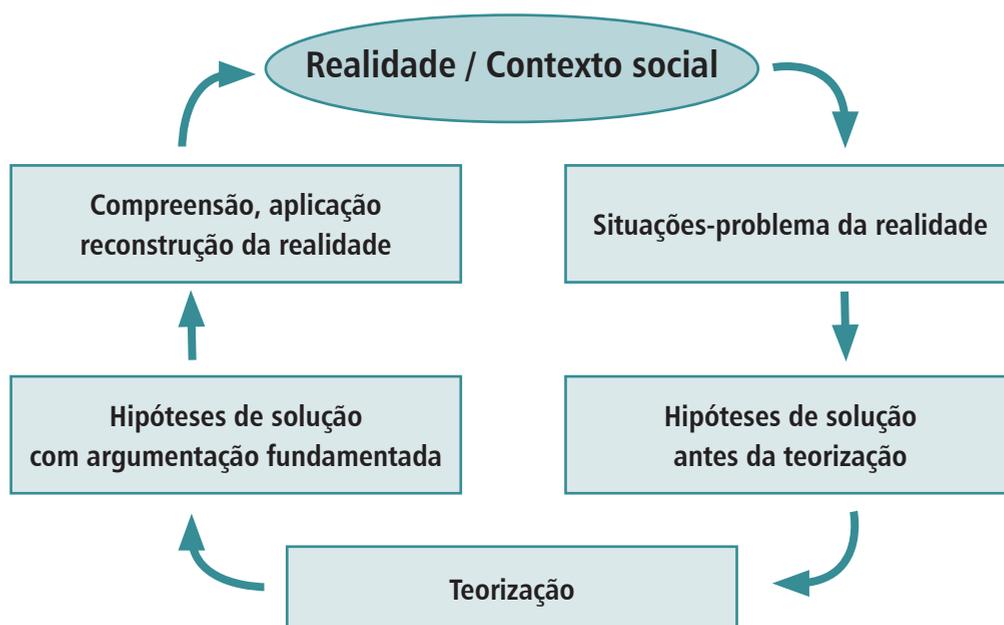
TEORIA	INFLUÊNCIAS TEÓRICAS	COMO APRENDEM	APLICAÇÃO DAS TEORIAS NA EDUCAÇÃO	NA PRÁTICA
<p>TEORIAS CRÍTICAS PÓS-MODERNAS Apresentam prescrições e relatos universais para as pessoas de todas as idades, culturas e formações. No campo da educação, preocupam-se com as esferas pessoais, sociais, culturais e intelectuais que compõem cada aluno. Modelos processuais são vistos como flexíveis e mutáveis. Técnicas de projeto participativo incluem professores e alunos como parte da equipe que constrói e realiza o projeto.</p>	<p>Henry Giroux, Peter McLaren, Anthony Giddens, Rouanet, etc.</p>	<p>Necessidade de se considerar a experiência individual e particular de cada pessoa, a sua história de vida, as relações cotidianas, as inteligências múltiplas e as diferenças.</p>	<p>Contrapõe a visão generalista e redutora do pensamento moderno. Os recursos e as estratégias didáticas devem ser adotados visando favorecer a aprendizagem de todos, buscando apoiar a aprendizagem independentemente do estilo, ritmo e necessidades pessoais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promova a constante reflexão entre a teoria e a aplicação prática, atividades contextualizadas, o encorajamento à experimentação e descoberta individuais e/ou compartilhadas. 2. Promova a reavaliação dos paradigmas teóricos. 3. Faça uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc. 4. Apresente um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada "condição pós-moderna") para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.

3.3 – Metodologia da problematização: dos fundamentos à prática⁵

A construção do conhecimento exige um caminho metodológico que precisa dar conta dos referenciais pelos quais a escola optou. Para o paradigma desenvolvido em nossas abordagens, propomos como eixo condutor uma adaptação do “Arco de Maguerez” (metodologia do Arco). O Arco de Maguerez, conforme Berbel, “se utiliza do Método do Arco, proposto por Charlez Maguerez, aplicado e explicado pela primeira vez no Brasil por Bordenave & Pereira, em 1977, na 1ª edição de Estratégias de ensino-aprendizagem” (1998:25). Segundo Berbel, “partindo do pressuposto de que uma pessoa só conhece bem algo quando o transforma, Bordenave & Pereira apresentam a solução de problemas como uma forma de participação ativa e de diálogo constante entre alunos e professores, para se atingir o conhecimento” (1998:26).

Encontramos aqui uma orientação muito pertinente para os educadores que concordam em dar um sentido ao conteúdo, **partindo de situações e problemas da realidade e buscando na teorização respostas para compreendê-la e reconstruí-la.**

A seguir, o arco de Maguerez adaptado:



Fica patente que o processo tem a sua origem na realidade e, no final, volta à realidade. A volta à realidade se dá em nova dimensão, tendo o aluno adquirido conhecimento argumentativo para a compreensão e reconstrução fundamentada da sua realidade local e global. Aqui emerge uma alternativa metodológica que visa a dar respostas a grandes problemas históricos da educação: a distância, a falta de interação entre a realidade em que o aluno se encontra e o novo conhecimento que desejamos que ele adquira. Por meio da problematização, provocamos nele o desejo de saber, o instigamos a buscar conhecimento para compreender e resolver a situação-problema, integrando a realidade e a teoria (conteúdo), segmentos que nunca deveriam ter sido fragmentados, ou analisados separadamente.

⁵ FONTE: HENGEMÜHLE, Adelar. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Vejamos o processo passo a passo:

PASSO 1: Identificar situações-problema na realidade – É nesse momento que o professor leva os alunos a observarem a realidade, apresentando uma ou mais situações e problemas que sejam capazes de compreender. É o momento em que é preciso motivar e sensibilizar o aluno, provocar o desejo. O professor, orientado pelo conteúdo a ser desenvolvido, conduz as situações e os problemas para esse foco.

É importante que o professor inicie o processo apresentando situações e problemas, mas envolva os alunos, os quais deverão levantar outras situações e problemas. Importante: Nesse momento o foco é a situação-problema, o conteúdo não deve ser nem abordado.

- a. Observe a realidade;
- b. Identifique a situação problema:
 - I A situação (recorte da realidade);
 - II O problema.

PASSO 2: Hipóteses de solução, antes da teorização – Magueres propõe aqui os pontos-chave de situações e problemas. No entanto, para instigar a curiosidade, o desejo e motivação dos alunos em relação às situações-problema, sugerimos a análise de hipóteses a partir do senso comum. Ou seja, os alunos, levantadas as situações-problema, antes de terem acesso a uma fundamentação teórica, socializam os seus “achismos”, expressando o que pensam sobre as possibilidades de explicar e solucioná-las.

Essa é uma maneira de aumentar-lhes a expectativa, neles estimulando o desejo de buscar fundamentos e conseguir compreender as situações e problemáticas abordadas e, se for o caso, solucioná-las. É preciso que o aluno se conscientize de que não conseguirá resolver o problema sem estudar, ou seja, sem o conteúdo. Importante: até aqui o objetivo é suscitar a curiosidade; o conteúdo ainda não foi apresentado. Ou, como dizia uma professora: “Aqui estou fazendo o meu marketing”.

- a. Levante hipóteses de solução antes da teorização;
- b. Provoque o desconforto e o desequilíbrio;
- c. Expresse/explicite/exponha.

PASSO 3: Teorização/Conteúdo – Fazendo-os recorrer a teóricos do assunto abordado, em livros, textos, ou outras fontes, o professor leva os alunos a buscarem fundamentos que permitam explicar, refletir, analisar as situações-problema em foco, à luz da teorização. Nas denominadas áreas exatas, nesse passo são apontadas as fórmulas que ajudam a buscar a solução às hipóteses.

Imaginemos, no entanto, uma aula em que o professor vem para ensinar a raiz quadrada e parte logo para o passo 3. Apresenta a fórmula, explica a fórmula, dá um exemplo da fórmula, dá uma lista de exer-

cícios da fórmula, corrige, tira as dúvidas sobre a fórmula, faz a prova, corrige-a com sinal certo e errado. O aluno recebe a prova, vai para casa..., talvez nem lhe ocorra perguntar a si mesmo: por que estou indo para a escola?

Importante: na teorização, utilizar os mais diversos referenciais teóricos.

- a. **Teorize (Inserira o conteúdo);**
- b. **Estabeleça o contato com as fontes teóricas, com o assunto, busque fundamentos para analisar a situação problema à luz da teoria;**
- c. **Aborde pela construção das habilidades superiores (interpretar, resumir, classificar, comparar, codificar, organizar, sintetizar, decidir).**

PASSO 4: Hipóteses de solução, com argumentação fundamentada teoricamente – Agora o aluno já dispõe de condições e fundamentos para analisar as hipóteses anteriores, não com achismos, mas com fundamentação. Já conseguirá argumentar sobre os porquês, dizer a partir de quem ou de quem pensa do jeito que pensa. Ter posicionamento crítico, tão alardeado nos meios educacionais, isto é, ter critérios para justificar o que se afirma. Ser criativo, pois o sentido do seu fazer, teoricamente fundamentado, abre os horizontes do pensamento e cria clima fértil para a iniciativa, a criatividade.

Dessa forma, estaremos formando pessoas e cidadãos competentes para compreender as situações, os fenômenos e buscar solução para os seus problemas, seja na família, seja no trabalho, ou em qualquer outro âmbito da vida.

Importante: aqui o professor deve levar os alunos a exercitarem novas situações-problema, a partir dos quais devem construir respostas argumentativas, fundamentadas nos referenciais teóricos.

- a. **Levante hipóteses de solução com argumentação fundamentada;**
- b. **Retorne às hipóteses;**
- c. **Valide-as (ou não);**
- d. **Explore a síntese;**
- e. **Expresse o conhecimento construído;**
- f. **Avalie (formativa e somativamente).**

PASSO 5: Compreensão, aplicação, reconstrução da realidade – Chega-se novamente à realidade, agora em outro nível de compreensão.

A aplicação do conhecimento, o agir na reconstrução da realidade, será ainda mais qualificado se os problemas abordados sensibilizarem os alunos e os levarem à construção de conhecimentos dentro dos quatro pilares da educação: ser, conhecer, fazer e conviver. Essa base de conhecimento e de valores possibilitará à pessoa ser sujeito da sua história, estar preparada, segundo os nossos discursos, para a transformação do meio.

Será competente, portanto, para resolver situações e problemas do seu meio, utilizando a sua base de valores morais, éticos e de convivência. Importante: todas as vezes em que, no final do processo, for possível fazer uma inserção na realidade, há uma ressignificação do conteúdo. Assim estaremos mais próximos dos sonhos de Paulo Freire: “O conteúdo deve ser útil”.

- a. **Compreenda, aplique, reconstrua a realidade;**
- b. **Volte à realidade com novo olhar para enxergá-la com mais clareza e percebê-la em sua complexidade.**

Constantemente, desafiamos colegas professores e também alunos a desenvolverem a metodologia da problematização. Nas aulas de didática, por exemplo, trazemos para a prática a abordagem do conteúdo em situação-problema, dentro dos passos apontados anteriormente. Outro dia, estavam os alunos da didática discutindo sobre como desenvolver os passos do arco com crianças da Educação Infantil, as quais, como sabemos, ainda não dominam a leitura e a escrita. Passamos todos os passos identificados no arco. Nos passos 1 e 2, os alunos foram unânimes ao afirmarem que as crianças traziam inúmeras situações-problema e que apresentam opinião sobre as coisas que acontecem em seu meio, portanto, sabem levantar hipóteses. No passo 3, no momento de abordar o conteúdo, ou apresentar a teorização, para que as crianças possam aprender a fundamentar suas opiniões prévias, os alunos de didática tiveram, no princípio, dificuldades, pois as crianças ainda não sabem ler. Até que Celma, uma aluna, encontrou a solução: colocaria as crianças sentadas em círculo na sala e iria ler uma história, ou uma fábula compreensível às crianças. A partir daí, outras sugestões apareceram, a exemplo da história em quadrinhos. Bem, os passos 4 (hipóteses pós-teorização) e 5 (compreensão, aplicação e reconstrução da realidade) foram uma consequência.

Também temos tido uma rica contribuição de colegas professores da educação básica que estão se exercitando na metodologia da problematização. Um exemplo é o referencial trazido por Marcos, colega professor de física:

Um referencial: Eletromagnetismo.

Realidade: Na natureza existem forças de atração e repulsão.

Situação-problema: Você quer parafusar uma peça que está localizada em um local de difícil acesso, onde só cabe a chave de fenda e o parafuso. Como fazer?

Hipóteses de solução antes da teorização: Dificuldade para efetuar a ação, desistir da ação, ou colocar parafuso não adequado.

Teorização: Eletromagnetismo.

Hipótese após a teorização: Enrolar a chave de fenda em um fio encapado. Esse fio será conectado na rede e vai transformar a chave de fenda em um eletroímã.

Compreensão, aplicação, reconstrução da realidade: Aplicar as hipóteses em situações do cotidiano.

Esses exercícios e outros podem ser elaborados e desenvolvidos individualmente, ou em grupos, por áreas de conhecimento, seguindo os passos indicados no arco. Essa dinâmica aplica-se a qualquer si-

tuação de aula, ou outra atividade humana, pois em todas as dimensões da vida, no momento em que temos uma situação, ou um problema a resolver, se não temos COMO resolvê-lo, ou nos falta segurança nas hipóteses para a sua solução, buscamos ajuda – teorização. Esse apoio pode dar-se, na escola, por meio de um supervisor, um coordenador ou outro professor; na empresa, por um gerente e, em qualquer circunstância, por um colega, um livro, a internet... Enfim, buscamos a informação onde ela esteja, e ela nos permite formular hipóteses de solução fundamentadas e, com mais segurança, tomar as decisões na prática, ou compreender os contextos.

Assim, a pessoa tornar-se-á competente para desenvolver exercícios mentais com perspicácia, nas diversas situações da vida. Quanto mais as situações-problema forem exercitadas, mais preparada estará a mente para a tomada de decisões. Isso ajudará as pessoas a viverem melhor porque, muitas vezes, não dá tempo de parar e ir buscar respostas. Imagine um médico que está operando e durante a cirurgia se depara com um fato inesperado. Precisa tomar uma decisão na hora, pois, se não o fizer, o paciente morre. Os médicos competentes são esses que, sempre atualizados e problematizando o seu fazer, conseguem salvar vidas, enquanto outros as perdem. Imagine um piloto de avião que tem de lidar com uma pane no ar, se não for competente..., igualmente o jogador de futebol...

Temos assim um caminho metodológico. Não é o único, com certeza. No entanto, diante dos cenários e contextos em que vivemos e, principalmente, por respeitar a natureza humana que busca investigar a realidade, compreendê-la e transformá-la, essa é uma baliza metodológica, por meio da qual as práticas pedagógicas dos professores podem orientar-se.

3.4 – Algumas técnicas como recursos didáticos para diferentes situações de aprendizagem⁶

Tomando como referência os passos da metodologia da problematização, as técnicas podem ser selecionadas, de acordo com suas características, tanto para a fase do “contato” com a situação-problema e dos questionamentos em torno dele (1º passo), quanto para o levantamento das hipóteses ou conhecimentos prévios (2º passo) e, sobretudo, para a fase da teorização, ou seja, do aprofundamento teórico (3º passo) ao qual se segue a da expressão das aprendizagens construídas (4º passo).

Em todas essas etapas, almeja-se a intensa participação e interação dos alunos com seus colegas e com o objeto de estudo visando à construção do conhecimento, com a competente intervenção do professor que, nesse processo, assume o papel de mediador.

No papel de mediador cabe ao docente planejar, bem como organizar as ferramentas didáticas pertinentes para que o seu ensino resulte na incorporação de aprendizagens. Bordenave e Pereira (1977), em seu livro *Estratégias de Ensino-aprendizagem*, contribuem, dentre outros, com a socialização de diversas técnicas, as quais apresentamos aqui com variadas supressões, lembrando que podem ser feitas adaptações em sua aplicação prática, de acordo com o objetivo do trabalho, as peculiaridades dos alunos e a criatividade do professor.

É preciso alertar que a simples seleção e aplicação das técnicas não garante a “orientação problematizadora” a que pretendem servir. Antecede à sua aplicação o acesso aos fundamentos teóricos elementares sobre as diferentes tendências pedagógicas, tornando consciente a opção pela perspectiva pedagógica orientadora da prática docente e viabilizando a pertinência da escolha das técnicas a serviço dessa opção.

⁶ Texto organizado pela Profa. Dra. Noeli Maria Stürmer com pequenas alterações do original de BORDENAVE, J. D. e PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino-aprendizagem*. 21ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977, pp. 151-180.

