

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino-aprendizagem e metodologias [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-427-6 DOI 10.22533/at.ed.276192506 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. CDD 371.3
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. Rubem Alves.

A sociedade contemporânea está imersa em uma dinâmica rede de comunicação, o que ocasiona mudanças nos modos de acessos à informação e ao conhecimento. Neste contexto, a informação proporciona diferentes vivências no cotidiano dos sujeitos e, segundo Castells (1999): [...], um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons, e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por elas (CASTELLS, 1999, p.40).

É consenso entre os estudiosos de Educação que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Informações repetidas, memorizadas, reproduzidas, geram manutenção do já existente e colocam os aprendizes na condição de espectadores do mundo. O mundo atual exige cada vez mais um profissional que pense, sinta e aja de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do seu entorno.

Historicamente, a formação de profissionais está pautada em metodologias conservadoras, fortemente influenciada pelo cartesianismo e, por isso mesmo, fragmentada e reducionista. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem também está contaminado pela simples reprodução do conhecimento onde ao discente cabe a reprodução e repetição do mesmo e ao docente o papel de transmitir o conhecimento (MITRE et al, 2008). Faz parte das funções da escola contribuir para que haja desenvolvimento de processos interativos que contribuam com mudança desse quadro.

“O educador precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008).

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes. Conforme Nérice

(1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

As discussões acerca dos saberes docentes têm se intensificado nas últimas décadas, e tornou-se objeto de pesquisas em todo o mundo. Tais estudos surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Conforme o entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdos definidos e imutáveis.

Na concepção de Tardif (2002, p.18) o saber envolve além do conhecimento, “saber- fazer bastante diverso”, provenientes de diversas fontes e de naturezas diferentes, por esse motivo é considerado “plural, compósito, heterogêneo”. O autor enfatiza ainda que o “saber está a serviço do trabalho”, pois os professores utilizam diferentes saberes em função das condições, situações e recursos ligados a este trabalho, visando enfrentar e solucionar diferentes problemas ou situações em seu cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A EDUCAÇÃO SEXUAL E O CUIDADO DE SI” NO ÂMBITO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Michele Garcia	
João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2761925061	
CAPÍTULO 2	11
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ABORDAGEM DIDÁTICA SOBRE AS QUESTÕES RELATIVAS À SEXUALIDADE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Frederico Passini	
Mirley Luciene dos Santos	
Kézia Ribeiro Gonzaga	
Malena Marília Martins Gatinho	
Vanessa Oliveira Gonçalves	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
José Divino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2761925062	
CAPÍTULO 3	24
“NA TRILHA DA LIMPEZA URBANA”: JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	
Isaias Gomide Monteiro	
Rosana Aparecida Ravaglia Soares	
Ronaldo Figueiró Portella Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925063	
CAPÍTULO 4	39
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR	
Ivana Corrêa de Souza Faour	
Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.2761925064	
CAPÍTULO 5	56
A INFLUÊNCIA DAS FASES DA LUA NA AGRICULTURA FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIO DA PRATA/NOVA LARANJEIRAS/PR	
Ana Paula Nahirne	
Dulce Maria Strieder	
DOI 10.22533/at.ed.2761925065	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO PASSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Rodrigo Leite da Silva	
Jucilea Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925066	

CAPÍTULO 7 79

A SOLIDARIEDADE COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Alessandra Lisboa da Silva
Elaine Sampaio de Barros
Igor Magri de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.2761925067

CAPÍTULO 8 87

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A SUA VALIDADE E RELEVÂNCIA

Rita de Cássia Martins de Oliveira Ventura
Reginaldo Adriano de Souza
Lilian Beatriz Ferreira Longo
Andréia Almeida Mendes
José Carlos de Souza

DOI 10.22533/at.ed.2761925068

CAPÍTULO 9 103

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ÉTICA EM UMA FACULDADE DE TECNOLOGIA

Ana Lúcia Magalhães
Benedita Hirene de França Heringer

DOI 10.22533/at.ed.2761925069

CAPÍTULO 10 113

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: DESIGN THINKING – APLICAÇÃO NO CURSO TECNÓLOGO DE GESTÃO COMERCIAL

Andréa Barbosa Delfini Paulo
Fernanda Rodrigues Pucci
Mara Rúbia Muniz Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.27619250610

CAPÍTULO 11 122

BINGO NO APRENDIZADO EFETIVO

Carina Scolari Gosch
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Ray Almeida da Silva Rocha
João Ayres do Couto Neto
Priscila Lopes Neri
Leonardo Sousa Mundoco
Inglá Bitarães Pereira
Ianka Thamylla Sousa Silva
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Ada Keren Queiroz Aquino
Inácia Neta Brilhante de Sousa
Bruna Silva Resende

DOI 10.22533/at.ed.27619250611

CAPÍTULO 12 130

BRINCADEIRAS E JOGOS EDUCATIVOS: RECURSOS ENRIQUECEDORES À APRENDIZAGEM

Luis Vanderlei Torres

DOI 10.22533/at.ed.27619250612

CAPÍTULO 13 137

CONTRATOS INTERNOS DE GESTÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Katia Ferreira Costa Campos
Vanessa de Almeida Guerra
Rafael Mendonça Ribeiro
Rafaela Leonel de Oliveira Mata
Antônio Rogerio Dias Guimaraes
Marco Antonio Vieira de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250613

CAPÍTULO 14 145

DA INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE PSICÓLOGO AO MODELO DE GESTÃO ANGLO-SAXÔNICO: UM PANORAMA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NO PARANÁ

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.27619250614

CAPÍTULO 15 153

EDUCAÇÃO OLÍMPICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

André Campos de Lima
Camila Tomicki
José Luis Dalla Costa

DOI 10.22533/at.ed.27619250615

CAPÍTULO 16 165

ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA, PIAUÍ

Nayara Gonçalves de Sousa
Carlos Eduardo Castro Ribeiro
Neylla Roberta Santos da Costa
Andressa de Oliveira da Costa
Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

