



# MÓI DE SABEDORIA

## ARTIGOS

SENAC PERNAMBUCO





1ª edição

**Organizadores:**

Eliézio José da Silva  
Guiomar Albuquerque Barbosa  
Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa

© Todos os Direitos Reservados 2021 Senac - Pernambuco

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL EM PERNAMBUCO – SENAC/PE  
Av. Visconde de Suassuna, 500 - Santo Amaro, Recife - PE, 50050-540  
Tel.: (81) 3413-6730  
<http://www.pe.senac.br/>

1ª Edição 2021

**Editor Comercial**  
*Senac Pernambuco*

**Projeto gráfico**  
*Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa*

**Diagramação**  
*Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa*  
*Wagner Barbosa Sobreira Tine*

**Organização**  
*Eliézio José da Silva*  
*Guiomar Albuquerque Barbosa*  
*Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa*

**Análise Técnica da Obra**  
*Eliézio José da Silva*  
*Eduardo Pereira Barreto*  
*Guiomar Albuquerque Barbosa*  
*Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa*  
*Marineide Maria de Andrade*  
*Silvio Ferreira Passos Gonçalves*

**Revisão Textual**  
*Eduardo Pereira Barreto*  
*Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa*  
*Silvio Ferreira Passos Gonçalves*

**Normalização Técnica**  
*Maria Auxiliadora de Albuquerque*

**Produção**  
*Senac Pernambuco*

**Capa e Imagem da Capa**  
*Luciano Davi de Oliveira*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Maria Auxiliadora de Albuquerque – CRB-4/1036)

M712

Módi de sabedoria: Artigos / Organização de Eliézio José da Silva, Guiomar Albuquerque Barbosa e Luiz Henrique Monteiro Barreto da Costa. – Recife: Senac Pernambuco, 2021.  
103 p. ; 30 cm

Coletânea de artigos de docentes e coordenadores pedagógicos lançado no Encontro Pedagógico 2021

Título: MÓDI DE SABEDORIA  
Subtítulo: ARTIGOS  
Formato: Livro Digital  
Veiculação: Digital  
ISBN: 978-65-993742-0-3

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. Práticas pedagógicas. 4. Encontro Pedagógico Senac PE 2021. 5. Ensino remoto. I. Silva, Eliézio José da (Org.). II. Costa, Luiz Henrique Monteiro da Costa (Org.). III. Encontro Pedagógico Senac 2021. IV. Senac Pernambuco V. Título



**ALEX SANDRO GOMES**  
PROFESSOR NO CENTRO DE INFORMÁTICA DA UFPE

Nas últimas décadas observamos a adoção paulatina e progressiva de novas metodologias e tecnologias no ensino tecnológico e vocacional. A literatura brasileira sobre o tema é rica em relatos de experiências e reflexões sobre a prática de novas propostas de ensino e aprendizagem. Se por um lado os referenciais teóricos que apoiam o trabalho docente evoluem ainda lentamente, como é o caso das teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, as formas de estruturar e mediar situações de aprendizagem mudam quase que em sincronia com a evolução das mídias e dos hábitos que emergem de seu uso.

Esse duplo compasso de mudanças pode confundir os profissionais de educação mais experientes. Os educadores acostumaram-se a refletir sobre propostas pedagógicas e currículos, seguindo uma rotina que releva um conjunto de aspectos que são atualizados na medida que novas competências para o trabalho são necessárias. Esses profissionais estão sempre atentos às demandas por formação e conservam um amplo e rígido conjunto de valores e crenças que visam promover o desenvolvimento dos indivíduos de forma ampla na medida que buscam torná-los aptos à prática profissional plena e ética.

No entanto, em meio a evolução histórica dos setores industriais e suas respectivas práticas de formação inicial e continuada, vivenciamos uma aceleração do conjunto de técnicas, processos, conhecimentos e modos de produção. Essa aceleração acompanhada de intensa necessidade por atualizações frequentes das dimensões didáticas das práticas de formação. Essa aceleração advém do acúmulo recorrente de resultados positivos da técnica humana.

Os modelos de práticas pedagógicas, que durante décadas não percebemos a sua obsolescência, revelam seus limites e desatualização em meses. Esses já não podem mais ser reaproveitados, pelo menos em seu todo, entre um ciclo e outro, distantes apenas de alguns meses. Passamos de um convite para uso de mídias e tecnologias

da informação em nossas práticas para a necessidade de criar novas formas de práticas que incluam essas de forma transversal e abundante.

Nesse interim surge a necessidade de os profissionais de educação, ao mesmo tempo que conseguem conservar suas crenças e valores, promovem a concepção contínua de novas práticas de formação, novas propostas pedagógicas, adaptadas às demandas de desenvolvimento de competências, em consonância com as formas mais adequadas de mediar as situações didáticas de educação profissional.

A apropriação, a abertura para novas tecnologias e a capacidade criativa de propor novos formatos de vivências didáticas passam a ser uma competência central à prática docente contemporânea.

A obra *Mói de Sabedoria*, dividida em dois volumes, nos traz a oportunidade de aprender com Artigos Científicos e Relatos de Experiência que ilustram o potencial criativo dos profissionais de ensino da instituição. Todos os trabalhos foram desenvolvidos por colaboradores do Senac Pernambuco a partir de situações reais na instituição. Nas palavras de um de seus organizadores: "Os e-books estão em consonância com as transformações educacionais e estruturais que incidem sobre o Senac Pernambuco, como a expansão das modalidades de ensino, pluralidade de metodologias, a constante inserção de tecnologias inovadoras, a abrangência do papel de atuação e de integração da instituição, além dos desafios ocasionados pela pandemia da Covid-19."

A obra é, portanto, um convite e um ponto de partida para a reinvenção de práticas, muito mais que um repositório de alguns bons exemplos delas. Que o ensejo da iniciativa da obra e a seleção sejam inspiração para um sem-fim de novas formas de aprender e ensinar sejam concebidas em tempos nos quais nossa única constância é a mudança.

**11**

PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE PERNAMBUCO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

DANYLLA IBRAHIM DE SOUZA MOREIRA

**19**

BIBLIOLAB GAMER: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, GAMES E BIBLIOTECA CRIATIVA

LUIZ HENRIQUE M. B. DA COSTA E MARCIA G. NOGUEIRA

**28**

SOLUÇÕES VIRTUAIS PARA DESAFIOS REAIS: FERRAMENTAS DIGITAIS NAS AULAS REMOTAS DE IDIOMAS

SAULO FERNANDO BERNARDO

**36**

SABER FAZER NUMA RODA DE BARTENDERS

ALICE C. DOS SANTOS E FERNANDO SANTANA NUNES

**41**

LET'S PLAY: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA AVALIATIVA DA HABILIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

HANNAH CERES MELLO SANTOS

**48**

O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO MODELO PEDAGÓGICO SENAC

MARIA CAROLINA DE J. P. PEREIRA E BETANIA R. DE G. LEMOS

**57**

O PROJETO DE VIDA ENQUANTO ELEMENTO QUE DÁ SIGNIFICADO AO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA

BETANIA R. DE G. PAIVA LEMOS E LEDA LAURA CAMPOS SILVA

**66**

CONSTRUINDO SONHOS, FESTAS E EVENTOS

CINTIA MOURELLE A. E ANA CAROLINA DE MELO RODRIGUES

**74**

AULAS ONLINE E MÉTODOS ATIVOS: A REAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA

MARCELLO RAMALHO DE MELLO E LAIRTON LIRA CRUZ JUNIOR

**81**

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

MARCELLO R. DE MELLO E MURILO G. A. CORREIA JÚNIOR

**85**

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE BUFFET LEARNING NO ENSINO DE INGLÊS

VITORIA BORGES SANTANA

**90**

A RENDA RENASCENÇA E OS SEIS PILARES DE UMA CIDADE HUMANA COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

DANIELA V. DE OLIVEIRA E LUCIANA F. TORREAO



ANTÔNIO MENDES  
**06** [TOINHO]

**07**

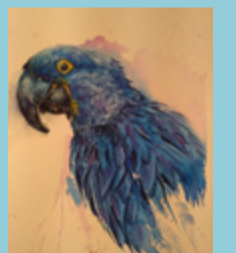


FOTOGRAFIA

TÁRSIO MARCOS ALVES

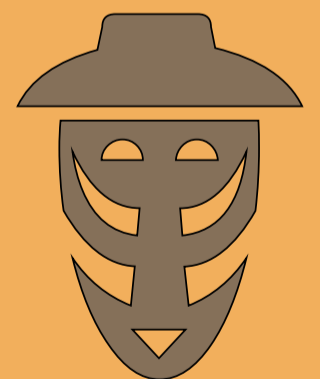


**08**



ILUSTRAÇÃO

MARCONDES B. DE ANDRADE E SANDERSON A. GONCALVES



**97** AUTORES

**ARTIGOS**

# UM MÓI DE SABEDORIA

EM UM ANO CONTURBADO,  
E SE PARAR PARA PENSAR OLHANDO  
PRA TUDO QUE É LADO,  
CHEIO DE DESAFIO,  
PERTURBADO E  
CONFUSO!  
NÃO ERA PARA SER DIFERENTE  
E SE FOR PENSAR, BEM DIREITINHO, A GENTE  
CONSEGUIU REALIZAR UM MÓI DE TUDO!

PRIMEIRO BORA ENTENDER O QUE É MÓI,  
É JUNTO, INSEPARÁVEL, AGREGADO,  
INDESTRUTÍVEL, MUITO E QUE NÃO ACABA  
FÁCIL.  
UM MÓI DE GENTE,  
UM MÓI DE COENTRO,  
UM MÓI DE ALEGRIA  
UM MÓI DE CONHECIMENTO.

UM MÓI DE PROFESSOR E PROFESSORA  
INTELIGENTE, ASTUTO E TUDO DANADA!  
QUE USOU O SEU COMPUTADOR,  
PARA SE VIRAR, SEJA LÁ DO JEITO QUE FOR,  
E DAR AULAS ATÉ DENTRO DE SUAS CASAS.

PASSA MARIDO, PASSA MENINO,  
AGONIA TODO DIA, TODA SEMANA,  
E ONDE ERA A AULA?  
ATÉ EM CIMA DA CAMA!

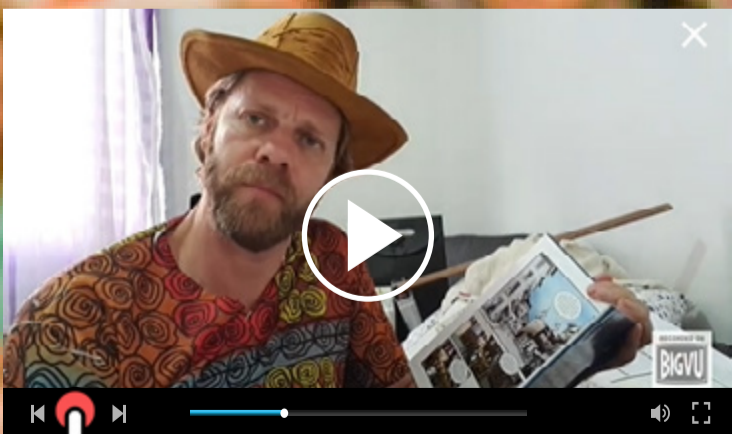
E CONSEGUIU SER ARTISTA, POETA, MÚSICO,  
TRABALHAR COM SONHOS, TRAZER ALEGRIA,  
INVENTARAM E FIZERAM DIFERENTE,  
CELULAR, COMPUTADOR,

TELEVISÃO, VÍDEOS  
FOTOGRAFIAS.  
APRENDERAM DE UM JEITO  
E PARA DESAPRENDER, HAJA PACIÊNCIA  
E REAPRENDERAM DE OUTRA FORMA  
COM MUITA RESILIÊNCIA  
FOI MUITA INOVAÇÃO, IDEIA, E DIFICULDADE,  
FAZ DE NOVO, REPETE, EITA PESTE!  
QUE DIFICULDADE!

PORÉM SURPREENDENTEMENTE,  
PRA FELICIDADE DA GENTE,  
ASSIM NUNCA FOI VISTO.  
BATE NO PEITO, COM RESPEITO  
POR QUE ASSIM DO NOSSO JEITO:  
NÓS CONSEGUIMOS!

E VIVA A AMIZADE, A PACIÊNCIA E A  
INSPIRAÇÃO,  
AO ENGAJAMENTO, A TECNOLOGIA E A  
INOVAÇÃO.

HOJE PELO QUE VEJO,  
A ESCOLA ESTÁ DE OUTRO JEITO,  
NEM MELHOR, NEM PIOR,  
ELA É O NOVO NORMAL,  
QUE TRAZ NOSSA IDENTIDADE  
ALEGRIA E FORÇA DE VONTADE:  
UM MÓI DE SABEDORIA  
NO NOSSO LIVRO VIRTUAL!



CLIQUE PARA VER

de repente  
**Toinho!**



**TÁRSIO MARCOS ALVES**

**INSTRUTOR DE FOTOGRAFIA  
DO SENAC PERNAMBUCO**



Raízes  
lápis de cor sobre papel



A estética da cor  
lápis de cor sobre papel



**MARCONDES BATISTA DE ANDRADE**

**INSTRUTOR DE ILUSTRAÇÃO  
DO SENAC PERNAMBUCO**





Arara-azul  
tinta aquarela sobre papel



Pássaro exótico  
tinta aquarela sobre papel



O olhar da inspiração  
tinta aquarela sobre papel



**SANDERSON ALVES GONCALVES**

**INSTRUTOR DE ILUSTRAÇÃO  
DO SENAC PERNAMBUCO**





# PRÁTICAS E SABERES DOCENTES NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE PERNAMBUCO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

DANYLLA IBRAHIM DE SOUZA MOREIRA

## RESUMO

As medidas de distanciamento social adotadas pelos governos como forma de mitigar a propagação da doença do coronavírus modificou o funcionamento das instituições de ensino superior. Com a autorização legal da substituição temporária das aulas presenciais por meio remoto, os professores tiveram suas práticas e saberes modificados em uma velocidade sem precedentes. Esse estudo de caso identifica práticas e saberes aplicados por professores de graduação do ensino presencial de uma instituição de ensino superior de Pernambuco durante os primeiros quinze dias de execução do ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19. Os resultados refletem uma avaliação de reação em relação a alteração de práticas, intensificação do uso das TICs e aplicação de saberes profissionais para superação dos desafios emergentes. Tais mudanças, por sua vez, apontam cada vez mais para aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino remoto emergencial. Práticas e saberes docentes. TIC.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o avanço da Doença do Coronavírus (COVID-19) obrigou estados e municípios a promoverem ações para combater essa crise oriunda na área da saúde e com reflexos no ecossistema sociocultural, econômico e político. Em Pernambuco, a situação não foi diferente. O governo estadual criou um conjunto de medidas com a finalidade de conter a propagação do vírus e evitar o colapso no sistema de saúde público e privado. Assim, dentre as iniciativas, foram anunciadas a quarentena e o isolamento social, seguindo os protocolos de segurança como parte das estratégias para mitigar os riscos de contágio entre a população.

Nesse contexto, em março de 2020, foi publicado o Decreto nº 48.809 do Governo de Pernambuco, que determinou em seu Art 6º-A “a suspensão do funcio-

namento das escolas, universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privados” (PERNAMBUCO, 2020). Dessa forma, as instituições de ensino superior tiveram suas aulas presenciais interrompidas tendo em vista o cumprimento de medidas governamentais.

Tudo isso provocou rápidas e profundas mudanças para o setor de educação que passou a buscar alternativas, sobretudo, por meio da tecnologia para suprir a lacuna das aulas presenciais e adequar essa modalidade de ensino às circunstâncias (CGI, 2020). Considerando que tais modificações impactam diretamente na docência, urge investigar como o ensino remoto emergencial alterou as práticas e saberes docentes no ensino superior. É precisamente sobre a capacidade dos professores para dar respostas a essa questão que esse texto trata.

Portanto, esse artigo apresenta um estudo de caso sobre práticas e saberes docentes do ensino superior presencial durante a pandemia de Covid-19. Realizado em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Recife (PE) nos primeiros dias de execução do ensino remoto emergencial, a importância desse estudo consiste em demonstrar a reação imediata dos professores em relação a uso das tecnologias de informação e de comunicação, desafios encontrados e saberes aplicados.

### **PROBLEMA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS**

Muito se tem discutido acerca das medidas sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-Cov-2 que surgiu na China em 2019. Para Villela (2020), estratégias de controle são essenciais para reduzir picos da epidemia, não sobrecarregar o sistema de saúde e permitir tratamento adequado aos infectados. Dessa maneira, com objetivo de achatar a curva de contágio e reduzir a taxa de letalidade, o distanciamento social foi implementado mundialmente como forma de contenção da doença.

No Brasil, a Lei nº 13.979 de 06/02/2020 (BRASIL, 2020a) estabeleceu o isolamento e a quarentena dentre as medidas de distanciamento social para enfrentamento da emergência de saúde pública. Em Pernambuco, as ações foram expressas no Decreto nº 48.809 de 14/03/2020 do governo do estado. Em linhas gerais, trata-se de ações de controle sanitário que restringem o fluxo de pessoas, mercadorias e comércio com a finalidade de conter a disseminação de eventos epidemiológicos. Nesse contexto, segmentos da economia tiveram suas operações suspensas total ou parcialmente. É o caso do setor de educação que teve as aulas presenciais da rede pública e privada interrompidas por determinação legal (PERNAMBUCO, 2020). Tudo isso, portanto, alterou o funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Uma dessas alterações foi a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas não presenciais por meios de tecnologias de informação e comunicação durante o estado de calamidade pública (BRASIL,

2020b). Sendo assim, as instituições buscaram novas estratégias para dar continuidade às suas operações. Dois fatores, em particular, desempenharam papel relevante para o processo de ensino-aprendizagem nesse cenário: as práticas docentes e as tecnologias de informação e comunicação.

O primeiro elemento refere-se às práticas profissionais que, para Tardif (2000, p. 10), corresponde aos “saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar as suas tarefas”. Sobre os saberes docentes, o autor ressalta quatro características: i) temporalidade, uma vez que são adquiridos através do tempo; ii) pluralidade e heterogeneidade, já que provém de diversas fontes de conhecimento e mobilizam diferentes saberes para atingir múltiplos objetivos; iii) personalização, já que não se limitam ao sistema cognitivo; sendo, então, saberes subjetivados contextualmente; e, por fim, iv) carregam as marcas do ser humano, por possuir como objeto do trabalho os próprios seres humanos dotados de suas singularidades e emoções.

Durante a pandemia, o afastamento físico entre docentes e discentes impactou os saberes profissionais dos professores em uma velocidade sem precedentes. Isto porque o processo de ensino-aprendizagem passou a acontecer dentro de um novo modelo que conecta o on line com o presencial, o que foi chamado, por Hodges et al (2020), de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de um ensino alternativo que fornece acesso temporário e suporte educacional com uso de soluções remotas devido a uma emergência ou crise (HODGES et al, 2020). Nessa perspectiva, para viabilizar o ERE, as tecnologias de informação e de comunicação (TICs) passaram a ser os principais meios de interação entre as escolas e as famílias (CGI, 2020).

Segundo a Unesco (2005), a expressão TIC corresponde ao conjunto de tecnologias que permite o processamento de informação, envio e recebimento de mensagens. Aplicada ao ensino superior, a tecnologia é importante para o uso de metodologias inovadoras, pois “os conteúdos podem com certa facilidade ser disponibilizados antes, durante e depois da aula” (FREZATTI et al, 2018, p.3). Como esclarece Trindade

(2014, p.215), as TICs diversificam as fontes de informação; possibilitam métodos que vão além da memorização de conteúdo; favorecem o desenvolvimento de competências; prolongam o processo de aprendizagem para além dos tempos letivos; e, proporcionam uma participação mais dinâmica e ativa dos estudantes. Assim, as TICs contribuem para abordagens de aprendizagem ativa.

Azevedo, Pacheco e Santos (2019) explicam que metodologias ativas são centradas no protagonismo do aluno, integram teoria e prática e possuem como pressuposto a contextualização de problemas. Para Frezatti et al (2018), essa abordagem torna o papel do professor, cada vez mais, como facilitador do processo de aprendizagem. Entretanto, para que o ERE com uso das TICs viabilize metodologias ativas na educação superior durante a pandemia, Gusso et al (2020) alertam sobre condições que devem ser administradas, tais como, acesso à internet e qualidade de conexão; repertório de professores para manejar plataformas de ensino; características do ambiente de trabalho; objetivos de aprendizagem possíveis de serem ensinados a distância; condições que os professores possuem para planejar e implementar o ensino e avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Considerando as implicações para o processo de ensino-aprendizagem decorrentes das medidas de enfrentamento à pandemia, cabe investigar: como o ensino remoto emergencial alterou as práticas e saberes docentes no ensino superior?

Portanto, esse artigo tem como objetivo geral identificar práticas e saberes aplicados por professores de graduação do ensino presencial de uma instituição de ensino superior de Pernambuco durante os primeiros quinze dias de execução do ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19. A partir do objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: verificar as TICs utilizadas, detectar os desafios encontrados e demonstrar os saberes docentes aplicados.

## **METODOLOGIA**

O método utilizado nessa pesquisa foi o estudo de caso, já que busca investigar um determinado conceito em seu contexto real (MERRIAM, 2009). Os critérios para escolha da organização foram: i) IES optante por realização de atividades pedagógicas não presenciais por meios de tecnologias de informação e comunicação; ii) IES que possibilite ao seu corpo docente autonomia para utilizar práticas pedagógicas e tecnologias de informação e comunicação complementares; e, iii) IES com facilidade na obtenção dos dados.

Em relação ao campo de estudo, a pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada inaugurada em 2006 e localizada na cidade de Recife (PE). Atualmente, a IES opera com cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e cursos de extensão. Assim, o estudo apresenta as seguintes delimitações: i) de objeto, pois contemplou apenas cursos de graduação da modalidade presencial (Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Design de Moda, Design de Interiores, Estética e Cosmética, Gastronomia, Gestão Comercial e Gestão de Recursos Humanos); ii) espacial, já que envolveu uma unidade na cidade do Recife (PE); e, iii) temporal, pois se limitou ao período de 16/03/2020 a 31/03/2020 que corresponde a primeira quinzena do ERE na IES.

Utilizou-se como instrumento para levantamento de dados o questionário eletrônico elaborado via google forms e composto por 14 perguntas, sendo 11 fechadas e 03 abertas. As perguntas tratavam dos temas: metodologias e práticas docentes, desafios, lições aprendidas e saberes aplicados no período vigente do ERE.

Participaram dessa pesquisa 32 professores da graduação presencial em um universo de 65, o que corresponde a 49,2% do corpo docente. Dentre os participantes, 53,1% se reconhecem como do gênero masculino, enquanto 46,9%, do gênero feminino. Em termos de faixa etária, 43,8% possuem entre 30 e 39 anos, 28,1% possuem entre 50 e 59 anos, 25% possuem entre 40 e 49 anos e 3,1% entre 60 e 69 anos. Sobre o tempo de docência no ensino superior, 87,5%

dos professores atuam há mais de 6 anos nesta profissão.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Os resultados estão organizados em três aspectos: práticas docentes e o uso das TICs; desafios; e, saberes.

### **PRÁTICAS DOCENTES E O USO DAS TICs NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Para identificar as práticas adotadas, foi questionado: “quais as práticas utilizadas por você durante o distanciamento social para dar sequência ao conteúdo planejado?”. O respondente poderia assinalar múltiplas respostas. O estudo constatou onze práticas, sendo a indicação de material complementar utilizada por 96,9% dos professores. Em seguida, foram registradas: aulas ao vivo on line (81,3%), elaboração de exercícios (78,1%), construção de quiz e testes on line (46,9%), gravação de áudios (46,9%), gravação de videoaulas (46,9%), criação de fóruns de discussão (34,4%), criação de grupos em redes sociais (31,1%), criação de canal de vídeos (15,6%), gravação de podcast (12,5%) e apresentação de seminários (6,3%).

Ao analisar os dados, percebe-se a diversificação das práticas aplicadas, o que evidencia as características de pluralidade e heterogeneidade dos saberes profissionais pontuadas por Tardif (2000). Ademais, os resultados demonstram que os professores combinam atividades assíncronas e síncronas, reforçando a concepção de Hodges et al (2020) sobre a flexibilização de metodologias, já que nem todos os docentes podem ser capazes de assistir às aulas remotas ao vivo.

Quanto às TICs, o estudo mostrou que as práticas docentes foram operacionalizadas por meio de tecnologias de comunicação, plataformas digitais e redes sociais. Em relação às tecnologias de comunicação, os professores relataram o uso de oito ferramentas, sendo os percentuais mais expressivos assim distribuídos: 84,4% afirmaram utilizar o Whatsapp; 75%

usaram o e-mail; e, 68,8% fizeram uso do sistema da IES. Foram indicadas também: Classroom (34,4%); Instagram (31,3%), ligação telefônica (21,9%), Facebook (12,5%) e Skype (3,1%).

No que se refere às plataformas digitais, a maior proporção dos professores (96,9%) utilizou Classroom e Meet do sistema Google for Education. Esse elevado percentual pode ter sido impulsionado pela institucionalização dessas ferramentas na faculdade. Isso corrobora com a previsão legal (BRASIL, 2020b) que dispõe sobre as instituições disponibilizarem ferramentas para acompanhamento das atividades pedagógicas. A pesquisa evidenciou ainda que os professores utilizaram espontaneamente outras plataformas conforme percentuais de uso apontados a seguir: Zoom (43,8%), Youtube (40,6%), gravadores de vídeo (34,4%), gravadores de voz (28,1%), Power Point com narração (25%), Kahoot (15,6%), Anchor (6,3%), Podbean (3,1%), Snagit (3,1%), Socrative (3,1%), Ispring (3,1%) e Apower Soft (3,1%).

Além disso, a maioria dos professores (90,6%) afirmou ter utilizado redes sociais para dar sequência ao conteúdo durante o distanciamento social. As redes sociais reportadas foram Whatsapp (75%), e-mail (59,40%), Instagram (40,60%), Facebook (18,8%), Telegram (3,1%), Twiter (3,1%) e Youtube (3,1%).

A análise dos dados sugere o esforço docente por encontrar soluções que permitam desenvolvimento de competências e proporcionem participação mais dinâmica e ativa dos estudantes, como prevê Trindade (2014). Além disso, os tipos de tecnologias reforçam a busca por metodologias ativas quando observadas as suas finalidades (AZEVEDO, PACHECO e SANTOS, 2019). É o caso, por exemplo, de kahoot, socrative e podbean. Entretanto, vale lembrar que a tecnologia “por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, o que se torna necessário é que ela seja utilizada como mediação da aprendizagem” (MARTINES et al, 2018).

## **DESAFIOS DO DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

A execução do ensino remoto emergencial apresenta desafios na percepção de todos os professores pesquisados. Ao analisar os resultados, verifica-se que os desafios estão relacionados à três fatores: metodologia, ambiente de trabalho e recursos tecnológicos.

No que se refere à metodologia, 28,1% dos professores afirmaram que o principal desafio foi reprogramar metodologias para novos formatos de aulas e 18,7% indicaram a dificuldade de criar engajamento dos alunos e atrair atenção para participar das aulas remotas. Um exemplo dessa situação foi relatado por um docente no seguinte discurso “passei da prática presencial para a distância de forma repentina e sem tempo de planejar. Pensei que os resultados seriam catastróficos, mas me surpreendi. De forma livre e espontânea, montei minhas videoaulas e recebi feedbacks positivos”. Gusso et tal (2020) reconhecem o repertório dos professores para planejar e implementar novas metodologias como uma condição fundamental, já que o ERE não implica apenas transpor o ensino presencial para o contexto remoto. Além disso, esses dados reforçam as ideias de Tardif (2000) de que as práticas dos professores são mobilizadoras de diferentes saberes para atingir objetivos que envolvem tanto motivação, como explicação de conteúdo.

Sobre o ambiente, 25% dos professores mencionaram dificuldades de conciliar agenda de trabalho com convívio familiar, 9,4% dos professores indicaram gerir o tempo de trabalho em casa e 9,4% citaram o acompanhamento em tempo real do volume de informações encaminhadas pela instituição. Já em relação aos recursos tecnológicos, 6,2% dos professores afirmaram ter dificuldades para operacionalizar as aulas com computador, webcam, microfone e espaço físico adequado, enquanto 3,1% relataram dificuldade dos alunos para ter acesso a computador e internet.

Esses resultados refletem a preocupação de Gusso et tal (2020) sobre as condições necessárias viabilizadoras do processo de ensino-aprendizagem na pandemia, especialmente, no que diz respeito ao espaço

físico, acesso à internet, qualidade de conexão e recursos tecnológicos. Como exemplo, ressalta-se a fala de um docente: “sem planejamento, tecnologia e equipamentos adequados, não há EAD de qualidade”. Sobre isso, no entanto, vale ressaltar que a declaração apresenta certa confusão entre as modalidades de ensino, conforme explica Hodges et tal (2020): é importante evitar a tentação de equiparar o ERE à EAD durante essa fase.

## **SABERES DOCENTES E LIÇÕES APRENDIDAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Os saberes e lições aprendidas durante a pandemia mencionados pelos professores foram classificados em três categorias: metodologias; inovação e tecnologia; e, saberes e emoções.

Sobre metodologias, 31,25% dos professores ressaltaram as novas práticas como o maior aprendizado. Na visão de um docente, o período é uma “oportunidade para aprender sobre novas metodologias de ensino”. Para outro respondente, as lições são as “alternativas de tornar a aula mais rica, transformando o processo de ensino-aprendizagem”. O ERE representou uma mudança de práticas tão profunda que foi descrito como uma “metamorfose pedagógica” por um dos professores. Como os saberes docentes possuem caráter temporal e contextualizado (TARDIF, 2000), nota-se que as novas metodologias reconfiguram o ambiente acadêmico impulsionadas por um contexto educacional com uso de métodos que vão além do tradicional (TRINDADE, 2014). Sobre isso, uma das falas menciona a necessidade de uma “imersão em metodologias ativas”. E, nessa perspectiva, outro pesquisado conclui: “o professor é, de fato, um facilitador, um condutor do caminho da aprendizagem”, ratificando a visão de Frezatti et tal (2018) sobre a função do professor em relação à aprendizagem ativa.

No que se refere à inovação e tecnologia, os participantes destacaram a necessidade de “aprender inovações tecnológicas”, “preparar-se para uma realidade futura” e “aplicar novas formas de aprendizado”. Uma das respostas, inclusive, ressaltou “que o modelo

de ensino precisa mudar mais rápido do que se imaginava antes". Percebe-se nessas falas a necessidade de inovar, reforçando o que Trindade (2014) explica sobre o papel das TICs em cumprir determinados objetivos educacionais que, de alguma maneira, não são alcançados sem tais tecnologias.

Finalmente, foram apontados os principais saberes aplicados. São eles: capacidade técnica de usar ferramentas tecnológicas, criatividade e inovação, capacidade de adaptação e de reinvenção, versatilidade, paciência, gestão do tempo, empatia e interação digital. Nesse sentido, foi comentado: "em meio ao caos, identificamos necessidades e reinventamos métodos de aprendizagem". Sobre a relevância desses saberes um dos respondentes escreveu: "nunca pratiquei tanto o aprender, desaprender e reaprender", fazendo menção à famosa frase de Toffler (1980), "os analfabetos do século XXI não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender". Assim, mais uma vez, esses resultados enfatizam a visão de Tardif (2000) que conecta o saber, o saber-fazer e o saber-ser nas práticas docentes (TARDIF, 2000).

Ainda em relação aos saberes, outro aspecto revelado na pesquisa foi a relação entre o ERE e as emoções dos professores. Metade dos professores associou a experiência a sentimentos positivos, tais como, "sentir-se bem", "equilibrado", "à vontade" e "sensação de superação" e "otimismo". Um exemplo disso foi registrado no comentário de uma pesquisada: "me sinto mais forte e preparada para administrar situações inusitadas". A outra metade registrou emoções negativas como cansaço, angústia, incômodo, insegurança e desconforto com falta de socialização. Importante destacar que a percepção de aumento de trabalho durante a pandemia foi indicada por 78,2% dos participantes. Nesse ponto, um docente escreve "a questão emocional em que todos nós, professores e alunos, estamos vivenciando é muito complexa e, em minha opinião, não foi uma prioridade". Esses discursos reforçam, portanto, o pensamento de Tardif (2000) sobre a personalização dos saberes docentes, suas singularidades e emoções.

## CONCLUSÃO

Esse artigo apresentou um estudo de caso sobre práticas e saberes docentes do ensino superior presencial durante os primeiros quinze dias de execução do ensino remoto emergencial na pandemia de covid-19. Desse modo, essa pesquisa foi realizada em março de 2020 em uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Recife (PE), onde contou com a participação de 49,2% do corpo docente. Os resultados identificados foram organizados em três aspectos: práticas docentes e TICs; desafios; e, saberes e lições aprendidas.