Os autores advertem:

O livro *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* tem a intenção de provocar uma sadia inquietação em seus leitores, embora não tanto com os detalhes cotidianos do ensino quanto com suas orientações fundamentais. Acredita-se que uma excessiva concentração nos aspectos especificamente “didáticos” pode levar o professor a esquecer que ele é sobretudo um educador (BORDENAVE e PEREIRA, 1997, p. 13).

No quadro de apresentação das técnicas mais usadas, disposto abaixo, os referidos autores explicitam também os objetivos orientadores para a escolha do seu uso.

OBJETIVO EDUCATIVO	TÉCNICAS ADEQUADAS
Oportunizar aos alunos, ocasião de participar, quer formulando perguntas, quer formulando respostas e perguntas, ou expressando opiniões e posições.	Phillips 66 Díade Grupos de cochicho Times de observação
Aprofundar a discussão de um tema ou problema, chegando a conclusões (consenso).	Grupos pequenos Grupos de integração vertical/horizontal
Desenvolver capacidade de observação e crítica do desempenho grupal.	Grupos de verbalização e observação
Produzir grande quantidade de ideias em prazo curto, com alto grau de originalidade e desinibição.	Tempestade cerebral
Conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões.	Pergunta circular
Estudar e analisar um tema por um pequeno grupo de especialistas ou pessoas interessadas, para ilustração dos demais.	Painel
Apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema, para fornecer informação e esclarecer conceitos.	Simpósio
Enfrentar pessoas com ideias opostas para que de sua confrontação surjam subsídios para orientar as opiniões do público presente.	Debate Painel de oposição
Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas, mediante o estudo coletivo de situações reais ou fictícias.	Estudo de casos
Desenvolver a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito.	Dramatização (Sociodrama, Psicodrama)
Investigar diversos aspectos de um problema e colocar os resultados em comum.	Seminário
Debilitar o dogmatismo e aumentar a flexibilidade mental mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto.	Diálogos sucessivos

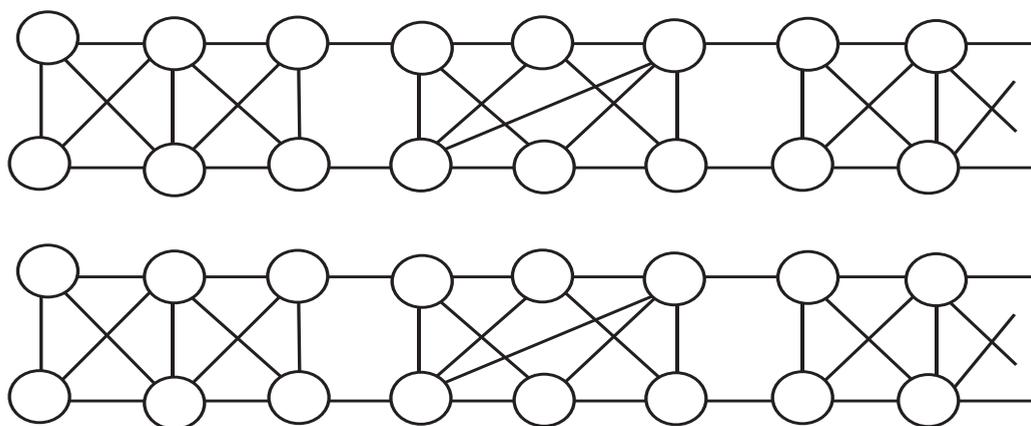
A seguir, comentamos sucintamente as técnicas de grupo acima enumeradas:

PHILLIPS 66

Essa técnica consiste na divisão de um grupo grande de alunos em pequenas frações de seis membros, que discutem um assunto durante seis minutos. A técnica se aplica especialmente a ocasiões em que o número de alunos é muito elevado e seria impraticável a discussão em pequenos grupos de tipo normal. Também se mostra adequada para casos em que as cadeiras são fixas e não permitem a composição de grupos de trabalho prolongado.

A técnica é útil para obter informação rápida dos alunos sobre seus interesses, problemas, sugestões e perguntas. Por exemplo, na segunda parte de uma discussão de painel, o Phillips 66 poderia ser empregado para que a plateia formulasse perguntas aos panelistas. Mediante essa técnica, o número de perguntas seria automaticamente reduzido à sexta parte do número das perguntas individuais. E todos os alunos ficariam com uma sensação de ter participado.

No caso das cadeiras fixas, como ocorreria em um auditório, os três de uma fila simplesmente se viram em suas cadeiras e discutem com os três da fila seguinte.



Como usar a técnica:

1. Os alunos devem conhecer claramente o objetivo da discussão e se prepararem, sendo concisos e breves em suas intervenções;
2. A classe é dividida em grupos de seis elementos;
3. Dar um minuto para cada grupo escolher um líder que, ao mesmo tempo, faça as vezes de secretário e relator;
4. Explicar que cada grupo dispõe de seis minutos para discutir o assunto ou formular a pergunta. Caso se pretenda que os grupinhos respondam a uma pergunta, fazer a pergunta aos grupos verbalmente ou por escrito; e
5. Ao final, o líder ou relator de cada grupinho faz um resumo das perguntas ou respostas, sugerindo a melhor solução representativa, a ser apresentada ao grupão quando chegar a sua vez.

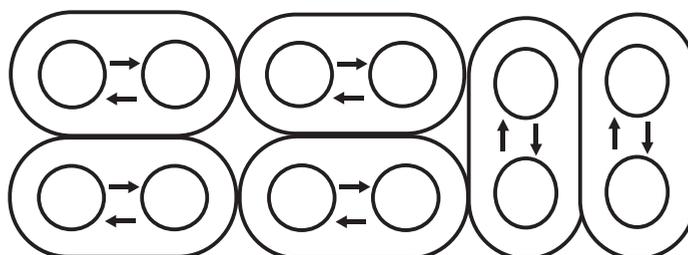
Nota: Se o assunto é um pouco complexo, pode-se conceder mais tempo a cada grupinho, até cerca de 10 minutos. O curto tempo permitido se deve ao fato de que são muitos os grupinhos e todos têm o direito

de apresentar as suas ideias ou perguntas. Por outro lado, parece constituir uma boa prática para que os alunos cheguem a um consenso em um tempo limitado.

DÍADE

Tal como o Phillips 66, trata-se de uma técnica de fracionamento de um grupo muito grande, conferindo, assim, maior oportunidade de participação a todos. Consiste simplesmente em pedir aos alunos que formem pares, isto é, mini grupinhos de duas pessoas ("díade") para discutir o assunto, resolver exercícios ou problemas.

Se a metade do grupão ainda constitui um número elevado de grupinhos, pode-se sortear quais deles terão oportunidade de apresentar perguntas, sugestões ou conclusões.



DISCUSSÃO EM GRUPOS PEQUENOS

É uma técnica de divisão de uma turma grande de alunos em vários grupos pequenos, visando a aumentar a participação individual. É grande a variedade de formas de trabalho em grupos pequenos, pois se pode variar o tamanho, as funções dos membros, as etapas do trabalho etc.

Vejamos, por exemplo, algumas variedades:

- Grupos simples*, com tarefa única: Os alunos se dividem em grupos de 5 a 8 membros cada, e o professor escreve no quadro uma pergunta ou proposição que todos devem discutir durante um período de tempo X. Cada grupo nomeia um coordenador e um relator, se assim desejar. Terminado o tempo de discussão, os grupos se reúnem em um grupão, e os relatores de cada grupinho apresentam as suas conclusões, que podem ser acompanhadas de um recurso escrito (papel pardo, retroprojektor, etc.) O exercício pode terminar com uma discussão em plenário;
- Grupos simples*, com tarefas diversas. Cada grupinho recebe uma questão ou tema diferente para discutir. O resto, igual ao item a; e
- Grupos simples*, com funções diversificadas. Nesse caso, o tema designado a cada grupo pode ser o mesmo, mas a forma de tratar o estudo pode variar. Cada grupo vai trabalhar com uma função específica.

O professor prepara um tema bastante complexo, ou escolhe um capítulo de um texto que trate da temática escolhida, e distribui cópias aos alunos. Em seguida, divide os alunos em grupos explicando claramente que cada grupo terá uma forma diferente de trabalhar o tema ou texto. Por exemplo:

Grupo A: Reconhecimento do texto

Os alunos destacam os pontos-chave, ou ideias principais, os argumentos de base, verificam a estrutura ou a organização do texto e apresentam as conclusões da análise.

Grupo B: Relacionamento

O grupo estuda também o trabalho, mas se preocupa especialmente em estabelecer relações entre o que é apresentado pelo autor e as experiências prévias de cada componente do grupo. Há um retorno ao já aprendido e assimilado, na revalorização de experiências e vivências anteriores e na valorização das experiências novas interpretadas.

Grupo C: Enriquecimento

O trabalho em pauta constitui para o grupo um ponto de partida para novas buscas, sempre enraizadas no texto, impondo ainda uma responsabilidade inovadora. O texto vai tornar-se uma ponte a conduzir a novos caminhos, bem como uma encruzilhada a desafiar a opções de cada componente do grupo.

Grupo D: Julgamento e síntese

As tarefas do grupo de julgamento e síntese exigem maior amadurecimento e ponderação dos alunos, daí a necessidade de o professor os assistir bem de perto. Os outros grupos se preparam e se armam previamente, esse último vem apenas semipreparado, conhece bem o tema inicial, relaciona-o, enriquece-o para o confronto final com as interpretações, relacionamento e enriquecimento dos grupos que o antecedem. Será conveniente que o professor dê um um pequeno intervalo depois da apresentação do 3.º grupo, para que o 4.º se organize com mais segurança.

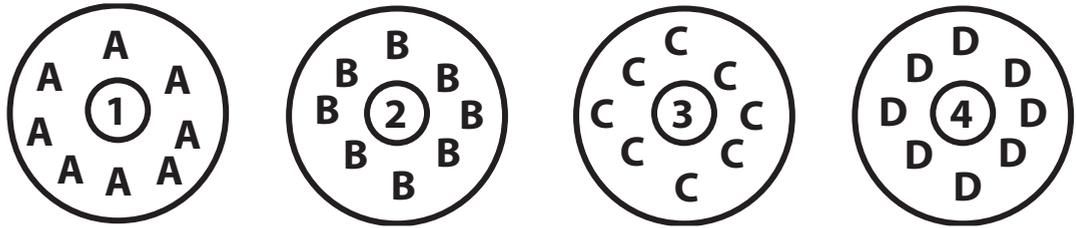
- d. *Grupos de integração horizontal-vertical.* Essa técnica é mais conhecida por “painel integrado”, nome inadequado, pois difere totalmente da do painel. De acordo com a sua característica essencial desenvolve-se em duas etapas:

A	A	A	A
B	B	B	B
C	C	C	C
D	D	D	D

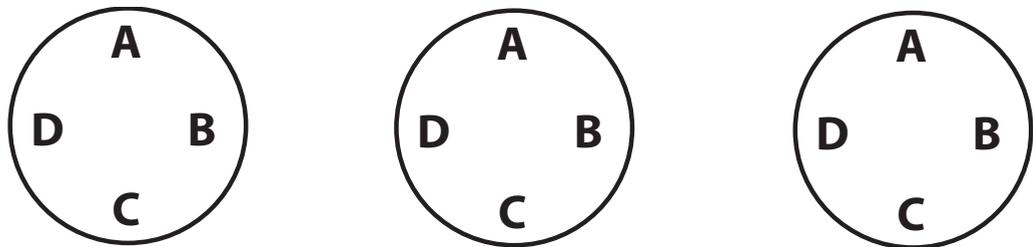
No exemplo acima, vemos que as unidades podem ser agrupadas seja de forma horizontal: AAAA, BBBB, CCCC, DDDD, seja de forma vertical: ABCD, ABCD, ABCD, ABCD. Na etapa 1, ou integração horizontal, os alunos se agrupam conforme o modelo AAAA. Na etapa 2, ou integração vertical, os alunos se agrupam conforme modelo ABCD.

1. Os participantes devem dispor de tempo para estudar um texto ou se preparar sobre determinado tema. Isto pode ser feito durante o período letivo ou fora dele. Supõe-se indicação bibliográfica anterior, ou um texto preparado anteriormente;

- Formam-se pequenos grupos de 4 a 6 elementos (formação horizontal). A cada grupo é dada uma situação-problema, que deve ser debatida e concluída dentro de determinado prazo (cronometrar);



- Formam-se novos grupos, dessa vez compostos de um elemento de cada grupo do item anterior. Nestes, cada representante explica a situação-problema debatida no seu grupo inicial e a conclusão a que se chegou, discutindo tal conclusão e anotando as modificações sugeridas;



- Em todos os grupos é avaliada a solução do problema e os membros atribuem um conceito ao representante de cada grupo, conforme a clareza da resposta trazida; e
- Volta aos grupos anteriores para avaliação a partir dos conceitos trazidos pelos representantes.

TEMPESTADE CEREBRAL

No processo de desenvolvimento racional, a criatividade, longe de ser o privilégio de centros de estudo especializados, converte-se em uma necessidade importante e imperiosa em todos os níveis de atividade.

Fundamenta-se no plano de captar as ideias em estado nascente, antes de serem submetidas aos esquemas fechados e rígidos dos processos de pensamento lógico. Ao mesmo tempo em que nos comprometemos a nos considerarmos como uma equipe durante a sessão, estabelecemos a regra de que cada um é capaz de produzir ideias. Em lugar de proceder à análise crítica dos elementos que possuímos, solicita-se ao grupo que deixe funcionar a sua imaginação, evitando o controle, seja a respeito dos critérios de coerência interna da série de ideias produzidas, seja a respeito de critérios exteriores à atividade presente.

Exemplos de Tempestade cerebral

- O professor apresenta aos alunos o problema da criação de uma tecnologia nova que permita mecanizar os trabalhos agrícolas em terrenos muito inclinados, nos quais os tratores normais não conseguem funcionar. Pede aos alunos que, sem inibição alguma, produzam possíveis soluções, por mais "loucas" que pareçam; e
- O professor desafia os alunos a imaginarem um tipo de filtro que permita filtrar água muito carregada de argila de modo que sirva para beber. Nos filtros normais, a argila suspensa na água obstruiria rapidamente os poros e seria necessário limpar o filtro constantemente. Que outras soluções os alunos propõem? Inicialmente, não interessa que sejam ou não viáveis. O que se quer são ideias novas, espontâneas.

Como gerar as ideias:

1. Os participantes devem expressar, em frases ou palavras curtas, o conjunto das ideias sugeridas pela questão proposta, com toda liberdade e conforme surjam em seu espírito; e
2. Devem eliminar toda atitude crítica que levaria a emitir um juízo e selecionar as ideias próprias ou as dos outros.

Devemos observar a regra geral da Tempestade Cerebral:

Os participantes não devem rodear-se de garantias, verificando hipóteses, antes de emitir suas ideias.

O animador estabelecerá a duração da sessão de 10 minutos a uma hora.

Como selecionar as ideias:

Após organizar-se uma relação das ideias espontâneas dos participantes, faz-se uma seleção delas conforme um determinado critério, que pode ser um dos seguintes, ou outro que resulte da combinação deles:

1. Ter possibilidade de ser posta em prática logo; e
2. Ser apreciada operacionalmente quanto à sua eficácia a curto, médio e longo prazo.

Uma possível técnica de seleção pode ser a comparação das ideias por pares. Outra poderia ser nomear um participante como “advogado do diabo”, o qual se encarrega de atacar sistematicamente a validade das questões propostas, como se nenhuma delas fosse válida.

PERGUNTA CIRCULAR

Na tempestade cerebral, “o espírito sopra onde quer” e qualquer aluno pode dar a sua contribuição em qualquer momento. Às vezes acontece, porém, que os alunos tímidos ficam calados e não participam. Uma técnica especialmente pensada para obter a participação de todos é a da pergunta circular. O professor, ou o aluno que dirige os trabalhos na ocasião, anuncia que a mesma pergunta será feita a todos os alunos, um por um, com a obrigação de todos responderem quando chegar a sua vez.

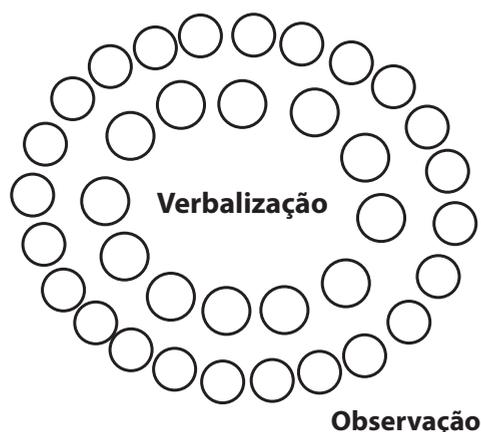
O nome “circular” vem do fato de que a melhor distribuição física para esse exercício é o círculo. Entretanto, qualquer disposição que permita a todos responderem sucessivamente é igualmente válida.