DOI 10.22533/at.ed.27619250616

CAPÍTULO 17 173

EXPANDINDO HORIZONTES: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Fátima Aparecida Marinho Coelho
Gerson Tenório dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27619250617

CAPÍTULO 18 180

GAME OVER NA FALTA DE ATENÇÃO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri
Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende

Inácia Neta Brilhante de Sousa
DOI 10.22533/at.ed.27619250618

CAPÍTULO 19 188

GLICODOMINANDO: MEMORIZANDO A GLICÓLISE BRINCANDO

Gabriella Candian Felix Teixeira
Sílvia Carvalho
Paula Caputo Dutra de Oliveira
Igor Visconde Gonçalves
Andreia Laura Prates Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27619250619

CAPÍTULO 20 197

GRAMÁTICA, INTERAÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Karyn Meyer

DOI 10.22533/at.ed.27619250620

CAPÍTULO 21 206

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O MATERIAL TORRE ROSA

Amanda Maria Fávaro
Thaís de Sá Gomes Novaes

DOI 10.22533/at.ed.27619250621

CAPÍTULO 22 223

METODOLOGIA ATIVA E INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Paula Fuzeto
Gustavo Dias de Oliveira
Ítalo Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250622

CAPÍTULO 23 234

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: ASSOCIAÇÃO ENTRE APRENDIZADO EFETIVO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Carina Scolari Gosch
Bruna Silva Resende
Ray Almeida da Silva Rocha
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Priscila Lopes Neri
João Ayres do Couto Neto

DOI 10.22533/at.ed.27619250623

CAPÍTULO 24 244

MICRO ATIVIDADES PARA O CONHECIMENTO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri

Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende
Inácia Neta Brilhante de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250624

CAPÍTULO 25 253

O CICLO DE LEITURA COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO E DE AMPLIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JURUPIRANGA-PB

Saulo José Veloso de Andrade
Rosilene Cândido da Silva Lima
Cátia Silene da Silva Araújo
Karla Janaina Barbalho Maciel
Maria Leonilde da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250625

CAPÍTULO 26 258

O USO DA QUÍMICA FORENSE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTEXTUAL PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DROGAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça Brandão
Milene Graciele de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.27619250626

CAPÍTULO 27 263

OS TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cíntia Cristiane de Andrade
Paulo Cesar Canato Santinelo
Lucila Akiko Nagashima

DOI 10.22533/at.ed.27619250627

CAPÍTULO 28 273

PROJETO INTERDISCIPLINAR INOVADOR PARA APRENDIZAGEM: UM TREINAMENTO DESENVOLVIDO POR ALUNOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Maria Chavão Brito Lombardi de Souza
Geraldo José Lombardi de Souza
Michelle Wenter

DOI 10.22533/at.ed.27619250628

CAPÍTULO 29 280

PROMOVER O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO TECNICISMO

Elines Saraiva da Silva Gomes
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário

DOI 10.22533/at.ed.27619250629

CAPÍTULO 30 292

RELAÇÃO MOTIVAÇÃO / ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA DISCENTES DA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL

Rafael Ernesto Balen
Ana Flávia Ciríaco de Oliveira
Simone Deperon Eccheli

DOI 10.22533/at.ed.27619250630

CAPÍTULO 31	306
TPACK, UMA DIRETRIZ PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patricia Rodrigues Carvalho dos Reis	
Elisabeth dos Santos Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.27619250631	
CAPÍTULO 32	315
UMA PRÁTICA MUSICAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Willian Monteiro dos Santos	
Abigail Malavasi	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.27619250632	
CAPÍTULO 33	325
DISPLAY HOLOGRÁFICO INFANTIL PARA TABLETS	
Felipe Ferreira Sereno	
DOI 10.22533/at.ed.27619250633	
SOBRE A ORGANIZADORA	340

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A SUA VALIDADE E RELEVÂNCIA

Rita de Cássia Martins de Oliveira Ventura

Centro Universitário UNIFACIG
Manhuaçu - Minas Gerais

Reginaldo Adriano de Souza

Centro Universitário UNIFACIG
Manhuaçu - Minas Gerais

Lilian Beatriz Ferreira Longo

Centro Universitário UNIFACIG
Manhuaçu - Minas Gerais

Andréia Almeida Mendes

Centro Universitário UNIFACIG
Manhuaçu - Minas Gerais

José Carlos de Souza

Centro Universitário UNIFACIG
Manhuaçu - Minas Gerais

RESUMO: O processo ensino-aprendizagem foi sempre marcado pela centralidade do saber na figura do professor e nas reproduções automáticas de modelos e pressupostos teóricos. Na formação de Administradores, isto não se faz diferente. Entretanto, hodiernamente, o mercado de trabalho clama, de forma enfática, por profissionais críticos, reflexivos e empreendedores o que traz a necessidade de repensar tal processo fazendo emergir propostas de uma educação mais crítica e colaborativa. Inserindo-se nessas discussões, o escopo central da pesquisa busca analisar,

por meio da percepção dos discentes, a efetividade das metodologias ativas de ensino no desenvolvimento das habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração. O desenho metodológico adotado circunscreve-se em uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo como técnicas de coleta de dados a observação não participante e o grupo focal, sendo sujeitos de pesquisa os discentes do Curso de Administração. A experiência realizada demonstra que as técnicas de Metodologias Ativas são um caminho para que os discentes possam construir e terem domínio sobre a sua aprendizagem. Entretanto, é preciso considerar que tais técnicas não trarão resultados positivos se estiverem acontecendo em um vácuo teórico, haja vista que metodologias ativas precisam estar ancoradas em objetivos consolidados para não se criar artificialismo no processo de aprendizagem. Não são as técnicas por si só que promoverão a mudança no processo ensino-aprendizagem, mas propostas que estejam arraigadas nas atitudes de construção de um novo modelo educacional fundamentado na pesquisa, no pensamento analítico e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: *Design thinking*. Habilidades. Metodologia ativa.