No período de análise, foram identificadas onze práticas docentes, sendo a indicação de material complementar, as aulas on line e ao vivo e a elaboração de exercícios as mais aplicadas no ensino remoto emergencial. As práticas foram operacionalizadas por meio das TICs e o estudo verificou o uso de oito tecnologias de comunicação, sete redes sociais e quatorze plataformas digitais com destaque para classroom, meet e zoom.

Dentre os sete desafios detectados na pesquisa, os mais expressivos foram reprogramar metodologias para novos formatos de aulas, conciliar agenda de trabalho com convívio familiar e engajar os alunos nas aulas remotas. Tudo isso possibilitou o registro de lições aprendidas tanto em termos de metodologias ativas, como de inovação e tecnologia; demonstrando aprimoramento e aplicação de oito saberes profissionais: capacidade de usar ferramentas tecnológicas criatividade e inovação, capacidade de adaptação e de reinvenção, versatilidade, paciência, gestão do tempo, empatia e interação digital.

Portanto, pode-se constatar que o distanciamento social causado pela pandemia provocou mudanças nas práticas docentes de ensino superior pela antecipação de transformações futuras com o ensino remoto emergencial, intensificação do uso das TICs e aplicação de novos saberes. Nessa conjuntura, emergiu um ecossistema de experimentações marcado por tentativa-erro-aprendizagem, cujos efeitos repercutirão para um mundo pós-covid no que se refere às metodolo-



gias ativas, ao uso de modelo híbrido de educação e à necessidade da democratização das tecnologias.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. **Metodologias ativas no ensino superior**: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002573, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2573>. Acesso: 18 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 27, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 159, p. 4. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525#:~:text=Art.,20%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020.&text=O%20Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20disposto%20nesta%20Lei>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3. Ed. ensino remoto e teletrabalho. Novembro de 2020. Disponível em: [https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3edicao\\_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf](https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eetr%C3%B4nico.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

FREZATTI, Fábio; MARTINS, Daiana B.; MUCCI, Daniel M.; LOPES, Paulo A. **Aprendizagem baseada em problemas [PBL]**: uma solução para a aprendizagem na área de negócios. São Paulo: Atlas, 2018. 168 p.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, e238957. Epub, 25 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em: 23 nov. 2020.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MARTINES, Régis dos Santos; MEDEIROS, Liziane Müller; SILVA, Juliane Paprosqui Marchi; CAMILLO, Cintia Moralles. **O uso das TICS como recurso pedagógico em sala de aula**. CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: educação e tecnologias – inovação em cenários em transição. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/337>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MERRIAM, S. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

PERNAMBUCO. Decreto nº 48.809 de 14 de março de 2020. Altera o Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020, que regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Palácio do Campo das Princesas, Recife, 14 de março do ano de 2020, Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417&tipo=TEXTUALIZADO>. Acesso em: 26 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências

em relação à formação para o magistério. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000. (mimeo.) Disponível em: [http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 03 abr. 2020.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TRINDADE, Rui. **Os benefícios da utilização das TIC no Ensino Superior: a perspectiva docente na E-Learning**. Educ. rev., Curitiba, n. 4, p. 211-233, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000800211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800211&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 abr. 2020.

UNESCO. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL. UNESCO. **Information and communication technologies in schools: a handbook for teachers or how ICT can create new, open learning environments [on line]**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

VILLELA, Daniel Antunes Maciel. O valor de mitigar picos epidêmicos de COVID-19 para respostas de saúde pública mais eficazes. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, Uberaba, v. 53, e20200135, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0037-86822020000100500&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0037-86822020000100500&lng=en&nrm=iso). Acesso em 25 de novembro de 2020. Epub 23 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/0037-8682-0135-2020>.

# BIBLIOLAB GAMER: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, GAMES E BIBLIOTECA CRIATIVA

LUIZ HENRIQUE MONTEIRO BARRETO DA COSTA  
MARCIA GOLÇALVES NOGUEIRA

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar proposta de modelo pedagógico direcionado para o uso da gamificação como metodologia ativa, ressignificando a visão tradicional da biblioteca através da promoção de novas formas de interação, potencializando a atratividade do espaço por seus diferentes stakeholders, alavancando o engajamento, a leitura e a socialização de experiências. A reflexão sustenta-se através de pesquisa exploratória, seguindo uma abordagem qualitativa. A dificuldade de transformação dos contextos acadêmicos para incorporação prática de novas metodologias na biblioteca está centrada no fato de que a "tipologia" de uso dominante do espaço é calcada no isolamento e introspecção, que contrastam com a evolução dos meios de comunicação e ações comportamentais da sociedade. Busca-se refletir sobre o conceito de biblioteca e a utilização da gamificação como ferramenta de transformação do espaço em múltiplas aprendizagens. Para tal, o artigo relata a experiência desenvolvida pela Biblioteca do Senac/PE em parceria com o Grupo de Pesquisa Educat e o Programa de Extensão PROIDIGITAL da UFPE para o lançamento do livro "Inovações Pedagógicas e Coreografias Didáticas". Os dados coletados durante o evento permitiram compreender os desafios e potencialidades de se promover formações em espaços de aprendizagem emergentes e com um público diversificado.

**Palavras-chave:** Ferramentas digitais. Aulas remotas. Gamificação. Metodologias ativas.

## INTRODUÇÃO

A ação promoveu a discussão e a vivência de abordagens ativas a partir de uma imersão gamificada dentro do espaço da biblioteca, na qual os participantes foram convidados a lerem a obra literária de forma vivencial. O público atendido foi diversificado, incluindo professores, colaboradores, estudantes e profissionais de diversas áreas de conhecimento. A parceria firmada com o Grupo de pesquisa Educação Matemática e Tecnológica (Educat) e o Programa de Extensão Universitária PROIDIGITAL da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) expandiu a conexão das temáticas apresentadas no livro com oficinas "mão na

massa" para que os participantes experimentassem diferentes metodologias ativas, permitindo formar cidadãos que aprendam a estar no mundo e frente ao mundo.

O desenho metodológico da ação apresentou uma inscrição online, através de links e Qr-code, um circuito com quatro ilhas (estações) de aprendizagem e duas ilhas de suporte (mercado para recepção dos jogadores e recebimento do mapa e taberna com coffee-break). As estações de aprendizagem propuseram abordagens ativas individuais e coletivas. As oficinas de aprendizagem foram focadas em ferramentas e conceitos referentes à aplicabilidade prática e teóri-

ca das metodologias ativas com foco na gamificação associada ao Design Thinking, Mapas Conceituais e a Cultura Maker. A abordagem privilegiou a participação, a colaboração e a troca de experiências entre os participantes de modo a beneficiar um processo reflexivo intenso de mudança conceitual relacionadas às novas metodologias de percepção educacional, desenvolvendo formas de aprender e de promover uma prática voltada para a inovação pedagógica e não apenas tecnológica.

Destaca-se, que a biblioteca é um dos mais importantes centros de democratização da informação e ensino, tendo parcela fundamental na mudança do caráter social do indivíduo, servindo de força viva para a educação, cultura e construção da sociedade, promovendo a paz e o bem-estar espiritual nas mentes dos homens e das mulheres (Unesco;IFLA, 1994). Dentro do ambiente acadêmico, o espaço tem por função promover o acesso à informação e apoiar, incrementar e fortalecer o projeto pedagógico institucional.

Mesmo diante desta importância, a denúncia de uma crise de sentido da biblioteca não é algo recente do momento histórico que vivemos, a multiplicidade de canais de comunicação, não acompanhado pela qualidade da informação que influencia diretamente na construção do leitor e por consequência na formação de cidadão crítico, somado ao aumento da diversidade cultural, comportamental e linguística do mundo atual, não só potencializam a lapidação de sua representatividade e importância, mas demonstram a necessidade de modificar o seu espaço tradicional de empréstimo e consulta de livros, solicitando uma visão ampla e urgente de retorno a essência de seus conceitos. Nessa óptica a gamificação adentra a literatura como ferramenta metodológica ativa com objetivo de conectar motivações heterogêneas, potencializando a atratividade do espaço por seus diferentes stakeholders, promovendo formas de engajamento, leitura e promoção do compartilhamento de conhecimentos diversos.

## REVISÃO DE LITERATURA

Metodologias ativas para se pensar práticas docentes inovadoras

As metodologias ativas são recursos estratégicos de ensino concentrados na participação efetiva do discente no design de construção, execução e reflexão do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Biach e Moran (2018) destacam que a aprendizagem híbrida é calcada na flexibilidade, na mistura e no compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem o processo ativo. Essa atmosfera estimula ao aluno assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, estabelecendo uma experiência que advém da tomada de decisão e da possibilidade de sua autonomia nas etapas do processo. Filatro e Cavalcanti (2018, 19p.) observam que “metodologias ativas podem ser adotadas para desenvolver as competências relevantes no século XXI sob a perspectiva da pedagogia, da andragogia e da heutagogia”. Essas estratégias didático-pedagógicas permitem a construção de um ambiente educacional favorável ao ensino e que dialogue aos desafios atuais da sociedade moderna.

Neste contexto a gamificação ganha espaço por utilização de elementos e técnicas identificados e demasiadamente utilizados no design de jogos no intuito de prover um cenário desafiador, construindo habilidades, desenvolvendo propósitos, alimentando o prazer pelo aprendizado, trabalhando o conteúdo de forma disruptiva e inovadora.

## GAMIFICAÇÃO

A habilidade de jogar é anterior a cultura e independe da condição humana de existência, de modo que animais de diferentes espécies simulam atos, desenvolvem regras e engajam-se em joguetes diversos para estimular a brincadeira ou mesmo o aprendizado. Dentro desta concepção, Huizinga (2019) observa que o jogo ultrapassa as condições puramente físicas e biológicas para construir um significante, encerrar

um sentido. O autor destaca que neste ato, a atividade de jogar transcende a necessidade imediata da vida e confere um sentido à ação. Deste modo, afasta-se do real para uma esfera temporária de atividade com espaço e orientação próprias, tendo em vista uma satisfação que consiste em sua própria realização, o que Alves (2015) observa como uma indução da confusão da vida para uma perfeição temporária e limitada. Nas camadas mais profundas do círculo mágico proposto por Huizinga (2019), espaço que circunscreve o jogo e o afasta da realidade, as leis e costumes da vida cotidiana submetem-se ao mundo imersivo da ludicidade e por vezes perdem a qualidade de existência, admitindo apenas seu refrato na formação prévia das habilidades do jogador. Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que o jogo expressa a inata característica humana pelo prazer e motivação através da experimentação, da vivência, da imaginação, do desejo de ser transportado para outro espaço e tempo. Neste “estado de fluxo” associado ao prazer, o jogador se observa capaz de solucionar o desafio apresentado, investindo recursos para isso, esperando uma gratificação.

Neste contexto, o jogo é movimento que atravessa a tensão construída pela incerteza do sucesso, e, embora vá além do domínio do bem e do mal, demonstra a conferência do valor ético (Huizinga, 2019), ou seja, o jogador submete seus dons, habilidades e desejos às regras estabelecidas para atividade, pois a menor quebra dessas implicará na inexistência do jogo. Alves (2015) destaca que as regras determinam o grau que limita e sustenta a existência de um jogo, ela define o funcionamento orgânico da atividade, preservando sua estrutura e objetividade, propondo diferentes situações e problemas até que o resultado seja alcançado. Esta ação exige pensamento crítico e criativo dos usuários.

Esta atmosfera de jogos fixa-se como fenômeno cultural ao ser conservada pela memória e, transmitida a outrem, ganha status de tradição. Huizinga (2019) observa repetição e alternância de seus elementos como um refrão que constitui como que o fio e a tessitura do objeto. Sendo uma ferramenta de construção e reconstrução para formação da experiência, o

conceito do objeto assemelha-se ao próprio processo de aprendizado, como observa Alves (2015) ao afirmar que a esfera de ensino é movida pela contradição entre o antigo e o novo e como o impacto das novas experiências modificam a forma de ver o mundo. Neste processo, o ato de aprender é configurado para o sentido prático de mudança de comportamento. A autora aprofunda este conceito ao definir a aprendizagem como “processo por meio do qual conhecimentos, valores, habilidades e competências são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação” (ALVES, 2015, p. 53). Assim sendo, podemos fazer uma relação direta do conceito de aprendizagem com o jogo à medida que podemos promover experiências que geram respostas emocionais por meio do uso do design de jogos na atmosfera educacional. Entretanto, diferente da atividade voluntária, o design de jogos aplicados à educação, também classificado como uma das atuações da gamificação, pode afastar-se da atividade de participação voluntária ou recreativa para objetivar um conteúdo, sendo uma ferramenta da Metodologia Ativa para potencializar o aprendizado. Dentro do projeto, ao anatomizar os processos de gamificação, ganham relevo Design Thinking, Mapas Conceituais e a Cultura Maker.

## CULTURA MAKER

A Cultura Maker é discutida neste estudo como uma metodologia ativa associada a gamificação, que favorece o “aprender fazendo” de modo experimental, privilegiando o desenvolvimento competências socioemocionais, cognitivas e técnicas, abrindo espaço para a inovação e a fluidez de ideias em diferentes contextos e situações de aprendizagem. Nesta concepção, associa-se a Metodologia Ativa pelo sentido e necessidade da aprendizagem estarem concentradas no sujeito, ou seja, o percurso para a resolução dos problemas é traçado pelo próprio participante, assim percebe-se que as habilidades naturalmente são desenvolvidas durante o processo de modo mais significativo, estimulando-os a pensar, criar e produzir seus próprios repositórios culturais (conhecimentos, valo-

res, estilos, bens de consumo), independente do tempo e do espaço, Morin (2001). Deste modo, ela envereda com muita velocidade para uma transformação que vai além do social, cultural e tecnológico, pois os métodos e estratégias utilizadas valorizam a aprendizagem ativa e criativa (Dougherty, 2016; 2019).

## **DESIGN THINKING**

Embora o Design Thinking (DT) possa parecer abstrato, é uma mentalidade incorporada em equipes e projetos. Para Brown (2010) o DT está presente em espaços físicos de inovação, em uma cultura de processos exploratórios e interativos que residem em um centro criativo da aprendizagem. Além disso, o DT está voltado para novas habilidades e ideias que possam ser aplicadas a aprendizagem significativa. Pensando na aplicabilidade da gamificação em bibliotecas, podemos relacionar com o que afirma Scharmer (2010) um laboratório vivo cria tecnologias sociais que facilitam inovações profundas e mudanças sistêmicas.

## **MAPA CONCEITUAL**

O mapa conceitual é uma representação gráfica estruturada por um conjunto de conceitos que se conectam, gerando uma grande rede de proposições. É uma estratégia didática, de abordagem construtivista, que oportuniza uma construção mental que emerge a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos em confrontação com a realidade apresentada no ato educativo, estabelecendo novas relações entre o que se sabe e o que se propõe a aprender de modo significativo. Neste contexto, Ausubel (1980) destaca que a aprendizagem significativa deve ser compreendida com a ampliação da rede de conhecimentos do sujeito que transcorre quando novos conceitos são integrados e rearranjados com os conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva, a partir da predisposição de se colocarem como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A dinâmica utilizada na atividade foi desenvolvida a partir do modelo Massively Multiplayer Online Role-Playing Game (MMORPG) para o sistema imersivo físico. A inscrição foi realizada através de link e Qr-Code para 60 participantes e dividida entre dados pessoais cadastrais e aplicação de um questionário qualitativo, baseado em perguntas sobre ações realizadas em situações diárias. Após o preenchimento das informações coletadas no formulário Google, os dados foram parametrizados e permitiram traçar dois perfis: perfil gamer (motivacional), dentro das concepções de Bartle sobre os 4 perfis de jogadores (Achievers, Explorers, Killers e Socialites); e o perfil profissional, construído a partir das skills (criatividade & inovação, intraempreendedorismo, inteligência emocional, autogestão e engajamento) relacionadas às habilidades necessárias para ocupar as profissões do futuro, um compêndio com quatro habilidades condensadas que apontam para proposições apresentadas pelo mercado. Esta ação proporcionou o alinhamento das habilidades prévias dos jogadores, permitindo aos moderadores adaptar o desafio, avaliar a ação e realizar feedback de acordo com as características dos participantes e, aos jogadores o autoconhecimento ao observarem os pontos de ascendência do seu perfil. Visitantes não cadastrados poderiam envolver-se em atividades específicas como a estação inspiração ou ouvintes na estação maker.

## **ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO**

O sistema de gamificação é baseado no designer proposto por Werbach e Alves (2015), apresentado em seu curso de Gamificação on-line, representado por uma pirâmide de três pontos, componentes (base), mecânica (meio), dinâmica (topo), circunscrito pela experiência. A adaptação seguiu modelo da imagem abaixo:

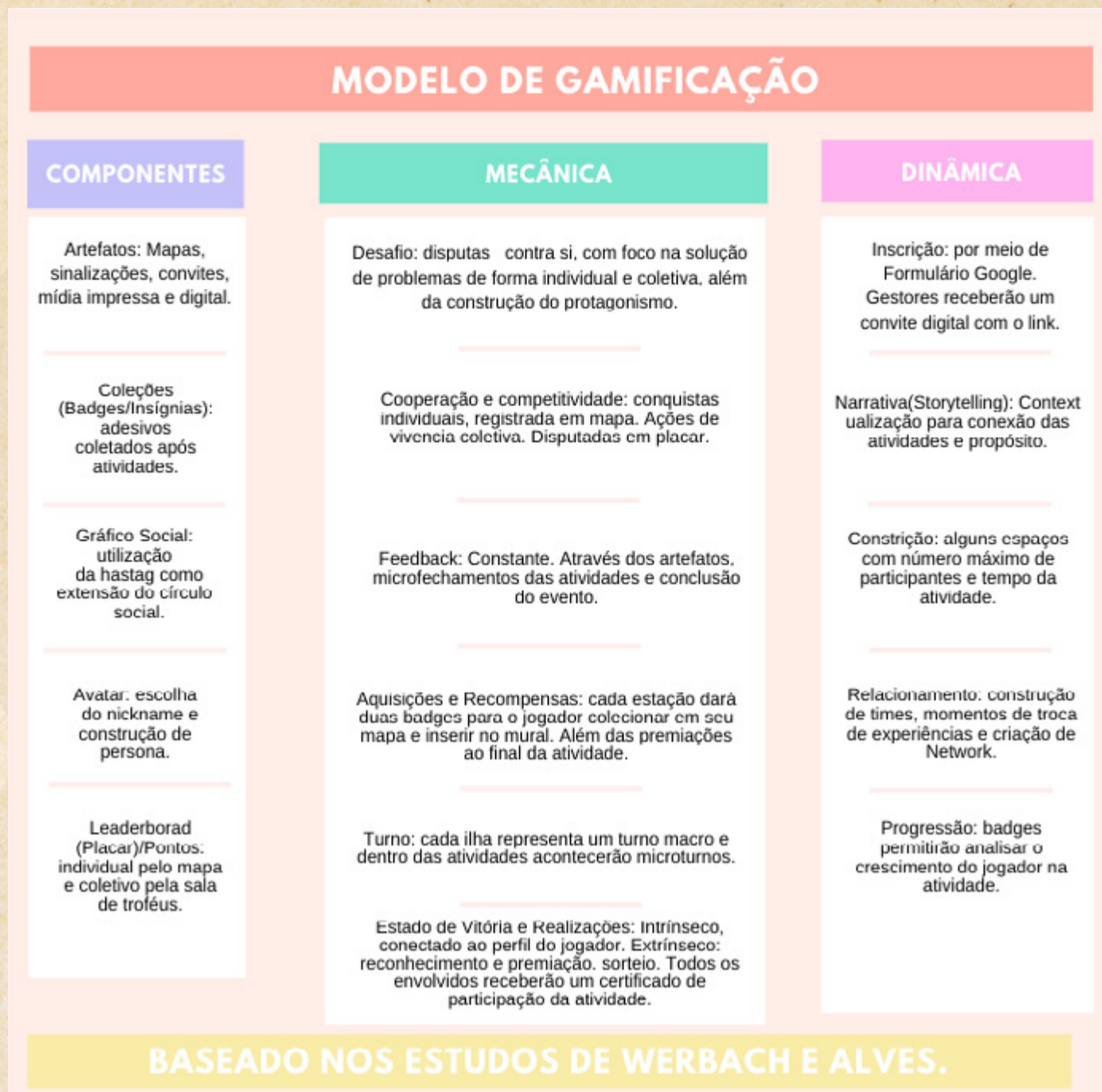


Figura 1. Imagem do projeto. Modelo de Gamificação

## ILHAS DE APRENDIZAGEM

Os jogadores inscritos dirigiram-se ao mercado na entrada da biblioteca para pegar o mapa personalizado e foram direcionados à estação Inspiração. Em relação às funções do artefato, o mapa, estava a possibilidade do jogador autogerir seu caminho, desenvolvendo estratégias que permitiriam solucionar problemas, inserindo-se em um mundo criado especificamente para atividade proposta, com uma duração limitada de existência. Uma má estratégia impossibilitaria ao usuário de participar de todas as atividades propostas devido ao tempo e espaço do evento.

Na estação Inspiração, também ponto de início do jogo, foram fornecidas as orientações gerais quanto ao design do jogo, apresentando os Componentes, a

Mecânica e a Dinâmica da atividade, como as regras, o preenchimento do Mapa individual, tempo da atividade, premiações e a função do painel de aprendizagem coletivo (Sala de Troféus).



Figura 2. Mapa individual e Painel de Aprendizagem Coletiva

Por turno, foram programados um limite de 06 participantes para as estações em sala fechada, Corpo e Técnica, 20 participantes para a estação Arte (Wearables) e até 50 pessoas para estação Inspiração. A cada passagem de tempo de 20min os jogadores recebiam em uma única vez duas badges do espaço que estavam para serem fixadas no mapa individual e na Sala de troféus. Todas as estações aconteceram simultaneamente. As atividades foram mediadas pelos integrantes do PRODIGITAL e jovens estudantes de robótica do movimento pró-criança, capacitados para cada atividade, tendo os organizadores a função de gestão do evento e orientação na mediação de possíveis gargalos durante as atividades.

### ESTAÇÃO - INSPIRAÇÃO

Um espaço com diversos puffs em um formato quadrado, onde todos os participantes puderam observar uns aos outros. Neste local, foi promovido um diálogo horizontal com os autores do livro e os participantes, onde foram compartilhados os conceitos e os conhecimentos presentes na obra literária e as experiências práticas apresentadas pelos usuários. Importante salientar que não haviam moderadores ou tempo para conclusão da atividade, mas a cada 20 minutos era sugerido um pequeno intervalo para que o suporte do espaço pudesse entregar as insígnias aos jogadores e remodelar o local para receber o fluxo de participantes sazonais. O espaço permitiu aos não-inscritos participarem e contribuírem para a atividade.



Figura 3. Ilha Inspiração

### ESTAÇÃO CORPO

A atividade consistiu em criar um mapa de persona coletivo e produzir um podcast (narrativas) de forma coletiva em áudio criada no aplicativo Soundcloud. As regras para atividade foram: 1. o grupo deveria produzir uma narrativa em áudio de forma colaborativa; 2. Cada participante teria no máximo 40 segundos para apresentar o seu persona e como ele engajararia seus estudantes; 3. O primeiro jogador inicia o áudio. Em seguida, os outros darão continuidade a partir do persona, construindo uma narrativa coletiva. 4. O áudio é contínuo e de curta duração (no máximo 3 minutos). A missão proposta nesta etapa foi criar um persona que teria como objetivo “ser ou formar cidadãos que aprendam a estar no mundo e frente ao mundo”. Esse persona tinha por missão apontar para transformação da educação. Foram utilizadas metodologias ativas centradas na aprendizagem e prática do estudante. Para tanto, o grupo teria que mapeá-lo em sua plenitude. Esta atividade permitiu o desenvolvimento de habilidades como: criatividade, argumentação, síntese, empatia e colaboração.



Figura 4. Estação Corpo e Mapa de Empatia produzido pelos jogadores

### ESTAÇÃO TÉCNICA

Os aventureiros vivenciaram um jogo criado exclusivamente para atividade com a temática curricular, que contou com cards e o mapa de conexões para estimular os participantes a pensarem soluções inovadoras, aplicando metodologias diversas no fazer de suas práticas profissionais e vivenciais. Os aventureiros recebiam uma carta conceito e buscavam no centro do mapa cartas com curtas referente às modalidades variadas de currículo. Posicionando uma carta com o respectivo conceito a cada turno, o desafio consistia



em conectar a carta-conceito com a carta-descrição, registrar uma prática pedagógica para exemplificá-las e, em seguida, conectar e relacionar ações, práticas pedagógicas e reflexões didáticas que tenham relação com os conceitos apresentados, formando um mapa de conexões.



Figura 5. Estação Técnica e Mapa de Conexões produzido pelos jogadores

## ESTAÇÃO ARTE

Este espaço permitiu aos participantes compor uma persona criando uma solução com tecnologias vestíveis. No espaço destinado para essa atividade foram colocadas 5 mesas com materiais diversos: papelaria; tecidos, circuitos eletrônicos, ferramentas manuais e aviamentos em geral. Para executar esta missão, os jogadores precisaram fazer uso das habilidades como criatividade, pensamento computacional, adaptação, colaboração e comunicação. Os usuários foram orientados a fazer um acessório/figurino para compor o seu persona. A criação foi individual, mas eles tiveram que negociar com participantes de outras mesas para trocar materiais. Para os que já haviam passado pela estação Corpo, puderam usar a composição do persona já desenvolvido para criar uma peça. Já para os que ainda não havia passado, foi orientado criar um figurino para um persona que teria como objetivo “ser ou formar cidadãos que aprendam a estar no mundo e frente ao mundo”. Para tanto, ele deveria cativar e engajar as pessoas com suas propostas para uma educação do futuro.



Figura 6. Estação Arte e Momento de criação do figurino

## ANÁLISE E RESULTADOS

No desenvolvimento deste modelo de imersão gamificada em biblioteca, o conceito de metodologias ativas configurou-se pela participação dinâmica dos jogadores aliada ao fato desta formação ter acontecido de maneira engajadora, misturando prazer e desafio, tornando-os os principais agentes responsáveis para alcançar os objetivos e traçar seus próprios percursos de aprendizagem. Observou-se que o fator tempo apresentou um desafio para o aprofundar dos conhecimentos trabalhados e que um número significativo de participantes não conseguiu realizar todas as atividades no prazo determinado, sendo necessário expandir a atividade por mais 30 minutos. Entretanto, os relatos dos participantes foram inspiradores e os artefatos produzidos pelas estações de aprendizagem apresentaram a riqueza dos debates produzidos, expandindo a possibilidade de trabalhar análises acadêmicas aprofundadas em diversas vertentes educacionais. As estações de mercado, ambiente comum ao modelo de Role Play Game (RPG), configurou-se como porta de entrada para construção da ludicidade e da imersão gamificada proposta pela atividade. Silva e Costa (2020, p.24) destaca que a “ludicidade como elemento da gamificação tem por função transpor a realidade para reconfigurar as práticas profissionais”. A estação Taberna, outro ponto comum do RPG, serviu de apoio para os colaboradores poderem se reunir, trocar experiências e reavaliar a ação em meio ao *coffee-break*. A estação Corpo apresentou a necessidade de se colocar no lugar do outro para buscar soluções voltadas à educação do futuro e suas novas abordagens. Os personas criados apresentaram potencialidades e dificuldades de atores curriculares diversos, conectando-se com o desafio de ressignificar o currículo

para as novas demandas educacionais da contemporaneidade. Moran (2015, p.15) destaca a necessidade de revisão dos processos de organização do currículo, das metodologias, dos tempos e dos espaços, como elemento fundamental para a estrutura tradicional repensar suas práticas.

A estação Arte, por sua vez, permitiu aflorar a criatividade e o aprender fazendo, ações constantemente colocadas à parte diante da exigência do currículo formal. Os jogadores nesta etapa puderam experienciar novos conceitos e refletir soluções desenvolvidas com o que se tem em mãos. Materiais simples e Conceitos básicos de robótica foram utilizados para se pensar soluções em curto intervalo de tempo.

Os artefatos como mapa, Sala de Troféus, e materiais produzidos nos espaços assentiram para o acompanhamento dos participantes de seu percurso e a construção física dos objetos de aprendizagem, desenvolvendo um feedback constante das ações desenvolvidas, auxiliado pelos monitores. Destacou-se a utilização da hashtag para registro fotográfico como elemento potencializador da socialização e da interatividade promovidas pelo evento.

Ao reunir os envolvidos no espaço inspiração para fechamento da atividade, pode-se avaliar toda a ação sobre olhares curiosos daqueles que não participaram do jogo e observam a chegada dos jogadores, trajando figurinos e carregando mapas, demonstrando interesse e perguntas posteriores sobre a ação. Observou-se uma forte mudança comportamental dos envolvidos no processo na forma e modelo que começaram o evento e na conclusão quando discutiram suas reflexões com o grande grupo. Os pontos registrados na sala de troféus foram contabilizados e os que tiveram um número maior de conquistas participaram do sorteio de um livro, também foi revelado o ganhador da foto com a hashtag do evento. Foi observado que após o evento a relação do usuário com o espaço foi alterada, desenvolvendo uma forte procura por atividades diferenciadas no espaço. Neste sentido fica o exposto o desejo de aprimorar um modelo que possa ser replicável em outras bibliotecas.

## CONCLUSÃO

Os dados coletados durante as oficinas permitiram compreender os desafios e potencialidades de se promover ações de formação em espaços emergentes e com um público diversificado, além de proporcionar experiências inovadoras aos participantes do evento, transformando a biblioteca do Senac em um local de múltiplas de aprendizagens, por meio de vivências com uso de novas metodologias. As transformações socioculturais e tecnológicas do mundo contemporâneo geram incessantes mudanças nas instituições educacionais, nas organizações e no pensamento humano, revelando um novo universo cultural que interfere diretamente no cotidiano das pessoas. Isto exige dos aprendentes criatividade, inovação, adaptabilidade, tomada de decisão, empreendedorismo, inteligência emocional, autogestão e engajamento para obtenção e seleção de informações, assim como para a construção do conhecimento e sua formação pessoal e profissional.

A questão de investigação de pesquisa consistiu em analisar proposta de modelo pedagógico direcionado para o uso da gamificação como metodologia ativa, ressignificando a visão tradicional da biblioteca através da promoção de novas formas de interação do usuário com o dispositivo, potencializando a atratividade do espaço por seus diferentes stakeholders, alavancando o engajamento, a leitura e a socialização de experiências.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, [2015].
- AUSUBEL David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACICH, Lilian.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARTLE, Richard A. **Hearts, clubs, diamonds, spades**: players who suit Muds. Disponível em: <https://mud.co.uk/richard/hclds.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BARTLE, R. Disponível em: <https://mud.co.uk>. (Acessível em 20 de maio de 2019).
- BBC. **As dez habilidades profissionais mais requisitadas nos currículos, segundo o LinkedIn**. Disponível em: G1.<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/01/21/asdez-habilidades-profissionais-mais-requisitadas-nos-curriculos-segundo-o-linkedin.ghtml>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BROW, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim de velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BURKE, B. **GAMIFICAR**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- COELHO, P. **Artefatos de Design**: Uma análise do processo de criação com base na gamificação. 2018. Dissertação (Mestrado em Design, na área de Programa de Pós-Graduação em Design) - Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2018.
- DOUGHERTY, D. **Free to Make**: how the maker movement is changing our schools, our jobs and our minds. North Atlantic Books. Berkley, California, 2016.
- DOUGHERTY, D. **Maker City**. Disponível em: <https://Makercity.com/team/dale-dougherty/>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- FILATRO, A., & CAVALCANTI, C. (2018). **Metodologias inova-tivas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- IFLA/UNESCO. **Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas 1994**. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- MCGONIAL, J. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro: Bestseller, 2017.
- MEHLECKE, Q.; PADILHA, M. A. **Inovações pedagógicas e coreografias didáticas**. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.
- MORÁN, J. (2015). **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SALES, Gilvandenys L.; CUNHA, Joana Laysa L.; GONÇALVES, Alexandra Joca; SANTOS, Rubens Lopes dos. **Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física**: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1181/952>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- SCHARMER, C. O. **Teoria U**: como liderar pela percepção do futuro emergente. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- SENAC. **8 habilidades indispensáveis a qualquer profissional do futuro**. 16 fev. 2017. Disponível em: <http://patrocinados.estadao.com.br/senac/oito-habilidades-indispensaveis-ao-profissional-do-futuro>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- SILVA, M.P.R., & COSTA, L.H.M.B. (2020) A Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na prática docente. p.22-33. **Revista Educat**, v. 1, n. 1, 2019, p. 22-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/educat/index>. Acesso em: de 26 jan. 2019.
- Werbach. **Gamificação**. Coursera. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gamification>. Acesso em: 20 maio 2019.

