

**ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE
VITÓRIA – EMESCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL**

JOELMO JORGE FREITAS COSTA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO**

**VITÓRIA
2021**

JOELMO JORGE DA COSTA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Orientador: Dr. César Albenes de Mendonça Cruz

VITÓRIA
2021

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

C837p Costa, Joelmo Jorge Freitas
Práticas colaborativas e políticas públicas : uma experiência
no Ensino Médio / Joelmo Jorge Freitas Costa. - 2021.
194 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz.

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e
Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa
Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2021.

1. Políticas públicas. 2. Aprendizagem colaborativa. 3.
Metodologias – Ensino Médio. 4. Metodologias ativas. I. Cruz,
César Albenes de Mendonça. II. Escola Superior de Ciências da
Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM. III. Título.

CDD 370

JOELMO JORGE FREITAS COSTA

PRÁTICAS COLABORATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Aprovada em 30 de julho de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória – EMESCAM
Orientadora



Profª. Drª. Maressa Cristiane Malini de Lima
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória – EMESCAM



Profª. Drª. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo- UFES

Dedico esta produção aos meus alunos, às
minhas filhas Sofia e Nina, à minha mãe e à
Lorena, pelo apoio e carinho.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores responsáveis pela minha formação acadêmica durante a minha vida escolar.

À Maria Helena Salviato Biasutti Pignaton, pela referência pedagógica.

Aos amigos e professores Hebert Cabral e Marcos Augusto, pelo incentivo dado no início dessa caminhada.

Ao professor e orientador César Albenes, pelo direcionamento e acompanhamento da proposta.

À EMESCAM, na figura dos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação (*stricto sensu*) em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, pela possibilidade de crescimento acadêmico.

À Mônica de Souza, pela paciência e competência nas correções.

Às professoras Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Maressa Cristiane Malini de Lima, pelas orientações nos acertos de rota.

Ao amigo e parceiro de trabalho João Duarte, pelas discussões e práticas pedagógicas.

Ao amigo e irmão Helder Januário Gomes pelo incentivo acadêmico.

À Lorena, pelo companheirismo, cuidado e dedicação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

O estudo objetiva abordar a importância da Aprendizagem Colaborativa como metodologia de aprendizagem no Ensino Médio. Trata-se de um relato de experiência com embasamento teórico nas metodologias ativas. As mudanças tecnológicas, a transformação na forma de interação entre as pessoas e as novas demandas sociais, trouxeram a necessidade de rever práticas metodológicas tradicionais que já não dialogam com o mundo contemporâneo. As Metodologias Ativas se apresentam de diferentes formas: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Equipe, Atividades Colaborativas, etc. O estudo faz uma revisão bibliográfica sobre o histórico das políticas públicas no Brasil, desde a educação jesuítica do século XVI até as propostas curriculares dos dias atuais; aborda, por meio de levantamento teórico, a importância da metodologia de Aprendizagem Colaborativa para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a mudança do perfil do professor dentro dessa metodologia. Depois, o estudo relata a experiência realizada com alunos da 2ª série do Ensino Médio, que participaram de seis módulos de atividades colaborativas na disciplina de Geografia. Os estudantes, divididos em grupos de pesquisa compartilhada, elaboraram resumos, produziram esquemas autorais, participaram de jogos cartográficos, socializaram as correções e resolveram problemas comuns de forma colaborativa, dialogando, assim, com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que propõe a criação de atividades e situações mais colaborativas de trabalho, com a ampliação da interação entre os alunos. O relato de experiência proposto pelo estudo, destaca a importância do uso da tecnologia (blog institucional, notebook, aplicativos, jogos e computadores) para a resolução das atividades propostas e descreve a importância do embasamento teórico para a reflexão e mudança de prática do professor, que se transforma em educador capaz de orientar e mediar propostas de resolução em grupos. A socialização das etapas dos módulos de atividades, destacando as dificuldades e os avanços vistos nessa prática metodológica, também é feita, enfatizando as vantagens da metodologia colaborativa em relação às metodologias consideradas tradicionais.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Metodologias Ativas; Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

The study aims to address the importance of Collaborative Learning as a learning methodology in high school. This is an experience report with a theoretical basis in active methodologies. Technological changes, the transformation in the way people interact and new social demands have brought about the need to review traditional methodological practices that no longer dialogue with the contemporary world. Active Methodologies are presented in different ways: Inverted Classroom, Problem-Based Learning, Team-Based Learning, Collaborative Activities, etc. The study makes a bibliographical review on the history of public policies in Brazil, from the 16th century Jesuit education to the curricula proposals of today; addresses, through a theoretical survey, the importance of the Collaborative Learning methodology for the development of youth protagonism and the change in the teacher's profile within this methodology. Then, the study reports the experience carried out with 2nd grade high school students, who participated in six modules of collaborative activities in the Geography discipline. The students, divided into shared research groups, elaborated abstracts, produced authorial schemes, participated in cartographic games, socialized corrections and solved common problems in a collaborative way, thus dialoguing with the BNCC (Common National Curriculum Base), which proposes the creation of activities and more collaborative work situations, with the expansion of interaction between students. The experience report proposed by the study highlights the importance of using technology (institutional blog, notebook, applications, games and computers) for the resolution of the proposed activities and describes the importance of theoretical basis for reflection and change in teacher practice, who becomes an educator capable of guiding and mediating resolution proposals in groups. The socialization of the steps of the activity modules, highlighting the difficulties and advances seen in this methodological practice, is also carried out, emphasizing the advantages of active methodologies in relation to methodologies considered traditional.

Keywords: Public Policy; Active Methodologies; Collaborative Learning.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBL – Problem Based Learning/ Aprendizagem Baseada em Problema

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

Projovem – o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

Prouni – Programa Universidade para Todos

TBL – Team-Based Learning / Aprendizagem por Times.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	18
3	A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO MÉDIO	40
4	FUNÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	61
5	RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO	83
6	ANÁLISE E OBSERVAÇÕES DA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68)

Iniciei a minha profissão em 1995, aos 19 anos. Estava na metade do curso de Geografia quando surgiu a oportunidade de entrar na sala de aula de uma escola pública no município de Serra, estado do Espírito Santo. A ineficiência do Estado, que, àquela época, não tinha em seu quadro professores efetivos suficientes, me empurrou para dentro da sala de aula como professor de designação temporária. Não estava preparado, mas iniciar tão cedo, numa situação tão adversa, foi fundamental para a minha formação como professor. Depois de alguns anos, ingressei no ensino privado, sempre lecionando a disciplina de Geografia para alunos de Ensino Médio e pré-vestibular. Aulas expositivas, quadros desenhados, alunos ouvintes, professor detentor do saber, avaliações padronizadas e pouco reflexivas que incentivavam a memorização e valorizavam o produto final, além das regrinhas importantes para o vestibular, tudo certo e de acordo com as metodologias tradicionais.

Nos últimos vinte anos, tive a oportunidade de lecionar numa escola que possui, entre os seus alicerces educacionais, a aprendizagem por meio de projetos pedagógicos e a formação contínua dos seus profissionais. As trocas com os colegas e as possibilidades de implementação de alguns projetos pedagógicos interdisciplinares abriram janelas para a reflexão da minha prática. Para Perrenoud (2002, p. 104),

A formação de profissionais reflexivos deve se tornar um objetivo explícito e prioritário de um currículo de formação de professores; em vez de apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a sua formação inicial, assumir a forma simultânea de uma prática real e reflexiva.

Percebi, na prática, que o modelo metodológico tradicional é muito limitado quando se busca uma aprendizagem mais significativa, e que os alunos, por melhor que seja a aula expositiva, já não suportavam a posição de passividade proposta por uma metodologia falida, de cadeiras enfileiradas e de ausência de trocas, em que o protagonismo se encontra, apenas, na performance do professor. Era necessário mudar, como diz Hoffman (2001, p. 101),

O professor pode até tentar sentir necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica nessa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que faz.

A prática e as experiências dos colegas de profissão me mostraram que as atividades nas quais os alunos eram orientados para pesquisa, debates, trocas em grupos, fóruns de discussão etc., possibilitavam uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, tornando-os mais autorais, autônomos, ativos e protagonistas no processo de aprendizagem. Como afirma Moran (2018, p. 84), “empreender projetos que privilegiem uma relação dialógica e que permitam ao professor e ao aluno aprenderem a aprender, num processo coletivo para a produção do conhecimento”.

Aos poucos, troquei os quadros padronizados com esquemas e resumos, por atividades mais colaborativas, roteiros de pesquisa, resoluções conjuntas, interações e complementações entre os grupos, cadernos autorais e socializações de resoluções, invertendo as aulas com metodologias mais ativas. Abriu-se, assim, uma janela para um novo módulo como educador. Bruno (2016, p. 77) relata que “o professor deve se convencer desde cedo que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Essa transição de proposta metodológica não foi tão confortável para mim enquanto professor, afinal, sair do centro da aula expositiva e colocar os alunos como protagonistas do processo não requer apenas técnicas pedagógicas, precisa também de embasamento teórico e de reflexão constante da prática em sala de aula. Não foi e não é fácil, pois me formei pedagogicamente dentro de uma padronização e formatação metodológica tradicional, mas isso não pode servir como uma barreira intransponível para a mudança.

A profissão de professor, assim como várias outras profissões, é viva e, por isso, requer ajustes, formação contínua e capacitação. Hoffman (2001, p. 101) diz que “é muito difícil aventurar-se ao desconhecido. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões”.

Deparei-me diante da necessidade de adquirir uma nova postura profissional, saindo de um professor expositor, que dava aula num tablado e do alto olhava para os alunos, para um educador que conduzia as atividades, andando pelos grupos e enxergando os estudantes para atendê-los em suas necessidades pedagógicas. Quando isso ocorre, gradativamente o aluno, ouvinte e passivo das aulas, também se transforma, participando mais e se enxergando como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Garrido, Pimenta & Moura (2000, p. 91) afirmam que “a prática do professor é constantemente reelaborada pela ação sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar”.

Sabemos que o professor é uma peça na engrenagem de uma estrutura educacional e que ninguém transforma sozinho a sua sala de aula. Portanto, o educador, de certa forma, é a soma do que ocorre na escola em que trabalha e, quando encontra um ambiente propenso à transformação, que respalda as propostas e tentativas de mudança e que incrementa a sua formação, encoraja-se para ousar e transformar a sua sala de aula num grande laboratório, focado na difícil e necessária tarefa de criar caminhos que desenvolvam competências e habilidades. Como afirma Behrens (2013, p. 77), “em face da nova realidade, o professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo”.

Nas reuniões de formação, tive contato, por meio de leituras e debates, com a literatura de autores importantes como José Moran, que possui obra farta sobre metodologias ativas; Antônio Nóvoa, que foca em seus artigos a importância da formação e da prática do professor; Benjamin Bloom e sua proposta de taxonomia; José Moran e as metodologias ativas; Willian Glasser e a análise da pirâmide de aprendizagem; além de Patrícia Lupion Torres e Esrom Irala, referências nos estudos de aprendizagem colaborativa.

Foi numa dessas leituras sobre etapas de aprendizagem e aprendizagem colaborativa que aceitei o desafio de propor atividades de metodologias ativas durante todo o ano letivo de 2019 para as turmas de 2ª série do Ensino Médio. Propus e implementei, com o apoio da instituição, duas atividades colaborativas a cada período letivo, ou seja, seis atividades durante o ano no total. A proposta consistia na elaboração de roteiros de pesquisa sobre temas geopolíticos, estudos em grupos, resoluções conjuntas de questões e a socialização e correções das produções. Ao final de cada etapa, analisávamos (professor e alunos) a atividade já visando aos acertos de rotas.

Não foi tão fácil a adaptação para alguns alunos, principalmente aqueles que esperavam o conteúdo “fechado” e conceituado no quadro pelo professor, pois envolve menos trabalho e pesquisa do aluno, mas gera menos aprendizagem. Segundo Glasser (1986), aprendemos proporcionalmente pouco na passividade, quando apenas ouvimos ou vemos. Aprender é um processo trabalhoso, o professor tem que construir a ponte de aprendizagem junto com o aluno. Freire (1999, p. 26) diz: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

Era muito comum, nas primeiras atividades, alguns estudantes perguntarem: “professor, você não vai dar aula”? Ou até mesmo alguns pais, acostumados com o ensino tradicional, criticarem. Ouvir esses questionamentos quase toda semana, me deixava inseguro e desconfortável, mas isso se encontra no “pacote” de resiliência que adquirimos quando pretendemos promover mudanças.

Nas atividades de aprendizagem colaborativa, trabalhei muito mais na preparação das aulas, elaborando a proposta, construindo o roteiro, as indicações de pesquisas, buscando possibilidades de divisão de grupos e formas de colaboração entre os alunos, criando alternativas de uso tecnológico, tudo isso para que o aluno trabalhasse e protagonizasse durante as aulas. Demo (2001, p. 5-6) afirma que “a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender”.

Atuar como educador mediador fez com que eu enxergasse situações antes não percebidas, como alunos com dificuldades na escrita, nas interpretações, nas socializações. Pude me aproximar pedagogicamente dos alunos e com isso ser mais cirúrgico na minha atuação. Seleção de conteúdos, técnicas de pesquisa, oratória, resolução de problemas tornaram-se conteúdos tão importantes quanto os chamados conteúdos específicos da disciplina que leciono. De acordo com Diesel (2017, p. 269),

É possível inferir que os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é apenas um dos aspectos desse processo.

Dentro de um novo contexto em que vivemos, saber pesquisar, por exemplo, é mais importante para o aluno que saber o nome dos rios no sul da Europa. Saber pesquisar ou selecionar informações são habilidades que irão torná-lo mais autônomos para a vida. Behrens (2013, p. 77) infere que “em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento”.

Levando em consideração que educação é um processo contínuo e o educador, um profissional em metamorfose, repensar as práticas nos leva a novos caminhos que vão ao encontro das necessidades de mudanças. As metodologias ativas, como as atividades de aprendizagem colaborativa, valorizam a minha função como professor, mas não aquele “dador” de aula e excêntrico conteudista, e sim o educador mediador, comprometido com uma proposta de educação de formação de um estudante cidadão, comprometido com ações coletivas e capaz de propor soluções aos problemas comuns. Freire (2011, p. 29) diz que

Faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador

Como professor, mesmo com mais de duas décadas nesse belo ofício, ainda caminho tateando e me redescobrimo como profissional, mas, sem dúvida, com a certeza de que as práticas de metodologias ativas, como as aprendizagens colaborativas, me transformaram e me levaram para mais próximo das realidades e necessidades dos alunos. Para Bruno (2016, p. 77),

Ensinar também exige aceitação do novo, com uma reflexão crítica sobre a prática, pensando no que se fez hoje e no que pode ser melhorado amanhã, procurando, por meio desta luta para não se tornar um ser condicionado, fazer com os seus alunos também percebam esse fato, considerando-se inacabados e, por isso, com condições de ir além.

Partindo desse contexto e da necessidade de mudança metodológica de aprendizagem, planejei e apliquei, durante o ano letivo de 2019, seis módulos de atividades com base na Aprendizagem Colaborativa para as turmas da 2ª série do Ensino Médio, numa instituição privada de ensino, em Vitória (ES). Organizei a sala de aula num propósito de espaço colaborativo (mesas em círculos, quadro para os alunos, murais de sala), objetivando uma mudança na postura do aluno e na função do professor, que deixaria de ser o centro do processo para transformar-se num mediador, condutor, organizador e parceiro da aprendizagem do estudante. Para Hoffman (2001, p. 101),

O dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de reconstrução de significado.

Reconhecendo que a Aprendizagem Colaborativa impacta diretamente na vida do estudante, promovendo autonomia, ações conjuntas, saber compartilhado, protagonismo juvenil e produção autoral, tem-se como proposta problematizadora: Quais as contribuições da metodologia de Aprendizagem Colaborativa Ativas para o Ensino Médio?

O objetivo do estudo é abordar e investigar a colaboração da metodologia de Aprendizagem Colaborativa na aprendizagem dos alunos de Ensino Médio.

Os objetivos específicos compreendem:

- Descrever o histórico das políticas públicas no Brasil, com o propósito de entender a formação da estrutura educacional brasileiro no que diz respeito;
- Identificar as Metodologias Ativas de aprendizagem como caminhos para a mudança metodológica que promova a autonomia e o protagonismo juvenil;
- Discutir o papel da Aprendizagem Colaborativa na mudança das funções do estudante e do professor para a construção do conhecimento da sala de aula.

Metodologicamente, esta pesquisa, quanto às finalidades, é classificada como Relato de Experiência, de caráter descritivo e reflexivo, sendo também uma revisão de literatura que, por meio de análise de artigos científicos e livros sobre o tema, visa aprimorar o conhecimento acerca da Aprendizagem Colaborativa e sua aplicação no Ensino Médio.

A proposta se justifica por trazer esta discussão sobre a metodologia de Aprendizagem Colaborativa, ampliando o escopo das abordagens que podem ser trabalhadas em sala de aula. Para isso, a dissertação propõe uma análise sobre metodologia colaborativa e relato de experiência com alunos da 2ª série do Ensino Médio, de faixa etária entre 15 e 17 anos numa escola privada de Vitória – ES, durante o ano de 2019. A escolha da série para o trabalho com os módulos de atividades colaborativas foi motivada pela maior autonomia do aluno nessa faixa etária, o que favorece o melhor desenvolvimento da proposta de atividades, e também pela minha experiência de mais de vinte anos trabalhando nessa série.

É com esse propósito desafiador de relatar uma experiência que se estrutura a proposta do trabalho desta dissertação, que se pretende abordar e problematizar a proposta metodológica de Aprendizagem Colaborativa em sete capítulos:

Após a Introdução (Capítulo 1), qual seja, no capítulo 2, é feita uma abordagem histórica sobre políticas públicas educacionais no Brasil, analisando as políticas públicas educativas no Brasil para o Ensino Médio, do período jesuítico até os dias atuais, passando pelos impactos da Reforma Pombalina; os esforços no período joanino; os modelos educativos da República Velha; o início do ensino profissionalizante no país; a educação doutrinária da ditadura militar e a importância da Constituição de 1988 para a ampliação da democratização da educação.

No capítulo 3, é realizada uma revisão bibliográfica sobre metodologias ativas, com destaque para a Aprendizagem Colaborativa como novos caminhos e possibilidades que permitam o protagonismo juvenil e a produção colaborativa, potencializando as aprendizagens de alunos e professores;

No capítulo 4, é abordada a função do professor no contexto da Aprendizagem Colaborativa, destacando a transformação do docente centralizador e transmissor de conteúdo específico, típico das metodologias tradicionais, para o educador mediador e orientador, que propõe e organiza atividades visando o protagonismo do aluno;

No capítulo 5, é relatada a experiência da aplicação de seis módulos de atividades com metodologia de Aprendizagem Colaborativa, organizadas para as turmas da 2ª série do Ensino Médio.

No capítulo 6, é feita uma análise da proposta colaborativa relatada;

Por fim, no capítulo 7, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67)

O presente capítulo objetiva apresentar um breve resgate histórico acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, compreendendo que a leitura do passado nos possibilita compreender o presente, assim como Freire (1987, p. 73) afirma “olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro”. Para tanto, o investimento feito pautou-se nas contribuições teóricas principalmente de Boaventura, Oliveira, Salviani e Santos.

Isto posto, dedica-se, aqui, na tessitura de um debate que coloque em análise, de modo sucinto, a configuração do Ensino Médio no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. Sousa (2006, p. 13) define políticas públicas como

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro. A autora ainda infere que o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

As políticas públicas e sociais focadas na educação constituem um elemento de normatização do Estado, que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, garante o direito universal à educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento do educando.

Mas nem sempre foi assim. A história do Brasil nos mostra que a educação, como política pública, só se tornou realidade após séculos de ausência de políticas públicas educacionais que abrangessem a parte significativa da população. Durante um longo período da nossa história, apenas uma pequena e elitista parcela da população tinha acesso ao letramento ou a qualquer tipo de formação. Uma educação que privilegiava poucos: homens brancos, representantes da classe oligárquica.

Historicamente, no Brasil, a educação se apresentou como um elemento de manutenção de privilégios das classes elitizadas. Saviani (2010) afirma que, no período colonial, por exemplo, quando as escolas jesuíticas ofertavam o nível secundário (equivalente ao Ensino Médio), chamado de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências, apenas as famílias aristocráticas tinham o privilégio de receber os benefícios da educação.

Após a introdução de uma estrutura educacional marcada basicamente pela catequização indígena nas primeiras décadas de colonização, a pedagogia Jesuítica, a partir de 1599, foi orientada pela *Ratio Studiorum*, que era um manual educativo adotado em todos os colégios jesuíticos, com currículo tradicional de ensino rígido, marcado pela memorização e repetição, que continha o estudo de história, língua, literatura, retórica, poesia, matemática, geografia, ciências naturais e ensino religioso cristão, dentro de um contexto hierarquizado e elitista. Segundo Miranda (2009, p. 27), o programa de estudos do *Ratio Studiorum* consistia:

[...] por um lado, no fato de ele se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos; por outro lado, no fato de ele incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas e a literatura, a retórica, a história, o teatro... Esse foi certamente o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus. A combinação da língua e da literatura, da poesia, da história, da retórica e da lógica, com os estudos de matemática, geografia, filosofia, e ciências naturais, era para os humanistas e jesuítas não somente para o desenvolvimento intelectual, mas também para o desenvolvimento moral, qualidade esta, que possibilitava o indivíduo agir para o bem comum. O *Ratio Studiorum* combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos, uma vez que o objetivo era formar homens que soubessem pensar e escrever, pois a formação ideal é a que possibilita o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude.

Sobre o tema, Saviani (2010, p. 38) afirma que

A segunda fase da educação jesuítica entre 1599 a 1759, período da implantação da *Ratio Studiorum*, mostrou-se elitista, sendo voltado mais a educação dos filhos de colonos do que aos índios. Vale lembrar que o quadro político-econômico e social do período colonial era constituído predominantemente de uma minoria de grandes proprietários de terras, senhores de engenho e mais tarde donos de minas de ouro, quase todos proprietários de escravos.

Essa composição de pouca mobilidade social, que vigorou por mais de duzentos anos, refletiu uma educação alienada, de base religiosa católica a serviço de um grupo dominante.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, esses estabelecimentos, que não passavam de 20 em todo território e que, de forma geral, apresentavam estruturas precárias, foram fechados, transferindo a responsabilidade do ensino para o Estado, como defendia o governante português Marquês de Pombal (SAVIANI, 2010).

A reforma pombalina determinou o fechamento de todos os colégios jesuíticos e incentivou a criação das aulas régias a serem mantidas pelo Estado. Tinha sido a primeira vez em Portugal e em suas colônias que o currículo e as metodologias de educação, fortemente ligados ao monopólio da igreja católica, era quebrado pelo Estado Monárquico. Seco (2006, p. 6-7) destaca que

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas. Estas providências, entretanto, não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão das escolas brasileiras, constantemente reclamadas pelas populações que até então se beneficiavam dos colégios jesuítas. (...) A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também às suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Tal fato apresentou inúmeros avanços em Portugal, as escolas poderiam ser montadas em diferentes lugares, a estrutura curricular menos religiosa e rígida, o professor e outros funcionários educativos transformaram-se em funcionários públicos. Porém, no Brasil, as ações promovidas por Pombal afetaram negativamente o já precário sistema educacional existente, pois o desmonte do ensino jesuítico não foi substituído pelas reformas propostas em Portugal, colocando a educação da colônia na responsabilidade de um Estado desorganizado e subordinado que não tinha a educação como foco de ações públicas. Seco (2006, p. 5) afirma que

Enquanto na Metrópole buscava-se construir um sistema público de ensino, mais moderno e popular, na colônia, apesar das várias tentativas, através de sucessivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas no campo da educação, só logrou desarranjar a sólida estrutura educacional construída pelos jesuítas, confiscando-lhes os bens e fechando todos os seus colégios. É importante destacar que a reforma pombalina no Brasil não foi implementada no mesmo momento e da mesma forma que em Portugal. Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação na colônia.

No final do século XVIII e início do século XIX, praticamente não existiu ensino formal no Brasil. Tal fato só se modificou com a chegada da família real em 1808, quando Dom João VI, fugindo das tropas napoleônicas, aportou em solo brasileiro, trazendo com ele aproximadamente 15 mil pessoas. Esse grupo iria engrossar a então pequena classe elitista, que necessitaria de serviços, entre eles, estabelecimentos de ensino.

Em 1815, a administração do governo joanino extinguiu a condição de colônia ao Brasil, transformando-o em “Reino Unido de Portugal e Algarves” e o tornando a sede administrativa de Portugal. Tal fato possibilitou a criação da Biblioteca Real, da Academia Real de Belas Artes e de escolas de medicina. Segundo Oliveira (2013),

D. João VI mostrou-se mais comprometido com a educação superior do que com a educação básica, uma vez que tinha por objetivo “formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais (...) A fim de atender aos interesses políticos, sociais, econômicos e militares da nova sede monárquica portuguesa, D. João VI regulamentou várias instituições de ensino. De acordo com os documentos consultados, a principal província que receberia essas instituições seria a do Rio de Janeiro, seguida da Bahia e Minas Gerais (...) Na província do Rio de Janeiro criou-se o Laboratório de Química, cujo objetivo era a “análise dos produtos das Províncias do Brasil” (DECISÃO 27/10/1819), a Academia das Artes, que disponibilizava “aulas de pintura, desenho, escultura e gravura” (DECRETO 23/11/1820), a Academia Real Militar, que possuía, dentre seus objetivos, pesquisar “produtos de mineralogia e história natural” (DECRETO 22/01/1818), a Real Academia de Guardas-Marinhas (DECISÃO 08/05/1808), o Laboratório Químico-Prático (DECRETO 25/01/1812). Na Bahia regulamentou-se a Escola de Medicina e Cirurgia do Hospital Militar, visando a “instrução dos cirurgiões ajudantes dos regimentos” (CARTA RÉGIA 22/09/1809), o Curso de Agricultura (CARTA RÉGIA 25/06/1812). Em Minas Gerais instituiu-se a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, com a finalidade de “preparar fechos de armas” (CARTA RÉGIA 21/01/1812).

Não seria exagero afirmar que o período joanino (1808 a 1821) trouxe um feixe de luz à escuridão cultural que vigorava no Brasil Colônia nas últimas décadas do século XVIII, mas também não foi capaz de introduzir políticas públicas capazes de democratizar o ensino para todas as classes, pois grande parte das políticas públicas educacionais era destinada à camada dirigente masculina.

Problematizando o caráter elitista da educação no período e sua manutenção no período imperial, o sociólogo português Boaventura (2009) cita Lima (1945, p. 277) para explicar tal fato:

A emancipação intelectual de uma minoria restrita, pode mesmo dizer-se ínfima, estava feita antes da chegada da corte: restava propagá-la, quando não entre a grande massa, refratária a estudos mais sérios e cuja situação material não comportava cultura, pelo menos entre as camadas de cima, às quais competia a função diretiva. Esta foi a obra, em tal domínio, dos treze anos do reinado americano de Dom João VI.

A proclamação da República em 1889 e, logo depois, a Promulgação da Constituição de 1891, não representaram grandes avanços nas condições de vida e também na participação da população socialmente menos favorecida, ao contrário, continuava atendendo aos interesses das oligarquias agrárias, estabelecendo como não prioritários temas essenciais para o desenvolvimento do país como, por exemplo, a educação. Um sistema escolar gratuito que fosse capaz de atender e formar estudantes por meio de políticas públicas educacionais, não se encontrava no radar dos governos da época (BOAVENTURA, 2009).

Nas primeiras décadas, o ensino secundário ficou restrito aos Liceus, que tinham como objetivo principal fornecer aos alunos conhecimentos básicos para a admissão no Ensino Superior. Esses estabelecimentos se localizavam nas capitais dos estados e eram direcionados à educação masculina. As denominadas Escolas Normais eram responsáveis pela educação de parte pequena da população feminina, que durante séculos foi privada de educação. Essa estrutura, que vigorou nesse período, era reflexo da situação econômica e social do país, marcada pela atividade cafeeicultora de exportação; pela política oligárquica e o voto de cabresto, que não era direito de todos, e por uma sociedade que girava em torno da família patriarcal.

Em diferentes momentos da República Velha (1889-1930), o ensino secundário conheceu algumas propostas de reformas, como Santos (2010) destaca:

Reformas	Objetivos	Duração do nível
Benjamin Constant (1890)	"Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social."	7 anos
Epitácio Pessoa (1901)	"Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras."	6 anos
Rivadavia Correia (1911)	"Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório."	Externato - 6 anos; Internato – 4 anos.
Carlos Maximiliano (1915)	"Ministra aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular."	5 anos
João Luís Alves (1925)	"Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores"; "Preparo fundamental e geral para a vida"; "Fornecer a cultura média geral do país".	5 anos- certificado de aprovação; 6 anos bacharelado em Ciências e Letras

Fonte: Santos, 2010. Seminário Cultura e Política na Primeira República.

É importante destacar que a República Velha (1889 a 1930) é marcada pelas tentativas iniciais de se propor educação mais ampliada para diferentes grupos sociais, mas, na verdade, o ensino que transcendia o ler e o escrever era para poucos, restava para os grupos populares a instrução de educação básica para o trabalho agropecuário de fabril (PORTO, 2003).

A Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder finalizaram a República Velha e possibilitaram a abertura de novos caminhos na economia, na política e também na estruturação do sistema educacional. Vargas governou ininterruptamente o Brasil entre 1930 e 1945 e ainda retornou para um mandato democrático entre 1951 e 1954. As medidas socioeconômicas e políticas, adotadas em seus governos, impactaram diversos setores sociais, inclusive a educação. Foi em 1930, por exemplo, que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (RIBEIRO, 1995).

No início da Era Vargas, o governo diminui a autonomia dos governos estaduais, centralizando a política e a economia no país. Isso tem impacto na educação, que passa a ser regulamentada por leis federais unificadas e válidas para todos, já que antes de 1930 a Educação era exclusivamente de responsabilidade dos estados. Podemos afirmar que, a partir desse momento, passamos a ter políticas públicas verdadeiramente institucionalizadas no país. Na Constituição de 1934, pela primeira vez, a educação aparece como direito de todos. Sobre a educação como política pública e responsabilidade do Estado, o artigo 149 da Constituição de 1934 assim se pronuncia:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Mais especificamente, dialogando sobre a educação de adolescentes e jovens, foi somente a partir da década de 1940, com a Reforma do Ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema, em 1942, que o ensino secundário passa por reformas mais profundas e se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares. Tal reforma compunha o projeto político ideológico de Vargas, implantado sob a ditadura conhecida como Estado Novo e marcado pelos ideários nacionalistas. De acordo com Menezes (2001, p. 1),

De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. No contexto do ideário do governo Vargas, Capanema é mais explícito ao sugerir instrumentos para a ampliação da influência do governo na educação: “É com a educação moral e cívica que se cerra e se completa o módulo da educação individual e coletiva e é por ela que se forma o caráter do: cidadãos, infundindo-lhes não apenas as preciosas virtudes pessoais senão também as grandes virtudes coletivas que formam a têmpera das nacionalidades – a disciplina, o sentimento do dever, a resignação nas adversidades nacionais, a clareza nos propósitos, a presteza na ação, a exaltação patriótica.” Dessa forma, a preocupação com a moral, o civismo e responsabilidades trazem para a esfera educacional os objetivos propostos pelo Estado Novo, a valorização da autoimagem do brasileiro e a criação de uma identidade nacional. Nesse período, o ministério da educação também aprovou a criação de uma série de órgãos, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos (INEP) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa.

No período varguista (1930 -1945), fica nítido a divisão entre o ensino secundário para as elites, de formação cultural e de preparação para o Ensino Superior, e o ensino técnico para a massa trabalhadora. E o voltado para as mulheres. Essas tentativas não são suficientes para oferecer ensino público de boa qualidade para a população de renda mais baixa, destoando muito do que era oferecido às elites do país. Os indicadores mostram que, em 1950, praticamente 50% da população brasileira com 15 anos de idade era analfabeta e se autodeclarava incapaz de ler e escrever, por exemplo, um simples bilhete. A evasão escolar também era alta; só para se ter ideia, apenas 15% dos matriculados na 1ª série conseguiam concluir o curso primário (CALÇADE, 2018).

Outro importante movimento no campo das políticas públicas educacionais foi, com a Constituição de 1946, a determinação de investimento de 10% do orçamento público da União e 20% do orçamento dos estados com Educação. Os currículos, conteúdos e livros didáticos, para os níveis primário e médio, eram definidos por decisões governamentais que devem ser cumpridas pelas escolas públicas e privadas. (CALÇADE, 2018). Na questão estrutural e linha metodológica, a Constituição se baseia nos princípios defendidos pela Escola Nova, que, à época, tinha Anísio Teixeira como um dos seus maiores representantes. A Escola Nova, que se caracterizava, dentre outras coisas, na centralização do processo de aprendizagem das crianças e na oferta de educação democrática, gratuita e laica, estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases que, somente em 1961, foi sancionada (SAVIANI, 2013). Segundo Santos (2010, p. 23),

A lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. No Art. 34 coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos. Cabe destacar que a LDB de 1961 foi a primeira. A segunda LDB foi a de 1996, já em um outro contexto social e que será destacada no decorrer deste trabalho.

O período militar (1964-1985) marcou profundamente a economia, a política e a sociedade brasileira. O regime ditatorial, enrijecido pelo AI-5 de 1968, o milagre econômico, a instalação de inúmeras multinacionais e a intensificação da entrada do capital estrangeiro impactaram, de certa forma, as propostas educacionais, pois o ensino passou a ser concebido como instrumentalização para o trabalho profissional e também como instrumento de controle ideológico por parte do Estado ditatorial (CARVALHO, 2007)

O modelo tecnicista nasceu nos Estados Unidos, em meados século XX, e chega ao Brasil nos anos 60 e 70, com o objetivo de formar mão de obra para atender à demanda industrial e tecnológica da época, visando atender à instrumentalização para o trabalho.

O ensino tecnicista no Brasil foi marcado por metodologias tradicionais caracterizadas pela transmissão de conteúdos, memorização e repetição, que não valorizavam a criticidade e a reflexão dos alunos, dialogando, dessa forma, diretamente com ideologia domesticadora e autoritária dos governos militares e com a política econômica do chamado milagre brasileiro, que visava, entre outras coisas, à ampliação do processo de industrialização. Veiga (1989, p. 34-35), destaca que

O modelo político econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que busca acelerar o crescimento socioeconômico do país. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação (...) O período compreendido entre 1960 e 1968 foi marcada pela crise da Pedagogia Nova e articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. O pressuposto que embasou esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Buscou-se a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instalou-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa de produtividade, propiciando a fragmentação do processo e com isso, acentuando-se as distâncias entre quem planeja e quem executa.

Vale ressaltar que esse modelo educacional que visava à instrumentalização para o trabalho, baseava-se em políticas públicas que não focalizavam como obrigatório a educação dos jovens do Ensino Médio. Santos (2010, p. 25) afirma que

Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID (Agência para Desenvolvimento Internacional). A Lei n. 5692/71 fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ela apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento à Constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8anos), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

Carvalho (2007) cita trecho do discurso do ex-ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, Roberto Campos (1964-1967), realizado em 1968, no seminário “A educação que nos convém”, para reforçar que a intenção das políticas públicas educacionais da época era manter o Ensino Médio profissionalizante como a etapa final na formação de um estudante e não transitória para a chegada à universidade, tornando o ensino universitário algo viável apenas para uma minoria. Segundo Campos (1969, p. 76),

A educação secundária de tipo propriamente humanista devia, a meu ver, ser algo modificada através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável de que apenas uma minoria, filtrada no ensino secundário ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como uma formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro, no nosso ensino secundário a destruição física de um país, é de importância relativamente pequena se permanece intacto o seu potencial científico e cultural; inversamente, a construção de um país é uma tarefa lenta e impossível, se, a par do equipamento físico, não houver um sistemático esforço de construção do capital humano.