ABSTRACT: The teaching-learning process has always been marked by the centrality

of knowledge in the figure of the teacher and in automatic reproduction models and theoretical assumptions. In the formation of Administrators, this is not different. However, nowadays the labor market search for critical, reflexive and entrepreneurs professionals, which brings the need to rethink this process, thus making proposals for a more critical and collaborative education emerge. By entering these discussions, the central scope of the research seeks to analyze, through the students' perception, the effectiveness of active teaching methodologies in the development of skills and competencies proposed by the curricular guidelines of the Administration Course. The design methodology adopted is limited in a qualitative and descriptive research, having techniques of data collection non-participant observation and the focal group being research subjects the students of the Administration Course. The experience demonstrates that the Active Methodology techniques are a way for students to build and master their learning. However, it is necessary to consider that such techniques will not bring positive results if they are happening in a theoretical vacuum, since active methodologies need to be anchored in consolidated objectives so as not to create artificialness in the learning process. Techniques alone will not promote change in the teaching-learning process, but proposals that are rooted in the attitudes which will help to create a new educational model based on research, analytical and reflexive thinking.

KEYWORDS: Design thinking; Skills; Active methodology.

1 | INTRODUÇÃO

O processo ensino-aprendizagem foi sempre pensado dentro do contexto da acumulação teórica em que o professor era o detentor e maior soberano do saber. No ensino superior, isso não se faz diferente. Para muitos, a docência, nessa esfera do ensino, ainda se concentra no ato da “transmissão” dos saberes teóricos o qual concretiza o processo de aprendizagem. Entretanto, esse modelo não é mais suficiente. Assim como a sociedade evoluiu para uma rede interconectada, a educação precisa se modificar para dar conta de profissionais que sejam capazes de (re)pensarem essas conexões e encontrem novas formas de desenvolvimento social que estão e estarão sempre em construção.

Fundamentando estas análises, Debaldo (2003, p. 1) aponta que “está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam rotulados como “geração xerox”, que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo”. Porém, o modelo construtivista de educação não pode se estabelecer no espaço educacional apenas como mais uma técnica que subsidia um novo formato de aula. É preciso uma mudança paradigmática em que, conforme argumentam Gaeta e Masetto (2010, p. 1), essas metodologias estejam “relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem e seus objetivos. Caso contrário, pode-se trabalhar com técnicas novas e mais sofisticadas sem que os resultados esperados” sejam alcançados.

Diante do quadro teórico exposto, o foco deste estudo recai sobre as metodologias ativas utilizadas como técnicas para um processo ensino-aprendizagem mais dinâmico em que os discentes sejam atores principais. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo da pesquisa analisar, por meio da percepção dos discentes, a efetividade da aplicação do método de *Design Thinking*, utilizado dentro da proposta de metodologia ativa, no desenvolvimento das habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração.

Para atingir tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo como técnicas de coleta de dados a observação não participante e o grupo focal. A justificativa por essas técnicas centra-se em obter uma visão multifacetada dos discentes sobre a metodologia ativa e o método do Design Thinking.

Essa temática proposta verifica-se significativa e necessita de aprofundamento teórico, haja vista que o processo ensino-aprendizagem e a formação de profissionais se fazem permeadas de questionamentos. E, também, tendo em vista o desafio do processo ensino-aprendizagem, dentro de um formato dialético, cuja meta principal

é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1973, p. 101).

O artigo está estruturado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, delinea-se os contornos teóricos que dão base ao desenvolvimento do trabalho. Na terceira seção, relata-se o desenho metodológico na qual o estudo se realizou objetivando assegurar o seu caráter científico. A quarta seção apresenta a “Análise dos Dados” coletados tendo como base as falas dos sujeitos pesquisados discutindo as suas relações e os conceitos teóricos estudados. Na quinta e última seção, apresenta-se uma síntese crítica em relação à temática e suas contribuições ao processo ensino-aprendizagem, sob o título de Considerações Finais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Contemporaneamente, o processo educacional se tornou alvo de várias críticas no que diz respeito ao modelo implantado e em sua capacidade de formar os profissionais que o mercado de trabalho tanto deseja. As metodologias de ensino há muito vêm sendo discutidas pelo surgimento de diferentes abordagens e pelas críticas ao seu possível esgotamento para a formação de um perfil de competências e habilidades necessárias para tal mercado. Nesse sentido, faz-se necessária a adoção de novos formatos, técnicas e inovações didáticas que oportunizem uma aprendizagem significativa que esteja em sintonia com todo cabedal de conhecimento que o sujeito, social e histórico, possui.

A partir dessa inquietação inicial, tem-se que o processo de ensino-

aprendizagem precisa ser repensado abrindo espaço para um debate crítico assentado na busca por uma pedagogia mais participativa e reflexiva. Para tanto, compreender a forma de aprender se torna ponto crucial para a adoção de novas práticas. Koehler *et al* (2012, p. 78) afirmam que “o ato de aprender deve ser, constantemente, um processo de reconstruções que permita diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, tendo em vista a utilização dos saberes em diferentes situações”.

Nessa confluência de questionamentos, volta-se para os preceitos da pedagogia construtivista que tem no envolvimento do aprendente o ponto chave. Desse modo, o papel do professor se transforma saindo de um agente transmissor para um papel de mediação exigindo dele uma mudança de comportamento, ou seja, uma mudança, profundamente, paradigmática. É preciso compreender, nesse contexto, que a aprendizagem é única e individual e não uniforme. Nesse sentido, educar

é ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p. 58).

Ou seja, a aprendizagem envolve a realização de um processo que objetiva o “crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro áreas: a do conhecimento, a do afetivo emocional, a de habilidade e a de atitudes e valores” (GAETA; MASETTO, 2010, p. 1). Estas análises não são novas, pelo contrário, já na década de 50, Dewey (1953) apontava a necessidade de buscar métodos de ensino que fossem capazes de explorar a curiosidade, as dúvidas e as inquietações, a continuidade das ideias, a pesquisa e a experimentação daqueles que estão no processo de aprendizagem. Entretanto, ainda hoje, essas considerações estão na esfera da busca sem uma adoção efetiva de tais métodos.