# SOLUÇÕES VIRTUAIS PARA DESAFIOS REAIS: FERRAMENTAS DIGITAIS NAS AULAS REMOTAS DE IDIOMAS

SAULO FERNANDO BERNARDO

## RESUMO

Este artigo aborda a utilização de ferramentas digitais para gamificar o processo de aulas remotas dos cursos de idiomas. Apresenta estratégias pedagógicas aplicadas pelos educadores da Unidade de Idiomas Senac Pernambuco, no tocante ao uso de ferramentas na construção da aprendizagem como recurso interacional e colaborativo, e não apenas a utilização de aplicativos de videochamadas como elemento facilitador nas aulas remotas. O artigo é de natureza aplicada e apresenta uma abordagem quali-quantitativa, gerando conhecimentos para aplicação prática do uso de ferramentas de colaboração e interação pedagógica através de jogos online, gestão de sala de aula e aplicativos digitais no auxílio do desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade, potencializando o uso de novas metodologias ativas através das aulas remotas.

**Palavras-chave:** Ferramentas digitais. Aulas remotas. Gamificação. Metodologias ativas.

## INTRODUÇÃO

Diante da pandemia do covid-19, e pela impreterível continuidade do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de idiomas, se faz relevante uma análise sobre o impacto das interações e das práticas didáticas-metodológicas ante novos desafios na construção do conhecimento. Em especial, a necessidade de averiguar como as dinâmicas de gamificação foram ofertadas na modalidade de aulas remotas.

A utilização de dinâmicas e jogos na sala de aula no processo de aquisição de um idioma, sempre foi uma prática muito comum no universo de aulas de conversação. Entretanto, no quesito de aulas remotas, suscitou bastante ceticismo, até entre os professores mais inovadores, inclusive os que trabalham com metodologias ativas.

O impacto do isolamento social trouxe necessidades urgentes na absolvição do formato de aulas mediadas por videochamadas, bem como pelo uso contínuo de ferramentas digitais para a educação, ou, adaptadas a ela. Nesse novo cenário, as metodologias ativas podem ajudar a aproximar estes dois mundos, o real e o virtual, pois oferecem uma postura mediadora ao professor, assim como da participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, concernente ao uso de ferramentas digitais.

Dentro da aplicação de metodologias ativas, especificamente a gamificação, é sabido que, o uso de mecanismos de jogos aplicados a contextos de sala de aula faz com que o engajamento dos alunos no cumprimento de tarefas e na resolução de problemas seja mais efetivo e, por essência, mais divertido.

Não obstante, o grande desafio em tempos de pandemia é poder responder de que forma pode-se manter a qualidade do ensino de uma língua estrangeira na modalidade de aulas remotas.

Esta pesquisa irá analisar os impactos das interações e a construção do conhecimento por meio de ferramentas digitais nas aulas remotas de idiomas; inteirar-se das estratégias pedagógicas com uso de ferramentas digitais para oportunizar a gamificação nas interações durante as videochamadas; sondar as soluções, utilizadas por tecnologias digitais, para desenvolver as competências na construção do conhecimento das destrezas linguísticas: falar, ler, escutar e escrever em um novo idioma.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **AFINAL, O QUE É GAMIFICAÇÃO?**

Gamificação é a aplicação de elementos de design de jogos em contextos que não são jogos. Hanus e Fox (2015) também compartilham da mesma ideia de que gamificação é o uso de elementos e estruturas de jogos em ambientes interativos, de não jogos, com a finalidade de engajar, incentivar e motivar pessoas em busca de seus objetivos e metas.

É importante não rotular gamificação com jogos, sejam estes físicos ou digitais. E embora o professor possa fazer usos de jogos eletrônicos, games e jogos de tabuleiros, não necessariamente estes artifícios possam ser considerados gamificação. Para que haja gamificação é preciso que as estruturas encontradas nestes dispositivos sejam utilizadas para incentivar e motivar os jogadores em atividades engajadoras e desafiadoras, proposta pelo professor a fim de que, através do jogo, os alunos obtenham os resultados esperados na construção do conhecimento. Domínguez et al. (2013) comentam que esta motivação vem das áreas cognitivas, emocionais e sociais advindos dos jogos, que quando utilizado na educação pode provocar o mesmo tipo de reação diante dos desafios que propõem os jogos.

Também segundo Mcgonical (2012) os jogos são atrativos pelo prazer e experiências proporcionados ao indivíduo, e não apenas pela atividade de jogar propriamente dita. E o que faz o jogo ser um elemento tão envolvente em nossas vidas, a ponto de levar o aluno a jogar horas e horas, seja no ambiente domiciliar, seja durante os trajetos públicos urbanos, no campo, na praia, no ambiente de trabalho? Para responder essa indagação, Huizinga (2019) diz que o jogo se encontra inserido na cultura, que vem acompanhando e marcando as mais antigas origens até a era contemporânea. O rito, o mito, o culto eram atividades essenciais entre os povos primitivos, sendo que as grandes manifestações eram marcadas pelo jogo.

Werbach e Hunter (2016) identificaram estes princípios e categorizaram em três tipos de elementos: dinâmicas, mecânicas e componentes. As dinâmicas possuem um elevado nível de abstração; as mecânicas se referem aos elementos do jogo, direcionando as ações dos jogadores em uma direção desejada; já os componentes do jogo visam as aplicações mais concreta dos elementos do jogo. Dentro dessas visões podemos destacar, entre os atrativos de um jogo, as sensações de adrenalina, aventura, o desafio e o fato de estar imerso em uma atividade divertida, seja sozinho, em grupos ou com amigos, sem a obrigatoriedade e imposição que neutralizam a sensação do divertimento e do prazer. E é por esse motivo que a gamificação é uma das estratégias mais eficientes para estimular e inspirar a mudança de comportamentos.

Trazendo essa teoria para os jogos em educação, não se trata apenas da ideia de diversão, ludicidade, passatempo ou brincar por brincar. Embora estes elementos também façam parte do nosso dia a dia, aqui vamos tratar de jogos pensado e construído com o objetivo de desenvolver a autoconfiança; ampliar a concentração e o raciocínio lógico; estimular a criatividade e a afetividade; conduzir à construção do conhecimento e a uma aprendizagem significativa.

## FERRAMENTAIS VIRTUAIS PARA UM MUNDO REAL

Ante o isolamento social oriundo das medidas protetoras contra a pandemia do Covid-19, as necessidades de uso de ferramentas digitais nas aulas remotas em amplos contextos foram essenciais para a continuidade da educação em atividades como leitura, exercícios, apresentações de conteúdo, miniaulas dos discentes. Do mesmo modo, na aplicação de avaliações através de projetos, trabalhos em grupos, seminários, provas formais com o uso do Google Formulários, entre outras ferramentas digitais. E a maioria dos professores, imigrantes digitais, que foram inseridos no mundo da tecnologia, tinha uma forma de ensinar que nem sempre estava em sintonia com o modo como os nativos digitais aprendem, ou, pelo menos, que lhes despertem maior interesse. Segundo Prensky (2012), temos gerações distintas envolvidas nesse processo: a dos nativos e a dos imigrantes digitais. Os primeiros são aqueles que já nasceram inseridos em uma cultura digital e cujas relações com essas tecnologias foram absorvidas intuitivamente e marcam sua forma de relação com a construção do conhecimento.

Por esta razão, é fundamental refletir sobre tais mudanças de mentalidade e a forma de transmitir informações, e com isso, construir o conhecimento por meio de gamificação, colocando o aluno como coautor de sua própria construção cognitiva. Diante desse cenário, as metodologias ativas são pontos de partida para avançar a processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

E dentro do que se chama de metodologias ativas da aprendizagem é possível citar diversas abordagens pedagógicas como, design thinking, sala de aula invertida, ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação. Esta última tem a característica de utilizar elementos e estruturas de jogos, dentro ou fora da sala de aula, se estivermos falando de uma abordagem híbrida, com o intuito de construir modelos mais colaborativos, personalizados e alinhados com as competências e habilidades de forma lúdica, onde as interações são constantes e os ambientes

de aprendizagem se apresentam de modo não linear dentro de ações participativas.

Na educação, de maneira geral, o ambiente refere-se ao conjunto dos espaços destinados ao exercício pedagógico: ao entorno físico imediato do aluno; aos recursos disponíveis para apoiar o processo de aprendizagem e às interações sociais que ocorrem nesse contexto e que influenciam a aprendizagem. (SENAC 2018, p.11)

Através de estratégias, técnicas e ferramentas digitais é possível trazer um enfoque que busca aumentar o compromisso e a implicação dos alunos em aulas remotas, podendo transformar a aprendizagem em um autêntico e eficaz resultado, estabelecendo a mudança conceitual através do compromisso e da participação dos alunos, construindo de forma autônoma as competências essenciais da aprendizagem.

O uso de ferramentas digitais aplicada às aulas remotas dinamiza o processo de aquisição do conhecimento, utilizando-se jogos virtuais, gerando discussões e realizando atividades para explorar, articular e construir as bases da aprendizagem.

De acordo com Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) é necessário inserir esses meios na educação de forma criativa e dinâmica, proporcionando-lhe ao aluno uma forma mais ampla de formação, visto que a convivência com as novas tecnologias segue sendo trabalhada diariamente no meio em que vivem essas pessoas. Bergmann e Sams (2018) também abordam que tópicos mais avançados, com atividades individuais ou em grupos, fazendo uso de metodologias baseadas em projetos de aprendizagem, sejam desenvolvidos e aperfeiçoados de forma colaborativa na tentativa de solucionar problemas.

Também é interessante que o professor busque ferramentas digitais que possam, junto aos alunos, compartilhar desses processos que são utilizados na proposta e escolha da resolução dos problemas. Fernandes (2009) enfatiza que o uso das tarefas escolhidas com os alunos talvez seja o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, pois as tarefas podem determinar o processo que orienta o

desenvolvimento na construção do conhecimento. Desta forma a aprendizagem será mais significativa, visto que o aluno é partícipe do seu próprio desenvolvimento, além de transformá-lo em autor da articulação entre o professor e o aluno. Segundo Domínguez *et al.* (2013) as principais vantagens do uso de gamificação na educação, destacam-se o feedback imediato de acertos e erros, a informação sob demanda, a autorregulação da aprendizagem, o trabalho em equipe e a aprendizagem colaborativa. Por essa razão, o interesse pelo tema da gamificação com ferramentas digitais cresce a cada dia (KAPP, 2016). Essa abordagem tem sido usada para melhorar a motivação dos alunos durante as aulas e fora das salas de aula.

Não é de hoje que se faz uso em sala de aula dessas estratégias para incentivar e motivar os alunos de idiomas a fim de desenvolver as destrezas linguísticas como falar, ler, ouvir e escrever. Porém, existem poucas pesquisas e iniciativas que utilizam a gamificação com ferramentas digitais como estratégia de aprendizagem, pondo à luz da ciência, não apenas a prática da informação no patamar de gamificação, mas a avaliação no roteiro do planejamento da aprendizagem. Ainda há menos estudos sobre estratégias gamificadas em sala de aulas remotas.

Para que haja uma maior interação entre a prática pedagógica em um ambiente remoto, e ao mesmo tempo se produza a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, é substancial que se faça uso de metodologias ativas para colocar o aluno no centro do processo da aprendizagem através de uma mediação mais participativa, engajadora, incentivadora na busca de mecanismos digitais, oportunizando novos olhares sobre a educação.

## **METODOLOGIA**

Para que possamos compreender melhor estas estratégias pedagógicas, bem como entender de que forma as interações e colaborações são utilizadas para a idealização do conhecimento em ambientes remotos, fez-se uso de uma abordagem quali-quantitativa com uma amostragem de 37 instrutores de idiomas

(inglês, espanhol, francês e italiano), correspondente a 84% do quadro docente da Unidade de Idiomas Senac (UIS) – PE, do segundo semestre de 2020. Por tratar-se de entender os números aqui apresentados, mas levando em consideração os fenômenos humanos, pois existe uma relação entre o mundo e o sujeito além dos números, aplicou-se um Google Formulário com questões abertas e fechadas, a fim de coletar tanto a ideiação dos educadores, bem como conhecer as ferramentas digitais utilizadas em suas abordagens metodológicas. Com esta pesquisa pretende-se trazer à luz da ciência, o entendimento na aplicabilidade pedagógica do uso de novas ferramentas digitais durante as aulas remotas dos cursos de idiomas da unidade Senac Pernambuco, auxiliando o desenvolvimento de novas habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade; potencializando o uso de novas possibilidades para os docentes no processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Para adotar o uso de aulas remotas deve-se fazer um caminho pelas distintas ferramentas e aplicações que permitam aos docentes suprir suas diferentes estratégias, a fim de expor os conteúdos e uma série de recursos que lhes permitam incorporar práticas construtivas, colaborativas e engajadoras. Entretanto, diante de tantas ofertas de ferramentas online, saber quais aplicações utilizar nas diversas situações de aprendizagem ou no desenvolvimento das competências é um desafio a parte na adaptação do ensino remoto.

Para contribuir a este propósito, apresento as ferramentas aplicadas em aulas remotas pelos educadores da Unidade de Idiomas Senac Pernambuco. Dividi as aplicações em três categorias: 1- ferramentas digitais por destrezas linguísticas (falar, ler, ouvir e escrever), 2- soluções Google for Education, e 3- ferramentas digitais colaborativas (gamificação; gestão de aulas; apresentação de conteúdo).

Para termos uma dimensão dos dados, dos 37 docentes envolvidos na pesquisa, 78,4% já implicava tec-

nologia digital em suas aulas antes da pandemia. O uso de metodologia ativas, em especial o ensino híbrido e sala de aula invertida, já era uma prática adotada pela unidade de idiomas. O cerne da questão é termos uma visão mais apurada do uso contínuo de tecnologias e interações linguísticas por meio de ferramentas digitais.

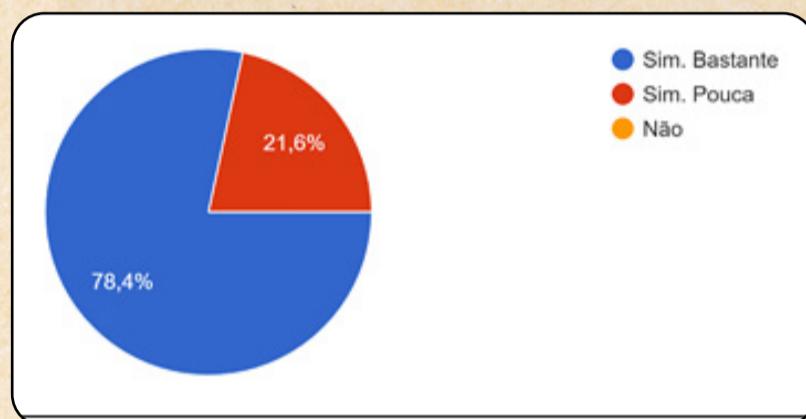


Figura 1. Uso de tecnologias digitais antes da pandemia

Para que houvesse uma maior interação entre a prática pedagógica do ensino de idiomas em um ambiente significativo e ao mesmo tempo continuassem as produções linguísticas nas aulas remotas foi fundamental, conforme observa-se na Figura 1, que os docentes já fizessem uso de TIC (tecnologia da informação e comunicação) previamente à pandemia do covid-19. Principalmente com metodologias ativas de sala de aula invertida, que segundo Bergmann e Sams (2018) traz benefícios como, intensificar uma maior interação entre alunos-professor e alunos-alunos; ajuda aos alunos mais ocupados, visto que há uma maior flexibilidade nas atividades. Desse modo, houve uma transição paulatina das aulas presenciais para aulas híbridas, e por fim, aulas remotas.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível. As metodologias ativas em um mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridas, com muitas possíveis combinações. A união de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais aos perfis de aprendizes de hoje. (MORAN, 2017, p.9).

O uso do aplicativo Google Sala de Aula, bem como as demais ferramentas que compõem o Google for Education, sedimentou um dos pilares de aporte prático-metodológico desse trabalho. Os resultados indicam, conforme Tabela 1, o uso contínuo da ferramenta do Google Sala de Aula no ensino de idiomas como recurso tecnológico no processo de ensino-aprendizagem, além de auxiliar no processo de desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade nas aulas remotas.

Solução Google For Education	Aplicação na aula remota	Usabilidade
Google Sala de Aula	Gestão de sala de aula; interações com os alunos.	100%
Google Apresentações	Apresentação em miniaulas, seminários e dinâmicas.	94,6%
Google Planilhas	Preenchimento de vocabulário, diagnósticos.	37,8%
Google Drive	Armazenamento e compartilhamento de arquivos.	100%
Google Formulários	Aplicação de exercícios e provas formais.	6,4%
Jamboard	Exercícios colaborativos.	29,7%
Youtube	Compreensão auditiva.	2,7%

Tabela 1. Soluções Google For Education

Ainda na Tabela 1, podemos ter um olhar especial ao Google Apresentações e Google Drive, ferramentas abundantemente utilizadas nas interações e colaboração entre professor e estudantes nas atividades desenvolvidas pelos docentes da unidade de idiomas.

Além das soluções Google, existem inúmeros sites e aplicativos que trabalham os elementos de gamificação em seus processos de aprendizagem, com ferramentas voltadas para as destrezas linguísticas como falar, ler, escutar e escrever. Algumas aplicações nasceram com o objetivo de aprendizagem para essas destrezas. É o caso de Google Documentos que contempla a competência de escrita e de leitura, o Youtube para o desenvolvimento auditivo, o Google Apresentações é uma aplicação pensado para miniaulas e seminários, por tanto, tem um caráter oral.

Sem embargo, os docentes da UIS apontaram, junto com as soluções do Google For Education, outras fer-



ramentas digitais com funcionalidades e contribuições dos recursos disponíveis online para incrementar a interação, criação e compartilhamento de conhecimentos no estudo de idiomas, dentro das destrezas linguísticas, conforme podemos verificar na Tabela 2.

<b>Falar</b>	Vocaroo; Google Apresentações; Hangman.no; Wheel Decides; Voicethread; Flipgrid; Pear Deck; Podomatic; Soundsofspeech; Anchor
<b>Ler</b>	Quizziz; Google Documentos; Pinterest, Loyallbooks; Quizlet; Italianoperstraniere; iTools
<b>Escrever</b>	Google Documentos; Jamboard; Google Formulários; Wordart
<b>Escutar</b>	Lyrics Training; Youtube; Voicemeeter; Ello; EjoyGo; Anchor; Forvo.com

Tabela 2. Ferramentas digitais por destrezas linguísticas

Dentro dessa oferta de ferramentas digitais, tão abundantes no mundo virtual, cabe a reflexão que é preciso ter em mente duas questões. A primeira é, saber o momento do ciclo de aprendizagem em que se deve fazer uso das ferramentas para engajar, incentivar e gamificar as aulas durante uma videochamada. A segunda questão é, com o uso de ferramentas para gamificação, como utilizar as ferramentas digitais para desenvolver e construir o conteúdo programático para aumentar o tempo de prática nas aulas remotas, colocando o aluno como agente ativo, gerando, segundo Senac (2015) elementos de competência em inúmeras situações de aprendizagem e, sobretudo, que possibilitem o acompanhamento do progresso do aluno.

Para exemplificar o uso das ferramentas digitais que facilitem as diversas situações de aprendizagem, apresento as soluções online que os docentes da UIS utilizaram em suas práticas pedagógicas com aplicação, não apenas como dinâmicas de apresentação de conteúdo ou práticas de sala de aula, mas como instrumentos no processo de avaliação na construção do conhecimento. Alguns aplicativos na internet foram criados para o uso específico de aprendizagem de idiomas, conforme podemos ver agrupados na Tabela 3.

<b>Vocabulário</b>	Jamboard; Youglish.com; Wordart; Flippity; Loyallbooks
<b>Gramática</b>	Padlet; Pinterest; Quizlet; impariamoitaliano.com; profedeele.es; Agendaweb.org; Perfect English Gammar
<b>Gamificação</b>	Kahoot; Quizziz; Educaplay; Wheel Decides; Jigsawpuzzles; Wordwall; Picker Wheel; Dictionary.com; Matchthememory; Baamboozle; Skribbl
<b>Apresentação de conteúdo</b>	Youtube; Genially; Classroom Screen; Flipgrid; Pear Deck; Wordart; Canva
<b>Gestão de aula</b>	Google Classroom; Clasdojo; Classroom Screen

Tabela 3. Ferramentas digitais colaborativas para as aulas de idiomas

Vimos soluções virtuais que nasceram com um propósito de apoiar, ensinar, assim como, avaliar o conhecimento do aluno através de jogos de aprendizagens. Também pode-se notar na Tabela 3, aplicações que foram utilizadas para a gestão de sala de aula, bem como soluções para apresentação de conteúdo, facilitadores dos trabalhos docentes e discentes.

Por fim, ao examinarmos as maiores dificuldades encontradas durante as aulas remotas, de acordo com Figura 2, podemos observar que manter as interações dos alunos durante as aulas remotas, bem como adequar as ferramentas digitais para implementar o engajamento de seus alunos, foram os principais desafios nessa modalidade. Fatores como problemas de conexão é uma constante, bem como a adaptação inicial com o uso do Google Meet no processo de ensino remoto.



Figura 2. Maiores dificuldades durante as aulas remotas

É de observar-se que, a construção da metodologia em aulas remotas com uso de tecnologias digitais para promover as interações e a adequação de gamificação, nessa modalidade de ensino, ainda é uma construção progressiva, por tratar-se de uma temática contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de ferramentas digitais, durante o ciclo das aulas remotas, configurou-se como um momento para confirmar as potencialidades do uso de soluções digitais com objetivo de engajar, compartilhar, interagir e construir o conhecimento de um idioma estrangeiro.

As características encontradas nas ferramentas digitais, incluindo permissões para colaborar, compartilhar, trabalhar em equipes e projetos, apresentação de novos conteúdos por meio de desafios, engajamento e motivação, trouxeram a viabilização de práticas metodológicas que, antes da pandemia do covid-19, se apresentavam apenas, e de modo parcial, na modalidade híbrida. Os docentes precisaram encontrar as estratégias adequadas que o ajudassem a identificar, com precisão e rapidez, quais habilidades e competências, dentro de sua praxe, poderiam adaptar-se urgentemente à modalidade de aulas remotas.

O Google Sala de Aula e as demais ferramentas do Google For Education trouxeram suporte para as atividades pedagógicas às bases do itinerário formativo, contribuindo para que docentes e alunos pudessem traçar rotas e planejassem percursos para os desafios da educação ante tempos de isolamento social, devido a pandemia. E para fortalecer esses itinerários era essencial adotar metodologias ativas com as quais os alunos já estivessem familiarizados, dentro da visão híbrida, e envolvidos em atividades cada vez mais virtuais, com uso de tecnologias digitais. Tendo como finalidade ampliar essas interações, tão necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades, os docentes da UIS precisaram experimentar inúmeras novas possibilidades pedagógicas. Outro ponto observável é que, não se tratava apenas do uso de ferramentas

digitais do ponto de visto funcional, mas sim de pensar os ciclos motivacionais, dar um novo significado ao planejamento participativo, promover mudanças comportamentais diante do processo avaliativo, que vai desde a apresentação da informação à construção do conhecimento.

E o uso de ferramentas digitais durante as aulas remotas nos cursos de idiomas, fez com que a prática em aulas remotas fosse mensurada, pontuada, nivelada, diagnosticada de forma contínua, com feedbacks imediatos e acompanhamento das atividades desenvolvidas, criando cenários engajadores que puderam responder a critérios significativos da construção das competências de cada nível. As ferramentas digitais transformaram a forma como o processo das salas de aulas remotas foi evoluindo, fornecendo adaptações e acesso a recursos de informação para que os alunos demonstrassem seu aprendizado e se apropriassem do processo de aprendizagem, provisionando de forma mais eficiente, informações oportunas para os docentes, os pais, onde o trabalho em grupo, a criatividade, a resolução de problemas baseadas em desafios e metas são elementos essenciais para o profissional de hoje, mesmo com advento do fim da pandemia de covid-19.

Por sua composição, este artigo poderá auxiliar como um passo inicial no uso coletivo de ferramentas digitais voltadas para o ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro em aulas remotas, ou em quaisquer áreas onde as interações humanas sejam necessárias. Talvez possa servir de exemplo, de como profissionais da área de idiomas aceitaram o desafio de engajar, interagir, colaborar e construir saberes, junto com os alunos, através do uso de ferramentas digitais que, em muitas vezes nem eram em sua gênese, soluções nativas para educação, mas que souberam inovar, pela ótica das metodologias ativas, soluções virtuais para problemas reais.

## REFERÊNCIAS

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HANUS, M. D.; FOX, J. **Assessing the effects of gamification in the classroom**: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Estudos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

KAPP, K. M. **The Gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer & Company, Washington, DC, 2016.

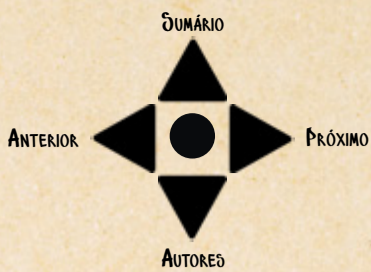
MCGONICAL, Jane. **A realidade em jogo**: Por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

PRENSKY, Marc R. **From Digital Natives to Digital Wisdom**: Hopeful Essays for 21st Century Learning. Corwin, 2012.

SENAC. DN. **Ambientes de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2018, p. 11

\_\_\_\_\_. **Competência**. Rio de Janeiro, 2015, p.22 (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 2)

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2016.



# SABER FAZER NUMA RODA DE BARTENDERS

**ALICE CLAUDINA DOS SANTOS  
FERNANDO SANTANA NUNES**

## **RESUMO**

Este estudo teve intenção de identificar as técnicas de criação de drinques e bebidas abordadas pelos instrutores que favorecem a elaboração e apresentação nas práticas profissionais em sala de aula na profissionalização do Bartender quando na prática de suas próprias criações de preparos de drinques coloridos e criativos como também os conhecimentos técnicos e desenvolvimentos enquanto profissional conectado ao mercado de trabalho. Compreendemos que as experiências adquiridas no processo de ensino aprendizagem torna significativo à busca de resultados esperados e apesar das dificuldades que surgem em meio à apropriação dos conhecimentos é possível a facilitação que podem trazer formação profissional e transformação de vida, seja esta, social, educacional e cultural com esses saberes. Nossas reflexões foram apoiadas nos estudos de pesquisa bibliográfica, na medida em que buscamos analisar, documentos de domínio científico tais como livros e artigos científicos, especificamente os que abordam os conteúdos das Unidades Curriculares do curso que se apresentam como ferramentas essenciais na promoção da aprendizagem e do saber fazer. Consideramos que as construções adquiridas no processo de ensino deste curso contribuem para a aprendizagem dos alunos e professores no mundo do trabalho e fortalece a construção em conjunto profissional.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, Educação profissional, Técnicas de trabalho.

## **INTRODUÇÃO**

O mercado tem exigido cada vez mais do profissional que se coloca à disposição no mundo do trabalho e espera que este profissional esteja sempre um passo à frente de sua rotina funcional. E não seria diferente para o profissional de Bartender responder a exigência de mercado, pois se preocupa em atender com profissionalismo, responsabilidade, carisma e criatividade o espaço reservado para ele no mundo do trabalho.

Este profissional tem sua atuação em bares, restaurantes, casas noturnas e outros eventos que se deseje

ter sua participação, principalmente no oferecimento e criação das bebidas alcoólicas e não alcoólicas dos locais em que atua. Uma das fortes características do bartender devem ser o senso de bom humor, seu carisma e sua criatividade. Além da arte de servir com eficiência e eficácia as preparações de drinques e outras bebidas.

Para que seu trabalho seja realizado com êxito, são necessários o conhecimento e a propriedade de algumas técnicas de venda, atendimento ao cliente e a preparação e criação de variados tipos de bebidas e com elas realizar diferentes misturas que tragam inovação na apresentação e no sabor, novas experiências

de degustação e sentimentos que produzam afetividade, conquista e fidelidade ao se reunir em uma roda de bar ou até mesmo em uma roda de amigos. Pois, “um bartender é quase um artista no desempenho de sua função”. (SENAC, 2014, p. 8).

## METODOLOGIA

Este artigo foi resultado de uma pesquisa bibliográfica na medida em que buscamos analisar, “documentos de domínio científico tais como livros, (...) dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2016, p. 69). No intuito de identificar as técnicas de criação de drinques e bebidas abordadas pelos instrutores que favorecem a elaboração e apresentação nas práticas profissionais em sala de aula. E, “levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

A abordagem adotada foi à qualitativa com a intenção de aproximação com o objeto de estudo, para posterior aprofundamento dos processos de aprendizagem profissional na área de serviços do Bartender. Nesse estudo compreendemos que,

A fonte direta de dados é o ambiente natural; os materiais registrados são revistos na sua totalidade pelo investigador. Os dados são recolhidos em situação natural e complementados pela informação que se obtém através do seu contato direto; transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais; supremacia do processo em detrimento do produto; familiaridade com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, ... (DIEZ; HORN, 2013, p. 27)

Assim, os procedimentos técnicos utilizados foram delineados no estudo de textos já que busca a compreensão ampliada sobre fenômenos ou situações que facilitem refletir nosso entendimento diante das ações do sujeito com o outro no processo de comunicação e construção quanto ao uso dos conhecimentos de preparo de drinques e técnicas de serviço de um Bartender em um curso de educação profissional.

## DESENVOLVIMENTO

A profissão de Bartender tem ganhado espaço e oportunidade no campo de trabalho, o que pode possibilitar a procura de profissionalização e qualificação para este profissional que tem “incorporado novas funções ao seu dia a dia” (SENAC, 2014, p. 9). Segundo Pacheco, “a profissão do [Bartender] é de suma importância dentro do ramo de hotelaria, seja em hotéis, seja em restaurantes de médio ou grande porte, pois é dele a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do bar”. (1998, p. 1).

A responsabilidade deste profissional tem sua importância e valia como dito pelo autor e neste momento de expectativas e crescimento profissional do universo do trabalho, sua atuação, descrição e performance, devem estar em constante construção, transformação e inovação em sua arte de saber fazer seus serviços de preparos de bebidas e técnicas de atendimento ao cliente dentro e fora de um bar.

Na era da informação, comportamentos, práticas e saberes se alteram com velocidade. Essas alterações refletem sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação.

Algumas [áreas de conhecimento] caminham para o passado conhecido e ignoram o que está por vir. São desenvolvidas para a formação de pessoas para um tempo que já passou e ignoram as transformações vigentes na realidade presente e as tendências que prenunciam o futuro (KENSKI, 2013 p. 22).

Mudar a forma de aprender e reaprender, devem ser requisitos fundamentais para o ensino e a aprendizagem, seja, em curso de médio ou longo prazo de ensino profissional, qualificação profissional ou mesmo técnico, apostar em mudanças para o bem comum e individual do sujeito nas formas de ensinar e aprender podem atender as atuais exigências de mercado profissional e inovador no mundo do trabalho e como destaca Kenski (2013).

O que permite pensar que os conhecimentos desenvolvidos em uma turma do curso de Bartender podem fortalecer o processo de ensino aprendizagem na formação deste profissional que se deseja alcançar, tornando-o mais interessante e dinâmico, em seu ambiente de trabalho e em sua vida pessoal.

O surgimento de desafios mencionados atualmente poderá impulsionar prática e saberes docentes para um trabalho preciso, significativo, interativo, proativo e de resultados. Para Mota,

Um profissional exemplar é aquele que ama o que faz, se diverte enquanto trabalha, traz soluções ao invés de problemas e tem muito profissionalismo e ética. Nem precisa ressaltar que um bom profissional deve ser: dinâmico, criativo, assíduo, honesto, cuidar da aparência e ter muita competência para se destacar no mercado competitivo da atualidade. (2011, p. 36).

As descrições feitas pela autora fortalecem o pensamento que este profissional deva possuir, e deve-se levar em conta as vivências realizadas dentro e fora da sala de aula. O que também reforça Cortella, sobre “[...] conhecer um pouco mais sobre o que ele, aluno, gosta e porque gosta. Não é para saber o que ele gosta para ficar ali mesmo; é para partir do que gosta para chegarmos ao que é preciso chegar e foi planejado”. (2014, p. 67).

E sob o fato de se conhecer sobre o aluno ou o que se pretende realizar com as atividades propostas em ambientes formais ou não formais o autor enfatiza a importância de estar aberto a mudanças quando,

A atitude de mudança é que responde à possibilidade do novo. Aliás, só quem não teme o novo (o novo, não a novidade) é capaz de mudanças significativas. Outros, que ficam temendo o novo ou só vão atrás de novidade, entram num transtorno da sua capacidade, inclusive de educação. (CORTELLA, 2014, p. 34).

Essa atitude de mudança referida por Cortella busca a troca de construções que tragam significado na vida dos sujeitos e aprendizagens para toda uma vida. O que para Moran, a educação [estas ações] deve,

surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo o momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. [...] espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes. (2007, p. 21-22).

Refletir e criar “meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem” (MORAN, 2007 p. 38). É uma responsabilidade e um desafio! E os espaços de aprendizagens profissionais estão além da sala de aula, é possível verificar esta aprendizagem a partir das elaborações de bebidas, coquetéis e drinques feitos pelos alunos, a partir das quatro dimensões: cognitiva, afetiva, motora e social. De modo que exista a possibilidade do transitar das relações e do conhecimento construído a curto ou longo prazo nos ambientes de sala de aula e ambientes externos.