GRUPOS DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO

Consiste em dividir os alunos em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de verbalização, a função de discutir um tema e ao segundo, titulado de observação, a análise crítica da dinâmica de trabalho seguida pelo primeiro grupo.

Os alunos são colocados nos grupos por simples sorteio, sendo conveniente limitar o tamanho de cada grupo a um máximo de 15 alunos.

Para facilitar a observação, recomenda-se uma disposição concêntrica dos dois grupos, sendo o círculo interno o de verbalização. Terminada a primeira parte da sessão, que poderá durar até uma hora (incluindo discussão e análise da dinâmica), os grupos invertem suas funções. A equipe que na primeira parte se encontrava em verbalização, ocupa agora a posição de observação, e vice-versa.



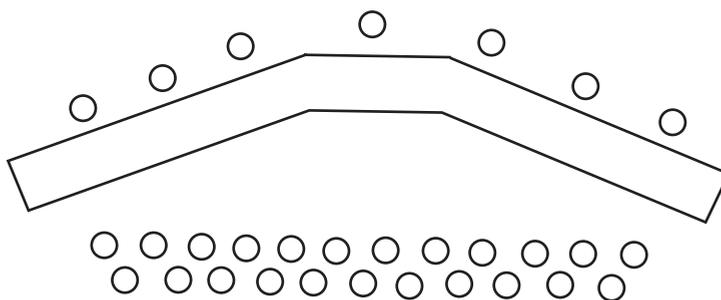
PAINEL

Em que consiste:

Consiste em desenvolver uma discussão informal entre um grupo de pessoas, selecionadas quer por serem autoridades na matéria em análise, quer por estarem interessadas ou afetadas pelo problema em questão, quer por representarem pontos de vista antagônicos.

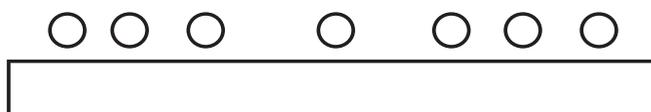
Para que é útil:

O painel é uma forma ativa de apresentar um tema, já que um grupo de pessoas, a discutirem informalmente entre si, desperta mais interesse nos alunos do que uma só pessoa que expõe. A finalidade fundamental do painel é ajudar os alunos a analisarem os diversos aspectos de um tema ou problema. Não tem por objetivo chegar a uma solução completa, embora possa produzir conclusões que conduzam eventualmente a uma solução.



Como se organiza um painel:

- Escolhe-se o tema, de acordo com os objetivos do curso;
- Seleciona-se um "moderador" ou coordenador de painel e de 4 a 8 membros do painel;
- Com o moderador, estuda-se a estratégia a seguir, incluindo o tempo atribuído à discussão entre "painelistas" e o tempo para perguntas do auditório. Na estratégia, define-se também se, ao começar o painel, cada membro fará uma breve exposição, ou se o moderador iniciará os trabalhos fazendo uma pergunta geral que qualquer dos integrantes poderá responder;
- O arranjo físico do painel está representado abaixo. É fundamental que os painelistas se vejam, facilitando, assim, a comunicação;



f. A função do moderador consiste no seguinte:

- Apresentar o tema do painel e o objetivo de sua discussão;
- Apresentar os membros do painel da esquerda para a direita, ou em ordem de hierarquia;
- Explicar quanto tempo durará a discussão “interna” entre os painelistas, esclarecendo que depois desse período o público terá oportunidade de fazer perguntas; e
- Indicar o tempo máximo permitido para cada intervenção.

Tipos de painel

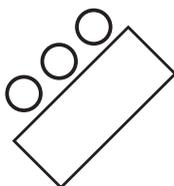
De acordo com o critério utilizado na seleção dos painelistas, o painel poderá ser:

- a. De autoridades ou especialistas (ou alunos que se especializaram no tema);
- b. De pessoas interessadas no assunto (Ex.: Se o tema é “produtividade agrícola” podem participar um agricultor, um extensionista, um pesquisador, um economista); e
- c. De posições antagônicas (Ex.: Pró e Contra a reforma agrária).

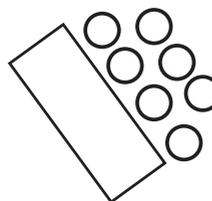
Temos também outra forma de distinguir tipos de painéis:

- a. **Painel de interrogação** – Um, dois ou três especialistas são interrogados por um painel de alunos. O arranjo físico toma a seguinte forma:

INTERROGADOS

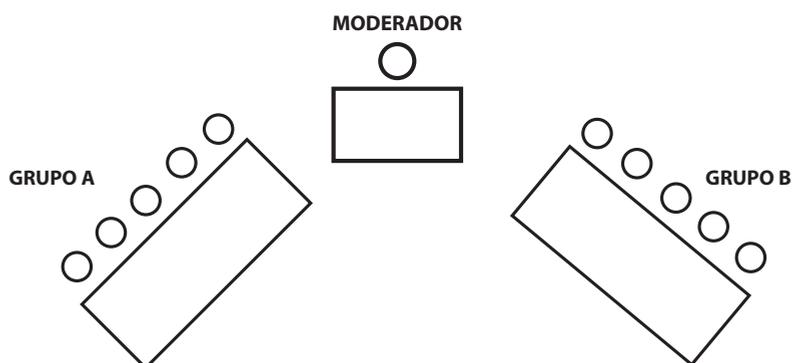


INTERROGADORES



- b. **Painel de oposição ou debate**

Dois grupos de painelistas, frente a frente, enfrentam pontos de vista sob a coordenação do moderador que regula o intercâmbio.



Tempo necessário:

O tempo para a discussão “interna” não deve ser inferior a 30 minutos, mas também não é recomendável passar de 1 hora e meia. Não deve ainda ser fixo, pois o moderador pode limitá-lo ou prolongá-lo de acordo com o dinamismo da discussão.

Como aplicar:

a. Primeira etapa

- Iniciar o painel lembrando aos painelistas o tempo de que dispõe cada um para fazer uma breve exposição (não um discurso) se tal foi o procedimento inicial escolhido. Ou então, apresentar uma pergunta geral e estimular os painelistas a respondê-la; e
- O moderador procura constantemente manter a discussão viva, informal e útil. Não deve expressar suas próprias opiniões, evitando assim, que a discussão saia do tema ou que a personalidade de algum dos membros crie conflitos, seja falando por muito tempo ou usando expressões negativas. Durante a discussão “interna” do painel, não é aconselhável permitir a intervenção do auditório.

b. Segunda etapa

- O moderador oferece a palavra ao público. Explica que qualquer pessoa pode formular uma pergunta, quer dirigida ao moderador para que a encaminhe a um membro de sua escolha, quer dirigida especificamente a um membro do painel. O moderador pode ainda distribuir cartões para que as perguntas sejam feitas por escrito durante um breve recesso;
- Se o público é numeroso e o moderador deseja ampla participação, pode utilizar, nesse momento, técnicas de agrupamento do público mediante o Phillips 66, os grupos de cochicho ou as díades; e
- Para encerrar o painel, o moderador menciona que o tempo está esgotado, faz um breve resumo das posições e pontos principais de acordo, agradece aos painelistas e ao público por sua participação e dá por encerrado o evento.

SIMPÓSIO

Em que consiste:

O simpósio é uma série de breves apresentações de diversas pessoas sobre diferentes aspectos de um mesmo tema ou problema. O simpósio pode ser realizado em um mesmo dia, ou durante vários seguidos. Exemplo: o professor de solos organiza um simpósio sobre salinidade, e encarrega quatro alunos da preparação dos seguintes aspectos do problema:

Aluno 1. Causas e origens da salinidade no solo;

Aluno 2. Ação dos sais nas propriedades físicas do solo;

Aluno 3. Efeitos da salinidade sobre o rendimento das culturas; e

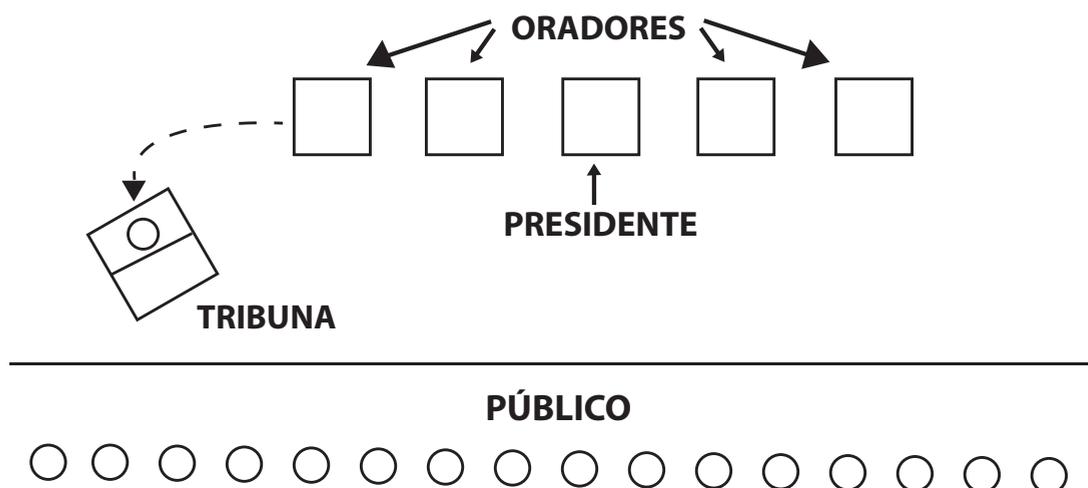
Aluno 4. Medidas preventivas e corretivas da salinidade.

Como se realiza:

Atribuídos os diversos aspectos do tema, e marcado o limite de tempo para cada exposição – que deverá ser de uns 10 minutos – o professor orienta os alunos a respeito da bibliografia mais indicada para cada aspecto. Convém que os alunos tenham uma reunião prévia para demarcar os limites de suas respectivas contribuições, evitando, assim, duplicações e contradições.

No dia do simpósio, o professor anuncia o tema e apresenta os responsáveis pelo encontro. Explica que o expositor não deve ser interrompido e que os alunos devem tomar nota de suas perguntas para formulá-las ao final de cada exposição. O período de tempo em que serão formuladas as perguntas não deve passar de 5 minutos, já que a sua finalidade é apenas permitir esclarecimentos. Ao final do simpósio, abre-se para o debate geral de todos os temas.

Um arranjo físico recomendável para o simpósio é o seguinte:



ESTUDO DE CASOS

Em que consiste:

Apresentar de forma sucinta uma situação real ou fictícia, para ser discutida em grupo. A forma de como apresentar o caso pode constituir-se em descrição, narração, diálogo, dramatização, sequência fotográfica, filme, artigo jornalístico e outras.

O que se pretende é trazer um pouco de realidade à sala de aula, já que nem sempre é possível levar os alunos a observarem a realidade de primeira mão.

Não se deve confundir um "caso" com simples ilustrações e exemplos, com parábolas, fábulas ou mesmo com problemas de aplicação.

Para que é útil:

O estudo de casos pode ser usado com diversos objetivos:

- Para motivar, já que o caso em geral envolve uma situação verossímil de conflito, suscetível de ser diversamente interpretada pelos alunos;
- Para desenvolver a capacidade analítica e o espírito científico;
- Para os alunos interiorizarem novos conceitos e aumentarem seu vocabulário;
- Para os alunos aprenderem a participar em grupo (embora o estudo de casos seja mais frequente no ensino das ciências sociais, pode também ser usado no ensino de ciências naturais e biológicas); e
- Para capacitar na tomada de decisões.

Como aplicar o estudo de casos:

- a. Preparação do caso
 - Não existem limites para as possíveis fontes de material para casos;
 - A experiência e a vida diária do professor;
 - As experiências dos alunos, que podem ser convidados a apresentarem casos;
 - Jornais e revistas;
 - Contato com enfermeiras, médicos, agricultores, empresas, funcionários;
 - Textos didáticos; e
 - Relatórios técnicos (...).

DRAMATIZAÇÃO

Tecnicamente a dramatização é uma forma particular do estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação frente aos alunos equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.

A dramatização é uma técnica de várias finalidades:

- Desenvolver a “empatia”, isto é, a capacidade de alunos se colocarem imaginariamente em um papel que não é o próprio (...);
- Trazer à sala de aula um pedaço da realidade social de fora, de forma viva e sincera para ser observada e analisada pelos alunos. Ela fornece uma “experiência comum” que serve de base para uma discussão focalizada; e
- Desenvolver nos alunos a desinibição e a liberdade de expressão.

Como se aplica:

A dramatização pode ser planejada ou espontânea. No primeiro caso, o professor escolhe o assunto e os papéis, distribuindo-os entre os alunos e os instruindo sobre como atuar. Também o planejamento pode ser deixado inteiramente por conta dos alunos, o que dá ainda mais autenticidade ao exercício.

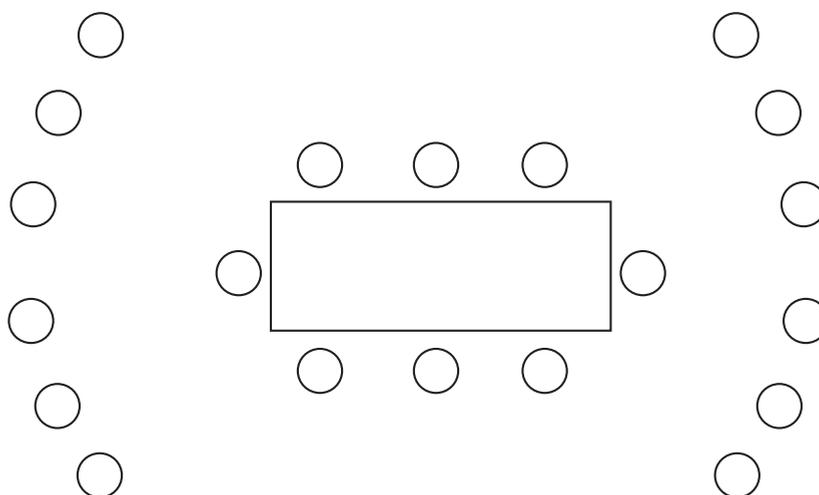
A dramatização espontânea pode ser decidida em qualquer momento. Por exemplo, o professor de Sociologia Rural está discutindo com os alunos a técnica da entrevista, dentro do tema pesquisa de campo. Em um certo momento, o professor resolve dramatizar uma entrevista imaginária com um agricultor e sua esposa. Outro exemplo: o professor de Economia da Terra examina o problema das relações entre o dono, os arrendatários e os parceiros. Há problemas trabalhistas, econômicos e humanos (...).

A dramatização planejada deve ser organizada anteriormente pelo professor, apresentando, por escrito, brevemente o fato a ser dramatizado, criando os personagens e descrevendo, também por escrito, o papel a ser desempenhado por cada um deles.

Montagem da dramatização:

(...) Convém formar um círculo ao redor da cena para que todos os alunos possam observar as ações e ouvir bem o diálogo.

Terminada a dramatização, o professor agradece aos personagens e pede a um aluno para anotar no quadro as observações dos demais companheiros. Anotadas as observações, o professor pede que os alunos identifiquem os PONTOS-CHAVE do problema. Logo passa à teorização e finalmente leva os alunos a tirarem conclusões e aplicações do que foi aprendido nesse exercício.



SEMINÁRIO

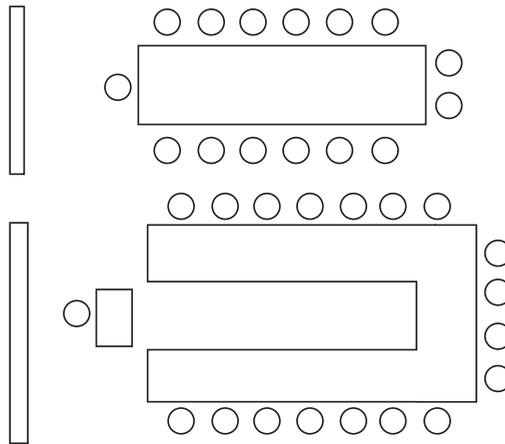
O nome dessa técnica vem da palavra "semente", o que parece indicar que o seminário deve ser uma ocasião de semear ideias ou de favorecer a sua germinação. Basicamente, o seminário é um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de estudar um tema sob a direção de um professor ou autoridade na matéria.