Moran (2000) afirma existir um leque de metodologias, de formas de organizar o ensino que favoreça situações diversificadas e significativas para que o aluno desenvolva sua aprendizagem sem que o professor esteja preso a uma “receita de bolo” ou “teorias consagradas”. Dentre essas opções metodológicas, as metodologias ativas de aprendizagem se despontam como aquelas capazes de fazer com que o aluno aprenda a partir de seus conhecimentos que compõem sua estrutura cognitiva. Bastos (2006) conceitua as metodologias ativas como processos de interação de conhecimento, análises, pesquisas e estudos e de tomadas de decisão, individuais e coletivas, objetivando a solução de problemas. Ampliando essa afirmativa, Gaeta e Masetto (2010) afirmam que as metodologias ativas incentivam uma maior e efetiva interação entre discentes e docentes, pois possibilita uma troca de ideias e um compartilhamento de conhecimentos havendo assim, uma aprendizagem conjunta. Na mesma linha de análise, Berbel (2012, p. 28) afirma que “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria

perspectiva do professor”.

Este cenário não se faz diferente no ensino do Curso de Administração. Autores como Aktouf (2005) e Paula e Rodrigues (2006) apontam que é preciso repensar os processos de ensino-aprendizagem de tal curso para que ele deixe de ser uma reprodução de “megas” doutrinas importadas de diversos contextos. Porém, Aktouf (2005, p. 151) alerta para o fato de que

antes de nos debruçarmos sobre a questão do conteúdo, devemos em primeiro lugar nos perguntar se a formação de administradores deve atender à mudança das coisas ou à sua reprodução. É mais frequente que ela se centre na lógica da reprodução, já que as escolas de gestão são ambientes conservadores e elitistas que formam administradores e teóricos que tenderão a reproduzir os mesmos modelos, os mesmos modos de pensar.

Frente a essa reflexão, é urgente repensar o modelo estabelecido. Assim como na esfera da educação, no ensino de Administração também se discute o modelo passivo. Paula e Rodrigues (2006, p. 11) sugerem que é relevante este debate haja vista “a mercantilização do ensino e o fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos” aplicados ao ensino da Administração. Neste sentido, uma pedagogia mais crítica e ativa no processo de ensino de tal curso se faz necessária. Cunliffe (2002), de forma contundente, utiliza do construtivismo social com a intenção de redefinir o conceito de aprendizagem, deslocando-a da esfera cognitiva para o campo dialético com a proposta de construir oportunidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais colaborativa e, assim, mais participativa.

A proposta então é buscar métodos mais ativos que viabilizem o delineamento de novos perfis profissionais para o mercado atual. As Diretrizes Nacionais do Curso de Administração, em seu Art. 4º, estabelece as competências e as habilidades necessárias à formação do profissional. Reconhecer e definir problemas, pensar de forma lógica, crítica, analítica e estrategicamente, ter iniciativa, criatividade, vontade de aprender e flexibilidade para a mudança são algumas dessas competências e habilidades. No que diz respeito ao conceito de competência, Perrenoud (2001) esclarece que é a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos para fazer frente a situações diferenciadas, ou seja, a competência se realiza mediante a ação (NERY, 2010). Já a definição de habilidade se insere no campo do saber fazer.

Sintetizando estas diretrizes, Eboli (2010) afirma que, hodiernamente, o mercado exige um profissional crítico, que tenha capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar de forma conjunta e de ser conhecedor de seu potencial intelectual, com capacidade de aprender de forma contínua e de agir dentro de um cenário de constante mudança. Nesta direção, Gaeta e Masetto (2010, p. 5) apontam que “não podemos pretender que o aluno possa desenvolver todo este processo de aprendizagem com uma postura passiva de assistir aulas, receber e reproduzir informações, devolvendo-as nos exames aos professores”. Dessa forma, é preciso criar condições para o desenvolvimento dessas competências, atitudes e valores por meio de um processo de aprendizagem robusto, complexo e democraticamente construído (GAETA;

MASETTO, 2010).

É nesse momento que as metodologias ativas se apresentam como uma possibilidade de posicionar os alunos no centro do processo de aprendizagem, uma vez que propiciam questionamentos, pesquisas, debates e resoluções de problemas. Tamosauskas e Beltrame (2010, p. 7-8) conceituam as metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas no estudante, na qual este deixa o papel de receptor passivo de informações, assumindo o papel de principal agente de sua própria aprendizagem, “aprendendo a aprender””.

Considera-se, como fazendo parte desse tipo de metodologia, dentre outras, Problem Based Learning – PBL, discussão em classe, seminários, aprendizagem baseada em projetos, dramatização (ou simulação), ensino com pesquisa, método de caso, aprendizagem aos pares, *design thinking* (TAMOSOUSKAS; BELTRAME, 2010; KOEHLER *et al*, 2012).

Neste estudo, destaca-se a utilização do *Design Thinking* como proposta de aplicação dentro do conceito das metodologias ativas. O *Design Thinking*, de acordo com Costa (2015, p. 295), “é um processo baseado no pensamento estratégico do design com o objetivo de gerar produtos e serviços inovadores e criativos a partir das técnicas que aplicam”. Assim, o ponto-chave de tal metodologia é a criatividade, a capacidade de incentivar o surgimento de ideias inovadoras para um problema que é dado. Refletindo sobre esta peculiaridade da técnica, Brow (2010) sugere que o processo criativo fundamenta-se em uma atividade coletiva de conectar partes para criar ideias completas. Sendo assim, é uma atividade que requer conexões.