E o desenvolvimento das ações dos alunos diante das metodologias ativas que trazem resultado, que facilitam a observação do desempenho e avalia a construção da prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pode estabelecer projetos para uma vida inteira.

Quanto as metodologias ativas não são novidades, mas sua conceituação e definição trata de ações que enfatizam tanto o protagonismo do aluno quanto a aprendizagem significativa, colaborativa e cooperativa. Como ressalta Cortelazzo, (...) são os estudantes que procuram o conteúdo do que estudar. O professor dá sugestões do itinerário formativo e tira eventuais dúvidas que venham a surgir ao longo do caminho da aprendizagem (2018, p. 95).

Podemos afirmar que o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos tem participação efetiva e construtiva na proposta de desempenho e resultados aplicados à prática do saber fazer por meios de:

- Aprendizagem baseada em Problemas – Os alunos, partindo de problemas reais, aprendem a procurar a informação necessária para compreender os problemas e obter soluções; mediados pelos professores.

- Aprendizagem por Projetos – Situações em que os alunos devem explorar e trabalhar um problema prático aplicando conhecimentos interdisciplinares.
- Simulações – Possíveis situações de simulação que podem ocorrer em ambientes internos e externos a partir de uma dada realidade.
- Portfólio – Conjunto documental elaborado pelos alunos, que mostra a tarefa realizada e as capacidades adquiridas durante o curso, em uma determinada unidade temática ou projeto integrador.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos usos de técnicas de preparo de bebidas, drinques e coquetéis em um curso de Bartender da educação profissional identificamos que o manuseio destas bebidas em sua construção ocorre com a informação sobre essas técnicas de recepção, preparo e serviço, enquanto, planejamento de aplicação das receitas, no acompanhamento da execução das misturas nos copos, e no monitoramento das provações e serviço de entrega dos copos durante o processo de degustação, adotadas pelos profissionais de ensino e alunos utilizadas no processo de aprendizagem. Detalhados no quadro a seguir:

Técnicas de Preparo de Bebidas, Drinques e Coquetéis	Metodologia Ativa
Recepção	Problemas e simulações
Preparo	Simulações e Portfólios
Serviço	Projeto

Podemos, portanto, sublinhar a existência de alinhamento entre as ações em destaque e o saber fazer dos alunos e profissionais com a adoção das metodologias ativas, o que indica a possibilidade de fortalecimento e a garantia da construção dos conhecimentos entre os participantes, no âmbito da formação e qualificação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o uso das técnicas de criação de drinques e bebidas abordadas pelos instrutores favorecem a elaboração e apresentação das práticas profissionais em sala de aula na formação do curso de Bartender para a inserção das informações no contexto de trabalho profissional, reconhecemos ainda que a análise indica a correspondência e a articulação dos conhecimentos adquiridos durante o curso para o desempenho de seu papel assumido no campo de trabalho.

Logo, estes conhecimentos a respeito das técnicas de recepção, preparo e serviço de bar possibilitam a mediação da inovação junto à construção do conhecimento e o aperfeiçoamento das metodologias ativas geradas a partir de experiências significativas que subsidiarão outros estudos no campo da educação técnico profissional.

Assim, a compreensão acerca destas técnicas descritas precisa ser assimilada no processo de interação consigo mesmo e com o outro, sugerindo outros estudos a respeito do tema. Pois o serviço do Bartender sempre esteve presente na área da gastronomia.

## REFERÊNCIAS

CORTELAZZO, Angelo Luiz et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Bauduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORAN, José Manoel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MOTA, Keila Cristina Nicolau; JOYCE, Cassandra Ribeiro. **Serviço de coquetelaria e vinhos**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2011. Aula 3. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206682/2/Coquetelaria-Livro.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PACHECO, Aristides de Oliveira. **Manual de bar**. 7.ed. São Paulo: Edição SENAC São Paulo, 2010.

SENAC. DN. **Bartender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SENAC. DN. **Bartender**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2014.



# LET'S PLAY: O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA AVALIATIVA DA HABILIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

HANNAH CERES MELLO SANTOS

## RESUMO

Diante da necessidade de migrar da sala de aula para o ensino remoto causada pela pandemia de 2020, criou-se a necessidade de repensar práticas de ensino e adaptá-las para o novo contexto. O presente estudo qualitativo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a avaliação do aprendizado de língua inglesa e propor um modelo lúdico de teste oral. Para isso, um jogo de tabuleiro foi utilizado como meio avaliativo e os alunos foram questionados sobre suas impressões. Através da análise da literatura sobre o assunto e os resultados, foi possível constatar que a utilização de um formato lúdico de avaliação foi benéfica aos alunos, além de garantir os princípios de avaliação da linguagem (BROWN, 2004; LUOMA, 2004) e os pactos éticos da avaliação (LUCKESI, 2011).

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Pactos éticos. Princípios da avaliação. Língua Inglesa.

## INTRODUÇÃO

Com a pandemia de 2020, diversos setores foram pegos de surpresa ao terem que migrar do meio presencial para as plataformas on-line. Entre esses setores, a educação foi um dos que precisou se adaptar ao ambiente virtual, levando a sala de aula, as interações e trocas de conhecimento antes feitas presencialmente, para uma série de plataformas virtuais, sejam elas desenvolvidas para o fim educacional ou não.

A partir dessa mudança de ambiente, surgiu a necessidade de repensar a prática de ensino. O que em sala de aula funciona de forma simples pode precisar de adaptações e até mesmo não funcionar no ambiente virtual. No ensino de língua inglesa como idioma estrangeiro, warm ups, atividades em duplas, interações com mudanças de pares, atividades de escrita e com-

preensão oral precisaram ser modificadas para continuarem funcionando nessa nova realidade.

Além das atividades diárias, a avaliação das habilidades escrita e oral dos alunos também precisou se adaptar. Os exames escritos, antes feitos em papel, precisaram ser feitos de forma digital e remota, e a avaliação oral – antes feita presencialmente e de forma síncrona – precisou ser adaptada para o formato remoto, utilizando de diversas plataformas e formatos para sua realização.

O presente artigo busca analisar a utilização de jogos online para avaliação da habilidade oral de alunos de inglês como língua estrangeira no ensino remoto. Para isso o artigo será organizado da seguinte forma: primeiro faremos um breve apanhado da literatura acerca do assunto. Em seguida teremos a descrição

da metodologia utilizada na presente pesquisa. Posteriormente, faremos uma breve reflexão sobre esse formato de avaliação.

## REVISÃO DE LITERATURA

Para desenvolver esse artigo, faz-se necessária a compreensão do papel da avaliação no contexto do ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE). Sobre avaliação de linguagem, Canan e Paiva (2016) afirmam que:

(...) esta deve considerar todos os aspectos linguisticamente possíveis, atribuindo-lhes valores, não apenas numéricos, mas antes de tudo sociais, no intuito de buscarmos a certificação de que está havendo a aprendizagem da língua ensinada, em todas as estruturas que são necessárias ao seu aprendizado, uma vez que as competências linguísticas que se esperam ao se aprender uma LE são diversificadas. (CANAN e PAIVA, 2016, p. 32)

O objetivo da avaliação de linguagem, portanto, não pode se restringir a ordenar o desempenho do aluno em uma escala numérica ou conceitual. Deve, principalmente, analisar a habilidade dos estudantes de comunicar-se de forma efetiva, considerando aspectos culturais, capacidade de resolução de problemas, negociação, entre outros aspectos pragmáticos.

Além disso, precisamos também compreender a diferença entre avaliação e testes. Para isso, iremos adotar o conceito de Brown (2004, p. 4, tradução nossa) que estabelece a diferença entre os conceitos. Para o autor, testes podem ser descritos como um procedimento pontual, enquanto avaliação é um processo contínuo. Sendo assim, enquanto a avaliação é um processo diário e frequente, presente em todos os momentos do ensino, os testes são acontecimentos determinados no currículo.

Da mesma forma, Canan e Paiva (2016, p. 34) estabelecem que a avaliação é realizada através de diferentes meios avaliativos escolhidos pelo professor de forma deliberada, baseada nos resultados objetivados pelo docente. Podemos entender, então, que os testes

são um dos diversos meios avaliativos que podem ser usados para constituir o processo de avaliação. Além disso, os testes podem tomar várias formas, de acordo com o objetivo traçado.

Apesar de poderem tomar diversas formas, os testes precisam seguir alguns princípios da avaliação de linguagem para garantir sua eficácia. Brown (2004) categoriza tais princípios em: praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e retorno. Aqui vamos nos dedicar aos princípios de validade, confiabilidade, autenticidade e retorno.

Segundo Luoma (2004, p. 184, tradução nossa), o princípio de validade diz respeito à significância da pontuação. Da mesma forma, Brown (2004, p. 22, tradução nossa) afirma que para garantir a validade de um teste, esse deve testar propriamente tal habilidade a qual ele se propõe, aliado às habilidades que estão correlacionadas. Sendo assim, em um teste de habilidade oral, esse teste deve avaliar a performance que corresponde a essa habilidade - como fala, pronúncia, fluência -, e não a habilidade de leitura, por exemplo.

O princípio da confiabilidade é definido como a consistência de pontuação e desempenho (Brown, 2004; Luoma, 2004) e pode ser dividida em confiabilidade de teste, confiabilidade de aluno e confiabilidade de administração de teste. Isso significa que, se o mesmo teste for aplicado com o mesmo aluno (ou com vários alunos de mesmo nível/turma) em diferentes momentos, com avaliadores ou temas diferentes, o resultado não deve variar bruscamente, independente de fatores como nervosismo, cansaço, aplicador do teste ou tipo de teste. Ou seja, para que um teste seja confiável, fatores externos não devem ser determinantes da performance do estudante que o realiza.

Quevedo-Camargo e Garcia (2017) atentam, contudo, para o aspecto subjetivo da avaliação. Segundo os autores, a subjetividade é aspecto intrínseco da avaliação que deve ser colocado em perspectiva a fim de garantir que esse não interfira no princípio de confiabilidade, através da atribuição de notas e dos critérios avaliativos estabelecidos. Esses fatores poderiam tra-

çar um limite na influência dos atores subjetivos no processo avaliativo e seu resultado.

Sobre o princípio de autenticidade, Brown (2004, p. 28) afirma que este está ligado à naturalidade da língua, ou seja, a “língua real”, que é utilizada em contextos espontâneos. Para que um teste seja pontuado com o princípio de autenticidade, a atividade desenvolvida deve proporcionar a possibilidade de utilização da língua de forma mais natural possível, atentando-se à contextualização, relevância e interesse dos estudantes pelos tópicos, organização dos temas e a representação de atividades reais.

O último princípio a ser discutido aqui, o de retorno, é relativo ao que volta aos alunos. A partir das respostas incorretas, por exemplo, o educador pode nortear o que deve voltar a ser trabalhado em sala de aula para que os educandos tenham pleno desenvolvimento da habilidade a ser atingida. Além disso, o princípio de retorno também é assegurado quando o professor, ao invés de devolver apenas uma nota ou conceito, oferece um feedback detalhado aos alunos, pontuando o que deve ser revisto e trabalhado com mais atenção (BROWN, 2004, p.28).

Além dos princípios da avaliação elencados acima, é preciso também citar aqui os aspectos éticos da avaliação. Sobre o papel da ética na educação, Luckesi (2011) afirma que:

A conduta ética do educador eficiente traduz-se na solidariedade com o educando em sua trajetória de aprendizado e, portanto, no empenho em garantir o seu desenvolvimento. Eticamente, cabe ao educador ser solidário com os educandos, tendo em vista sua formação e sobrevivência. Ser-lhes solidário significa cumprir bem o papel do educador, investindo neles. (LUCKESI, 2011, p. 390)

Assim, a conduta ética na educação se faz ao criar um ambiente acolhedor de cooperação e ajuda, garantindo que aquele seja um ambiente seguro no qual o educando tenha o respaldo necessário para desenvolver as habilidades que são almejadas.

Para assegurar essa conduta ética também durante o processo de avaliação, o autor estabelece três pactos éticos que devem ser cumpridos: o pacto profissional, o pacto curricular e o pacto com a verdade (LUCKESI, 2011, p. 390). O primeiro pacto refere-se ao empenho do educador (e também de todos os outros profissionais envolvidos no processo educacional) em proporcionar aos educandos situações que permitam o desenvolvimento dos objetivos que devem ser alcançados. Dessa forma, os estudantes podem alcançar os resultados desejados na avaliação.

O segundo pacto, curricular, diz respeito ao cumprimento do currículo educacional. Esse cumprimento, porém, não deve ser pautado em apenas atravessar os tópicos propostos, mas sim em assegurar-se que os alunos avancem e alcancem compreensão satisfatória dos temas estudados. O terceiro e último pacto, pacto com a verdade, é a qualidade da aprendizagem. Ou seja: preocupa-se com a apuração do nível de aprendizagem do que foi estudado.

Considerando os pontos aqui listados, podemos, então, chegar a um modelo de avaliação que ofereça uma melhor percepção do desenvolvimento dos estudantes e, além disso, também conceda aos docentes e discentes a oportunidade de desenvolver novas habilidades a partir do que já se é sabido e aperfeiçoar pontos que não tenham sido devidamente alcançados. Agora que sabemos quais os princípios e pactos éticos da avaliação, é importante também que tenhamos a compreensão do conceito de jogos. Huizinga (2019, p 22) reconhece o jogo como aspecto cultural, hábito que acompanha a sociedade desde seus primórdios. Segundo o autor,

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.” (HUIZINGA, 2019, p. 52)

Da mesma forma, Antunes (2017, p. 6) traça a delimitação entre jogo e competição e afirma que, de uma perspectiva educacional, o jogo tem sentido recreativo e ressalta a necessidade de deixar de lado a dicotomia entre jogos lúdicos e educativos. Se o jogo proporciona a oportunidade de desenvolver, exercitar e amadurecer diferentes aspectos. “Entendendo o jogo dessa forma, percebemos que passamos grande parte do nosso tempo ‘jogando’ porque estamos muitas vezes interagindo dentro de regras” (ANTUNES, 2017, p. 7).

A partir dos conceitos de jogo aqui citados, podemos entender que o jogo é uma atividade cotidiana, embora não tenha em sua origem finalidade pedagógica, pode ser uma importante ferramenta de ensino (e de avaliação), conforme nos permite exercitar habilidades linguísticas e interpessoais de forma autêntica.

## METODOLOGIA

O presente artigo de caráter qualitativo descritivo se dividiu em duas etapas principais: primeiramente, a avaliação oral foi realizada utilizando um jogo de tabuleiro virtual, desenvolvido a partir da plataforma flippity.net; em seguida, os alunos responderam um questionário sobre o teste, seus resultados e suas impressões. Vamos agora nos debruçar sobre os passos realizados para cada etapa:

Para garantir a familiaridade dos alunos com o formato do jogo, o mesmo tabuleiro online foi utilizado previamente com outras perguntas e atividades, assim os alunos saberiam utilizar a ferramenta no dia do teste. Antes da criação do jogo, uma análise dos pontos curriculares abordados até então foi feita e uma lista de tópicos e perguntas criada. A partir dessa lista de perguntas, o jogo de tabuleiro e as regras foram criados. Durante a aplicação do teste, os estudantes foram divididos em grupos de quatro pessoas e as instruções foram dadas. Os alunos foram orientados a discutirem os tópicos dos cartões virtuais em grupo por uma hora e o jogo foi gravado para avaliação posterior.



Figura 1. Jogo de tabuleiro virtual utilizado para a realização do teste.

Depois da finalização do teste, os vídeos foram analisados e um texto de feedback foi enviado para os alunos, seguido de um questionário sobre a percepção dos alunos sobre a prova. No questionário as seguintes perguntas deveriam ser respondidas:

- Você gostou da proposta de avaliação oral com um jogo comunicativo?
- Como você acha que esse formato influenciou você?
- Você acha que o formato de prova ajudou ou atrapalhou no seu desempenho?
- Em relação às instruções do jogo, você acha que elas foram satisfatórias, parcialmente satisfatórias ou insatisfatórias?
- Sobre o formato de avaliação com jogo, você prefere manter o formato atual ou voltar para o modelo de avaliação tradicional?

Para os estudantes que não puderam comparecer no dia da avaliação, uma atividade em vídeo foi proposta. A esses estudantes, foram perguntados quais formatos de avaliação eles achavam mais interessante do ponto de vista de quem vai fazer o teste e quais comentários eles gostariam de tecer sobre.

É importante também elencar aqui os critérios utilizados a fim de diminuir a subjetividade da atribuição de conceitos. Para a avaliação aqui citada foram considerados:

- a capacidade de negociação e argumentação em língua inglesa;

- a habilidade de discutir os temas propostos em grupo;
- a aptidão em expressar suas ideias claramente;
- a utilização do vocabulário e pontos gramaticais estudados previamente ao teste.

## RESULTADOS

Aqui vamos nos atentar aos resultados do questionário respondido pelos alunos após a realização do teste. Dos dezoito estudantes da turma, quatorze responderam o questionário. Desses, treze realizaram o teste no formato proposto, e um realizou outro teste de segunda chamada. Em resposta à primeira pergunta, todos os alunos que realizaram o teste proposto responderam que gostaram da proposta de um jogo como forma de avaliação.

Em relação ao nervosismo, oito dos treze alunos afirmam que ficaram menos nervosos com o formato de jogo do que com os formatos tradicionais, cinco alunos afirmaram que não sentiram diferença. Nenhum aluno relatou maior nervosismo do que em testes tradicionais.

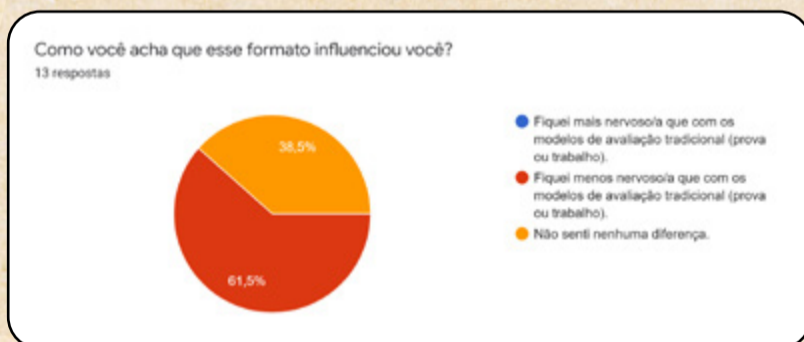


Gráfico 1. Respostas dos alunos.

Quando perguntados sobre a influência do teste no desempenho, dez dos treze alunos afirmaram que o formato lúdico de avaliação ajudou no desempenho, enquanto três afirmaram que o formato nem ajudou, nem atrapalhou.



Gráfico 2. Respostas dos alunos.

Sobre as instruções do jogo, todos os alunos afirmaram que essas foram satisfatórias. Quando perguntados sobre que formato eles preferem manter para as próximas avaliações, doze alunos afirmaram que gostariam de manter o formato de avaliação com jogo, um estudante declarou que prefere o formato tradicional e um se absteve.



Gráfico 3. Respostas dos alunos.

O estudante que realizou segunda chamada afirmou seu interesse pela avaliação em formato de jogos comunicativos. Nos comentários, afirmou que apesar de não ser algo que pratica sempre, gosta muito de utilizar jogos dentro e fora de sala de aula para treinar o idioma.

## DISCUSSÃO

O formato de jogo como ferramenta avaliativa da habilidade oral foi pensado como uma forma de garantir os princípios e pactos éticos avaliativos, seja em uma sala de aula presencial ou sala de aula remota, com a qual o teste aqui relatado foi aplicado. Como forma de interação coletiva e voluntária, o jogo está presente em nossos momentos de lazer e requer di-

versas habilidades linguísticas (negociação, argumentação, descrição, etc.) de quem o realiza. Ao participar de um jogo de tabuleiro, por exemplo, os participantes precisam negociar, e talvez até argumentar, quem será o primeiro a jogar, ao realizar um jogo de cartas com diferentes tópicos em cada carta, os alunos precisam discutir em grupo cada um daqueles tópicos e assim por diante.

Posto isso, o jogo proposto unia ambas propostas mencionadas acima, fazendo com que os alunos não só utilizassem os tópicos gramaticais e vocabulário aprendidos durante o semestre (pacto curricular), mas também o fizessem com produção oral próxima a situações reais, garantindo o princípio de autenticidade. Além disso, o uso do jogo de tabuleiro com tópicos pontuais estudados previamente proporcionou aos alunos a familiaridade com a ferramenta e também a oportunidade de desenvolver as habilidades de negociação e argumentação necessárias para a realização do jogo, garantindo o pacto profissional e também o princípio de confiabilidade ao garantir que o formato de teste não deixaria os alunos tensos quanto ao formato e influenciar o resultado.

Além disso, o pacto com a verdade e os princípios de validade e retorno foram garantidos ao criar uma proposta de avaliação que abrangesse os tópicos e habilidades desenvolvidas durante o semestre, preocupando-se com a qualidade das respostas em oposição a quantidade de respostas corretas ou de assuntos compreendidos e, após a avaliação oferecer aos alunos um feedback com quais pontos deveriam ser revistos, além de criar situações de revisão dos pontos que a turma mais demonstrou dificuldade durante o teste. Ao garantir esses pontos, asseguramos o comprometimento com o aprendizado significativo das habilidades orais.

Percebemos, entretanto, que apesar de assegurar os princípios e pactos éticos propostos pela literatura, a subjetividade não deixou de se fazer presente. Por si só, a subjetividade não é problemática no processo avaliativo. É importante, porém, que os devidos critérios avaliativos sejam estabelecidos e cumpridos para assegurar a confiabilidade do teste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe uma tentativa de compreender quais os principais critérios a serem considerados no desenvolvimento, aplicação e na atribuição de valor aos resultados de um teste dentro do processo avaliativo. Para isso, utilizamos o formato de jogo, formato esse comum ao ensino de línguas e ao lúdico, como um instrumento de avaliação como forma de garantir os princípios e pactos éticos essenciais ao processo avaliativo.

Para isso, primeiro fizemos um levantamento do que diz a literatura sobre o conceito de avaliação em contraste ao conceito de teste, os princípios e pactos éticos da avaliação, o conceito de jogos e sua aplicabilidade no cotidiano e na educação, buscando alcançar o entendimento de como aplicar o formato aqui proposto, comum ao processo de ensino, em um processo de formato tradicional consolidado como a avaliação oral.

Em seguida, trouxemos a percepção dos alunos sobre o formato avaliativo adotado, os resultados da pesquisa e como o uso de um formato lúdico de avaliação foi percebido pelos estudantes. A partir das respostas concedidas, foi possível analisar que, em sua maioria, os alunos manifestaram-se a favor do uso de atividade lúdica como meio avaliador, expondo que o formato contribuiu na redução da ansiedade causada pelo processo, fato que alguns julgaram ajudar no desempenho durante o teste.

Baseado nas respostas dos aprendizes, fizemos uma reflexão sobre de que modo os princípios e pactos éticos aqui relatados foram assegurados no processo avaliativo e quais passos podem ser tomados para garantir um processo avaliativo pleno, garantindo, assim, o compromisso com uma avaliação justa e confiável, que tenha como objetivo amparar o processo de aprendizagem dos estudantes.

É importante salientar, entretanto, que não temos aqui o objetivo de nos opor ao uso de outros formatos de avaliação, mas sim de propor uma reflexão sobre a prática avaliativa e o emprego de alternativas lúdicas e afetuosas como forma de proporcionar uma experiên-

cia avaliativa mais acolhedora, pretendendo propiciar uma oportunidade de avaliar para estimular o aprendizado.

Com esse artigo, esperamos instigar a pesquisa na área de avaliação da aprendizagem, além de oferecer uma pequena contribuição para a compreensão do processo avaliativo por inteiro, levando em consideração todos os aspectos que o constitui e como esse pode ser utilizado como mola propulsora do aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**, fascículo 15. Petrópolis: Vozes, 2017. E-book

BROWN, H. Douglas. **Language Assessment: Principles and Classroom Practice**. Nova Iorque: Pearson Education, 2004.

CANAN, Ana Graça; PAIVA, Vitória Silva. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Natal: EDUFRRN, 2016. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21451>. Acesso em: 12 nov. 2020

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2019. E-book.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUOMA, Sari. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; GARCIA, Lucas Henrique. **Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor**. Signum: Estudos da linguagem, Londrina, v. 20, n. 3, p. 93-117, dez. 2017.

# O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO MODELO PEDAGÓGICO SENAC

MARIA CAROLINA DE JESUS PONTES PEREIRA  
BETÂNIA ROBERTA DE GÓIS PAIVA LEMOS

## RESUMO

Este artigo visa apresentar uma reflexão a respeito da práxis pedagógica docente no Ensino Remoto, na perspectiva do Modelo Pedagógico SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, referendando que as metodologias ativas, tais como sala de aula invertida e aprendizagem baseadas em problemas, contribuem para uma aprendizagem significativa em espaços de aula presencial ou remota. Durante a Pandemia da Covid 19 o docente necessitou readaptar o seu planejamento à realidade do ensino remoto, utilizando em suas aulas tecnologias digitais e atividades que favoreceram o engajamento, a colaboração, a autonomia e a comunicação dos alunos, permitindo trocas de conhecimentos e experiências entre os mesmos. Para tanto foi analisado o Plano de Trabalho Docente de uma turma do Curso Aprendizagem Comercial e Profissional em Serviços Administrativos, que contou com uma prática pedagógica criativa, desafiante e estimuladora, o que favoreceu o desenvolvimento de competências pelos alunos. A partir dessa experiência, pretende-se mostrar que o Modelo Pedagógico SENAC e o Plano de Trabalho Docente são elementos norteadores do fazer pedagógico, fundamentais para o atingimento dos objetivos educacionais e formação de profissionais alinhados às exigências do mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Modelo Pedagógico SENAC. Sala de Aula Invertida. Aprendizagem Significativa..

## INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil e o Mundo estão vivendo um momento bastante incomum nos seus dias, a pandemia causada pela Covid-19 trouxe grandes impactos nas áreas econômicas, sociais, políticas e educacionais.

O setor educacional foi um dos que teve a sua rotina fortemente afetada pela pandemia fazendo com que o Ministério da Educação (MEC) criasse a portaria 544 de 16 de junho de 2020, que substitui as aulas presenciais por aulas em meios digitais (ensino ERE),

na tentativa de amenizar os prejuízos causados pela Covid-19 na rotina de estudos dos alunos.

Toda essa nova dinâmica educacional e na forma do docente ministrar as aulas, agora de uma forma totalmente remota, exigiu dele novas práticas, novas habilidades e novos conhecimentos, um reaprender a aprender. O docente ficou diante de um grande desafio, por ter que utilizar no seu planejamento de aulas remotas, algumas ferramentas tecnológicas digitais que não eram manuseadas no seu dia a dia e atividades que, além de facilitar a comunicação e a articula-



ção de todos os alunos, também teriam de promover o engajamento, a colaboração, o protagonismo, a autonomia, o desenvolvimento das competências técnicas e socioemocionais previstas no ensino-aprendizagem.

Vale destacar que a prática do docente SENAC, teve um importante diferencial que o instrumentalizou a enfrentar esse momento desafiador, os educadores dessa instituição vêm passando nos últimos quatro anos por formações continuadas, cursos, encontros pedagógicos, congressos, sempre com temas voltados à inovação, criatividade, empreendedorismo, gamificação, cultura maker e novas tecnologias. Com destaque a formação e a certificação da Google For Education, que formou e certificou docentes para aplicar ferramentas digitais educacionais, como a sala de aula virtual Classroom, um rico espaço de aprendizagem, que o educador tem para desenvolver estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem mediada por tecnologias, com os seus alunos.

Como no diz Paulo Freire:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade, devo pensar também, em como ter uma prática educativa que exija de mim uma reflexão crítica e permanente sobre minha prática, por meio da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2001.p.63).

O planejamento de uma aula remota é diferente do realizado para uma aula presencial, a dinâmica é outra, as formas de interação e comunicação entre alunos-alunos e entre docentes-alunos mudam para momentos mais flexíveis, estimulantes e atraentes para todos; mostrando que o ensino-aprendizagem pode acontecer em uma aula remota sem perder a qualidade do ensino e continuar sendo um espaço de aprendizagem significativa para o aluno e docente.

Nesse sentido, este artigo foi desenvolvido com o intuito de abordar o seguinte questionamento:

Será que, nas atividades desenvolvidas pelo docente no ensino remoto foi possível estimular e motivar

os alunos da educação profissional a resolverem situações de aprendizagens e desenvolverem projetos integradores de maneira coordenada, empreendedora, criativa e colaborativa e sendo protagonistas, conforme previsto no Modelo Pedagógico SENAC?

Para responder a essa indagação norteadora foi preciso analisar como as metodologias ativas sugeridas no Modelo Pedagógico SENAC (MPS), utilizadas no Plano de Trabalho Docente (PTD) contribuíram para que a prática docente no ensino remoto tivesse flexibilidade para se adequar às mudanças vivenciadas pela pandemia, sem perder o empenho, a motivação da continuidade do seu fazer pedagógico, das suas atividades formativas com os alunos.

Como descreve os Documentos Técnicos do SENAC:

[...] A principal contribuição do Modelo consiste em tornar mais objetiva e eficiente a prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências, que se explicita na concepção e estruturação do modelo curricular, nos parâmetros para avaliação dos alunos e nas orientações para a prática pedagógica [...] (SENAC. DN, 2015, p. 29): [...]

Podemos compreender que o MPS e o PTD, por serem instrumentos norteadores da prática educacional, trazem grandes contribuições para a construção de aulas pautadas nas metodologias ativas de aprendizagem. O que destaca ainda mais a função do docente de mediar, orientar e acompanhar de uma forma efetiva e eficaz todo processo de ensino-aprendizagem, focando em atividades que estimulem nos alunos colaboração, comunicação, organização, automotivação, autodisciplina, administração de tempo e reflexão crítica.

Como afirma o material textual Modelo Pedagógico SENAC para Docente do curso Transparência e Unicidade do SENAC:

Conhecer os conceitos e as características do MPS representa, portanto, o compromisso com a formação integral do profissional-cidadão. É importante ressaltar que esse compromisso

pode ser evidenciado nas Marcas Formativas, características que, no mundo do trabalho, devem diferenciar os profissionais egressos do SENAC, são elas: domínio técnico científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável, colaborativa (2019, p. 06).

O SENAC com o intuito de nortear e orientar a prática docente no ensino remoto e garantir as premissas do MPS elaborou um documento chamado de Orientações: Prática Docente no Ensino a Distância, para ser trabalhado com as equipes pedagógicas em cada Departamento Regional.

O documento relata que:

Apesar do caráter de crise, vislumbra-se neste momento uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos. O trabalho EAD permitirá o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes, além das previstas para o desenvolvimento da competência, que prepararão nossos alunos para o mundo do trabalho (2020, p.03).

## QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

O cenário pandêmico que estamos vivenciando tem proporcionado grandes reflexões, uma ressignificação na prática pedagógica docente, por levá-lo a buscar novos conhecimentos e estratégias pedagógicas para compor o seu planejamento remoto, atividades que estimulem, motivem o aluno a ter autonomia e ser protagonista do seu aprendizado.

As tecnologias digitais têm sido importantes aliadas da prática docente principalmente nesse período de aulas remotas, por proporcionarem ferramentas de criação e execução de diferentes estratégias pedagógicas, tornando possível uma aprendizagem dinâmica e participativa.

Moran nos afirma:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo

físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015, p. 16).

No ensino remoto, a aprendizagem apoiada por tecnologias de comunicação e metodologias ativas de ensino, trouxe modificações nas funções tradicionais do ensinar e aprender, reforçando a ideia que a sala de aula presencial não é o único espaço possível de aprendizagem. Impôs interlocução e interação permanente, proximidade pela conexão e diálogo constante entre docente-aluno, alunos-alunos. Nesse tipo de ensino foi necessário o docente perceber as potencialidades desta modalidade, procurando não repetir simplesmente as estratégias utilizadas no ensino presencial.

Nesse contexto, destaca-se a valorização da questão da autonomia do aluno, que no presencial prescindia da presença constante de um docente.

Como afirma Belloni (1999):

no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas.

O docente necessitou construir uma relação pedagógica ainda mais sustentada no reconhecimento da capacidade que o aluno tem de participar, pesquisar sozinho, de oferecer e poder decidir, de ser autônomo e protagonista.

Como diz Levy (1999, p 169):

é preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do

conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/professor e aluno/aluno, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. [...] [é preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores incapazes de refletir e modificar sua prática profissional. [...] este processo criativo é sempre coletivo, na medida que a memória e a experiência humana são patrimônio social”

Acima de qualquer coisa, o docente precisa respeitar a autonomia do aluno, dando-lhe liberdade de inferir sobre os conteúdos a ele apresentados.