A década de 1980 se iniciou com a esperança de redemocratização após um sopro de liberdade, dado pela Lei de Anistia Geral de 1979; e também com a decadência econômica que justificou classificar esse período como década perdida. No campo político, o movimento “Diretas Já”, de 1984, mobilizava diferentes setores da sociedade na luta por eleições diretas para presidente, fato que veio a acontecer apenas em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Melo.

As dificuldades econômicas do país, marcadas pelo endividamento externo, pelos constantes déficits fiscais, pelos planos econômicos fracassados e pela hiperinflação que corroía a renda dos trabalhadores, diminuíram consideravelmente o poder de investimento do Estado em políticas públicas e impactaram negativamente nas tentativas de melhorias dos indicadores de educação, com a manutenção dos elevados índices de reprovação e também de evasão escolar. Leon (2002, p. 434) afirma que

Realizamos um estudo econométrico sobre os determinantes da reprovação, avanço e evasão escolar condicional à reprovação para as séries-diploma do ensino básico, no período 1984-1997. (...). Em relação ao biênio inicial da amostra (1984-1985), as chances de reprovação na 4ª e na 8ª série aumentaram na década de 1980, e caíram na de 1990. Os resultados econométricos mostram que a probabilidade de reprovação nessas séries em 1996- 1997 não era estatisticamente distinta da de 1984-1985. Para o 3º ano do Ensino Médio, a chance de reprovação aumentou na década de 1990, vis-à-vis sua probabilidade no começo da década de 1980.

A Constituição de 1988, também conhecida como constituição cidadã, invertendo a lógica das constituições anteriores, as quais atribuíam a obrigação da educação à família, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que

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

Portanto, a partir desse artigo da constituição, podemos afirmar que a educação é um direito de todos e dever do Estado, com o objetivo de desenvolver o indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e também para a qualificação para o trabalho. A educação torna-se uma importante prerrogativa para que todos os cidadãos possam exigir do Estado a prática educativa com política pública.

Entretanto, a década de 1990 foi marcada por uma agenda neoliberal iniciada no governo Fernando Collor de Melo (1990-1993), que colocou em prática o chamado Consenso de Washington, acordo assinado em 1989 entre EUA e a maioria dos países da América Latina para a implementação de medidas neoliberais. O governo Itamar Franco (1993-1994) e depois dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) deram continuidade à reforma do Estado, às privatizações de empresas públicas e às iniciativas de desregulamentação federal, buscando um modelo de descentralização das políticas sociais, além dos cortes de gastos visando à estabilidade monetária e econômica (OLIVEIRA, 2009).

No sentido de assunção do dever de o Estado ofertar e promover o direito à educação no país, a partir da nova configuração de modelo de Estado, a promulgação da Lei n. 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional) traz uma nova configuração curricular que busca atender à dinâmica econômica, política e cultural que se apresentava.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), criada em 1996, afirma que o ensino deverá considerar os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar e garantia de padrão de qualidade”. Mas será que depois de vinte e cinco anos de criação da LDB/96 as concepções e as metodologias pedagógicas garantem uma educação de qualidade e com equidade? O que foi proposto, nas últimas décadas, como políticas públicas na área de educação, retrata as transformações vivenciadas pela sociedade? Ou a sociedade atual retrata o que, da LDB, não foi garantido pelos governos?

Sobre as reformas postas em prática no Brasil nos anos 1990 e sua relação com as políticas educacionais, Oliveira (2009, p. 200) afirma que

A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental, como o já citado FUNDEF, que obrigou os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades com tal oferta. Foi ainda desenvolvido um sistema nacional de avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentraram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos – O Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – com referência no mercado de trabalho. No entanto, a ênfase conferida à educação geral veio acompanhada do apelo à empregabilidade, o que levou à reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao Ensino Médio regular, por meio das regras estabelecidas no decreto n. 2.208 de 1997.

Cabe ressaltar que, historicamente, a economia e suas necessidades de mercado tentam se impor às propostas educacionais de base metodológicas e curriculares e que a implantação desses modelos segue geralmente orientação de cunho político e também ideológico. Tal fato nos traz uma reflexão: a educação não pode ficar limitada às necessidades do mercado, pois formar para a vida, para exercer cidadania e mudar uma sociedade que tende ao individualismo, tem que transcender a questão mercadológica.

O desenvolvimento de competências e habilidades tem que se inserir numa proposta mais ampla, que busque incluir políticas públicas que atenda a todos, que dê

condições de igualdade na aprendizagem, que foque a formação para a vida em sociedade, só assim, consequentemente, teremos cidadão ativos e qualificados não apenas para o trabalho, mas também para a vida propriamente dita.

Como já citado anteriormente, a década de 90 foi marcada pela implementação de medidas neoliberais que buscavam, entre os objetivos, a “diminuição” e descentralização do Estado e a busca do equilíbrio fiscal. No Brasil, durante os dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, percebeu-se claramente como essas medidas tiveram relação nas propostas de políticas educacionais. Segundo Oliveira (2009, p. 199),

O governo FHC (1995-2002), marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real, promoveu importante reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, consequentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe consequências consideráveis para a educação. Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do Ensino Médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do Ensino Médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96.

Ocorre uma mudança de perspectiva, pois o Ensino Médio, denominado ensino secundário até o início da década de 1990, propunha uma formação de competências gerais, que preparava o aluno para a vida em sociedade – seja no trabalho ou no Ensino Superior (CARDOSO, 2018), que desloca para o atendimento às demandas de qualificação exigidos pelo mercado de trabalho, como se pode notar no Decreto n. 2.208 de 1997, que estabeleceu regras da educação profissional, organizando-a em sistema próprio e articulando o Ensino Técnico ao Ensino Médio regular, visando à empregabilidade e às possíveis demandas do mercado de trabalho. A criação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 1998, que tem o objetivo de avaliar o desempenho em habilidades e competências do estudante ao fim da escolaridade básica, também estava dentro desse contexto de modelo educacional (OLIVEIRA, 2009).

Todas essas mudanças que implicavam, principalmente, novos direcionamentos no Ensino Médio, ocorriam num cenário de crescimento do percentual de matrículas nesse segmento. De acordo com o MEC (2000, p. 2),

No período de 1990 a 1998, a matrícula no Ensino Médio quase duplicou: passou de 3,5 milhões para 6,9 milhões de alunos. Nos últimos cinco anos, as matrículas vêm crescendo a uma taxa anual média de 11,5%. Às voltas com a produtividade e a qualidade do ensino fundamental, os sistemas públicos das Unidades da Federação foram surpreendidos por tal crescimento da demanda por Ensino Médio, procurando absorvê-la nos espaços ociosos das escolas, especialmente no turno da noite. Em 1998, 55% dos alunos do Ensino Médio frequentaram o noturno, índice que chegou a 62% no caso dos estudantes de escolas públicas mantidas pelos Estados e pelo Distrito Federal. Os sistemas públicos, embora tenham absorvido a demanda, não conseguiram realizar um planejamento eficiente de sua oferta de vagas – seja por inadequação das estruturas administrativas das Secretarias de Educação, nas quais nem sempre havia um setor responsável pela gestão dos recursos materiais e humanos envolvidos nessa etapa.

Para atender às demandas educacionais do segmento educação em questão, surge, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, o PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), que propõe, dentre outras iniciativas, o Projeto Escola Jovem, que nasceu com o objetivo de atender à demanda de matrículas nas escolas, de aumentar a cobertura e unificar o currículo nacional e de diminuir a evasão e reprovação, buscando melhorar a qualidade e a eficiência do Ensino Médio.

O desenvolvimento das forças produtivas e as modificações no mercado econômico, que se globalizava com uma intensidade nunca vista antes, construiu uma necessidade de formação de um aluno que se inserisse nesse novo modelo em construção e que se encaixasse nos novos hábitos de trabalho e experiência produtiva. De acordo com Munhoz e Melo-Silva (2012, p. 293),

A Preparação para o Trabalho vai aparecer de maneira precípua nos documentos legais que respaldam e orientam o Ensino Médio. A LDB 9.394/96, originalmente, tratou do Ensino Médio em dois artigos: 35 e 36. O artigo 35 estabelece como finalidade do Ensino Médio: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Inciso II).

O Decreto-lei nº. 2.208/ 97, de 17 de abril de 1997, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo a Educação Profissional, articulada ao Ensino Médio. Segundo o MEC (2000),

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e técnico. Art. 4º. A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. §1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade. §2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Segundo a LDB (Lei 9394/96, Art, 35, Inciso III), a formação do cidadão não deve ser vista como uma somatória de cursos segmentados, mas como um processo integrado, contínuo, que viabilize “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Com a ascensão de um governo de esquerda no Brasil, surgiram inúmeras políticas focadas no desenvolvimento do Ensino Médio, principalmente no que diz respeito ao currículo e às metodologias. Na gestão educacional, o primeiro mandato do governo Lula (2003-2007) foi marcado muito mais por permanências que rupturas em comparação ao governo Fernando Henrique Cardoso. O governo Lula herdou uma reforma de grande complexidade que envolvia do nível básico ao superior e, de forma geral, escolheu conservar e manter boa parte das iniciativas do governo anterior (CARDOSO, 2017).

A partir do primeiro governo Lula, surgem propostas educacionais com possibilidades de integrar de maneira facultativa – ou seja, cada instituição definia a sua modalidade de ensino –, o Ensino Médio regular e o técnico. Mas tais ofertas não representaram avanços significativos, pois a educação profissional se mantinha sempre secundarizada, sem grandes incentivos ou apelos (MELO; DUARTE, 2011).

O documento do Ministério da Educação, intitulado EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO, publicado em 2007, destaca que

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da integração. O primeiro Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Nesses seminários, principalmente no segundo, ficou evidenciado duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº. 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica. O documento do MEC já apontava naquele momento a perspectiva de integração das políticas para o Ensino Médio e para a educação profissional, tendo como objetivo o

aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador. A discussão sobre as finalidades do Ensino Médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de Ensino Médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A participação da sociedade civil nas discussões e debates foram importantes na elaboração de documentos que orientavam políticas educacionais mais democráticas. No decorrer do governo Lula, começam a surgir vários programas e várias medidas com a intenção de aprimorar aquelas que estavam em prática nos anos anteriores. Surgem, no contexto de ampliação do Ensino Médio no país, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Melo e Duarte (2011, p. 240) destacam que

(...) chama a atenção para o papel cumprido por esses IFs (Institutos Federais) no processo de reforma do Ensino Médio e profissional e os desafios postos a eles em função da amplitude e verticalização de todos os IF com seus múltiplos campi em cada estado brasileiro; das expectativas sociais e governamentais dirigidas a estes institutos; das demandas em termos de seu papel social e de materialização da integração do Ensino Médio à educação profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto n. 5.154/2004.

Desde a Reforma Capanema, em 1942, o sistema educacional brasileiro mantinha uma dualidade estrutural entre a formação de intelectuais (ensino propedêutico) da formação de trabalhadores mais técnicos (ensino profissional), reproduzindo, no sistema educacional, a organização desigual da estrutura capitalista. É dentro desse contexto que surge o Decreto-lei nº.5.154/04, com a proposta de unificação do ensino propedêutico e do ensino profissional no contexto curricular da educação básica. O decreto estabeleceu a integração do Ensino Médio à educação profissional técnica, além de continuar ofertando os cursos técnicos estabelecidos pelo Decreto-lei nº. 2.208/97, que havia proibido a integração. De acordo com o MEC (2004), o decreto nº. 5.154/04, em relação aos modos de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio, o Ensino Médio dá-se de forma

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

A estrutura dualista e a dicotomia estrutural, presentes até o Decreto-lei nº. 2.208/97, foi interrompida pelo decreto nº. 5.154/04, com alterações significativas na regulamentação curricular da educação profissional, reorganizando os cursos do Ensino Médio e do ensino técnico no Brasil.

A primeira década do novo milênio ainda foi marcada pela criação de programas importantes como o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), criado em 2005 pela Lei 11.129, com o objetivo principal de propor diretrizes voltadas para as políticas públicas direcionadas à juventude; promover estudos e pesquisas focadas nas condições socioeconômicas dos jovens; e incentivar intercâmbios nacionais e internacionais entre os jovens. A Lei 11.129 de 2005 também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

Em 2009, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Segundo o MEC (2012),

O objetivo da criação do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Cardoso (2018, p. 45) explica que, “após a implantação do programa, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) teve resultados significativos, cumprindo as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação”. Mas afirma que, em termos curriculares e em relação à integração dos docentes, o programa não foi tão eficaz, pois, diante dos desafios propostos a serem alcançados, os educadores não foram suficientemente preparados ou valorizados. Os objetivos do programa (BRASIL, 2012) são:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do Ensino Médio;
- II - desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no Ensino Médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de Ensino Médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de Ensino Médio.
- X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de Ensino Médio estaduais. (BRASIL, 2009).

No decorrer de 2009, também é reelaborado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como avaliação do Ensino Médio, exame este que se torna norteador para a organização da base curricular. Gradativamente, o ENEM passa a ser adotado nas universidades como entrada no Ensino Superior, além de certificar os jovens que se formam no Ensino Médio, diminuindo um pouco o abismo entre os estudantes das escolas públicas e privadas nas disputas por vagas no Ensino Superior em universidades públicas.

Em 2013, é instituída o Projeto de Lei nº. 6840/2013 que propõe a reformulação do Ensino Médio, estabelecendo a jornada em tempo integral, o que ainda não se concretizou como realidade na maioria das escolas brasileiras, após passados oito anos da sua criação.

No ano 2016, é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a intenção de nortear os currículos em todo o ensino básico. A Base, que fixa em 70% da grade curricular com conteúdos comuns e 30% para um programa flexível e adaptável, abre uma janela de novas possibilidades para as secretarias de educação e os estabelecimentos de ensino elaborarem propostas pedagógicas e curriculares levando em conta as particularidades locais e suas diversidades, possibilitando também ao aluno escolher as áreas do conhecimento na qual pretende se aprofundar, visando aos seus interesses de formação. Cabe, aqui algumas reflexões: Quem define quais são os conhecimentos essenciais que devem compor a grande parte curricular comum? Quais são as disciplinas priorizadas? Por que essas disciplinas?

O documento do Ministério da Educação, intitulado BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, publicado em 2016, estabelece que

A BNCC define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. No caso de Língua Estrangeira há a obrigatoriedade do inglês, o que não impede a escola de acrescentar outras. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Os currículos é que vão estabelecer como atender às orientações da BNCC e envolverão aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações. Compete às redes de ensino e às escolas elaborarem os currículos, considerando a BNCC e as realidades e necessidades locais. Além das competências gerais da Educação Básica, a BNCC – Etapa Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A BNCC estabelece, entre outras coisas, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante a formação dos alunos no decorrer do ensino básico. A proposta da Base, justificada entre outras coisas pelos novos anseios de um mercado mais integrado e de uma sociedade conectada em rede, exige a criação e a montagem de um currículo mais adaptado às novas mudanças e às realidades locais.

Mesmo estando no início do processo de implantação da Base, o fato é que ainda não conseguimos organizar um programa curricular e metodológico efetivamente capaz de atender a uma sociedade tão desigual quanto a nossa. O que não devemos deixar de considerar é que a proposta pode aumentar a discrepância entre as escolas públicas, muitas vezes negligenciadas de investimentos, e o setor privado, com maior poder de investimentos e capaz de atender às demandas curriculares para a formação de um novo profissional e cidadão. Será que estamos caminhando para a concretização da democratização do ensino ou continuaremos perpetuando e criando novos modelos de segregação social?

É dentro desse contexto que se justifica a necessidade da busca constante de políticas públicas educacionais que potencialize, transforme e conecte um novo Ensino Médio às distintas realidades vividas pelos alunos, pois não se pode desconsiderar a grande desigualdade social e a concentração de renda no país, como barreiras que dificultam não apenas a formação do jovem para o mercado de trabalho, mas também uma formação mais inclusiva, humanística e cidadã.

3 A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO MÉDIO

“Ninguém pode aprender pelo outro, mas só podemos aprender bem, juntos”
(DEMO, 2001, p. 35).

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma revisão bibliográfica sobre as metodologias ativas, com destaque para a metodologia de Aprendizagem Colaborativa. As metodologias ativas representam novos caminhos que levam a uma educação que dialoga com a realidade contemporânea, na qual o aluno tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem e o professor, o mediador, o orientador e parceiro do aluno nesse processo. O presente capítulo se utiliza de contribuições teóricas de autores como Freire, Demo, Moran, Behrens e Torres.

De acordo com Guedes (2003, p. 24), “a aprendizagem é um processo complexo que envolve educando, educador, sociedade, processo histórico-pedagógico, teorias da aprendizagem, filosofias e pensamentos, abrangendo as ideologias em todos os segmentos do conhecimento humano, que é adquirido através dos processos de aprendizagem que englobam diversos fatores: biológicos, pedagógicos, psicológicos, científicos, afetivos, etc.”. Para Demo (2001, p. 43),

A educação vista sobre o prisma da aprendizagem, representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade de ser levado em consideração. O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna no sujeito ator como protagonista da sua aprendizagem. Porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade.

Aprender de forma ativa, por meio de situações-problema, partindo da realidade dos alunos, assim como por meio de projetos que valorizem as atividades em grupos e o desenvolvimento individual. Segundo Moran (2015, p. 19), é “necessária uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos”.

Moran (2015, p. 6) cita três dimensões em que a educação formal pode mudar, expandindo os seus horizontes para um ensino de valorização de metodologias mais ativas, de práticas híbridas e colaborativas:

1) o modelo blended, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e virtual – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias Ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo online com uma mistura de colaboração e personalização. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas

Apesar das transformações tecnológicas, das mudanças na forma de relações entre as pessoas e da falência da chamada educação bancária, como dizia Freire (1997, p. 62), mudou-se pouco nas escolas de Ensino Médio no que diz respeito às metodologias que propõem aprendizagem. A aprendizagem no contexto tradicional, focada apenas na transferência de conteúdo do professor para o aluno ouvinte, tem que ser revista, pois, segundo Freire (1997, p. 62),

A narração de que o professor é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem encheidos pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com os seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quando mais se deixem docilmente encher, tantos melhores os educandos serão. Dessa maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação (...). Na visão bancária da educação, o saber é uma doação que se julgam sábios aos que julgam nada saber

O professor protagonista e centralizador do saber e a sala de aula silenciosa e com o esquema do professor no quadro para o aluno copiar, definitivamente não favorecem uma aprendizagem significativa. O modelo metodológico tradicional é marcado pela aprendizagem mecânica e pela postura passiva do aluno; como destaca Freire (2011, p. 67):

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

O processo de aprendizagem tornar-se mais efetivo e consistente quando – por meio de metodologias mais interativas, nas quais a socialização do conhecimento é estimulada por aulas invertidas, debates e outras técnicas que valorizam o protagonismo juvenil – torna o aluno um agente ativo do processo. De acordo com Moran (2015, p. 16),

O método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem

Para que tal fato ocorra, é necessária a descentralização da aula e a desconstrução de um modelo no qual o professor é o único detentor do saber. É nesse contexto de necessidade de mudança metodológica que se inserem as metodologias ativas. De acordo com Cardoso (2017, p. 58),

A educação emergente da sociedade da informação aponta para um novo paradigma, no qual, a linha de construção do saber é centrada no sujeito capaz de reconhecer a importância do outro, junto ao processo construtor e multiplicador do conhecimento

Tornam-se importantes as metodologias que valorizam a criação de ambientes de contextos para debates em grupos, experimentos e trocas entre os alunos, no lugar das tradicionais salas com as carteiras enfileiradas na direção do professor. Barbosa (2008, p. 8) afirma que

As metodologias ativas estimulam a colaboração, a proatividade, a autonomia, a capacidade de ação, o pensamento crítico, a partir de situações reais que conduzem o estudante para o centro de sua aprendizagem, considerando o seu ritmo e as suas particularidades para o aprender.

Entende-se por metodologias ativas as práticas educacionais inovadoras, que possuem como objetivo possibilitar o protagonismo juvenil para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a ampliação da aprendizagem. Moran (2015, p. 4) afirma que “as Metodologias Ativas são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Pereira (2012, p. 6) classifica Metodologia Ativa como

Todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula.

No Ensino Médio, são inúmeras as possibilidades de desenvolvimento de metodologias ativas, como por exemplo, a Aprendizagem Baseada em Equipe/Team-Basead Learning (TBL), a estratégia da problematização da Problem-Basead Learning/Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Sala de Aula Invertida, entre outras (Cardoso, 2018. p. 28). O que esses modelos têm em comum é a busca de uma metodologia na qual o estudante abandone a situação passiva do seu processo de aprendizagem e o professor da centralização expositiva de sua aula, características marcantes das metodologias tradicionais.

Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os jovens entre 14 e 17 anos compõem a faixa etária majoritária do Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 define que o Ensino Médio é uma etapa de finalização da Educação Básica, na qual o aluno se prepara para o mercado de trabalho e também para tornar-se um cidadão participativo na sociedade.

Esse segmento passa por constantes transformações e rupturas, sejam estas curriculares, metodológicas ou estruturais – isso porque ainda não alcançou um programa que seja capaz de atender às demandas provenientes de uma sociedade contemporânea, cada vez mais moldada por uma estrutura tecnológica de interações e produções em redes, de caráter presencial e não presencial.

As metodologias tradicionais, pautadas na memorização e na relação passiva do aluno diante do seu processo de aprendizagem, ainda tão enraizadas nas escolas brasileiras, encontram-se desconectadas de tais transformações (DIESEL, 2017).

À luz da necessidade do protagonismo juvenil, surgem metodologias ativas focadas na ressignificação e aproximação do Ensino Médio de uma nova realidade, inserida num novo cenário tecnológico e de interação social, que não condiz com a educação tradicional e reprodutora. Para Moran (2015, p. 12),

O método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem.

As metodologias ativas, dentro de um propósito de mudança no significado da relação do aluno e do professor com o saber e com a aprendizagem, buscam trilhar novos caminhos pedagógicos que atendam à formação de um aluno autônomo que, como cidadão, pratique e colabore com a sociedade na qual ele se insere. De acordo com Diesel (2017, p. 275),

As metodologias ativas, quando tomadas como base para o planejamento de situações de aprendizagem, poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia e motivação do estudante à medida que favorece o sentimento de pertença e de coparticipação, tendo em vista que a teorização deixa de ser o ponto de partida e passa a ser o ponto de chegada, dado os inúmeros caminhos e possibilidades que a realidade histórica e cultural dos sujeitos emana.

Nessa nova realidade de busca por metodologias de aprendizagens significativas que dialogam com a tecnologia das teias de relações que caracterizam a sociedade moderna, a proposta de aprendizagem colaborativa se apresenta como um caminho necessário e eficaz na direção de um Ensino Médio que estimule a interação, o processo criativo, o debate, a resolução conjunta de problemas, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para esse novo cenário de mercado e de vida que se apresenta, formando um aluno mais proativo, como defendido por BEHRENS (2013, p. 77), quando afirma que “o aluno precisa ultrapassar o papel passivo, de exercitar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento”.

Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 65) citam Dillenbourg (1999) para conceituar Aprendizagem Colaborativa de forma simples como “uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas”. Ainda segundo Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 7),

Aprender colaborativamente, pode-se dizer que, de maneira geral, espera-se que ocorra a aprendizagem como efeito colateral de uma interação entre pares que trabalham em sistema de interdependência na resolução de problemas ou na realização de uma tarefa proposta pelo professor.

Barbosa e Serrano (2005, p. 4) citam Smyser (1993) e Furtado (2001) para explicar o conceito de Aprendizagem Colaborativa

O conceito da aprendizagem colaborativa, cunhado por Smyser (1993), surge como um aspecto fundamental nesse contexto. Para o autor, a aquisição de conhecimento se dá a partir do momento em que os alunos participam ativamente no processo de aprendizagem, como parceiros entre si e com o professor. Da mesma maneira, Furtado (2001) aponta para a importância da interdependência positiva dos sujeitos envolvidos, onde cada um contribui para o processo e para o sucesso do grupo. Ensinar através da solução de problemas, que reflitam uma perspectiva de aplicação dentro do contexto do aluno é fundamental para o processo reflexivo, uma vez que as pessoas investem mais energia nas situações que são de seu interesse. Assim, pode-se concluir que a aprendizagem colaborativa consiste num processo complexo de atividades sociais, corroborando a teoria de Vygotsky.

A Aprendizagem Colaborativa, como uma metodologia ativa, tem seus métodos de ensino pautados na interação, colaboração e participação ativa dos alunos. Trata-se de uma metodologia que pode ser aplicada em diversos contextos — aulas, workshops, palestras, trabalhos em grupo —, sempre prezando a troca de experiências e promovendo o engajamento, envolvimento e motivação dos participantes, provocando uma aprendizagem significativa, que, penetra e modifica o indivíduo, potencializando o seu conhecimento e aprendizagem (ROGERS, 1973).

Apesar do uso dos termos “Aprendizagem Colaborativa” e “metodologias ativas” serem relativamente novos, as metodologias que valorizam o protagonismo juvenil e os estudos colaborativos são antigos. De acordo com Schneider (2015, p. 71),

Pensar o aluno no centro do ensino está longe de ser uma concepção dos dias atuais. Há mais de dois séculos, surgiram estudos pioneiros preocupados, tentando inverter o círculo vicioso vigente: em vez do aluno estar em torno de uma instrução imposta, a escola deveria girar em torno dele.

A prática de Aprendizagem Colaborativa, que consiste em aprender e trabalhar em grupo é muito antiga, segundo Torres (2005, apud ARENDS 1995, p. 365) “a origem da aprendizagem colaborativa remonta à Grécia Antiga e os desenvolvimentos contemporâneos começam com os primeiros psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX”.

A metodologia de Aprendizagem Colaborativa encontra embasamento teórico nas teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova; nas Teorias da Epistemologia Genética de Piaget e Sociocultural de Vygotsky e na Pedagogia Progressista. Para Torres e Irala (2007, p. 74),

A pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Progressista, juntamente com as teorias cognitivas formuladas por Piaget e Vygotsky, formam, indubitavelmente, as bases da aprendizagem colaborativa. As duas primeiras levaram ao deslocamento da aula centrada no professor nos conteúdos estáticos e repetitivos para a aula centrada nos alunos e na apreensão crítica dos conteúdos. As teorias Cognitivas de Piaget e Vygotsky trouxeram uma nova compreensão do processo de construção dos conhecimentos, na interação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. (...) A aprendizagem colaborativa, por suas características próprias, representa um desdobramento teórico e metodológico dessas pedagogias e teorias, propiciando uma forma de ensinar e aprender que supera o paradigma tradicional de ensino.

Ainda dentro do contexto de aproximação da metodologia em questão com as teorias de embasamento teórico, é importante ressaltar que a interação em grupo possibilita debates, resolução de problemas, liderança compartilhada, condução de ações conjuntas e objetivos comuns traçados coletivamente, potencializando a aprendizagem dos envolvidos no grupo, indo ao encontro da teoria de Vygotsky que afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual ocorrem através da interação com o meio social (TORRES, 2007).

Para Vygotsky, o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma interacionista, em que o indivíduo, a partir do seu contato com a realidade e com a sua socialização e interação com o meio, adquire conhecimento, valores, atitudes, habilidades e competências. A interação social é parte significativa para a aprendizagem significativa. Nitzke (1999) compara a Aprendizagem Colaborativa no contexto das teorias de Piaget (1998) e Vygotsky (1998):

Apesar de não atribuir ao social uma importância tão significativa quanto Vygotsky, Piaget o considera um dos fatores fundamentais para a promoção do desenvolvimento cognitivo. Em seus estudos sobre a solidariedade (PIAGET, 1998, p. 68), ele argumenta que, sem usufruir os benefícios do convívio social, o aluno não consegue desvendar ou compreender a ciência, ficando restrito a "uma acumulação de conhecimentos que o indivíduo sozinho seria incapaz de reunir". Para que isto ocorra, no entanto, o sujeito precisa ter desenvolvido certas estruturas que permitem elaborar o que ele denomina de "solidariedade interna". Neste estágio, o aluno tem capacidade de criar suas próprias regras em conjunto com seu grupo, e exercer a cooperação intelectual. As condições indispensáveis para que isto ocorra são as mesmas que caracterizam um ambiente de aprendizagem colaborativa: ausência de hierarquia formal, um objetivo comum entre todos, respeito mútuo às diferenças individuais e liberdade para exposição de ideias e questionamentos. Já para Vygotsky, que prega a origem social da inteligência, a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersubjetiva, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica (VYGOTSKY, 1998). Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento (ou aprendizagem) é construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos, estas interações sociais seriam as principais desencadeadoras do

aprendizado. O processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade (interpessoal), possibilitando uma reelaboração (intrapessoal). A Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, segundo Vygotsky, é considerada "um traço central de aprendizagem", onde se encontram as funções em processo de maturação. O conhecimento está vinculado ao contexto sociocultural do aluno, uma "situação social definida", onde são igualmente importantes "o que" os sujeitos realizaram e "como" o realizaram.

Podemos afirmar que a Aprendizagem Colaborativa se localiza dentro de uma estrutura de pensamento teórico educacional já refletido por parte dos educadores, assim, não se apresentando como algo totalmente novo e longe da realidade das escolas e da formação teórica dos professores.

As atividades colaborativas, assim como outras metodologias ativas, modificam as funções do professor, valorizando-o como um mediador, orientador do processo de aprendizagem, colocando-o como um parceiro do aluno diante de uma nova estrutura de condução das aulas, de organização do espaço e da produção de novas atividades que valorizem a pesquisa e a socialização. Para Cardoso (2018, p. 13),

As propostas de metodologias ativas não excluem o professor do processo, como poderia pensar uma perspectiva radicalmente mais escolanovista. O docente permanece com uma voz ativa e se mantém articulador, mediador e organizador das aulas e dos conteúdos – mas admite-se uma participação mais aberta dos discentes, que compartilham a arena com o professor. A partir disso, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e se centraliza na figura do docente; no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa. Assim, de modo diferente do método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o contrário, os estudantes passam a ser compreendidos como sujeitos histórico, assumindo um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento

Sobre a mudança da função do professor na condução da metodologia colaborativa, comparado ao professor da metodologia tradicional, Barbosa (2008, p. 8) destaca que

Nas abordagens educacionais colaborativas, há um rompimento das estruturas de poder entre professor e aluno. Extingue-se o papel do professor como o “detentor do saber”, que passa a estar em estado permanente de aprendizagem. Como mediador, o professor deve auxiliar seus alunos a analisar criticamente as situações complexas e inesperadas. Cabe também ao professor orientar o processo, estimular o grupo a participar e apresentar opiniões, questionar em vez de prover respostas, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicação. A aquisição de informação depende cada vez menos do professor.

Nessa forma de aprendizagem interacionista mediada pelo professor, a produção compartilhada e a socialização do conhecimento possibilitam a potencialização do aluno como o protagonista da sua aprendizagem. Sobre o tema, Torres, Alcantara e Irala (2004, p. 15) inferem que

Muitas pessoas acreditam que o conhecimento é uma entidade que se transfere de uma cabeça para outra. A aprendizagem colaborativa, no entanto, parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, algo que as pessoas também constroem conversando, trabalhando juntas direta ou indiretamente (em resolução de problemas, projetos, estudos de caso etc.) e chegando a um acordo. Aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante em um processo de aprendizagem ativo e efetivo.

A Aprendizagem Colaborativa busca o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (comunicação eficaz, negociação, resolução de conflitos, tomada de decisão, liderança, responsabilidade pessoal e trabalho de equipe), competências estas que são de grande importância para o mundo do trabalho nos dias atuais (SILVA, 2017). Nesse prisma, torna-se necessário que estas competências sejam ensinadas na escola, já que podem auxiliar os alunos a tornarem-se colaboradores eficientes e cidadãos funcionais, interagindo com o entorno e seus pares, num mundo muito complexo que exige criatividade na resolução de novos problemas, com soluções inovadoras.

Demo (2001, p. 5-6) destaca que “o estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo”. Dentro desse contexto, Moran (2018, p. 78) considera que

Não se trata de formar os alunos tendo em vista um pensamento oportunista e neoliberal que venha atender somente às exigências do mercado de trabalho, mas de buscar uma formação sintonizada que venha prepara-los para conquistar uma melhor qualidade de vida. Nesse contexto de se tornar um profissional competente, precisa tornar-se cidadão crítico, autônomo e criativo, que saiba solucionar problemas, e que com iniciativa própria saiba questionar e transformar a sociedade.

Propostas pedagógicas de caráter colaborativo se encaixam numa formação de aluno mais solidária e menos individualista, mais cidadã e menos mercadológica, privilegiando as ações em grupos, o aprender a aprender e a produção autoral e autônoma. Para isso, é necessária uma metodologia que favoreça o protagonismo juvenil.

De acordo com Glasser (1986), o grau de aprendizagem, dentro de uma metodologia pedagógica mais tradicional, onde vigora a passividade do aluno e práticas pouco interativas, é baixo. De acordo com a “pirâmide de aprendizagem” de Glasser, assimilamos, em média, apenas 10% quando lemos um conteúdo apresentado, 20% quando apenas ouvimos, 30% quando observamos e 40% quando vemos e ouvimos. Porém, quando a metodologia é focada no protagonismo do aluno, em que existem trocas e debates de um tema em grupo, por exemplo, a porcentagem de aprendizagem pode chegar a 70%; quando fazemos e produzimos 80%; e quando ensinamos o outro, explicando, estruturando o conhecimento, temos, em média, 95% de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem passiva é menos eficaz em comparação à aprendizagem ativa. (GLASSER, 1998).

Ascensão e Maciel (2021, p. 147), em artigo denominado Ensino-aprendizado: um estudo sobre o percentual de aprendizagem à luz da pirâmide de Glasser, cita os estudos de (Mattar, 2017) para demonstrar que

Os alunos aprendem 95% do conteúdo quando ensinam, o que prova que ser professor é aprender várias vezes e que as práticas pedagógicas de aprendizagens colaborativas são extremamente eficientes. O aluno que ensina o colega aprende duas vezes e também fortalece os laços afetivos e os valores humanos, como a solidariedade.

Dentro de um contexto que pede um Ensino Médio mais conectado com as demandas da sociedade, torna-se necessário que estas competências sejam aprendidas no ambiente escolar, potencializando os alunos em colaboradores eficientes e cidadãos funcionais que possam interagir com seus pares em diferentes espaços de convívio, num mundo complexo que exige criatividade na resolução de novos problemas.

Assim, a proposta de aplicar atividades que desenvolvam a Aprendizagem Colaborativa em séries do Ensino Médio se justifica por promover metodologias que potencializam as trocas entre professores e alunos, o estudo autônomo e o exercício de protagonismo do aluno como o seu processo de aprendizagem. Moran (2018, p. 84) destaca que “a relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos, que deverão ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta”.