Spagnolo (2017) elucida que a criatividade do método se consolida na busca por caminhos diversos e inovadores que levem à resolução dos problemas identificados. Esta metodologia permite também a colaboração entre os participantes os quais são chamados a participar expondo suas ideias, opinando, criticando e colocando em prática o exercício do ouvir e de respeitar as opiniões dos outros. A partir dessas constatações, a autora salienta que os sujeitos envolvidos são concebidos “não somente como ativos, mas como autores e protagonistas de processos criativos que partem, prioritariamente, de necessidades emergentes da própria realidade e do meio em que vivem” (SPAGNOLO, 2017, p. 72).

Pinheiro e Alt (2011) alertam para o fato de que é preciso olhar o *Design Thinking* (DT) com cuidado, ele não é um método, pois não é sintetizado em passo a passo, mas supera a concepção de metodologia. Para os autores, é uma nova forma de pensar e abordar um problema. Em consonância com tal consideração, Spagnolo (2017, p. 73) aponta que “o valor real das vivências do DT reside na interação da solução de problemas concretos e pensamentos abstratos que resulta em processos de reflexões, análises, avaliações, ideações, criações, até chegar à etapa de agir”.

Como apontado, o Design Thinking não possui passos a serem concretizados. Tem-se pontos de partida e atividades que se sobrepõem e vão se tornando cruciais ao longo da caminhada. Esse *continuum* deve ser entendido como uma linha evolutiva

de inovação que é explorada com atividades colaborativas de idas e vindas sem sequências pré-definidas e consolidadas. É uma linha de construção em que a experimentação se torna ponto motivador das voltas constantes aos pontos decididos anteriormente. Mais do que isso, são pensamentos divergentes e convergentes que se equilibram entre duas linhas de pensamento, procurando convergir para um desabrochar de novas ideias.

Para melhor compreensão do *Design Thinking*, a Figura 01 ressalta essa flexibilidade das atividades.

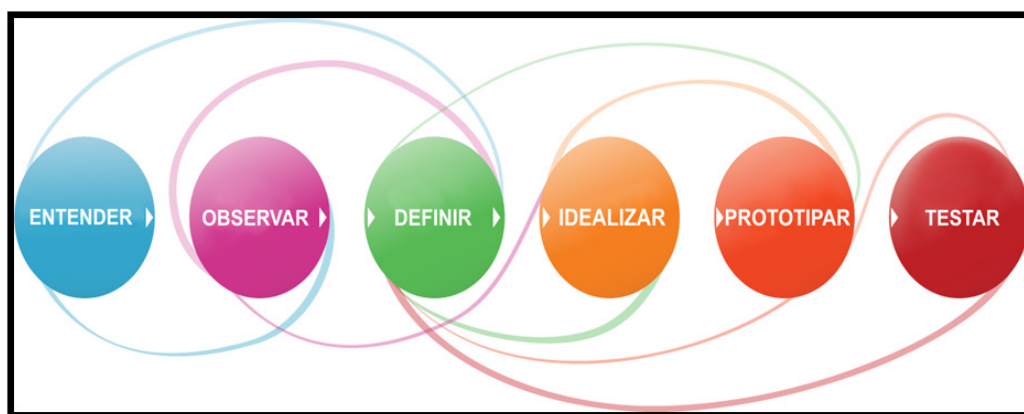


Figura 01. Fases do *Design Thinking*

Fonte: Pinheiro e Alt (2011).

De forma didática, as fases do DT podem ser compreendidas da seguinte forma:

- a. Entender: é o momento em que os envolvidos emergem nas pesquisas e procuram por informações que possam subsidiar as decisões em relação ao problema;
- b. Observar: a compreensão e a observação são momentos importantes no DT ajudando a criar um sentimento de cooperação entre os participantes;
- c. Definir: os pontos a serem analisados nesta fase são os usuários + necessidade + *insights* visando buscar sugestão que visem a impactar a expectativa dos usuários;
- d. Idealizar: neste momento, os participantes do DT, *designers*, são desafiados a realizarem um *brainstorm* sobre as ideias surgidas fundamentadas no conhecimento desenvolvido. É o momento da audácia e dos sonhos;
- e. Prototipar: é a fase da concepção em que a experimentação é o ponto principal. É o momento de aprender a aprender; e
- f. Testar: é a fase interativa em que o protótipo será testado e os participantes deverão estar abertos para aprenderem com os erros e melhorarem as ideias iniciais.

De uma forma geral, a proposta do Design Thinking é estabelecer espaços dialéticos de aprendizagem em que o desenvolvimento do conhecimento permite a solução dos problemas experimentados. Assim, como técnica de ensino, o DT se transforma em uma nova ação didática dentro da forte tendência de adoção das metodologias ativas. Este fato se justifica pela adoção de maneiras diferentes de ensinar para que os alunos, de uma forma geral, participem criativamente do processo, de acordo com Spagnolo (2017).

Ilipinar *et al* (2011) evidenciam que, na pós-modernidade, os homens são mais complexos, pois, além da racionalidade, há também sentimentos e uma vida com significados mais amplos a serem vividos, o que faz com que tenham uma interação dialética com a sociedade de forma contínua. O que se precisa ter claro é que os saberes são construídos e reconstruídos por meio das interações desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No contexto do ensino da Administração, Paula e Rodrigues (2006, p. 14) argumentam que é necessária esta postura, uma vez que, “trata-se de um incentivo para a reflexão crítica do conhecimento no domínio da gestão no sentido de entendê-la como um fenômeno social, político, econômico e moral”.

Busca-se então, com a proposta de aplicação do *Design Thinking* em uma disciplina do curso de Administração, analisar, por meio da percepção dos discentes, se a proposta da metodologia ativa permite envolvimento, o desenvolvimento de autonomia, da capacidade do trabalho em equipe e, ainda, despertar a necessidade de aprender constantemente.

Espera-se, dessa forma, alcançar o que propõe Piaget (1973) ao elucidar o objetivo da educação que é formar profissionais críticos que não sejam capazes apenas de reproduzir, mas de “desenvolver a sensibilidade, a visão globalizante das situações, fazendo o liame entre a experiência adquirida e as teorias apreendidas” (AKTOUF, 2005, p.155-156).