Gonzales (2005, p.48-49) salienta algumas ações que possibilitam a busca dessa autonomia, entre elas estão às citadas a seguir:

- a) Incentivar a distribuição do tempo disponível para as atividades propostas, distribuindo-o entre leituras, pesquisas, tarefas; propostas,
- b) Orientar o uso de técnicas de resumo e fichamento do material estudado;
- c) Estimular a discussão sobre os temas abordados com outros coletados pela turma;
- d) Reforçar a busca de informações oriundas de outras fontes;
- e) Orientar o cumprimento de prazos para entrega de atividades;
- f) Incentivar a busca de ajuda com o professor;
- g) Comunicar-se habitualmente com os estudantes, sobretudo com aqueles que apresentam maiores dificuldades para prosseguir os estudos ou no uso do AVA.

O desenvolvimento da autonomia, também implica a questão da criatividade, essa competência deve ser materializada nas práticas educativas atuais, independente da modalidade de oferta. Como exemplo, a

metodologia da aprendizagem criativa. Inspirada nas ideias de Michael Resnik docente do MIT (Massachusetts Institute of Technology), a metodologia para o aprendizado mais criativo é desenvolvida a partir de 4 princípios: Project/Projeto; Passion/Paixão, People/Parceira e Play/Brincar.

Tomando como base o construtivismo cognitivo de Jean Piaget, Papert criou o termo “construcionismo”, para explicar uma filosofia centrada no desenvolvimento de indivíduos que pensem e atuem de forma criativa, colaborativa e sistêmica.

Na prática pedagógica mostrada aqui neste artigo, daremos ênfase a uma experiência significativa utilizando a metodologia ativa nas estratégias pedagógicas da sala de aula invertida para a construção de um Projeto Integrador, numa turma do curso de Aprendizagem Comercial e Profissional em Serviços Administrativos planejado para a modalidade presencial e adaptado para o ensino remoto.

A metodologia da sala de aula invertida é baseada no ciclo ação-reflexão-ação. Isso significa que os alunos realizam ações como leituras e pesquisas antes de o docente apresentar o conteúdo referente à Unidade Curricular, uma vez que a sua ação é o ponto de partida para todas as atividades que envolvem a situação de aprendizagem.

A ideia de inverter a sala de aula veio desde a década de 1990, período em que ocorreu também, a aproximação do acesso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Contudo, a metodologia da sala de aula invertida, só veio a público por Bergmann e Sams (2012) depois de experiências realizadas em várias escolas, em diferentes modalidades de ensino e nas universidades dos Estados Unidos. Os autores relatam que para inverter uma aula é necessário fazer um percurso pelas diversas ferramentas que permitam ao docente usar diferentes estratégias para apresentar os seus conteúdos de uma maneira colaborativa.

Ainda, segundo eles, o uso da aula invertida trás vantagens, tais como estimular a interação, comunicação, colaboração e criatividade entre docente-alunos e alunos-alunos, uma vez que a sala de aula invertida,

gera discussões, trás uma maior flexibilidade, clareza nas atividades propostas, pesquisas, articulação e construção do conhecimento.

Por prever ações colaborativas, esse método ajuda a qualificar a participação dos alunos, uma vez que as dúvidas e reflexões derivadas das atividades prévias são tomadas como ponto de partida para os debates e demais atividades, tornando as aulas mais dialógicas e dinâmicas. (SENAC. Departamento Nacional. Metodologias ativas de aprendizagem, 2018, p 26).

Outra metodologia ativa de aprendizagem, trabalhada também pelo docente no MPS e no PTD é a aprendizagem baseada em problemas. Essa aprendizagem fundamenta o desenvolvimento dos Projetos Integradores (PI).

A unidade curricular Projeto Integrador é a base pedagógica que favorece a aquisição da aprendizagem dos alunos de uma forma coletiva e colaborativa, uma vez que a colaboração é um dos pilares da metodologia ativa por proporcionar entre aluno-aluno e alunos-docente uma comunicação mais forte e significativa na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Como está escrito na coleção de Documentos Técnicos do SENAC, Projeto Integrador (2015, p.7):

A Metodologia de Projetos é uma alternativa pedagógica que privilegia a relação dialógica e aprendizagem coletiva. Parte da concepção de que se aprende em comunhão, em experiências e vivências de construção colaborativa, ao assumir responsabilidades em ações conjuntas e promover o protagonismo do aluno diante de situações problematizadoras [...]. (SENAC, 2015, p.7)

Sendo assim, a colaboração produz ricos espaços de comunicação tanto na sala de aula presencial, quanto nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, nos quais os alunos se favorecem de interações, pois ao colaborarem na realização de uma atividade trocam importantes conhecimentos entre eles.

Como no relata Hernandez:

Na prática do trabalho com projetos, os jovens adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração. (HERNANDEZ, 1998, p 38).

O Projeto Integrador tem sido uma ferramenta imprescindível para que o aluno busque soluções às problematizações reais trazidas para a sala de aula, sob o enfoque da comunicação, colaboração, criatividade, inovação e empreendedorismo.

## METODOLOGIA

Neste artigo, será feita uma descrição fundamentada das metodologias ativas de aprendizagem utilizadas na construção do primeiro Projeto Integrador da turma 205 do curso Aprendizagem Comercial e Profissional em Serviços Administrativo da Unidade de Educação Profissional do Recife do SENAC/PE (UEPR), composta de 19 alunos e iniciada em Agosto de 2020.

Os alunos provocados e impulsionados por uma aprendizagem baseada em problemas, estimulados pelas metodologias ativas e significativas adotadas pelo docente durante as aulas, também puderam desenvolver outras habilidades e atitudes, tais como administração do tempo, organização, postura profissional, visão crítica e comunicação assertiva.

Inicialmente, foi proposto para eles um tema gerador, para que eles avaliassem de acordo com a saída formativa que estavam estudando, gerando um grande debate no Google Meet, na medida em que as discussões ocorriam, os alunos foram se apropriando das informações fundamentadas em suas experiências prévias, nos trabalhos que realizavam de forma colaborativa e nas pesquisas. Realizaram um levantamento acerca dos entraves identificados que serviriam como eixo para a resolução das problematizações apontadas.

Como afirma o material textual Projeto Integrador do curso Transparência e Unicidade do SENAC:

Os temas geradores devem ser escritos de forma que possibilitem diversas abordagens nos mais diferentes contextos. Deles decorrem problemáticas, desafios e resultados que são esperados do próprio Projeto Integrador. Os desafios são questões que contribuem para o recorte do tema, contextualizam e direcionam o planejamento do Projeto Integrador [...] (2019, p.11).

Após o momento de discussões criado inicialmente a partir do tema gerador, tendo como base o primeiro perfil de saída formativa a ocupação de Recepcionista e como proposta de tema do projeto integrador atender e recepcionar além do que se vê, referente às unidades curriculares 1) Atender e Recepcionar Pessoas e a unidade curricular 2) Organizar e Operacionalizar Procedimentos de Recepção, identificaram como uma problemática na área de atender e recepcionar, o grande descaso e o desrespeito para quem precisa de um atendimento ou serviço nos postos de saúde ou nos ambulatórios das unidades de saúde. Na tentativa de conseguirem serem atendidas, várias pessoas ficam em imensas filas na esperança de conseguirem uma ficha para marcarem ou até mesmo remarcarem consultas, realizar exames ou até mesmo pegar os seus remédios de uso contínuo.

Pessoas como, deficientes, gestantes e principalmente pessoas idosas são expostas quase que diariamente à chuva, sol, frio, calor e aos perigos da madrugada em uma longa fila para serem atendidas, muitas dessas pessoas vêm do interior, às vezes sem ser alimentadas por causa da hora em que o transporte sai do seu município.

A preocupação com a exposição dessas pessoas aumenta ainda mais nos dias de hoje, por causa do quadro epidêmico que exige o isolamento, o uso de máscara e o distanciamento social como forma de prevenir o avanço da Covid-19.

Pensando nessa problematização, a turma criou um aplicativo chamado Posto Digital-SUS, que tem por principal função auxiliar as pessoas a marcarem e remarcarem as suas consultas e exames sem precisar se deslocar ao posto ou ao ambulatório nas unidades de

saúde de uma forma organizada e buscando a qualidade no atendimento.

É fato que um grande número de pessoas necessita de atendimento médico no Brasil, marcar uma consulta em um posto ou ambulatório de saúde é uma verdadeira via crucis para quem depende deste serviço. Uma pesquisa realizada pela Datafolha, exibida pelo Jornal Nacional em 27/06/2018, encomendada pelo Conselho Federal de Medicina, identificou os principais problemas enfrentados por brasileiros que dependem do Sistema Único de Saúde (SUS):

O Ministério da Saúde declarou que o SUS atende mais de 160 milhões de pessoas; que pretende reorganizar o atendimento e informatizar as 41 mil unidades; que se esforça para absorver o aumento da demanda; e que o orçamento da pasta cresceu 50% em sete anos.



Imagem 1. Fonte: Imagem do Jornalista Fred Di Giacomo, 2018

A utilização de tecnologias aliadas à saúde não é de agora, muitos aplicativos voltados para a área de saúde, chamados de Mobile Health (união entre saúde e dispositivos móveis), são criados quase que todos os dias com o intuito de facilitar a vida da população com esse segmento, uma vez que a nova geração de consumidores vive uma vida corrida e buscam respostas rápidas, de preferência online para os seus problemas.

Mediante a isso, o Ministério da Saúde, elaborou um documento norteador chamado de Textos Básicos em Saúde - Série B-, do Ministério da Saúde em conjunto com a Secretaria de Ciências de Gestão de Tecnologia em Saúde, que fala sobre a importância da incorporação das tecnologias no sistema de saúde. Assim como está registrado no objetivo geral do documento (2010, p 17), “Maximizar os benefícios de saúde a serem obtidos com os recursos disponíveis, assegurando o acesso da população a tecnologias efetivas e seguras, em condições de equidade”.

De acordo com a Lei 12.401 de 28 de Abril de 2011, foi regulamentada a Conitec (Comissão Nacional de incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde, com a finalidade de assessorar o Ministério da Saúde na incorporação, alteração ou exclusão pelo Sistema Único de Saúde, de tecnologias em saúde, como medicamentos, produtos e procedimentos, assim como na constituição ou na alteração de protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas.

### **CONSTRUÇÃO DO APLICATIVO POSTO DIGITAL-SUS**

O aplicativo contará com um software de gestão e um sistema de qualidade, em que o paciente poderá acessá-lo de qualquer lugar. Para utilizá-lo, o paciente terá que baixar o aplicativo Posto Digita-SUS, disponível nas plataformas IOS e Android, na tela inicial será solicitado que o paciente faça o seu cadastro, digitando nome, endereço, os números do CPF, da Identidade, do cartão SUS e o número do celular, bem como também um espaço para a mudança da senha, pois a primeira senha de acesso é gerada pelo sistema que chega via SMS no número do celular cadastrado.

Realizado esses procedimentos iniciais de cadastro, o aplicativo mostrará na sua interface ícones contendo:

- a) Localização: O aplicativo via GPS, mostrará qual unidade de saúde está mais próxima da residência do paciente;
- b) Especialidades médicas: Qual especialidade tem naquela unidade de saúde;

- c) Marcação/Remarcação de consultas;
- d) Marcação de exames;
- e) Farmácia.

Após a conclusão da escolha do paciente, será liberado um número de protocolo e um QR Code com todas as informações fornecidas pelo paciente sobre o serviço que ele escolheu realizar.

É importante destacar, que o QR Code gerado será utilizado no dia do atendimento do paciente na unidade de saúde, visando a rapidez e agilidade no check-in, permitindo apenas que o paciente se dirija à recepção para confirmar a presença e assinatura de documentos.

A partir da experiência vivenciada pela turma 205 de Aprendizagem Profissional e Comercial em Serviços Administrativos, um dos aspectos de maior relevância foi a constatação de que os alunos obtiveram um conhecimento técnico-científico significativo em sua aprendizagem e que as dinâmicas de fazer e refazer as atividades e a autoavaliação permanente, os impulsionaram a ter uma visão sistêmica e um comportamento investigativo, estimulando-os a buscar autonomia, integração e espírito de equipe. O docente conseguiu qualificar melhor a participação dos alunos, valorizando dúvidas e reflexões derivadas de atividades prévias realizadas. Com aulas mais dialógicas, também conseguiu criar mais tempo para apoiar aqueles com dificuldade e avaliar a todos os alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Como está escrito no documento técnico do SENAC, Metodologias Ativas da Aprendizagem:

O aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem: o ponto de partida para o desenvolvimento da competência passa a ser a ação direta e imediata do aluno sobre o fazer profissional, apoiando-se em conhecimentos prévios, vivências e saberes de vida. (SENAC, 215b, p. 11).

## CONCLUSÃO

A pandemia da Covid-19 fez com que o Brasil e o mundo vivessem momentos incomuns, causando impactos econômicos, sociais e políticos. O setor educacional foi um dos que teve a sua rotina mais fortemente afetada, pois nenhuma instituição de ensino estava totalmente preparada para lidar com essa situação. Uma nova dinâmica de aulas remotas exigiu do docente novas práticas, habilidades, novos conhecimentos em tecnologias digitais. Metodologias ativas de ensino e comunicação engajadora, foram aplicadas para promover a colaboração, o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Uma concepção de ensino remoto e flexível necessitou ser compreendida e aplicada em tempo recorde, provando que o ensino-aprendizagem pode acontecer em aulas virtuais, sem perder a qualidade do ensino e acima de tudo, sendo um espaço de aprendizagem significativa. É possível sim, no ensino remoto, estimular e motivar alunos da Educação Profissional a resolver situações de aprendizagem e desenvolver Projetos Integradores, de maneira coordenada, empreendedora, através de práticas colaborativas.

O MPS e o PTD são instrumentos norteadores do fazer docente, não somente porque estruturam a sua prática, mas principalmente porque o instrumentalizam para lidar melhor com situações adversas, a exemplo da vivenciada com a pandemia, replanejando-se para atender a realidade do aluno e favorecendo a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a colaboração, com organização, autoconhecimento, autodisciplina, administração do tempo, criatividade e aprendizagem efetiva.

Na experiência de ensino remoto vivenciado pela turma do Curso Aprendizagem Comercial e Profissional em Serviços Administrativos, reforça-se a importância do planejamento educacional como ação intencional e estratégica do docente, para a obtenção de resultados esperados. Nessa modalidade, o docente necessitou construir uma relação pedagógica ainda mais sustentada no reconhecimento do protagonismo

do aluno, na sua capacidade em participar, pesquisar sozinho, de tomar decisões e de ser autônomo, permitindo com isso crescimento pessoal e profissional. Ocupando o docente a essência de seu papel, como mediador do processo de aprendizagem, por meio do ciclo ação-reflexão-ação e viabilizando a construção do saber e a valorização do ser.

Portanto, diante do estudo deixamos como sugestão para trabalhos futuros, um estudo mais profundo sobre os benefícios da aplicabilidade das metodologias ativas proporcionadas pelo MPS no ensino remoto, uma vez que não encontramos muitas referências bibliográficas sobre os benefícios do ensino remoto na promoção no ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- APRENDIZAGEM CRIATIVA.** Faber-Castell Educação, ano 2020. Disponível em: <https://www.educacao.faber-castell.com.br/aprendizagemcriativa/>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- AUSUBEL, David. P. **Aprendizagem Significativa.** 2011. (Online).
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BUROCHOVICIUS, Eli & TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas.** 2014. (Online).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Política Nacional de Gestão de Tecnologias em Saúde Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.
- BRASIL. Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- DATA FOLHA. **Marcar consulta com especialista é o maior problema no SUS, diz pesquisa.** Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/06/marcarconsulta-com-especialista-e-o-maior-problema-nosus-diz-pesquisa.html>, acesso em 1 dez. 2020.
- DUTRA, Rodrigo. **Como a aprendizagem criativa melhora a sua aula.** Tutor Mundi 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagemcriativa/#:~:> text=A%20aprendizagem%20criativa%20%C3%A9%20uma,aluno%20no%20centro%20do%20processo. Acesso em 4 dez. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em educação a distância.** São Paulo, Avercamp, 2005.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Trad. Carlos I. da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- SENAC. DN. **Competência.** SENAC. Rio de Janeiro, 2015. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac)
- \_\_\_\_\_. **Orientações: Práticas Docente a Distância.** Rio de Janeiro, Senac nacional, 2020. p. 26
- \_\_\_\_\_. **Projeto integrador.** Rio de Janeiro: Senac nacional, 2015. (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 4).
- \_\_\_\_\_. **Metodologias ativas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 4).
- \_\_\_\_\_. **Concepções e princípios.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2015. (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 1)
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.



# O PROJETO DE VIDA ENQUANTO ELEMENTO QUE DÁ SIGNIFICADO AO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA

BETÂNIA ROBERTA DE GOIS PAIVA LEMOS  
LEDA LAURA CAMPOS SILVA

## RESUMO

Este artigo objetiva aprofundar a concepção pedagógica de Projeto de Vida no curso Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática do Senac-PE, sob a ótica do Modelo Pedagógico Senac e da Base Nacional Comum Curricular. Proposta inovadora, presta-se à construção da subjetividade e da promoção de uma educação significativa que visa apoiar o estudante a encontrar relevância, sentido e propósito ao seu processo de aprender e se qualificar. Inspirada nas quatro aprendizagens fundamentais da educação ou pilares do conhecimento de Jacques Delors, atende aos objetivos de desenvolver competências socioemocionais que viabilizem a trajetória acadêmica, profissional e emocional do aluno. Acreditando que quanto mais esse aluno se conhece (autoconhecimento), quanto mais reconhece suas potencialidades e talentos, mais terá condições de descobrir e atingir seus objetivos. Os projetos de Vida de cada ano inter-relacionam e desdobram-se em eixos temáticos que devem mobilizar os saberes das áreas de conhecimento, conferindo significado ao currículo e à formação técnica integrada. Conceitos como Educação Interdimensional, Protagonismo Juvenil, Life Design e Metodologias Ativas contribuem ainda mais para reforçar a concepção pedagógica transformadora do Projeto de Vida no curso, ensejando também que possa contribuir para o fazer pedagógico de profissionais dessa instituição.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Ensino Médio Integrado. Modelo Pedagógico Senac. Base Nacional Comum Curricular. Educação Significativa.

## INTRODUÇÃO

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma importante mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular. Com uma estrutura curricular mais flexível, a nova proposta contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco

nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O objetivo principal dessa mudança visou garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Alinhado com essas novas demandas da educação e visando sempre ao mesmo princípio, atuar com excelência na educação profissional, o Senac - PE aprovou para o ano de 2021 a sua primeira oferta do Curso

Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, na intenção de aproximar o ensino propedêutico e o ensino técnico, alinhado à Base Nacional Comum Curricular, contribuindo para que o fazer pedagógico ultrapasse os limites de cada componente curricular e visando a articulação entre os diversos saberes que permeiam o processo educativo.

Com essa oferta, o Senac/PE reforça seu compromisso com a formação de profissionais de excelência para atuação no setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, e toma como base estruturante para o seu projeto de curso o Modelo Pedagógico Senac (MPS) e a Base Nacional Comum Curricular. O MPS parte da prerrogativa que a educação profissional ofertada deve ser transformadora, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas do ponto de vista profissional, mas, também, em sua condição de cidadãos, de forma a trazer impacto positivo em suas vidas, na comunidade em que vivem e para a sociedade como um todo.

A concepção pedagógica do curso visa valorizar a condição humana de forma holística, conectando e integrando conhecimentos entre educação básica, profissional e projeto de vida, além de trabalhar com as diversas formas de integração - interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Essas condições permitem que a realidade de origem do estudante seja contextualizada nas diferentes etapas da formação e o campo profissional em que atuará.

O Ensino Médio integrado ofertado pelo Senac, visa uma formação integral e que atenda às necessidades humanas e sociais, com a formação de um indivíduo com pensar autônomo, crítico, criativo, cooperativo, sociável e reflexivo que seja capaz de trabalhar e compreender o mundo criticamente e não apenas como mão de obra, capaz de apropriação e geração de conhecimento (Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - Senac PE, 2020, p.27).

O “projeto de vida” destaca-se entre as 10 competências gerais da BNCC e na proposta do Novo Ensino

Médio se constitui componente curricular obrigatório, tendo como objetivo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender como relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2015, p. 9)

Na proposta pedagógica do Senac/PE, o Projeto de Vida é processo apoiado a serviço da construção da subjetividade, não se referindo, portanto, a um projeto de aprendizagem ou componente curricular mensurável, embora esteja intrinsecamente relacionado à progressiva compreensão dos jovens acerca do mundo do trabalho, das relações produtivas e da construção do perfil profissional. Trata-se de uma proposta inovadora e fundamental na vida dos alunos e tem como premissa trabalhar os valores fundamentais, num contexto de valorização pessoal, integração social, compreensão das diferenças e promoção da autonomia, a partir de uma visão científica e filosófica aberta e atualizada. Visa promover uma educação significativa e que apoie o estudante durante os três anos de formação a realizar seu projeto de vida, a encontrar relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender e a se qualificar enquanto profissional. Será realizado com carga horária destinada e orientada pelo docente, em momentos individuais e coletivos.

Segundo Moran, o projeto de vida bem desenhado é do interesse de todos, porque nos ajuda a propor perguntas fundamentais, a buscar as respostas possíveis, a fazer escolhas difíceis e a avaliar continuamente nosso percurso. Isso dará sentido e prazer ao aprender em todos os espaços e tempos e de múltiplas formas, em cada etapa da nossa vida. (MORAN, 2017, p. 01)

Este artigo foi desenvolvido com o intuito de aprofundar a concepção sobre Projeto de Vida no Curso Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática do Senac-PE, sob a ótica do Modelo Pedagógico Senac e

da BNCC, o que poderá contribuir para o trabalho de coordenadores pedagógicos e docentes dessa instituição.

### QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

No sentido de formar sujeitos capazes de criar alternativas para enfrentar os desafios da profissão, o Senac elabora e oferece um modelo pedagógico nacional de qualidade para a oferta da educação profissional técnica.

Estão presentes no discurso do Modelo Pedagógico SENAC perspectivas da Filosofia da Educação, da Sociologia do Trabalho, da Administração, da Pedagogia e da Psicologia, sem que, necessariamente, o modelo seja traduzido por uma ou outra dessas áreas do conhecimento. É na interseção entre esses saberes que se consolida a perspectiva epistemológica do Modelo Pedagógico SENAC e, conseqüentemente, constrói-se o fazer cotidiano para o desenvolvimento da competência (SENAC, 2015 p. 7).

O Modelo Pedagógico Senac propicia ao estudante o fomento da criatividade, da iniciativa, da autonomia e da liberdade de expressão, abrindo espaços para incorporação de atributos, como respeito pela vida, postura ética nas relações humanas e valorização da convivência em sociedade e nas relações profissionais, contribuindo para a percepção de seu trabalho como uma forma concreta de cidadania.

O projeto de vida como estruturante para dar significado ao currículo do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática está ancorado numa proposição inovadora e consistente que integra, em sua proposta a formação profissional técnica e as áreas de conhecimento do ensino médio, de modo que as competências da formação profissional técnica fazem interseção com as áreas de conhecimento gerais, projetos de vida e Clubes de carreira.



Figura 1 - Representa a proposta pedagógica do curso

O desenvolvimento das competências nas áreas de conhecimento, projeto de formação profissional, projeto de vida e clubes de carreira são orientados pelas intencionalidades do currículo do curso. Essa organização favorece a interrelação de saberes, a interdisciplinaridade, bem como direciona as aprendizagens para o contexto, os interesses e as necessidades do jovem.

Nessa concepção pedagógica, o Projeto de Vida tem como foco desenvolver competências socioemocionais que viabilizem a trajetória acadêmica, profissional e emocional do aluno. Nessa proposta se faz necessário saber além do que o aluno já sabe; é preciso entender quem é esse aluno. Reafirmando princípios da aprendizagem significativa, valorizando o projeto de vida, na medida em que possibilita ao estudante um maior conhecimento de si mesmo (autoconhecimento), de suas potencialidades, dos seus talentos e de como atingir os seus próprios objetivos profissionais.

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 17)

O trabalho é entendido como princípio educativo, o que implica em ressignificar o aluno como protagonista da proposta pedagógica, constituindo a essência das orientações do Modelo Pedagógico Senac. Com isso, revela a relação do Projeto de vida como elemento que dá significado ao currículo e a formação técnica integrada.

Segundo Moran, o projeto ou plano de vida representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo. [...] num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida. (JOSÉ MORAN, 2017, p.1 ).

## METODOLOGIA

A metodologia proposta para trabalhar o Projeto Vida no curso, inspira-se nas quatro aprendizagens fundamentais da educação ou pilares do conhecimento de Jacques Delors : “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser”. Contudo, parte do princípio que o primeiro pilar a ser trabalhado é o de aprender a ser, considerando que o projeto da escola precisa fazer refletir sobre o sentido e significado da vida: O que eu sou? O que eu quero ser? Qual o meu papel no mundo? E que o pilar do aprender a conhecer perpassa todos eles, pois o

domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pelo ser humano, pode ser considerado simultaneamente como um meio e como uma finalidade da vida humana.

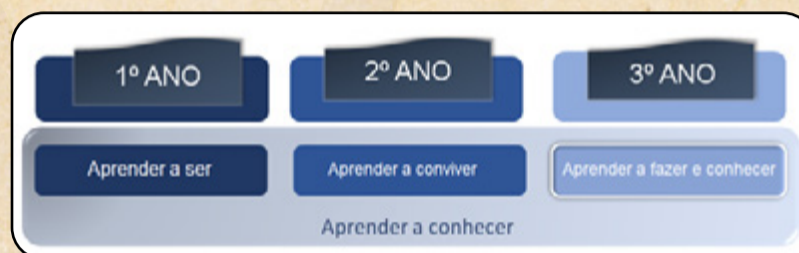


Figura 2 - Elementos do projeto de vida

1º ano – Aprender a ser – O projeto de vida do primeiro ano visa explicitar ao jovem o seu objetivo de viver, o desafio de se reconhecer como pessoa única, singular; do que ele quer ser e fazer, e do seu papel enquanto cidadão. Serão realizadas atividades que favoreçam o desenvolvimento da sensibilidade, do sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação e criatividade. O crescimento integral do jovem em relação a sua inteligência.

Nesse momento da formação, é muito importante ampliar a compreensão do estudante sobre o valor das relações humanas e estimular a visão otimista do futuro. Dar sentido e significado às suas ações, algo que pode ser realizado através de um processo gradual, contínuo, intencional, lógico e reflexivo. Acontecer através do autoconhecimento e do exercício de projetar o futuro através dos sonhos e ambições, que depois serão traduzidos sob a forma de metas para sua realização. É muito importante considerar, que o foco está no processo, na ampliação do repertório, refletir sobre si e planejar, e não necessariamente no resultado. No planejamento docente, é imprescindível entender que: o mundo está em constante mudança e acelerada transformação; e que há níveis diferentes de amadurecimento entre os estudantes. É importante superar determinismos e despertar nos adolescentes a vontade deles quererem algo para si, reforçando a escola como espaço de conhecimento, ampliação do universo cultural e ascensão social; espaço de desen-

volvimento do verdadeiro potencial humano (sentir, pensar, inventar, inovar, querer e ousar).

2º ano – Aprender a conviver – O projeto de vida do segundo ano traz o desafio da convivência, do estar e fazer parte de um grupo, das diferenças individuais, da importância do respeito a todos e do exercício da fraternidade e da não-violência como caminho do entendimento, em que a hostilidade dá lugar ao espírito colaborativo. Aprender a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum. No planejamento docente, devem ser incentivadas atividades e projetos de cooperação, que fortaleçam laços afetivos, tolerância e respeito. Aprendendo e reaprendendo na escola, a lidar com conflitos, a buscar maneiras de resolvê-los de forma pacífica.

Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (Delors, Jacques., 1998, p. 92 )

3º ano – Aprender a fazer e conhecer – Essas duas aprendizagens essenciais estão em larga medida indissociáveis. Contudo, o pilar do conhecimento do aprender a fazer visa, principalmente, a preparação para o mundo do trabalho, exigindo do estudante aptidão para: enfrentar novas situações de emprego; trabalhar em equipe; desenvolver espírito cooperativo; ter humildade na reavaliação e reelaboração de conceitos e trocas, valores primordiais ao trabalho coletivo; ter iniciativa, intuição, correr risco, comunicar-se, resolver conflitos e ser flexível.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o tra-

balho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (Delors, Jacques, 1998, p. 89 ).

No projeto de vida do terceiro ano o jovem será estimulado a mostrar a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar, de aplicar o que aprendeu visando o atendimento de metas, projetos; de analisar contextos e buscar soluções para problemas. Os desafios propostos exigem de o aluno saber fazer com abertura para novos conhecimentos, compreendendo, descobrindo, construindo e reconstruindo o conhecimento ao longo do tempo e de forma permanente. Mais do que adquirir uma qualificação profissional, o estudante deve ser estimulado a desenvolver competências que o tornem a pessoa apta a enfrentar situações adversas, trabalhar em equipe, ser ético, fazer entregas criativas e resolutivas.

As aprendizagens essenciais que dão título aos projetos de vida não se encerram a cada ano, estão imbricadas e constituem uma interação com o fim único de uma formação integral do indivíduo, inter-relacionam e desdobram-se nos eixos temáticos que devem mobilizar os saberes das áreas de conhecimento.

## **EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL E PROTAGONISMO JUVENIL**

Com uma concepção pedagógica fundamentada na educação interdimensional os projetos de vida a serem desenvolvidos no curso são metodologias educativas fundamentais para o exercício da cidadania e do protagonismo juvenil como estratégia para a formação de um jovem autônomo, solidário, produtivo e competente. Mais qualificado, poderá continuar a vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho.

A educação interdimensional visa contemplar de forma equilibrada aspectos racionais, relacionais, físicos, compreendendo dimensões cognitivas e afetivas, intelectuais e práticas, políticas, singulares e coletivas, ou seja, aspectos humanos que passam a ser explorados intencionalmente, trazendo aos projetos de vida

algo para além do indivíduo. Enfoca a construção da autonomia do adolescente, estimulando para isso a sua participação criativa e solidária no enfrentamento de problemas reais, mobilizando para isso valores, competências e instrumental teórico-prático, de formas criativas diversas, construindo na prática múltiplas competências socioemocionais.

O Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (DA COSTA, 2007, p. 10)

### **LIFE DESIGN - DESIGN DE VIDA**

Com o objetivo de ampliar conhecimentos que possam sustentar as metodologias que serão utilizadas no Projeto de Vida na formação de Ensino Médio Integrado ao Técnico, serão considerados alguns pressupostos de estudos sobre Design de Vida.

No modelo clássico (de traço e factor de Frank Parsons - 1909) definia-se que o trabalho do orientador consistia em analisar as capacidades do indivíduo, comparando-as às exigidas pela profissão, e em ajudá-lo a escolher a profissão melhor adequada às suas capacidades; teorias desenvolvimentistas falavam de modelos em que o desenvolvimento da carreira passou a ser visto como um processo contínuo, e a avaliação devendo sistematicamente procurar a sua utilidade e eficácia em qualquer momento do ciclo de vida (Herr e Cramer - 1996). Estudos mais atuais, definem que a carreira do indivíduo deve ser vista como um registro da vida e é derivada da maneira como o sujeito capta a realidade e a ela se adapta, sem, contudo, trair a sua essência (Duarte, Maria Eduarda, 2009).

Na psicologia de construção da vida, o foco agora deve estar mais em como as pessoas constroem suas vidas através do trabalho, do que como elas escolhem as profissões e como as carreiras se desenvolvem no tempo. A teoria do Life Design defende que existe um novo paradigma para se pensar carreira no século XXI,

que está relacionado a construção da carreira como da própria vida. Com forte influência da psicologia humanista, defende a importância de se valer do autocohecimento para que as escolhas da vida sejam mais adequadas. Carl Rogers (1989), acreditava que é ao se conhecer que o ser humano aprende, primordialmente, como pessoa, e que se auto realiza por meio de um aprendizado visceral que influi nas suas escolhas e atitudes. Esse ser é autônomo e capaz de fazer escolhas e se responsabilizar por elas. Para Rogers, a aprendizagem significativa vem da autonomia na busca pelo conhecimento de si, no direito de escolher qual a direção a tomar, com responsabilidade pelos seus comportamentos.

### **METODOLOGIAS ATIVAS**

Amplio acesso à informação e desafios da contemporaneidade, fazem com que cada vez mais os métodos tradicionais de ensino sejam questionados sobre sua eficácia. Modelos tradicionais de mera transmissão do conhecimento, não conseguem inserir o estudante em situações que o coloquem como principal agente responsável por seu aprendizado.

As metodologias ativas de aprendizagem visam o desenvolvimento de competências dos estudantes, os desafiando a como desenvolver uma visão integral de mundo. Por meio dessas ferramentas é possível transformar os ambientes de aprendizagem em grandes espaços de construção, trabalhando-se com uma visão integral de mundo e com situações reais, a realidade concreta se tornará presente nas experiências vividas. Uma das metodologias ativas mais aplicadas é a Aprendizagem Baseada em Problemas (em inglês, Problem Based Learning - PBL), utilizada para incentivar aos discentes a possuir senso crítico e obter mais conhecimentos.

As metodologias ativas são processos fundamentais para trabalhar o Projeto de Vida, pois são espaços privilegiados para reflexões intencionais e sistematizadas, e sob a mediação de um docente.