A metodologia de Aprendizagem Colaborativa é ainda pouco utilizada nas escolas de Ensino Médio e a sua origem como metodologia implantada nos remete ao Ensino Superior norte americano, que, principalmente a partir da década de 1970, pela necessidade de organizar grupos de estudos para resoluções de problemas, implantou metodologias de aprendizagem em grupos. Segundo Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 9),

No começo da década de 1970, muitos professores de universidades americanas começaram a notar a crescente dificuldade que os alunos que ingressavam nas instituições de Ensino Superior apresentavam para serem bem-sucedidos nos seus estudos acadêmicos e para adaptarem-se às convenções da sala de aula universitária. Tomando como base teorias sobre a organização social da aprendizagem de autores como Bremer, Moschzisker e outros autores dessa época, esses professores chegaram à conclusão de que precisavam de uma alternativa ao método tradicional de ensino-aprendizagem de sala de aula, a fim de que eles pudessem oferecer uma melhor preparação aos estudantes. Assim, algumas faculdades americanas começaram a adotar técnicas de instrução e avaliação em pares e em grupos, trabalho esse classificado como Aprendizagem Colaborativa.

Podemos afirmar que a metodologia de Aprendizagem Colaborativa deve ser compreendida como uma metodologia de ensino que, intencionalmente, por meio de projetos criativos e institucionais, valoriza a participação protagonista dos alunos, assim como a colaboração e a interação entre eles. Para Moran (2018, p. 82),

A abordagem pedagógica que valorize a aprendizagem colaborativa depende dos professores e dos gestores da educação, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores. Redimensionar a metodologia oferecida dentro da sala de aula demanda contemplar atividades que ultrapassem as paredes das salas.

Trata-se de uma metodologia que requer mudança no ambiente de sala, em que prevaleça um ensino sem respostas prontas e com um aprender coletivo; as individualidades respeitadas e também utilizadas num cooperativismo alimentado pelas trocas de experiências e complementação de competências e habilidades, numa dinâmica diferenciada de ensino que se baseia na socialização de experiências e pesquisas e na interatividade e compromisso de aprender com o outro.

A Aprendizagem Colaborativa baseia-se em metodologias ativas de ensino que tem como foco o estudo e a interação em grupo, a participação ativa entre os alunos na colaboração para a resolução de problemas, a negociação, a tomada de decisão, o trabalho em equipe, o gerenciamento de conflitos, a responsabilidade e a liderança, ou seja, o desenvolvimento de competências e habilidades tão necessárias na atualidade. Torres, Alcântara & Irala (2004 apud Brufee, 1984) afirmam que “nesse novo contexto, a força educativa poderosa do trabalho em grupo, tanto desperdiçada pelos métodos tradicionais de ensino, foi revitalizada pela nova postura de trabalho dos educadores”.

Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 4) citam Panitz (1996) para explicar a Aprendizagem Colaborativa

A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a *cooperação* é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. ” Assim, a Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula (...). Nas palavras de Panitz (1996): Em todas as situações onde pessoas formam grupos, a Aprendizagem Colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo, nas ações do grupo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à ideia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros. Os praticantes da Aprendizagem Colaborativa aplicam essa filosofia na sala de aula, nas reuniões de comitê, com grupos comunitários, dentro de suas famílias e geralmente como um modo de viver e lidar com outras pessoas.

A aprendizagem em grupo requer propostas metodológicas que estejam atreladas aos interesses comuns dos estudantes, como temas lúdicos que se comunicam com as demandas curriculares do Ensino Médio; que fazem sentido para a formação dos alunos e que despertem o interesse nas individualidades. Trabalhar e produzir colaborativamente parte primeiro do desejo individual em enxergar a necessidade e a eficácia da resolução conjunta de problemas de problemas e situações comuns a um determinado grupo. Segundo Barbosa (2008, p. 3),

A sensação de pertencimento a um grupo com interesses comuns já é, potencialmente, motivadora para desencadear um processo significativo de aprendizagem. Esse processo inclui necessidades, expectativas, e valores individuais, orientados à predisposição para aprender. Entretanto, distinguem-se dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. A motivação extrínseca está ligada a um reforço exterior, resultante de promessas ou ações exteriores (...). A motivação intrínseca, pelo contrário, provém do próprio indivíduo e está ligada a uma motivação gerada pelo atrativo da própria atividade (...). Atividades centradas unicamente em motivações extrínsecas enfraquecem a motivação intrínseca, uma vez que se tende a reduzir o interesse do indivíduo. As motivações intrínsecas, ao contrário, são mais poderosas por resultarem da liberdade de criar ou de empreender, da possibilidade de aprender ou de transferir um saber-fazer, da satisfação do trabalho realizado e do seu reconhecimento.

Na Aprendizagem Colaborativa, a produção compartilhada e a socialização do conhecimento possibilita a potencialização dos alunos como o protagonista da sua aprendizagem. Barbosa (2008, p. 5) afirma que

Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, o que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas. O momento é o da experimentação e da ousadia, em busca de caminhos e alternativas possíveis, diálogos e trocas sobre os objetos de conhecimento. O grupo é, pois, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

Diesel (2017, p. 275) aborda a importância da interação entre os alunos para as trocas como um movimento importante no processo de aprendizagem.

O trabalho com metodologias ativas de ensino favorece a interação constante entre os estudantes. A aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e em que são “proibidos” de trocar ideias com os colegas, dá lugar a momentos de discussão e trocas. Esse movimento de interação constante com os colegas e com o professor, leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se.

A interação entre pessoas e grupos se intensificou nas últimas décadas com o avanço tecnológico, que possibilitou trocas e compartilhamento instantâneos no mundo virtual. As propostas metodológicas precisam se apropriar de forma positiva desse avanço, oportunizando aos alunos as trocas, os debates e as resoluções de problemas comuns, no campo presencial e virtual. Moran (2015, p. 45) infere que

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas.

Dentro desse contexto de interação e práticas mais ativas de atuação dos alunos, é importante ressaltar que o processo avaliativo também sofre mudanças. Metodologias novas também requerem mudanças de práticas avaliativas. Segundo Moran (2015, p. 15),

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

No contexto das metodologias ativas, de forma geral, a avaliação é processual e reflexiva, dentro do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem que envolve alunos e professores. Para Silva (2006, p. 27),

A Avaliação nesse contexto é a reflexão transformada em ação. Ação que nos impulsiona a novas reflexões. Educador e aprendizes estarão com situação de reflexão permanente na trajetória de construção do conhecimento. A ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, num processo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre o mundo no próprio ato de avaliação.

Torres e Irala (2007, p. 86) também destacam que o caminho para a avaliação das atividades colaborativas é valorizar as trocas durante o processo:

Nos processos de aprendizagem colaborativa ou cooperativa, avaliar os procedimentos desenvolvidos pelo grupo implica o exercício de realizar efetivamente uma avaliação com ênfase no processo.

O processo avaliativo não pode mais depender de uma estrutura rígida e tradicional que mede apenas, no final do processo, se o aluno “aprendeu” ou não (LIBÂNEO, 1994). É necessário diagnosticar no decorrer das atividades e atender às demandas e dificuldades apresentadas pelos alunos. A tecnologia também pode ser uma parceira na produção, diagnose, retorno e avaliação dos estudantes.

O avanço tecnológico nas últimas décadas possibilitou a comunicação em rede e a interação, antes apenas presencial, foi facilitada e, conseqüentemente, ampliada para o campo virtual. A escola, assim como outros setores da sociedade, tende a modificar o seu formato de interação entre os alunos, exigindo uma proposta pedagógica mais flexível, que dialogue com modelos de aprendizagem mais significativos e ajustados com a realidade tecnológica contemporânea. A tecnologia, dentro de um contexto de metodologia colaborativa, pode se transformar em grande parceira na busca de uma aprendizagem mais significativa para o aluno. A tecnologia permite interações presenciais e não presenciais, além de abrir inúmeras janelas de possibilidades de pesquisas e interações. Segundo Barbosa (2008, p. 8-9),

Numa abordagem colaborativa de ensino *on-line*, o aluno tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade. De ouvinte, o aluno passa a pesquisador; de receptor passa a gestor do processo de aprendizagem; o aluno abandona a atitude passiva e torna-se ativo, ao buscar informação ao invés de esperar por ela; tem tarefas a cumprir e se expõe mais facilmente, pois sempre haverá tempo e espaço para a apresentação de suas opiniões. E mais, é solicitado – pelo professor e pelos colegas – a se posicionar, dizer o que pensa, tomar partido. O aluno transforma-se em construtor do conhecimento (...) Professores e alunos atuam como colaboradores, criando um espaço significativo de ensino e aprendizagem em que ambos – professor e aluno – aprendem.

Moran (2015, p. 2) aborda a questão do hibridismo entre o espaço físico e digital como forma de ampliar a sala de aula e as possibilidades de metodologias que favoreçam a interação para a aprendizagem, segundo o autor,

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.

É importante considerar que nas metodologias, como a Aprendizagem Colaborativa, as tecnologias, os programas e manuais de práticas pedagógicas, usadas isoladamente, não serão mais importantes que o professor e sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes (PERRENOUD, 2002).

Sobre o avanço tecnológico como componente de ampliação e potencialização das metodologias nas escolas, é necessário refletirmos sobre a distância existente entre as escolas privadas de Ensino Médio dos grandes centros e as escolas públicas da periferia e dos interiores mais distantes do país.

Nações com grande assimetria social como o Brasil, o desafio de implantar metodologias que requerem uso de tecnologia de interação, tornar-se um desafio ainda maior, pois inserir mudanças curriculares e metodológicas sem considerar as realidades tão distintas, seria perpetuar a desigualdade. A educação reflete a desigualdade e a concentração de renda do país. Sobre a qualidade o Ensino Médio no Brasil, Frigotto (2013) destaca que

Nos últimos cinquenta anos avançamos de forma pífia no aumento quantitativo e na qualidade dos jovens que cursam o Ensino Médio na idade adequada, e as políticas de formação profissional para a grande massa de jovens e adultos estão na lógica da improvisação, da precarização e do adestramento.

Frigotto (2013) afirma ainda que, de acordo com o Censo do Inep/MEC de 2011,

O Brasil tem 8.357.675 alunos matriculados no Ensino Médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9% no estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no privado. Dos 85,9% de jovens que estão nas escolas estaduais, mais de um terço o fazem à noite, com professores trabalhando em três turnos e em escolas diferentes e com salários vexatórios. Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2011) sobre a negação do direito ao Ensino Médio aos jovens brasileiros. Dezoito milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no Ensino Médio, não o estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade (18 a 24 anos), 16,5 milhões de jovens, ou seja, 69,1% não estudam

É dentro desse contexto, a beira da precariedade, que estamos vivendo nos últimos dois anos o ineditismo, pelo menos para as últimas gerações, de uma pandemia mundial. A pandemia acelerou o uso de metodologias de interatividade pelo uso de tecnologia, possibilitadas por meio do uso da internet. As aulas remotas se espalharam pelas escolas de todo o país e suas consequências ainda serão estudadas. Mas, diante de um quadro tão desigual na educação brasileira, cabe a seguinte reflexão: será que, na pandemia do Coronavírus, os alunos de realidades sociais adversas tiveram condições de acompanhar e aprender com as aulas remotas, que necessitam de uma condição mínima de uso tecnológico? Será que a pandemia aumentou ainda mais o abismo educacional entre as classes sociais no Brasil? Será que o Estado, por meio de políticas públicas, está agindo para conter esse impacto?

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo supracitado evidencia a importância das políticas públicas educacionais na relação de compromisso firmado entre o Estado e a sociedade no que tange à universalização do acesso à educação e também na melhoria da qualidade do sistema de ensino. O art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Inciso III, define a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”. A LDB também define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1997 e a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possibilitam a flexibilização curricular e propostas pedagógicas que desenvolvem habilidades e competências conectadas ao mundo tecnológico. Schneider (2015, p. 68)

A partir da elaboração dos Planos Curriculares Nacionais – (PCNs), em 1998, e, posteriormente, com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000), os professores tiveram a oportunidade de refletir a necessidade de um ensino que valorize o pensamento crítico, desenvolvido a partir da interação entre os alunos, permitindo-lhes o contato com diferentes formas de pensar e ampliando a sua autopercepção no contexto em que estão inseridos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento normativo que visa nortear os currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas no ensino básico, estabelece, entre outras coisas, as competências e habilidades que devem ser trabalhadas e indica atividades e metodologias que dialoguem mais com as novas realidades de interatividade dos alunos, como consta o documento BNCC – Educação é a base, do Ministério da Educação (p. 471):

Podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo. Algumas das possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento são: laboratórios (supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas), oficinas (espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas) clubes (agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns), observatórios (grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc.); núcleos de estudo (desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse) e núcleos de criação artística (desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens). (...). Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita, é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.

As atividades e propostas pedagógicas com foco na aprendizagem colaborativa se comunicam com os objetivos da BNCC por serem pontes de articulação metodológica entre os novos currículos, as tecnologias e os modelos de aprendizagem mais significativos para atender à formação de uma comunidade estudantil que emerge no contexto de uma sociedade articulada em rede, que compartilha anseios e problemas comuns e busca soluções conjuntas.

Diante do que foi exposto sobre os ganhos significativos da Aprendizagem Colaborativa como metodologia, fica evidente a necessidade de socialização, em séries do Ensino Médio, de projetos pedagógicos que reestruturam e incentivam uma relação de aprendizagem mais significativa para o aluno e mais desafiadora para o professor. O professor centralizador e detentor único do saber e os empoeirados quadros com anotações padronizadas do sistema falido de aulas informativas e expositivas, não encontram mais conexão com a realidade social de comunicação e socialização em rede, de resolução conjunta de problemas e de necessidade protagonista do jovem. Lorenzoni (2013 apud DEMO 1993, p. 27)

A educação vista sobre o prisma da aprendizagem, representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade de ser levado em consideração. O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna no sujeito ator como protagonista da sua aprendizagem. Porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade.

Sabendo que tal metodologia tem um impacto significativo na vida escolar do aluno e ainda é pouco praticada nas salas de aula do Ensino Médio, como abandonar a falida educação de metodologias tradicionais, tão desconectada da realidade do aluno, mas ainda praticada no segmento do Ensino Médio, e transformar a sala de aula num ambiente propício para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa?

Diante disso, é necessária uma nova relação de parceria para o aprender entre professores e alunos, relação essa que foge das metodologias tradicionais e se aproxima das metodologias mais ativas que requerem uma formação contínua dos professores e também investimentos em políticas públicas no que tange à tecnologia e à estrutura das escolas públicas, como diz Guedes (2003, p. 42): “A democratização dos meios de aprendizagem precisa chegar com urgência ao alcance daqueles que ainda não conseguiram suplantar as necessidades que a sociedade exige diante do atual contexto da inovação tecnológica”.

4 FUNÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

“O instrumento principal das práticas pedagógicas não são os manuais, o programa, as tecnologias, mas o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes”. (PERRENOUD, 2002, p. 114)

O objetivo desse capítulo é trazer uma reflexão sobre a função do professor nas propostas de implementação das metodologias ativas, como as atividades de aprendizagem colaborativa, assim como discutir a importância da formação acadêmica e continuada para a atuação que se espera do profissional educador diante dos novos desafios inerentes das transformações vividas pela sociedade contemporânea. O capítulo aborda o tema à luz das contribuições teóricas de autores como Nóvoa, Damiani, Perrenoud, Moran e Torres.

Para Ramal (2003), “o professor não é mais um transmissor de conteúdo, e sim um orientador da aprendizagem: está mais próximo do aluno e o estimula a pesquisar e compartilhar o conhecimento com autonomia”.

A escola é o centro de formação cidadã e o professor, nesse contexto, surge como componente fundamental na mediação e orientação formadora dos estudantes. A metodologia de Aprendizagem Colaborativa, assim como outras metodologias ativas, traz à luz uma reflexão sobre a função do professor, que, durante décadas, foi o agente que se apresentava como o único detentor de saber, regendo uma sala de aula opressora, na qual os alunos são apenas expectadores de uma metodologia tradicional. Para Behrens (2018, p. 77),

O docente inovador precisa ser criativo, articulador, e, principalmente, parceiro dos seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento a passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno.

A educação tradicional, que navegou durante décadas nos mares turvos de períodos políticos autoritários e conservadores, espelhou, na sua estrutura, o contexto histórico no qual estava inserida. A ordem, o silêncio e o temor tornaram a sala de aula um ambiente pouco democrático, no qual o conhecimento tinha uma relação de mão única, com o professor transmissor de conhecimento, que usava a avaliação com a intenção mais punitiva que diagnóstica. Sobre essa escola tradicional e de relação autoritária na relação professor e aluno, Saviani (1991, p. 18) diz que

A atualidade dos sistemas educacionais segue uma organização ideológica de que ao professor cabe uma formação razoável que lhe permita conduzir classes com lições e disciplinas bem definidas. (...), a escola exerce uma prática do esforço individual e meritório, com métodos que se baseiam na repetição e na memorização, e que os pressupostos de aprendizagem preveem autoridade docente e conteúdos impostos como meio de assegurar a atenção, a ordem e o silêncio.

Com o processo de redemocratização brasileira a partir de meados da década de 1980, inicia-se a ampliação do debate no cenário educacional por uma educação mais crítica e próxima da realidade dos educandos e da sociedade, o que gerou a necessidade de novas propostas curriculares e pedagógicas que se distanciassem da educação tradicional e não reflexiva do período militar.

A educação construída à luz das mudanças do século XXI exige instrução pedagógica norteada por uma proposta educacional que tenha como alicerce uma metodologia pedagógica problematizadora, onde se observa e atua no processo da construção do conhecimento. Torna-se imperativo propor métodos viáveis e capazes de oferecer aos educandos novos caminhos que procurem práticas pedagógicas mediadas pelo professor e calcadas na construção do conhecimento para que seja possível construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica.

Guedes (2003, p. 43) afirma que o processo educacional precisa de um profissional educador e não do professor detentor apenas de conteúdo específico, pois os conteúdos são aprendidos a partir do momento que se atende às necessidades de sobrevivência da sociedade, segundo o autor,

O professor não é o protagonista do processo, pois, como já vimos, a educação é um conjunto de esquemas que englobam diversos setores da sociedade. O professor, por sua vez, tem uma grande participação nesse processo por trabalhar diretamente com os alunos que são os entes formadores da sociedade. Cada qual na sua área. O professor pode ser um instrumento de grande valia contribuindo para a formação desse país, basta que esse profissional seja consciente do processo educativo e dos processos estruturais-pedagógicos e saiba aplicá-los em conformidade com as situações encontradas (...) Professor e aluno devem trabalhar juntos num só processo dinâmico, colaborativo, participativo que realmente promova a construção de conhecimentos. O educador precisa conscientizar-se de que a realidade educacional se dá em um contexto histórico, e não podemos mais teorizar sobre educação sem levarmos em conta que a nossa educação é, hoje, em grande parte, aquilo que o passado forjou e é colocando em prática e participando ativamente desse processo.

O professor, assim como outros profissionais, precisa refletir sobre as necessidades de mudanças do seu exercício à luz de uma sociedade em constante mutação. A atual pandemia, por exemplo, na essência de sua imprevisibilidade e diante da necessidade de distanciamento social, criou cenários interessantes de adaptações metodológicas educacionais para atender às novas demandas.

Esse cenário de “tempos líquidos”, que Bauman (2009) afirma ser um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudanças e imprevisibilidades, precisa ser questionado, entendido e enfrentado. Dentro dessa composição em que a única certeza é a constante mudança, o educador, como profissional, e a escola, como instituição, têm que se posicionar e atuar no caminho da democratização do saber. Guedes (2003, p. 42) afirma que

O professor é colaborador do processo educativo, e isto se aplica no sentido mais amplo da profissão nos dias de hoje. Essa conscientização, todo profissional da área da educação precisa ter. Ao se engajar na profissão, o professor se descobrirá de que ele é parte da estrutura que formará e modificará uma geração e a sociedade em que vive, por isso, é essencial que ele cristalize a ideia do seu papel de educador, de contribuinte para a formação de pessoas que mudarão o destino de um povo. Cabe a cada um de nós, saber tratar os conteúdos, mais também, e, principalmente, saber orientar como parceiros do conhecimento e não como autoritários donos do poder, esses indivíduos que formarão o futuro da sociedade.

As metodologias ativas que projetam a aprendizagem colaborativa, inserem propostas de trabalho em grupos, de resoluções de problemas comuns via ações conjuntas, de valorização da heterogeneidade interativa e do desenvolvimento das competências e habilidades, importantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a formação de cidadã. É como se fosse um antídoto ao individualismo, a fluidez e a efemeridade das relações em tempos modernos. Hamze (2007, p. 2) afirma que

A Educação como interatividade contempla tempos e espaços novos, diálogo com a problematização e produção própria dos educandos. O professor exerce a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem. E mediar é intervir para promover mudanças. Como mediador, o docente passa a ser comunicador, colaborador e exerce a criatividade do seu papel de coautor do processo de aprender dos alunos. Na relação desse novo encontro pedagógico, professores e alunos interagem usando a corresponsabilidade, a confiança, a dialogicidade fazendo a auto avaliação de suas funções. Isso é fundamental, pois nesse encontro, professor e alunos vão construindo novos modos de se praticar a educação. É necessário que o trabalho escolar seja competente para abdicar a cidadania tutelada, ultrapassar a cidadania assistida, para chegar à cidadania emancipada, que exige sujeitos capazes de fazerem história própria. Saber pensar é uma das estratégias mais decisivas. O ser humano precisa saber fazer e, principalmente, saber fazer-se oportunidade.

A aprendizagem colaborativa requer espaços novos de interatividade que desenvolvam a produção autoral dos educandos. Cabe ao professor exercer, dentro de um contexto metodológico novo, habilidades que promovam a autonomia e a construção de pontes de aprendizagem, que tornem os educandos mais autônomos e autores dos seus processos de formação. Demo (2001, p. 5) afirma que

O professor é, na essência, pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto sobretudo no da pesquisa como princípio educativo.

O professor se insere nessa proposta de novas metodologias como um pesquisador, um mediador, facilitador, orientador e um coautor que intervém no processo educativo e potencializa a formação de um aluno crítico e reflexivo, capaz de promover mudanças. Para Schneider (2015 apud MORAN, 2012, p. 33),

Podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, relacioná-los. O papel do educador é mobilizar o desejo do aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais.

De acordo com Glasser (1986), o professor precisa se apresentar como um orientador e mediador para o aluno e não um chefe e único detentor do saber. A memorização não deve ser o único método de ensino e aprendizagem; os alunos devem aprender “fazendo” junto com o professor, criando um ambiente democrático de trocas e produção e levando em consideração que o grau de aprendizagem de cada aluno varia de acordo com a técnica.

Guedes (2003, p. 38) cita Moran (2000) para destacar a importância da mudança na relação de convivência entre estudantes e professores no que se refere ao processo de aprendizagem:

Para Moran (2000), educar com estruturas autoritárias não resolve as questões fundamentais do processo ensino-aprendizagem. Estabelecer uma relação de parceria na aprendizagem é o melhor caminho na atual conjuntura. Aprende-se mais quando se tem confiança, onde alunos e professores possam “se expressar”. Então, a fórmula é comunicar, ou seja, a questão para Moran (2000), é “comunicacional”. Moran (2000), acrescenta: “A cultura da imposição, do controle, é talvez a barreira mais difícil de derrubar no processo pedagógico”. Desenvolver o diálogo entre professor e aluno, aceitando o que o aluno tem a oferecer no processo da construção do seu conhecimento, pressupõe que custará ao professor uma certa “humildade”, pois, geralmente, “nós, professores, queremos ter a última palavra”. Moran (2000) infere que a questão do autoritarismo está ligada à insegurança, assim, o professor inseguro controla a turma com métodos autoritários.

Na aprendizagem colaborativa, o professor passa a ser um mediador do processo de aprendizagem, o elaborador e condutor de atividades pedagógicas mais lúdicas, que envolvam jogos, roteiros de pesquisa, desafios e problematizações que promovam a interação entre os educandos; um educador que enxergue as dificuldades dos grupos de trabalho, que conduza os estudantes a novos caminhos que levam a produção mais autoral. Para Moran (2015, p. 18),

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Cabe ao educador desenvolver um novo olhar, não aquele de cima para baixo de quem detém um suposto poder de sabedoria de via única, e sim um olhar de processo, de apoio, de enxergar o grupo e suas necessidades, um olhar de parceria, com uma atitude de trocas, com intervenções conjuntas. Nas metodologias mais ativas, o professor educador caminha com os grupos, valoriza e intervém na produção acadêmica dos estudantes, propõe debates e de ações de soluções conjuntas para problemas que dialoguem com a realidade dos estudantes. De acordo com Moran (2015, 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 (...) No modelo disciplinar, precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas) ampliamos o conceito de sala de aula: Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes. Professores na sua disciplina podem organizar com os alunos no mínimo um projeto importante na sua disciplina, que integre os principais assuntos da matéria e que utilize pesquisa, entrevistas, narrativas, jogos como parte importante do processo. É importante que os projetos estejam ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, que o professor saiba gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de realizar o projeto, valorizando cada etapa e principalmente a apresentação e a publicação em um lugar virtual visível do ambiente virtual para além do grupo e da classe. Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos.

A aplicação da metodologia de Aprendizagem Colaborativa requer um profissional aberto às mudanças e com resiliência para ajustar as propostas de acordo com a aplicação das mesmas, um educador que valorize a experimentação e a socialização do sucesso e dos fracassos pedagógicos aplicados para a correção de rotas, que identifique as lacunas existentes no processo de aprendizagem dos alunos e atue nelas. Um professor educador que trabalhe na montagem e planejamento da proposta de aula e de atividade, para que o aluno possa propor, trocar, resolver, ensinar e aprender. Segundo Moran (2015, p. 11),

O articulador das etapas individuais e grupais é a equipe docente (professor/tutor) com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente. Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online. O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

O planejamento, a aplicação da atividade, assim como a mediação e atuação no processo, torna o educador com funções mais importantes que nas metodologias tradicionais, nas quais o professor se limita a ser um transmissor de conhecimento. Portanto, essa passagem do professor centralizador e transmissor de conhecimento para o educador mediador, que caminha ao lado do aluno em sua aprendizagem, torna esse profissional mais do que nunca, muito importante na construção de uma sociedade menos autoritária e centralizadora e para uma sociedade mais colaborativa e participativa. Lopes (2011, p. 5-8), em artigo intitulado “A relação entre professor aluno e o processo de ensino aprendizagem”, destaca que

Quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maior avanço estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estarão conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. (...) A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

Sobre a mediação por parte do professor, assim como a construção de ações partilhadas na relação interacionista entre educador e alunos, Lopes (2011, p. 28) enaltece a importância da teoria interacionista de Vygotsky

Para Vygotsky, a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Pois para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto. Na teoria de Vygotsky, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. Portanto, para Vygotsky, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

As atividades mediadas pelo professor no contexto de um ambiente escolar democrático, que objetivam a aprendizagem colaborativa, com práticas de trabalho em grupos e a interação entre os alunos, se apresentam como um caminho de novas possibilidades de aprendizagens significativas para os jovens. Não é recente as vantagens pedagógicas conquistadas por metodologias que valorizam os trabalhos em grupos. Ainda sobre a teoria Vygotskyana, Damiani (2008, p. 12) afirma que

Vygotsky é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

As aprendizagens significativas não são promovidas dentro das salas enfileiradas de alunos robotizados pelo autoritarismo do professor e aprisionados nas suas bolhas individuais; a aprendizagem é resultado de trocas e interações, nas produções colaborativas. É aí que se insere um novo profissional dentro das metodologias ativas, guiando os alunos em propostas nas quais os mesmos se apresentam como sujeitos mais participativos e protagonistas no processo de aprendizado.

É fundamental entendermos que esse profissional, condutor e mediador de metodologias ativas, constitui-se no coletivo das instituições, portanto, todas elas (universidades, secretarias, sistemas de ensino, escolas, se sociedade civil), têm responsabilidades em seus processos formativos. Não podemos idealizar um docente de formação isolada, que de forma individual, transforme a realidade de uma estrutura educacional, seria injusto colocar todo o peso da necessidade de mudança metodológica apenas na função do professor, pois ele é parte de uma engrenagem e precisa de uma formação acadêmica adequada, de apoio técnico da equipe docente na escola em que leciona, de uma condição de trabalho razoável e de um ambiente de formação, de leitura e de debates com seus pares. Segundo Nóvoa (1999, p. 17),

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se veem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes (...). Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Dentro desse contexto, cabe alguns questionamentos: será que os cursos de licenciaturas estão formando um profissional que tenha perfil e condições técnicas de navegar nessas novas e necessárias metodologias? Será que o ambiente de trabalho desse docente possui as condições para aplicar tais metodologias? Será que esse ambiente de trabalho respira o ar das inovações metodológicas e possui acesso mínimo ao uso de tecnologias? Será que esse profissional, que carrega com ele a necessidade e quase a obrigação de mudança, tem condições de promover a sua autoformação? Qual a participação do professor nos debates que resultaram em propostas de mudanças curriculares e metodológicas? São questionamentos pertinentes e que não podem ser desconsiderados quando projetamos o profissional da educação como um agente transformador. Guedes (2003, p. 48) infere que

A escola brasileira precisa preparar profissionais da educação que sejam educadores e assumam o papel de educadores inseridos no processo tecnológico, dominando os mecanismos de enriquecimento da aprendizagem em suas aulas, procurando produzir conhecimento dentro das mais variadas formas atuais de aprendizagem. Para isso, é necessário que o governo e dirigentes das escolas particulares deem condições para que o educador assuma esse papel, superando as adversidades que hoje ele encontra, tanto no aspecto econômico como no social e intelectual, pois o educador é parte dessa sociedade que ainda reivindica condições de sobrevivência.

As mudanças metodológicas envolvem uma rede de setores e situações que podem partir de leis e incentivos promovidas pelo Ministério da Educação, passando pelas secretarias municipais e estaduais de educação, chegando às escolas e mobilizando gestores, professores e alunos. Também sabemos que, por motivos diversos, nem sempre essa interligação é conectada, sendo muito comum, tanto na rede pública quanto na privada, observarmos “ilhas” educacionais de projetos e metodologias que são levadas por professores apaixonados, que constroem caminhos bonitos e solitários traçados pelas próprias práticas, tateando entre os erros e acertos que o ofício lhes impõe.

É importante ressaltar que a implementação de mudanças na sala de aula requer uma conexão de ações envolvendo diferentes setores da escola e de políticas públicas na área de educação. Não podemos esperar transformações em ambientes isolados, por isso, as escolas, em diálogo com diferentes redes de ensino, têm que se mobilizar por meio da capacitação de seus professores; da sensibilização de pais e alunos; da promoção de debates que tornem as possíveis mudanças mais suaves, entendidas e conseqüentemente aceitáveis, ou seja, propor mudanças metodológicas inovadoras requer um entendimento de todos os componentes de uma comunidade escolar. O professor é um dos responsáveis para essa mudança e não irá fazê-la sem o respaldo e a preparação adequada. Para Moran (2015, p. 27-28),

É importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará estas mudanças. Pode ser de forma mais pontual inicialmente, apoiando professores, gestores e alunos – alunos também e alguns pais – que estão mais motivados e tem experiências em integrar o presencial e o virtual. Podemos aprender com os que estão mais avançados e compartilhar esses projetos, atividades, soluções. Depois precisamos pensar mais estruturalmente para mudanças em um ano ou dois. Capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiro, atividades online e, depois, atividades em sala de aula). Podemos realizar mudanças incrementais, aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos. Ainda estamos avançando muito pouco em relação ao que precisamos.

A formação do professor passa pelas universidades e continua durante toda a sua vida profissional, por isso a importância da formação contínua na vida profissional de um educador, pois ele necessita da orientação e formação teórica para solidificar as suas práticas metodológicas. A escola possui uma importância nesse processo, criando condições de trocas entre os profissionais, promovendo leituras e debates de temas norteadores com caráter reflexivo e prático, além de incentivar a socialização de práticas inovadoras. Sobre o tema, Nóvoa (1999, p. 18) também afirma que

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes módulos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Sobre a importância da formação dos professores, Sant'Anna (2017, p. 3-38) cita Nóvoa (1992, p. 13-25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada". Levando, ainda, em consideração que a formação não deve ser construída a partir da quantidade da carga horária e o número de realizações de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas é necessário que se considere a formação como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Na constante reflexão da atividade educativa, a formação do educador deveria alinhar-se entre a autoformação que o profissional constrói com as suas práticas docentes, pesquisas e leituras de referências e a formação promovida pela instituição educativa. Sobre a importância da formação na vida profissional do educador, Nóvoa (1992, p. 12) infere que

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Nas novas metodologias, como as atividades colaborativas, o que se tornou praticamente um clichê educacional “aprender a aprender” nunca foi tão significativo. Durante o caminho de criação e execução das propostas metodológicas, o processo é constantemente revisado, no “vai e vem” pedagógico que requer ações que nem sempre estão descritas em textos acadêmicos. É o exercício do aprender também fazendo, refletindo à luz da sua prática. Para Bairral (2009, p. 121),

O professor é um profissional –que deve constantemente aprender a aprender e refletir criticamente sobre sua prática. Assim, o desenvolvimento profissional deve, dentre outros, ser fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar, de modo a tornar os docentes cada vez mais aptos a conduzir um ensino adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas.

Moran (2015, p. 27) levanta uma outra questão: até que ponto esse profissional, às vezes tão desvalorizado, está disposto a mudar e se transformar num educador inquieto, que busca novas práticas que destoam do modelo tradicional de metodologias de aprendizagem. De acordo com o autor,

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar.

A metodologia de aprendizagem colaborativa exige do professor a capacidade de propor atividades em grupos, na preparação, juntos com os alunos, da montagem da equipe de trabalho, assim também como o olhar e a sensibilidade da intervenção e orientação no difícil ato de gerenciar conflitos. Segundo Torres (2004, p. 13), na organização dos grupos, os professores

(a) dividem a turma em grupos pequenos (de dois a seis participantes, dependendo da tarefa); (b) providenciam uma tarefa, previamente definida, para os grupos pequenos; (c) reagrupam a turma numa sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo; e (d) avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes. O professor na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo.

É função do professor analisar o perfil dos estudantes, dialogar com os mesmos e propor formações de complementariedade, onde prevaleça a heterogeneidade e a construção coletiva do saber. Esse exercício deve ser permanente durante o processo, e encontrar formas de avaliar a proposta aplicada também tornar-se um desafio, principalmente para os docentes ainda muito vinculados à avaliação tradicional, marcada pela individualidade, competição e padronização. Buscar caminhos avaliativos que valorizem o processo e não apenas o produto, sem dúvida não é uma tarefa fácil, mas que deve ser buscada pelo professor. Para Torres (2004, p. 129-145),

Ao desenvolver atividades em grupo, é preciso gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua-regulação. No ensino tradicional, a avaliação é baseada no trabalho submetido por indivíduos. Para encorajar o trabalho colaborativo entre estudantes, alguma forma de avaliação de grupo é necessária além da avaliação individual. A avaliação de grupo deve sempre incentivar a colaboração, desfavorecendo a competição. Em uma proposta de aprendizagem em molde colaborativo, os alunos constroem coletivamente seu conhecimento por meio de uma troca constante de informações, de pontos de vista, de questionamentos, de resoluções de questões, de avaliações. A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais, visto que todas são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades. O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber. São as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente. As estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos.

