



# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 8, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 8 - TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.08.43>

Recebido em: **31/07/2020**

Aprovado em: **02/08/2020**

ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO: UMA OPORTUNIDADE PARA A INTRODUÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO EM SALA DE AULA?; NON-PRESENTIAL ACTIVITIES IN THE COURSE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO: AN OPPORTUNITY FOR THE INTRODUCTION OF ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES IN THE CLASSROOM?; ACTIVIDADES NO PRESENCIALES EN EL CURSO TÉCNICO EM AGROPECUARIA INTEGRADO: ¿UNA OPORTUNIDAD PARA LA INTRODUCCIÓN DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA ACTIVAS EN EL AULA?

TATIANE ALVES PEREIRA GONÇALVES

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-2968-9679](https://orcid.org/0000-0002-2968-9679)

## **Resumo**

Este estudo objetivou investigar se a flexibilização da carga horária do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRO – *Campus* Colorado do Oeste, por meio da implantação de atividades não presenciais, oportunizou aos professores a introdução desse tipo de metodologia no desenvolvimento de suas disciplinas. Para tanto, utilizamos pesquisa bibliográfica para embasarmos o referencial teórico desenvolvido nas seções 1 e 2 e em pesquisa descritiva com a utilização de questionário semiestruturado para a coleta dos dados discutidos na seção 3. Os resultados mostraram que ainda existe resistência quanto à utilização das atividades não presenciais, porém, os dados também mostram que a maioria dos docentes acredita que esse tipo de metodologia pode contribuir para a autonomia de estudos dos alunos, favorecendo a sua formação integral e a melhoria do ensino profissionalizante.

## **Absract**

This study aimed to investigate whether the flexibilization of the course load of the Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio from IFRO - *Campus* Colorado do Oeste, through the implementation of non-classroom activities, enabled teachers to introduce this type of methodology in the development of their subjects. For this, we used bibliographic research to support the theoretical framework developed in sections 1 and 2 and in descriptive research using a semi-structured questionnaire to collect the data discussed in section 3. The results showed that there is still resistance regarding the use of non-classroom activities, however, the data also show that most teachers believe that this type of methodology can contribute to the autonomy of students' studies, favoring their integral training and the improvement of vocational education.

## **Resumén**

Este estudio tuvo como objetivo investigar si la flexibilización de la carga de trabajo del Curso Técnico em Agropecuária Intgrado ao Ensino Médio de IFRO - *Campus* Colorado do Oeste, a través de la implementación de actividades fuera del aula, permitió a los maestros introducir este tipo de metodología en el desarrollo de sus asignaturas . Para esto, utilizamos la investigación bibliográfica para apoyar el marco teórico desarrollado en las secciones 1 y 2 y en la investigación descriptiva utilizando un cuestionario semiestruturado para recopilar los datos discutidos en la sección 3. Los resultados mostraron que todavía hay resistencia con respecto al uso de no actividades. Sin embargo, los datos también muestran que la mayoría de los docentes creen que este tipo de metodología puede contribuir a la autonomía de los estudios de los estudiantes, favoreciendo su formación integral y la mejora de la educación profesional.

## INTRODUÇÃO

Todo o avanço tecnológico que experimentamos nas últimas décadas promoveu mudanças significativas na sociedade, tanto do ponto de vista econômico, como também sociais, políticos e culturais. O mundo do trabalho já não é mais o mesmo, o profissional dos dias de hoje tem que ser um sujeito capaz de tomada de decisões, que saiba trabalhar em grupo e que tenha plena capacidade de resolver problemas.

Contudo, a maior parte das instituições que forma esses profissionais não acompanhou essa transformação, ou seja, o que ainda vemos em demasia são escolas em que o foco do processo de ensino aprendizagem ainda está no professor, como se dele emanasse todo o conhecimento que o estudante precisa.