3 | METODOLOGIA

Nesta seção, busca-se descrever o delineamento metodológico que norteou os caminhos que foram percorridos no desenvolvimento deste trabalho. Partindo do conceito proposto por Vergara (1997), compreende-se ciência como uma das formas para que se tenha acesso ao conhecimento. E, nesse processo, a pesquisa torna sua principal atividade. No contexto das ciências sociais, esse processo é construído de maneira diversificada, fugindo dos padrões normatizados, tendo que levar em conta as especificidades dos fenômenos a serem estudados. Necessário se faz compreender, então, que o desafio de realizar pesquisas nas ciências sociais requer o entendimento de que seus fenômenos não são isolados de seu mundo, mas que eles vivem um constante devir, associados aos seus contextos históricos.

Sob esta ótica, como técnicas de coleta de dados, optou-se pela realização

da Observação-não-participante e do Grupo Focal. A técnica da observação não participante acontece quando o pesquisador, segundo Godoy (1995), atua como um espectador atento às mudanças do contexto em que se realiza a atividade, aos fatores significativos do processo de convivência e ao comportamento dos membros que integram aquele cenário. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 88), “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informação e utiliza os sentidos na observação de determinados aspectos da realidade”. No contexto da pesquisa, as etapas da observação-não-participante aconteceram durante a execução do projeto no espaço de aprendizagem destinado ao curso de administração. Durante este processo, buscou-se observar os seguintes aspectos: comportamento dos discentes como membro da equipe de trabalho, o comprometimento com a realização do trabalho, o empenho e a iniciativa.

Como técnica de coleta de dados, o Grupo Focal é eminentemente um instrumento utilizado na realização de pesquisas qualitativas. Malhotra (2006, p. 157) aponta que o Grupo Focal é a efetivação de uma entrevista “realizada por um moderador de uma forma não estruturada, e natural, com um pequeno grupo de entrevistados” tendo um tema como foco. Yasuda e Oliveira (2012, p. 86) apontam que os participantes deste tipo de instrumento de coleta de dados são incentivados a discorrerem sobre suas “experiências, sensações, percepções e opiniões sobre o tema que está sendo pesquisado”. Frente a isso é que compreende este instrumento como um processo dinâmico e interativo o que, por vezes, estimula os participantes a externarem seus pensamentos. É a capacidade de fazerem os participantes interagirem, por meio do trabalho em equipe, que torna esta técnica interessante e pertinente dentro do campo das pesquisas qualitativas (BACKES *et al.*, 2011).

A partir dessas considerações, os dados provenientes do processo de coleta de dados por meio do Grupo Focal precisam ser analisados de forma cuidadosa e observando alguns tratamentos específicos. Lervolino e Pelicioni (2001, p. 118) apontam que

os dados colhidos com a utilização da metodologia de Grupo Focal são de natureza qualitativa. Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa. As duas maneiras básicas de se proceder à análise são o sumário etnográfico e a codificação dos dados via análise de conteúdo.

Frente a essa análise, a opção pelo método de análise dos dados coletados nesta pesquisa foi pela Análise de Conteúdo. Vale salientar ainda, que o cerne da análise de conteúdo é a palavra. Na concepção de Bardin, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (1977, p. 31). Sob tal perspectiva, a análise de conteúdo se constituiu como método para a compreensão das percepções descritas pelos sujeitos da pesquisa.

Como sujeitos de pesquisa, tiveram-se os discentes, 13 alunos, do 6º período do Curso de Administração. Optou-se pela aplicação do *Design Thinking*, dentro

da proposta das Metodologias Ativas, na disciplina de Administração de Recursos Humanos II. Como forma de utilização da referida técnica, foi proposta a criação de um projeto de Avaliação de Desempenho para uma Empresa fictícia do ramo de hotelaria. Para a atividade, os discentes foram divididos em 4 equipes, que se constituíram em consultorias e, para dar início ao trabalho, receberam informações gerais sobre a empresa e sobre a região em que ela está situada (mesma região em que a IES se localiza). Foram realizados encontros dentro do espaço da sala de aula para que as diferentes equipes cumprissem as fases sugeridas do *Design Thinking*. Ao final, cada equipe apresentou o seu projeto.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

Objetivando alcançar o objetivo proposto, após as apresentações dos projetos, foram realizadas as reuniões dos grupos focais. Para melhor condução das discussões, a sala foi dividida em 2 grupos - 1 com 6 participantes e outro com 7 participantes.

Para a discussão sobre a temática, a primeira atitude foi ler e debater sobre as competências e habilidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração. Logo após, apresentou-se a eles o objetivo do estudo.

Primeiramente, discutiu-se em relação à satisfação em relação à técnica ativa empregada. Um dos discentes, participante 6, relatou que a técnica empregada para a realização do projeto estimulou a pesquisa e ficou para eles como um desafio a ser realizado; por isso, a vontade foi pesquisar e buscar muitas informações, a “ânsia” do fazer e encontrar uma solução viável para a empresa em questão impulsionou o comportamento desse participante durante as quatro semanas em que o método foi aplicado, “era um pensar constante, dormir e acordar pensando e querendo fazer mais” (Participante 6).

O Participante 2 apontou que a técnica foi “super agradável” pois gerou desafios e que “movimentou” a disciplina, pois só com teoria a aula fica “muito parada, sem ânimo”.

O Participante 12 apontou que a técnica utilizada foi extremamente agradável e o que ele mais gostou “foi o desafio do fazer” e de “sair da rotina das aulas que, geralmente, se fixam em apresentar teorias”.

Dentro de uma visão geral, os resultados demonstram que os discentes aprovaram a técnica utilizada dentro da proposta da metodologia ativa, pois ela se mostrou extremamente agradável, principalmente porque os tirou da posição passiva de aprendizagem. A proposta então foi bem-sucedida no que diz respeito à participação dos alunos.