O sucesso ou o fracasso da atividade colaborativa conduzida pelo professor, depende de uma série de fatores vinculados ao planejamento das etapas estruturadas, assim também como a intervenção pedagógica na correção de rotas. Planejar qualquer metodologia nova para aplicá-la requer paciência, estudo, resiliência e um olhar apurado para entender o entorno e a realidade dos alunos e do local de trabalho, no qual a metodologia será aplicada. Cabe ao professor estabelecer objetivos, traçar planos e promover situações desafiadoras que valorizem o protagonismo e o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

Moran (2015, p. 17) diz que

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que 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. Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Tornar-se imprescindível para o profissional educador seguir algumas etapas fundamentais como: selecionar o tema e torná-lo atrativo e vinculado aos interesses e à realidade dos estudantes; criar e socializar um roteiro norteador de pesquisa e debates; apresentar a proposta, sensibilizando os alunos para a importância da metodologia no processo ensino-aprendizagem; levar em consideração, quando possível, as novas tecnologias que permitem a colaboração em rede, com o uso de aplicativos, blog e outras formas interativas; mudar a estrutura organizacional da sala de aula, valorizando os círculos; descentralizar relação de poder e também a relação do saber, mostrando aos alunos que o professor não é o único detentor dos conteúdos a serem ensinados, e sim um mediador, organizador, parceiro e também um aprendiz na relação; dividir os grupos levando em consideração a heterogeneidade de habilidades com foco na complementaridade entre os componentes; possibilitar a socialização das propostas e resoluções no grupão de sala; e também propor uma condição de avaliação processual que busque diagnosticar e mensurar a proposta em questão.

Torres (2004, p. 129-145) explica que

O sucesso das atividades de aprendizagem colaborativa depende do planejamento cuidadoso de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Na sala de aula tradicional, a autoridade, o controle e a estrutura do curso estão bem definidos. As técnicas de aprendizagem colaborativa não só mudam o ensino e aprendizagem como também a estrutura de autoridade e controle na classe. As atividades de grupo sugerem uma estrutura diferente. Qualquer estratégia instrucional baseada nestas abordagens prevê a organização, a estruturação e a sistematização dos elementos que compõem as experiências curriculares, a fim de garantir que os alunos sejam conduzidos pelos caminhos adequados que o levem a atingir o objetivo final proposto. As estratégias educacionais estão centradas na tecnologia educacional para transmissão e recepção de informações. Quando se trata de planejar uma proposta de aprendizagem colaborativa, julga-se imprescindível considerar quatro conceitos (retirados do vocabulário militar) já amplamente divulgados por Pichon Riviera (apud VISCA, p. 18); na psicologia social: logística, estratégia, tática e técnica. Entende-se por logística neste trabalho a possibilidade de levar em conta as características do aluno ou do grupo em relação às características do professor, cuja derivação em ambas é dada pela formação pessoal e profissional e pelos traços de personalidade. A estratégia é a arte de dirigir as operações, utilizando-se de categorias conceituais como: tempo, lugar, frequência, duração, materiais, custos, interrupções regradas, etc. A tática é a implementação, é o colocar em prática o plano elaborado, e a técnica é a forma como se opera.

Não se pode imaginar o professor, propondo atividades colaborativas para os seus alunos, sem que, na sua prática docente, com os seus pares no ambiente de formação escolar, a interação colaborativa não ocorra. Sant'Anna (2017, p. 44) cita Damiani (2008) para explicar a importância das atividades colaborativas na formação dos professores e estudantes:

Para Damiani (2008, p. 223), as atividades colaborativas podem criar: [...] um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. Neste contexto, segundo Damiani (2008, p. 5), é “[...] pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e em suas habilidades práticas”. Com base nesse entendimento de que a aprendizagem colaborativa parte da ideia da realização de atividades efetuadas com seus pares objetivando a aquisição de novos conhecimentos, consideramos que o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), pode, de acordo com seu planejamento, ser considerado espaço promovedor de ações, tais como; reflexão, compartilhamento de experiências, desenvolvimento de trabalho em grupo e, conseqüentemente, espaço potencial para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa.

De forma geral, a educação se baseou durante muito tempo em metodologias que valorizavam muito a transmissão do conhecimento. Atualmente, à luz das transformações vivenciadas na atualidade, espera-se a formação de profissionais reflexivos, que tenham a capacidade de, no seu espaço profissional, promover o trabalho em equipe, pesquisar, propor atividades mais lúdicas por meio de metodologias ativas como as atividades colaborativas. Para Demo (2014, p. 2),

Temos que gerar professores autores, para que estes possam realizar aprendizagem gerando alunos autores. Não somos capazes de repassar conteúdos, pois utilizamos somente os ouvidos dos alunos e só isto não os faz aprender. É a pesquisa que nos ensina a decifrar a realidade e nos faz autor.

Como esperar um professor que promova a colaboração e a autoria em seus estudantes, sem que ele próprio, como profissional, não pratique a colaboração entre os seus pares? Como esperar um educador crítico, reflexivo e apto para mediar uma transformação metodológica em sala, sem que ele próprio seja exposto às teorias e práticas que servirão como alicerce do seu trabalho autoral?

Sobre a importância da formação continuada para o professor, Nóvoa (1991, p. 25) afirma que

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Como pensar em mudanças na sala de aula sem promover, na escola, uma formação reflexiva, continuada e dinâmica para o profissional da educação? Para Nóvoa (1992, p. 20), “a formação continuada deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho” já produzidas nas escolas, investindo na transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento”.

É preciso destacar que, quando se fala em aprendizagem colaborativa, não necessariamente temos que pensar apenas em atividades presenciais. A tecnologia, que nem sempre se faz presente como apoio pedagógico e metodológico em boa parte das escolas brasileiras, oferece inúmeras possibilidades de integração e colaboração por meio do uso de aplicativos e blogs, como acompanhamos com as demandas geradas pela recente pandemia do Coronavírus.

A pandemia, iniciada em 2020 e presente até este momento, possivelmente será um divisor de águas em diferentes setores da sociedade tanto no que se refere ao comportamento humano quanto aos impactos econômicos e sociais. Na área educacional, a pandemia, ao mesmo tempo que possibilitou demandas de maior uso das ferramentas tecnológicas nas propostas metodológicas, dificultou o ingresso dos estudantes mais pobres do ensino público que não tinham acesso a essa tecnologia. Professores e alunos, de um dia para o outro, viram-se diante do grande desafio das aulas remotas e do uso de ferramentas tecnológicas, que deixaram de ser uma escolha para se tornarem necessidade imediata. Muitos professores e alunos tiveram que aprender o uso dessas tecnologias literalmente na prática, no decorrer do processo, caminhando e, ao mesmo tempo, abrindo o caminho.

Mesmo diante do abismo existente no país no que se refere ao acesso a uma educação mais digital, é preciso compreender que cada vez mais as tecnologias e os ambientes virtuais fazem parte das vidas das pessoas. Por isso, a necessidade de ações de políticas públicas que ampliem a inclusão digital para a grande maioria dos estudantes brasileiros e, conseqüentemente, favoreça a implementação de propostas metodológicas que utilizem pesquisas e interação no espaço virtual.

Ao planejar a sua proposta de trabalho, o professor deverá levar também em consideração o uso do espaço virtual como complementação de metodologias mais ativas como as atividades colaborativas. A tecnologia pode abrir inúmeras janelas de possibilidades, interligando a escola e os estudantes a diferentes realidades, ideias e lugares antes inimagináveis pelas limitações da estrutura física da escola.

Moran (2015, p. 16) explica que

O que a tecnologia traz hoje é integração dos espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante.

A tecnologia é uma grande parceira dos professores e dos alunos na metodologia colaborativa. O uso de chats, jogos, redes sociais e outros espaços virtuais, mostram-se muito importante nas interações e resoluções conjuntas de atividades e desafios entre os alunos e professores (TORRES, 2004).

A globalização, marcada pela intensificação do desenvolvimento tecnológico, é um processo assimétrico. As escolas e os alunos das regiões mais pobres do país, carecem muitas vezes do básico, estando longe de uma estrutura tecnológica que permita uma interação e produção pedagógica intencional. Mas não podemos deixar de destacar que essas tecnologias que promovem socializações, interações e compartilhamento em rede, já fazem parte do cotidiano de muitos estudantes e devem, sim, servir como ferramentas que proporcionam atividades metodológicas colaborativas, sendo até um caminho de maiores trocas entre alunos (mais inseridos no mundo virtual) e professores, que buscam compreender melhor o funcionamento efetivo dessas tecnologias, ou seja, professores alunos aprendendo e ensinando.

Guedes (2003, p. 47) desataca que

Diversos sites já fornecem programas, artigos, bibliografias, textos e uma gama diversa de técnicas que podem solucionar muitas das dificuldades encontradas pelos professores em modificar seus modelos de aulas tradicionais. Mais uma vez a tecnologia está auxiliando o educador na tomada de consciência para uma nova visão da educação. É preciso que os educadores se rendam ao processo tecnológico e se disponham em estar sempre abertos às novidades que a informática vem disponibilizando através da rede e de outras mídias. Além disso, o educador deve incentivar os alunos à busca de materiais que são disponibilizados na rede, assim, haverá uma evolução no processo educativo e o aluno aprenderá por si só a ir em busca da produção de seu conhecimento.

Sobre a importância do uso do espaço virtual para a aprendizagem colaborativa, Barbosa (2005, p. 7) afirma que

O ciberespaço designa o universo das redes digitais, um espaço no qual “todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um”. Constitui um campo vasto, aberto, ainda parcialmente indeterminado, que não deve ser reduzido a um só de seus componentes, visto sua vocação para interconectar-se e combinar-se com todos os dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação. Para efeito desse trabalho, entende-se ciberespaço como um espaço eletrônico, acessado através do computador, onde se trabalham com dados, informações e memória coletiva. Um local onde a interação e a comunicação entre as pessoas e grupos são agilizadas, independentes do tempo e do espaço. Se a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores, onde o conhecimento é construído através da interação social, deve-se trabalhar em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. O ciberespaço, dentro desse contexto, se configura então como um local onde o processo de aprendizagem é facilitado, visto que a produção do conhecimento é fruto da ação coletiva da sinergia das competências e modelos mentais independente da sua diversidade e onde quer que eles se encontrem.

É importante ressaltar que o uso de tais tecnologias não garante a implementação de um projeto metodológico colaborativo, assim como tal projeto também não depende totalmente do uso dessas tecnologias. A intenção de propor uma mudança metodológica transcende as ferramentas tecnológicas, que são bem-vindas sim, mas, se não tiverem encorpadas de intenções para uma utilização adequada, serão apenas tecnologias disponíveis para perpetuar as práticas educacionais tradicionais. É o que ocorre em muitas aulas remotas desse período pandêmico, nas quais o professor transfere a sua aula tradicional presencial para o modelo remoto.

Sant'Anna (2017, p. 33) infere que

Além dos conhecimentos tecnológicos e matemáticos necessários, o professor, precisa, ainda, ser capaz de avaliar, analisar e escolher, a partir da disponibilidade encontrada no espaço escolar, em qual deles está inserido, o tipo de tecnologia que possibilite a elaboração de atividades que estimulem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da curiosidade e da pesquisa, de forma a proporcionar a aprendizagem e, não, tão somente, a inserção da tecnologia (...) ao utilizar a tecnologia em sua prática docente, o professor precisa buscar uma harmonia. Desta forma, o professor poderá inserir os recursos tecnológicos em sua prática considerando o acesso à informática (...). Em relação à inclusão das tecnologias na prática docente, observamos ser necessário incluirmos mais um item em nossa reflexão, ou seja, o fato de que apenas o uso de tecnologias não é capaz de promover a aprendizagem. Neste sentido, além do papel do professor como responsável por adequar a constante inovação tecnológica à necessidade de uma gestão metodológica eficiente e que acompanhe o processo de aprendizagem, devemos considerar, o papel do aluno, que não está somente na utilização das TD (tecnologias digitais), mas está, também, ligado à organização do tempo dedicado ou disponibilizado para estudo e à mudança de postura, que o faz passar a ser sujeito ativo de sua formação.

Neste contexto, mesmo diante das limitações de acesso e inclusão digital de grande parte dos estudantes brasileiros, é necessário destacar que o uso dessas ferramentas na pandemia também ampliou as janelas de possibilidades para facilitar a implementação de atividades colaborativas presenciais e virtuais.

As plataformas de comunicação e colaboração como *Teams* e *Zoom* tornaram-se essenciais; aplicativos de gerenciamento como o *Trello*; serviços de armazenamento e compartilhamento de arquivos como *Onedrive* e aplicativos de compartilhamento instantâneo de vídeos, mensagens de texto e voz como *WhatsApp* e *Facebook*. Essas ferramentas, muitas vezes usadas como entretenimento, podem ser canais fundamentais de colaboração nas propostas pedagógicas. Moran (2000, p. 56) afirma que “o uso adequado das inovações tecnológicas, bem como das atividades colaborativas não resolverá os problemas da educação, mas, com certeza, ajudará em mais um passo no seu progresso”. Resta saber se essas inovações tecnológicas estarão também a serviço, por meio de políticas públicas educacionais, dos estudantes das escolas públicas das periferias brasileiras.

A educação é um setor constantemente em movimento e a escola torna-se viva quando os projetos pedagógicos de metodologias mais ativas fazem parte do cotidiano da comunidade escolar. Quando o aluno se torna um protagonista, a sala de aula pulsa e se cria um ambiente potencializado de saber. Cabe ao professor, mais uma vez na encruzilhada que marca a sua profissão, construir colaborativamente com a equipe pedagógica e educacional, ambientes colaborativos que prevaleça a convivência com a diversidade e a construção pacífica e democrática do saber. A difícil tarefa de construir pontes de aprendizagem no lugar dos muros de arrogância, que foram erguidos por uma metodologia tradicional na relação entre alunos e professores, é o que se espera dessa que talvez seja a mais nobre das profissões.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO MÉDIO

Ser professor é substancialmente saber “fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem-sucedida. Somente faz o aluno aprender, o professor que bem aprende. (DEMO, 2001, p. 5)

O objetivo desse capítulo é relatar a experiência de organizar e trabalhar, com os alunos, módulos de atividades colaborativas, socializando os ganhos para o professor e alunos dessa prática metodológica.

A proposta de aplicação de atividades metodológicas de Aprendizagem Colaborativa foi colocada em prática numa escola da rede privada, localizada em Vitória (ES). A proposta ocorreu durante o ano letivo de 2019, com alunos de faixa etária entre 15 e 17 anos, de três turmas da 2ª série do Ensino Médio, na disciplina de Geografia. A faixa etária escolhida se explica pela autonomia dos alunos e também pela experiência de trabalho que tenho nessa série.

Pensar numa atividade colaborativa quer alguns passos importantes, como a sensibilização dos alunos, o levantamento bibliográfico sobre o tema, a organização e montagem sala com composição de carteiras e mesas de estudo em grupos, a divisão dos grupos, o quadro para uso dos alunos e murais com reportagens sobre os temas trabalhados nas atividades. Para Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 14),

É fundamental para o sucesso de uma proposta de aprendizagem colaborativa que todas as atividades sejam planejadas de modo a provocar rupturas, a desafiar os educandos, levando-os a formar uma comunidade de aprendizagem coesiva e reflexiva, cujos membros trabalhem para alcançar objetivos comuns

A atividade pode partir de uma problematização de preferência vinculada ao conteúdo programático da série. Entra em cena aí o professor pesquisador que investiga as necessidades a serem trabalhadas e discutidas pelo grupo, seleciona o tema e instiga os alunos.

Para Moran (2013, p. 118),

A elaboração do problema requer investigação por parte do professor que, desde o primeiro momento do projeto de aprendizagem, deverá ter como referência as aptidões que deseja desenvolver no processo, bem como a elaboração de objetivos claros, definidos e relevantes sobre os conhecimentos que devem ser norteadores desse projeto. Os alunos poderão extrapolar os conhecimentos propostos pelo professor, mas deverão percorrer tópicos específicos indicados desde o início do projeto. O cuidado de selecionar os conhecimentos básicos que deverão envolver o projeto garante o cumprimento do programa de ensino. O professor deve saber para onde vai encaminhar a problematização e precisa instigar os alunos a ir com ele nessa caminhada.

A elaboração e aplicação de atividades colaborativas teve como objetivo a diminuição significativa das aulas expositivas, centradas na figura do docente, por aulas com metodologias nas quais o aluno é o sujeito ativo do processo de aprendizagem e de forma colaborativa, desenvolve habilidades e competências. Coube ao professor a competência de organizar roteiros temáticos que dialoguem com a realidade dos alunos, estes inseridos num mundo como cidadãos globais que conectam as realidades locais e globais. Moran (2013, p. 118) infere que

A problematização do tema é a fase essencial do projeto de aprendizagem. A criatividade e a competência do professor registram-se na proposição do problema. O professor como intelectual transformador precisa ter a visão de que a aprendizagem não se restringe a um ato mecânico. Mas precisa instigar a formação de cidadãos ativos e críticos, que irão atuar na sociedade. O professor deverá ter a habilidade e a competência de levar os alunos a levantar em conjunto problemas ou perguntas de pesquisas, relacionados à temática proposta e que se aproximem da realidade que eles irão enfrentar na sua vida cotidiana e na sua vida profissional.

Tendo como foco de conteúdo a geopolítica, as atividades foram organizadas e divulgadas via *Blog* da escola, assim os alunos poderiam acessar no ambiente escolar ou domiciliar, utilizando de forma mais autônoma o tempo kairológico (termo da mitologia grega que representa o tempo contemplativo, o tempo ideal de cada pessoa para realizar uma atividade específica) e os recursos tecnológicos disponíveis. Sobre o tempo kairológico e cronológico, Maia (2017, p. 378) afirma que “O domínio sobre o ritmo das aulas, definido como ajuste entre o Kairós – tempo oportuno e estratégico, abertura ao devir – e Chronos – tempo especializado mensurável”.

Maia (2017, p. 379) também infere que

Há possibilidades de criar temporalidades alternativas no espaço escolar, em especial quando o docente assume a responsabilidade que lhe cabe tendo em vista a formação e pode utilizar de sua experiência para realizar a tarefa pedagógica. Nesse sentido é também importante chamar a atenção para o fato de que um controle temporal por meio dos processos educativos só parece ser viável quando se prescinde do professor, ou seja, a atuação consciente e refletida permite a emergência do tempo kairológico na sala de aula.

Para isso, Moran (2015, p. 18) argumenta que exige pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Os estudantes precisam aprender a caminhar com suas próprias “pernas”, sendo guiados, e não levados pelos professores, e os professores precisam aprender a deixar o estudante caminhar sozinho, rumo ao conhecimento que buscam. É neste quesito que entram em ação as metodologias ativas, que são pontos de partida para avançar para processos mais evoluídos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Com base nesse cenário, torna-se imperativo buscar por métodos de ensino viáveis capazes de intervir na realidade atenuante que seja capaz de oportunizar aos educadores e educandos a refletirem na e sobre a sua prática pedagógica, para que seja possível construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica.

De acordo com Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 12)

Com as atividades planejadas, pretende-se um movimento espiral, uma sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um estar aberto para o novo, um coordenar do diálogo entre os conhecimentos e experiências anteriores e o que de novo se apresenta. Busca-se por meio de uma sucessão de atividades organizadas e com regras preestabelecidas promover rupturas que gerem situações de desequilíbrio com força suficiente para provocar mudanças, que levem o aluno a se assumir enquanto sujeito pesquisador e autônomo

Foram realizados seis módulos de atividades colaborativas (ver Anexos), cada um com roteiro dividido em: cronograma de trabalho, possibilidades de elaboração de produção escrita, orientação para o uso do livro didático, habilidades a serem desenvolvidas, indicação de filmes ou documentários, pesquisa sobre o tema e questões a serem resolvidas em grupo. Na primeira parte da atividade, o aluno de forma individual, fez a leitura e a análise da atividade, para depois resolver em trios.

Todas as atividades foram pensadas para estimular a pesquisa, a leitura de mapas, gráficos e tabelas, o debate e a resolução de temas atuais da Geopolítica, além de propor a ampliação cultural dos alunos.

No módulo 01, que teve como tema norteador o conceito de Geopolítica e a Nova Ordem Geopolítica Mundial, foram usadas as pinturas do artista palestino-sírio Abdul Halim Attar para retratar a situação dos refugiados sírios na Europa; a obra “O homem Geopolítico”, de Salvador Dali, e também o quadro de Pablo Picasso sobre a Guerra das Coreias. Como última parte da atividade, os alunos foram orientados a assistir ao filme “Adeus Lenin”.

No módulo 02, pelas pinturas barrocas de Vermeer, os alunos “entraram” nas casas da cidade de Delft, em meados do século XVII, para analisar como a Holanda foi a primeira nação globalizada do mundo. Também no módulo 02 foi proposta uma viagem pela música brasileira para entender como o processo globalização se intensificou no Brasil e no mundo no decorrer das décadas. Os alunos analisaram a música “Não tem tradução”, composta, na década de 30, por Noel Rosa; “Disneylândia”, dos Titãs; “Paraboricamará” e “Pela internet”, de Gilberto Gil; “Samba do Aporuch”, de Zeca Baleiro, dentre outras, músicas estas compostas a partir do final da década de 80 e que retratam características econômicas, culturais e sociais da globalização.

O módulo 03 teve como tema norteador organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU; a Organização Mundial do Comércio – OMC e a guerra comercial entre Estados Unidos e China; o Fundo Monetário Internacional – FMI, entre outras organizações das quais o Brasil faz parte. Os alunos pesquisaram no site da ONU e discutiram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis – ODS.

No módulo 04, o tema norteador *Blocos Econômicos* levou os alunos ao debate sobre o Brasil inserido no Mercosul; os acordos comerciais entre o Brasil e a União Europeia; e a saída do Reino Unido (Brexit) do maior bloco econômico do mundo. Os alunos leram reportagens e produziram murais de sala.

No módulo 05, foi estudada a importância econômica e cultural do Oriente Médio para o mundo; a relação da geopolítica com o petróleo; os impactos das crises do petróleo no Brasil; a desconstrução do preconceito em relação à religião islâmica; a questão palestina e terrorismo. Nesse módulo, os alunos entrevistaram pessoas mais velhas que viveram a crise; assistiram a documentários e jogaram o jogo educativo “seterra”, para localizar os países do Oriente Médio.

O continente africano, com suas características naturais, econômicas e sociais, foi o tema norteador do módulo 06. Os alunos tiveram acesso, por meio de pesquisas e indicação de filmes, como *Invictus*, aos conteúdos sobre o Apartheid; estudaram o processo de exploração e a partilha da África.

No final de cada módulo, os alunos também recebiam uma lista com 15 questões objetivas de vestibulares (modelo ENEM), abordando os temas trabalhados, com o objetivo de testar a metodologia de aprendizagem aplicada com um modelo externo de avaliação. Os alunos relataram que as atividades colaborativas propostas possibilitaram um bom desempenho no resultado das questões de vestibulares.

Cabe ressaltar que parte dos gráficos, mapas e tabelas utilizados nas atividades, era projetada, nos anos anteriores por mim, nas aulas expositivas de metodologia tradicional. O que ocorreu foi que, com a metodologia colaborativa, houve a inversão do processo, pois a leitura de gráficos, mapas e tabelas deixou de ser a leitura do professor e se transformou na pesquisa e leitura dos alunos, que depois de pesquisar os temas, explicavam uns para os outros.

Módulos de atividades colaborativas: temas, tempo de execução das atividades e números de aula

Módulos de atividades	Tema	Período	Aulas destinadas
01	Geopolítica e Nova Ordem Mundial	Fevereiro e março	12
02	Globalização	Abril e maio	12
03	Organizações Internacionais	Junho e julho	12
04	Blocos Econômicos	Agosto	12
05	Oriente Médio: importância cultural e geopolítica	Setembro e outubro	10
06	África	Novembro e dezembro	12

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A elaboração da proposta de criar módulos de atividades colaborativas, consistiu em:

- a) Criar um “espaço laboratório” denominado sala colaborativa, com mesas coletivas e ambiente facilitador à aprendizagem em grupo, desconfigurando a sala tradicional de carteiras enfileiradas;
- b) Selecionar os conteúdos geopolíticos mais importantes no programa curricular da série trabalhada;
- c) Sensibilizar os estudantes, valorizando a nova metodologia por meio da análise da Pirâmide de Aprendizagem de Willian Glasser e da leitura do artigo “O que é Aprendizagem Colaborativa?”, de Patrícia Torres e Esrom Irala;
- d) Dividir os grupos (trios) valorizando as habilidades de cada componente, visando a complementação no processo de aprendizagem;
- e) Apresentar um cronograma de trabalho com a flexibilização do tempo de produção das atividades colaborativas durante o processo de cada módulo;
- f) Postar a atividade no blog da escola, para que o aluno tenha acesso em casa ou na escola;
- g) Apresentar e orientar as etapas da atividade dos módulos para os alunos;

- h) Orientar os alunos em relação as fontes de pesquisas online e a seleção dos conteúdos pesquisados;
- i) Indicar estratégias (esquemas, mapas conceituais, resumos, apontamentos) como forma de elaboração de um caderno ou documento digital autoral que fuja dos cadernos padronizados pelas anotações e esquemas realizados no quadro pelos professores.
- j) Orientar os grupos durante todo o processo;
- k) Socializar as produções de cada grupo no grupão da turma no final de cada módulo;
- l) Avaliar cada módulo com os grupos em forma de feedbacks, com o intuito de calibrar a metodologia praticada e qualificar as atividades propostas posteriormente.

No final do processo de cada módulo, as atividades aplicadas eram “calibradas” em relação ao tempo de produção e à qualidade das questões problema. Durante e na finalização dos módulos, os grupos se manifestavam sobre as atividades. Dessa forma, os alunos também se colocavam como colaboradores, legitimando a elaboração das atividades. Os dois primeiros módulos, por exemplo, foram considerados muito extensos, havendo a necessidade de repensar os próximos.

Foram necessárias reuniões entre professor e alunos, preocupados com a proximidade dos vestibulares e as incertezas que a nova metodologia de estudo colaborativo poderia trazer, no final do primeiro módulo, por exemplo, foram reestruturadas as rotas e calibradas as atividades. Para GUEDES (2003, p. 106), “É importante que o professor orientador dê retorno aos alunos de todo o material produzido e apresentado, assim, o interesse aumenta proporcionando novas formas de buscar o conhecimento”.

A ausência de aulas expositivas e do quadro de sala padronizado e esquematizado pelo professor, situação na qual o aluno receptor produzia pouco material autoral de estudos, gerou, em alguns alunos, uma insegurança em relação à sua aprendizagem, principalmente quando se aproximava a semana de avaliação. Nos primeiros módulos, como esperado, notava-se o desconforto de alguns alunos inseguros que ainda esperavam o resumo daquele professor único detentor do saber, típico do ensino tradicional. Olhar para o professor como um transmissor de conhecimento, ainda é muito enraizado na nossa cultura escolar. As transformações tecnológicas possibilitam pesquisas instantâneas que contribuem significativamente para a autonomia do conhecimento e aprendizagem, fragilizando o “mito” do professor como única fonte de conhecimento. Schneider (2015, p. 73) infere que

(...) esse novo papel do educador pode gerar insegurança, afinal, estamos acostumados, de modo geral, a pensar o professor como quem planeja, “transmite”, para que, depois, o aluno “devolva” o conhecimento em forma de avaliações, predominantemente escritas. Contudo, se olharmos por outro viés, percebemos que essa percepção liberta. Durante muitos anos, foi cobrado do professor – e ainda é – o domínio do conhecimento da sua área. Assim, ainda causa surpresa o docente admitir para seus alunos e colegas, que não sabe determinado assunto. Pode ser que, em algum momento do passado, tenha sido possível ao professor dominar o conhecimento na sua área – o que é difícil de acreditar; relacionarmos isso mais a uma estrutura de ensino que não permitia ir além. Entretanto, com a rapidez das informações e do próprio conhecimento, tornar-se mais visível o fato que não dominamos tudo. Nesse sentido, o que queremos compartilhar é que o aluno, tendo a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, por meio da sua autonomia, tira, pelo menos em parte, a total responsabilidade do professor pelo fracasso escolar.

Nas atividades colaborativas, a formação dos grupos é essencial para o andamento das atividades. São as pesquisas, os debates e a produção em grupos, que potencializam a aprendizagem individual. Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 10) afirmam que “uma proposta de aprendizagem colaborativa requer grupos de consenso. Neles as pessoas trabalham colaborativamente numa atividade, negociando o que acreditam e sabem para alcançar consenso.

A organização dos grupos, nas atividades propostas, foi baseada na indicação dos autores supracitados. Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 10) direcionam a divisão dos grupos da seguinte forma:

Na organização destes grupos, os professores geralmente: (a) dividem a turma em grupos pequenos (de dois a seis participantes, dependendo da tarefa); (b) providenciam uma tarefa, previamente definida, para os grupos pequenos; (c) reagrupam a turma numa sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo; e (d) avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes.

Para cada atividade proposta, dentro dos módulos, existia um momento individual de leitura de textos e análise da atividade, para depois os trios ou duplas se reunissem na realização das atividades em grupo. A divisão dos trios ou duplas de trabalho levou em consideração a complementariedade dos membros, e não apenas a afinidade social, e, no decorrer do processo, alguns grupos foram reorganizados de acordo com a produção e outras necessidades observadas pelo professor. Em relação à formação de grupos, Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 11) afirmam também que “o professor na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem”.

É importante ressaltar que a divisão de grupos foi trabalhosa e necessitou de negociação e tempo para a sensibilizar as turmas e não transformar, como diz DEMO (2001, p. 35), “O coletivo numa panaceia infundada ou numa fuga das responsabilidades pessoais”. Para Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 12),

As estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos. É na heterogeneidade que se estabelecem novas formas de relações entre pares. Ao desenvolver atividades em grupo, é preciso gerenciar conflitos sociocognitivos, propor alternativas, rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua-regulação.

No fim de cada módulo, seguindo o cronograma das atividades, os subgrupos socializavam a produção no grupão da sala, para as devidas correções e indagações. A produção dos grupos transformou-se numa produção conjunta da turma e os representantes dos grupos se posicionavam e conduziam as correções com a participação do professor. Esse protagonismo nas socializações e correções, foi importante para o desenvolvimento da oratória do aluno. Para Torres, Alcântara & Irala (2004, p. 12),

A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades

individuais, visto que todas são compartilhadas por todos os membros que compõem a turma, por meio da publicação das atividades. O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber. São as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente.

A proposta metodológica aplicada requeria construir pontes para o aluno tornar-se mais autônomo e autoral e, caberia ao professor e aos próprios alunos, uma postura diferente dentro de uma nova cultura escolar, isso significava sair da chamada zona de conforto e abandonar alguns conceitos e práticas enraizadas nas metodologias tradicionais. Para isso, criar juntamente com os alunos um ambiente de trabalho mais democrático foi fundamental. Diesel (2017 apud JÓFOLI, 2002, p. 196) diz que

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor.

Diante do explicitado, tornou-se necessário estabelecer uma relação e condução diferenciada com os alunos, apresentando uma proposta planejada e socializada que levasse em consideração a flexibilidade de tempo, a interação entre os alunos e o professor, a criação de questões desafiadoras, a pesquisa e o uso de tecnologia. Schneider (2015, p. 72) faz um questionamento reflexivo sobre o tema:

Promover aprendizagem do aluno é um desafio para o professor. O que fazer diante disso? Pensamos que a solução possa partir, inicialmente, de três aspectos: planejamento, foco na pesquisa e uso de tecnologias. No que diz respeito ao primeiro fator duas coisas não podem ocorrer: o planejamento sem flexibilidade e a criatividade desorganizada. Com o planejamento fechado, é impossível fazer as adaptações necessárias no dia a dia para atender ao aluno; já a criatividade desorganizada, que implica no fato de muitas vezes improvisar as aulas, faz com que se perca o foco e a potencialização do que se está ensinando. O segundo aspecto, o foco na pesquisa e no desenvolvimento de projetos, possam garantir que sejam realizadas conexões dos conteúdos com a curiosidade e necessidade dos alunos. Das perguntas, dúvidas e inquietações podem surgir boas pesquisas e projetos.

No decorrer da aplicação das atividades colaborativas, o professor mediador e orientador pode atender aos grupos, gerenciar conflitos e “enxergar” o aluno de uma forma que o professor da metodologia tradicional, com sua preocupação excessiva em expor o seu conteúdo específico, não consegue enxergar. O professor, dentro da metodologia colaborativa, transforma-se em parceiro que acompanha o estudante e consegue diagnosticar, de forma mais rápida e precisa, as necessidades e potencialidades dos alunos, e isso é fundamental para planejar e atuar no desenvolvimento de habilidades e competências. Sobre o tema, Schneider (2015, p. 73) afirma que

Para que o professor consiga fazer esse papel de monitoramento, é preciso que ele reconheça as formas de aprendizagem dos alunos e doa meio para ensiná-los. Isso não é uma tarefa difícil, porque nas salas de aula, de modo geral, as dificuldades se repetem – bem como as formas de resolvê-las, no sentido de se criar meios e tarefas adequadas aos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de reconhecer como aprendem.

Esse movimento de reflexão e mudança de prática requer uma desconstrução na ordem de relacionamento, condução e produção dos sujeitos envolvidos. No decorrer da aplicação das atividades, me aproximei mais dos grupos e entendi melhor as distintas realidades cognitivas de cada aluno carrega.

Percebi, na prática, com as atividades realizadas pelos alunos, que aprender e ensinar em grupo, interagindo, discutindo, concordando e discordando, socializando resoluções, proporciona um aprendizado mais significativo. Como afirma Dewey (1978, p. 27),

A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em atividade de interesse comum pode dar, - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor.

Durante o ano letivo, não foi trabalhada nenhuma aula expositiva de conteúdo específico, a exposição do professor dava-se na apresentação e na orientação das atividades. No decorrer do processo, coube a mim, como professor, atender às demandas dos grupos nas aulas, nos acertos de rotas, na orientação das pesquisas, na mediação de conflitos, na socialização dos resultados das atividades, assim também como pesquisar, investigar e pedir apoio para resoluções de problemas que emergiram no decorrer do processo. Como afirma Diesel (2017, p. 277)

Num contexto com o uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções.

Diferentemente das metodologias tradicionais, nas atividades colaborativas o professor confronta-se com situações de imprevisibilidade no decorrer do processo. Quando mais se mergulha no desconhecido, mas ficamos expostos às críticas e aos erros, e foi que ocorreu em alguns momentos das atividades, quando alguns alunos se queixavam de não terem segurança no que estavam fazendo, exigindo a aula expositiva do professor. Como diz Perrenoud (2002, p. 11),

O professor não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência.

As atividades propostas, requerem um modelo de professor descentralizado, um tutor orientador que prepara a aula para o aluno pesquisar, debater, resolver problemas colaborativamente e protagonizar; um educador que desça a montanha da sabedoria e caminhe na planície das trocas com os seus alunos. Segundo TORRES (2005, p. 5), “um professor que atue na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outro”.

Com o passar dos módulos, o desconforto e as dificuldades enfrentadas por alunos e professor, mostradas nos módulos iniciais, deram lugar a um ambiente mais harmonioso de produção e conhecimento; a sensibilização dos alunos, feita pelos atendimentos focados nas demandas dos grupos, foi facilitada com percepção de aprendizagem significativa quando os alunos eram expostos à avaliação, no final de cada módulo.

A proposta relatada não envolveu modificações no modelo avaliativo tradicional, pois foco principal foi mudar primeiro a proposta de metodologia de sala de aula, e uma mudança avaliativa em paralelo abriria outras janelas de demandas difíceis de solucionar, diante das necessidades criadas pelo novo modelo. A disciplina de Geografia continuou no padrão institucional de prova, assim como as outras disciplinas. A mudança metodologia ocorreu na sala de aula, mas os alunos foram expostos, depois de cada módulo, a avaliação mais tradicional como, por exemplo, provas escritas e questões objetivas, modelo ENEM. Mesmo pela aparente contradição na relação entre metodologia e avaliação, os resultados das avaliações foram considerados bem satisfatórios, deixando a percepção de que atividades colaborativas, potencializam os alunos para os vestibulares, já que a desenvolve a aprendizagem mais significativa. Mas, intencionalmente, a ideia foi focar a aplicação da metodologia nova em sala de aula para depois, num outro momento, ajustar um processo avaliativo mais adequado para a metodologia em questão.