Simplesmente trocar a lousa branca pela lousa digital também não contribuirá para isso. É preciso que os professores recebam formação inicial e continuada para que possam promover o letramento digital de seus alunos.

Não será possível formar o profissional do presente e muito menos o do futuro se a escola ainda trabalha como se estivesse no século passado. Formar para a atuação da sociedade da tecnologia demanda, acima de tudo, formar para a autonomia, para uma ação protagonista.

Para tanto, precisamos nos apropriar da tecnologia como escola. Fazer dela nossa aliada na implementação de metodologias ativas e no desenvolvimento de recursos pedagógicos orientados para tornar o estudante agente da própria aprendizagem, tornando-a significativa.

O Instituto Federal de Rondônia (IFRO) começou a inserir, em seus cursos presenciais, atividades não presenciais, que perfazem no máximo 20% da carga horário total do curso, no ano de 2015, embasado pela Portaria nº4.059/2004 e pela Resolução nº 06/2012. Entretanto, apenas optar pela utilização daquilo que dispõe a legislação educacional acerca da oferta desse percentual da carga horária dos cursos presenciais na modalidade a distância, não é suficiente.

Imediatamente após essa decisão, faz-se necessário acompanhar quais conteúdos serão assim ofertados, bem como as práticas pedagógicas e o processo avaliativo a ser considerado pelos docentes, uma vez que os alunos, a quem é destinada à atividade, mesmo usuários de tecnologias, não estão familiarizados com a realização de atividades escolares através de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), por exemplo.

Desde então, todos os cursos do *Campus* Colorado do Oeste do IFRO, tanto os técnicos de nível médio quanto os superiores, tiveram seus Planos de Cursos reformulados para a inserção da carga horária não presencial. O que nos intriga nesse movimento é: os professores têm aproveitado essa flexibilização da carga horária para a introdução de metodologias ativas de ensino-aprendizagem?

Para respondermos a essa inquietação, pautamo-nos na pesquisa bibliográfica para embasarmos o referencial teórico desenvolvido nas seções 1 e 2 e em pesquisa descritiva com a utilização de questionário semiestruturado para a coleta dos dados discutidos na seção 3.

## 1 ENSINO HÍBRIDO: SALA DE AULA INVERTIDA E METODOLOGIAS ATIVAS

Vivemos em um mundo muito diferente daquele em que nascemos do ponto de vista tecnológico. Temos acesso a inúmeras ferramentas de comunicação, o que nos permite construir e compartilhar um volume de conhecimento nunca antes visto. Nossos alunos vivem nessa sociedade conectada,

eles são “nativos digitais”, ou seja, a informação não se restringe mais ao conteúdo impresso e naquilo que o professor transmitia para eles.

Por mais que ainda tenha cara de novidade para alguns, a aprendizagem a distância sempre foi utilizada pela escola mesmo que não se percebesse. Nunca aprendemos exclusivamente na escola e somente através da interação com o professor. Como afirmam Bacich e Morán (2015, p. 1) “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”.

Há décadas que iniciativas como a do Instituto Universal Brasileiro já ofertava ensino à distância com a utilização das tecnologias disponíveis na época. As “tarefas para casa” e os “trabalhos extraclasse” também configuram como ferramentas de educação à distância. Agora, o que se busca é a incorporação das tecnologias como ferramentas de promoção e facilitação da aprendizagem no ensino presencial.

Tori (2010, p. 29) diz que “à medida que cursos tradicionais ampliam a utilização de recursos virtuais e cursos a distância incorporarem mais atividades presenciais ao vivo, ficará cada vez mais difícil separar essas modalidades de ensino”.

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) entendem o ensino híbrido como “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online”. Tendo, pois o estudante algum controle sobre pelo menos um dos seguintes elementos: tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo. Ainda segundo esses autores, quando um curso ou disciplina ocorre parcialmente online e presencial deve existir uma continuidade nos estudos quando os discentes trocam de uma modalidade para a outra.