A sua finalidade é:

- Identificar problemas;
- Examinar seus diversos aspectos;
- Apresentar informações pertinentes;
- Propor pesquisas necessárias para resolver os problemas;
- Acompanhar o progresso das pesquisas;
- Apresentar os resultados aos demais membros do grupo;
- Receber comentários, críticas e sugestões dos companheiros e do professor; e
- Tornar os alunos agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Como se organiza:

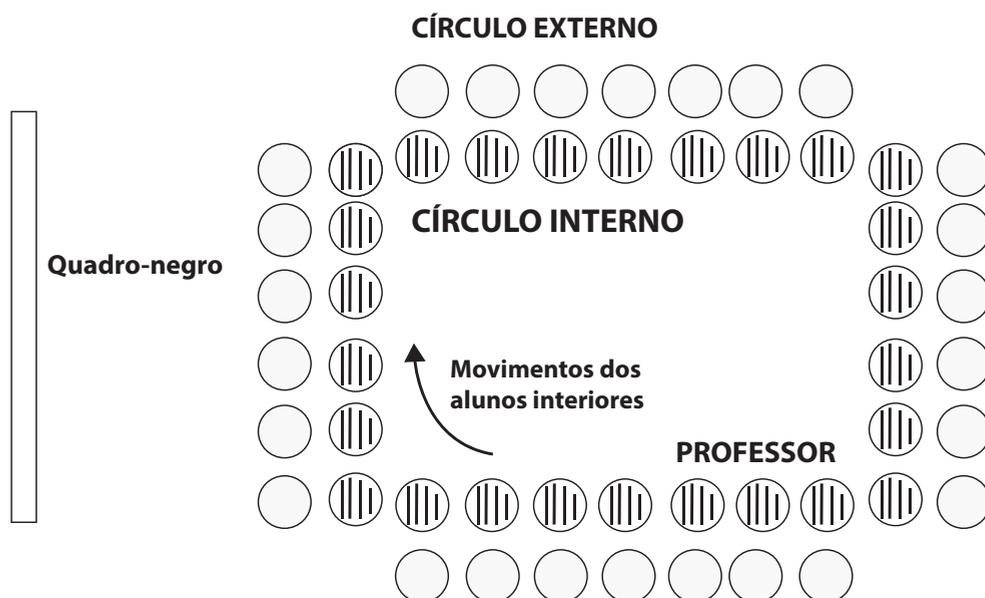
Ajudado por um arranjo físico que permite o diálogo coletivo, o professor apresenta o tema e justifica a sua importância, demonstrando ainda a existência de problemas que constituem um desafio; ajuda os participantes a selecionarem subtemas específicos para os trabalhos de pesquisa, que podem ser só no campo bibliográfico ou incluindo pesquisas de campo ou de laboratório. O professor confecciona um calendário para as apresentações dos trabalhos dos alunos; orienta os alunos na procura de fontes de consulta tais como: livros, relatórios de pesquisa, pessoas e instituições. Ajuda-lhes também a ordenar as ideias encontradas para apresentá-las ao grupo; dirige a sessão de crítica ao final de cada apresentação e faz comentários sobre a exposição.



Por sua vez, os alunos escolhem os seus temas e fazem as pesquisas. Participam ativamente nas sessões de apresentação, formulando perguntas, expressando opiniões e fornecendo informações. É desejável que os trabalhos dos alunos sejam apresentados por escrito, com cópias suficientes para distribuí-las a todos os participantes do seminário. Se os alunos forem muito numerosos, o professor pode recorrer a um critério de apresentação (sorteio, eleição, etc.).

DIÁLOGOS SUCESSIVOS

A técnica que, por falta de melhor designação, chamaremos de Diálogos Sucessivos, tem por objetivo debilitar o dogmatismo de uma pessoa, ou pessoas, demasiadamente convencidas da certeza de suas opiniões. Como tal, contribui para criar uma atitude mais científica e objetiva sobre a realidade, baseada na desconfiança de que outros podem estar com a razão.



Como se aplica:

A técnica começa com os estudantes colocados em dois círculos concêntricos, sendo que para cada aluno há outro aluno em frente, voltado para dialogar com ele:

- a. O professor explica as regras do jogo e dá início à ação: “Por favor, todos os alunos que estão no círculo externo expressem em voz alta sua posição com respeito à pergunta do quadro. Todos os alunos do círculo interno, após ter escutado a opinião de seu par, discutam com ele durante uns três minutos. A seguir, ficando os alunos do círculo externo em seu lugar, sem mover-se, os alunos do círculo interno mudam de par passando a dialogar com o próximo aluno externo. O aluno externo repete sua posição e o novo par discute durante três minutos. Cada aluno interno deverá percorrer cinco pares externos. A mudança de par será feita quando soar a campainha.”

Consequências esperadas:

O resultado que se espera da aplicação dessa técnica é que um aluno qualquer do círculo externo, inicialmente, muito seguro da sua posição, *vê-se em confronto com cinco companheiros diferentes, alguns dos quais mantêm uma posição contrária à dele*. A exposição a uma variedade de opiniões e argumentações aumenta a probabilidade de que o aluno externo aprenda que todo assunto pode ser visto de diversos ângulos e que a atitude científica deve considerar o maior número possível de alternativas e não ficar obcecado com a posição inicial.





Referências

ALVES, Maria Zenaide; BARUCH, Gustavo. **Metodologia de trabalho com jovens: algumas reflexões a partir de uma experiência**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. 2004, Belo Horizonte. Anais... Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent/Cultura/>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. BERBEL, Neusi A. N. (Org.). **Metodologia da Problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina, INEP/Ed.UEL, 1999.

BORDENAVE, Juan D. e PEREIRA, Adair M. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 21ª ed. Petrópolis, ed. Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 24ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 2ª. ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2004.

HOFFMANN Jussara. **Avaliar para promover – as setas do caminho**. 6ª. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LA TAILLE, Yves et al. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON – Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

MOREIRA, Maria Tereza da Cunha C. M. **Psicologia da Educação – um Estudo dos Processos Psicológicos de Desenvolvimento e Aprendizagem Humanos, voltado para a Educação**. Belo Horizonte, Ed. Lê, 1992

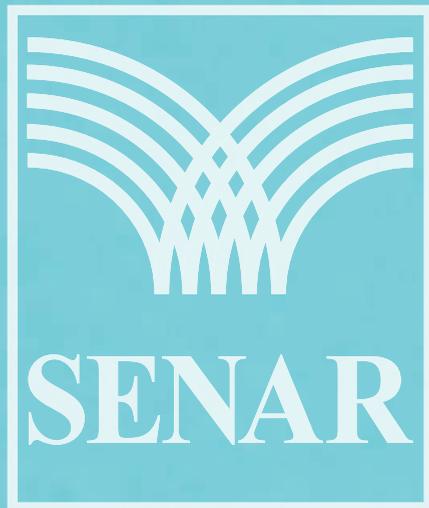
MORETTO, Vasco. P. **Prova - um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas**. 4ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PERRENOUD. Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed Campinas, Editores Associados, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa - como ensinar**. Porto Alegre, Artme, 1998.





Caderno 2

Avaliação, Pesquisa
educativa e Roteiros
para aprender bem





Prefácio

Com o objetivo de fortalecer e qualificar os processos de aprendizagem, ampliando e diversificando as ferramentas de trabalho, o SENAR oferece aos seus instrutores o presente caderno, intitulado “Avaliação, Pesquisa educativa e Roteiros para aprender bem”. Para além das perspectivas tradicionais de ensino e aprendizagem, a proposta deste instrumento é provocar e estimular os instrutores a novas estratégias pedagógicas, possibilitando a inovação no sentido de obterem melhores resultados de aprendizagem.

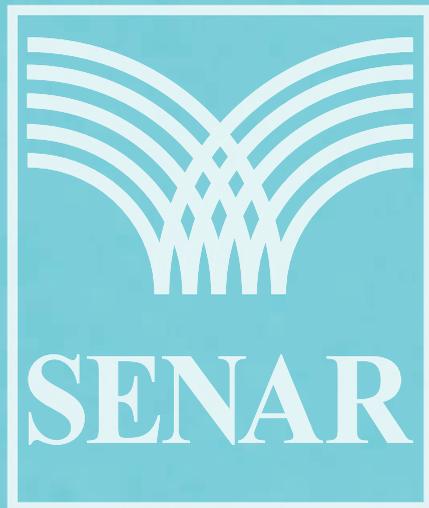
Não pretendemos romper com aquilo que já é desenvolvido nos cursos e demais atividades formativas, em especial com as experiências que vêm dando certo. Ao contrário, com o intuito de fortalecer as boas práticas pedagógicas, pretendemos oferecer um material que atenda às reais necessidades de trabalho dos instrutores.

Ainda há obstáculos para que os nossos alunos aprendam bem. Algumas dessas dificuldades ultrapassam as condições de trabalho, ligando-se a fatores externos ao ambiente de aprendizagem. Porém, há também aspectos que merecem ser refletidos no que se refere às estratégias costumeiramente adotadas no espaço de aprendizagem, muitas vezes fundamentadas meramente na exposição e repetição de conteúdos.

Partindo do pressuposto de que aprender bem implica em fomentar a autoria, o presente material pode ser um aliado significativo na construção de novas situações pedagógicas, capazes de motivar os nossos alunos com vistas a uma aprendizagem significativa.

Baseando-se na pesquisa como princípio educativo e na reconstrução do conhecimento enquanto fundamento pedagógico, o material apresenta diversos recursos que podem ser úteis aos instrutores em diferentes contextos. Partindo de uma reflexão teórico-prática sobre a importância da pesquisa educativa, passando pela apresentação de recursos pedagógicos, serão oferecidos diferentes roteiros passíveis de serem adaptados a vários conteúdos, conforme o objetivo pretendido pelo instrutor.

Deseja-se que, com este material, novas possibilidades sejam experimentadas. Atestando-se o seu sucesso, que seja possível compartilhá-las entre os instrutores, com a pretensão de produzirmos um ciclo de inovação pedagógica capaz de qualificar os nossos objetivos.





Introdução

Nunca se falou tanto em conhecimento. Há inclusive quem intitule a sociedade do século XXI como a própria sociedade do conhecimento. É fato que em nenhum outro momento da história dispomos de tantas condições para produzir e acessar informações como temos hoje. Isso se deve a inúmeros fatores, em especial ao advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, que modificaram os mecanismos de compartilhamento dos diversos saberes. Nesse processo, as instituições e os processos por elas realizadas também se modificaram. Empresas podem hoje vender seus produtos e serviços com maior agilidade; governos disponibilizam em tempo real suas ações, com a possibilidade de consultar os cidadãos sobre certas situações; grupos e ações se constituem pelas redes sociais na intenção de produzir impactos na realidade; entre outros.

A nova dinâmica do conhecimento exige, por consequência, habilidades e competências dos indivíduos que o modelo formal de educação já não tem sido mais capaz de fomentar. Refiro-me, nesse caso, ao chamado modelo “tecnicista”, fundado exclusivamente na transmissão de conteúdos ou naquilo que chamamos de “aula”. Baseado na reprodução do conhecimento, tal modelo não tem correspondido mais aos desafios dos nossos tempos, sobretudo àqueles que as novas gerações precisarão enfrentar. No entanto, tanto nos ambientes formais quanto nos não formais de aprendizagem, já há experiências inovadoras em curso e que têm procurado romper com a tradição tecnicista.

Pretendendo uma ação que leve o sujeito a renovar, reconstruir e refazer o conhecimento, tais experiências estão oxigenando os ambientes educacionais ao promover aquilo que chamamos de “aprendizagem significativa”. Há ainda quem pense que, para inovar pedagogicamente, é preciso fazer grandes coisas. Mas não. Mostraremos, neste caderno, que fazer o aluno aprender bem não implica grandes engenharias didáticas. Basta que o instrutor confie naqueles com quem e para quem trabalha, desperte seu potencial e crie oportunidades para que surjam autores de conhecimentos. Para tanto, serão aqui oferecidas reflexões e dicas práticas que podem ser implementadas nos diversos contextos formativos, em cursos de curta e longa duração, independentemente da temática a ser tratada.

Este caderno está dividido em três partes. Na primeira, apresentaremos reflexões e referenciais sobre o que significa **aprender bem**. Será enfatizada a importância de o instrutor abrir mão das práticas baseadas meramente na transmissão de conteúdo. Embora pareça atraente, isso não é tão simples. Afinal, como instrutores, o que melhor aprendemos foi “dar aulas”. Esse tem sido nosso ofício primeiro, embora se faça necessária uma reflexão sobre a efetividade pedagógica dessa ação. A ruptura exige um compromisso de promoção da autonomia do estudante. Nesse processo, o instrutor deve cuidar que o aluno aprenda, responsabilizando-o a partir de uma postura que reflita compromisso, motivação e envolvimento.

Ainda na primeira parte, serão apresentadas estratégias concretas de indução para uma aprendizagem significativa, com a exposição de elementos fundamentais para um bom **acompanhamento do aluno**. Por fim, trataremos da **Avaliação** como recurso para garantir que, de fato, o aluno está aprendendo.

Na segunda parte apresentaremos a **Pesquisa como princípio educativo**. Embora a pesquisa esteja tradicionalmente vinculada a um fazer sistematizado e rígido, aqui a trataremos como uma real possibilidade didática. Pesquisar pode ser um caminho concreto para que o aluno aprenda. Por meio dele, o conhecimento deixa de ser apenas memorizado para ser reconstruído. De forma a viabilizar essa estratégia, apresentaremos ideias para **pesquisas com projetos** além de **novas tecnologias**, que podem ser de grande utilidade em determinadas etapas da aprendizagem.

Por fim, na terceira serão apresentados **Roteiros para aprender bem**. São estratégias baseadas nos diferentes níveis cognitivos e que podem ser replicadas pelo instrutor nas mais diversas situações. Iniciaremos com métodos de identificação e registro de informações, posteriormente de expressão, seguindo por aplicação, análise e síntese. Tais estratégias podem ser utilizadas conforme os objetivos de cada instrutor e o contexto de sua atividade. Nos anexos desta série, o instrutor encontrará modelos de atividades pedagógicas que podem ser facilmente adaptadas a diferentes temáticas e cursos.

Deseja-se que, inspirados por este material, os instrutores do SENAR experimentem novas possibilidades em suas atividades, promovam a autonomia e garantam um aprendizado verdadeiramente significativo por meio de suas iniciativas.

O que é preciso para aprender bem?

A primeira parte desta série metodológica refere-se ao que entendemos por **aprender bem**. Afinal, todo o trabalho do SENAR só faz sentido se os jovens com quem trabalhamos experimentam uma aprendizagem verdadeiramente significativa. A relevância de promovermos um bom aprendizado decorre fundamentalmente do fato de que historicamente aprendemos mal. O modelo pedagógico centrado exclusivamente na aula, tradicionalmente praticado em nosso país, parece não responder ao seu propósito fundamental: fazer com que o aluno aprenda bem. Há tempos se discutem as razões para o déficit na aprendizagem de crianças e jovens brasileiros. Não caberá aqui empreendermos uma análise desse fato de grande complexidade, envolto por inúmeras variáveis que ultrapassam a dimensão pedagógica. Mas, considerando os recursos disponíveis e o contexto em que trabalhamos, torna-se possível refletir sobre o que pode ser feito para garantir um bom aprendizado entre os jovens rurais que participam das atividades do SENAR.

Na primeira parte do nosso material, trataremos dos **fundamentos de uma boa aprendizagem**. Partiremos do princípio de que fazer o jovem aprender bem é a principal e exclusiva tarefa do instrutor. Para cumpri-la, é necessário que este esteja continuamente em aprendizado, estudando e buscando novos conhecimentos, dispondo ainda do esperado domínio do conteúdo a ser ministrado. Mesmo assim, sempre haverá algo a ser descoberto, capaz de auxiliá-lo na tarefa de despertar o desejo pelo conhecimento por parte dos alunos.

Mas, afinal, o que é cuidar para que o aluno aprenda? Começaremos mostrando a importância de se **estimular o protagonismo do aluno**. Nesse sentido, é preciso desacreditar a ideia de que aula expositiva por si só garante a aprendizagem. Faz-se necessário criar estratégias para formar o jovem autor, livre da mera memorização de informações e da reprodução conteudista.



Figura 1. Modelo de sala de aula do início do século XX

Promover uma aprendizagem significativa exige que **o aprendiz seja desafiado**. Ao lançar a semente da curiosidade e da superação, o instrutor precisa acompanhar e se envolver com o aluno. Trataremos aqui de estabelecer reflexões e fornecer estratégias que permitam ao instrutor ressignificar seu papel, colocando-se ao lado do aluno como o grande auxílio em sua trajetória.