6 ANÁLISE E OBSERVAÇÕES DA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

“Reelaborar a prática é o constante labor do que é feito, por instrumento da reflexão” (MONTEIRO, 2012, p. 144).

Para a minha vivência e formação como profissional de educação, a experiência me colocou diante de um desafio e me fez refletir, durante todo o processo, sobre a prática de sala de aula e a relação com a disciplina que eu leciono, proporcionando-me um novo olhar em direção aos alunos e novas parcerias com os colegas de trabalho, além de renovar os laços profissionais com a instituição de ensino na qual eu trabalho. Uma produção reflexiva e penosa de desconstrução de algumas convicções, um esforço de mudança, como diz Hoffmann (2001, p. 103),

Mudar em educação, exige “troca de pele”, pois envolve concepções e postura de vida, e isso é penoso. Quando se coloca o educador diante de novas teorias, novas metodologias, ele é levado a responder: minha história, minha experiência, o conhecimento que construí até hoje serão considerados tão valiosos quanto sempre o foram? O que mais me será pedido que “desaprenda”? Quanto tempo e esforço me custará a adaptação? A coragem de deixar para trás uma parte de si, em trilhar caminhos desconhecidos, sem roteiros definidos, não depende do convencimento dos outros ou de promessas de que será melhor assim para os alunos, mas da profunda compreensão dos princípios que regem tais mudanças, da devoção a uma causa maior, que valha tanto esforço.

A proposta possibilitou uma maior autonomia de organização para os alunos, pois flexibilizou o tempo da produção e correção das atividades, propondo um período de dois meses para cada módulo. Os estudantes gerenciaram as suas prioridades de pesquisas, escrita e debates, saindo de uma estrutura tradicional de tempo cronológico de aula (aquele em que todos os alunos precisam produzir no tempo específico da escola), para a valorização do uso de um tempo kairológico (o tempo específico de cada pessoa). Muitos alunos que terminavam as atividades antes do tempo previsto no cronograma, se aprofundavam no tema, assistindo a documentários ou filmes indicados nos módulos ou se dedicavam a outras prioridades.

A avaliação institucional não foi mudada em relação aos anos anteriores e os alunos conseguiram excelente desempenho com a mudança metodológica, ou seja, a metodologia de aprendizagem mais ativa que foi aplicada, mostrou-se eficaz, mesmo sendo confrontada com uma avaliação escrita (questões discursivas e objetivas), considerada mais tradicional. As atividades diminuíram o estudo de véspera e a necessidade de revisões para a semana de avaliação, os alunos mostraram-se menos ansiosos e dependentes do professor para a realização do instrumento avaliativo.

A avaliação é um fator que pede uma reflexão, pois uma metodologia mais ativa, dentro de um contexto de Aprendizagem Colaborativa, requer uma avaliação de processo e de constantes diagnoses e devolutivas aos alunos, e não uma avaliação estanque, que mede apenas o produto, como se caracteriza as avaliações tradicionais. A necessidade de mudança da avaliação, para acompanhar a proposta, talvez seja o grande desafio para a continuidade evolutiva da experiência nos próximos anos. Isso nos faz refletir sobre as avaliações mais assertivas que deveriam envolver às práticas metodológicas colaborativas. Demo (2001, p. 55) fala que

podemos impor processo excessivamente competitivos, como se concorrer já fosse mais importante que aprender. Nesta situação, tornar-se impraticável o trabalho de grupo, porque a meta não é trabalhar junto, mas deixar os colegas para trás.

Durante os módulos das atividades, os grupos foram orientados a produzirem material de estudo autoral, por meio de esquemas, mapas conceituais ou resumos, sempre supervisionados pelo professor. No final do processo, tínhamos em cada turma, material farto, inédito e diversificado, produzido de forma colaborativa ou individual, que era compartilhado entre os alunos. Cadernos autorais, que seguiam a orientação do roteiro de atividade, mas que preservava as particularidades dos autores, circulavam como modelos entre os alunos.

A tecnologia foi um elemento importante nas atividades colaborativas relatadas, mas outros fatores de igual ou maior relevância possibilitam a oferta das metodologias mais ativas. A mudança da estrutura de sala, com formação de grupos de estudo no lugar das cadeiras enfileiradas; a elaboração de roteiros de pesquisa, organização de debates e resolução conjunta de situações problema, mediado pelo professor, foram a base da mudança metodológica que sustentou a Aprendizagem Colaborativa.

A pesquisa e a produção das atividades via *Blog* da escola, facilitaram a produtividade dos alunos, pois usando as redes sociais, como *WhatsApp* e outros aplicativos, alguns grupos trabalharam virtualmente em rede. O uso de agendas digitais e aplicativos de gerenciamento de projetos como o *Trello* também se tornaram mais usuais com as atividades propostas.

A percepção do aluno como sujeito do processo de aprendizagem foi fundamental para as correções de rotas, ampliações e ações assertivas. Nos momentos de análise dos módulos, os alunos verbalizaram a eficácia do processo metodológico, mas também apontavam as dificuldades e os entraves das atividades.

Em relação aos estudos em grupo e as interações proporcionadas pelas atividades colaborativas, podemos afirmar que, de certa forma, houve um avanço de ações e posições mais solidárias e empáticas entre os alunos, diferente da concorrência e da individualidade que marcam as atividades e as relações nas metodologias tradicionais. O trabalho em grupo para resoluções de problemas, debates, pesquisas e socialização de questões, foi observado como uma experiência essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, pois essas experiências possibilitam:

- aprimoramento da comunicação;
- desenvolvimento de postura argumentativa;
- respeito por opiniões diferentes;
- percepção da necessidade de soluções conjuntas;
- noção de responsabilidade e respeito mútuo;
- valorização da participação do outro;
- autonomia de estudo;
- senso analítico;
- empatia;
- percepção de pertencimento de grupo;
- convivência social.

Diante dos pontos supracitados, podemos afirmar que as atividades de caráter colaborativo são fundamentais não apenas para o processo de aprendizagem dos alunos, mas também como proposta de valorização do convívio e socialização entre os estudantes, desenvolvendo competências e habilidades que transcendem os conteúdos específicos de cada disciplina.

A proposta metodológica colaborativa se mostrou como um grande desafio para o professor, pois exigiu uma mudança de postura profissional no que diz respeito ao convívio de sala e ao planejamento de aula, desconstruindo uma estrutura tradicional ainda muito presente nas salas de aula do Ensino Médio. A prática dos módulos de atividades e a base teórica utilizada como apoio me forneceram subsídios para comparar o modelo de metodologia de Aprendizagem Colaborativa com a metodologia tradicional. Para Riva e Sousa (2020, p. 48), “o modelo centrado no professor e na técnica é considerado tradicional, enquanto o modelo centrado no estudante e na interação social é mais inovador”.

O quadro a seguir tem como objetivo diferenciar os dois modelos, a partir da experiência vivenciada.

Aprendizagem Tradicional	Aprendizagem Colaborativa
Aula centrada no professor	Aula centrada no grupo
Cadeiras enfileiradas e direcionadas para o quadro	Cadeiras em pequenos círculos, voltadas para a atividade em grupo
Professor visto como figura autoritária e centralizadora	Professor orientador, mediador e parceiro dos alunos
Ênfase no conteúdo específico da disciplina	Ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências
Aluno passivo e receptor	Aluno protagonista e socializador
Memorização	Atividades que valorizam a reflexão
Aprendizagem individual	Aprendizagem individual e coletiva
Competição entre os alunos	Relação solidária e empática entre os alunos
Pouco desenvolvimento oral do aluno	Aprimoramento da comunicação do aluno

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os avanços pedagógicos observados, nos permite afirmar que o modelo metodológico colaborativo se apresenta como um dos caminhos para potencializar o Ensino Médio como um segmento próximo da realidade dos estudantes, que dialoga com as mudanças tecnológicas e interativas ocorridas numa sociedade em mutação, na qual o individualismo perde espaço para as ações e resoluções conjuntas.

Finalizado o ano letivo e a aplicação dos módulos de atividades colaborativas, os resultados mostraram-se satisfatórios, com uma grande parte dos alunos expondo de forma positiva a experiência vivenciada, principalmente no desenvolvimento de hábito de pesquisa e estudo, na produção autoral de cadernos e arquivos, na resolução de problemas em grupo e também no desenvolvimento da autonomia de estudos, pré-requisitos importantes na formação acadêmica do estudante.

Concluo a análise, afirmando que a experiência relatada tem importância no sentido de trazer à luz da discussão teórica e prática, metodologias ativas como a Aprendizagem Colaborativa, conectadas com a realidade dos estudantes que, remota ou presencialmente, buscam soluções colaborativas para as resoluções conjuntas. Não seria esse o sentido de cidadania local e global, que se preocupa com os desafios da sociedade e que, por meio de ações e posições mais ativas, busca o bem-estar coletivo?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história das políticas públicas educacionais no Brasil é marcada pela exclusão de parte da sociedade do sistema de ensino. A democratização da educação no país é relativamente recente. A assimetria social e econômica do país é retratada nas diferenças dos indicadores educacionais.

Apesar de representarem termos relativamente novos, as Metodologias Ativas como a Aprendizagem Colaborativa, são práticas bem antigas e fundamentadas por teorias educacionais consolidadas na educação.

É imprescindível que o professor, por meio de embasamento teórico, compreenda a metodologia aplicada, para fortalecer a sua intencionalidade, pois somente assim conseguirá resultados significativos. A resiliência para lidar com a imprevisibilidade de uma nova proposta se apresenta como uma virtude a ser alcançada.

Frente a esse discurso é possível esclarecer que a Metodologia Ativa no ensino médio pode ser identificada como ponto de partida para se alcançar processos mais complexos de integração cognitiva, de reflexão, críticas e reelaboração de prática inovadoras para o ensino e a aprendizagem.

É necessária a ampliação de políticas públicas na formação contínua dos educadores, para que os mesmos tenham condições de atuar como organizadores e mediadores de propostas metodológicas inovadoras que tornem a sala de aula um ambiente democrático de propostas e convívio produtivo.

O tema não se esgota, mas é possível afirmar que práticas metodológicas ativas são capazes de potencializar o aluno como protagonista em seu processo de ensino e aprendizagem. O protagonismo juvenil deve ser incentivado, por meio de projetos e propostas pedagógicas, nas escolas de ensino médio.

O docente, diante desse novo cenário metodológico de aprendizagem, tem a importante função de atuar como mediador, organizador e orientador de atividades pedagógicas que promovam a aproximação crítica do aluno com a realidade. Esse exercício de reflexão da prática é um dos motores para a mudança das novas metodologias no ensino médio.

Práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, mostram-se necessárias para um exercício prático e reflexivo, tanto para o discente, quanto para o docente de uma instituição de ensino. É importante que o professor se embase teoricamente para propor novas práticas, diminuindo as longas aulas expositivas de pouca eficácia na aprendizagem.

A partir das metodologias ativas, os alunos participam de forma mais efetiva das decisões e direcionamento das atividades propostas, abandonando a postura passiva de receptor de conteúdos específicos de cada disciplina. Isso fomenta e desenvolve nos estudantes, autonomia, criatividade e postura colaborativa.

A criação de modelos metodológicos em ambientes democráticos de colaboração e de interação entre discentes e docente, é fundamental para estabelecer uma relação de parceria ao invés da relação autoritária entre eles, assim também como é importante para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o mundo contemporâneo. Riva e Sousa (2020, p. 48) afirmam que “Nos modelos tradicionais, a relação professor-aluno é marcada por hierarquização e autoritarismo”.

As atividades de Aprendizagem Colaborativa, comparadas às metodologias tradicionais, mostraram-se muito mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem, dialogando de forma mais significativa com as demandas contemporâneas e com as novas tecnologias de socialização entre as pessoas.

A tecnologia é muito importante nas práticas metodológicas inovadoras, mas é importante ressaltar que uma instituição não precisa necessariamente possuir condições tecnológicas avançadas ou infraestrutura moderna para desenvolver metodologias mais ativas de aprendizagem, pois mais importante que a tecnologia, é a proposta de uma prática metodológica democrática, de estudos em grupos para a resolução de problemas comuns, de debates, de mudanças na configuração das salas de aula e também na relação de poder (MORAN, 2015).

Diante de novos desafios, como esse que estamos vivendo na atual pandemia de coronavírus, no qual as aulas presenciais nem sempre são possíveis, as atividades colaborativas, por meio da interação tecnológica, se apresentam como um modelo viável de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, Eduardo, e MACIEL, Júlio. **Ensino-aprendizado**: um estudo sobre o percentual de aprendizagem à luz da pirâmide de Glasser. A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias**: a emergência de web currículo. Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BAIRRAL, M.A. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática**. Rio de Janeiro, Ed. da UFRJ, 2009.

BARBOSA, Ana Cristina. **Estratégias Metodológicas Inerentes à Dinâmicas Colaborativas on-line**. UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica – 21º ed.** Ver. e atual. – Campinas, São Paulo.: Papirus, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCNs). Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Disponível em Microsoft Word - DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISIONAL TÉCNICA – (mec.gov.br). Acesso em: fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio: projeto escola jovem. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2021.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative Learning and the “Conversation of Mankind”**. College English, v. 46, n. 7, p. 635-652, nov. 1984.

BRUNO, E. B. G. Fundamento para um trabalho colaborativo: Carl Rogers e Paulo Freire. São Paulo: Editora Loyola, 2016.

CALÇADE, Paula. O que mudou na Educação na era Vargas. Revista Nova Escola. Ed. de outubro, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12648/>>. Acesso em: maio de 2021.

CAMPOS, Roberto. **Educação e desenvolvimento econômico**. In: IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

CARDOSO, Marcos. Transposição e Ressignificação das Metodologias Ativas para o Ensino Médio, à Luz das Políticas Educacionais Brasileiras. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, 2017.

CARVALHO, Celso. O simpósio "A educação que nos convém: o Ipes e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960" EccoS Revista Científica, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 369-385. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Disponível em www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf. 2008. Acesso em: 05 dez. 2016

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

_____. **Política Social do Conhecimento**. Editora Vozes, São Paulo, 2000.

_____. **Educação & Conhecimento** – Relação necessária, insuficiente e controversa. Vozes, Petrópolis, 2a ed. 2001

_____. Grandes pensadores da educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Uma aula sobre aprendizagem com Pedro Demo (Palestra promovida pela UNIRITTER em 19/03/2014. Disponível em: <<https://www.uniritter.edu.br/noticias/blog/uma-aula-sobre-aprendizagem-com-pedro-demo>>. Acesso em: maio de 2021.

_____. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, São Paulo, v.14., n.1, p.268-288, 2017.

DILLENBOURG, P. (Ed.). Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança vol.1. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação bancária e educação libertadora. Introdução a psicologia escolar** / Maria Helena Souza Patto (Organizadora) – 3.ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FERREIRA, M.H.M.; FRADE, I.C.A.S. **Alfabetização e letramento em contextos digitais**: pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In. RIBEIRO, A.E. et al. (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo: Petrópolis, 2010, p.15-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade - Le Monde Diplomatique. Edição 68. Brasil, 2013

FURTADO, Maria Elizabeth Sucupira et alli. Um Sistema de Aprendizagem Colaborativa de Didática utilizando Cenários. Fortaleza, 2001, gmc.ucpel.tche.br/rbie-artigos/nr8-2001/furtado-mattos-furtado-holanda.htm, acessado em abril de 2021.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma; MOURA, Manoel. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor**. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada. Reflexões, alternativas. Campina: Papirus, 2000. p.89-112.

GUEDES, Jefferson. Aprendizagem colaborativa um perfil para educadores e educandos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, Santa Catarina. 2003.

GLASSER, Willian. Control theory in the classroom. New York: Perennial Library, 144. 1986.

_____. Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom. The William Glasser Institute. 1998.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas.** *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul/ago. 1995.

GÓMEZ, Angel. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.** Curitiba: IB0050EX, 2005.

HAMZE, Amélia. O que é aprendizagem? Coluna do Brasil Escola, 2007. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>. Acesso em maio de 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores da educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

LEITE, Cristiane; PASSOS, Marilene; TORRES, Patrícia. A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line. 2005.

LEON, Fernanda Leite, MENEZES, Naércio. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico | ppe | v.32 | n.3 | dez 2002*.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. 2ª edição

LIMA, Manuel de Oliveira. Dom João VI no Brasil, 1808-1821. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. Disponível em (http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde_arquivos/1534-8.pdf). Acesso em 15 de abril de 2015.

LORENZONI, Daiani Tessele. A importância dos objetos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Manancial repositório digital. UFSM, 2013.

MAIA, Ari Fernando. Aceleração e Educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na escola. *REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO*. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

MATTAR, João. Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017

MEDEIROS, Amanda. Docência na socioeducação. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MELO, S.D.G.; DUARTE. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Caderno Cedes, Campinas, v.31, n.84, p.231-251, maio-ago. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 26 fev. 2020.

MIRANDA, Margarida. Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MONTEIRO, Silas. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José, M. Marcos, BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2018.

_____. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender com Tecnologias: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Artigo publicado no site: <http://www.educacional.com.br>.

_____. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologia. Artigo publicado no site: <http://www.educacional.com.br>.

_____. “A Internet nos ajuda, mas ela sozinha não dá conta da complexidade do aprender”. Entrevista publicado no site: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0025.asp>.

_____. Autonomia e colaboração em um mundo digital. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. 2015.

_____. MORAN, José M. Marcos, BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: Anais... I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva, MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2012

NITZKE, Julio A.; CARNEIRO, Mára L. F.; GELLER, Marlise; SANTAROSA, Lucila. Criação de ambientes de aprendizagem colaborativa. 1999. UFRS. Disponível em: criação de ambientes de aprendizagem colaborativa (ufrgs.br). Acesso em: maio de 2021.

NÓVOA, Antônio. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991.

_____. Os professores e sua formação. (Org.) Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1992b. p.93-114.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283>. 2001.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. Uma análise sobre a política educacional no Brasil durante o período joanino (1808-1821). **Educação e políticas públicas: desafios, reflexões e possibilidades**, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: maio de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: 8ª. Ed. Vozes, 2007.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 15 fevereiro. 2021.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**; tradução Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**, tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujanra Dacir e Célia E.A. di Piero, 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In: Sobre a pedagogia - textos inéditos. São Paulo: Silvia Parrat, Ed. Casa do Psicólogo, 1998.

PORTO Jr., Francisco. Educação na Primeira República (1889-1930). Caderno de Filosofia e Psicologia de educação – UESB. 2003. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/index>>. Acesso em: maio de 2021.

RAMAL, Andrea. **Histórias de gente que ensina e aprende** – Contos para repensar a educação. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. Ed. Autores Associados. Campinas, 1995.

RIVA Lopes, SOUSA, Eduardo. Teorias de Aprendizagem Aplicadas às Práticas Pedagógicas na Área da Saúde. Educação na saúde para o fortalecimento do SUS / Riva Lopes de Souza Muñoz, Eduardo Sérgio Soares Sousa (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

ROGERS, Carls. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SANT'ANNA, Solimara Ravani. Tecnologias digitais como apoio ao ensino de matemática: potencialidades e desafios a partir da aprendizagem colaborativa. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, R. dos R.: Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil. Seminário Cultura e Política na primeira República: campanha civilista na Bahia – UESC. Bahia, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política Educacional. Campinas, SP: autores Associados, 1998

_____. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 124, julho-setembro, 2013, pp. 743-760. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SCHNEIDER, Fernanda. O aluno no Centro do Ensino. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação / organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisann – Porto Alegre: Penso, 2015.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SILVA, Maria Gerlaine. A aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias educacionais. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de letramento e aprendizagem. 2017.

SMYSER, Bridget M, Active and Cooperative Learning, 1993
http://www.wpi.edu/~isg_501/bridget/html, acessado em 20 de abril de 2021.

SOUZA, Celina. "Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa", Caderno Sociologias. Caderno 16. Porto Alegre, 2006.

TORRES, P. L. Laboratório online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

TORRES, Patrícia, ALCÂNTARA, Paulo, IRALA, Esrom. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145. 2004.

TORRES, Patrícia; IRALA, ESROM. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Coleção Agrinho Curitiba: 2007.

VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ATIVIDADE COLABORATIVA DE GEOGRAFIA

1º PERÍODO (MÓDULO 01) - CONCEITO DE GEOPOLÍTICA E ORDEM MUNDIAL

TEXTO SENSIBILIZADOR

Caros alunos, preparei um direcionamento de estudos sobre Geopolítica e Ordem Mundial. A proposta é incentivar o estudo autônomo e em grupo, a pesquisa e as trocas entre os pares. Segundo estudos, as aprendizagens colaborativas e cooperativas (ler texto) são muito mais eficazes no processo de aprendizado do sujeito, em comparação à metodologia tradicional, onde vigora a transferência conteudista do professor para o aluno. O objetivo é tornar o aluno mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Leia o texto a seguir:

Aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa

Patrícia Lupion Torres
Esrom Adriano F. Irala

A aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa têm sido frequentemente defendidas no meio acadêmico atual, pois se reconhece nessas metodologias o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa por meio do estímulo: ao pensamento crítico; ao desenvolvimento de capacidades de interação, negociação de informações e resolução de problemas; ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do processo de ensino-aprendizagem. Essas formas de ensinar e aprender, segundo seus defensores, **tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem**, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma. **Aprender de um modo ativo é mais efetivo do que receber informação passivamente.** Tais propostas trazem intrinsecamente concepções sobre o que é ensino, aprendizagem e qual a natureza do conhecimento. Uma das ideias fundamentais que elas encerram é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno. Portanto, **rejeitam fortemente a metodologia de reprodução do conhecimento, que coloca o aluno como sujeito passivo** no processo de ensino-aprendizagem.

Em oposição a essa abordagem tradicional de ensino, que ainda está fortemente arraigada no cotidiano das escolas, essas propostas reconhecem o conhecimento prévio de cada

estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo. **O processo ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor e o aluno exerce nele papel fundamental.** O professor, que passa a ser um facilitador, um técnico, em vez de um “guru”, atua na criação de contextos e ambientes adequados para que o aluno possa desenvolver suas habilidades sociais e cognitivas de modo criativo, na interação com outro.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- Conceito de Geopolítica;
- A importância da geopolítica na atualidade;
- Ordem Bipolar (Guerra Fria) e suas características;
- Nova Ordem Mundial e suas características;
- Fatos históricos que mudaram ou estão mudando a geopolítica atual.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.
- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

LIVRO DIDÁTICO (parte 02 da coleção)

Capítulo 16 (ordem geopolítica e econômica) – páginas 359 a 381 (369 a 373 não serão trabalhadas neste período)

A leitura de gráficos, tabelas e mapas é importante para desenvolver algumas habilidades cobradas no ENEM. O livro pode ser usado para a ampliação dos seus estudos.

CADERNO

Ao fazer as suas pesquisas, seus estudos e as suas trocas, monte o seu caderno da melhor forma (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais). Utilize o que você desenvolveu nas séries anteriores.

CRONOGRAMA DA ATIVIDADE

SEMANAS	ATIVIDADE	LOCAL
11 a 15/02	Orientação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula
18 a 22/02	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula e espaço virtual
25 a 28/02	Finalização das atividades / estudos	Sala de aula e espaço virtual
11 e 12/03	Socialização das atividades e estudos no grupão de sala com registros coletivos	Sala de aula e espaço virtual

LEITURA DE INFOGRÁFICO E TEXTOS GEOPOLÍTICOS

Temas geopolíticos: crise na Venezuela e Governo Trump

QUESTÕES DO ENEM

Serão entregues na sala de aula na semana de 18/02 a 22/02

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

- Leia e analise a atividade (individual);
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado);
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 1 - CONCEITO DE GEOPOLÍTICA

1. Leia. Geopolítica é a parte da geografia que estuda as relações de poder entre as nações e as consequências dessas relações para o espaço local e mundial. É uma ciência que estuda a utilização do poder político das nações e grandes organizações sob determinado território. Em uma visão mais prática, a geopolítica compreende as análises de geografia, história e ciências sociais mescladas com teoria política em vários níveis, desde o local até o mundial.

a) Um fato histórico pode transformar um contexto geopolítico. Discuta com o seu grupo e utilize o seu conhecimento geográfico, justificando a frase negritada, analisando os seguintes fatos históricos:

- QUEDA DO MURO DE BERLIM - 1989
- ATAQUE TERRORISTA EM NEW YORK - 2001

b) Depois de ler os **Textos Geopolíticos** (entregue em sala e anexado no blog), escolham UM desses textos e relacione-o com o conceito de geopolítica.

TEMA 2 - ORDEM GEOPOLÍTICA MUNDIAL

Ordem Mundial refere-se ao equilíbrio internacional de poder; as grandes potências e suas áreas de influências; as disputas ou tensões político-militares, diplomáticas, comerciais, econômicas e culturais entre os países.

Leia o texto a seguir (individual)

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/nova-ordem-mundial.htm>

a) Agora, em trios, utilizem o conceito de geopolítica para diferenciar a **velha** da **nova** ordem mundial.

b) Como o Brasil “se posiciona” em cada uma das ordens?

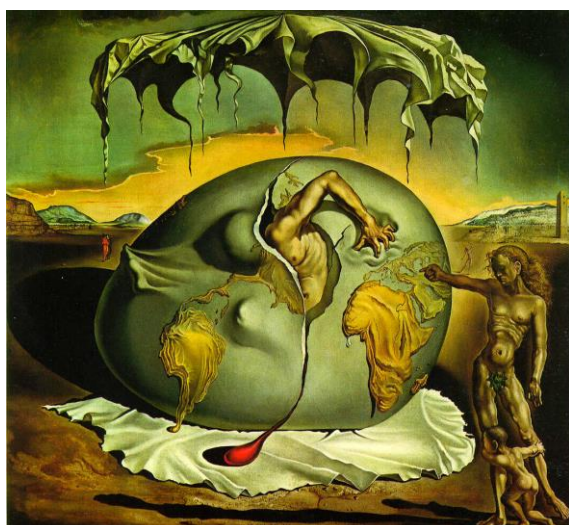
c) Pesquisem sobre os seguintes termos / acontecimentos geopolíticos e classifique-os em Nova ou Velha Ordem Mundial.

- Cortina de Ferro
 - BRICS
 - Muro de Berlim
 - Criação da OTAN e do Pacto de Varsóvia
 - G20 financeiro
 - Cordão Sanitário
 - Queda do Muro de Berlim
 - Doutrina Bush
 - Unilateralismo americano
 - Invasão do Iraque
-
-
-
-
-

d) Vocês conhecem a pintura a seguir? É uma obra de um pintor espanhol muito famoso.

Pesquise e socialize com o seu grupo:

- o nome do artista, o nome da obra e a data em que a pintura foi feita
- o contexto geopolítico da época
- as informações geopolíticas contidas na obra



Disponível em: <www.arteworld.it>. Acesso em: fevereiro de 2019

e) Leiam o quadro de Picasso. A pintura foi feita em 1951 para retratar uma guerra que ocorria naquele ano. Qual o nome desse quadro? Que guerra foi essa? Como ela se “encaixava na velha ordem? Quais são as consequências geopolíticas dessa guerra nos dias atuais



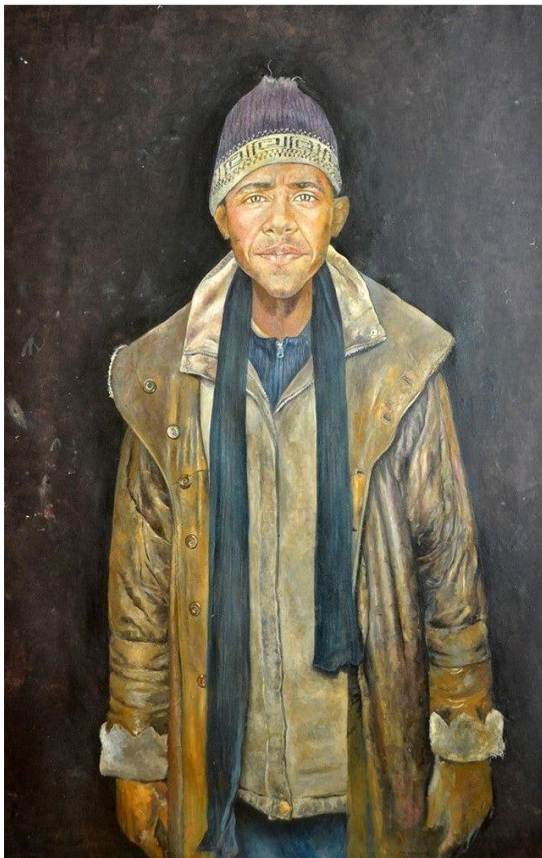
Disponível em: < www.arteworld.it>. Acesso em: fevereiro de 2019

TEMA 3 - TEIA GEOPOLÍTICA

A geopolítica é uma teia de causas e consequências.

O artista palestino-sírio Abdul Halim Attar é um dos refugiados sobreviventes da Guerra da Síria. Ele vive hoje na Bélgica. As suas pinturas, entre outras coisas, retratam os grandes líderes mundiais como refugiados.

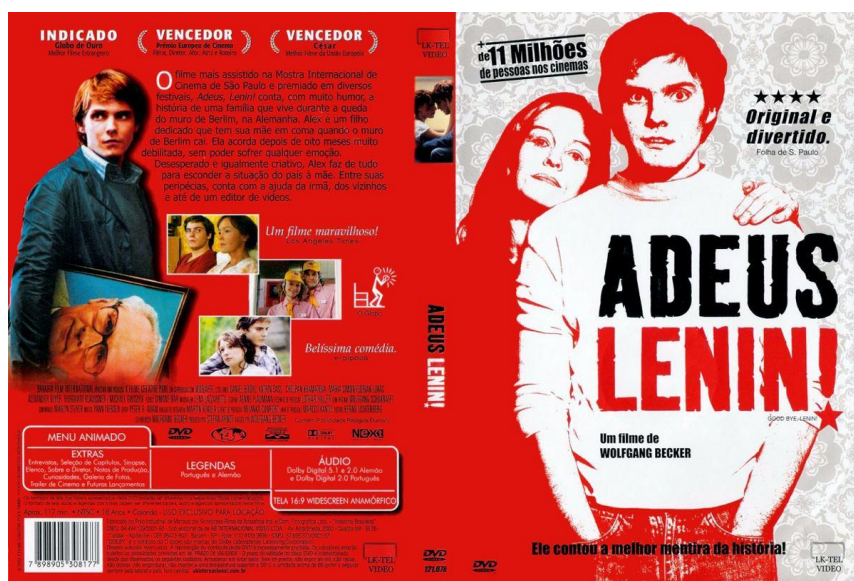






Disponível em: <oglobo.globo.com/mundo>. Acesso em: fevereiro de 2019

Vocês reconhecem os líderes representados nas pinturas? Conseguem estabelecer a teia geopolítica que resultou no grande fluxo de refugiados sírios para a Europa? Sistematizem em seus cadernos na forma de resumo, esquemas, etc.



Sinopse e detalhes

Em 1989, pouco antes da queda do muro de Berlim, a Sra. Kerner (Katrin Sab) passa mal, entra em coma e fica desacordada durante os dias que marcaram o triunfo do regime capitalista. Quando ela desperta, em meados de 1990, sua cidade, Berlim Oriental, está sensivelmente modificada. Seu filho Alexander (Daniel Brühl), temendo que a excitação causada pelas drásticas mudanças possa lhe prejudicar a saúde, decide esconder-lhe os acontecimentos. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes>>. Acesso em fev. 2019

Assistam o filme, relacione-o com as transformações provenientes do fim da Guerra Fria, discutam em grupo. Depois levaremos para uma discussão com toda a turma

ATIVIDADE COLABORATIVA DE GEOGRAFIA

1º PERÍODO (MÓDULO 02) - GLOBALIZAÇÃO

Caros alunos, iniciaremos um novo tema. De forma geral, considero que tivemos uma boa experiência com a atividade que foi proposta anteriormente, com cadernos autorais, pesquisas, análises de gráficos e mapas, elaboração de resumos e resolução de exercícios. O tema da nossa nova atividade é **Globalização**.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- A Nova Ordem Mundial e a intensificação do processo de globalização
- Globalização: conceito
- A Globalização como processo histórico
- A Globalização: homogeneização cultural e interdependência econômica
- A atual crise da Globalização: Brexit e Governo Trump (site indicado na atividade)

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

LIVRO (parte 02 da coleção)

Capítulo 14 (A globalização e seus principais fluxos) – páginas 305 a 310 / 314 a 322 a 328

A leitura de gráficos, tabelas e mapas é importante para desenvolver algumas habilidades cobradas no ENEM. O livro pode ser usado como para a ampliação dos seus estudos.

CADERNO

Ao fazer as suas pesquisas, seus estudos e as suas trocas, monte o seu caderno da melhor forma (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais). Utilize o que você desenvolveu nas séries anteriores.

CRONOGRAMA

SEMANA	ATIVIDADE	LOCAL
01 a 05/04	Análise da atividade anterior. Orientação do professor da nova atividade, pesquisas.	Sala de aula e espaço virtual

08 a 12/04	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula e espaço virtual
15 a 19/04	Finalização das atividades / entrega das questões do ENEM	Sala de aula e espaço virtual
22 /04	Correção / Socialização das atividades no grupão de sala.	Sala de aula e espaço virtual
06/05	Correção / Socialização das atividades no grupão de sala.	Sala de aula e espaço virtual

QUESTÕES DO ENEM

Serão entregues questões do ENEM na semana de 15 a 19/04

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

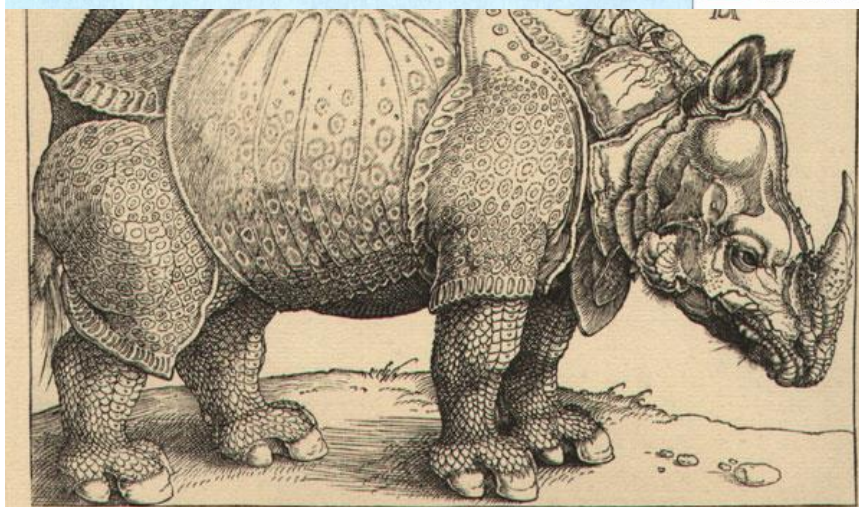
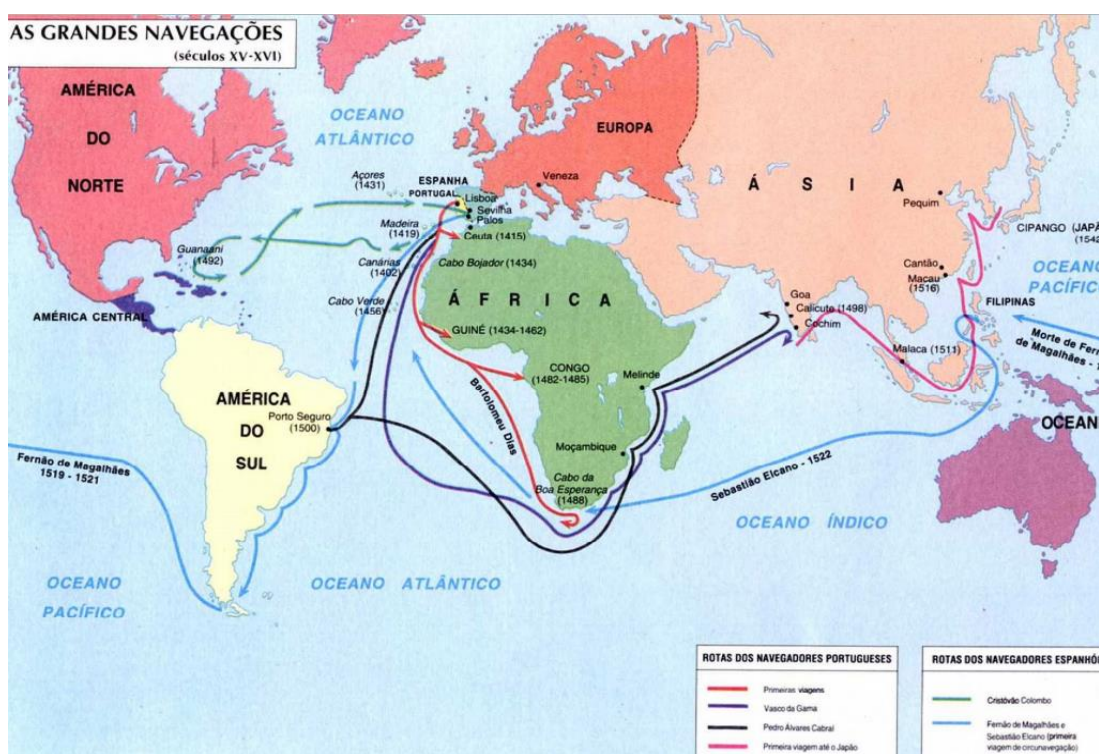
- Leia e analise a atividade (individual);
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado)
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 1-GLOBALIZAÇÃO: PROCESSO HISTÓRICO - GRANDES NAVEGAÇÕES

Vocês estudaram em anos anteriores que Globalização é um processo histórico de interligação do espaço mundial, que se intensificou nas últimas décadas com o avanço tecnológico dos meios de comunicação e transporte. Para muitos historiadores e geopolíticos

o “pontapé” desse processo foram as **Grandes Navegações** a partir do final do século XV e início do século XVI.