Na concepção de Bacich e Morán (2015), a utilização das tecnologias digitais permite momentos de aprendizagem colaborativa que ultrapassam as barreiras de sala de aula, permitindo uma maior interação com os pares para que um objetivo comum seja alcançado. Considera-se aqui a íntima relação dos estudantes com a tecnologia, sendo esta uma valorosa ferramenta utilizada por eles para a construção autônoma do conhecimento. Morán (2015b, p. 32) sustenta que,

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Quando conectado, o aluno pode estudar sozinho ou em grupos, além de poder pedir ajuda quando sentir necessidade. Ele lê antes de chegar a sala de aula e depois, aproveita o tempo para sanar dúvidas. Interessante ressaltar que, a plataforma de estudos pode guardar informações individualizadas sobre cada um dos alunos, sobre características gerais do seu momento de estudo como número de acertos e erros, tempo total de estudo, conteúdo estudado, podendo assim, contribuir para a personalização do ensino.

O período de estudos fora da internet é realizado na escola e pode envolver vários momentos diferentes como o aluno estudando em grupos ou com a turma toda, com ou sem a presença do professor, ou até mesmo em individualmente. Nessa etapa ocorre a valorização das relações entre professor e alunos e entre alunos e alunos.

No entanto, se pretendemos que nossos alunos se tornem protagonistas do seu aprendizado é necessário uma mudança de postura também dos professores. Eles devem assumir o papel de incentivadores e facilitadores do processo de aprendizagem, adotando práticas que envolvam os

alunos no próprio processo de aprendizagem, não podem ter medo ou resistência a mudanças. No entendimento de Morán (2015a, p. 24) o papel do professor:

é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais.

Migrar do ensino tradicional para o ensino híbrido não é uma tarefa das mais fáceis, são necessárias inúmeras mudanças, que devem ocorrer em um movimento de adaptação, e não como uma ruptura total e imediata, para se evitar resistências, tanto por parte dos estudantes como dos professores. Existem modelos de ensino híbrido que são uma evolução da sala de aula tradicional e, portanto, apoiados por ela. Esses modelos são chamados de modelos sustentados. Porém, existem modelos que rompem totalmente com essa realidade e são chamados de disruptivos.

Como modelo sustentado de educação híbrida, podemos mencionar o modelo de rotação, no qual os estudantes de um curso ou disciplina trocam de modalidade de ensino mediante um roteiro elaborado a critério de seu professor, sendo que pelo menos um desses modelos seja online. Essa forma apresenta ainda quatro submodelos, descritos por Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27) como:

**O modelo de Rotação por Estações** — ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe — é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula. o **modelo de Laboratório Rotacional** é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online. O **modelo de Sala de Aula Invertida** é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online. O **modelo de Rotação Individual** difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis.

Em geral, quando se inicia um processo de transição de ensino tradicional para ensino híbrido, a sala de aula invertida é o modelo mais utilizado, pois, apesar de ser o mais simples, promove fortes mudanças além de ser progressivo, permitindo que os sujeitos envolvidos no processo tenham tempo suficiente para se adaptarem as mudanças.

Portanto, entendemos que a adoção do ensino híbrido requer, como enunciado anteriormente, a utilização de metodologias diferenciadas das tradicionais para que o aluno seja promovido de mero expectador para o centro do processo de aprendizagem. Assim, são necessárias metodologias ativas de ensino, nas quais “[...] o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional.” (MORÁN, 2015b, p. 32). As metodologias ativas baseiam-se em processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o objetivo de solucionar problemas relacionados a realidade dos estudantes.

## 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional surge em nosso país, de uma maneira geral, com um cunho assistencialista, sendo direcionada para os filhos das classes mais pobres, oferecendo-lhes uma oportunidade de trabalho e sobrevivência. Foi criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 e tinha como objetivos “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p.1). Não havia nenhuma pretensão de se promover ascensão social por meio dela.