Por fim, chegaremos a uma questão fundamental: aprender o que e para quê? Para cuidar do aluno, é preciso também saber avaliá-lo. Mas se estamos falando de uma nova concepção de aprendizagem, precisaremos também reformular a concepção avaliativa, estabelecendo novos propósitos para o conhecimento aprendido. Estabeleceremos a noção de “saber pensar e intervir” como princípio da aprendizagem e sua respectiva avaliação. Ao conjugar a responsabilidade do instrutor, a autonomia do estudante e um propósito do conhecimento para além da reprodução, ficará evidente o que aqui entendemos por aprender bem.

1 – Ensinar é cuidar para que o aluno aprenda

Na tradição pedagógica brasileira há uma noção de que aprender coincide com ter aula. Isso está implícito na própria Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira de 1996, ao estabelecer 200 (duzentos) dias letivos como o mínimo a ser cumprido pelo calendário escolar. A ampliação do tempo de presença em sala aula explicita a **confusão** que ainda existe **entre aula e aprendizagem**. Há uma crença não apenas por parte dos educadores, mas da sociedade em geral, de que quanto mais aulas se tem, mais se aprende.

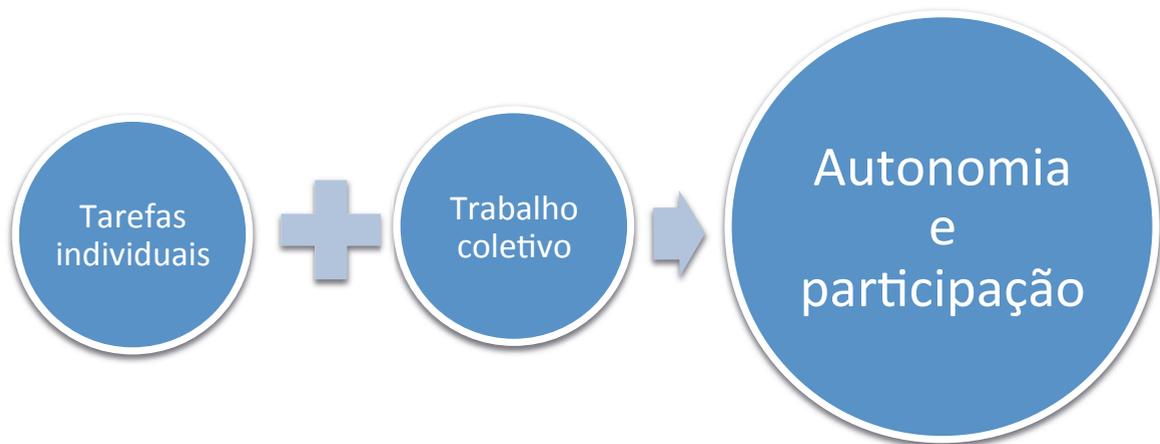
No entanto, quando recorremos aos indicadores educacionais, notamos que o aumento de dias letivos não significou uma melhoria nos níveis de aprendizagem¹. Ao contrário, houve uma diminuição na década de 2000. É fato que não se pode atribuir a queda de rendimento ao número de dias letivos, mas a sua ampliação não foi capaz de elevar o nível de aprendizagem.

Embora essa verificação esteja relacionada ao contexto da aprendizagem escolar, a reflexão por ela possibilitada se aplica a outras realidades educacionais. Atesta-se que aulas – aqui tratadas como exposição do instrutor na condição passiva do aluno – não produzem aprendizagem. Embora possa servir como ferramenta útil em determinadas etapas do processo, a aula expositiva por si só é insuficiente para que o aluno aprenda bem. Tal como afirma Demo (2010), “aprender não advém necessariamente de ensinar, porque é dinâmica de dentro para fora, tendo o aprendiz na condição de sujeito, não de ouvinte” (p. 18).

Mas se a aula expositiva com a qual estamos acostumados e temos mais facilidade em realizar não garante a aprendizagem, o que devemos fazer? Qual é o ambiente mais adequado para se fazer aprender bem? Quais estratégias adotar?

Para responder tais perguntas precisamos admitir que **aprender é um movimento que acontece de dentro para fora e não ao contrário**. Portanto, aprendizagem não é resultado de transmissão de conhecimento somente, mas de participação. Sendo assim, um ambiente ideal de aprendizagem pressupõe atividades em que o aprendiz se sinta motivado e envolvido. É preciso fazê-lo protagonista do processo, fomentando o seu potencial de reconstrução, interpretação e, especialmente, de autoria. Nesse sentido, aprendizagem depende fundamentalmente de elaboração própria, tanto em nível individual quanto coletivo.

1 A série histórica do SAEB/INEP indica que de 1995 a 2005 houve queda de rendimento dos estudantes das séries finais de cada nível nas disciplinas de Português e Matemática.



É muito importante que o instrutor tenha consciência da importância de estimular e exigir essa autonomia nos dois níveis. Para tanto, é preciso que haja condição de acompanhar cada aluno, delegando uma responsabilidade que ele realize sozinho com o suporte necessário. Esta é condição para que haja o trabalho em grupo, de forma a evitar situações em que um ou mais estudantes assumam o trabalho sem contar com a participação dos demais. Por exemplo, no caso de um seminário de grupos. De forma que um ou alguns participantes não assumam o trabalho todo, é interessante exigir que cada um elabore um texto próprio sobre o conteúdo e isso seja avaliado a parte. A tarefa individual cria condições para que o trabalho coletivo aconteça de forma produtiva e justa. Outro aspecto que potencializa o trabalho em grupo é a divisão de tarefas. É importante que o instrutor acompanhe e oriente os grupos de forma que todos os participantes se encarreguem objetivamente de alguma etapa do trabalho.

Na construção da aprendizagem é preciso conduzir o aluno ao questionamento e à reconstrução. Aprendizagem sem questionamento é submissão, e sem reconstrução é mera repetição. Questionar deve ser prática cotidiana do instrutor e do aluno; é formação de competência crítica que cria alternativas para o novo conhecimento. É interessante que todo processo de aprendizagem seja conduzido por uma ou mais perguntas.

O questionamento conduz ao conhecimento, em especial quando é feito acerca de premissas ou ideias do senso comum. O instrutor deve estabelecer a dúvida como instrumento permanente da aprendizagem. Com ela, os alunos são conduzidos à construção do melhor argumento. Por exemplo, se o aluno traz uma solução para um determinado problema, é válido debatê-la levantando perguntas sobre sua efetividade e suas premissas. Isso levará o aluno a defender sua proposta, buscando o máximo de argumentos possíveis. Podemos citar o exemplo do anexo I, relacionado ao tema da Agroecologia. Na etapa em que se solicita a exemplificação de uma prática agroecológica, vale questionar os alunos quanto aos princípios que a sustentam. Ou seja, por que tais aspectos a configuram como agroecológica? Quais seriam as alternativas às características apresentadas? Tais questões estimulariam os alunos a construir melhor seus argumentos.

Reconstrução indica inovação. Não significa ser conhecimento absolutamente novo, raro (DEMO, 2002). Deve apenas ser reconstrução própria, trabalhada, aprendida e pensada. Trata-se de um processo que se dá não apenas mentalmente, mas precisa ser efetivado em ações concretas no ambiente de aprendizagem.

“ *Em todas as faixas de idade, a aprendizagem pressupõe necessariamente o envolvimento com alguma atividade operacional. E quanto mais jovens formos, mais isso se faz importante. Aprendemos melhor quando fazemos algo concretamente. Daí a necessidade de não lidarmos apenas com mediação lógico-conceitual. As estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus conceitos (SEVERINO, 2013, p. 12).* ”

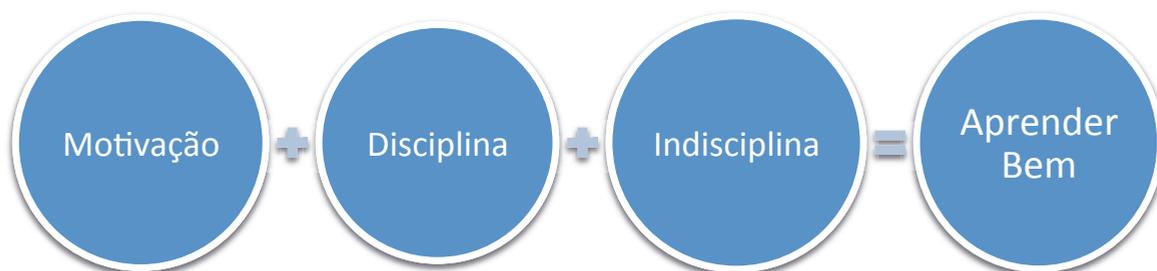
Assumir o compromisso com a autonomia do aluno é condição básica para que ensino e aprendizagem sejam indissociáveis, possibilitando ao instrutor um papel maior do que o de mero transmissor. Torna-o capaz de assumir uma liderança cooperativa frente ao seu grupo de alunos, de forma a conduzi-los a uma possível aprendizagem significativa.

2 – Desafiar o jovem com motivação e envolvimento

Demo (2008) indica que para estudar e aprender, necessitamos, primeiramente, de **motivação**. Esse requisito está relacionado ao respeito e envolvimento que se tem com o conhecimento. Isso implica em ter prazer em aprender. Não estamos aqui a falar de uma sensação efêmera, mas de longo prazo, fundada na ideia de que **o que se aprende fica para vida**. A educação nos níveis inicial, continuado e técnico no campo é um espaço privilegiado para fomentar essa perspectiva. Afinal, tratamos de saberes e conhecimentos com alto grau de aplicabilidade e que tendem a promover mudanças significativas nos modos de vida e trabalho dos sujeitos. Portanto, apresentar conteúdos com significado real, especialmente permitindo que os alunos aprendam com recursos práticos, pode ser um caminho interessante para que o instrutor fortaleça a motivação de seus alunos.

Para aprender bem é essencial ter **disciplina**. Não se trata daquela disciplina a tornar tudo rígido e não se abrir ao lúdico, ou da atitude de controle absoluto e imposição que acaba por hierarquizar instrutor e estudante. Trata-se de organizar alternativas e fazer opções com critérios válidos, fundamentar a prática e acompanhar o processo.

Por fim, assim como aprender carece de disciplina também exige uma dose de **indisciplina**. Isso porque, para ser autor, é necessária a capacidade de rejeitar o conhecimento repetido, romper a monotonia e abrir-se à criatividade. É preciso permitir que os alunos tenham liberdade para reinventar e experimentar novas possibilidades com o conteúdo. Sem isso não há criatividade e não se rompe com a mesmice. Combinada com disciplina, a indisciplina criativa pode ser o tempero necessário para tornar a aprendizagem mais rica em motivação.



3 – Avaliar para garantir o bom aprendizado

Garantir um bom aprendizado pressupõe saber avaliar – sem dúvida, um dos grandes desafios do processo de aprendizagem. Na tradição tecnicista, a avaliação formal mediante instrumentos rígidos de verificação, como a prova escrita, tem sido questionada quanto à sua capacidade de mensurar o conhecimento. Isso se deve principalmente ao fato de que sua aplicação ocorre em geral ao final de um processo, mas não em seu transcurso. Ou seja, se durante as etapas de aprendizagem algo significativo ficou para trás, saber disso apenas na conclusão das etapas não contribui em nada para fazer o aluno aprender melhor.

Nesse sentido, **avaliar é parte fundamental do próprio processo de aprendizagem**. Representa uma tarefa que deve ser executada continuamente para que o aluno seja percebido pelo instrutor ao longo de sua caminhada, e não apenas no final como uma espécie de veredito sem qualquer oportunidade de retomada. Utilizar a avaliação para fazer aprender bem constitui um desafio ainda maior em decorrência da própria resistência que os alunos estabelecem em relação a esse aspecto. Isso se deve em grande parte ao uso que muitos instrutores fazem da avaliação, tratando como instrumento de coerção ou acerto de contas. Para tanto, alguns aspectos precisam ser levados em consideração ao se elaborar a avaliação.

Primeiramente, o instrutor deve **ter claro o que deve ou não ser avaliado**. O que realmente é significativo e necessário? Também é importante **que o aluno entenda os motivos e critérios da avaliação e tenha a oportunidade de dialogar a respeito**. Não se trata aqui de retirar a autonomia do instrutor, deixando a cargo dos alunos uma decisão que deve ser tomada com fundamentação pedagógica. No entanto, **contratualizar a avaliação** pode ser uma boa maneira de legitimá-la e, assim, fortalecer o compromisso dos alunos com o processo.

Outro ponto importante diz respeito à **simplicidade dos critérios**. Os alunos precisam entender exatamente o que tais critérios significam. **Devem ser inteligíveis e acessíveis quanto à linguagem**, evitando termos muito rebuscados que dificultem a contra argumentação do estudante em situações em que seja necessária uma reavaliação. É muito prático utilizar, por exemplo, fichas de avaliação para as atividades, apresentando os critérios e os níveis que os alunos alcançaram. O modelo abaixo foi utilizado em um trabalho que envolvia produção de textos e seminários. O peso atribuído em cada etapa poderia variar dentro de uma faixa e era definido pelos próprios alunos em um contrato com o instrutor:

INTEGRANTES				
ETAPAS E NOTAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	CRITÉRIOS	PESO	NOTA
	Sumário temático (0,5 a 1,0)	Coerência e relevância dos tópicos segundo o tema de pesquisa.		
	Pesquisa bibliográfica (0,5 a 1,0)	Seguimento do roteiro de pesquisa; coerência e relevância da bibliografia em relação ao tema de pesquisa e ao sumário temático.		
	Pesquisa de dados (0,5 a 1,0)	Coerência e relevância dos dados em relação ao tema de pesquisa e ao sumário temático.		
	Texto individual (1,0 a 2,0)	Organização e apresentação dos elementos obrigatórios (conforme orientação); domínio gramatical; coesão; progressividade textual.		
	Produto acadêmico final (2,0 a 4,0)	Organização e apresentação dos elementos obrigatórios (conforme orientação); domínio gramatical; coesão; progressividade textual.		
	Seminário (2,0 a 4,0)	Conforme orientações (anexo).		
	Auto avaliação (0,5 a 1,0)	Conforme roteiro.		
<p>Nós, _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: right;">concordamos com a avaliação e os pesos estipulados para cada etapa. Brasília, _____ de junho de 2018.</p>				

O quadro acima, enquanto um modelo passível de ser adotado, implica a devida orientação para o preenchimento. Não basta que o instrutor o entregue ao aluno. É preciso esclarecê-lo, discutir cada ponto e seus respectivos critérios. Por ser um exemplo, deve ser adaptado e considerado dentro da carga horária prevista, de forma que haja um tempo preestabelecido para cada uma das atividades no planejamento do curso.

Vale também destacar a importância de **dar a oportunidade ao aluno de refazer** o que não conseguiu fazer bem num primeiro momento. A avaliação deve dar-lhe condições para que mude e avance. Nesse processo, o instrutor deve verificar se:

- O aluno foi capaz de corresponder aos comandos solicitados;
- Realizou as atividades com independência, sem “apoiar-se” nos demais alunos ou no instrutor;
- Demonstrou interesse em tirar dúvidas; e
- Está progredindo gradualmente e não apresenta fragilidades em conceitos básicos.

Por fim, um recurso muito utilizado por alguns formadores é a **autoavaliação**. Embora não deva ser considerada como instrumento principal, permitir que o aluno expresse a percepção de seu próprio processo pode servir como estímulo da coerência e autocrítica.





Tradicionalmente, quando tratamos de pesquisa tendemos a referenciar única e exclusivamente a perspectiva científica clássica, associada à universidade e aos centros que, apoiados em métodos rigorosos, produzem um conhecimento de elevada complexidade. Porém, vamos conhecer agora outra dimensão da pesquisa, aqui entendida como **princípio educativo**. Tornar a pesquisa o eixo central do processo de aprendizagem não é tarefa tão complexa quanto parece.

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa como uma excelente estratégia pedagógica, dando exemplos de como implementá-la em diferentes contextos e propósitos. Não temos a intenção de transformar nossos cursos e atividades em longas e massivas experiências de excessiva formalidade acadêmica. Ao contrário, vamos descobrir como a construção do saber pela via investigativa pode ser um excelente instrumento para consolidar a boa aprendizagem. Pesquisar implica fundamentalmente **descobrir** de forma livre, autônoma e organizada, possibilitando que o saber ultrapasse as barreiras da repetição.