No que se refere à competência do processo de reconhecimento e definição de problemas os discentes argumentaram que o formato da técnica do *Design Thinking* permite, de uma forma investigativa, buscar um conjunto de informações que os

levam à identificação do problema de forma ampla. Essa proposta está de acordo com as fases apontadas por Pinheiro e Alt (2011) no que diz respeito a entender o contexto, observar e definir, com base nas pesquisas realizadas *a priori*, o problema e o contexto que o envolve. O participante 1 afirma que “as pesquisas ajudaram o grupo a ampliar o conhecimento sobre o setor da empresa proposta, informações essas que até os surpreenderam diante de tanta “coisa” encontrada sobre o setor e sobre a nossa região”. “Este aspecto da região foi muito interessante, realmente nós também descobrimos dados que nem imaginávamos. E olha que moro aqui a 25 anos! (risos)” (Participante 3). “Penso que a pesquisa, utilizando-se desta técnica, foi fundamental para compreendermos e decidirmos sobre o problema proposto” (Participante 10). Essas falas são relevantes, pois confirmam as palavras de Tamosauskas e Beltrame (2010) os quais apontam que as propostas de metodologias ativas retiram os estudantes de uma posição passiva para os transformar em agentes de sua própria aprendizagem, aprendendo a aprender, fundamentando-se em suas inquietudes.

Em relação à competência de pensar de forma lógica, crítica, analítica e estratégica, os discentes também, de uma forma geral, avaliam que a técnica do *Design Thinking* propicia o seu desenvolvimento. E não é somente o DT, mas as metodologias ativas “fazem com que saíamos da caixa, do lugar comum” (participante 4). Em relação ao *Design Thinking*, o participante 9 afirma que ele

os desafia a fazer algo diferente. Achei interessante por que às vezes você estuda, pesquisa alguma coisa e pensa que não conseguirá fazer algo de excelência. Pois, na prática, você pensa que é muito diferente. Com o projeto proposto, você começa a pesquisar e descobre que você pode fazer ai você muda o pensamento e começa a pensar que você irá conseguir fazer algo muito bom e às vezes até melhor do que aquilo que você estava lendo e vendo.

As competências iniciativa, criatividade, vontade de aprender e flexibilidade foram observadas de forma repetitiva na sequência de realização do projeto. “O projeto, em cada fase, me propiciou uma vontade de fazer” (participante 11) e, além disso, “me deu vontade de vir a aula. Você não fica desanimado” (participante 13). Outro ponto de análise em relação do DT foi feita pelo participante 2 que apontou que

a técnica permite você colocar em prática aquilo que você está estudando juntamente com aquela experiência que você traz do trabalho. Você enxerga as dificuldades, você começa a colocar o seu conhecimento em prática. Você tem a oportunidade de aproximar da realidade das empresas, com todas as dificuldades que elas apresentam.

Esses aspectos reforçam a análise de Cunliffe (2002) que salienta a necessidade de utilizar de metodologias ou técnicas que utilizem do construtivismo social com o objetivo de redefinir o conceito de aprendizagem, deslocando-a da esfera cognitiva para o campo dialético. Tudo isto oportunizando a construção para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais colaborativa e, assim, mais participativa.

Dentro da esfera da conexão teoria e prática, os discentes apontam que “com o projeto de DT houve a oportunidade de ver a aplicação das teorias e, através dos

questionamentos, você constrói outros caminhos” (participante 3). Houve concordância com essa análise e, foi apontado também, que a técnica do *Design Thinking* “mostra que você pode arriscar, pode colocar em prática sem medo de errar, pois errar é necessário para fazer melhor” (participante 7). Essas atividades podem ser observadas nas fases de idealização, prototipação e testagem em que, segundo Pinheiro e Alt (2011), são fases mais interativas e, por isso, os participantes deverão estar mais abertos para aprenderem com os erros e, a partir daí, melhorarem as ideias que marcaram o início da proposta. É fundamental, nesse momento, saber ouvir e respeitar as opiniões divergentes e convergentes e, por meio do exercício do compartilhamento e da liderança, desenvolverem uma proposta maior e melhor.

Estes aspectos foram percebidos pelos outros participantes. Também eles apontaram que: “até o último momento eu tinha ideias e queria refazer o projeto” (participante 5); “o projeto permitiu criar e pensar em caminhos alternativos e mais criativos. Ao longo da execução você vê que a sua ideia é válida, você pode desenvolver muita coisa nova, muita inovação” (participante 9); “é mesmo[...] [...] isto permite que a gente junte os palpites da equipe e cresça com esses palpites, você aumenta o seu conhecimento” (participante 1). Tudo isso vai ao encontro das argumentações de Spagnolo (2017) quando a autora afirma que o ponto mais significativo do DT são as interações na busca por soluções que por meio de reflexões, análises, ideações, opiniões encontram-se caminhos novos baseados em processos de *insights* e criação.

Dentro de uma análise mais ampla, tanto em relação do Design Thinking quanto em relação às metodologias ativas, os discentes apontam que:

quando você faz um projeto, você vê que a teoria tem aplicabilidade. E as metodologias ativas chamam a atenção, não é aquela exposição chata. Os métodos ativos permitem uma concentração maior, pois faz com que você busque, que você teste sua capacidade e a sua aprendizagem. Sai do modelo da aula chata (Participante 2);

penso que o mais importante é que o projeto de DT favorece o trabalho em grupo e, como cada um de nós sabemos de jeitos diferentes, com ele a gente sai da zona do conforto. O mercado atual quer pessoas assim, que juntas pensam diferente. Encontram soluções diferentes (Participante 12);

Ah, também eu acho que este trabalho nos ajudou muito a mostrar o valor das ideias de cada um. E o trabalho nos ensinou a estarmos disponíveis a ouvir os outros e com isto construir alguma coisa nova (Participante 6).