No início do século XX, a demanda por ensino profissionalizante era pequena, pois o eixo da economia do país estava no campo. Com a crise que se iniciou no ano de 1929, a produção cafeeira diminuiu e, começaram a surgir as indústrias. Surge assim a necessidade de se formar mão de obra para atuação nesse setor.

O ensino técnico profissionalizante, nessa perspectiva, trata do saber-fazer, formando trabalhadores aptos a execução de tarefas e não do planejamento das mesmas. Nesse contexto, a diferença entre educação técnica que faz referência ao nível médio de ensino da Educação Profissional e educação tecnológica que corresponderia ao nível superior, de graduação e de pós-graduação, deste modelo de educação. Em suma, o ensino profissionalizante destina-se aos filhos da classe proletária, futuros trabalhadores braçais, e o ensino propedêutico, aos filhos da classe dominante, que desempenharão trabalhos intelectuais.

Com a chegada das primeiras multinacionais, na década de 1950, o setor industrial ganha ainda mais força. Com o advento da “era tecnologia” na década de 1960, surge a necessidade de formar o trabalhador com conhecimentos técnicos necessários para atuar na indústria em crescimento, e assim surge a figura do tecnólogo, detentor de um conhecimento profissional técnico, que como afirma Silveira (2007) irá se inserir na lacuna que existe entre o profissional de nível médio e o engenheiro com conhecimento profissional científico.

Na década seguinte, a demanda por qualificação e o anseio de uma grande parcela da população por ascensão social através do acesso ao Ensino Superior acabam influenciando na expansão do Ensino Profissionalizante, que era visto pelo Regime Militar da época, não só como uma oportunidade de formação de mão de obra qualificada para a indústria, mas também como saída a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades. No entanto, a educação profissional era ofertada por meio de cursos rápidos, esvaziados de significados, influenciados pelo taylorismo-fordismo.

Inserida nesse contexto capitalista, apesar de inúmeras reformas educacionais, a escola acabou por eternizar a dualidade expressa na sociedade: o que se oferece para os filhos das classes de menor renda é um ensino para atuação no trabalho braçal, que os forma simplesmente para serem capazes de executar tarefas; enquanto que os filhos das classes mais abastadas são formados para planejarem essas tarefas e prosseguirem nos estudos.

Ante a influência do taylorismo-fordismo surge no Brasil a profissionalização compulsória ditada pela LDB 5.692/71. O governo cria uma lista de habilitações que os cursos poderiam ofertar e que seriam acrescidas caso houvesse necessidade. A intenção, claro, fornecer mão de obra qualificada para a indústria.

Como sabemos, essa política efetivou-se somente nas escolas públicas, ampliando ainda mais o abismo que sempre existiu entre a educação oferta aos pobres e aos ricos, pois as instituições privadas continuaram organizando o currículo como bem queriam e, sabemos muito bem, seu foco não era formar trabalhadores imediatos, mas sim preparar para dar continuidade aos estudos, ou seja, ascender à Universidade.

Na década de 1990, ocorre uma repaginação do ensino técnico e tecnológico, motivada por interesses neoliberais, preocupada com a questão da valorização das capacidades do trabalhador, da sua formação na concepção da educação polivalente, que não mais o moldaria para ser executor de tarefas, mas também o prepararia para planejá-las.

Na verdade, essa iniciativa só mascarava a real intenção do mercado: formar mão de obra adaptável ao setor produtivo, sempre exigindo uma atualização em vários segmentos, e ainda mais perversa, culpabilizando o trabalhador pela falta de empregabilidade. As profundas alterações feitas na legislação nesse período tinham o objetivo de diminuir os investimentos públicos nessa modalidade de ensino e favorecer a iniciativa privada.