Começaremos tratando sobre a construção de projetos de pesquisa. Podemos imaginar, de imediato, que construir um trabalho investigativo exige muito tempo e isso possa estar distante da nossa realidade no SENAR. Mas veremos que não. Ao contrário, tendo em vista a diversidade de contextos e saberes inerentes ao universo rural, as possibilidades são ainda maiores. Seja em um dia, uma semana ou mais, há diversas alternativas para construir a pesquisa, sejam ela de caráter meramente descritivo, e até mesmo com foco na resolução de situações-problema.

Posteriormente, apresentaremos algumas maneiras de utilizar bem as novas tecnologias no processo de aprendizagem. Indicaremos ferramentas gratuitas e disponíveis que podem servir como excelentes recursos de criação, produção e compartilhamento do conhecimento. Por fim, trataremos da importância da colaboração como base da pesquisa educativa, indicando os princípios e passos para a realização de um bom trabalho em equipe no ambiente de aprendizagem.

1 – Pesquisa como princípio educativo

Assumiremos aqui uma premissa: a pesquisa forma melhor o aluno. Mas de que tipo de pesquisa estamos falando? Tradicionalmente a prática da pesquisa esteve fortemente vinculada ao exercício científico. Pesquisar tornou-se tarefa praticamente exclusiva dos acadêmicos, especialmente aqueles vinculados ao contexto da universidade. É o que chamamos de pesquisa como princípio científico (Demo, 2002). No entanto, há outra possibilidade de compreensão desta prática: a da pesquisa enquanto princípio educativo.

Tanto a pesquisa como princípio científico quanto a pesquisa como princípio educativo valorizam o questionamento. Ambas também buscam conciliar teoria e prática. Também representam alternativa de combate à cópia e ao tecnicismo, por terem, em seu cerne, o compromisso com a produção do conhecimento. Mas, então, qual é a diferença entre elas?

A pesquisa enquanto **princípio científico** pretende construir o conhecimento por meio do método, em um empreendimento fortemente sistematizado e sofisticado do ponto de vista técnico. Ao se valer da diversidade metodológica, o fazer pesquisa enquanto ciência se mostra rico em perspectivas e possibilidades, bem como estratégico para a geração de ganhos tecnológicos aplicáveis e de alta complexidade.

Já a pesquisa enquanto **princípio educativo** dispõe de certa flexibilidade e de rigor menos sistemático. Isso não significa banalizar o conhecimento e ficar apenas com a pedagogia. Esse modo de pesquisa está presente na vida. **Trata-se de ler a realidade de modo crítico e questionador, tornando-se capaz de intervir.** Nesse processo, o sujeito se reconstrói continuamente e a sua relação com o conhecimento deixa de ser passiva.

Essa é a base da proposta que aqui apresentamos. Acredita-se que o fazer pedagógico a partir da pesquisa fomenta a atividade do aluno e a sua iniciativa, assegurando que ele aprenda melhor. O aluno que se envolve com pesquisa aprende bem. É fato que há um lado formal, mas também uma forte dimensão pedagógica. Na prática significa um fazer originado no questionamento que avança para a **autoria** e alcança a **reconstrução do conhecimento**.

Nesse sentido, a pesquisa enquanto princípio educativo exige **qualidade formal e qualidade crítica**. A primeira diz respeito às competências técnicas que o aluno adquire, verificáveis em seus textos, proposições, formulações e aplicações. A qualidade crítica está relacionada à capacidade de saber pensar e intervir. Trata-se da autoridade do argumento, devidamente representada na competência que o aluno adquire em interpretar e problematizar ética e socialmente aquilo que aprendeu.



Figura 2. Escola da Ponte - Portugal: modelo pedagógico fundado na pesquisa como princípio educativo.

No fazer pesquisa, o **papel do aluno** e do instrutor se modifica em relação à perspectiva tradicional de transmissão de conteúdo. O primeiro deve ser conduzido a **elaborar**. Afinal, é o que o cérebro humano faz de melhor, ao contrário de ficar passivamente escutando alguém por horas sem parar. O aluno deve **ter atividades, pôr a mão na massa, buscar dados, fazer e construir**. Aprende se elaborar, tornando-se autor.

Já o **instrutor** assume a função fundamental de **avaliar e orientar**. Se quiser que o aluno aprenda, tem de saber se ele está aprendendo. Sim, há riscos de a avaliação ser mal utilizada. Mas é preciso avaliar e cuidar que o aluno aprenda, por ser uma tarefa necessária para distinguir, classificar, comparar e, assim, poder cuidar do processo. Desse modo, o instrutor torna-se orientador, abandonando a autocracia mediante o compromisso de acompanhar e motivar o aluno.

2 – Pesquisar com projetos

A “pedagogia de projetos” tem-se consolidado como uma interessante alternativa de inovação pedagógica. Fundada no papel do instrutor como mediador, a construção de projetos ilustra bem a essência da pesquisa enquanto princípio educativo. Afinal, está diretamente relacionada ao saber pensar e intervir, uma vez que o seu objetivo final costuma estar associado à resolução de problemas, inovação e proposição. É o aprender fazendo.

Quando propõe um projeto, além de dimensionar adequadamente o tempo e os recursos dos quais disporá, é importante que o instrutor tenha em mente algumas questões, como as destacadas pela pedagoga Soraya Marques (2017):

O quê?
Especifique a atividade a ser realizada.
Com que fim?
Esclareça quais habilidades e competências serão desenvolvidas com a execução desta atividade.
Como?
Esclareça os métodos adotados para realizar a atividade.
Quando?
Esclareça como a atividade vai se situar dentro do ano letivo e da grade curricular.
Onde?
Descreva o local onde será realizada: sala de aula, laboratórios, biblioteca, quadra, externamente à escola etc.
Quem?
Descreva quem são as pessoas envolvidas na atividade. Não esqueça os alunos.
Com o quê?
Indique os recursos necessários para desenvolver esta atividade.

Nos anexos I e II, seguem exemplos que contemplam diversas atividades, que vão desde a elaboração de conceitos até a produção de textos e seminários, podendo ser adaptadas a variadas modalidades de cursos e atividades pedagógicas.

3 – Pesquisar usando as novas tecnologias

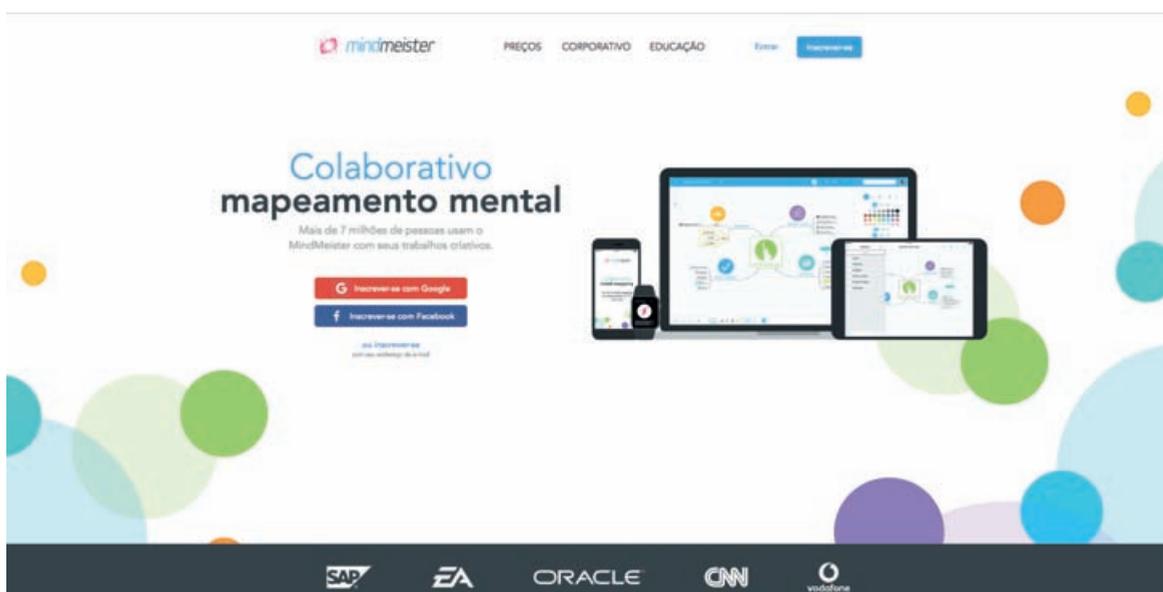
O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação já está a favor da educação. Ferramentas, plataformas, softwares e outros recursos têm servido a diversas experiências pedagógicas inovadoras e favorecido diretamente a aprendizagem dos alunos. Sabemos que as novas tecnologias sozinhas não dispõem de qualquer capacidade de inovação. Mas quando bem usadas pelo instrutor, tornam-se importantes auxílios na construção do conhecimento.

Nessa parte apresentaremos algumas ferramentas gratuitas e disponíveis que podem ser úteis em diferentes momentos da aprendizagem, a depender dos objetivos estabelecidos pelo instrutor.

3.1 – Mind Meister – Criando mapas mentais

Os mapas mentais são interessantes recursos para organização e síntese de informações. Após uma pesquisa de conteúdo, pode ser solicitado aos alunos que elaborem um mapa do que coletaram. Outra possibilidade é que, a cada etapa do curso, os alunos sintetizem os conceitos e temas aprendidos, criando associações e conexões entre eles.

Uma interessante ferramenta gratuita para a elaboração de mapas mentais é o Mind Meister. Além de textos e símbolos, a ferramenta também permite a inserção de imagens e vídeos, potencializando a ilustração das ideias e conceitos apresentados. Outra vantagem é a possibilidade de compartilhamento dos mapas, podendo ser elaborados em grupos com a supervisão do instrutor simultaneamente à sua produção.



www.mindmeister.com/pt, 29 de setembro de 2017

Além deste, há outros aplicativos para a elaboração de mapas mentais, como o mind node, free mind, xmind, free plane e o coggle.

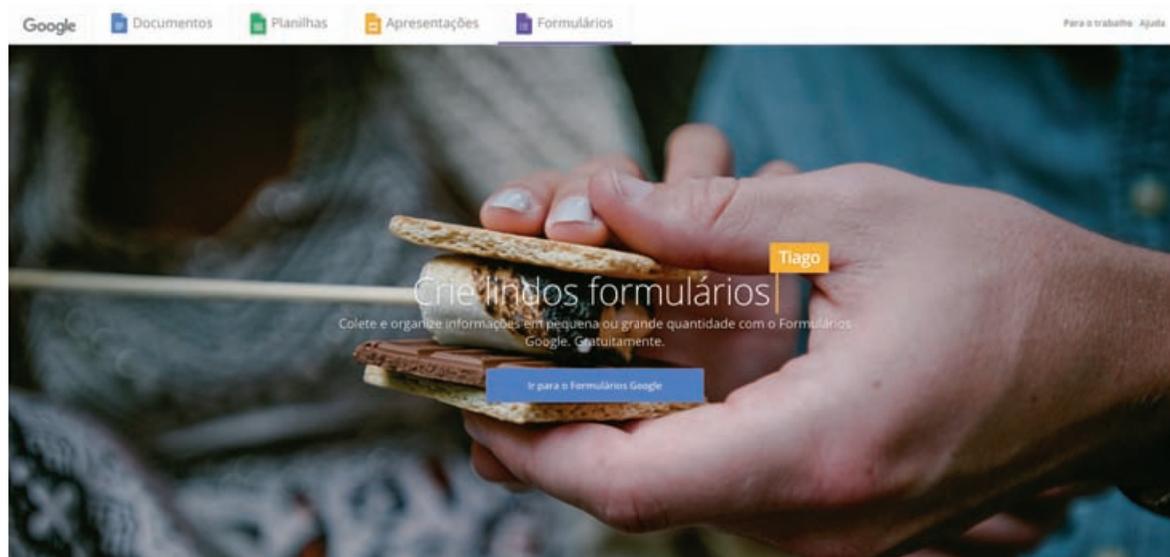
3.2 – Google para Educação

Há diversas ferramentas do Google que podem ser utilizadas pedagogicamente. A primeira a ser destacada é o Google Classroom. Com essa ferramenta, o instrutor pode criar turmas, personalizá-las, constituir um canal de comunicação permanente com seus alunos e dirigir tarefas para serem realizadas. Na criação das tarefas, é possível fazer sua descrição, definir prazos de entrega e inserir arquivos. Para cada turma criada, é aberta uma pasta no Google Drive na qual serão armazenadas todas as informações.



<https://classroom.google.com>

O Google Forms é outra ferramenta útil. Com ela, o instrutor pode elaborar formulários a serem utilizados como instrumentos de avaliação. Mas não apenas isso. Os próprios alunos podem construir seus formulários com diversas modalidades de preenchimento para realizar questionários de pesquisa e produzir dados sobre uma determinada realidade. Não há limite para o número de respostas possíveis. Os formulários podem ser compartilhados em sua construção ou aplicação. Ao final, as respostas podem ser traduzidas em gráficos e tabelas. O Google Forms pode ser operado por tablets ou celulares.



www.google.com/forms/about/, 29 de setembro de 2017

Por fim, vamos tratar do Google Acadêmico, um campo específico de busca do Google, conectado às bases bibliográficas mais importantes do país e do mundo. Enquanto o buscador geral do Google apresenta variadas referências dos termos solicitados, como páginas, blogs e arquivos, o acadêmico restringe os resultados a textos, artigos, resenhas, ensaios e livros vinculados ao sistema de produção científica. Serve como um significativo recurso de estudo tanto para os instrutores quanto para os alunos. Em ocasiões que exigem uma boa base bibliográfica sobre o tema a ser aprendido, a busca no Google Acadêmico poder ser um meio eficiente para a ampliação de referenciais.

Para facilitar e melhor orientar os alunos em suas buscas, seguem algumas dicas de filtro:

- Pesquisa exata de termo: colocar aspas. Ex.: "matriz energética";
- Para subtrair resultados, coloque o sinal de (-). Ex.: "matriz energética" – livros;
- Para termos agregados, coloque o sinal de (+). Ex. "matriz energética" + Brasil; e
- Para buscar por tipo de arquivo, coloque o (.) e o tipo. Ex. "matriz energética".pdf.

Google Acadêmico

Em qualquer idioma Pesquisar páginas em Português

Sobre os ombros de gigantes

[Google Scholar in English](#)

www.scholar.google.com

3.3 – Evernote – Organizando o conhecimento

O Evernote é um excelente aplicativo para registro e organização de informações. A partir dele, os alunos podem tomar nota das atividades realizadas, criar cadernos, agendas, fazer anotações, inserir fotos, áudios e outros arquivos. A vantagem é que tudo pode ser sincronizado com a base online, de forma que, posteriormente seja acessado de qualquer dispositivo ou computador com o login do usuário.



www.evernote.com/intl/pt-br, 01 de outubro de 2017

3.4 – Wikispaces – Definindo conceitos

As wikis revolucionaram a busca pelo conhecimento no mundo virtual. Não apenas porque oferecem bases expressivas de palavras, mas por serem dotadas daquilo que podemos chamar de “autoridade do argumento”. Ou seja, a definição válida e adotada não guarda relação com o lugar ou posição do autor no universo acadêmico, mas sim com a sua capacidade de fundamentar o conceito.

A construção de wikis configura uma excelente estratégia para incentivar a produção de conhecimento entre os alunos. É possível elaborar wikis temáticas conforme o perfil do curso oferecido. Por exemplo, sobre formas de compostagem, solicitando que cada estudante ou grupo defina um tipo diferente da técnica que seja compartilhado entre todos posteriormente.



The image shows a screenshot of the Wikispaces Classroom website. At the top, there is a navigation bar with the Wikispaces logo (part of EdTech) and links for ABOUT, PRICING, BLOG, CONTACT, and SIGN IN. The main content area features a background image of students in a classroom. On the left, the text reads: "Wikispaces Classroom" followed by "Get your students excited about learning in a modern, easy-to-use environment with the web tools they know and love". Below this, it says "Wikispaces Campus" and "If you're an administrator looking to provide wikis to an entire school, district, or university, you want Wikispaces Campus". On the right, there is a sign-up form with tabs for "TEACHERS" and "STUDENTS". The form is titled "Create a free Classroom now!" and includes input fields for "Username", "Email", and "Password", along with a "Create Classroom" button. Below the screenshot, there is a purple text overlay that repeats the main message: "Get your students excited about learning in a modern, easy-to-use environment with the web tools they know and love".

www.wikispaces.com/content/classroom, 01 de outubro de 2017



O último capítulo da nossa série pode ser também chamado de “mão na massa”. Chegou a hora de indicarmos caminhos concretos para a realização dos princípios e propostas que apresentamos nos capítulos anteriores. Apresentaremos **roteiros de aprendizagem significativa**, que podem ser adaptados a diferentes temas e tempos de execução. Não são receitas prontas, mas fontes de inspiração para que cada instrutor possa, conforme a sua própria demanda, utilizar como base do trabalho pedagógico.