Essas falas confirmam as análises de Berbel (2012) quando esse aponta que métodos que estabelecem aprendizagem ativas têm o poder de despertar a curiosidade à partir do momento que os discentes se propõem a resolver um problema e tendem, ainda, a buscarem e apresentarem elementos novos que, em alguns casos, nem foram abordados no espaço da sala de aula pelo professor. Este aspecto é que as tornam interessantes, ou seja, a possibilidade de construção dos saberes.

Observando o desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que as falas mencionadas acima realmente refletem o comportamento e o sentimento dos discentes.

Chamou a atenção o comportamento dos grupos e a interação construída em torno da proposta apresentada. Os discentes buscaram informações que estavam além da bibliografia indicada na disciplina e se envolveram na construção do projeto. Percebeu-se o despontar de competências como vontade de aprender, iniciativa, capacidade de reflexão e de estabelecer caminhos diferentes aos que foram apresentados, como por exemplo, na teoria. Também observou-se a utilização da tecnologia como recurso organizacional em favor de uma maior efetividade da empresa e maior valorização do ser humano.

As equipes se interagiram de forma positiva e buscaram informações que os fizessem diferenciar das outras equipes. Percebeu-se, assim, a necessidade dos grupos em se diferenciarem fazendo com que cada projeto agregasse valor à empresa alvo do trabalho.

Dentro da proposta da pesquisa, compreendeu-se que uma metodologia ativa, voltada para uma pedagogia mais crítica, foi muito agradável aos olhos dos discentes e que eles, como estudantes de Administração, percebem a necessidade de saírem do lugar comum da reprodução e fazerem, ao longo do curso, um exercício de experimentação e de construção do conjunto de seus saberes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar com Metodologia Ativa no âmbito do Curso de Administração foi percebida pelos autores como um desafio a ser enfrentado. Mais do que uma mudança comportamental, a adoção das metodologias ativas exige uma mudança paradigmática em que os conteúdos, ao invés de serem transmitidos podem ser vivenciados e experimentados pelos discentes e que levarão, como anteriormente, a um conhecimento. A eterna crítica ao ensino de administração, aqui ressaltada por Aktouf (2005) e Paula e Rodrigues (2006), realmente precisa ser compreendida e discutida para que a proposta de uma pedagogia mais crítica em tal curso seja significativa, haja vista que as próprias Diretrizes Curriculares estabelecem a priorização de formação de um profissional mais crítico.

O objetivo estabelecido no início deste estudo, que consiste em analisar, por meio da percepção dos discentes, a efetividade da aplicação do método de Design Thinking no desenvolvimento das habilidades e competências propostas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Administração foi positiva. Os discentes se propuseram a trabalhar com uma abordagem mais criativa e mais autônoma em que as decisões do próprio grupo os encaminhariam para o sucesso ou fracasso na solução do problema. Também houve na percepção de cada aluno, um espaço aberto para diferentes interpretações e imprecisas conclusões que, aliadas a um corpo teórico predefinido, facilitou a criação e a inovação.

Diante deste fato, consideram-se as Metodologias Ativas um caminho para que os alunos do Curso de Administração, bem como de outros cursos, possam construir

e terem domínio sobre a sua aprendizagem. Processos colaborativos ou diferentes técnicas de aprendizagem é a única forma de desenvolver competências e habilidade que formem profissionais aptos a pensarem e utilizarem de suas estruturas cognitivas para a construção de um novo corpo de conhecimento.

Entretanto, é preciso considerar que novidades nos processos de ensino/aprendizagem não trarão resultados positivos se acontecerem em um vácuo teórico. Concorda-se com Gaeta e Masetto (2010) quando apontam como requisito principal o alinhamento dos processos ativos com os objetivos a serem alcançados senão corre-se o risco de cair no uso das metodologias ativas apenas como um modismo criando um artificialismo no processo de aprendizagem.

Pensar em uma educação construída dialeticamente é proposta antiga dos teóricos da pedagogia, porém difícil de praticar, pois depende de se romper com o positivismo da educação e com o estereótipo do professor como ser único e soberano do conhecimento. Não são técnicas por si só que promoverão a mudança no processo ensino-aprendizagem, mas propostas que estejam arraigadas nas atitudes de construção de um novo modelo educacional fundamentado na pesquisa, no pensamento analítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AKTOUF, O.. Ensino de Administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, 2005.

BACKES, D. S.et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. São Paulo: v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 05 set. 2017.

BERBEL, N. A. N.. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Administração**. Resolução n. 4 de 13/07/2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em: 04 set 2017.

BROWN, T. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas idéias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COSTA, C. C da. Um método de ensino de construção de infográficos baseado no visual thinking e no design thinking. **7th Information Design International Conference (CIDI)**. p. 294-306. 2015.

CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management Learning**, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

DEBALD, B. S.. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. **Seminário Nacional-Estado e Políticas Nacionais no Brasil**, 2003.

DEWEY, J.. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

EBOLI, M.. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: EBOLI, M. et al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, p. 140-161, 2010.

GAETA, C.; MASETTO, M.. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. **Anais do Congresso Internacional PBL, USP, SP**. 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

ILIPINAR, Gursel et al. **Design thinking in the postmodern organization**. 2011. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1963605> . Acesso em: 04 set 2017.

KOEHLER, S. M. F. *et al.* Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. **Janus**, v. 9, n. 15, 2012.

LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 out 2015.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M..**Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, vol. V, núm. 9, pp. 57-72, jan-jun, 2000.

NERY, S. Gestão de mudanças. In: EBOLI, M. et al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, p. 140-161, 2010.

PAULA, A. P. P. de; RODRIGUES, M. A.. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. SPE, p. 10-22, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PINHEIRO, T.; ALT, L.. **Design Thinking Brasil**: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SPAGNOLO, C.. A formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAMOSASKAS, M. R. G.; BELTRAME, R. L. Ética, humanização e cidadania: os alunos como atores. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<http://www.each.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0211-1.pdf>>. Acesso em: 07 set 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

YASUDA, A.; OLIVEIRA, D. M. T. de. **Pesquisa de marketing**: guia para a prática de pesquisa de mercado. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-427-6



9 788572 474276