Já no início do século XXI, ocorrem novas mudanças na Educação Profissional e Tecnológica. Como nos mostra Tavares (2012, p. 9) “além da implantação de novas unidades de ensino, a Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) [...]”. Ainda segundo este autor, os IFs surgem a junção das antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que passam a integrar uma mesma autarquia.

Nestes novos tempos, o papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) muda drasticamente: ela “se preocuparia em proporcionar ao aluno uma formação ampla e integral, objetivando formar um sujeito capaz de lidar com a tecnologia e a ciência atuais, envolvendo aprendizado e reflexão sobre suas aplicações, fundamentos e desenvolvimento” (DURÃES, 2009, p. 169). Além disso, ainda pretende oferecer ensino, pesquisa e extensão à população e formar profissionais licenciados, engenheiros e tecnólogos que supram as deficiências de sujeitos habilitados nessas áreas.

Sob esta perspectiva, entendemos que a educação tecnológica pode contribuir para a formação de um ser “inteiro” e não compartimentado, uma vez que não mais promove mais a formação de um mero executor de tarefas, mas de um ser humano capaz de encarar as mais diversas situações do cotidiano, apropriar-se delas, analisá-las e oferecer a melhor saída para os problemas.

## **2.1 O ambiente virtual e sua importância para a inserção de atividades não presenciais no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Colorado do Oeste: um relato de experiência**

Desde a publicação da Portaria nº 4.059, emitida pelo Ministério de Estado da Educação no ano de 2004, as Instituições de Ensino poderiam ofertar cursos ou disciplinas semipresenciais desde que essa oferta não ultrapassasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, como descrito no seu artigo 1º - parágrafo 2. Ainda preconizava, em seu artigo 2º, que essa oferta deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria (BRASIL, 2004).

Em 2012, essa possibilidade de oferta de parte da carga horária dos cursos técnicos presenciais na modalidade a distância é ratificada pela publicação da Resolução nº 06 (BRASIL, 2012, p. 8) que em seu artigo 26 afirma:

A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da

carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

O *Campus* Colorado do Oeste do Instituto Federal de Rondônia somente passou a se utilizar desse dispositivo no segundo semestre letivo do ano de 2015. A revisão dos planos de curso com objetivo de acrescentar o emprego dessa ferramenta além de contribuir para a diversificação do ensino, posto que a partir dele tem-se a possibilidade de flexibilização e também utilização mais efetiva das mídias, possibilita amenizar o atual estrangulamento do calendário acadêmico de duzentos dias letivos, principalmente quando se leva em consideração a realidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, que conta com oito aulas diárias, média de dezoito disciplinas por série, além de todas as especificidades quando se trata das aulas práticas, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, visitas técnicas e principalmente, estágios.

A proposta do planejamento das atividades não presenciais (ANPs) foi apresentada pela Gestão do *Campus* aos professores em uma reunião onde os mesmos puderam discutir o assunto e a maioria destes viram nessa atividade uma boa oportunidade de diversificação de suas aulas. Inicialmente, ficou a critério de cada professor decidir, para a sua disciplina, se utilizaria ou não o dispositivo dos 20%, mediante apresentação de um “Plano de atividades não presenciais”, a parte do plano de ensino da disciplina, no qual o professor descreve qual o conteúdo abordado na atividade, quais meios serão utilizados para a realização das atividades e como será feito o acompanhamento, por parte do professor, do desenvolvimento da atividade pelos alunos.

Nesse primeiro momento, os professores ficaram livres para planejar as ANPs e não era necessário que as atividades não presenciais fossem entregues aos alunos por meio da utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Instituição, era possível usar outros meios, como o Google Drive, Google Sala de Aula, blogs, e-mail e grupos de aplicativo de mensagens, porém, quando do emprego desses meios diversos, sendo necessário a entrega, ao final do semestre/ano letivo, de um relatório.