Ao todo, são cinco propostas, uma para cada nível de complexidade. A primeira refere-se a uma proposta de **identificação e registro de informações** e elementos sobre um determinado objeto de conhecimento. A segunda indica uma estratégia para **expressão de informações**. Em seguida, já relacionada a uma competência de maior complexidade, trata da **aplicação de conceitos**. A quarta explicita a **análise de ideias e percepções** sobre o objeto e, por fim, a quinta relaciona-se com a **capacidade de síntese**.

Como dito, tais propostas podem e devem ser adaptadas ao contexto de cada atividade conforme as estratégias do instrutor. É importante salientar que elas se referem a níveis distintos de competências e escalas graduais de aprendizagem sobre um determinado tema/objeto. Sendo assim, devem ser apropriadas segundo a consciência do educador sobre o processo que pretende realizar e os objetivos que pretende alcançar.

1 – Identificando e registrando realidades

A relação com o conhecimento pode ser estabelecida em diversos níveis cognitivos. O primeiro deles diz respeito à **capacidade de identificar e registrar elementos relacionados a determinado conteúdo ou realidade**. Nosso primeiro roteiro servirá a esse propósito – em especial quando se pretende iniciar um novo conteúdo, apresentar uma nova ideia ou conceito, a habilidade de identificação é a primeira a ser consolidada.

Tradicionalmente, a tendência pedagógica indica que isso deva acontecer mediante a exposição do instrutor, contando com a postura passiva do aluno em relação ao que foi apresentado com a tomada de notas. No entanto, vamos conceber aqui outra forma de identificação e registro que não seja exclusivamente a do aluno absorver o que outro identificou, mas de levá-lo a identificar e registrar uma realidade a partir da sua própria iniciativa, fazendo uso de recursos diversos, conforme a natureza do que deve ser aprendido.

Partimos da premissa que toda pessoa carrega um determinado conhecimento ou sabedoria sobre algo, mesmo que não tenha consciência disso ou seja capaz de expressar. Em alguns casos, esse aprendizado ou saber é fruto de um contato sistemático, acadêmico ou orientado. Em outros, pode ser meramente empírico ou resultante do senso comum. Independentemente de qual seja a carga que o aluno traz sobre determinado tema, **identificar e registrar novas informações representam condição básica para a evolução do conteúdo, permitindo avançar aos demais níveis de aprendizagem**, segundo o objetivo do instrutor e levando em conta o tempo de trabalho disponível.

A proposta de identificação e registro deve se fundamentar-se em três aspectos:

a) Orientação objetiva e clara sobre o que deve ser identificado

Orientar bem o que se pretende que o aluno identifique é requisito básico para toda atividade. A delimitação do campo a ser identificado é essencial e isso está diretamente relacionado ao conteúdo trabalhado, bem como às ambições sobre ele. Por exemplo, se a identificação será feita no campo da linguagem escrita, fazendo uso de textos, livros, sites, revistas ou jornais, uma dica é definir o léxico das informações pretendidas.

Suponhamos que o instrutor tenha a intenção de trabalhar a temática da *sustentabilidade ambiental* e pretende que os alunos identifiquem informações e práticas associadas à agricultura. Trata-se de um tema difuso e conectado a diversos contextos. Nesse caso, é importante estabelecer outras palavras-chave que possam orientar a busca, como *plantio direto*, *fertilizantes*, *compostagem*, etc. O léxico varia de acordo com o conteúdo pretendido, **mas a precisão dos termos é essencial para que o tempo seja bem utilizado e os alunos não se dispersem em busca de informações irrelevantes.**

Em determinadas situações, se o instrutor pretende fazer uso de outras técnicas, pode ser que a identificação conte com certo nível de subjetividade. Por exemplo, no caso de trabalho com imagens ou se ocorrer dentro de um espaço aberto em que se peça para observar, identificar e registrar elementos visuais. Independentemente da carga potencial de objetividade das informações, é preciso sempre explicar e delimitar o que deve ser identificado e registrado.

b) Delimitação da técnica e da linguagem de registro

Além de orientar e delimitar precisamente o que deve ser identificado e registrado, a forma como isso deve ocorrer também precisa ser estabelecida com clareza. **O instrumento de registro pode ser previamente elaborado pelo instrutor**, facilitando a busca de informações sobre um determinado espaço com um roteiro de preenchimento que leve o aluno a identificar características lá existentes.

Vamos usar como exemplo o tema citado anteriormente. Suponhamos que o curso seja realizado próximo a uma pequena fazenda de alimentos orgânicos e o instrutor peça aos alunos que identifiquem e registrem todos os equipamentos e materiais utilizados no cultivo. Nesse caso, ele pode já oferecer uma folha de preenchimento específica. Mas, se preferir que os alunos registrem com material próprio, devem ser estabelecidas a linguagem e a forma: texto discursivo, tópicos, fotos, pequenos vídeos etc. Independentemente do que se adotar, **a delimitação do instrumento é necessária para as etapas posteriores, de forma que os registros não sejam tão heterogêneos e dificultem o compartilhamento das informações.**

Seguem algumas técnicas de registro de informação que podem ser aplicadas em diversos contextos e conteúdos:

- Preenchimento de questionários;
- Formulários;
- Fichamentos;
- Fotografias; e
- Filmagens.

Vale ressaltar a diferença entre questionário e formulário. Ambos são instrumentos de registro de dados aplicados com pessoas para a obtenção de informações sobre um determinado assunto ou realidade. O questionário deve ser respondido pelo entrevistado sem a presença do pesquisador e pode ser fechado, semiaberto e aberto. No questionário fechado, as possibilidades de respostas são previamente estabelecidas pelo pesquisador. No semiaberto, há questões com respostas previamente determinadas e outras em que o entrevistado pode responder de forma livre e espontânea. No aberto, apenas questões de resposta livre e espontânea.

O formulário é um instrumento aplicado e preenchido pelo próprio pesquisador, com questões fechadas ou abertas. Em ambos, é necessário que haja um campo de identificação dos entrevistados logo no início.

c) Acompanhamento e motivação contínuos ao longo do processo.

Esse aspecto tem uma dimensão mais subjetiva e relacional. É fato que o instrutor deve estar atento ao processo realizado pelos alunos. No entanto, **a liberdade para identificar e registrar deve prevalecer sobre a tutela**. Isso exige do instrutor uma postura de confiança e sensibilidade em relação ao seu grupo. Ao orientar a atividade, faz-se necessário estar atento a cada aluno durante o registro, tirando as dúvidas e corrigindo eventuais desvios de rota.

A cada verificação assertiva percebida, **vale destacar e elogiar o aluno para que se sinta motivado a buscar mais informações**. Na correção de eventuais erros, ao invés da postura de negação do que foi constatado, vale o **questionamento que leve o aluno a repensar se o passo dado está de acordo com as orientações iniciais** para, em seguida, ratificar as recomendações.

Embora esses pontos pareçam menos importantes do que os anteriores, acabam sendo decisivos no sentido de que a atividade cumpra o seu objetivo. É comum, em especial com grupos mais numerosos, que ao ser iniciada uma atividade de identificação ou registro, alguns alunos sintam dificuldade e não avancem. Nesses casos, recomenda-se que o processo ocorra ao mesmo tempo em grupo e com a responsabilidade individual em executá-la, para que o instrutor tenha condições de visitar e acompanhar todos os participantes.

Nessa etapa, o aluno:



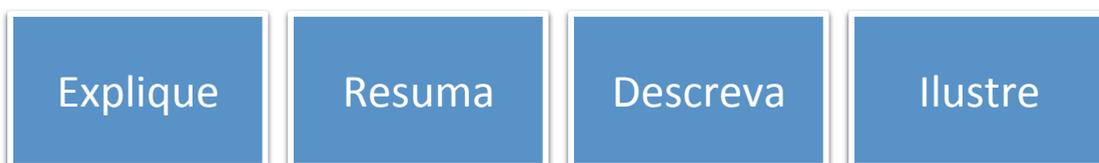
2 – Expressando informações

Há diversas maneiras de expressar uma determinada informação ou percepção. Trata-se de uma competência capaz de se realizar através de múltiplos recursos e ferramentas. Lembrando o que já foi afirmado no início deste material, é muito importante que as diversas etapas e atividades do processo de aprendizagem tramitem sempre na **dimensão individual e coletiva**. Assim também se recomenda que a expressão de informações seja sempre feita por cada aluno e em grupo.

Após a atividade de coleta das informações, é hora de expressar o que foi identificado. Nesse processo, os alunos **darão significado ao que encontraram, contextualizando os dados e relacionando ao tema/conteúdo trabalhado**. Isso pode ocorrer por meio de **textos escritos, apresentações multimídia (filmes ou podcasts), demonstrações de gráficos e tabelas etc.**

É importante que os recursos utilizados sejam inteligíveis aos demais alunos e permitam a interação coletiva, de forma a ampliar as percepções apresentadas por cada um. Aqui os alunos devem ser capazes de demonstrar que entenderam as informações e são capazes de aplicá-las a diferentes contextos. Para que as informações sejam devidamente expressadas, é necessário que o instrutor dê tempo suficiente aos alunos para trabalharem com aquilo que levantaram e traduzirem o conteúdo a um determinado modo de apresentação.

Abaixo seguem os comandos que o instrutor deve utilizar ao orientar os seus alunos no processo de expressão da informação:



3 – Aplicando conceitos

Essa etapa da aprendizagem possui uma complexidade maior do que as duas anteriores. Dependendo do tema trabalhado pelo instrutor, abre-se a possibilidade de chegar à etapa de aplicação dos conceitos. Na prática, refere-se à possibilidade de **utilizar uma ideia mais ampla na solução de um problema particular**. Trata-se de aplicar uma determinada ferramenta teórica ou prática em situações concretas.

No contexto rural, aplicar conceitos é algo costumeiro. Afinal, trata-se de um ambiente propício e favorável à prática. No entanto, é importante que **não se adote aqui um pragmatismo sem compreensão**. Por isso, para que essa parte do processo seja efetiva, ela deve ser precedida das duas anteriormente citadas.

A manipulação de objetos, a transformação de cenários, a resolução de situações-problema, o cálculo e a modificação de elementos são algumas possibilidades desta competência cognitiva. Especialmente se a atividade formativa for realizada em um ambiente produtivo, aplicar conceitos pode ser algo extremamente simples e motivador para os alunos. Ao aplicar conceitos, solicita-se que o aluno:



4 – Analisando ideias e percepções

Há ainda uma noção geral de que analisar e debater situações constituam tarefas exclusivas daqueles que se dedicam às ciências humanas e sociais em questões de caráter prioritariamente ético, moral ou político. No entanto, **a capacidade de discutir e problematizar pode ser aperfeiçoada a partir de qualquer objeto e área do conhecimento**. Podemos debater desde a diversidade de sementes até os limites jurídicos das patentes genéticas. Não há limites para a possibilidade de questionamentos, análises e trocas de ideias, especialmente quando pretendemos a aprendizagem.

A depender do conteúdo trabalhado e do tempo disponível, o instrutor pode alcançar a presente etapa, cujo **foco está na capacidade do aluno em estabelecer relações e reflexões sobre o que está sendo estudado**. Aqui, torna-se possível desenvolver a subjetividade de forma sistemática e orientada. É o momento de **confrontar as percepções, decompor as partes que integram o todo do objeto estudado e avançar na percepção do contexto**.

O principal recurso dessa parte é a exposição oral dos estudantes acerca de suas constatações e posicionamentos em relação ao que estão aprendendo. É possível fazer uso de **dinâmicas que facilitem a troca de ideias, viabilizando conflitos e consensos entre os participantes**. Em suma, é a hora da interatividade e da reconstrução do conhecimento adquirido. Nessa etapa, o aluno:



5 – Sintetizando o aprendido

A síntese é o momento-chave para a consolidação da autoria e da reconstrução do conhecimento. Após ter identificado, expressado, aplicado e analisado, o aluno tem a oportunidade de concluir e dar um novo sentido ao conhecimento que teve contato. Nessa etapa, torna-se possível diferenciar o memorizado, assimilado e absorvido do que foi ressignificado. É importante que o processo de síntese agregue novos elementos ao conteúdo original, possibilitando a concretização do potencial criativo dos alunos.

Nesta última etapa, é possível projetar e estimar cenários. Ver que o conhecimento não se encerra temporalmente ou no processo que foi vivenciado. Percebe-se que aprender mais implica em constatar que ainda há muito para conhecer. Surge algo novo a partir da conjunção entre as diferentes conclusões. Mostra-se que o que foi aprendido pode servir à resolução de problemas.

É o momento de integrar os diferentes aprendizados, por isso essa etapa deve ser prioritariamente coletiva, agregando de preferência o grande grupo em torno do legado proporcionado pelo processo de aprendizagem. Pode-se optar pela elaboração de um produto final coletivo, dependendo dos recursos disponíveis. Nessa última fase, o aluno:



Na teoria tradicional do processo cognitivo, haveria ainda a etapa de avaliação. No entanto, tal como propomos anteriormente, é importante que a avaliação ocorra ao longo das diferentes etapas. Até mesmo porque em determinados cursos e atividades, os instrutores não terão a oportunidade de concretizar todas as etapas em decorrência da delimitação do tempo e conteúdo. Sendo assim, ressaltamos que a avaliação deve ser prática permanente da aprendizagem e necessária para que o aluno aprenda bem.



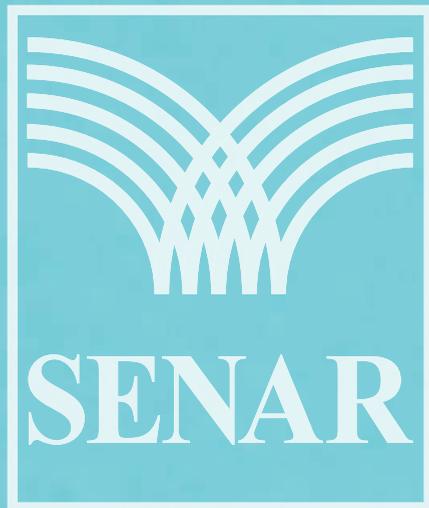


Conclusão

Aprender bem significa tornar-se autor. O conhecimento meramente reproduzido e transmitido reduz o potencial criativo dos espaços de aprendizagem. Por isso, a boa prática pedagógica é sempre aquela que oportuniza ao estudante a capacidade de pensar, elaborar e intervir. Colocar isso em prática é uma tarefa desafiadora, em especial se considerarmos a tradição pedagógica que ainda orienta grande parte das instituições de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, ousar é uma necessidade. A continuidade do modelo tecnicista, baseado na única e simples transmissão de conteúdo, já demonstrou a sua insuficiência em gerar aprendizagem verdadeiramente significativa. Nesse cenário, a pesquisa como princípio educativo se apresenta como uma possível alternativa. Vale lembrar que não se trata de se filiar ao modelo formal e sistemático de fazer pesquisa, típico das instituições de ensino superior. Estamos a falar aqui de ressignificação e produção de conhecimento, bem como de produzir novas zonas de sentido em relação ao saber disponível e avançar na direção de novas perspectivas.

Para tanto, é preciso que o instrutor também seja aprendiz e se coloque à disposição para tentar novas estratégias. É preciso avaliar bem, acompanhando o processo parte a parte, consciente dos objetivos. A aprendizagem sobre um determinado conteúdo precisa respeitar os níveis de complexidade sobre o que se estuda. E isso se concretiza à medida que o instrutor adota iniciativas que graduem os estudantes a cada etapa, pautando a sua postura na motivação dos aprendizes. Portanto, com este material fica o convite para a ousadia pedagógica, sistemática e bem fundamentada, buscando alcançar sempre um único fim: que o aluno aprenda bem.



Anexo I

Modelo de atividade - Escala cognitiva

Tema: **Agroecologia**

Objetivo geral

Promover o conhecimento acerca do conceito de agroecologia, ilustrando-o com práticas e experiências já existentes, pretendendo o desenvolvimento de um projeto ou iniciativa fundada sob tal perspectiva.

Introdução

O curso de Agroecologia será realizado em seis etapas, começando pela construção de conceitos básicos e chegando à avaliação das diferentes atividades. Pretende-se que o aluno desenvolva habilidades relacionadas à identificação e registro de informações, expressão de conhecimentos aprendidos, análise de casos e construção de propostas para situações-problema. Serão utilizados diversos recursos didáticos com o objetivo de diversificar as metodologias de aprendizagem. As atividades ocorrerão na sala de aula e de informática. Ao final, o aluno deve ser capaz de produzir um roteiro que apresente estratégias para a construção de um projeto agroecológico.