No início do século XVI Portugal estava no auge do pioneirismo da navegação, o que lhe valeu alguns monopólios comerciais na Ásia. A rota marítima entre Europa e Índia, realizada pelos portugueses a época, diminuiu a distância e principalmente o tempo de circulação das mercadorias e também das informações, barateando os produtos e florescendo o comércio. Era a primeira vez que as diferentes e distantes regiões no espaço mundial se conectavam economicamente. Leia o mapa das Grandes Navegações:



RINOCERONTE DE DURER

Dentro desse contexto das transformações que a Europa vivia, convido vocês para um mergulho num curioso fato ocorrido no início do século XVI.

Em 1515, o rei de Portugal Don Manuel recebeu de presente do Sultão de Cambaia na Índia, um rinoceronte, que depois 120 dias de viagem no porão de uma caravela, desembarcou em Lisboa, onde uma multidão curiosa o esperava, afinal, desde o Império Romano não se via

um animal deste porte em solo europeu, o que dava ao Rinoceronte um status quase mitológico. Comerciantes de diferentes regiões viviam à época em Lisboa e a notícia do animal se espalhou por toda a Europa, fazendo com que um desenho do bicho chegasse em Nuremberg, na Alemanha, nas mãos do maior artista renascentista da Europa Central, Albert Durer. De posse de desenhos e relatos, Durer fez uma gravura do rinoceronte asiático sem nunca o ter visto, e o reproduziu. Durante mais de dois séculos o desenho foi tido como referência no estudo da zoologia na Europa, até que naturalistas europeus em viagens à Índia, perceberam os inúmeros erros no rinoceronte de Durer. Foram necessários mais de duzentos anos para que os equívocos fossem corrigidos.

a) Querem saber um pouco mais sobre essa história? Como se chamava o Rinoceronte, detalhes sobre a viagem e como ele morreu? Acessem o *link* a seguir de um site português

<http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/e71.html>

b) Escreva um pequeno texto, estabelecendo uma relação do episódio com o momento atual do processo de globalização, em que as informações, nem sempre de fontes confiáveis, circulam instantaneamente.

c) Autorretrato de Durer (1500), hoje na Pinacoteca de Munique – Alemanha. Considerado um dos primeiros **selfies portraits** da época. Analise e busque uma conexão com as nossas **selfs** da atualidade.



d) Leiam a imagem a seguir



Fonte: HARVEY, DAVID. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1989. p. 220.

Com base na imagem e nos conhecimentos sobre o tema, é correto afirmar:

- A intensificação da circulação de mercadorias e de pessoas está representada na progressiva redução do planisfério na imagem.
- Houve uma diminuição real da superfície do planeta paralelamente à conservação de sua forma.
- A difusão do uso dos transportes modernos acarretou uma diminuição das distâncias métricas entre os continentes.
- Entre 1950 e 1960, ocorreu um aumento na velocidade máxima dos meios de transporte, diretamente proporcional ao ocorrido nos períodos anteriores.
- A diminuição do tamanho da representação do planeta entre 1850 e 1960, na imagem, resultou da ampliação do tráfego nos grandes centros urbanos.

TEMA 2 - GLOBALIZAÇÃO: PROCESSO HISTÓRICO - A ERA DE OURO DA HOLANDA

Agora, prosseguiremos a nossa viagem na história da Globalização mergulhando na Holanda do século XVII. Esse século, chamado de **Era de Ouro** da Holanda, devido às espantosas conquistas econômicas, culturais e artísticas, tornou essa nação europeia, a época disputando áreas comerciais com Portugal e Espanha, uma grande potência de um “mercado mundial” que estava se interligando. A Holanda se transformou num grande centro econômico, onde a liberdade religiosa, de convivência entre protestantes e judeus, contribuía no florescer do comércio, da ciência e a cultura.

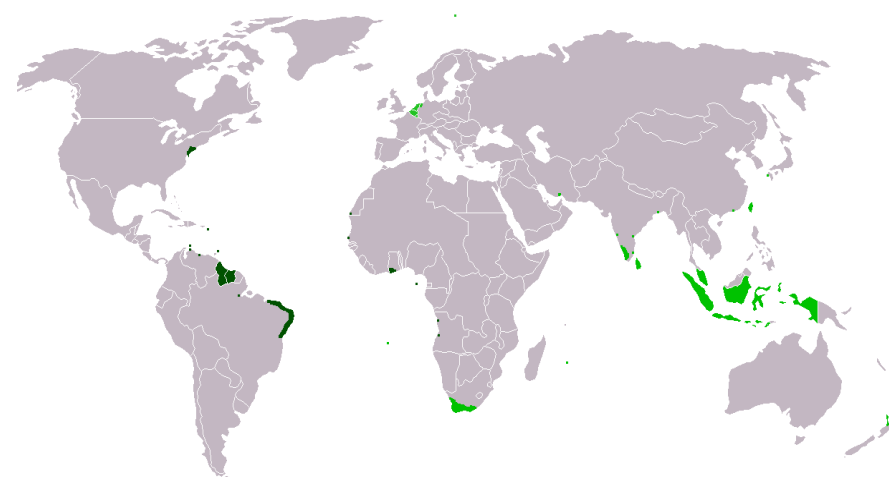
MAPA-MUNDI ELABORADO PELOS HOLANDESES (SÉCULO XVII)



Mapa do mundo de Frederik de Wit, publicado em 1662 no apogeu do Século de Ouro dos Países Baixos para um grande centro de edição geográfico da época, simbolizando a preponderância econômica, cultural e artística do país, elevado ao status de potência mundial.

Dentro desse contexto de crescimento econômico, foi criado em 1602, a **Companhia Holandesa das Índias Orientais**. Em meados do século XVII era a mais rica empresa privada do mundo, com mais de 150 navios mercantes, 40 navios de guerra, 50 000 funcionários e um exército privado de 10 mil soldados. Para muitos estudiosos, a Companhia das Índias Orientais foi **a primeira grande companhia internacional** - a mãe das multinacionais contemporâneas. Àquela altura, a Holanda se globalizava, comercializando com o mundo.

Domínio Holandês: em verde claro as possessões da Companhia das Índias Orientais e em verde escuro as possessões da Companhia das Índias Ocidentais em meados do século XVII.



ECONOMIA E ARTE

O desenvolvimento comercial gerou uma classe média e alta que consumiam cultura e financiavam a arte. Não é por acaso que pintores como Rembrandt e Vermeer, estudados no 7ºano, são expoentes do barroco holandês no século XVII. Diante deste fato, convido vocês a estudar a Holanda globalizada pelos quadros do pintor Vermeer, o artista que pintou *A moça do brinco de pérolas*. Se lembram?

Quem foi Johannes Vermeer?



Johannes Vermeer (Delft, 31 de outubro de 1632 - Delft, 15 de dezembro de 1675) foi um pintor do barroco holandês, que viveu toda a sua vida na sua terra natal Delft, onde está sepultado na Igreja Velha (Oude Kerk) de Delft. Depois de Rembrandt, é o pintor holandês mais famoso e importante do século XVII (um período que é conhecido por Idade de Ouro Holandesa). Os seus quadros, que geralmente retratam os interiores de casas, são admirados pelas suas cores transparentes, composições inteligentes e brilhante com o uso da luz. Conhecem-se hoje poucos quadros de Vermeer, pois só sobreviveram 35 a 40 trabalhos atribuídos a ele.

AMPLIAÇÃO

Quer conhecer mais sobre Vermeer?

Acesse em <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/685>

Vista de Delft (próxima à Amsterdam) pintada por Vermeer em 1660. O único quadro conhecido do artista que retrata um ambiente externo. **Delft era uma cidade “globalizada” para a época.**

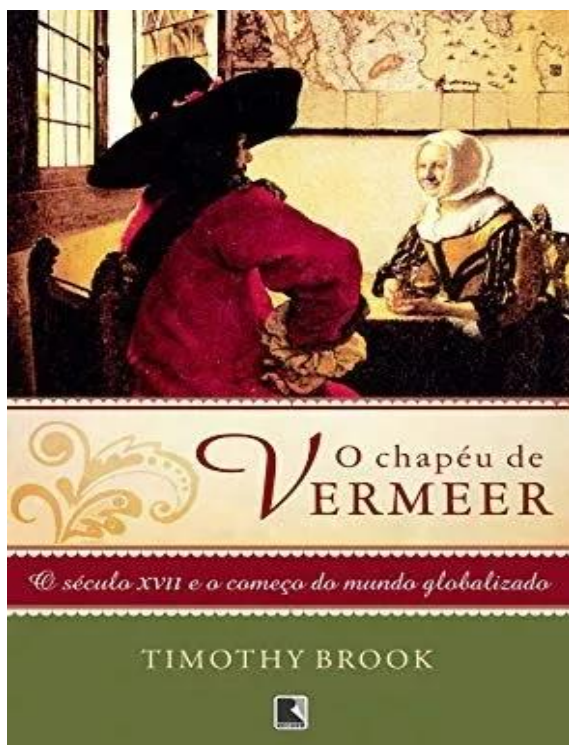


Vermeer vivenciou, na sua pequena cidade de Delft, os frutos econômicos do pioneirismo holandês no mercado global.

ANOTAÇÕES

Em 2008, o economista canadense Timothy Brook publicou o livro ***O chapéu de Vermeer: O Século XVII e o Nascimento do Mundo Global***.

Leia a sinopse do livro



Em *O chapéu de Vermeer*, Timothy Brook elabora um interessante ensaio sobre alguns quadros do artista, que superficialmente parecem reproduzir um ambiente íntimo e familiar, mas são, na verdade, o ponto de partida para o entendimento de um mundo em rápida expansão. Com base nos elementos encontrados nas pinturas do famoso pintor holandês, o historiador canadense delineia as rotas de comércio em rápida ascensão capazes de levar uma pele de castor, um tapete turco ou uma porcelana chinesa a uma sala de estar em Delft, cidade natal do artista. O autor mostra como a ligação entre os elementos das pinturas revelam um mundo em um rápido processo de integração, já no século XVII.

AMPLIAÇÃO

Querem saber mais, acessem em

<https://www.saraiva.com.br/o-chapeu-de-vermeer-o-seculo-xvii-e-o-comeco-do-mundo-globalizado-4079302.html>

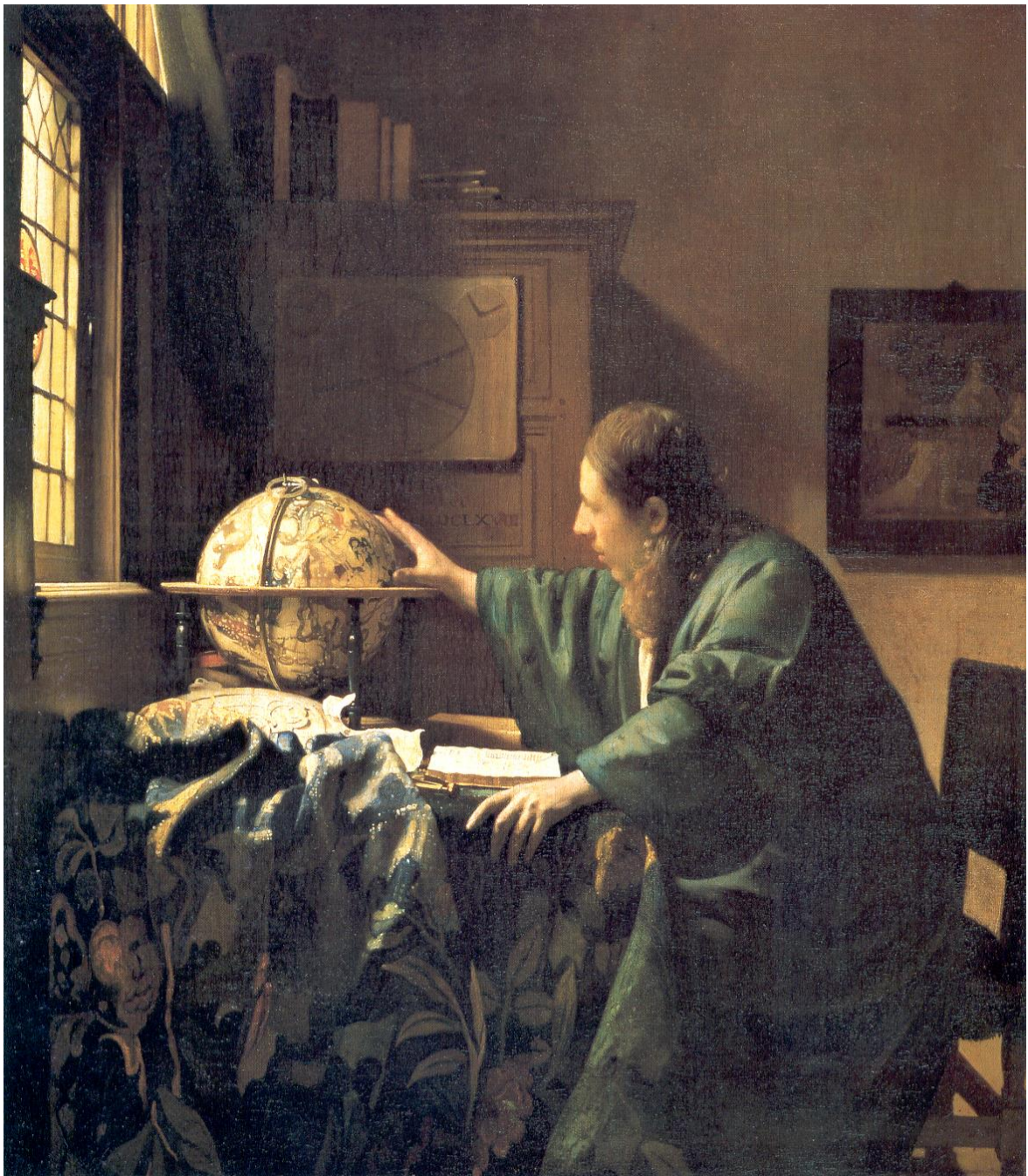
Agora, vamos entrar nas casas das famílias de classe média e alta de Delft pelas obras de Vermeer.



O Estúdio do Artista, c.1660-65, óleo sobre tela, 120 cm x 100 cm, Johannes Vermeer, Museu Kunsthistorisches, Viena.



Oficial e Moça Sorridente, 1665



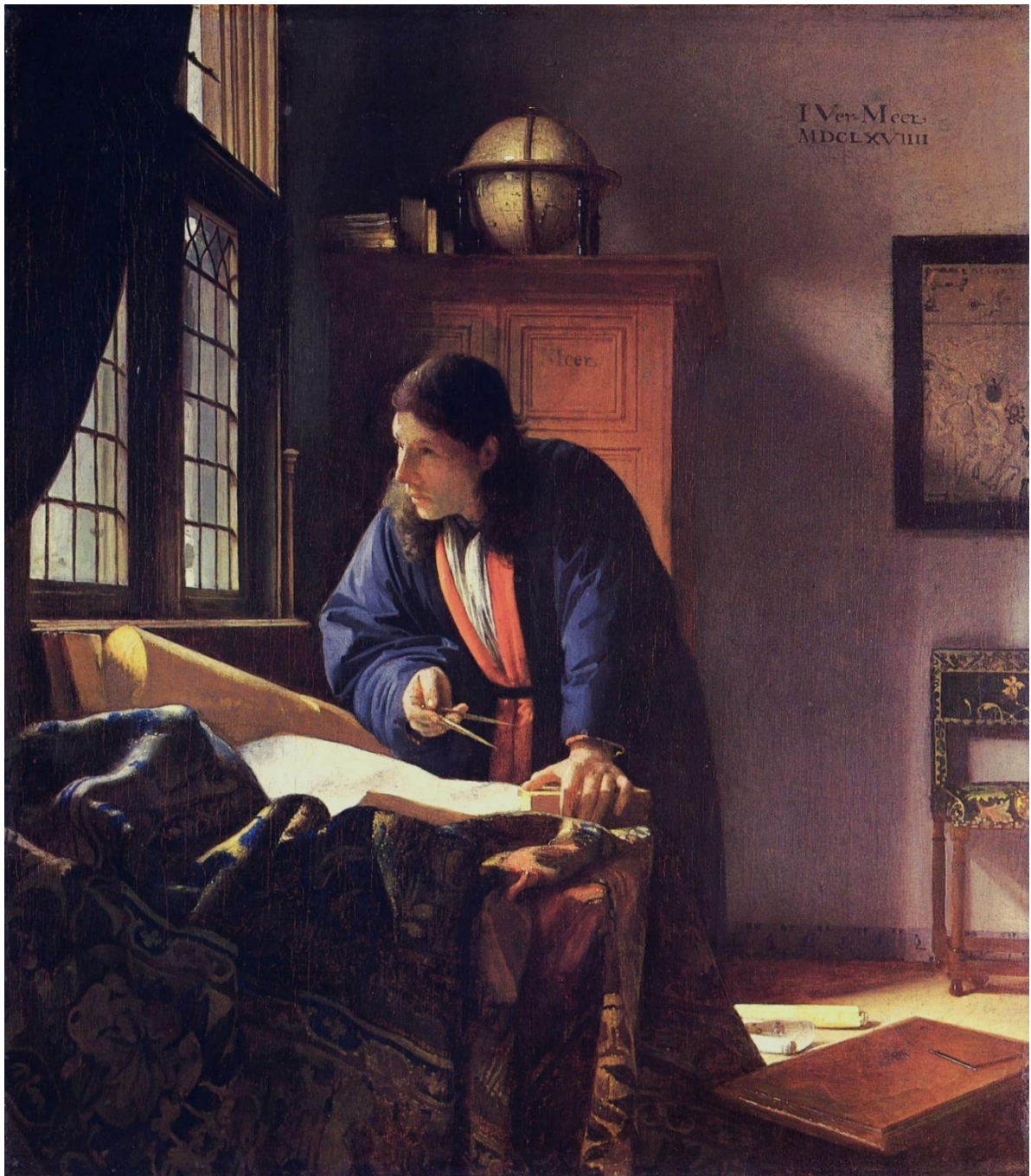
O Astrônomo, 1668. Museu do Louvre



Jovem com uma jarra da água – 1666. Metropolitan Museum of Art, Nova York



Mulher de azul lendo uma carta, 1664. Rijksmuseum, Amsterdam.



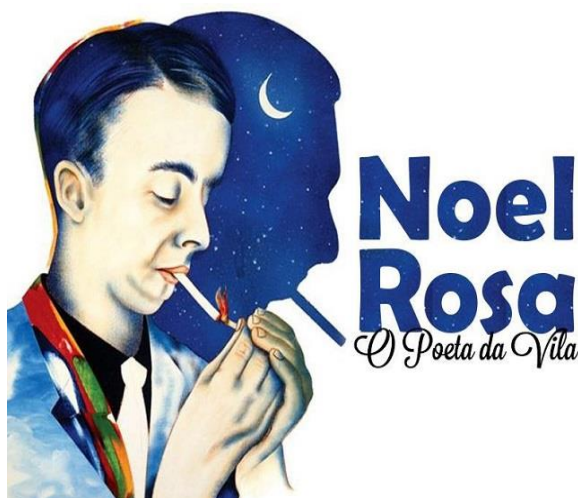
O Geógrafo, 1664. Städelsches Kunstinstitut, Frankfurt

Resolvam:

a) Qual o componente geográfico presente em quase todas as pinturas? Explique a importância dele no contexto vivido pelos holandeses no século XVII.

b) Por que podemos afirmar que Delft era uma cidade “globalizada” para a época?

c) Escolham UM quadro e explique a relação dele com o mundo globalizado da época.



A década de 30, na cidade do Rio de Janeiro, foi marcada pela consolidação do samba como música popular representativa. O surgimento das rádios deu voz aos representantes de uma parte da sociedade, até então excluída culturalmente. A partir daí compositores como Noel Rosa puderam socializar a transformação social, econômica e cultural que a capital do país estava passando. O olhar apurado, crítico e satírico do jovem Noel Rosa, morador de Vila Isabel, transformou as suas composições em

verdadeiras joias para entender o Rio de Janeiro e a sua sociedade da década de 30.



Vista de Vila Isabel - subúrbio do Rio - no início da década de 1930. Segundo Noel, em sua composição *Não tem tradução*, a sociedade carioca estava mudando com a chegada da tecnologia.

AMPLIAÇÃO

Leia mais sobre Noel Rosa, o compositor e sambista carioca que morreu jovem, mas conseguiu retratar o seu tempo. <http://www.mpbnet.com.br/musicos/noel.rosa/>

Agora, vamos entender o impacto da chegada do cinema falado na sociedade carioca da década de 30, ouvindo a composição de Noel chamada **Não Tem tradução** na interpretação de João Nogueira. <https://www.youtube.com/watch?v=-eObm8TOGsE>

- a) Escrevam um pequeno texto relacionando o processo de globalização cultural com a composição feita na década de 30.

- b) Resolvam a questão do ENEM

Não tem tradução

Lá no morro, se eu fizer uma falseta
A Risoleta desiste logo do francês e do inglês
A gíria que o nosso morro criou
Bem cedo a cidade aceitou e uso
(...)
Essa gente hoje em dia que tem mania de exibição
Não entende que o samba não tem tradução no idioma francês
Tudo aquilo que o malandro pronuncia
Com voz macia é brasileiro, já passou de português
Amor lá no morro é amor pra chuchu
As rimas do samba não são I love you
E esse negócio de alô, alô boy e alô Johnny
Só pode ser conversa de telefone

ROSA, N. In: SOBRAL, João J. V. A tradução dos bambas. Revista Língua Portuguesa Ano 4, no 54. São Paulo: Segmento, abr. 2010 (fragmento).

As canções de Noel Rosa, compositor brasileiro de Vila Isabel, apesar de revelarem uma aguçada preocupação do artista com seu tempo e com as mudanças político-culturais no Brasil, no início dos anos 1920, ainda são modernas. Nesse fragmento do samba **Não tem tradução**, por meio do recurso da metalinguagem, o poeta propõe

- incorporar novos costumes de origem francesa e americana, juntamente com vocábulos estrangeiros.
- respeitar e preservar o português padrão como forma de fortalecimento do idioma do Brasil.
- valorizar a fala popular brasileira como patrimônio linguístico e forma legítima de identidade nacional.
- mudar os valores sociais vigentes à época, com o advento do novo e quente ritmo da música popular brasileira.
- ironizar a malandragem carioca, aculturada pela invasão de valores étnicos de sociedades mais desenvolvidas.

TEMA 4 - GLOBALIZAÇÃO COMO UM PROCESSO HISTÓRICO - A ABERTURA ECONÔMICA E AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS – DÉCADA DE 90

A década de 90 é um marco no processo de Globalização. O fim da Guerra Fria possibilitou a expansão econômica, com a entrada mais significativa dos antigos países socialistas no

sistema capitalista. O modelo de Estado Neoliberal abriu os mercados, propondo o livre comércio, ao mesmo tempo que se intensificava a transformação dos meios de comunicação, com a popularização da internet. O mundo ficou mais interligado no âmbito econômico e cultural. No Brasil, muitos artistas desse período captaram as transformações que estávamos vivendo, retratando em suas músicas o processo em vigor. É a manifestação da sensibilidade artística. É o caso dessas músicas compostas, respectivamente, por Gilberto Gil, Titãs e Zeca Baleiro

Parabolicamará – Gilberto Gil

<https://www.youtube.com/watch?v=D3e1S2UGHA0>

Pela Internet – Gilberto Gil

<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html>

Disneylândia - Titãs

<https://www.youtube.com/watch?v=hCDQiPqWOug>

Samba do Approach

<https://www.youtube.com/watch?v=6LWzaFLAxuk>

a) Escolham uma das composições e explique qual aspecto da Globalização está sendo retratado.

b) Resolvam as questões

b.1) **Parabolicamará**

Antes longe era distante perto, só quando dava

quando muito, ali defronte e o horizonte acabava [...]

De jangada leva uma eternidade de saveiro leva uma encarnação

Pela onda luminosa leva o tempo de um raio

tempo que levava Rosa pra aprumar o balaio [...]

Esse tempo nunca passa [...]

Mora no som da cabeça [...]

No instante em que tange o berimbau, Meu camará

[...] De avião (leva) o tempo de uma saudade...

O fragmento da composição **Parabolicamará**, de Gilberto Gil, reflete:

I. A relativização da distância/tempo a partir da emergência do meio técnico-científico-informacional, no qual apenas alguns grupos sociais estão inseridos.

II. A importância que a velocidade alcançada pelos transportes e pelas comunicações passou a ter no atual processo de globalização, bem como no mito do espaço/tempo contraídos.

III. A coexistência de técnicas e culturas diversas que se fazem presentes no espaço, diferenciando lugares e povos, apesar de todo o processo de globalização que tende à uniformização.

IV. A massificação das culturas e lugares que passaram a viver, indistintamente, o “tempo rápido” da globalização, através de um meio técnico-científico-informacional que chegou para todos.

Está(ão) correta(s) apenas a(s) proposição(ões):

a) I, III e IV

b) II, III e IV

c) I, II e III

d) I e IV

e) IV

b.2 – ENEM

Disneylândia

Multinacionais japonejas instalam empresas em Hong-kong E produzem com matéria-prima brasileira

Para competir no mercado americano

[...]

Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses
na Nova Guiné
Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na
África do Sul
[...]
Crianças iraquianas fugidas da guerra
Não obtêm visto no consulado americano do Egito
Para entrarem na Disneylandia

ANTUNES, A Disponível em: www.radio.uol.com.br. Acesso em: fev 2013 (fragmento).

Na canção, ressalta-se a coexistência, no contexto internacional atual, das seguintes situações:

- Acirramento do controle alfandegário e estímulo ao capital especulativo.
- Ampliação das trocas econômicas e seletividade dos fluxos populacionais.
- Intensificação do controle informacional e adoção de barreiras fitossanitárias.
- Aumento da circulação mercantil e desregulamentação do sistema financeiro.
- Expansão do protecionismo comercial e descaracterização de identidades nacionais.

b.3 – UERJ - Leiam os trechos das composições

Disneylândia	Samba do approach
(...)	Venha provar meu <i>brunch</i>
Música hindu contrabandeada	saiba que eu tenho <i>approach</i>
por ciganos poloneses faz sucesso	na hora do <i>lunch</i>
no interior da Bolívia.	eu ando de <i>ferryboat</i>
(...)	eu tenho <i>savoir-faire</i>
Multinacionais japonesas instalam	meu temperamento é <i>light</i>
empresas em Hong-Kong e	minha casa é <i>hi-tech</i>
produzem com matéria-prima brasileira	toda hora rola um <i>insight</i>
para competir no mercado americano.	(...)
(...)	
Titãs	Zeca Baleiro

Os fragmentos das letras de música fazem referência a várias dimensões do processo de globalização vigente no sistema capitalista, sobretudo a partir da década de 1980.

Uma característica econômica e uma tendência desse processo, respectivamente, são:

- estatização das empresas – homogeneização do consumo
- redução da intervenção estatal – padronização de culturas
- internacionalização dos processos de produção – diminuição da exclusão social
- segmentação dos investimentos internacionais – diversificação dos modelos educacionais
- aumento do comércio local – valorização das culturas latinas

b.4 – Pela Internet (1999)

Eu quero entrar na rede

Promover um debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut....

O trecho da música de Gilberto Gil traz à tona uma das grandes transformações tecnológicas dos últimos anos do século XX: a Internet. Na virada do século XIX para o XX, também houve o esboço de novas metas, as quais deveriam guiar o novo século. Sobre este último ponto, é correto afirmar que

- a) se vivencia o surgimento de novas transformações derivadas, sobretudo, da revolução no campo das comunicações em que a cultura, por meio da Internet, atravessa as fronteiras dos Estados Nacionais.
- b) a transformação das pessoas passava inevitavelmente pelo processo de resgate de antigos aspectos ligados aos valores tradicionais como, por exemplo, a família e a religião.
- c) novas transformações entraram em curso, derivadas da revolução das comunicações. a chamada cultura transnacional , ou seja, existe a difusão de uma cultura cujos padrões atravessavam as fronteiras dos Estados Nacionais.
- d) há o surgimento da globalização, com grande destaque para a tecnologia e a comunicação, instrumentos capazes de fazer circular mensagens instantaneamente por meio de satélites, o que causou uma verdadeira revolução tecnológica.
- e) o grande desafio das sociedades ocidentais fazia referência à criação dos Estados Nacionais e, para isso, era necessário transformar as pessoas que regiam suas vidas pelos valores tradicionais, em cidadãos, que passariam a obedecer a regras e leis gerais.

TEMA 5 - AS MUDANÇAS E A CRISE DA GLOBALIZAÇÃO

Sobre o site a seguir:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/especiais/donald-trump-e-a-crise-da-globalizacao/>


Orientação Profissional
GE Play
Teste profissional
Assine



DONALD TRUMP E A CRISE DA GLOBALIZAÇÃO

Por Guia do Estudante 4 set 2017, 11h31 - Atualizado em 25 set 2017, 17h03

OS PILARES DA GLOBALIZAÇÃO
UMA NOVA ORDEM ANTIGLOBAL
NAÇÕES DESUNIDAS
RESUMO: DONALD TRUMP E A CRISE DA GLOBALIZAÇÃO



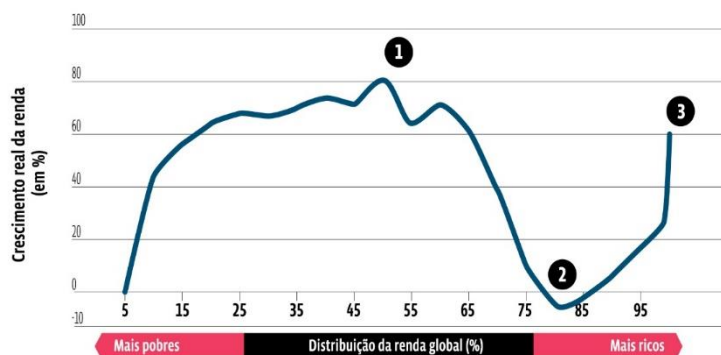
A eleição de Donald Trump como presidente dos EUA e o processo de saída do Reino Unido da União Europeia colocam em xeque a globalização

a) Analisem e discutam sobre as informações dos infográficos e dos mapas, tendo como foco as mudanças e a atual crise na Globalização.

QUEM GANHOU E QUEM PERDEU COM A GLOBALIZAÇÃO

Evolução da renda real dos vários segmentos da renda global - 1988 a 2008

O eixo vertical mostra o aumento percentual da renda real, em dólares constantes, entre 1988 e 2008. O eixo horizontal mostra a posição na distribuição da renda global. Quanto menor o número, mais pobre é a população



1

QUEM MAIS GANHOU

Este ponto do gráfico corresponde à classe média de países emergentes, como China, Índia, Brasil, Indonésia e Egito - mais de um terço da população mundial -, que seria a principal beneficiária da globalização. Sua renda cresceu até 80% no período de 1988 a 2008.

2

QUEM MAIS PERDEU

Mostra as famílias cujos rendimentos estão entre o nível 75 e 85%. Corresponde a uma alta classe média global, o que abrange os assalariados bem remunerados de nações como EUA e Reino Unido. Este segmento teria sido o mais prejudicado com a globalização.

3

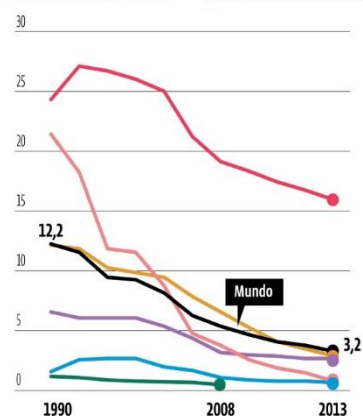
ÓTIMOS RESULTADOS

Refere-se aos indivíduos mais ricos do planeta, que também estão entre os que obtiveram ótimos resultados no período estudado, com alta de 60% na renda. Esta elite financeira corresponde a cerca de 60 milhões de pessoas que ficaram ainda mais ricas com a globalização.

POBREZA EXTREMA EM QUEDA

Pessoas que vivem com menos de 1,90 dólar por dia (em % da população global)

América Latina e Caribe Sul da Ásia
Europa e Ásia Central África Subsaariana
Leste da Ásia e Pacífico Or. Médio e Norte da África



COMBATE À MISÉRIA

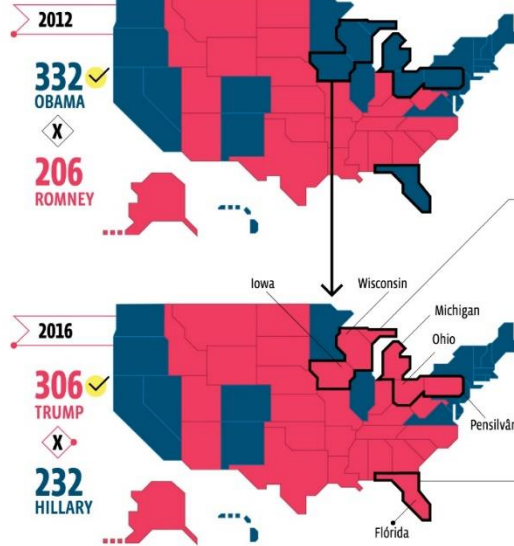
A globalização reduziu a pobreza extrema em todo o mundo. No leste da Ásia, onde a taxa caiu para menos de 1%, o resultado pode ser atribuído à urbanização e à industrialização. Na África, o índice ainda é alto.