No segundo semestre de 2017, a Pró-Reitoria de Ensino inicia um projeto de capacitação rápida dos docentes para utilização do AVA, que tem como plataforma de aprendizagem o Moodle, em todos os *Campi* da Instituição e, em 30 de janeiro de 2018, publica a Instrução Normativa 5/2018, que orienta o planejamento, registro e acompanhamento das atividades não presenciais.

Este documento em seu artigo 7º (IFRO, 2018, p. 1) afirma que “serão consideradas atividades não presenciais somente aquelas desenvolvidas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)”, e no mesmo artigo, em seu inciso 6º afirma que “o acesso e a utilização de ferramentas externas ao AVA, como correios eletrônicos, aplicativos de bate papo, redes sociais, sites pessoais, entre outros, não poderão ser considerados para fins de atividades de avaliação, aulas ou carga horária” (IFRO, 2018, p. 2), impossibilitando assim que qualquer outra ferramenta tecnológica seja utilizada para o desenvolvimento das ANPs. Além disso, a normativa ainda exige que ao final do semestre, o relatório de logs seja impresso, assinado pelo professor e anexado ao diário.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que a utilização ou não das ANPs fica a critério de cada docente. Cabe a ele a decisão do emprego dessa ferramenta ou não. Para alguns, esse estreitamento na relação com a Ead que essa atitude representa ainda soa como uma ameaça ao esvaziamento do ensino presencial. Assim entendendo, acabam decidindo por não lançar mão dessa carga horária.

### **3 Possibilidade de utilização das ANPs como base para introdução de metodologias ativas em sala de aula: a percepção de alguns professores**

Além de nos pautarmos em pesquisa bibliográfica sobre os assuntos abordados, para o embasamento teórico desse estudo, levantamos os dados que serão tabulados a seguir através da técnica de



observação direta extensiva, pois a aplicação de um questionário com questões de múltipla escolha (algumas delas apoiadas por questões abertas) mostrou-se de grande valia para a coleta das informações desejadas.

O instrumento de coleta de dados, dotado de cinco perguntas foi aplicado a quinze professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia – *Campus Colorado do Oeste* no final do primeiro semestre letivo de 2018.

Quando questionados “Você utiliza atividades não presenciais (ANPs) mediadas por ambiente virtual de aprendizagem (AVA) nas disciplinas que ministra no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?” 62,5% dos participantes da pesquisa responderam que sim, e 37,5% responderam que não. Para complementar, perguntamos “Se não, por quê?”, e selecionamos as duas respostas a seguir:

- *Não consigo devido a falta de tempo para dar acesso ou acompanhamento aos alunos no ambiente virtual.*
- *Não acredito que a utilização do AVA possa contribuir verdadeiramente para a aprendizagem dos alunos na minha disciplina.*
- *O tempo que dispomos é muito pequeno para que possamos trabalhar com o AVA do jeito que deve ser.*

A segunda pergunta feita aos professores foi: “Acredita que as ANPs podem servir como ferramenta para promover a autonomia de estudo dos seus alunos?”. Em resposta, 75% afirmaram que sim e dos 25% que disseram não, elegemos as seguintes justificativas:

- *A maioria dos alunos não procuram os professores para estudar.*
- *Como nós, nossos alunos tem pouco tempo para as outras disciplinas ou as disciplinas presenciais.*
- *Os alunos já têm muitas disciplinas, se cada professor utilizar o AVA eles ficam sobrecarregados.*

Ao nosso terceiro questionamento “Já ouviu falar em metodologias ativas de ensino-aprendizagem?” 62,5 % dos sujeitos responderam que sim e 37,5% responderam que não. Para complementar perguntamos “Se sim, poderia citar aquelas que conhece?”, dentre as respostas obtidas ressaltamos:

- *Aulas experimentais em laboratórios, confecção de experimentos pelos alunos, Brainstorm, Phillips 66, mapas conceituais.*
- *Estudo de caso, estudo de meio, experimentação, jogos.*
- *Seminários, AVA, debates, entre outros.*