Etapas

1. Identificando e registrando realidades

Tempo de realização: 1h30min.

- a) O instrutor solicitará aos estudantes que elaborem uma definição própria para o conceito de agroecologia.
- b) Em seguida, a partir do uso das tecnologias e recursos disponíveis, devem buscar a mesma definição em artigos, textos ou páginas institucionais.
- c) Pedir que pesquisem uma prática sintonizada com o conceito encontrado, solicitando um pequeno texto que unifique o seu conceito com o encontrado, ilustrando-o com o caso concreto. Vale ressaltar a necessidade de citar as fontes tanto do caso quanto dos conceitos encontrados.
- d) Pedir que anexem uma ou mais imagens do caso encontrado ao texto. A entrega pode ser impressa, por email ou através de uma pasta/nuvem digital.

2. Expressando informações

Tempo de realização: entre 1h e 2h.

- a) Pedir que os estudantes apresentem seus conceitos e casos aos demais.
- b) Durante o processo de apresentação, indicar as necessidades de correção ou acréscimo aos conceitos formulados.
- c) Os estudantes devem explicar porque a prática escolhida é coerente com o conceito de agroecologia.
- d) Se possível, projetar as imagens dos casos selecionados durante as apresentações.
- e) Após a apresentação, reunir os estudantes em grupos de 3 ou 4, conforme as características dos casos.

3. Aplicando conceitos

Tempo: 2h a 3h.

- a) Cada grupo deve pesquisar uma prática agrícola já em curso que não esteja em sintonia com os fundamentos da agroecologia, de preferência relacionada aos casos individuais.
- b) Listar as razões pelas quais a prática não se enquadra na perspectiva agroecológica. Isso pode ser feito em forma de fichamento ou de um texto argumentativo.
- c) O grupo deve propor alternativas concretas e viáveis que impactem tais razões e transformem a prática escolhida em agroecológica.
- d) Pedir que elaborem um quadro comparativo, contendo as características (como?) e propostas de intervenção (como deve ser?). Um exemplo:

CASO: CULTIVO DE TOMATES NO MUNICÍPIO DE GOIANÁPOLIS - GO	
Como é?	Como deve ser?
<ul style="list-style-type: none">• Monocultura com agrotóxicos» Adubo industrializado (...)	<ul style="list-style-type: none">• Cultivo de plantas companheiras» Adubo verde e intercalar (...)

- e) Pedir que os estudantes preparem uma apresentação da proposta de intervenção. Nesse caso, fica a critério do instrutor decidir a modalidade do produto a ser apresentado, podendo

ser um seminário, um vídeo ou apenas a exposição oral.

4. Analisando percepções

Tempo: 2h a 3h.

- a) Apresentação dos trabalhos realizados.
- b) A cada apresentação, problematizar com os demais estudantes a situação exposta, questionando possibilidades e alternativas ao que foi recomendado.
- c) Nesse momento, cabe ao instrutor trazer novas informações, técnicas e estratégias que os estudantes possam agregar aos seus trabalhos?

5. Sintetizando o aprendido

Tempo: 3h a 4h

- a) A partir das discussões, solicitar que os estudantes formulem um roteiro agroecológico, partindo dos casos analisados. Por exemplo: cultivo agroecológico de tomates.
- b) O formato do roteiro é livre, podendo ser um vídeo, texto escrito, infográfico ou em áudio.
- c) O roteiro deverá ser compartilhado em uma página ou espaço que permita ser acessado por todo o grupo de estudantes.

6. Avaliação

O instrutor deve acompanhar e assessorar os estudantes nos diferentes momentos. Os objetos da avaliação são os produtos de cada etapa, sendo importante considerar o envolvimento dos estudantes ao longo do processo e seu protagonismo nas atividades propostas. É possível também fazer uma autoavaliação ao final do curso.

Os tempos de realização das etapas são variáveis e podem ser flexibilizados conforme os critérios do instrutor.



Anexo II

Modelo de atividade - Pesquisa escolar

Disciplinas: Sociologia e História

Objetivo geral

Promover a formação das competências e habilidades significativas para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico, ético e relacional dos estudantes, a partir das temáticas integrantes do currículo, de forma a gerar um processo de aprendizagem significativo, centrado na pesquisa e na formulação própria.

Objetivos específicos

Sociologia - Interpretar os processos referentes às dimensões política e tecnológica, apropriando-se de abordagens teóricas, visando a ressignificação dos fenômenos sociais da atualidade.

História - Analisar as transformações no panorama mundial no período Entre-Guerras (1919-1939) relacionando-os com o processo que levou o mundo à Segunda Guerra Mundial (1939/45) para compreender seus impactos na História do Brasil deste período.

Indicadores / Habilidades

- Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
- Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
- Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
- Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
- Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

- Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
- Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
- Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.
- Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

Temas geradores:

- Era Vargas;
- Segunda Guerra Mundial;
- Sociedade em Rede e seus processos; e
- Pós-modernidade e transformações sociais (modernidade líquida).

Justificativa

A estruturação de um planejamento fundamentado na pesquisa como princípio educativo se sustenta na amplitude de necessidades e demandas internas e externas ao ambiente escolar. Como tentativa de tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa, capaz de combater a “indisciplina” – entendida como reação a uma rotina de repasse de conteúdos e pouco diálogo com conhecimento – o processo pedagógico aqui proposto está fundamentado em estratégias que buscam garantir o desenvolvimento de competências fundamentais, exigidas não tão somente no ENEM, mas no mundo acadêmico, profissional e das relações sociais.

Propostas temáticas

1. A flexibilização do mundo do trabalho
2. A história das multinacionais no Brasil
3. Mercado virtual
4. Redes empresariais
5. Família e mudanças sociais
6. O desenvolvimento da internet
7. Política, democracia e participação popular no Brasil
8. A história do voto no Brasil
9. A história dos partidos políticos brasileiros
10. A sociedade na era da informação

11. A evolução das classes sociais no Brasil
12. A evolução dos meios de comunicação de massa no Brasil
13. Minorias e movimentos sociais brasileiros
14. A história das ações afirmativas no Brasil
15. Inclusão digital
16. Educação em rede
17. Desemprego e exclusão
18. Juventude e participação política
19. A condição social da mulher na história brasileira
20. O cotidiano no meio urbano
21. A história do direito à saúde no Brasil
22. Música, política e realidade brasileira
23. O Estado do bem-estar social no Brasil
24. Liberalismo e neoliberalismo à brasileira
25. Assistência social e assistencialismo no Brasil
26. Populismo à brasileira
27. A história das campanhas eleitorais
28. Regionalismo e xenofobia no Brasil
29. Economia, emigração e imigração no Brasil
30. Desenvolvimento e desigualdades regionais do Brasil

Etapas e atividades

ETAPA	LOCAL	ATIVIDADE
1	Sala de aula	Os estudantes assistirão a vídeos de experiências bem-sucedidas de escolas em diversas partes do mundo que fogem ao padrão tradicional tecnicista fundamentado na aula expositiva. Em seguida será apresentada a proposta de planejamento para o trimestre.
2	Sala de aula/ Biblioteca	Após a apresentação dos possíveis temas os estudantes se reunirão para a formação dos grupos e a delimitação dos temas de pesquisa. Darão início à estruturação do sumário temático (modelo anexo - pág. 96), contendo os aspectos a serem abordados na pesquisa. O sumário temático deverá ser postado no Google Classroom até a véspera da aula seguinte. Será também preenchido e assinado o contrato avaliativo (anexo - pág. 72).
3	Sala de aula/ Biblioteca	Baseando-se no sumário temático, os estudantes realizarão a pesquisa bibliográfica, tendo como referência o roteiro (anexo) entregue. Cada grupo deverá selecionar, no mínimo, 4 referências que serão utilizadas. As referências deverão ser postadas no Google Classroom e até a véspera da aula seguinte.
4	Sala de aula/ Biblioteca	Com base na exposição e detalhamento realizados pelo instrutor, os estudantes deverão consultar dados quantitativos e qualitativos a respeito do tema estudado.
5	Biblioteca	A partir das orientações (anexo), os estudantes escolherão o formato de produto acadêmico final que desejarem construir e darão início à sua elaboração. Os grupos serão orientados pelo instrutor ao longo de todo o processo de escrita. O arquivo deverá ser postado e atualizado no Google Classroom, para que os instrutores possam acompanhar.
6	Biblioteca	Escrita e orientação do produto textual final.
7	Sala Interativa	Conforme as orientações (anexo), os estudantes darão início à preparação do seminário que apresentará os resultados do trabalho realizado.
8	Sala de aula/ Anfiteatro	Apresentação dos seminários de pesquisa.
9	Sala de aula	Autoavaliação e plenária sobre a experiência da pesquisa.

Todas as atividades serão acompanhadas e orientadas pelos instrutores responsáveis e o não cumprimento de qualquer uma das etapas será registrado, sendo que a não realização de duas tarefas consecutivas implicará na comunicação do fato às famílias dos estudantes.

Cronograma

SEMANA	ETAPA	SOCIOLOGIA	HISTÓRIA
12 a 16/05	1	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
19 a 23/05	2	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
26 a 30/05	3	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
03 a 06/06	4	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
07 a 11/06	5	Aula/Conteúdo	Produção e pesquisa
14 a 18/7	6	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
21 a 25/06	7	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
04 a 08/08	8	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa
11 a 15/08	9	Produção e pesquisa	Produção e pesquisa

Roteiro de pesquisa bibliográfica

Para realizar uma pesquisa é necessário aproximar-se do tema. Nesse sentido, todo pesquisador/estudante precisa saber encontrar informações reconhecidas como válidas ou corretas. Perceba que não falamos em verdadeira. Para ser um conhecimento científico deverá existir espaço para dúvidas e questionamentos de fatos e versões reconhecidos como corretos, portanto, teríamos acesso a verdades.

Existem algumas bases de dados ou repositórios com inúmeras informações válidas. Por exemplo:

- <http://www.periodicos.capes.gov.br>
- <http://www.scielo.br>
- <http://repositorio.unb.br>
- <http://www.sbu.unicamp.br/fontes-eletronicas/index.php/busca-integrada>
- <http://www.usp.br/sibi/>

Quando pesquisar no Google considere duas dicas para refinar os resultados obtidos. Utilize a sigla ISSN junto do tema inserido no campo de pesquisa Por exemplo: fascismo italiano ISSN. Essa variável selecionará informações contidas em revistas, portanto, há mais chance da informação ter rigor científico.

Utilize o Google Acadêmico:

- www.scholar.com.br

Nessa plataforma de busca haverá a seleção de materiais com teor acadêmico e científico.

Utilize a pesquisa avançada do Google

- http://www.google.com.br/advanced_search

Com esse produto da *Google* é possível refinar a pesquisa e ganhar tempo, por exemplo, determinando que o sistema de busca selecione informações atualizadas ou dados em idiomas determinados.

Confira:

10 Dicas para tornar sua pesquisa no Google mais eficiente.

- <http://educacao.uol.com.br/album/2013/06/05/confira-10-dicas-para-tornar-sua-pesquisa-no-google-mais-eficiente.htm>

Produto final textual

Tendo em vista a multiplicidade dos campos da história e da sociologia, foi adotada a tipologia dos textos como referência para a construção dos seus eixos de abordagem. Nesse sentido, não se exige a construção de temas fixos para a os trabalhos. Assim, optou-se pelos seguintes gêneros textuais como critério de categorização: artigo e ensaio. As tipologias dos textos seguirão os seguintes parâmetros:

- **Artigo:** Seguindo a norma NBR 6022 (2002), define-se artigo como parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento, devendo evidenciar em sua construção os tópicos relacionados à problematização da pesquisa, à revisão de literatura, aos objetivos e ao método utilizado para coleta e análise dos dados.
- **Ensaio:** O ensaio acadêmico se caracteriza como uma produção textual breve que expõe ideias, conceitos, reflexões ou observações acerca de um determinado tema ou autor(es) e que é situado entre o poético e o didático. Consiste, também, na defesa de um ponto de vista pessoal e subjetivo sobre determinado tema (histórico, filosófico, político, social, cultural etc.), sem que se prenda necessariamente a formalidades metodológicas ou empíricas de caráter científico. Ao mesmo tempo em que objetiva um enfoque original, o ensaio acadêmico não se aprofunda demasiadamente no assunto. É um instrumento menos formal e mais flexível do que o artigo científico, sendo muito utilizado na academia e principalmente na área das Ciências Humanas.

Regras para o seminário

Os grupos deverão disponibilizar no Google Classroom o texto, artigo ou ensaio, com no mínimo 48h de antecedência à apresentação.

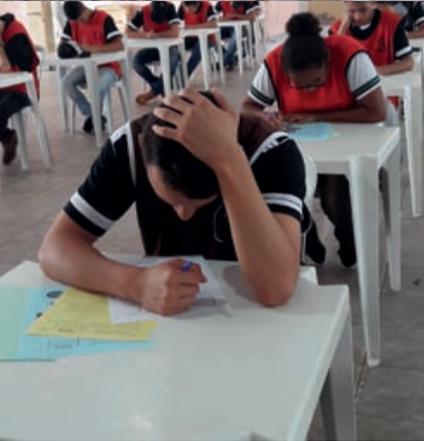
Critérios de avaliação

- Postagem do texto no Google Classroom;
- Pontualidade na apresentação. Os integrantes do grupo serão responsáveis por montar e preparar o ambiente para a exposição. Serão disponibilizados: quadro branco, pincéis, apagador, computador, projetor e sistema de som. Caso o grupo deseje algum material diferente, deverá informar em formulário apropriado e com 48 h de antecedência;
- O formato do seminário é flexível, podendo ser utilizados diferentes recursos, como vídeos, elementos artísticos;
- Domínio de conteúdo, inclusive de expressões técnicas e conceituais;

- Domínio da norma culta da língua portuguesa;
- Didática: clareza na exposição;
- O tempo de apresentação não poderá ultrapassar 15 min; e
- Haverá 5 min. extras para perguntas e observações do instrutor e dos estudantes da turma.

Autoavaliação

INDICADORES		NÍVEL DE ATENDIMENTO				
		INSUFICIENTE (0,0)	REGULAR (0,5)	BOM (1,0)	ÓTIMO (1,3)	EXCELENTE (1,5)
Responsabilidade	O grupo foi responsável com as etapas do processo de aprendizagem?					
Participação	Os integrantes se envolveram de maneira homogênea nas fases da atividade?					
Conteúdo	Houve dedicação à coleta de dados e produção do conteúdo?					
Metas	Conseguiram produzir conhecimento significativo?					
Artigo ou ensaio	O produto textual reflete o saber necessário sobre o conteúdo, regras formais e metodologia?					
Ética	Respeitou-se as normas da instituição e as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem?					
Proatividade	Atuaram de maneira autônoma em busca do conhecimento?					





Referências

DEMO, Pedro. **Aula, meu xodó!** Fonte: Disponível em: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/xodo.html>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MARQUES, Soraya. **Pedagogia de Projetos.** Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-de-projetos/>>. Acesso em 10 ago. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim e Estevão Santos, **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.



ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS

Acre	www.faeac.wordpress.com/senar/	Paraíba	www.senarpb.com.br
Alagoas	www.senar-al.org.br	Paraná	www.sistemafaep.org.br/SenarPR/
Amapá	www.senar-ap.org.br	Pernambuco	www.senar-pe.com.br
Amazonas	www.senar-am.org.br	Piauí	www.senarpiaui.com.br/
Bahia	www.senarbahia.org.br	Rio de Janeiro	www.sistemafaerj.com.br
Ceará	www.senarce.org.br	Rio Grande do Norte	www.senarnn.com.br
Distrito Federal	www.senardf.org.br	Rio Grande do Sul	www.senarrs.com.br
Espírito Santo	www.faes.org.br	Rondônia	www.senar-ro.org.br/
Goiás	www.senargo.org.br	Roraima	www.faerr-senar.com.br/
Minas Gerais	www.senarminas.org.br	Santa Catarina	www.sistemafaesc.com.br/
Maranhão	www.senar-ma.org.br	São Paulo	www.faespsenar.com.br
Mato Grosso	www.sistemafamato.org.br	Sergipe	www.senarsergipe.org.br
Mato Grosso do Sul	www.senarms.org.br	Tocantins	www.senar-to.com.br
Pará	www.faeapanet.com.br/		



Compromisso com o Brasil

SGAN 601 - Módulo K
Edifício Antônio Ernesto de Salvo - 1º andar
Brasília - CEP 70830-021
Telefone: 61 2109 1300

www.senar.org.br