Entende-se por Metodologias Ativas de Aprendizagem um conjunto de procedimentos didáticos centrados no aluno, expressos pelos métodos e técnicas de ensino com forte caráter colaborativo e participativo, tendo o docente como mediador, de forma a alcançar os objetivos de ensino e a propiciar experiências de aprendizagem significativas. (Senac, 2008, p. 9)

Com abordagens inovadoras, o discente é colocado numa posição ativa, sendo ele mesmo o condutor do seu conhecimento. No quadro abaixo seguem as principais aplicações de metodologias ativas:

Blended Learning	Sala de aula invertida	Peer instruction	Método do caso
Aprendizagem baseada em problemas	Problematização	Aprendizagem baseada em projetos	Pesquisa
Aprendizagem baseada em Jogos	Gamificação	Dramatização	Simulação
Design Thinking	Colaboração	Avaliação por pares	Autoavaliação

Figura 3 - Aplicações de Metodologias Ativas

## CONCLUSÃO

No novo Ensino Médio que define uma organização curricular mais flexível e contemplando uma base nacional comum curricular e diferentes escolhas aos estudantes, o Projeto de Vida se constitui componente curricular obrigatório, visando valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais do estudante e fazer escolhas ao seu projeto de vida.

No projeto do curso Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática reforça-se a contribuição dessa instituição com a formação de um profissional de excelência, considerando-se que o fazer pedagógico proposto por ela ultrapassa os limites de cada componente curricular, quando procura articular os diver-

sos saberes do processo educativo. Ao tomar como elemento estruturador o MPS e a BNCC, o projeto do curso reafirma o objetivo de uma educação transformadora para o desenvolvimento de sujeitos profissionais e cidadãos, e com uma valorização da condição humana integral. Trata-se de uma proposta inovadora e fundamental na vida dos alunos, pois está a serviço da construção da subjetividade e de promover uma educação significativa, que apoia o estudante a encontrar relevância, sentido e propósito ao seu processo de aprender e se qualificar profissionalmente.

Tendo como inspiração as quatro aprendizagens fundamentais da educação ou pilares do conhecimento de Jacques Delors, a metodologia de Projeto de

Vida proposta no curso atende aos objetivos de desenvolver competências socioemocionais que viabilizam a trajetória acadêmica, profissional e emocional do aluno. Acreditando que quanto mais esse aluno se conhece (autoconhecimento), mais terá condições de descobrir e atingir seus objetivos. Resignifica o aluno como protagonista da proposta pedagógica. As temáticas de cada ano não se encerram por si só, estão imbricadas e constituem uma interação com um fim único, as intencionalidades se inter-relacionam e desdobram-se em eixos temáticos para mobilizar saberes das áreas de conhecimento, e que se constituem elementos que dão significado ao currículo e a formação técnica integral.

Conceitos sobre educação interdimensional, protagonismo juvenil e life design fundamentam os projetos de vida, pois contemplam aspectos holísticos dos seres humanos que passam a ser explorados intencionalmente, trazendo aos projetos de vida algo para além do indivíduo. Se o estudante compreender melhor sobre a forma como constrói a sua vida através do trabalho e da própria vida, certamente poderá desenvolver uma aprendizagem mais significativa, que vem da autonomia na busca pela construção de si e no direcionamento da escolha sobre qual direção tomar com responsabilidade pelos seus comportamentos.

Ao longo dos três anos de formação, os projetos de vida poderão utilizar na prática pedagógica diversas metodologias ativas, o uso desses recursos também reforça a importância da aprendizagem significativa do estudante, do quanto a educação necessita apropriar-se das melhores técnicas de aprendizagem e recursos educacionais, para a construção e reconstrução dialética do conhecimento por docentes e discentes.

Todos esses conhecimentos e práticas desenvolvidas ao longo deste artigo contribuem ainda mais para reforçar a concepção pedagógica transformadora do Projeto de Vida enquanto elemento que dá significado ao currículo e a formação técnica integrada. Enseja-se, também, que possa contribuir para as práticas de educadores do Senac-PE e de outras instituições.

## REFERÊNCIAS

BACICH; TANZI NETO; TREVISANI. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 7 dez. 2020.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costaprotagonismo.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14470](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470) f. Acessado em: 7 dez. 2020.

DUARTE, M. E. Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, dez. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200003). Acesso em: 8 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MORAN, José. **A importância de construir projetos de vida na educação**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 195 p.

SENAC. DN. **Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2015.



\_\_\_\_\_. **Concepções e Princípios**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2015. 34 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico SENAC, 1).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes do Modelo Pedagógico Senac**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2018. 19 p.

SENAC. DR.PE. **Plano de Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Recife: Senac/PE, 2020.

# CONSTRUINDO SONHOS, FESTAS E EVENTOS

CINTIA MOURELLE AZEVEDO  
ANA CAROLINA DE MELO RODRIGUES

## RESUMO

Este artigo irá expor sobre as Metodologias ativas utilizadas pelo educador no Planejamento do Trabalho Docente - PTD, com o intuito de propor de forma organizada, estratégias de aprendizagem, orientando os docentes para que os mesmos possam abordar no planejamento das aulas considerando ação-reflexão-ação sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos durante o curso. O planejamento de cada curso possui Unidades Curriculares - UC's, que abordam competências específicas, além do Projeto Integrador, que perpassa por todas essas UC's articulando a aplicabilidade da metodologia, considerando como pilares, as marcas formativas do SENAC: Domínio Técnico-Científico, Visão Crítica, Atitude Empreendedora, Sustentável e Colaborativa. No decorrer do Curso, após o amadurecimento e conhecimento da turma quanto ao papel do Assistente Administrativo, os alunos perceberam as problemáticas encontradas em uma empresa, onde diante de comparativos entre um mundo corporativo real x ideal propuseram ações de melhoria após reflexões e rodas de conversa. A proposta pedagógica do Projeto Integrador (PI) tem como base a aprendizagem através de problemas e consequentemente, a reflexão sobre suas respectivas soluções, avaliando durante todo o tempo a aprendizagem do aluno, assim é observado seu potencial criativo, que articula o conhecimento, habilidades e valores durante o conhecimento contínuo.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Planejamento. Projeto Integrador.

## INTRODUÇÃO

Várias pessoas em busca de oportunidades de trabalho optam pela educação profissional que tem como objetivo a qualificação para o mercado de trabalho, alguns, inclusive, buscam o curso profissionalizante como o primeiro passo de um plano de carreira.

Cabe à educação profissional ajudar o aluno a triar o desenvolvimento das competências necessárias para adaptar-se a esse novo mercado. O objetivo da Educação Profissional do SENAC como afirma seus referenciais para educação profissional:

Em face às transformações do mundo contemporâneo e aos processos de reestruturação produtiva, a qualificação para o trabalho deixa de ser compreendida como fruto da aquisição de modos de fazer, passando a ser vista como resultado da articulação de vários elementos, subjetivos e objetivos, tais como: natureza das relações sociais vividas pelos indivíduos, escolaridade, acesso à informação, a saberes, a manifestações científicas e culturais, além da duração e da profundidade das experiências vivenciadas, tanto na vida social, quanto no mundo do trabalho. (SENAC, 2004, p.31)

A educação profissional exige constantemente o aperfeiçoamento do professor com a adoção de estratégias para a abordagem dos conhecimentos, e com a qualificação profissional não é diferente, pois demanda métodos de ensino que proporcionam uma aprendizagem significativa e contextualizada. Behrens (1999) afirma que a sociedade necessita de profissionais que tenham habilidades de atuar e trabalhar em grupo, tomar decisões, criticidade, autonomia e que invistam sempre em sua formação compartilhando conhecimento.

Com a implantação do projeto Integrador em seu modelo pedagógico de ensino, o SENAC propõe em sua metodologia de aprendizagem o foco em soluções inovadoras, levando o aluno mais próximo à vivência do curso, despertando nele a criatividade e resolução de problemas na área de atuação. Para despertar a visão crítica do aluno, o SENAC trabalha com metodologias ativas. Bastos (2006) diz que, as metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.

Os alunos realizam um brainstorming das vivências e pesquisas realizadas durante o curso onde são levantadas algumas problemáticas encontradas. Brassard (1995) diz que, várias são as ferramentas que podem ser utilizadas para a busca contínua de melhorias, ou seja, melhoria dos processos e busca da qualidade, entre as mais conhecidas: brainstorming, 5W2H, Matriz seis sigmas, e etc. Diante de tais questionamentos eles puderam trabalhar na busca de soluções para proporem mudanças. Para Maslow (1970), “a necessidade, de maneira lato, é o mesmo que uma ‘inquietação’, um ‘problema’: algo que não esteja perfeito ou que precise ser melhorado”.

O desenvolvimento do aluno é trabalhado do planejamento à apresentação do projeto integrador, levando em consideração suas particularidades, estimulando sua visão crítica quanto às problemáticas do mundo corporativo e seu papel como agente solucionador, como também o saber trabalhar em equipe buscando o respeito e a conscientização de todos

os envolvidos. (MACHADO, 1989, p. 19) diz que “consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. Percebe-se que o pensamento relatado por Machado retrata o perfil que o aluno adquire ao final do projeto integrador.

Ao final do curso com a apresentação do projeto, os alunos compreendem como foi o crescimento de cada um de forma individual e coletiva em muitos aspectos, como a comunicação, a proatividade, senso de responsabilidade dentre outras marcas formativas do SENAC.

#### **PROBLEMA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO, OBJETIVOS.**

Segundo Hattie (2017) a aprendizagem é somativa e requer articulação entre professores/estudantes no sentido de trazer as discussões para turma, criando e estimulando espaços para todas as opiniões. O SENAC reconhece que a aprendizagem somativa requer a participação do docente junto ao aluno, articulando o processo de ensino e aprendizagem, criando e impulsionando espaços para participação e contribuição do aluno, por isso, as aulas iniciam com a ação do aluno e a exposição de seus conhecimentos prévios sobre determinado tema.

Em seguida é realizada a reflexão pelo professor com suas devidas complementações e usos de variados recursos didáticos como: apresentação em slide, exposição de vídeos, situações de aprendizagem, pesquisa de campo, games além de outras metodologias ativas. Posteriormente, ocorre mais uma vez, a ação diante dos conhecimentos adquiridos na reflexão, a partir de sua aplicabilidade, acontece a aprendizagem onde os alunos percebem que fizeram parte dessa construção, trazendo motivação e a satisfação pelo processo realizado de forma ativa. Berbel (2011) considera que as metodologias ativas permitem aprender por meio de experiências, desafios, práticas que ocorrem em atividades realizadas nas disciplinas.

Segundo Cury (2005) como ferramenta de análise de processos organizacionais e averiguação de melhorias e extinção de etapas que não agregam valor aos processos/produtos.

O projeto integrador faz com que o professor deixe de ser o único detentor do conhecimento e passe a ser o guia apontando direções e desafios para que o aluno tenha autonomia de buscar as soluções. Fazendo com que o aluno seja protagonista dentro da sala de aula, tornando a aprendizagem uma experiência inovadora. O conhecimento, certamente continua sendo um fator chave, mas a emoção e a forma como o aluno lidará com toda a complexidade do mundo irá fazer com que ele se torne um profissional melhor e mais preparado para enfrentar os desafios do mundo profissional.

Os princípios educacionais do Modelo Pedagógico visam orientar a formação educacional promovida pelo SENAC através das competências desenvolvidas ao longo do curso. Os alunos já percebem que a metodologia ação-reflexão-ação faz com que o ensino se torne mais dinâmico e tenha um resultado satisfatório, mesmo para aqueles alunos que não frequentam uma sala de aula há algum tempo.

As marcas formativas do SENAC presentes tanto no projeto integrador, quanto nas unidades curriculares proporcionam um ensino mais enriquecedor. Com a Visão Crítica, o aluno passa a compreender o contexto no qual está inserido propondo soluções a partir do desenvolvimento da capacidade analítica.

O domínio Técnico-Científico é adquirido através dos conhecimentos abordados em aula com o desenvolvimento das competências e indicadores sendo construídos com a coparticipação dos alunos.

A Atitude Empreendedora propõe inovação através de ações de melhoria, desenvolvendo no aluno a visão holística e promovendo a autonomia de ideias. Atitude Sustentável deve cada vez mais ser disseminada como algo primordial na vida do profissional para conscientização de suas relações com o meio ambiente. E por último a Atitude Colaborativa, onde os alunos terão espaço para trabalhar algumas habilidades comporta-

mentais, como: resolução de conflitos, empatia, comunicação e respeito com o outro.

As metodologias citadas anteriormente foram aplicadas na turma 89 do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, vivenciada no turno da manhã do SENAC, iniciando com aulas presenciais, mas devido à pandemia causada pelo COVID-19, uma adversidade foi exposta e o curso precisou ser direcionado para as aulas remotas, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Diante das unidades curriculares trabalhadas em sala, os alunos realizaram análises administrativas em algumas situações de aprendizagem para entender quais as problemáticas que iriam encontrar no cenário corporativo. A partir dos conhecimentos adquiridos no curso e visão crítica desenvolvida, a turma 89 decidiu realizar a sugestão de melhorias em uma empresa do segmento de eventos, onde uma das alunas da turma havia sido colaboradora e relatou alguns fatos ocorridos.

O diagnóstico para propor soluções de melhoria foi iniciado através da implantação de algumas ferramentas de gestão, a Análise de SWOT, Mapa Mental e elaboração do organograma atual para entender os reais problemas administrativos encontrados na casa de festas. Com isso, puderam perceber a importância de um profissional atuando como assistente administrativo no cenário faria a diferença para que a empresa possuísse um desempenho mais satisfatório.

A turma 89 de Assistente Administrativo realizou o Projeto Integrador com a implantação da ideia de uma consultoria para implantação de melhorias na empresa de festas e eventos, onde pôde identificar várias problemáticas na área administrativa como: ausência de metas e de planejamento; falhas na comunicação; logística ineficiente; ausência de pessoal e processos no setor administrativo; falhas na gestão financeira e ausência de projetos de Sustentabilidade.

Através da utilização da ferramenta Análise de SWOT os alunos puderam mapear as forças e fraquezas do ambiente interno, oportunidades e ameaças do ambiente externo da organização. A partir do

mapeamento feito com a Análise SWOT, foi criado o mapa mental para elencar quais as áreas que seriam trabalhadas e terem seus problemas solucionados, os setores contemplados foram: Recursos Humanos, Administrativo, Financeiro, Vendas, Logística e Marketing.

À frente desses levantamentos os alunos puderam identificar que a integração de todos os setores e o alinhamento de todos os processos resultam em boas ações e eficácia nas atividades e o profissional assistente administrativo tem um papel crucial nesse contexto. Uma nova ideia de empresa surgiu a partir do olhar da Turma 89, a empresa “Construindo sonhos, festas e eventos”, que teve como missão definida: “Atender com eficiência, qualidade e de forma personalizada buscando pelo constante sucesso da festa ou evento”.

E com isso fidelizar e valorizar clientes, parceiros e colaboradores em todos os momentos. Mais uma ferramenta estratégica foi definida, a visão da empresa: “Destacar-se no mercado de eventos ocupando espaços potencialmente negligenciados no ramo, priorizando a qualidade no atendimento ao cliente e a eficiência”. E por fim, foram definidos os valores da empresa: comprometimento, responsabilidade, ética, inovação, sustentabilidade, responsabilidade social e criatividade.

No setor de Recursos Humanos as problemáticas encontradas foram a rotatividade de pessoal, falta de apoio do setor administrativo e ausência de capacitação profissional para os colaboradores. As soluções realizadas pelos alunos foram: aproximar parceiros em potencial; Implantação de calendário de treinamentos e de reuniões.

A turma 89 também percebeu a importância de que a empresa disseminasse sua cultura organizacional através de uma equipe fortemente alinhada, com senso de coletividade e um ambiente que promovesse o conjunto de valores, onde esses fossem fortalecidos diariamente. Quanto ao papel de Assistente Administrativo os alunos puderam enxergar as diversas atribuições que o profissional pode executar nos departa-

mentos como o RH, desde dar suporte à organização do setor no que se refere ao alinhamento de informações à execução de processos.

Na área financeira os alunos verificaram que podem atuar nas seguintes atribuições: Controle de Contas a Pagar; Controle de Contas a Receber; Conciliação Bancária; Lançamento de Notas Fiscais; Controle de Faturamento e Elaboração de relatórios financeiros. No setor de Logística, a atuação é de suporte em toda a cadeia de suprimentos para os eventos; Controle de custos de operações; Controle de estoque de materiais e Acompanhamento de todo o processo de logística da empresa. No setor de Compras, realização de levantamento da necessidade de compras; Cotação e negociação com fornecedores; Monitoramento dos pedidos de compras; Criar e manter relacionamentos com os fornecedores e Comparecer a eventos, feiras e exposições para continuar se atualizado com as tendências do mercado. E por último o departamento administrativo onde podem executar as seguintes atribuições: Receber e enviar correspondências e documentos; Emitir notas fiscais; Atualizar arquivos e cadastros de informações; Assessorar gerentes e líderes com questões práticas da rotina de trabalho, prestar informações ao público, responder e-mails; Elaborar Documentos; Monitorar contratos de parceiros e fornecedores; Agendar atendimentos online (degustação e demonstração dos pacotes de serviços); Enviar propostas para os clientes e por fim, enviar documentações para a contabilidade.

Os alunos tiveram a sensibilidade de idealizar um projeto voltado para a responsabilidade social como: Realizar parcerias com lares de crianças, idosos e realizar eventos mensais; Realizar eventos incentivando adoção de animais de rua, convidando clientes e amigos para o evento como também Incentivando clientes e amigos a adotar práticas sustentáveis, elaborar projetos, palestras e gincanas.

Dispuseram também do cuidado na conscientização da sustentabilidade do funcionário e dos clientes através da Campanha Sustentável como, Incentivo ao uso de garrafas ao invés de copos plásticos; Separar o lixo de forma adequada; Reutilizar materiais de escri-

tório como papel, cartucho; Coletar óleo de cozinha; Horta e adubo, aproveitar todos os resíduos orgânicos; Instalação de bicicletário; Implantação de placas de energia solar e reaproveitamento de água, além de perceber como em todos esses levantamentos podem ser analisadas as competências presentes em cada inovação, melhoria, reflexão realizada de forma individual e coletiva.

Os alunos trabalhando no PI tiveram a oportunidade de desenvolver o Design Thinking, o pensar fora da caixa, a ter essa visão holística da área de atuação para assim poder desenvolver um projeto abundante de conhecimento. Farfus (2012, p.90) ressalta que

os atores responsáveis pela organização pedagógica serão todos aqueles que ousarem mudar, buscar o novo, encontrar espaços para saberes ainda não descobertos, esquecer a sala de aula como único espaço para aprendizagem.

Os alunos refletiram sobre as habilidades trabalhadas e aprimoradas por eles para desempenhar a função do assistente administrativo como: organização e divisão das responsabilidades; a comunicação oral na apresentação da ideia do projeto e na escrita de como descrever o que seria apresentado; gestão do tempo para entrega das atribuições no tempo acordado e disciplina na atuação e na colaboração com os demais colegas de sala.

O aluno faz essa reflexão do AGIR – CONSTRUIR – PLANEJAR no momento que o projeto empreende o agir do aluno a partir do momento que ele precisa ir in loco para ter uma realidade da problemática, logo após ele constrói a solução para realizar o planejamento de como será apresentado. De acordo com John L. Beckley (2007) “A maioria das pessoas não planeja a falha, e sim, falha no planejamento.” A sala de aula nos dá a oportunidade de realizar um planejamento consciente e reavaliando sempre que necessário, dando a oportunidade de aprender com a falha e aperfeiçoar a habilidade de planejar, neste projeto especificamente, na maior parte do tempo, os planejamentos e reflexões não ocorreram em um espaço físico, mas virtual.

## METODOLOGIA

Para Batista (2019 p. 35), “planejar não pode ser considerado uma atividade neutra, mas intencional; conta com a projeção de objetivos e estabelecimento de meios, sendo um exercício de reflexão ideologicamente comprometido.” A metodologia de ensino utilizada para chegar à problemática do PI é baseada em diversas trajetórias de estudo traçadas, planejadas e vivenciadas pelos docentes para orientar os alunos e direcioná-los ao processo de ensino-aprendizagem baseados nas seguintes Técnicas: Estudo dirigido para estimular o pensamento reflexivo; Discussão em pequenos grupos onde puderam trocar ideias e tomar decisões através das resoluções das problemáticas levantadas; Discussão 66 ou Phillips 66 onde foram estimuladas ações e trocas de ideias; A Técnica do Painel e Painel Integrado podemos definir pontos de acordo e desacordo e a troca de informações; Discussão dirigida onde podemos solucionar os problemas de forma que todos pudessem participar; Brainstorming onde tivemos a oportunidade de despertar a criatividade e a participação de todos; O Método de projetos podemos incentivar a resolução de problemas sugeridos pelos alunos e fazer uma avaliação em grupo e individual e por último, a técnica de Método de Problemas onde desenvolvemos o pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Após a discussão em pequenos grupos e a discussão 66 os alunos chegaram à ideia de realizar uma melhoria na casa de festas onde a aluna trabalhou durante alguns anos, na fala da mesma foi avaliado por todos que faltava uma gestão profissional e perceberam o quanto o assistente administrativo poderia desenvolver uma melhoria significativa nas rotinas da organização. De maneira resumida e sem o intuito de definir PBL, o processo ensino-aprendizagem na sua abordagem ideal (BRIDGES, 1992) se inicia quando o aluno e sua equipe são desafiados a resolver um problema real, partindo dos conhecimentos prévios adquiridos até aquele momento.

Foram trabalhadas duas unidades curriculares para chegar à unidade 3 referente ao projeto integrador. Na

UC1 eles trabalharam na Organização e executaram atividades de apoio aos processos da organização. Nas quais eles puderam trabalhar vários indicadores e conhecimentos como Planejamento de carreira, Noções da evolução histórica da administração, Atendimento ao cliente interno e externo, as funções administrativas, Noções da cultura organizacional, Organização, conceito e classificação e as principais funções organizacionais. Na UC2 os alunos puderam entender de forma mais detalhada a importância de elaborar, organizar e controlar documentos da organização.

### **ANÁLISE DE DADOS**

Pode ser percebido ao longo do desenvolvimento do projeto que os alunos desenvolvem habilidades comportamentais e técnicas, que só puderam ser desenvolvidas mediante a metodologia utilizada em sala. Segundo Matos (2006, p.16):

O papel da educação, por sua vez, torna-se cada vez mais importante e faz-se a multidisciplinaridade de demandas das necessidades sociais emergentes. É o motivo pelo qual precisa a educação, como mediadora das transformações sociais, com o apoio das demais ciências, contribuir, com maior rapidez e criatividade, para uma sociedade mais consciente, mais justa e mais humana.

A multidisciplinariedade que o projeto propõe auxilia no desenvolvimento das habilidades técnicas e comportamentais do aluno, e os conhecimentos adquiridos nas trocas de experiências como os colegas, professores e sociedade são fundamentais para que isso ocorra.

O mais importante ocorre quando os alunos finalizam o projeto e percebem o quanto de amadurecimento obtiveram ao enfrentar as dificuldades, e as habilidades técnicas e comportamentais que adquiriram ao longo da trajetória. Sendo assim, eles se sentem profissionais mais preparados para ingressar no mercado, pois tiveram uma experiência de forma holística da área que escolheram para atuar.

### **CONCLUSÃO**

Cada turma tem suas particularidades, vivências, pensamentos e reflexões. Cabe ao docente analisar de que forma pode contribuir para que a criatividade de cada turma, as habilidades de cada aluno sejam despertadas e desenvolvidas de forma harmônica. Os desafios encontrados por cada docente são únicos, porque cada turma tem suas descobertas e experiências para serem desenvolvidas. O docente só precisa ficar atento na orientação dos prazos estabelecidos para o cumprimento de cada etapa.

O docente ao final da apresentação tem o papel fundamental de dar o feedback para cada aluno, de forma individual e coletiva. É muito importante para o aluno ter essa reflexão de que precisa estar melhorando e buscando se tornar um profissional mais qualificado. Para o feedback ser fidedigno com o desempenho do aluno é preciso estar atento a cada processo desenvolvido pelo mesmo.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 2000. (Online). Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- AUSUBEL, David. P. **Aprendizagem Significativa**. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/davidausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 3 nov. 2020
- Batista NA. Planejamento na prática docente em saúde. In: BATISTA, Nivaldo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. p. 30-49. Disponível em: Biblioteca Senac ([bibliotecadigitalsenac.com.br](http://bibliotecadigitalsenac.com.br)). Acesso em: 4 nov. 2020.
- BECKLEY, John L. **Pensamentos**. Disponível em: [www.sabedoriosmestres.com/](http://www.sabedoriosmestres.com/). Acesso em: 4 nov. 2020.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set./dez. 1999.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento e Análise de Situação de Saúde. **Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011-2022**. 2011. 160 p. (Online). Disponível em<[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano\\_acoes\\_enfrent\\_dcnt\\_2011.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_acoes_enfrent_dcnt_2011.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2020.
- BRASSARD, M. **Qualidade**: ferramentas para uma melhoria contínua. Rio de Janeiro; Qualitymark, 1985.
- BUROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. **Aprendizagem Baseada em Problemas**: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a02v22n83.pdf>>. Acesso em: 29 de out. 2020.
- CURY, A. **Organização e Métodos**: uma visão holística. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2005.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2012. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2020.
- FARFUS, Daniele. **Espaços educativos**: um olhar pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 92 p.
- KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Uma metodologia de desenvolvimento de competências**. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 2012.
- KÜLLER, José Antonio & MORAIS, Francisco de. **Currículos integrados no ensino médio na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. São Paulo: SENAC. São Paulo, 2016. 398 p.
- MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MASLOW, A. **Motivation and personality**. New York: Harper and Row, 1970.
- MATOS, Elizete I. M. **Diante dos desafios tecnológicos a pedagogia hospitalar vem apontando novos olhares para o educador**. Disponível em: <http://www.pupcr.br/eventos/educere/educere2006/anaiseventos/docs/PL-339.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T.(org.). 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran)>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- SENAC. DN. **Referenciais para a educação profissional do SENAC** /Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004. 80 p.
- SENAC. DN. **Competência**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2015. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico,2)
- \_\_\_\_\_. **Concepções e princípios**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2015. 34 p. (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 1)

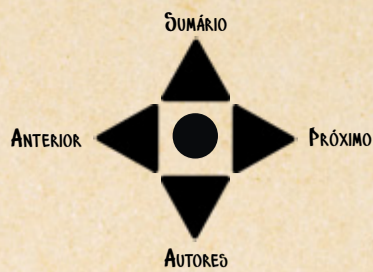


\_\_\_\_\_. **Projeto integrador**. Rio de Janeiro: Senac nacional, 2015. 36 p. (Coleção de documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 4).

ACT. Promoção da Saúde. **Ambientes saudáveis promovem escolhas saudáveis**. 2018. (Online). Disponível em: <<http://www.actbr.org.br/post/mais-de-60-dos-rotulosde-alimentos-no-rio-tem-problemas-deinformacao/17278/>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

MELLO, Rosângela Menta. **Metodologia de Ensino do Colégio Estadual Wolff Klabin Telêmaco Borba**. Paraná, 21 jul. 2007. Disponível em: <http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP>. Acesso: 16 nov. 2020.

ZUANETTI, Rose e LEE, Renato. **Qualidade em prestação de serviços**. Rio de Janeiro Senac Nacional, 2014. 112 p.



# AULAS ONLINE E MÉTODOS ATIVOS: A REAÇÃO DOS ALUNOS DURANTE A PANDEMIA

MARCELLO RAMALHO DE MELLO  
LAIRTON LIRA CRUZ JUNIOR

## RESUMO

A pandemia do coronavírus apresenta desafios à sociedade, às escolas de educação básica e às instituições de ensino superior. A Faculdade Senac Pernambuco tomou ações para garantir a continuidade de suas atividades, desde o dia 16 de abril, com o auxílio do Google for Education (Google Classroom, Google Meet), entre outros, no formato de “educação online”. Tal formato promoveu mudanças e alterações na experiência de docentes e alunos. O modelo tradicional de ensino-aprendizagem já era “cansativo” e foi desafiado ainda mais. Fez-se necessária melhor utilização das TICs, e adoção de metodologias ativas. Assim, algumas aulas foram adaptadas sob a teoria do Conectivismo. O presente artigo partiu do interesse em analisar o resultado das aulas online com princípios de Conectivismo. Foi desenvolvido um estudo sobre a percepção dos alunos, incluindo pesquisa bibliográfica e de campo, em forma de questionário com 66 alunos de diversos cursos. Os discentes entendem que os professores fazem uso muito bom (36,4%) e bom (34,8%) do Google Classroom, e muito bom (31,8%) e bom (37,9%) do Google Meet; o método de ensino usado pelos professores em suas aulas online foi considerado muito bom (21,2%), bom (42,4%), razoável (28,5%) e ruim (9,8%).

**Palavras- chave:** Aulas online. Métodos ativos. Pandemia do coronavírus.

## INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus, além da crise sanitária e econômica, apresenta outros desafios à sociedade. As atividades acadêmicas desenvolvidas pelas escolas de educação básica e pelas instituições de ensino superior foram também afetadas pelo coronavírus.

A Faculdade Senac Pernambuco, instituição de ensino superior (IES), tomou ações específicas para garantir a continuidade de suas atividades acadêmicas neste momento de pandemia. Em março de 2020, a IES emitiu nota orientando que, diante da pandemia do

novo coronavírus e da confirmação de dois casos de infecção no estado, alunos e funcionários deveriam, a partir de então, seguir os cuidados indicados pelo Ministério da Saúde.

Segundo informações do site do Ministério da Educação (MEC, 2020), foram autorizadas aulas não presenciais pelo tempo que durar a pandemia. Esse modelo de aulas não presenciais, diferentemente do modelo comumente adotado na Educação à Distância (EaD), ministra aulas observando o mesmo horário em que seriam realizadas normalmente, com a única

diferença de que tanto alunos como docentes permanecem em suas casas, ou em lugar isolado, como medida de segurança necessária contra a infecção pelo coronavírus, através de ferramentas tecnológicas de comunicação síncrona. Arruda (2020) trata da controvérsia dos termos “educação online” ou “educação remota” que são amplamente difundidos como sinônimos, mas, este último mais conhecido no Brasil como EaD torna-se mais abrangente, porque implica não somente o uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos.

A necessidade de isolamento social acabou conduzindo a Faculdade Senac Pernambuco a anunciar que as suas atividades acadêmicas retornariam através do formato de aulas online a partir de 16 de abril, com o auxílio dos recursos tecnológicos do Google for Education, como o Classroom, e outras ferramentas digitais de informação e comunicação, como o Google Meet. Esse modelo se assemelha mais ao formato de “educação online”.

O formato de aulas online promoveu mudanças e alterações na experiência de docentes e alunos; a perspectiva desses atores foi mudando à medida que se desenrolava o processo de adaptação ao novo formato de aulas. O modelo tradicional de ensino-aprendizagem, no qual os professores são entes ativos e os alunos entes passivos - o docente é narrador dos fatos enquanto os alunos são ouvintes - já era “can-sativo” e foi desafiado ainda mais, na medida em que as aulas online passaram a demandar dos docentes uma postura diferente daquela em que ministram os conhecimentos teóricos e os alunos supostamente acompanham atentamente. Foi preciso uma melhor utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) já em uso, a fim de otimizar o desempenho na ministração de aulas online, bem como a adoção de metodologias ativas. Segundo Perrier e Almeida (2018), “Metodologias Ativas” referem-se a abordagens educacionais que buscam engajar os estudantes no processo de aprendizagem, evitando-se a postura passiva de mero receptáculo de conhecimentos, conduzindo-o a uma posição de construtor do próprio conhecimento”.

Apesar de todos os recursos e ferramentas tecnológicas a serviço do processo ensino-aprendizagem, a experiência de aulas online gerou algumas percepções negativas. Se, por um lado, o início das aulas com todo o material (slides e tarefas) do semestre já disponibilizado permitiu maior prazo para realização das atividades por parte do aluno, com a intensificação do uso de ferramentas online, inclusive sem necessidade de instalação, por outro lado, numa perspectiva das metodologias ativas, observa-se que os alunos ainda demonstram pouca autonomia própria, levando o professor a “implorar” diversas vezes por sua participação e iniciativa. Ademais, muitos alunos não contam com uma infraestrutura mínima (conexão, câmera, microfone etc.) para acompanharem as aulas remotas e, quando a possuem, os seus equipamentos ainda não apresentam a qualidade suficiente (som de voz distorcido, cortando, com pouco volume e/ou clareza etc.). Há também um problema de infraestrutura no sistema de telecomunicações do Brasil e, ainda que os seus usuários tenham uma conexão boa, o serviço oferecido pelos provedores de Internet não é bom o suficiente para proporcionar diálogos sem latência, de modo que os interlocutores acabam atropelando as conversas, problema agravado pelo fato de haver ocorrências de ruídos externos (carros de som, aviões etc.).