Quando indagados “Entendo que metodologias ativas são aquelas que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, você já as utilizou para desenvolver algum dos conteúdos das disciplinas que ministra?” 75% dos professores disseram que sim e 25% disseram não. Aos que responderam sim, ainda perguntamos “Se sim, qual(is)?” e obtivemos como respostas:

- *Seminários, debates, leitura de artigo para fixação de conteúdos e depois discussão do tema.*
- *Aprendizagem baseada em problemas.*
- *Seminários, trabalhos escritos, relatórios de atividades práticas.*

Nosso último questionamento foi: “A inserção de metodologia ativas pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica?”. Para complementarmos, perguntamos ainda “Por quê?”. Das respostas levantadas, 87,5% foram sim, e 12,5% não. Dentre as respostas positivas destacamos:

- *Coloca os alunos como eixo central na produção do conhecimento.*
- *Todas as vezes que o aluno estuda algum conteúdo que desperta seu interesse, ele busca e aprofunda mais sobre o conteúdo. Ele traz isto para a sala de aula. Se o professor “direciona” suas aulas a partir disto, a aprendizagem é efetiva.*
- *Ajuda o aluno a construir base científica e conceitual mais sólida, além de proporcionar autonomia e independência intelectual.*

No que tange as respostas negativas, apresentamos as seguintes:

- *Para que possamos aplicar estas atividades devemos mudar a forma como vivemos a educação, neste caso ou sem esta visão não dá certo.*
- *Isso é só uma moda com outras que já vieram na educação.*

Diante dos resultados apresentados, percebemos que a maioria dos professores utilizam as ANPs em suas disciplinas, porém, uma parcela significativa não faz uso dessa ferramenta por considerar que o tempo disponível é escasso, ou ainda, por acreditar que esta não pode propiciar construção de conhecimento.

Ainda que uma porcentagem significativa deles considere que as atividades não presenciais podem servir com ferramenta para promover a autonomia de estudos dos alunos, outra parcela, mesmo que pequena, não acredita que isso possa tornar-se realidade, baseando-se na falta de tempo dos estudantes.

Uma parcela relevante dos docentes afirma já ter ouvido falar em metodologias ativas de ensino-aprendizagem e ainda, garantem utilizar algum tipo para desenvolver conteúdos nas disciplinas que ministram no curso técnico.

Por fim, quase 90% dos professores que responderam ao questionário acreditam que a inserção de metodologias ativas pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica, principalmente pelo fato, apontado por eles, de que estas colocam o aluno como protagonista no processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A evolução da ciência e da tecnologia provocou avanços significativos para a humanidade, mas não para toda ela. Enquanto os estudantes filhos das classes menos abastadas frequentam uma escola em que são adestrados a utilizarem os artefatos gerados por essa evolução, aqueles que são filhos das classes dominantes vão para a escola para aprenderem as relações entre a ciência e a tecnologia que resultaram no desenvolvimento desses artefatos.

O estudo sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem despertou-nos questionamentos sobre a possibilidade do emprego dessas na Educação Profissional e Tecnológica, além dos possíveis benefícios que essa implementação poderia provocar, considerando a inserção dos nossos estudantes em um mundo irremediavelmente tecnológico.

Como um meio para a inserção dessas metodologias no cotidiano escolar da EPT vislumbramos aproveitar as atividades não presenciais e para tanto, buscamos conhecer as percepções que professores do Instituto Federal de Rondônia – *Campus* Colorado do Oeste tem sobre esse assunto.

Constatamos que, mesmo que as ANPs já sejam utilizadas no *Campus* desde o ano de 2015, ainda existem resistências em relação às mesmas. Uma considerável parcela dos professores simplesmente não as utiliza, e preferem cumprir toda a carga horária de maneira presencial, ou por considerarem que os alunos não têm tempo para “mais atividades”, ou por julgarem que esse tipo de prática não se aplica aos conteúdos das disciplinas que ministra.