Fonte: Banco Mundial

O VOTO NAS ELEIÇÕES AMERICANAS

OS VENCEDORES EM CADA ESTADO E TOTAL DE DELEGADOS ELEITOS

- Partido Democrata
- Partido Republicano



O CINTURÃO DA FERRUGEM

Wisconsin, Michigan, Iowa, Ohio e Pensilvânia fazem parte do chamado "rust belt" ("cinturão da ferrugem"), por abrigarem antigas áreas industriais, hoje decadentes. Nessas regiões, onde por décadas os democratas venceram, Trump foi vitorioso. O eleitorado democrata das grandes cidades desses estados se absteve ou mudou seu voto em favor de Trump.

ESTADO DECISIVO

Na Flórida, Trump teve 4,6 milhões de votos, ante 4,5 milhões para Hillary. Isso garantiu-lhe os 29 delegados do estado no Colégio Eleitoral. Analistas dizem que essa apertada vitória, também não prevista nas pesquisas, deveu-se basicamente à mobilização do eleitorado republicano branco, em contraposição a um menor engajamento dos apoiadores democratas.

PERFIL DO VOTO (%)

✓ Maior taxa

Por raça	HILLARY	TRUMP
Branços	37	57
Negros	89	8

Por faixa etária

18 a 44 anos	53	39
Mais de 45	44	52

Por escolaridade

Ensino Médio ou menos	46	51
Superior incompleto	43	51
Superior completo	49	44

Por renda anual

Menos de 50 mil dólares	53	41
De 50 mil a 99.999 dólares	46	49
100 mil dólares ou mais	47	47

Fonte: CNN

COMO TRUMP GANHOU

Ele teve mais votos entre os homens brancos, mais velhos, sem nível superior e de classe média.

O VOTO NO BREXIT

PERFIL DO VOTO (%)

✓ Maior taxa

Por faixa etária	PERMANECER	SAIR
18 a 24 anos	75	25
25 a 49 anos	56	44
50 a 64 anos	44	56
65 anos ou mais	39	61

Por escolaridade

Ensino Médio	34	66
Superior sem diploma	52	48
Superior com diploma	71	29

Por categoria social

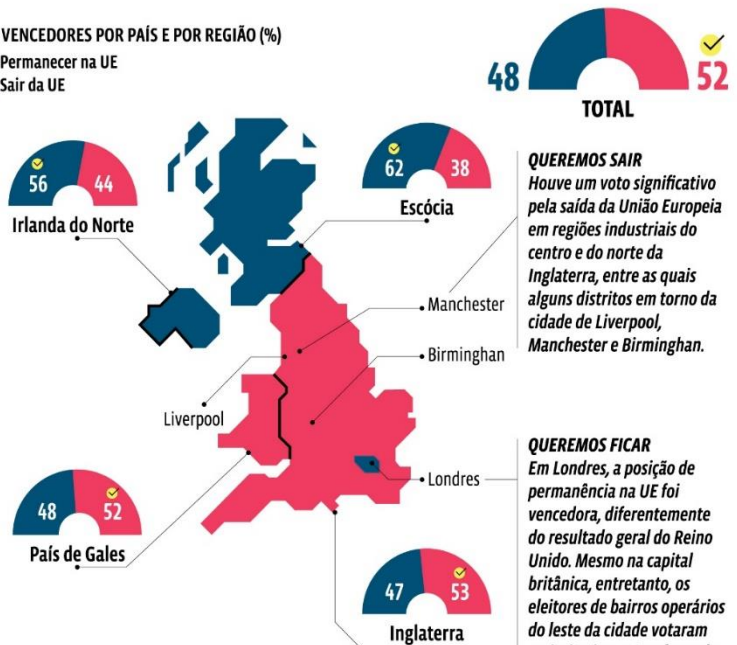
Classe média alta e média	57	43
Classe média baixa	49	51
Trabalhadores manuais e desempregados	36	64

COMO O BREXIT VENCEU

Repare nas semelhanças entre o perfil dos eleitores do Brexit e de Trump. Pessoas acima de 50 anos foram majoritariamente a favor da saída do bloco. Os mais escolarizados votaram pela permanência, enquanto o Brexit teve ampla maioria (64%) entre a classe média baixa, os operários e os desempregados.

OS VENCEDORES POR PAÍS E POR REGIÃO (%)

- Permanecer na UE
- Sair da UE



QUEREMOS SAIR

Houve um voto significativo pela saída da União Europeia em regiões industriais do centro e do norte da Inglaterra, entre as quais alguns distritos em torno da cidade de Liverpool, Manchester e Birmingham.

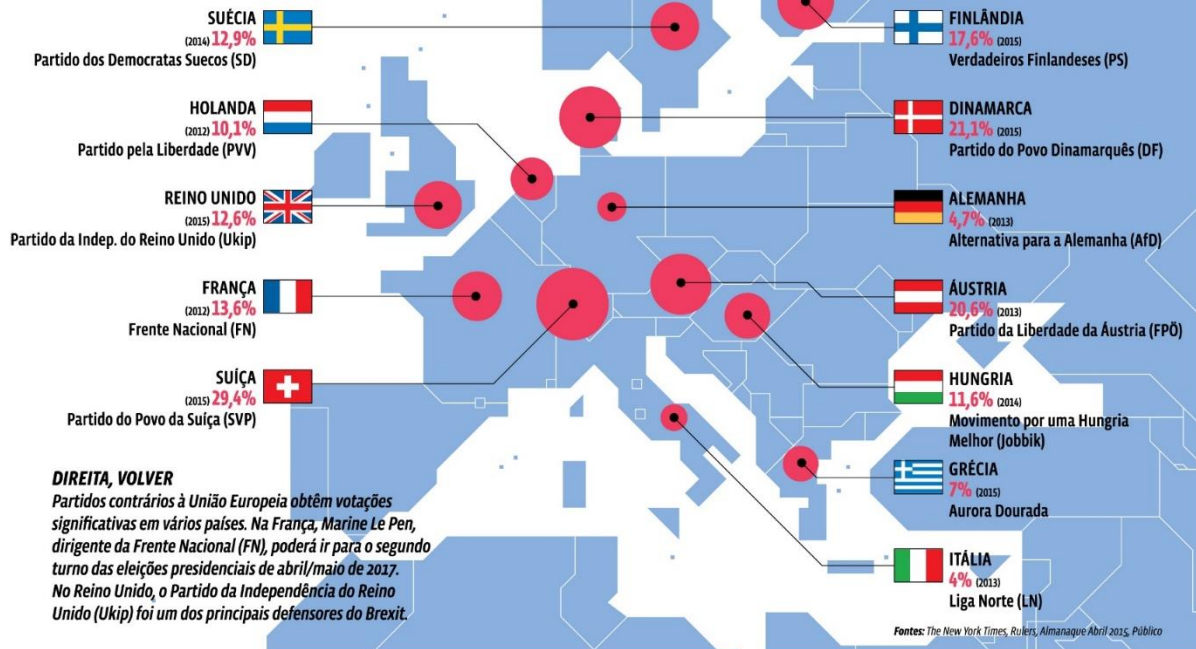
QUEREMOS FICAR

Em Londres, a posição de permanência na UE foi vencedora, diferentemente do resultado geral do Reino Unido. Mesmo na capital britânica, entretanto, os eleitores de bairros operários do leste da cidade votaram majoritariamente a favor da saída do bloco europeu.

Fontes: Politicoeu, Financial Times, Lord Ashcroft Polls, The Telegraph

SITUAÇÃO DOS PARTIDOS NACIONALISTAS NA EUROPA

Votação obtida por partidos de extrema direita e contrários à União Europeia nas mais recentes eleições parlamentares nacionais (em %)



DA INDÚSTRIA PARA OS SERVIÇOS

As dez empresas norte-americanas que empregam maior número de trabalhadores

● Indústria ● Serviços

Em 1960	Em 2010
1º General Motors	Walmart
2º Bell System (AT&T)	Kelly Services
3º General Electric	IBM
4º Ford	UPS
5º U.S. Steel	McDonald's
6º Sears, Roebuck	Yum!
7º A&P	Target
8º Esso (Exxon)	Kroger
9º Bethlehem Steel	HP
10º ITT	The Home Depot

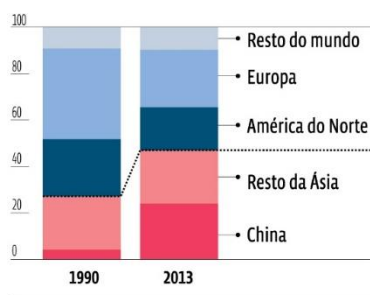
TRANSIÇÃO SETORIAL

Em 1960, sete das dez empresas que mais empregavam nos EUA eram do setor industrial. Em 2010, o setor de serviços concentra nove das dez empresas com o maior número de funcionários trabalhadores. Só a gigante varejista Walmart emprega mais de 2 milhões de trabalhadores.

Fontes: Government Accountability Office; Bureau of Labor Statistics; S&P Capital IQ; (Supply, citados por The New York Times)

DO OCIDENTE PARA O ORIENTE

Produção industrial em % do total mundial



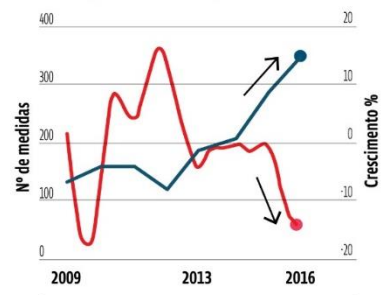
INDÚSTRIA MIGRA PARA ÁSIA

Note como, em 1990, a produção industrial mundial se concentrava majoritariamente na Europa e na América do Norte. Em pouco mais de duas décadas, esse cenário mudou: agora a manufatura da China e do restante da Ásia já se equiparam com a das potências ocidentais.

Fontes: Economist, ONU

MAIS BARREIRAS, MENOS COMÉRCIO

● Número de medidas protecionistas implementadas pelos países do G-20
● Crescimento do comércio mundial em relação ao ano anterior, em %



PORTAS FECHADAS

Após a crise econômica de 2008, os 20 países mais ricos do mundo adotaram políticas protecionistas, como o aumento nas tarifas de importação. Essas medidas têm um impacto direto no comércio mundial, cujo crescimento em valores despencou a partir de 2012 – ano em que o protecionismo disparou.

Fontes: Economist, ONU

b) Depois de analisar os gráficos, qual relação podemos estabelecer entre Brexit e eleições nos EUA?

c) Assistam o vídeo sobre o **iPhone** no site indicado e responda por que a fabricação desse produto é um bom exemplo para explicarmos a Globalização.

ATIVIDADE COLABORATIVA DE GEOGRAFIA

2º PERÍODO (MÓDULO 03) – ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Caros alunos, preparei um direcionamento de estudos sobre **organizações internacionais**.

As organizações internacionais são órgãos multilaterais responsáveis pela integração, inter-relação e acordos envolvendo diversos países. Elas tiveram o seu surgimento, em sua maioria, na segunda metade do século XX. No entanto, foi com a **globalização** e o **fim da Guerra Fria** que elas se consolidaram como importantes atores no cenário internacional, passando por um relativo período de fortalecimento.

Em virtude da recente ampliação da integração geoeconômica global, essas organizações tornaram-se atores importantes no cenário mundial, com a missão de estabelecer um ordenamento das relações intranacionais de poder e influência política. Atuam na elaboração e regulação de normas, suscitam acordos entre países, buscam atender determinados objetivos, entre outras funções.

Existem incontáveis organizações internacionais, isto é, aquelas instituições formadas por dois ou mais Estados. Porém, no que concerne ao âmbito geopolítico, econômico e humanístico global, algumas delas se destacam pela sua importância, dentre elas, podemos citar ONU, OMC, FMI, Banco Mundial e OCDE.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- Criação e funcionamento da ONU;
- Importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis - ODS;
- Reforma da ONU;
- FMI e Banco Mundial – Funções e funcionamento;
- OMC - Organização Mundial do Comércio: funções e crise comercial entre EUA e China
- OCDE - função, países membros e possibilidade de entrada do Brasil.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

LIVRO (parte 02 da coleção) - **Capítulos 16 e 23**

- A ONU e a crise de legitimidade – páginas 367 a 370)
- Criação do FMI e Banco Mundial – páginas 372 a 374 (não precisa ler G-7 e G-20)
- A OCDE – página 363
- OMC – páginas 555 a 560

CADERNO

Ao fazer as suas pesquisas, seus estudos e as suas trocas, monte o seu caderno da melhor forma (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais). Utilize o que você desenvolveu nas séries anteriores.

CRONOGRAMA DA ATIVIDADE

DIAS	ATIVIDADE	LOCAL
27/05	Orientação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula
03/06 e 10/06	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula e espaço virtual
17/06 e 24/06	Finalização das atividades / estudos / entrega das questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual
01/07 e 04/07	Socialização das atividades e estudos no grupão de sala com registros coletivos / dúvidas sobre a questões se vestibulares	Sala de aula e espaço virtual

LEITURA DE INFOGRÁFICO E TEXTOS GEOPOLÍTICOS

TEMAS: guerra comercial EUA e China / Possibilidade da entrada do Brasil na OCDE / Funcionamento do Conselho de Segurança / Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

QUESTÕES DO ENEM

Serão entregues na sala de aula na semana de 17 a 24/06

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

- Leia e analise a atividade (individual);
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado);
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 1 - ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS



Pesquise e monte o seu caderno (individual) com os seguintes pontos sobre o tema:

- ONU: contexto histórico da sua criação;
- Conselho de Segurança: funcionamento
- Reforma no Conselho de Segurança
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

Pesquise

a) O ano e a conferência em que ONU foi criada:

b) Localização da sede: _____

c) O nome e a nacionalidade do atual Secretário Geral:

d) As funções do (a)

- Conselho de Segurança – CS

- Assembleia Geral

- Secretaria Geral

e) Posição do Brasil em relação a Reforma da ONU:

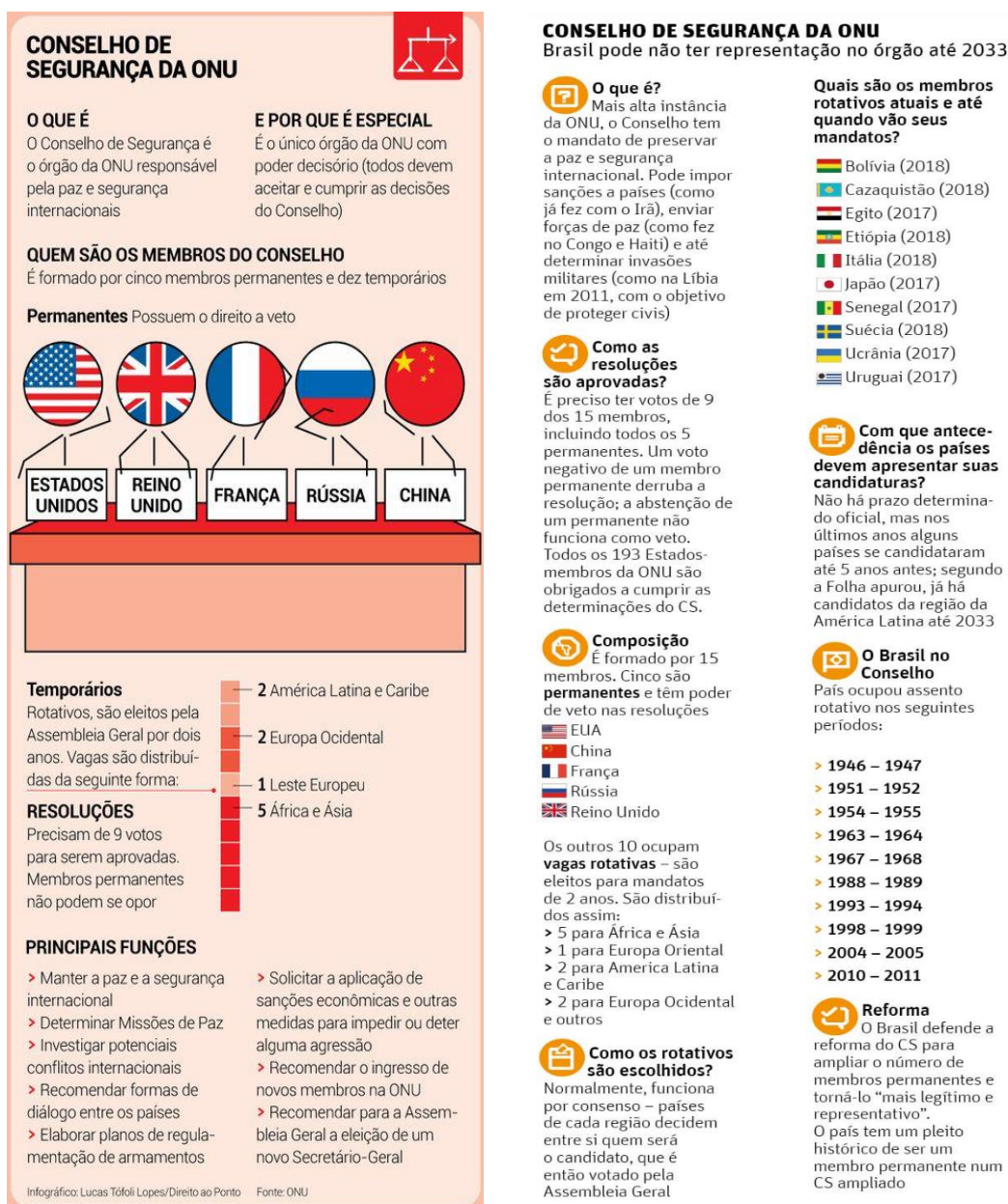
f) Sobre os ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis. Pesquise no site da ONU e resolva:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/>

- O que é Agenda 2030?

- Escolham **UM** ODS e pesquise a sua importância para futuro da humanidade
ODS escolhida: _____

g) Leiam o infográfico a seguir sobre o funcionamento do CS da ONU



www.folhaonline.com.br

h) ODS – OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEIS

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL



TEMA 2 - OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO)



Pesquise e monte o seu caderno com os seguintes pontos sobre o tema:

- O que é OCDE
- Para que serve a OCDE
- Brasil busca a entrada na organização

Pesquise no site <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44361623>

Sobre a organização em questão:

- a) Quando foi criada e onde se localiza a sede?

- b) Quantos países fazem parte dessa organização?

- c) Por que o Brasil ainda não conseguiu entrar na OCDE?

- d) Cite os novos membros desse grupo?

TEMA 3 - FMI (FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL) e BANCO MUNDIAL



Pesquise e monte o seu caderno com os seguintes pontos sobre o tema:

- Ano e nome da conferência em que essas organizações foram criadas;
- A cidade sede dessas organizações;
- Diferenças entre as funções do FMI e Banco Mundial.

- a) Pesquisem no site a seguir e descubram um projeto no Brasil financiado pelo Banco Mundial

<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

- c) Leiam o texto no site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/119-fundo-monetario-internacional> e escrevam três características diplomáticas do Brasil

TEMA 4 - OMC (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO)



WORLD TRADE ORGANIZATION

Pesquisem e montem os seus cadernos com os seguintes pontos sobre o tema:

- Funções da OMC
- Rodada de Doha
- Participação do Brasil no G-20 comercial
- A atual guerra comercial entre EUA e China

Resolvam:

a) O que é e para que serve a OMC?

b) Quando foi criada e onde se localiza a sede?

c) Quantos países fazem parte dessa organização?

d) Pesquise e diferencie: *barreiras tarifárias* e *não tarifárias*.

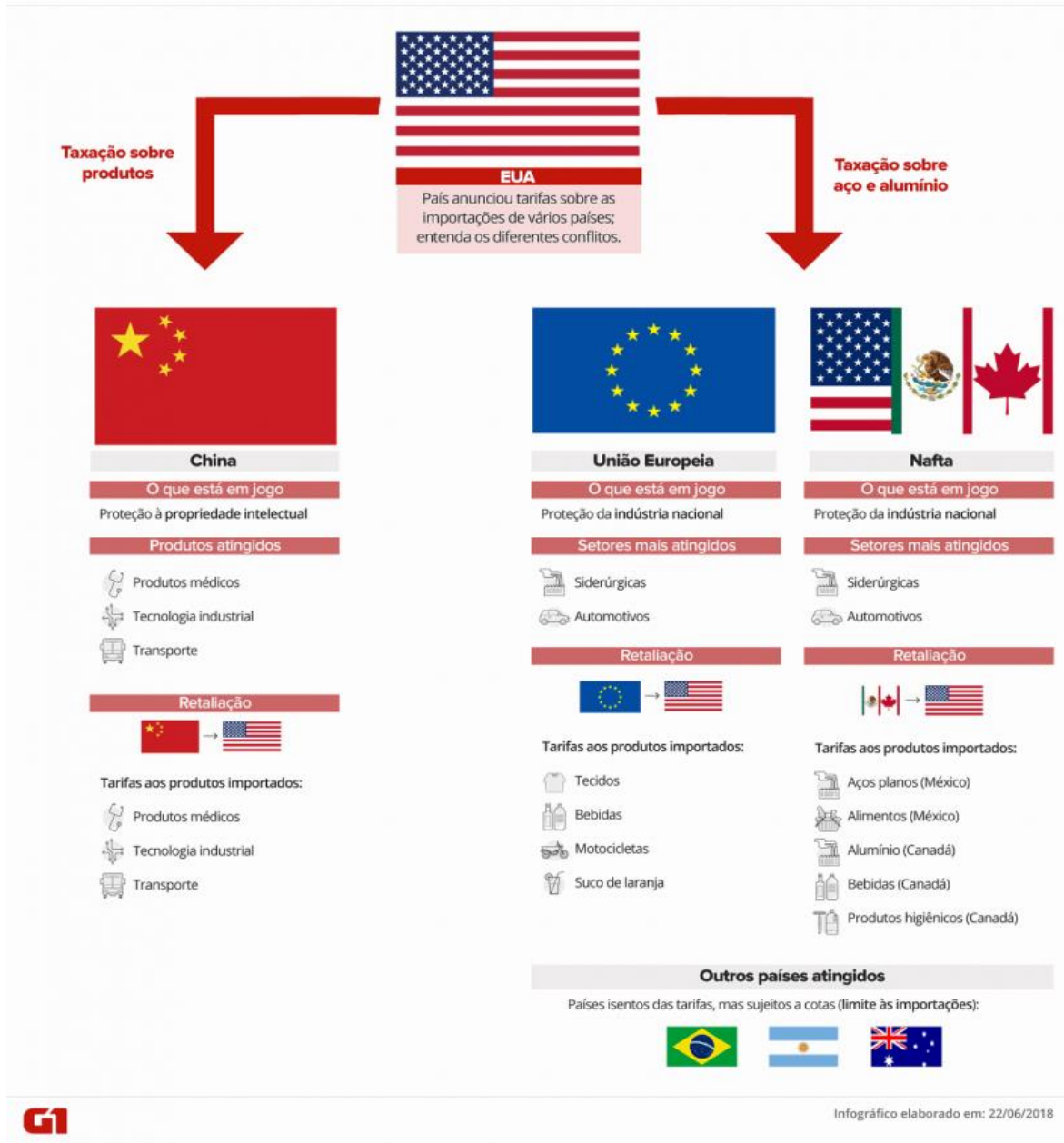
e) O que é Rodada de Doha? Por que ela foi “travada” por mais de uma década?

f) O que é G-20 comercial?

g) Leiam o gráfico expliquem a guerra das tarifas ntre Estados Unidos e China

GUERRA DE TARIFAS

Quem são os principais envolvidos na escalada do protecionismo:



ATIVIDADE COLABORATIVA DE GEOGRAFIA

2º PERÍODO (MÓDULO 04) – BLOCOS ECONÔMICOS

Caros alunos, preparei um direcionamento de estudos sobre **Blocos Econômicos**.

A formação de blocos econômicos tem por objetivo criar condições para dinamizar e intensificar a economia num mundo globalizado. Em todas as modalidades de blocos econômicos, o intuito é a redução e/ou eliminação das tarifas de importação e exportação entre os países membros. Na tentativa de expansão do mercado consumidor, as nações visam integrar a blocos econômicos que flexibilizem as relações comerciais em escala internacional. Os acordos têm o propósito de estabelecer tratados para uniformizar as ações fiscais em termos de diminuição ou isenção de impostos sobre as mercadorias e os serviços comercializados entre os países membros. Os blocos econômicos não ficam restritos apenas à redução ou abolição de tarifas alfandegárias, podendo proporcionar a livre circulação de pessoas entre os países membros de um determinado bloco.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- Tipos de blocos econômicos e etapas de integração;
- União Europeia: histórico de integração / Funcionamento / Tratados importantes / Crises econômicas e políticas / Brexit;
- Mercosul: histórico de integração / Acordo de livre comércio com a União Europeia;
- Aliança do Pacífico, Nafta e Tratado Transpacífico: características gerais (tipo de blocos econômicos, países integrantes e a atual situação de integração).

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

LIVRO (parte 02 da coleção: páginas 562 a 578)

Observação: a leitura de gráficos, tabelas e mapas é importante para desenvolver algumas habilidades cobradas no ENEM. O livro pode ser usado para a ampliação dos seus estudos.

CADERNO

Ao fazer as suas pesquisas, seus estudos e as suas trocas, monte o seu caderno da melhor forma (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais). Utilize o que você desenvolveu nas séries anteriores.

CRONOGRAMA DA ATIVIDADE

DIAS	ATIVIDADE	LOCAL
05 e 06/08	Orientação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula
12 e 13/08	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades.	Sala de aula e espaço virtual
19 e 20/08	Finalização das atividades / estudos / entrega das questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual
26/08	Socialização das atividades e estudos no grupão de sala com registros coletivos / dúvidas sobre as questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual

LEITURA DE INFOGRÁFICO E TEXTOS GEOPOLÍTICOS

TEMAS: acordo comercial entre Mercosul e União Europeia / comparação entre Mercosul e aliança do Pacífico / mapa do Reino Unido

QUESTÕES DO ENEM

Serão entregues na sala de aula do dia 19/08

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

- Leia e analise a atividade (individual);
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado);
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 01 - TIPOS DE BLOCOS E ETAPAS DE INTEGRAÇÃO

Pesquise e monte o seu caderno com os seguintes pontos sobre o tema:

- O conceito de bloco econômico;
- Os blocos econômicos possuem diferentes intenções de integração;
- O que é uma Zona de Livre Comércio;
- O que é uma União Aduaneira;
- O que é um mercado comum

Pesquisem

- i) Pesquisem no livro de geografia os tipos de blocos econômicos e preencha o quadro

Tipos de blocos	Características
Zona de Livre Comércio	
União Aduaneira	
Mercado Comum	
União monetária	
União Política	

- j) Localizem no mapa os seguintes blocos econômicos (Mercosul, Aliança do Pacífico, Nafta, União Europeia e APEC). Crie uma legenda



TEMA 2 - UNIAO EUROPEIA

Pesquise e monte o seu caderno com os seguintes pontos sobre o tema:

- Histórico de formação
- Principais tratados (Roma, Maastricht e Lisboa)
- Brexit

Pesquisem no sites

https://europa.eu/european-union/index_pt

http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=4133&p_est_id=9450

Sobre a União Europeia

e) Quando foi criada e onde se localiza a sede?

f) Cite os países fundadores.

g) Quantos países fazem parte atualmente do bloco?

h) Cite o último país a entrar no bloco.

i) A União Europeia é formada por algumas instituições, cite a função de algumas delas

Estrutura	Função	Cidade sede
Conselho Europeu		
Parlamento Europeu		
Comissão Europeia		

j) O presidente do Conselho Europeu representa a União Europeia em encontros como o do G20, que ocorreu no início de julho em Osaka no Japão. Pesquisem o nome e a nacionalidade do atual presidente do Conselho Europeu.

k) Quais os países da União Europeia que não fazem parte da **Zona do Euro**?

l) Analisem o mapa a seguir e perceba a ampliação histórica da União Europeia.

A Europa 60 anos após o Tratado de Roma



i) Pesquisem os principais tratados da União Europeia e preencha o quadro

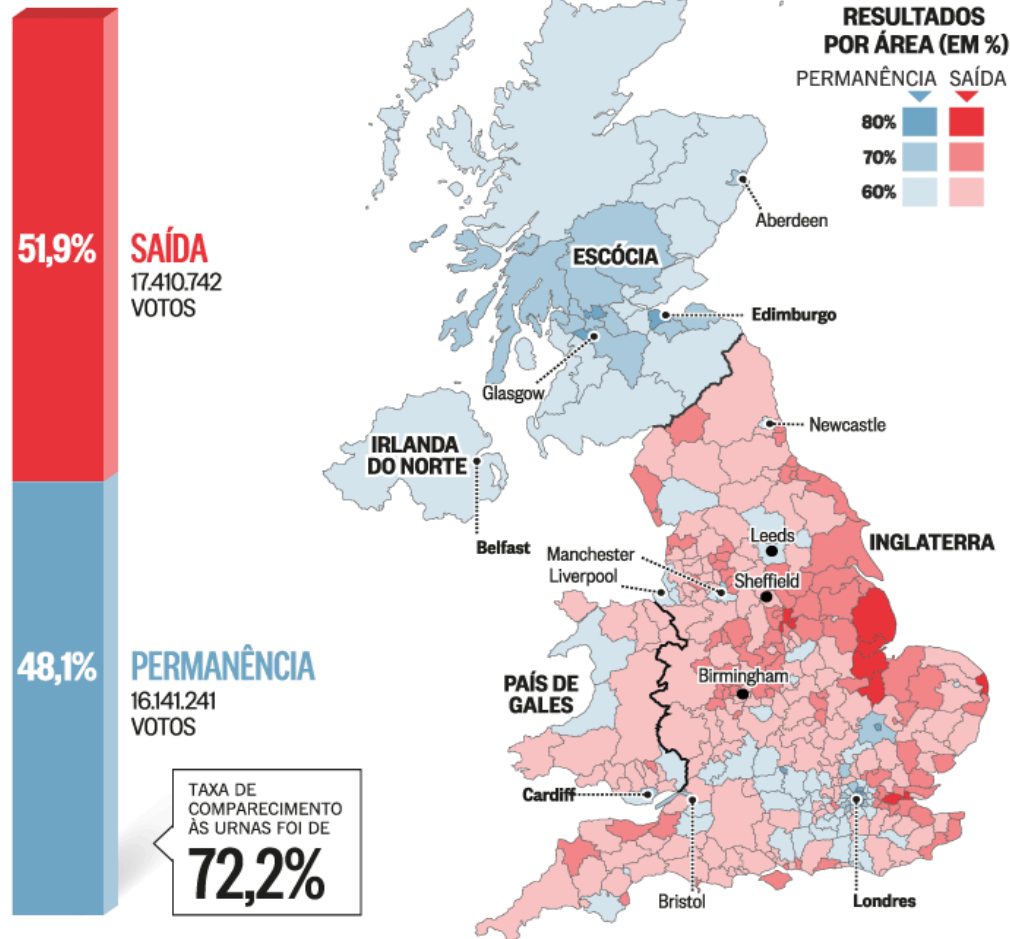
Tratado	Ano	Importância para o bloco
Roma		
Maastricht		
Lisboa		

j) Sobre o BREXIT, analisem o mapa

SEPARAÇÃO TRAUMÁTICA E DEFINITIVA

COMO O PAÍS VOTOU POR REGIÃO

O RESULTADO FINAL DO REFERENDO



Folhaonline.com.br

O Reino Unido é um país formado por quais unidades políticas?

l) Expliquem a posição de cada uma dessas unidades em relação ao referendo que deu origem ao BREXIT

m) Qual a diferença entre Plebiscito e Referendo? Pesquise

Pesquise e monte o seu caderno com os seguintes pontos sobre o tema:

- Histórico de integração;
- Suspensão da Venezuela;
- Acordo de livre comércio com a União Europeia.

a) Leiam o mapa do Mercosul



Sobre o Mercosul, pesquisem:

<http://www.mercosul.gov.br/>

a) O ano e o tratado de criação desse bloco;

b) Por que a Venezuela se encontra suspensa do bloco?

c) Pesquisem e preencham o quadro a seguir:

País	População	PIB	IDH	Presidente
Brasil				
Argentina				
Paraguai				
Uruguai				
Venezuela				

d) Leiam a tabela comparativa entre a Aliança do Pacífico e Mercosul

NOVO NA VIZINHANÇA

Aliança do Pacífico passa a rivalizar com o Mercosul

ALIANÇA DO PACÍFICO	RAIO-X	MERCOSUL
Chile, Colômbia, Peru e México	Países integrantes	Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela e Paraguai (suspensão politicamente)
Livre circulação de mercadorias, serviços, capitais e pessoas	O que prevê	Livre circulação de mercadorias, serviços e pessoas; tarifas e políticas comerciais comuns para terceiros países
209 milhões	População	279 milhões
US\$ 2 trilhões (35% do PIB da América Latina)	PIB	US\$ 3,3 trilhões (58% do PIB da América Latina)



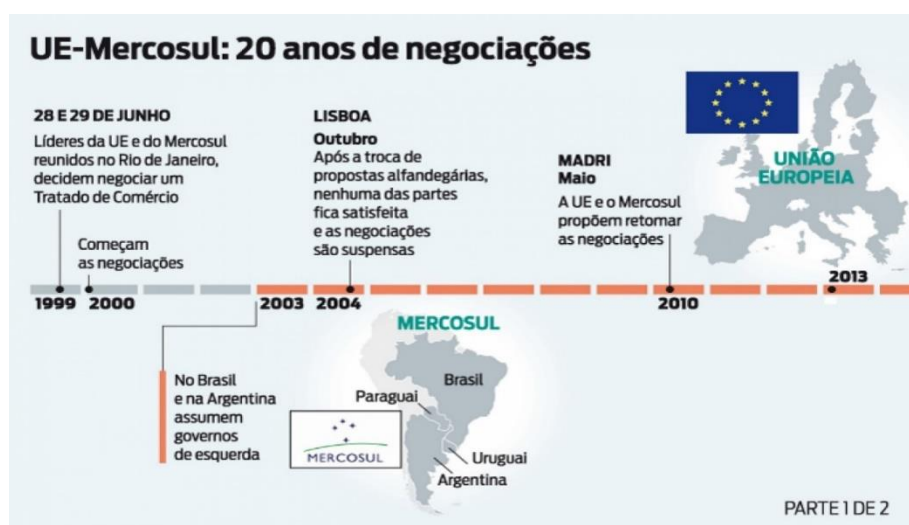
Fonte: FMI

Sobre o recente acordo entre União Europeia e Mercosul, pesquise:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2019/06/mercopol-e-uniao-europeia-fecham-acordo-de-livre-comercio-cjxgcqsc503at01p4x08ve9h2.html>

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/ultimas-noticias/tag/uniao-europeia/>

- Analise / Leia os gráficos ilustrados no site
- Desde quando esse acordo estava sendo “costurado”?
- Em que consiste esse acordo?
- Qual o país europeu que mais comercializa com o Brasil?