Mesmo antes da pandemia, o aluno já parecia não demonstrar a capacidade de criar soluções e resolver problemas por conta própria; as suas atividades só são realizadas mediante recompensas em “nota” (ou conceito), tornando impossível ao professor se mostrar como mediador no processo ensino-aprendizagem. O modelo de aulas online tem-se demonstrado mais um elemento complicador das metodologias ativas, que pressupõem o aluno como agente principal responsável por sua própria aprendizagem.

Os dois principais atores desse “novo” modelo de ensino-aprendizagem precisaram se adaptar ao formato das aulas online - ainda que os docentes e alunos da Faculdade Senac Pernambuco já fizessem uso do Google Classroom - o retorno das atividades acadêmicas com aulas online exigiram, não somente familiaridade

com aquela plataforma e outras ferramentas virtuais, mas também o esforço, tanto de docentes como de alunos, para criar uma infraestrutura tecnológica mínima (tais como, troca de roteador Wi-Fi, contratação de novo provedor, aquisição de roteador balanceado etc.) que lhes permitisse fazer os movimentos necessários do “novo” modelo de ensino-aprendizagem exigido pelo isolamento social.

Nesta perspectiva de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, algumas aulas foram adaptadas com vistas à teoria educacional ativa, conhecida como Conectivismo, de George Siemens, compartilhada pela primeira vez no texto publicado online, em 2004, intitulado *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. De acordo com Machado e Farias (2012), alguns princípios orientam o conectivismo:

a necessidade humana de externar o conhecimento para dar-lhe sentido e a necessidade de enquadramento/estruturas, conceitos para dar sentido ao real; o negociar socialmente (o significado) o que se institui como conhecimento; estabelecer conexões para a necessidade para manter a aprendizagem contínua; a capacidade para conhecer-se mais (que pode ser considerada a mais crítica) do que o que (já) é conhecido; a capacidade de conexões entre ideias, áreas e conceitos (uma das capacidades determinantes); a atualização como a verdadeira intenção de todas as atividades conectivistas; a tomada de decisão como no processo de aprendizagem, a escolha do que se quer aprender e prever as mudanças da realidade a ser alterada.

O presente artigo partiu do interesse em analisar o resultado da aplicação de aulas online com princípios de Conectivismo.

## PROBLEMA

Em vista do que está introdutoriamente posto neste artigo, definiu-se o problema que a pesquisa buscou responder nos seguintes termos: Como os alunos dos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento

de Sistemas, da Faculdade Senac Pernambuco, têm reagido à utilização de aulas online e métodos ativos no processo ensino-aprendizagem?

## Questões de investigação

- Como está o panorama de utilização da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) pelos docentes e discentes?
- Quais os métodos de ensino-aprendizagem empregados pelos docentes nas aulas remotas?
- Qual a efetividade das aulas online no processo ensino-aprendizagem dos cursos em questão?
- Que sugestões poderiam ser oferecidas para o melhor aproveitamento dos métodos de ensino-aprendizagem com vistas à emancipação intelectual dos discentes?

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GERAL

Conhecer a percepção dos alunos dos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Faculdade Senac Pernambuco, sobre a utilidade de aulas online e métodos ativos no processo de ensino aprendizagem.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Coletar dados sobre o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) pelos docentes e discentes.
- Investigar os métodos ativos de ensino-aprendizagem empregados pelos docentes nas aulas online.
- Avaliar a efetividade das aulas online no processo ensino-aprendizagem dos cursos em questão.

- Apresentar sugestões para o melhor aproveitamento dos métodos ativos de ensino-aprendizagem com vistas à emancipação intelectual dos discentes.

## **METODOLOGIA**

Para a compreensão dos procedimentos metodológicos, ordena-se a seguir uma apresentação lógica dos passos tomados para a execução da tarefa de descrever, explicar, e, finalmente, conhecer o objeto de estudo desta investigação.

## **DELINEAMENTO DA PESQUISA**

A natureza desta pesquisa é descritiva, sendo, pois, destinada a observar, registrar, estudar e correlacionar fatos sem, contudo, manipulá-los (CERVO; BERVIAN, 2001). Portanto, desenvolveu-se um estudo específico sobre a percepção dos alunos quanto à utilidade das aulas online e métodos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Os procedimentos técnicos empregados incluíram as pesquisas de campo e bibliográfica. A pesquisa de campo foi desenvolvida em forma de questionário e se prestou a investigar um determinado fenômeno dentro de seu contexto (ROESCH, 2005), a saber, as aulas online com a retomada das atividades acadêmicas durante a pandemia do coronavírus.

Ademais, com respeito à pesquisa bibliográfica, Cervo e Bervian (2001) esclarecem que ela é voltada à solução de problemas a partir de referências teóricas publicadas, de modo que a pesquisa ora realizada foi conduzida em livros, artigos e rede eletrônica, a fim de prover este artigo com a devida fundamentação teórica.

## **AMOSTRA DE PESQUISA E POPULAÇÃO-ALVO**

Constituíram a amostra desta pesquisa 66 alunos dos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Faculdade Senac Pernambuco.

## **INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário, com a ferramenta Google Forms, com perguntas de resposta fechada em sua maioria, de modo que os respondentes puderam escolher dentre alternativas pré-estabelecidas uma ou mais alternativas a fim de facilitar a obtenção e quantificação de resultados, bem como a agilização do próprio processo de análise de dados. O questionário contém 20 perguntas ao todo, sendo que 3 foram destinadas aos dados sócio demográficos, 2 perguntas sobre a relação dos respondentes com a Faculdade Senac Pernambuco, 4 perguntas, sendo 1 aberta, relativas ao uso da internet e de tecnologias de informação e comunicação (TIC) pelos alunos e 11 perguntas sobre o emprego de métodos ágeis de ensino-aprendizagem pelos professores e o desempenho deles nas aulas remotas. As perguntas tiveram por objetivo conhecer a percepção dos respondentes com respeito à questão suscitada pelo problema de pesquisa.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Após a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, prossegue-se com a apresentação dos dados.

## **PERFIL SÓCIO DEMOGRÁFICO DA AMOSTRA**

A fim de caracterizar o perfil dos sujeitos da pesquisa, a saber, os alunos dos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Faculdade Senac Pernambuco, segue-se uma descrição de suas características sócio demográficas.

A maioria dos alunos em questão ocupa a faixa etária que abarca as idades de 20 a 24 anos (27,3%) e 25 a 29 anos (25,8%). Os alunos, incluídos nos intervalos de 35 a 39 anos, alcançaram 12,1%, enquanto aqueles compreendidos no intervalo de 15 a 19 anos, somaram 10,6%. Na faixa entre 45 a 49 anos, eles somaram 9,1%. Com respeito ao gênero, os alunos do sexo masculino e feminino alcançaram respectivamente

os números de 66,7% e 33,3%. Em referência a rendimentos, 52,4% declararam ter renda de até 2 salários-mínimos, enquanto 27% se encaixam no intervalo de R\$ 2.090,01 a R\$ 4.180,00. Já 17,5% dos alunos entrevistados pertencem à faixa de renda que inclui os valores de R\$ 4.180,01 a R\$ 10.450,00.

O que se depreende das cifras obtidas é que a maioria dos alunos de ambos os sexos são adultos e jovens. Os alunos do sexo masculino são maioria nos cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Mais da metade dos alunos tem renda que os situa na classe E. Os demais estão alocados nas classes D e C.

### **A RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS COM A FACULDADE SENAC PERNAMBUCO**

Quanto à distribuição dos alunos pelos cursos, 69,7% estão matriculados em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 22,7% em Administração e 7,6% em Gestão Comercial. Dentre todos os alunos entrevistados, 47,7% financia o curso com recursos próprios, 23,1% é bolsista do Programa Educa Mais Brasil, 16,9% se beneficia do convênio entre a Faculdade Senac Pernambuco e o Porto Digital e 12,3% recorre a outras formas de financiamento.

### **O USO DA INTERNET E DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)**

Todos os alunos (100%) afirmaram ter acesso à internet. Em relação ao tipo, velocidade, provedor e qualidade de conexão, os respondentes utilizam uma variedade de serviços de provedor oferecidos no mercado, cuja qualidade de conexão foi classificada pela maioria de seus usuários como excelente, boa, mediana, razoável, estável, conquanto haja queixa em alguns casos como assim expressos pelos entrevistados:

“... boa até certo ponto, mas cai constantemente.”

“... razoavelmente estável, lenta e contra chuvas fortes já é certeza que ela cairá, mas fora isso não costuma falhar com frequência.”  
 “Conexão estável, mas cai bastante quando mais preciso.”  
 “Sobre qualidade... poderia ser melhor!”  
 “... conexão fraca.”

Ademais, os números mostram que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para assistirem às aulas remotas estão relacionadas às seguintes situações: 62,3% dos alunos disseram que o local em suas casas onde assistem às aulas remotas não é adequado; 41% declararam que a conexão de internet cai o tempo todo; 31,1% afirmaram que o seu equipamento está tecnologicamente defasado; e 16,4% lamentaram que o seu horário de trabalho mudou em virtude da pandemia e chocou com o horário das aulas que mantiveram seus horários originais.

Em relação às tecnologias de comunicação e informação (TIC), os alunos usam os seus telefones celulares em conjunto com desktops, notebooks, laptops ou tablets, para acessarem as aulas remotas. 75,8% lançam mão de seus notebooks ou laptops. 71,2% se valem de seus telefones celulares. 25,8% utilizam os seus computadores de mesa.

### **EMPREGO DE MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PELOS PROFESSORES E O SEU DESEMPENHO NAS AULAS ONLINE**

As perguntas restantes do formulário tratam do emprego de métodos ativos de ensino-aprendizagem pelos professores dos cursos mencionados e o seu desempenho nas aulas online. Os alunos entrevistados classificaram o uso que os professores fazem do Google Classroom e do Google Meet da seguinte forma: a maioria entende que os professores fazem uso muito bom (36,4%) e bom (34,8%) do Google Classroom, e muito bom (31,8%) e bom (37,9%) Google Meet. No entanto, outros entenderam que o uso do Google Classroom (25,8%) e Google Meet (25,8%) pelos professores é razoável.

Os respondentes da pesquisa também informaram que os professores utilizam os seguintes recursos nas

aulas online: Jamboard (87,9%), Kahoot (83,3%), Canvas (54,5%) e YouTube (54,5%). 90,5% dos entrevistados declararam que os professores filmam as aulas e, quanto à qualidade da filmagem, eles a identificaram como muito boa (17,2%), boa (53,1%) e razoável (28,1%). Ademais, eles disseram que, no processo ensino-aprendizagem, a filmagem ajudou (58,5%) e 33,8% que ajudou em parte.

Sobre a captação da imagem ao vivo, os 73,8% indicaram que tiveram acesso a todo o cenário filmado, enquanto 12,3% apontaram que tiveram acesso apenas aos slides com o conteúdo das aulas. Quanto à captação do som ao vivo, 43,1% relataram clareza nas palavras, 26,2% cortes no som e 24,6% ruídos externos e ao fundo. Com respeito à postura dos professores, eles a classificaram como muito boa (31,8%), boa (45,5%) e razoável (19,7%). Ainda sobre a postura dos professores, os respondentes disseram que o professor ministra as aulas de frente para a câmera do seu computador (89,4%); apresenta os slides com o conteúdo da matéria durante a ministração da aula (87,9%); faz uso da gravação de aulas e a disponibiliza para os alunos (75,8%); ministra as aulas de pé e utiliza mais de uma câmera para a filmagem (54,5%); e projeta os slides em uma tela de projeção ao fundo (50%).

Finalmente, sobre o método de ensino usado pelos professores em suas aulas online, os questionados o julgaram muito bom (21,2%), bom (42,4%), razoável (28,5%) e ruim (9,8%).

## CONCLUSÃO

A pandemia do coronavírus teve grande impacto sobre as atividades acadêmicas das escolas de ensino básico e das instituições de ensino superior que precisaram se adaptar a uma nova realidade para a qual não poderiam estar preparadas de antemão dado o caráter imprevisto da crise sanitária que se abateu sobre o Brasil e o mundo. No caso particular da Faculdade Senac de Pernambuco e dos alunos matriculados nos seus cursos de Administração, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Comercial e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, a experiência de adequação da

situação a um novo formato de aulas online permitiu a observância do isolamento social, a continuidade das atividades acadêmicas e a efetividade do processo ensino-aprendizagem com a utilização de metodologias ativas.

Contudo, a fim de superar os desafios que se apresentaram com o formato de aulas online em substituição às aulas presenciais, os professores tiveram de se adaptar à prática de um novo modo de ministrar aulas, investir em equipamento mínimo para as transmissões, fazer uso de metodologias ativas (inclusive conhecer e experimentar novas) e despertar nos seus alunos a vontade de se tornarem agentes construtores do próprio conhecimento. Os alunos, por seu turno, tiveram também de se ajustar a um formato que lhes causou estranheza, uma vez que estavam acostumados às aulas presenciais e, embora conhecessem e utilizassem alguns recursos virtuais, a maior parte de suas atividades se desenvolviam, até antes da crise sanitária, em salas de aulas físicas.

Os dados coletados através de questionário e analisados permitiram a compreensão de alguns aspectos que desafiam a atividade acadêmica de professores e alunos da Faculdade Senac de Pernambuco em tempos de isolamento social causado pela pandemia. Professores e alunos precisaram aprender a tirar o melhor proveito das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das metodologias ativas com o propósito de levar a bom termo o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro. A. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2001.
- MACHADO, Claudia; FARIAS, M. A. de A. Das teorias pré-tecnológicas às abordagens colaborativas. In: **II Congresso Internacional TIC e Educação**. 2012. p. 409-418.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89051>> Acesso em: 5 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimasnoticias/33381-notas-oficiais/86341-comite-deemergencia-do-mec-define-primeiras-acoes-contrao-coronavirus>>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- PERRIER, Gerlane Romão Fonseca; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Narrativas Digitais: Metodologias Ativas com o Uso das TDIC na Educação Técnica e Tecnológica. In: FOFONCA, Eduardo et al. **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Ed. IFPR, 2018.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.



# GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

MARCELLO RAMALHO DE MELLO

MURILO GOMINHO ANTUNES CORREIA JÚNIOR

## RESUMO

As universidades têm encontrado dificuldades no interesse dos alunos às aulas; as metodologias ativas surgem como forma de estimular os alunos a participarem de forma incisiva das aulas, e o conceito da gamificação, que utiliza jogos digitais para resolução de problemas, tenta captar a atenção dos alunos. O presente trabalho visa analisar o uso da gamificação no ensino superior a partir de uma revisão integrativa. Foi realizada uma revisão integrativa de outubro e novembro de 2020, utilizando o software Publish or Perish 7, com as seguintes palavras chaves: "Gamification" e "Higher Education". 880 trabalhos foram encontrados, sendo selecionados 4 com mais citações, publicados na língua inglesa entre os anos de 2013 e 2017, com mais de 800 citações; 3 livros e 1 artigo científico, todos com formas de gamificação distintas. Pode-se concluir que existem diversas formas de aplicação da gamificação no ensino superior, e esse método auxilia aos docentes a vivenciarem de forma simulada certas realidades da vida profissional, o que aparenta aumentar o interesse dos alunos pelas aulas. Destaca-se a necessidade de mais estudos com foco na gamificação para aumentar o conhecimento dos docentes nesse método de ensino aprendizagem.

**Palavras- chave:** Gamificação. Ensino Superior. Metodologia Ativa.

## INTRODUÇÃO

Segundo Fragelli (2017), a cada dia que se passa as universidades têm se deparado com discentes menos interessados pelos conteúdos das aulas e, deste modo, os alunos têm se tornado mais dispersos dentro da sala de aula. Um fato que tem demonstrado relação com essa dispersão é o método de aula atual, que é considerado passivo e conservador. Sendo assim, os profissionais da educação devem encontrar formas de estimular os alunos, principalmente através da curiosidade e criatividade, para que esses alunos

tenham mais autonomia na aprendizagem e tornem-se mais críticos-reflexivos. Nesse sentido, Prado et al., (2012) relatam que as metodologias ativas nas quais os alunos são os protagonistas do conhecimento e os docentes são os facilitadores, mostraram-se eficientes para aguçar a curiosidade e o interesse dos alunos no ensino-aprendizagem.

Nesse contexto das metodologias ativas, surge um fenômeno denominado de "gamificação", que consiste na utilização de elementos dos jogos digitais (também chamados de games ou ainda videogames) com

o objetivo de motivar os discentes, auxiliar na resolução de problemas e promover uma aprendizagem dinâmica. Isto só é possível porque, além dos jogos digitais serem uma forma popular de entretenimento, seus mecanismos de execuções exigem a utilização de estratégias e pensamentos que vão além do contexto dos jogos propriamente ditos, como exemplo de experiências prévias em situações similares (FARDO, 2014). Sendo assim, a aprendizagem por meio dos jogos parece trazer benefícios.

Contudo, os objetivos dos jogos devem ser claros e definidos de forma a desafiar os alunos a percorrerem caminhos, desenvolvendo habilidades através da solução de problemas e, por consequente, avançando níveis e aumentando a dificuldade desses problemas (BATTISTELLA, 2016). Segundo Savi e Ulbricht, (2008), para os games serem utilizados no ensino foram realizados anos de estudo, havendo a criação de uma área denominada Game-Based Learning (do inglês, Aprendizado Baseado em Jogos). Mesmo assim, o processo de gamificação sofre resistência em certos redutos acadêmicos, tendo em vista que o planejamento das regras e situações a serem solucionadas demandam tempo, dedicação e esforço por parte dos docentes (MUNHOZ E MARTINS, 2014). Além disto, a estruturação dos jogos parece ser um desafio, quando compreende-se que as diferentes ações por parte dos alunos levam a consequências diversificadas por parte dos docentes (RODRIGUES, 2016).

## **PROBLEMA**

Como a gamificação está sendo utilizada no ensino superior?

## **QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa apresenta as seguintes questões de investigação:

Como a gamificação se caracteriza dentro das metodologias ativas?

Quais os modelos de gamificação são mais utilizados nas aulas no ensino superior?

Como os artigos descrevem o uso da gamificação no ensino superior?

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GERAL:**

Analisar o uso da gamificação no ensino superior a partir de uma revisão integrativa.

### **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

Selecionar trabalhos científicos, artigos ou livros, que pesquisaram o uso da gamificação no ensino superior.

Verificar os instrumentos utilizados no método de gamificação com alunos do ensino superior.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho tem por característica ser uma revisão integrativa da literatura, realizada entre outubro e novembro de 2020. Esse método de pesquisa é conceituado pela busca de informações disponíveis e sistematização das mesmas a fim de ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado em uma determinada área de conhecimento (SOARES et al., 2014).

A pesquisa foi realizada através da análise de artigos e livros, os quais foram encontrados pelo programa Publish or Perish. A busca se deu através da utilização dos seguintes descritores: "Gamification", "Higher Education" com o auxílio do operador booleano AND. A escolha dos artigos e livros foi de acordo com o maior número de citações, considerando-os como os mais relevantes para o presente estudo; de todos os trabalhos encontrados (880 no total) apenas os 4 primeiros apresentaram números altos de citações (todos acima de 800) e, portanto, foram adotados como foco de estudo.

**ANÁLISE DE DADOS**

Durante a pesquisa foram analisados 4 trabalhos, 3 livros e 1 artigo, publicados entre os anos de 2013

e 2017, todos os trabalhos encontram-se na língua inglesa e suas considerações podem ser vistas no quadro 1.

Autores	Título	Resultado
Yuann, Powell (2013)	MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education A white paper	Os autores relatam que a utilização da plataforma MOOC aparece como método que promove atenção, acessibilidade, flexibilidade e velocidade na formação dos alunos dentro das universidades. Segundo os autores, a plataforma MOOC permite a utilização de diversos métodos de aulas, além da gamificação, fazendo com que os docentes procurem os modelos ideais de ensino. Destaca-se que dentro da plataforma MOOC existe uma ligação entre universidades e cursos extracurriculares com o objetivo de criar um espaço online onde haja uma troca de conhecimento entre docentes e discentes.
Dicheva et al., (2015)	Gamification in Education: A Systematic Mapping Study	Os autores relatam que ainda existem dificuldades para analisar a utilização da gamificação no ensino devido a forma empírica de utilização, todavia, o método aparece como uma forma emergente de ensino através dos efeitos motivacionais causados pelos seus mecanismos e designs.
Johnson et al., (2016)	NMC horizon report: 2016 higher education edition	Os autores relatam que as gamificações devem ser utilizadas para simular situações reais as quais alavancam a interação dos alunos com os seus cursos e aumentam o engajamento do ensino aprendizagem, além disto, os docentes podem utilizar destas interações como forma de analisar o desempenho dos alunos, através de painéis e software à medida em que eles avançam pelas atividades propostas, em diferentes situações.
Becker et al., (2017)	NMC horizon report: 2017 higher education edition	Os autores relatam que os estudantes do curso de enfermagem utilizaram do aplicativo Real Bodywork Muscles and Skeletal 3D, a fim de melhorar a retenção de alunos nas aulas. Destaca-se que o aplicativo utilizado abrange diversas funções, verificação do corpo em 3 dimensões, aplicação de testes e a criação de jogos, que irão auxiliar os docentes nas aulas. O resultado encontrado pelos pesquisadores foi que os alunos acharam as aulas mais "divertidas" e preferiram a utilização dos aplicativos em relação as aulas mais tradicionais, além disso, foi percebido que os aplicativos têm potencial para promover a independência dos alunos na criação do hábito de estudar, melhorando a relação ensino aprendizagem.

QUADRO 1: Considerações dos autores em relação a gamificação no ensino superior.

## CONCLUSÃO

De acordo com os achados, pode-se perceber que não há uma unanimidade nos instrumentos utilizados para a gamificação no ensino superior, entretanto entende-se que, independentemente do instrumento adotado, o docente tem que ter claro em sua aula: qual o objetivo da utilização do instrumento e como aquele material didático poderá auxiliar os discentes a desenvolverem capacidades funcionais a que estão sendo preparados.

Além disso, pôde-se observar que a gamificação deve ser um método de ensino no qual os discentes sejam desafiados de formas lógicas; suas evoluções e ações devem gerar respostas mais desafiadoras em relação ao que lhes foi proposto e executado. Deste modo, o docente deve planejar o processo de forma que ele compreenda os progressos e dificuldades dos discentes.

Por fim, destaca-se que os diferentes métodos e formas empíricas de gamificação no ensino superior geram uma dificuldade nas análises científicas enquanto método; todavia, a gamificação deve ser mais explorada e conhecida tendo em vista que os estudos têm apontado que essa forma de ensino-aprendizagem apresenta uma característica mais dinâmica, através de simulações das situações reais de suas futuras profissões.

## REFERÊNCIAS

- BATTISTELLA, Paulo Eduardo et al. **ENgAGED**: Um processo de desenvolvimento de jogos para ensino em computação. Florianópolis: UFSC, 2016.
- BECKER, S. Adams et al. **NMC horizon report**: 2017 higher education edition. The New Media Consortium, 2017.
- DICHEVA, Darina et al. **Gamification in education: a systematic mapping study**. Journal of Educational Technology & Society, v. 18, n. 3, 2015.
- FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. **Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior**: um relato de experiência. Revista Internacional de Educação Superior, v. 4, n. 1, p. 221-233, 2018.
- FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.
- JOHNSON, Larry et al. **NMC horizon report**: 2016 higher education edition. The New Media Consortium, 2016.
- MUNHOZ, A. S.; MARTINS, D. R. M. **Gamificação**: perspectiva de utilização no ensino superior. In: XX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância. 2014. p. 1-10.
- PRADO, Marta Lenise do et al. **Arco de Charles Maguerez**: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. Escola Anna Nery, v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012.
- RODRIGUES, Cláudia Cristiane Filgueira Martins et al. Ensino inovador de enfermagem a partir da perspectiva das epistemologias do Sul. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 384-389, 2016.
- SAVI, Rafael; ULBRICHT, Vania Ribas. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 6, n. 1, 2008.
- YUAN, Li; POWELL, S. J. **MOOCs and open education**: implications for higher education. 2013.

# DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE BUFFET LEARNING NO ENSINO DE INGLÊS

VITORIA BORGES SANTANA

## RESUMO

No cenário atual, a educação a distância vem se consolidando como um método de educação multimodal, flexível e compatível com as situações geradas pela pandemia do COVID-19. O modelo de ensino proposto pelo buffet learning proporciona desenvolvimento de competências, comunicação, interatividade, colaboração e aprendizagem protagonizada pelo aluno; além de adaptar o conteúdo à necessidade pessoal de cada aluno, tornando a experiência de sala de aula mais atrativa e acessível para o aluno. Este artigo trata da implementação do método de buffet learning em uma turma de Inglês como Língua Estrangeira, no que se refere à concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem embasado nos métodos de aprendizagem híbrida.

**Palavras-chave:** buffet style learning, blended learning, aprendizagem híbrida, educação a distância

## INTRODUÇÃO

Recentemente, a educação a distância vem se consolidando cada vez mais como uma modalidade válida de ensino, mesmo tendo suas origens no ensino por correspondência no século XVIII. Com o advento da internet, o sistema de ensino a distância se popularizou como uma alternativa válida ao ensino presencial tradicional, mostrando-se ser capaz de superar as limitações da aula tradicional, tendo como objetivo maior a ampliação do acesso à educação se inserindo no contexto da era tecnológica atual.

A educação a distância assume diversas roupagens, entre elas o blended learning (também chamado de ensino híbrido), que consiste na intercalação de atividades síncronas e assíncronas, combinando assim a versatilidade proporcionada pelo uso da internet e a

efetividade na transmissão do conteúdo gerada pela proximidade entre professor e aluno. Como possibilidades de atividades síncronas, temos: aulas expositivas, trabalhos em grupo, discussões em tempo real, entre outros. As atividades síncronas são marcadas pela presença do professor assumindo a função de orientador. Já como atividades assíncronas, temos toda atividade possível de ser realizada pelo aluno em qualquer momento a sua escolha sem a necessidade de orientação em tempo real do professor.

A pandemia do COVID-19 em 2020 gerou situações inesperadas para a educação: com a suspensão das aulas presenciais, foi necessária uma adaptação dos cursos em andamento em termos de aulas e métodos avaliativos para uma adequação ao cenário social.

Sendo assim, a motivação deste projeto surgiu da necessidade do desenvolvimento de ferramentas e metodologias inteligentes para a melhoria do ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em aulas remotas de forma que os alunos se sintam confortáveis e acolhidos tal qual em um sistema de aulas presenciais.

No buffet style learning e em outros métodos de blended learning o aluno passa ser agente ativo do processo e o professor atua como um consultor, orientando o aluno nas etapas propostas, auxiliando na melhor solução e no feedback de informações técnicas, na gestão de tempo e na gestão dos materiais. Definindo inicialmente a ideia do ensino híbrido ou blended, temos:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes. (MORAN, 2015, p. 22).

No sistema de ensino tradicional, temos a figura do professor como personagem central do ensino-aprendizagem, enquanto o aluno cumpre o papel de receptor do conteúdo transmitido pelo docente. O sistema de educação híbrida rompe a rigidez das funções desempenhadas por professor e aluno, dando a este a oportunidade de assumir o papel de agente ativo no processo de educação. A função de orientação antes realizada pelo professor de forma coletiva e tomando o total tempo da aula passa a ser realizada em atividades de supervisão à distância, geralmente individualizada, com o auxílio de meios tecnológicos para aproximação do aluno e levando em conta a necessidade pessoal de cada estudante.

Diante de tantas necessidades e desafios gerados pela situação do COVID-19, o sistema de blended learning surge como possibilidade possível de adequação e modernização do ensino-aprendizagem. Porém assim como o ensino a distância, a ideia de blended learning é uma generalização das várias roupagens e abordagens que esse sistema pode ter. Uma de suas possíveis versões é o buffet style learning, que consiste na diferenciação da transmissão do conteúdo, tornando a aula acessível a todos os alunos a partir do momento em que leva em consideração as necessidades e preferências de cada estudante. VEAL (2016) caracteriza a diferenciação como a visão da turma como um conjunto de indivíduos de necessidades e objetivos próprios e não como um grupo 100% homogêneo. Desta forma, o sistema propõe a adaptação de uma atividade única em uma atividade com várias roupagens possíveis, porém sem alteração em seu conteúdo. Assim, a aprendizagem por parte do aluno é garantida, dado que todos os alunos se sentirão incluídos e confortáveis com a abordagem personalizada das atividades propostas. Além da inclusão, este sistema tem como objetivo a possibilidade de avaliação contínua do aluno, dando ao professor a oportunidade de trabalhar dificuldades individuais de cada aluno e também ter acesso aos conteúdos que precisam de mais foco. Outro objetivo deste sistema é a fomentação da colaboração entre os estudantes, especialmente na realização das atividades assíncronas; assim como uma melhora da independência e iniciativa de cada aluno para buscar conhecimento levando em consideração suas próprias necessidades e objetivos.

Para atingir os objetivos propostos pelo sistema, foi inicialmente desenvolvido e realizado um levantamento de dados dos alunos por meio da aplicação de um questionário online, cujas respostas foram avaliadas e tomadas como base para a aplicação da metodologia proposta pelo sistema de buffet learning. Com base nas respostas cedidas pelos estudantes, foi desenvolvido um plano de curso adaptando os conteúdos ao sistema proposto.

## PROBLEMA

No questionário aplicado aos alunos, foram expostas as maiores dificuldades geradas pela situação social atual e também foram discutidas suas expectativas em relação ao curso, agora 100% online. Entre as dificuldades enfrentadas, os alunos mencionaram: a falta de autoconfiança no uso da língua, dificuldade de interação em aulas online, impaciência gerada pelo uso frequente de telas em excessivos momentos síncronos e dependência da conexão de internet. Em relação às expectativas futuras, os respondentes citaram: maior domínio da língua, melhor aproveitamento do tempo de aula, melhor capacidade de interação durante a aula, entre outros. Neste momento foi possível perceber as diferentes visões da turma em relação às aulas à distância: ao mesmo tempo em que alguns relataram se sentir menos seguros em realizar interações e usar os conteúdos ativamente, uma parcela de alunos relatou sentir mais conforto em participar de aulas não presenciais, além de sentir uma facilidade em organizar-se em relação a tempo. Foram também citadas preferências e metodologias com as quais os alunos se sentem mais confortáveis a nível individual, o que serviu para modelar as atividades propostas em momentos futuros. A grande maioria dos alunos relatou aprender com mais facilidade quando os conteúdos são expostos por meio de atividades dinâmicas/jogos/discussões em grupo. Uma porcentagem menor de alunos relatou se sentir mais confortável com atividades tradicionais (livro e worksheets) e outra porcentagem ainda menor relatou preferir atividades com áudio (listening).

Desta forma, foi exposto o problema geral da situação: faz-se necessário desenvolver e aplicar uma metodologia que leve em consideração as problemáticas citadas pelos alunos e que também seja abrangente o suficiente para fazer todos os alunos, com suas preferências e necessidades pessoais absorver o conteúdo de forma nivelada, especialmente considerando as limitações das aulas não presenciais em termos de acompanhamento pessoal de cada aluno por parte do professor.

## QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

As principais questões levantadas pelos problemas expostos pelos alunos foram: que metodologia aplicar para conseguir nivelar a aprendizagem dos alunos de maneira geral? É possível apenas modificar o plano de aula para chegar nesse objetivo? Se sim, quais mudanças seriam necessárias? Como mesclar as atividades síncronas e assíncronas do curso de forma que nenhum estudante seja prejudicado pelos métodos adotados?

## OBJETIVOS

Após a realização da pesquisa com os estudantes, foram levantadas as seguintes questões:

- (1) Como proporcionar uma aprendizagem nivelada e apropriada para todo e cada aluno em um sistema de aulas remotas?
- (2) Como tornar o conteúdo trabalhado em sala adaptável para as necessidades de cada aluno?
- (3) Como monitorar as necessidades de cada aluno em um sistema de aulas remotas?
- (4) Como melhor utilizar o tempo de aula para que o ensino-aprendizagem aconteça de forma democrática?

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como teórico-experimental. Inicialmente, na fase teórica, realizou-se a revisão bibliográfica por meio de livros, artigos e sites acadêmicos e especializados em metodologias ativas de ensino para compreensão do problema e paralelamente foram feitas consultas de projetos já desenvolvidos e implementados com motivações similares aos objetivos propostos neste trabalho.

Nesta fase, foi planejada a adaptação na metodologia atual, prezando por modelos de blended learning. Foi então escolhido o modelo de buffet learning, que além de mesclar atividades síncronas e assíncronas dando mais dinamismo ao ensino-aprendizagem

também respeita as necessidades e preferências individuais de cada aluno. Eram então disponibilizadas sugestões de atividades de variados tipos (preferencialmente em formato de jogos, leituras e áudios). Essas sugestões, separadas por tipos, eram postadas ao final de cada conteúdo/unidade trabalhada no mural da turma no Google Classroom, o sistema de gestão

de aprendizagem (tradução livre de Learning Management System, ou LMS) adotado no curso. Por meio deste sistema, é possível compartilhar conteúdos com os alunos (e vice-versa) e também acompanhar a realização das atividades de cada aluno de forma individual.