É difícil imaginar que alguém se oporia a uma melhoria, mas nem todos os professores aceitam bem mudanças. Muitos são resistentes por acreditarem que outras fontes de informação, além dele e do livro didático podem ofuscar o seu trabalho. Esta é uma visão bastante equivocada.

Na verdade, o papel do professor é ainda mais importante para o letramento de seus alunos, pois a ele cabe o papel de incentivador, promotor da aprendizagem e pensamento crítico de seus alunos. Como afirma Martins e Silva (2016, p. 27) “A mediação pedagógica para a construção da autonomia exige um professor capaz de construir o diálogo, de manter a sua presença no imaginário do aluno sem que a sua autoridade seja transformada em autoritarismo.”

Em contrapartida, notamos um relevante número de docentes que acreditam que as atividades não presenciais podem sim contribuir para a autonomia de estudos dos alunos. Dentre aqueles que não concordam com essa visão, novamente o fator tempo aparece como destaque nas respostas.

Também chama a atenção o quantitativo de docentes que afirmam utilizar metodologias ativas no desenvolvimento de algum conteúdo da disciplina que ministra. Ainda que a maioria sustente essa prática, causa-nos certa estranheza o fato de alguns citarem como exemplos de práticas ativas seminários e redação de relatórios.

É expressivo o número de docentes que consideram que a inserção de metodologias ativas pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica por entenderem que essas colocam o aluno como protagonista no processo de ensino aprendizagem.

Inferimos, baseados na análise dos dados coletados, que existe um ambiente propício ao desenvolvimento de metodologias ativas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Percebemos que alguns docentes conhecem técnicas para desenvolvimento desse tipo de metodologia e que parte deles já as utilizam. Entretanto, também notamos a necessidade de esclarecimentos quanto a esse item.

Desse modo, compreendemos que as breves informações coletadas nesse estudo devem servir tão somente de orientação para questionamentos maiores, de cunho institucional, que propiciem a

delimitação de um norte a ser seguido, que nos leve a ofertar um ensino cada vez mais comprometido com a formação integral de nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L. et al. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

\_\_\_\_\_.; MORÁN, J.M. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em: . Acesso em: 28 de maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: . Acesso em: 25 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**. Brasília, 2012b.

CHISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. São Paulo: Clayton Christensen Institute, 2013, 44 p.

DURÃES, M. N. Educação Técnica e Educação Tecnológica Múltiplos Significados no Contexto da Educação Profissional. **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n.3, p. 159-175, set/dez 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Instrução Normativa nº 5, 2018**. Disponível em: < [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento\\_trabalhar&acao\\_origem=protocolo\\_pesquisa\\_rapida&id\\_protocolo=171077&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atua\\_l=110000506&infra\\_hash=2c2340ff116260ae4dc2cc9a916ce2573f1620a75cd4621a9e211145eacae88c](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador.php?acao=procedimento_trabalhar&acao_origem=protocolo_pesquisa_rapida&id_protocolo=171077&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atua_l=110000506&infra_hash=2c2340ff116260ae4dc2cc9a916ce2573f1620a75cd4621a9e211145eacae88c)>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

MARTINS, J. L; SILVA, B. Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia. **Revista Holos**, v. 1, p. 16-30, 2016.

MORÁN, M. J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015a. Disponível em: . Acesso em: 27 maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015b. e-PUB.

SILVEIRA, Z. S. da. **Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico**. In: JORNADA DO HISTEDBR: A organização do trabalho didático na História da Educação, 7., 2007, Campo Grande-MS. Anais... Campo Grande: Uniderp, 2007. p. 49-49.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da educação profissional no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 16 jun. 2020.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.

\*Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, Grupo EDUCA, IFRO, [tatiane.alves@ifro.edu.br](mailto:tatiane.alves@ifro.edu.br)