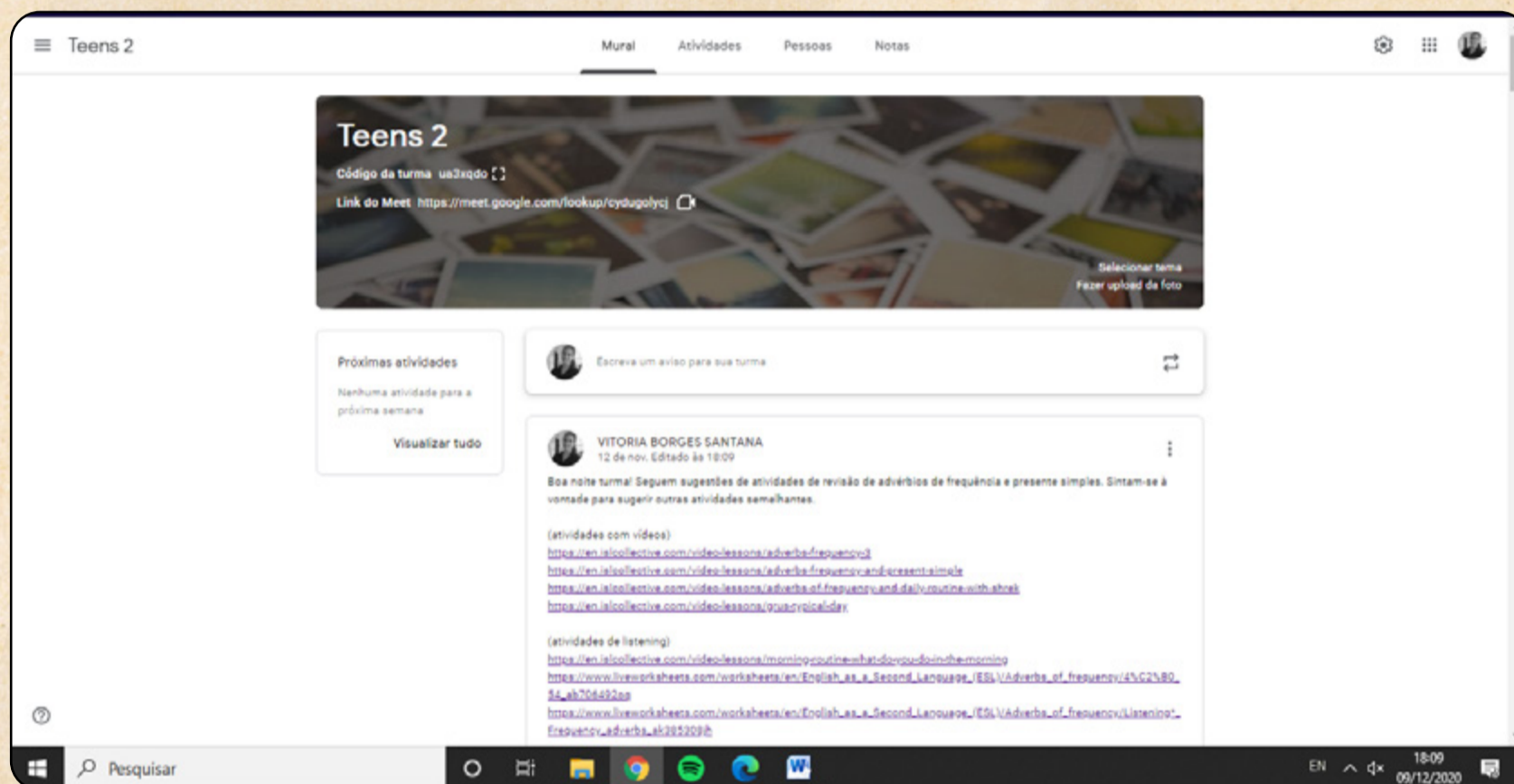


Figura 1. Visualização do portal da turma no Google Classroom

## ANÁLISE DE DADOS

Ao final do curso, os alunos foram convidados a responder um questionário curto relativo ao uso das diversas atividades sugeridas. Nele os alunos relataram que fizeram uso das atividades de sua preferência e que foi possível perceber um melhor desempenho nas atividades do conteúdo trabalhado nas atividades. Além disso, foi também relatada uma melhora pessoal em relação ao uso da língua e confiança na utilização dos conteúdos trabalhados em sala com o decorrer do curso. Os alunos também relataram grandes expectativas para o próximo módulo do curso.

Os comentários realizados pelos alunos na pesquisa foram comprovados em momentos de aula. Além das atividades propostas reforçarem os conteúdos trabalhados em sala, houve também uma mudança no engajamento nas atividades dinâmicas promovidas em aula e também no aproveitamento dos momentos síncronos de maneira geral. Essa ampliação dos momentos educacionais pode ser creditada ao bom aproveitamento do conteúdo, que além de ser apresentado, trabalhado e revisado em sala, também foi reforçado por meio das atividades realizadas de acordo com o timing de cada aluno.



## CONCLUSÃO

A situação gerada pela pandemia do Sars-CoV-2 promoveu várias mudanças em relação ao planejamento de aulas, chamando a atenção para a aplicação de metodologias ativas de ensino. O blended learning surge então como uma das opções mais viáveis para a situação atual, mesclando conteúdos síncronos e assíncronos e dando ao aluno o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

Com a pesquisa realizada, posteriormente com os alunos em cuja turma foi desenvolvida e aplicada uma metodologia blended, foi reforçada a viabilidade e eficiência dos modelos de blended learning, especialmente o buffet learning. Além de promover a inclusão e a visão dos alunos de maneira individual, os modelos de blended learning são facilmente adaptáveis e também promovem a facilitação da função do instrutor/professor.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.
- MORAN, J.M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilia, et.al. Organizadores. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologias na educação**. Porto Alegre. Penso, 2015.
- NAIDU, Som. **Mainstreaming open, flexible, and distance learning**. Our World in Your Place: 30 years of distance learning and teaching at the University of Otago, Otago, v. 1, n. 1, p. 92-108, nov. 2016.
- VEAL, Peggy. **Differentiation and Accommodations: Buffet Style Learning**. Disponível em: < <https://fltmag.com/differentiationaccommodations-world-language-classroom>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

# A RENDA RENASCENÇA E OS SEIS PILARES DE UMA CIDADE HUMANA COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO

DANIELA VASCONCELOS DE OLIVEIRA  
LUCIANA FERREIRA TORREÃO

## RESUMO

Este artigo apresenta a experiência de um estudo realizado a partir de entrevistas feitas durante o lançamento de um catálogo, em homenagem à última rendeira viva, que ainda perpetua os fazeres da tradição cultural da Renda Renascença. O referido catálogo foi lançado como ação extensionista do Curso de Tecnologia em Design de Moda da Faculdade Senac-PE, em fevereiro de 2020. A ação foi pautada nos pilares dos seis passos para uma cidade humanizada, definidos pelo IPCCIC – Instituto Paulista de Cidades Criativas e Identidade Culturais, para a construção de uma ação mais significativa para os discentes do curso. No momento da ação, sete entrevistas foram realizadas e, em seguida, um estudo qualitativo, baseado em uma análise comparativa a partir de depoimentos, que validou a relação entre os seis passos definidos pelo instituto como uma metodologia ativa.

**Palavras-chave:** Metodologia Ativa. Renda Renascença. Cidades Humanas.

## INTRODUÇÃO

Na riqueza cultural sertaneja, a Renda Renascença é uma das poucas tradições artesanais de Pernambuco, que é valorizada tanto pela sua delicadeza, quanto pela riqueza e exclusividade. Embora tenha origem simples, seu valor de mercado é alto, e a percepção dos consumidores sobre as peças é algo comparável aos artigos industrializados de luxo. Muito popular no Nordeste brasileiro, a Renda Renascença tem sua origem na cidade de Veneza, na Itália, em meados do Século XVI. Foi difundida na Europa Renascentista, através do vestuário da corte com suas golas de renda, principalmente na França, onde as artesãs trabalhavam para aperfeiçoar a arte de Veneza, dando origem a novos pontos de renda. Inicialmente, na Itália, no final do século XVI, a Duquesa Morosini criou uma oficina com 130 rendeiras, para aperfeiçoar os pontos

de bordados originalmente feitos por artesãos orientais, como árabes, chineses, hindus e persas. Na sua morte, o laboratório foi fechado, mas a arte da Renda Renascença continuou a ser difundida. Dada a forte demanda, a Corporação de Merletti assumiu a prerrogativa de organizar o trabalho em casas, orfanatos, conventos, hospícios e nas ilhas, tornando-se assim, no século XVII, uma das corporações mais ricas em Veneza.

Além da Itália, outros países contribuíram para a difusão e fortalecimento da Renda Renascença, um bordado com linha branca, caracterizado por pontos e nós flutuantes, sem necessidade de um tecido como base. No Brasil, a renda chegou através das freiras missionárias, que moravam no Convento Santa Tereza, em Olinda, estado de Pernambuco. Em visita ao município de Poção, região Agreste do estado de Pernambu-

co, as missionárias ensinaram as índias e mucamas a fazer as rendas para adornar os trajes das senhoras brancas. Assim, a renda é apresentada como uma atividade que exigia esforços físicos e repetitivos, que para exercê-la era necessário que a rendeira possuísse habilidades no manuseio dos bilros, ou seja, era um trabalho visto como próprio das classes inferiores (Silva, 2013). Nas cidades de Poção (PE) e Pesqueira (PE), existem confecções que são responsáveis por produzir as peças em escala industrial. Dessas confecções sai boa parte da produção das rendeiras da zona rural desses municípios.

Assim, a Renascença é uma forte fonte de renda para os agricultores rurais do Nordeste Brasileiro que, em tempos de pouca chuva, quando a agricultura tem suas perdas e a pecuária fica restrita, boa parte da população sobrevive com a produção da Renda Renascença. A atitude das pessoas em relação aos produtos de Renda Renascença fortalece a importância de agregar ao produto valores de identidade e exclusividade,

o que possibilita posicioná-lo como um produto de luxo, visando inclusive o mercado internacional.

Seguidamente, em análise sobre a sustentabilidade da cultura da Renda Renascença a partir do olhar da construção de cidades mais humanas, referência lançada pelo IPCCIC – Instituto Paulista de Cidades Criativas e Identidade Culturais, em 2019, percebe-se que os seis passos, apresentados na Figura 1, podem ser usados como metodologias ativas de ensino e aprendizagem, para a melhor compreensão do discente, quanto à sustentabilidade do ofício da Renda Renascença. Valente, Almeida e Geraldini (2017), abordam as metodologias ativas como estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-se nas atividades propostas com engajamento, desenvolvendo estratégias cognitivas, relações com o contexto e a construção do conhecimento acerca de um determinado conteúdo ou assunto.

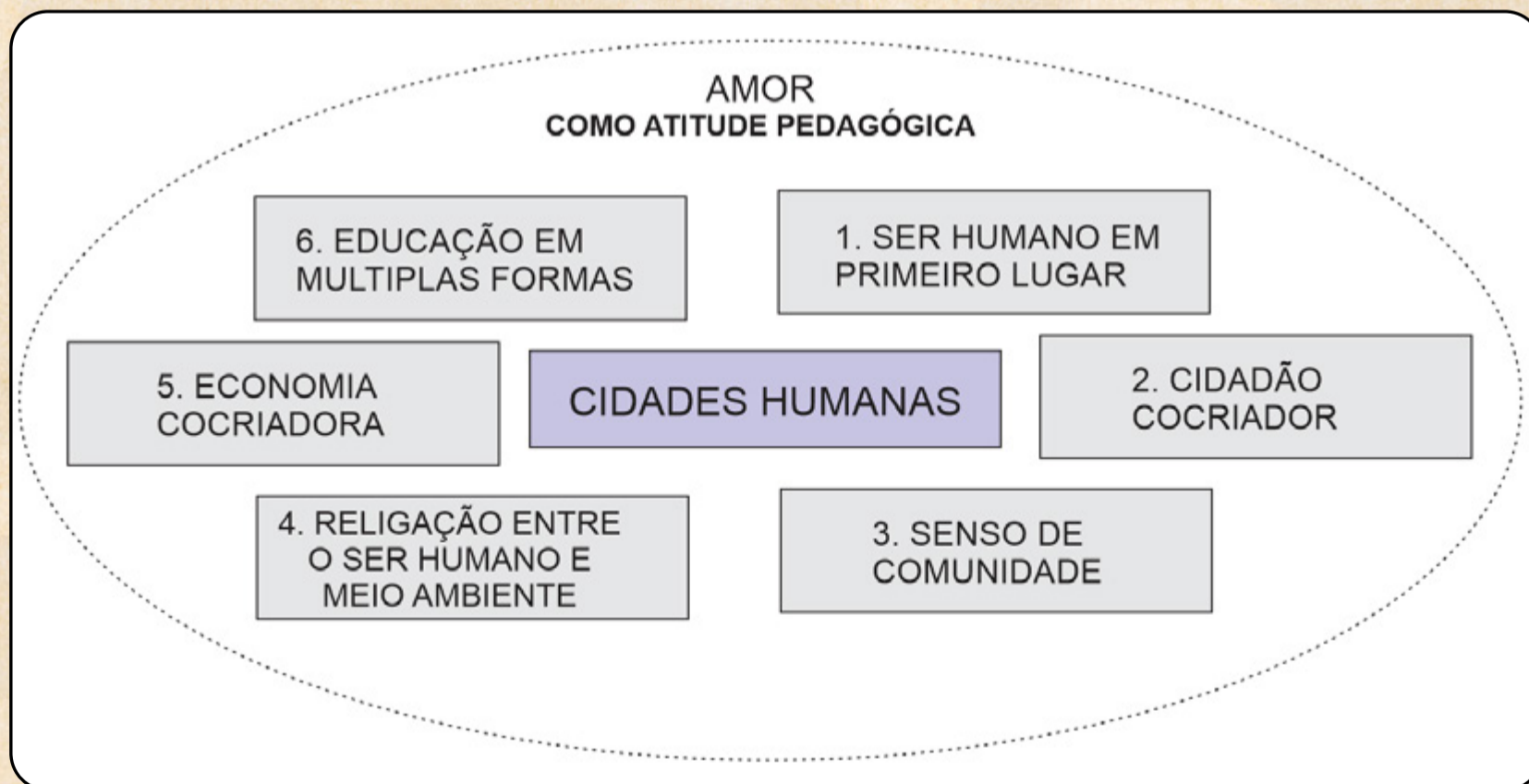


Figura 1 - Seis passos de uma Cidade Humana (2019)

A defesa da construção de uma cidade mais humana, a partir de estudos feitos durante seis anos, sobre identidades culturais, tradições, hábitos, costumes e modos de vida, em permanente ligação com o patrimônio cultural das comunidades, trouxe como resultado a literatura apresentada aqui neste artigo, que serviu de parâmetro para validar o lançamento do catálogo de Dona Odete Maciel, última rendeira viva, que aprendeu o ofício da Renda Renascença vinda da Itália e propagada através das freiras missionárias do convento, em Olinda, Pernambuco.

### PROBLEMA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVO

Para o lançamento do catálogo, a faculdade foi convidada a participar da ação, através da parceria como o Funcultura - Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura, no qual foi percebida a possibilidade de trabalhar com o aluno uma metodologia ativa, que desenvolvesse o processo pedagógico com base em uma análise crítica reflexiva, a partir de um contexto social como a sustentabilidade de uma tradição cultural. Nesse sentido, as estratégias que promovem aprendizagem ativa podem ser definidas como sendo atividades que ocupam o discente em fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, o leva a pensar sobre as coisas que está fazendo (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996).

Adicionalmente, através da ação, foi percebido, ainda, o papel da educação na busca da sustentabilidade desta tradição cultural, na possibilidade de resgatar, empoderar e transmitir o amor à Renda Renascença, presente em várias gerações de famílias, para a sociedade acadêmica.

Uma vez que a parceria foi aceita, as relações dos objetivos propostos com o lançamento do catálogo e a metodologia de ensino - aprendizagem para os discentes dos cursos de Design de Moda e Gastronomia, foram construídas a partir dos seis passos para a cidade humana, como apresentadas no Quadro 1. Com a finalidade de tornar a ação mais significativa para os discentes. Segundo Berdel (2011), ao desenvolver

práticas pedagógicas norteadas pelo método ativo, o estudante passa a assumir uma postura ativa.

PILAR - IPCCIC	OBJETIVOS DA AÇÃO EXTENSIVA
(1) Ser humano em primeiro lugar	O discente percebe a importância do fazer manual da Renda Renascença como forma de ajudar o ser humano, da rendeira e sua família
(2) Cidadão cocriador	O discente perceber a sua importância como futuro profissional, na busca de soluções para a sociedade.
(3) Senso de comunidade	Trabalhar discentes de diferentes cursos, compartilhando experiências, gerando proximidade e interação e construindo identidades coletivas.
(4) Religação entre ser humano e meio ambiente	Posicionar o discente no contexto social da realidade dos agricultores rurais do Nordeste Brasileiro, que lutam pela permanência do ofício da Renda Renascença.
(5) Economia cocriadora	Despertar no discente a transdisciplinaridade na busca de soluções das cidades.
(6) Educação em múltiplas formas	Apresentar ao discente uma realidade social, para ser trabalhada de forma compartilhada e ativa.

Quadro 1 - Caracterização da amostra

### METODOLOGIA

O presente artigo apresenta, uma metodologia qualitativa, com uma investigação sobre a renda renascença e os seis pilares de uma cidade humana como metodologia ativa de ensino. A pesquisa se deu com a análise de literaturas que abordam uma visão mais sistêmica e co-criadora de ações para uma cidade mais sustentável, culminando com sete entrevistas

semiestruturadas, realizadas no dia 13 de fevereiro de 2020, durante a ação de lançamento do catálogo em homenagem à rendeira Odete Maciel, mais conhecida como Da. Odete. A rendeira é a última remanescente das oito alunas de Elza Mendes Medeiros, e se tornou professora de centenas de rendeiras na cidade de Pesqueira.

Os sete entrevistados estavam presentes no evento de lançamento, como apresentado no Quadro 2.

	Função	Caracterização
O.M.	Rendeira	Feminino Mestra, 75 anos fazendo Renda Renascença.
M.A.	Estudante de Design de Moda	Feminino Modelo fotográfico do catálogo
A.S.	Estudante de Gastronomia	Feminino Confeiteira e Cocriadora do bolo de rendas
F. B.	Assessor da Secretaria de Cultura do estado de Pernambuco	Masculino Mestre em Design pela Universidade Federal de Pernambuco.
T.F.	Produtora executiva do catálogo Odete: A mestra da Renda Renascença.	Feminino Produtora cultural, responsável pelo lançamento de três catálogos sobre fazeres manuais.
F. S.	Professora de Design de Moda	Feminino Graduada em Design pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Gestão Empresarial pela UNIFBV/PE
C.B.	Professora de Gastronomia	Feminino Professora de Confeitaria da graduação em Gastronomia

Quadro 2 – Caracterização da amostra

Durante o evento, entrevistas foram realizadas com algumas pessoas envolvidas diretamente com a Renda Renascença, como Da. Odete Maciel, última rendeira, que ainda permanece ativa, aos 92 anos de idade, 75 anos fazendo Renda Renascença.

Estou surpresa, nunca pensei que meu trabalho tivesse valor, e hoje é que eu estou vendo que o pessoal está me prestigiando[...] vocês gostam e eu gosto de fazer[...] 75 anos que eu faço e ainda gosto de fazer[...] pode servir pra alguém que queira continuar com o trabalho[...] ninguém deixa cair, por que depois que eu morrer ninguém vai contar a história (OM).

Perguntando como tudo começou, Da. Odete responde:

Apareceu essa renda em Poção, veio da Itália, mandaram lá para as freiras de Olinda e uma menina ensinou lá em poção [...] éramos oito, que aprendeu, e eu fui uma [...] pode chegar na minha casa de dez horas, que eu estou fazendo, a vista é muito ruim [...] ai penso que está bem feito e quando amanhece que eu olho, está lá o rombo, ai passo a tesoura e faço outra vez” (OM).

Sobre o catálogo e o evento de lançamento, com a homenagem do bolo de noiva decorado coma a Renda Renascença, ela responde: “Nunca esperei tanto elogio, nunca pensei que tinha tanto valor. É uma coisa sem esperar” (OM).

Em entrevista, as alunas de Design de Moda e de Gastronomia, afirmaram:

“Foi uma experiência muito boa conhecer o trabalho de Da. Odete, realmente é muito detalhado, cada pedacinho tem muito amor e cuidado[...] Eu, como designer, consigo perceber toda a parte de criação e inspiração dela” (M.A.), “Conhecer dona Odete, está sendo de suma importância pra mim, porque está sendo uma referência da Renascença, e nós que já fazemos bolo de noiva bordado com açúcar, o bordado do bolo representa o bordado do vestido da noiva então como ela faz o bordado da noiva a gente faz o bordado do bolo também [...]É incrível estar com ela, a gente estuda os pontos da renda, analisa cada ponto da renda do vestido da noiva[...] às vezes a noiva manda fotos de partes do vestido, para não revelar todo, aí pegamos e reproduzimos o bolo” (A.S.).

Em entrevista, o assessor de Design de Moda da Secretaria de Cultura, do estado de Pernambuco, afirma sobre o lançamento do catálogo:

“A gente vê muita importância desse trabalho, porque é a valorização de um saber tradicional que está sendo perpetuado [...] a gente tem aqui esse livro que é uma forma de registrar o trabalho de Da. Odete, que é uma pessoa que já tem mais de 75 anos, que se dedica a essa arte e, com isso, a gente vê a importância de investir nesse tipo de ação”(F.B.)

Para a produtora executiva do projeto, sobre a construção do catálogo, ela afirma:

“A gente viu que Da. Odete era uma pessoa diferente, uma mestra realmente [...] a única mestra viva no momento, fazendo suas peças [...] foi maravilhoso, pesquisamos muito [...] foram dois lançamentos, mil catálogos, a gente já deixou em Poção e Recife [...] a gente vai deixar nas associações, bibliotecas, faculdades, vários locais” (T.F.).

Por outro lado, em entrevista sobre a importância da preservação da tradição da renda, o olhar de duas educadoras das áreas de Moda e Gastronomia apontaram:

“A Renda Renascença tem um valor para moda muito grande [...] precisamos passar isso para os alunos de moda, a renda depende de nós para ser lembrada e valorizada no mercado” (F.S.). “Foi um desafio muito grande e uma expectativa fazer o bolo, porque era dona Odete, trabalha com renda durante 75 anos, foi um desafio pra mim e para os alunos” (C.B.)

PILAR	Características
(1) Ser humano em primeiro lugar	Estou surpresa nunca pensei que meu trabalho tivesse valor, e hoje é que eu estou vendo que o pessoal está me prestigiando[...]
(2) Cidadão cocriador	Foi um desafio muito grande e uma expectativa fazer o bolo, porque era dona Odete, trabalha com renda durante 75 anos, foi um desafio pra mim e para os alunos.
(3) Senso de comunidade	Apareceu essa renda em Poção, veio da Itália, mandaram lá para as freiras de Olinda e uma menina ensinou lá em poção[...]éramos oito, que aprendeu, e eu fui uma.
(4) Religação ente ser humano e meio ambiente	A gente vê muita importância desse trabalho por que é a valorização de um saber tradicional que está sendo perpetuado[...]
(5) Economia cocriadora	foram dois lançamentos, mil catálogos, a gente já deixou em Poção e Recife[...]a gente vai deixar nas associações, bibliotecas, faculdades, vários locais.
(6) Educação em múltiplas formas	Foi uma experiência muito boa conhecer o trabalho de Da. Odete, realmente é muito detalhado, cada pedacinho tem muito amor e cuidado[...]
(6) Educação em múltiplas formas	É incrível estar com ela, a gente estuda os pontos da renda, analisa cada ponto da renda do vestido da noiva[...] às vezes, a noiva manda fotos de partes do vestido, para não revelar todo, aí pegamos e reproduzimos o bolo”

Quadro 3 – Dados da pesquisa

## ANÁLISE DE CONTEÚDOS

No resultado das análises das sete entrevistas foram levantadas correlacionadas com cada pilar do estudo, como apresentado no Quadro 3.

## ANÁLISE DE CONTEÚDOS

No resultado das análises das sete entrevistas foram levantadas correlacionadas com cada pilar do estudo, como apresentado no Quadro 3.

## CONCLUSÕES

Nesse contexto, a pesquisa apresentada procurou investigar a relação da ação extensiva de lançamento do catálogo de Dona Odete, em 13 de fevereiro de 2020, na Faculdade Senac Pernambuco, com os pilares para a construção de uma cidade mais humana. Buscando assim uma metodologia de ensino aprendizagem mais ativa, reflexiva.

É evidente que a cocriação de um mundo mais sustentável faz parte da conjuntura atual de diferentes líderes mundiais. Promover ações que gerem uma ci-

dade mais humanizada faz parte de políticas públicas que coloquem o ser humano em primeiro lugar. Neste cenário, olhar para a tradição da Renda Renascença como um possível instrumento de resgate de uma comunidade, de cocriação de agentes transformadores, e elo para a prática de atitudes de cidadania, faz -se necessário na construção do saber dos discentes dos cursos de Design de Moda e Gastronomia, que puderam participar da construção do evento e prestigiar a rendeira Dona Odete.

Além disso, os alunos de Gastronomia, tiveram a oportunidade de aplicar na confeitaria os elementos resgatados nos pontos das rendas de Renascença, Figura 2, e expor como atividade interdisciplinar.



Figura 2 - construção do bolo de noivas com detalhes em renda Renascença

Por conseguinte, o catálogo, apresentado na Figura 3, que teve o incentivo do Governo do Estado de Pernambuco, por meio dos recursos do Funcultura - Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura, lançado na faculdade Senac Pernambuco, Figuras 4, com a participação dos cursos de moda e gastronomia, deixa claro a possibilidade de termos um ensino com conteúdo mais significativos.



Figura 3 - Imagem do Catálogo de Dona Odete



Figura 4 - Imagem de Dona Odete no evento de lançamento do Catálogo

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.

**Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning:** creating excitement in the classroom. Washington, DC: Eric Digests, 1991. Publication Identifier ED340272. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340272.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BROWN, Tim. **Design Thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

IPCCIC. Instituto Paulista de Cidades Criativas e Identidades Culturais. **Seis passos para a cidade humana.** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SILVA, Gezenildo J. da. **Rendas que se tecem, vidas que se cruzam:** tramas e vivências das rendeiras de renascença do Município de Pesqueira/PE (1934-1953). 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; GERALDINI, Alexandra Forgli S. de. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Edc.**, Curitiba, v.17, n. 52, p. 455-478, abr./jun.2017.



**AUTORES**



**ESPAÇO DEDICADO A INTEGRAÇÃO. VOCÊ PODERÁ  
CONVERSAR E ACESSAR, COM APENAS UM CLICK,  
AS PRINCIPAIS REDES PROFISSIONAIS DOS NOSSOS  
ESCRITORES, ARTISTAS E PARCEIROS.**



E-MAIL



LATTES



LINKEDIN



INSTAGRAM



TWITTER



TIKTOK



OUTROS

# AUTORES



**ALICE CLAUDINA DOS SANTOS**



**ANA CAROLINA DE MELO RODRIGUES**



**BETÂNIA ROBERTA GOIS PAIVA LEMOS**



**CINTIA MOURELLE AZEVEDO**



**DANIELA VASCONCELOS DE OLIVEIRA**



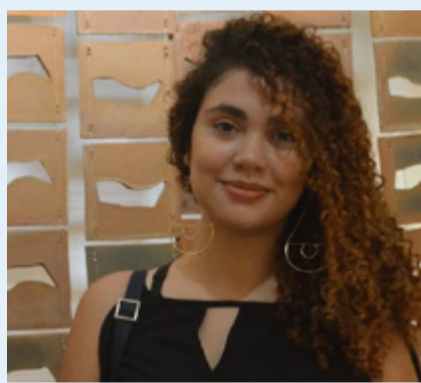
**DANYLLA IBRAHIM DE SOUZA MOREIRA**





# AUTORES



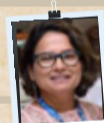
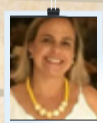
**FERNANDO SANTANA NUNES**




**HANNAH CERES MELLO SANTOS**








**LAIRTON LIRA CRUZ JUNIOR**



**LEDA LAURA CAMPOS SILVA**



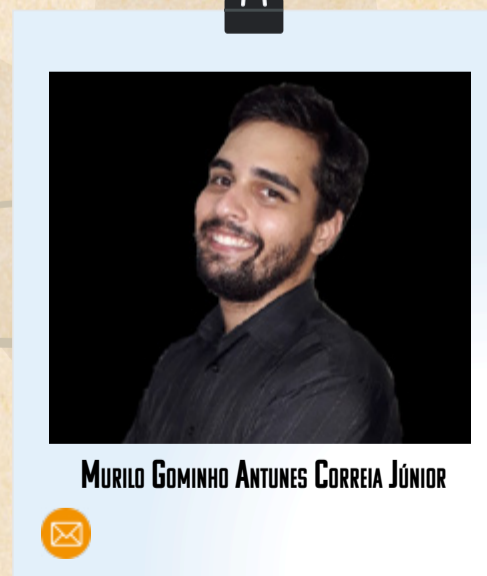
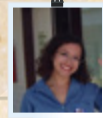
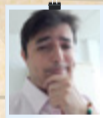
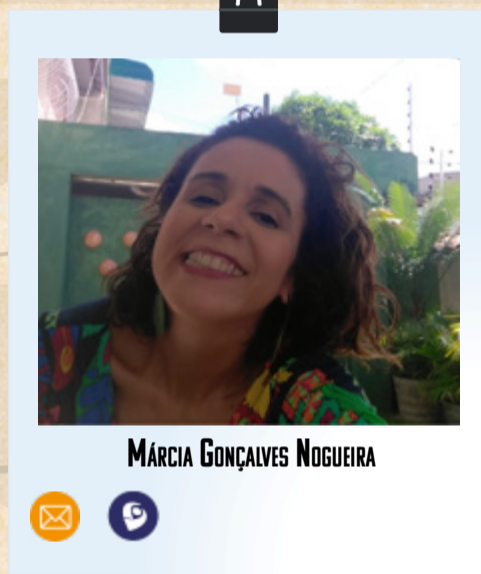
**LUCIANA FERREIRA TORREÃO**



**LUIZ HENRIQUE MONTEIRO BARRETO DA COSTA**



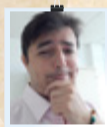
# AUTORES



# AUTORES



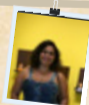
**SAULO FERNANDO BERNARDO**



**TÁRSIO MARCOS ALVES**



**VITORIA BORGES SANTANA**

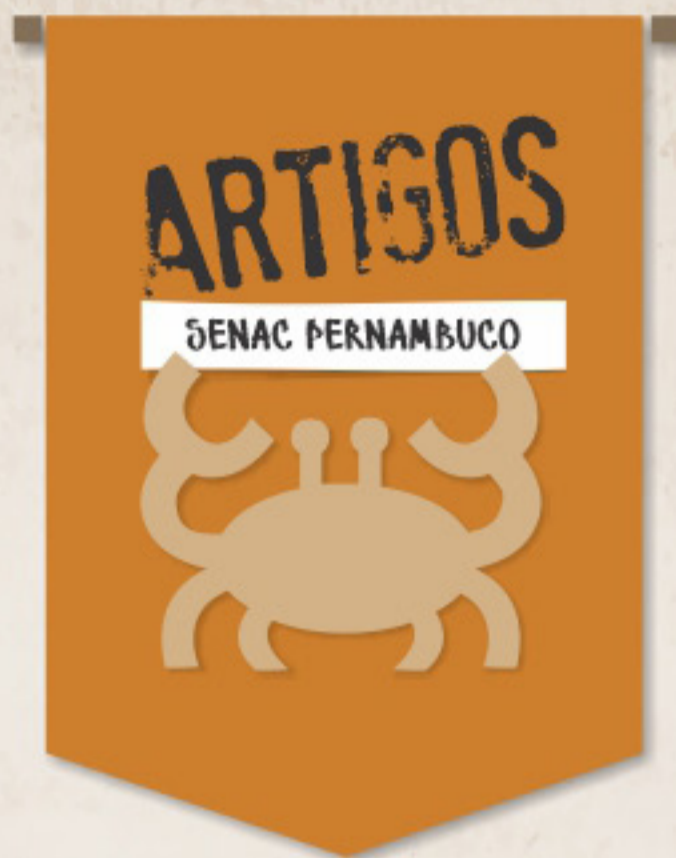




SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL EM PERNAMBUCO - SENAC/PE  
Av. Visconde de Suassuna, 500 - Santo Amaro, Recife - PE, 50050-540  
(81) 3413-6730



# MÓI DE SABEDORIA



[www.pe.senac.br](http://www.pe.senac.br)

ISBN: 978-65-993742-0-3