3º PERÍODO (MÓDULO 05) – ORIENTE MÉDIO

Caros alunos, segue um direcionamento de estudos sobre **Oriente Médio**. Dentro do contexto geopolítico mundial, o Oriente Médio possui grande importância econômica devido as inúmeras reservas de petróleo e também cultural, pois foi berço das principais religiões monoteístas da atualidade: judaísmo, cristianismo e islamismo. As crises mundiais do petróleo em 1973 e 1979, que impactaram a economia do mundo inteiro, inclusive a do Brasil, ocorreram devido aos conflitos no Oriente Médio. O petróleo é um *commoditie* muito “sensível” às instabilidades políticas dos países exportadores, que em grande parte se concentram nesse subcontinente asiático. Iremos agora estudar essa região conflituosa do globo.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- Características físicas, culturais, econômicas e geopolíticas do Oriente Médio;
- Islamismo: características, divisão e expansão;
- Relação petróleo e geopolítica;
- Os grupos terroristas islâmicos;
- Conflito da Palestina.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

LIVRO (parte 02 da coleção: páginas 407 a 412 – Questão Palestina)

Observação: a leitura de gráficos, tabelas e mapas é importante para desenvolver algumas habilidades cobradas no ENEM. O livro deve ser usado para a ampliação dos seus estudos.

CADERNO

Ao fazer as pesquisas, seus estudos e as trocas, organize o seu “caderno” da melhor forma que melhor lhe atenda (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais) para estudos posteriores.

CRONOGRAMA DA ATIVIDADE

DIAS	ATIVIDADE	LOCAL
------	-----------	-------

03 a 06/09	Apresentação da atividade pelo professor / orientação do professor E pesquisas	Sala de aula
09 a 13/09	Mediação do professor, pesquisas, trocas, ampliações, resolução das atividades e leitura do livro didático.	Sala de aula e espaço virtual
16 a 20/09	Mediação do professor, pesquisas, trocas, ampliações, resolução das atividades e leitura do livro didático.	Sala de aula e espaço virtual
23 a 27/09	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades e leitura do livro didático.	Sala de aula e espaço virtual
30/09 a 04/10	Finalização das atividades / estudos / entrega das questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual
07 a 11/10	Finalização das atividades / estudos / finalização das questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual
14/10 e 21/10	Socialização das atividades e estudos no grupão de sala com registros coletivos / dúvidas sobre as questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual

LEITURA DE INFOGRÁFICO E MAPAS

Temas: radiografia do Mundo Islâmico / mapas – Conflito da Palestina

QUESTÕES DE VESTIBULARES

Serão entregues em sala de aula na semana de 30/09 a 04/10

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

- Leia e analise a atividade (individual)
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado);
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 01- CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ORIENTE MÉDIO

Pesquise e organize o seu “caderno” com os seguintes pontos sobre o tema:

- Localização do Oriente Médio no globo;
- Importância econômica e cultural da região;
- Países da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo);
- Localização dos principais países e pontos geográficos do Oriente Médio.

1. O **Oriente Médio** é a região do globo mais importante na produção de petróleo. Boa parte dos países pertencentes a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) está localizada nessa região.

a) Destaquem no mapa o continente asiático e dentro dele, o Oriente Médio.

b) Sobre a OPEP:

- Quando foi criada: _____
- Local da sede: _____
- Importância dessa organização para o mundo: _____
- Pinte ou localize no mapa os países da OPEP. Crie uma legenda para o mapa.



2.

c) Desenhem a parte pontilhada no mapa e depois localizem:

1. Mar Vermelho 2. Mar Mediterrâneo 3. Península Árábica 4. Península do Sinai

5. Canal de Suez 6. Estreito de Ormuz 7. Golfo Pérsico 8. Israel 9. Iraque 10. Irã 11. Arábia Saudita 12. Iêmen 13. Turquia 14. Síria 15. Estreito de Bab al-Mandab 16. Golfo de Aden 17. Emirados Árabes Unidos 18. Catar 19. Golfo de Omã 20. Líbano



d) Jogue no link a seguir e aprenda a localizar todos os países do Oriente Médio

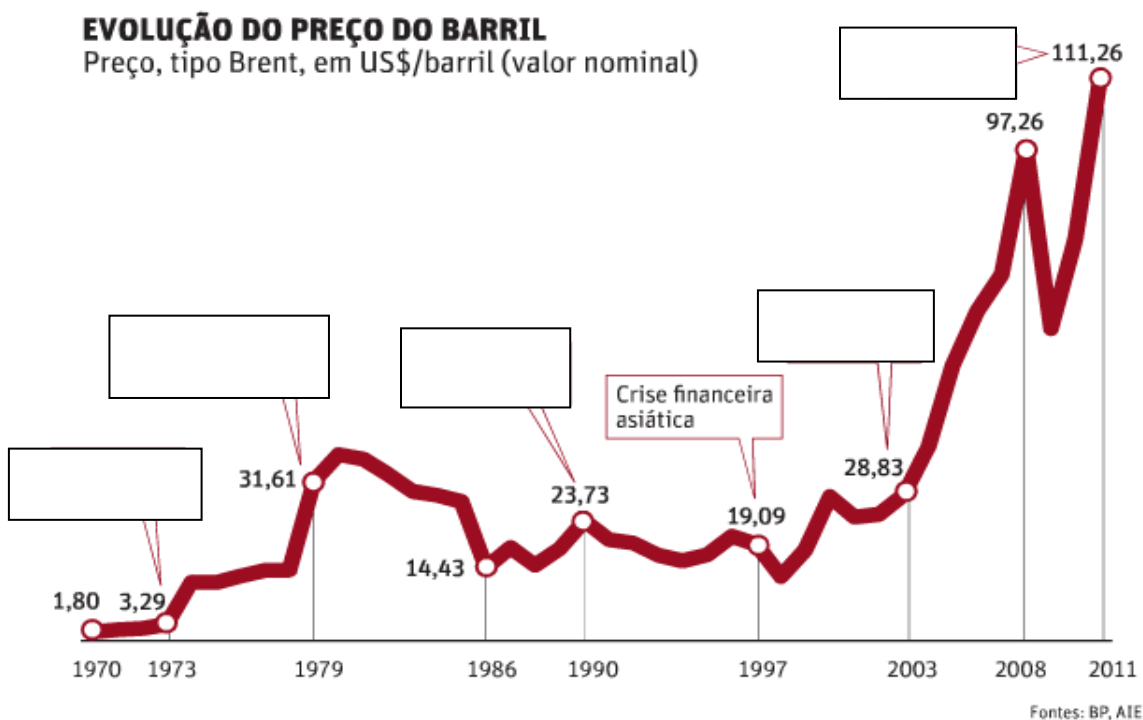
<https://online.seterra.com/pt/vgp/3049>

TEMA 02 - RELAÇÃO ENTRE PETRÓLEO E GEOPOLÍTICA

Pesquise e organize o seu “caderno” com os seguintes pontos sobre o tema:

- Crises do petróleo: causas e consequências;
- Impacto dessas crises no Brasil.

3. Leiam o gráfico



a) Pesquisem, busquem dados e depois preencham as lacunas do gráfico com o nome de acontecimentos geopolíticos no Oriente Médio que se refletiram em altas do preço do petróleo.

b) Façam uma pequena entrevista com pais ou avós. Perguntem sobre o impacto no cotidiano deles com as crises do petróleo da década de 70.

TEMA 03 - POR DENTRO DO ISLAMISMO



Pesquise

e organize o seu “caderno” com os seguintes pontos sobre o tema:

- Diferença entre islâmico e árabe
- Vertentes do islamismo;
- Islamismo no mundo (mapa);
- Fundamentalismo religioso e terrorismo.

4. Muitas pessoas confundem **islâmico** e **árabe**. Nem todo islâmico é árabe e nem todo árabe é islâmico. Busque dados em sua pesquisa para diferenciar esses dois conceitos.

Árabe: _____

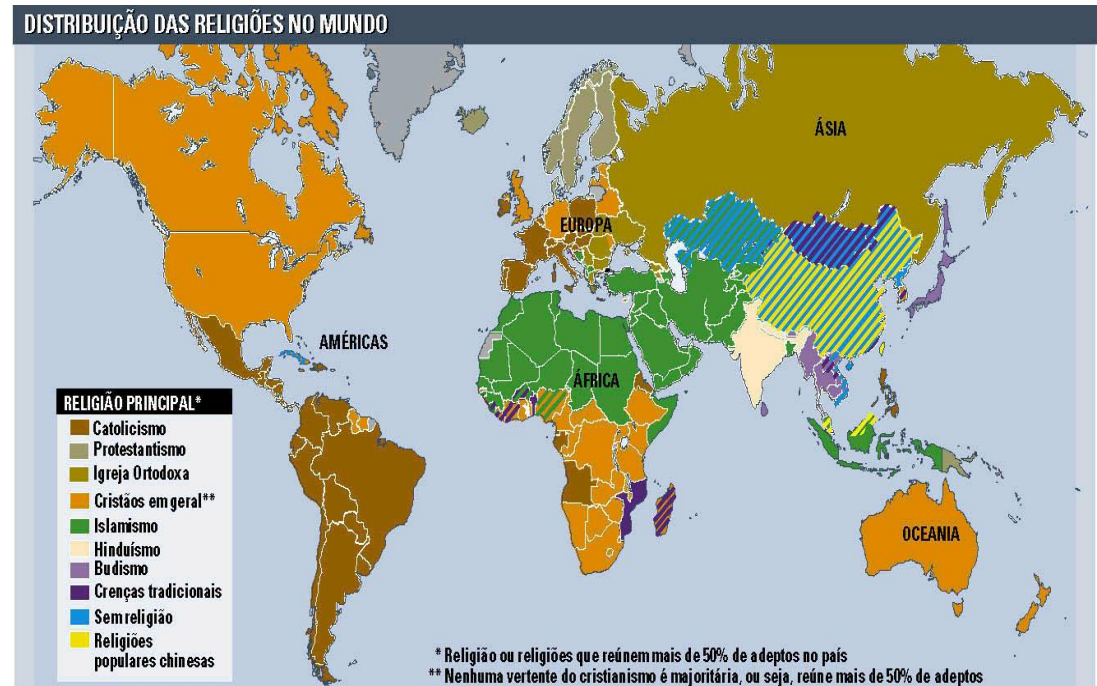
Islâmico: _____

5. Assim como o cristianismo, o islamismo tem várias vertentes, entre elas o **xiismo** e o **sunismo**.

Busque dados em sua pesquisa e preencha o quadro diferenciando as duas vertentes.

Vertente	Características gerais	% no islamismo
Xiismo		
Sunismo		
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:		

6. Leia o mapa e depois resolva os itens



a)

utilize o mapa e busque dados e sites confiáveis para preencher o quadro:

Religião	Região de destaque	% no mundo
Cristianismo		
Islamismo		
Hinduísmo		
Budismo		
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:		

b) pesquise e cite o país islâmico mais populoso. Ele se localiza no Oriente Médio? Ele tem maioria xiita ou sunita?

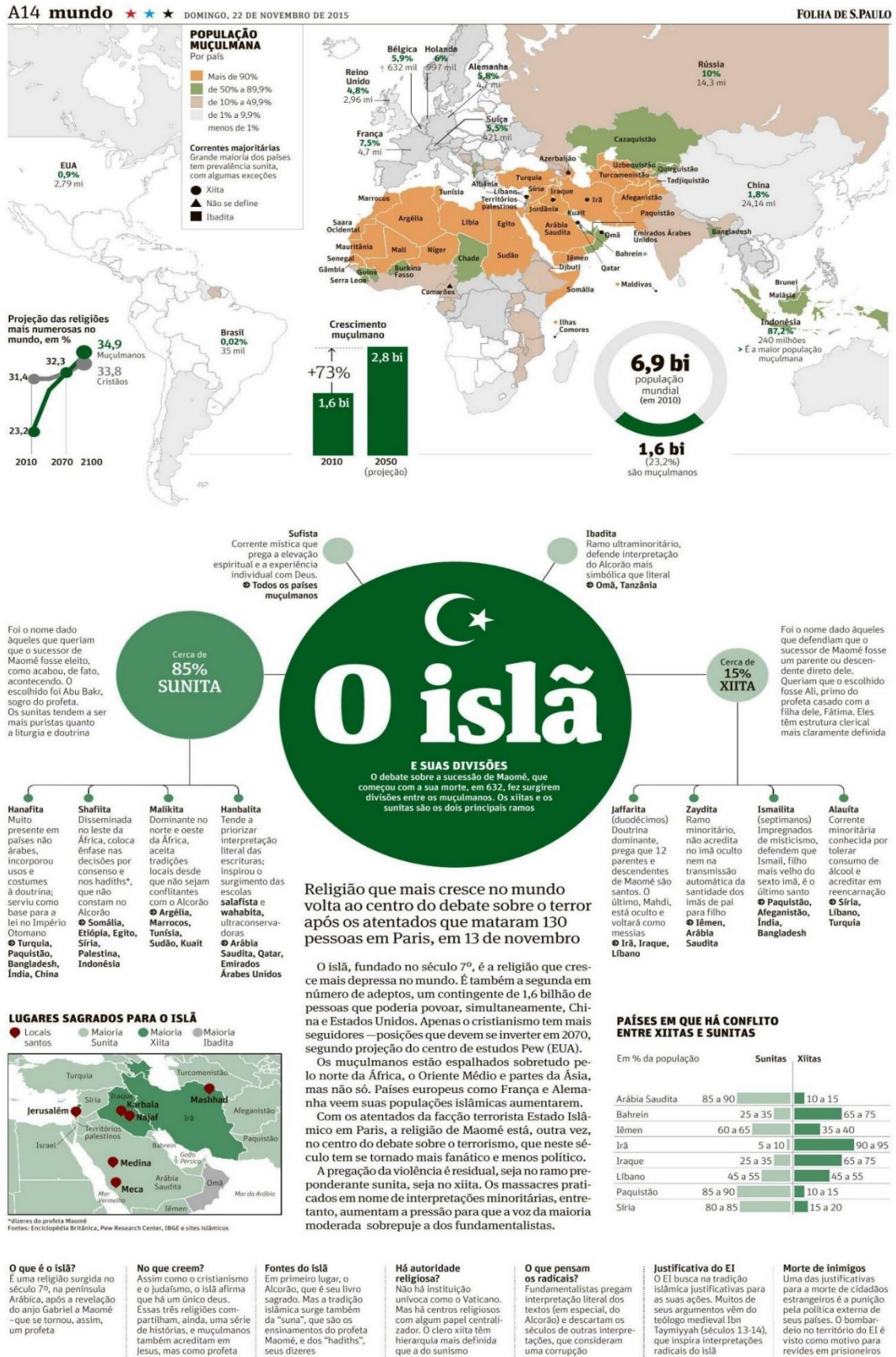
7. A maioria da população islâmica **não aprova o terrorismo** e são fieis que convivem em paz com as outras crenças. O **fundamentalismo religioso** não é uma particularidade do islamismo, pois está presente em outras religiões. A maioria da população islâmica **não é fundamentalista** e a maioria dos fundamentalistas **não é terrorista**. Quase sempre esses conceitos são confundidos. Pesquise, busque dados e discuta para preencher o quadro:

Termos	Conceito
Islamismo	
Fundamentalismo religioso	
Terrorismo	
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:	

8. Existem vários grupos radicais islâmicos que se utilizam do terrorismo para impor as suas pretensões. Pesquise, busque dados e discuta para preencher o quadro:

Grupo Terrorista	Pretensões	Área de atuação	Local de origem
Estado Islâmico			
Hamas			
Taleban			
Al Shabab			
Boko Haran			
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:			

9. Leia o infográfico: uma radiografia sobre o mundo islâmico.



Existem vários conflitos no contexto geopolítico do Oriente Médio, um dos mais antigos é o conflito da Palestina.



Sites sobre o tema:

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/palestina-israel-conflito.phtml>

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57131385> (VÍDEOS)

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57149552> (VÍDEOS)

10. A região da Palestina, principalmente a cidade de Jerusalém, é considerada sagrada para as três principais religiões monoteístas do mundo (judaísmo, islamismo e cristianismo). Pesquise a importância dessa cidade para cada uma dessas religiões. Lembre-se de citar as fontes pesquisadas

Religião	Importância de Jerusalém
Islamismo	
Cristianismo	
Judaísmo	
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:	

11. Pesquisem, busquem dados, discutam com seus colegas e diferencie:

Site: <https://www.significados.com.br/raca-e-etnia/>

Raça:

Etnia:

Judeu:

Palestino:

13. As diferenças que envolvem judeus e palestinos são culturais ou raciais? Explique

14. Dentro do contexto do conflito árabe-israelense, pesquise os temas a seguir e construa uma **Linha do Tempo** tendo como base os seguintes fatos históricos:

- ✓ Segunda Diáspora Judaica;
- ✓ Sionismo;
- ✓ Partilha da ONU;
- ✓ Criação do Estado de Israel;
- ✓ Guerra dos Seis Dias (Israel ocupou áreas palestinas e de países árabes vizinhos);
- ✓ Guerra do Yom Kippur (não envolveu áreas palestinas);
- ✓ Acordo de Camp David (não envolveu áreas palestinas);
- ✓ Primeira Intifada;
- ✓ Acordo de Oslo;
- ✓ Segunda Intifada;
- ✓ Devolução da Faixa de Gaza;
- ✓ Situação atual da Cisjordânia.
- ✓ Transferência da embaixada americana de Telavive para Jerusalém.

15. Pesquise, discuta com os colegas e explique por que os itens a seguir são considerados entraves para a paz na Palestina.

Entraves para paz	Explicação
Situação de Jerusalém	
Muro da Cisjordânia	
Atuação do Hamas e do Hezbollah	
Água do Rio Jordão	
Assentamentos judeus na Cisjordânia	
Fonte pesquisada: Disponível em: <.....>. Acesso em:	

TEMA 05 - INDICAÇÃO DE FILME



PROMESSAS DE UM NOVO MUNDO

Retrata a história de sete crianças israelenses e palestinas em Jerusalém que, apesar de morarem no mesmo lugar vivem em mundos completamente distintos, separados por diferenças religiosas. Com idades entre 8 e 13 anos, raramente elas

falam por si mesmas e estão isoladas pelo medo. Neste filme, suas histórias oferecem uma nova e emocionante perspectiva sobre o conflito no Oriente Médio.

Disponível em: <www.adorocinema.com>. Acesso em setembro de 2019.

ATIVIDADE COLABORATIVA DE GEOGRAFIA

3º PERÍODO (MÓDULO 06) – ÁFRICA

Caros alunos, estudaremos o **continente africano** até a semana de avaliação. Conhecer a África é fundamental para entendermos a assimetria econômica e tecnológica que ainda existe no mundo. A proposta da atividade é mergulharmos nas características históricas, econômicas, naturais e sociais desse continente.

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

- Características físicas, econômicas e culturais do continente africano;
- Divisão do continente africano: norte da África, África Subsaariana e Sahel;
- Conferência de Berlim (1884-85) / Partilha da África / Descolonização;
- Conflitos étnicos africanos: Ruanda (1994) e Darfur
- Sistema de Apartheid na África do Sul (1948-1994);
- Primavera Árabe: causas e consequências;
- A atual influência chinesa no continente africano;
- União Africana: função e importância.

HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos
- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

CADERNO

Ao fazer as pesquisas, seus estudos e as trocas, organize o seu “caderno” da melhor forma que melhor lhe atenda (resumos, esquemas, tópicos, mapas conceituais) para estudos posteriores.

CRONOGRAMA DA ATIVIDADE

DIAS	ATIVIDADE	LOCAL
------	-----------	-------

04 a 08/11	Apresentação da atividade pelo professor / orientação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, leitura do livro didático, resolução das atividades.	Sala de aula
11 a 14/11	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades e leitura do livro didático.	Sala de aula e espaço virtual
18 a 22/11	Mediação do professor, pesquisas, trocas em pequenos grupos, ampliações, resolução das atividades e leitura do livro didático.	Sala de aula e espaço virtual
25/11	Finalização (primeira parte) das atividades / entrega das questões de vestibulares	Sala de aula e espaço virtual
26/11	Socialização (primeira parte) das atividades e finalização da segunda parte (aula de HE)	Sala de aula e espaço virtual
02/12	Socialização (segunda parte) das atividades	Sala de aula e espaço virtual

QUESTÕES DO ENEM

Serão entregues na sala de aula na semana de 18 a 25/11

DIRECIONAMENTO DA ATIVIDADE

- Leia e analise a atividade (individual);
- Resolva a atividade em trios ou grupos de quatro alunos (já organizado);
- Depois de resolver as questões da atividade em grupo, monte o seu caderno (físico ou digital) individualmente;
- Por último, teste a sua aprendizagem e resolva as questões do ENEM postadas no blog (individual).

TEMA 01 - MAPA DA ÁFRICA - LOCALIZAÇÃO

- a) Analisem o mapa

<https://www.guiageo.com/africa-politico.htm>

b) Pesquise e depois localize no mapa em branco. Crie uma legenda.

- Os países que fazem parte do Norte da África;
- Os países “atingidos” pela Primavera Árabe;
- A região conhecida como Magreb;
- A Cadeia do Atlas;
- O Deserto do Saara;
- A região conhecida como Sahel;
- O Mar Mediterrâneo;
- O Mar Vermelho;
- Estreito Bab-el-Mandeb;
- País mais novo do continente africano;
- O Golfo da Guiné;
- O país de atuação do grupo terrorista Al Shabab;
- País onde ocorreu, no início dos anos 90, conflitos que deram origem ao filme “Diamantes de Sangue”;
- Os países africanos que fazem parte da OPEP;
- Os três países mais populosos da África;
- Os países que tiveram colonização portuguesa;
- O deserto do Kalahari;
- O deserto da Namíbia;
- Savanas;
- Floresta Equatorial;
- A montanha mais elevada do continente;
- O Rio Nilo;
- O país africano onde ocorreu o sistema de Apartheid.

MAPA POLÍTICO DA ÁFRICA

c) Utilizem o jogo a seguir para ampliar seus conhecimentos (localização dos países)

<https://online.seterra.com/pt/vgp/3163>

TEMA 02 - ÁFRICA: TEMAS ATUAIS

a) Leiam e analisem os infográficos (anotem as percepções e dúvidas no caderno ou esquema).

- Neocolonialismo

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/10-fatos-que-voce-precisa-saber-sobre-o-neocolonialismo-na-africa/>

<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/conheca-os-dois-unicos-paises-africanos-que-nao-foram-colonizados-por-europeus/>

- Primavera Árabe

<https://www.terra.com.br/noticias/infograficos/protestos-mundo-arabe/>

- Migrações na África Subsaariana

https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/11/internacional/1515674435_555866.html

- Conflitos impactam na economia

<https://oglobo.globo.com/mundo/conflitos-sao-inimigo-numero-1-do-crescimento-da-africa-diz-fmi-7222710>

- Divisão regional da África

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/as-duas-africanas.htm>

- Sahel: miséria e terrorismo

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42996119>

- Apartheid na África do Sul e Nelson Mandela

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/12/entenda-o-apartheid-regime-racista-contrario-o-gual-mandela-lutou.html>

<https://g1.globo.com/mundo/nelson-mandela/infografico/platb/>

- Conflito de Ruanda (1994)

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/04/entenda-por-que-o-mundo-nao-impediu-o-genocidio-de-ruanda.html>

- Conflito em Darfur (Sudão)

https://pt.wikipedia.org/wiki/Conflito_de_Darfur

TEMA 03 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ÁFRICA

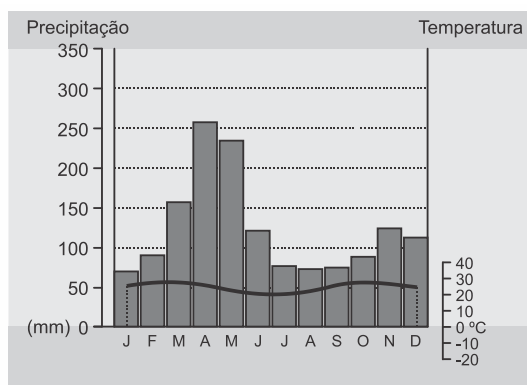
a) Sobre a organização **União Africana**: pesquise no site oficial da organização <https://au.int/>

- Ano de criação: _____
- Sede: _____
- Funções: _____
- Importância: _____

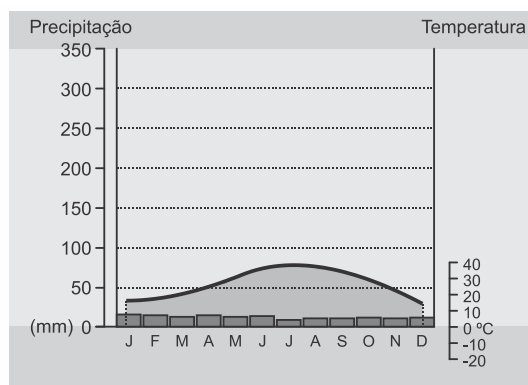
b) Preencham o quadro a seguir:

Região africana	Predomínio religioso	Predomínio cultural	Duas características naturais (clima/vegetação)
Norte da África			
África Subsaariana			

c) Analisem os climogramas. Esses são gráficos que registram o comportamento da temperatura e das precipitações ao longo dos meses do ano de qualquer tipo climático.



Entebbe - UGANDA



Ain Salah - ARGÉLIA

Fonte: MAGNOLI, Demétrio; ARAÚJO, Regina. *Projeto de ensino de Geografia, natureza, tecnologias, sociedades*. São Paulo: Moderna, 2000.

- Descrevam as características dos climas representados nos climogramas de cada localidade.
- Identifiquem quais são esses climas.

TEMA 04 - PRIMAVERA ÁRABE

A **Primavera Árabe** é um fenômeno político e social no Oriente Médio e no Norte da África, que teve início em 18 de dezembro de 2010 na Tunísia e que desencadeou ondas revolucionárias com protestos, guerras civis e passeatas. A atuação dos jovens por meio das mídias sociais foi fundamental para a derrocada de governos tradicionais e autoritários, sobretudo pela rápida difusão das informações proporcionadas pelos meios de comunicação, blogs e outros. Tendo como base esses protestos e seus efeitos,

a) Apresente duas causas que motivaram esses protestos e as revoluções nos países árabes;

b) Como o uso das redes sociais interferiram nesse movimento?

c) Cite três países árabes cujos chefes de Estado foram depostos nesses eventos.

TEMA 05 - CONFLITOS ÉTNICOS

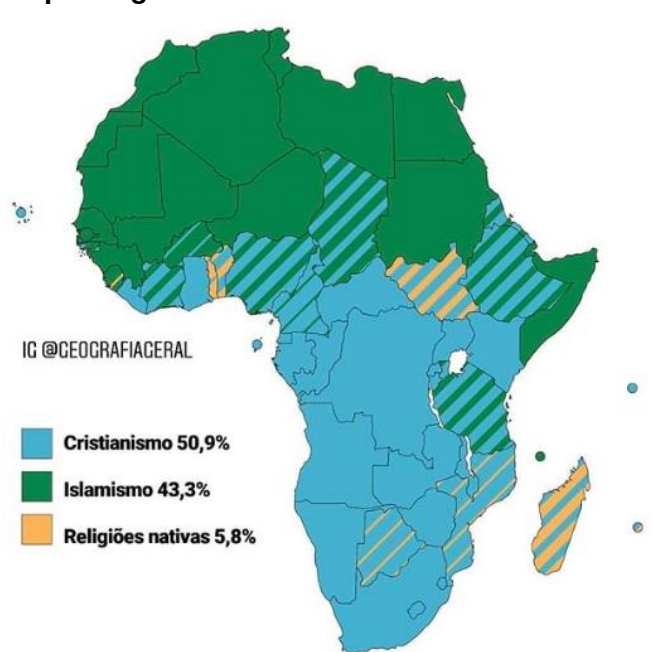
Os mapas a seguir apresentam diferenças nas fronteiras políticas e étnicas da África.

Mapas das Fronteiras Políticas e Étnicas da África**Divisão Política****Divisão Étnica**

a) Expliquem uma consequência dessas diferenças.

b) Pesquisem um conflito que ocorre atualmente no continente africano e depois expliquem a causa desse conflito para o restante da turma.

Mapa religioso



Fonte: @geografiageral

Mapa étnico africano



Fonte: @geografiageral

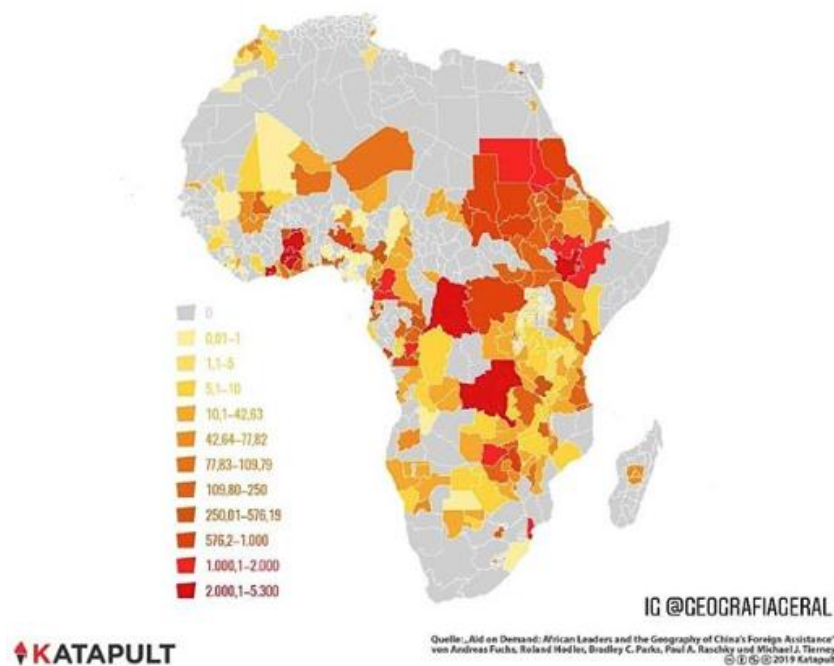
Países africanos cujo o maior parceiro comercial é a China



Fonte: @geografiageral

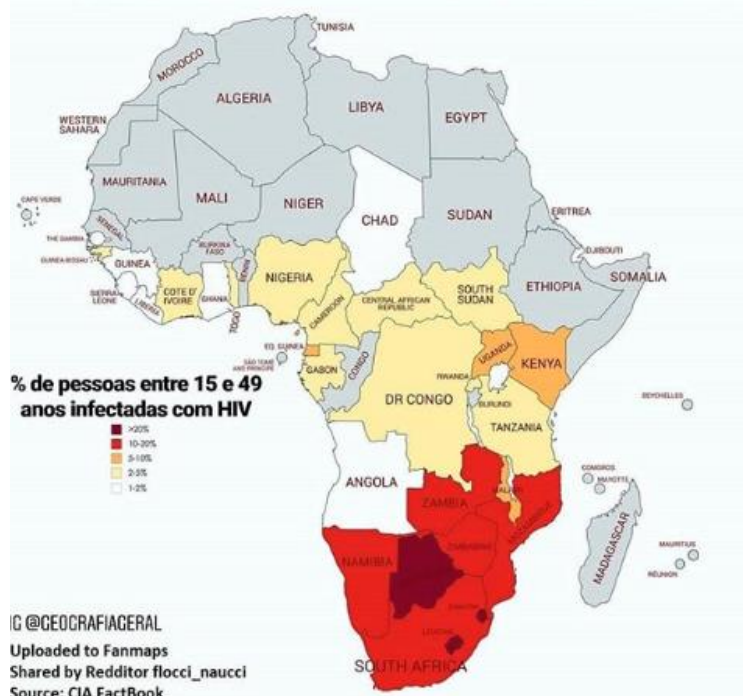
Assistência da China em projetos de desenvolvimento na África (2001 - 2011)

(valores em milhões de dólares)



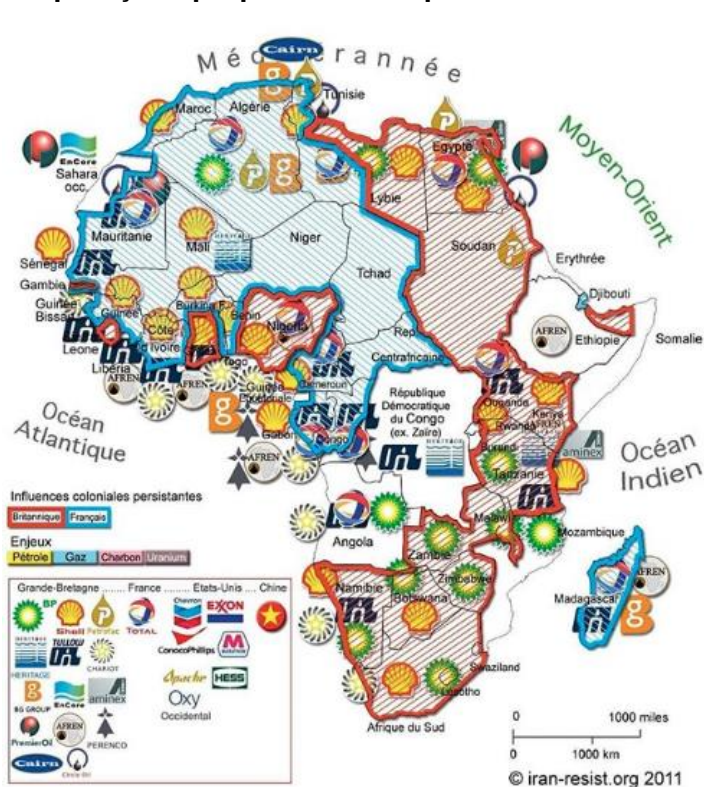
Fonte: @geografiageral

Porcentagem de pessoas adultas infectadas com HIV na África



Fonte: @geografiageral

Corporações proprietárias do petróleo africano



Fonte: @geografiageral

TEMA 06 - INDICAÇÃO DE FILMES (trailers)

O continente africano é tema recorrente no ENEM. Uma boa forma de estudar os problemas africanos é assistindo os filmes que abordam os conflitos da África Subsaariana. Separei trailers de três filmes para vocês, que podem ser vistos antes ou no decorrer do período de férias. Cada grupo ficará responsável para assistir um filme e compartilhar com o restante da turma

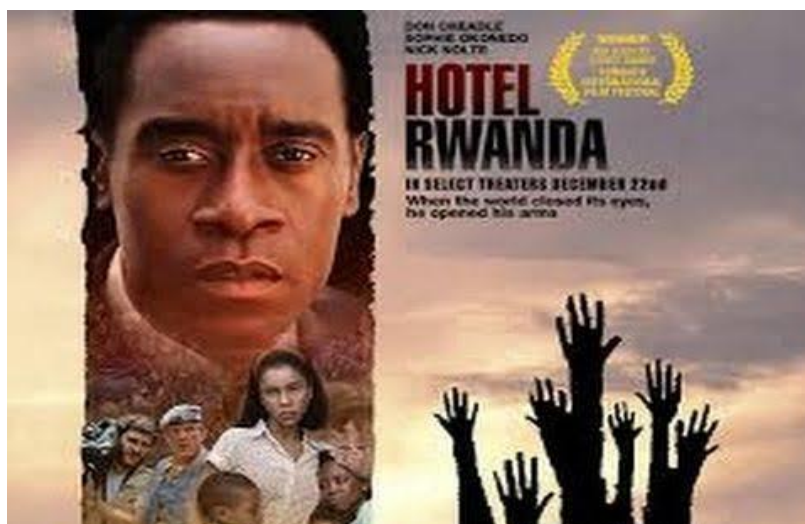
Diamante de Sangue (conflitos em Serra Leoa)

<https://www.youtube.com/watch?v=MbAl1M4M3S0>



Hotel Ruanda (conflitos entre Tutsis e Hutus)

<https://www.youtube.com/watch?v=3wf8prFBpIM>



Invictus (África do Sul
pós Apartheid)

<https://www.youtube.com/watch?v=3uBEqfMVHFY>



Capitão Phillips (Pirataria na costa da Somália)

<https://www.youtube.com/watch?v=clACxIlyICs>



A Boa Mentira (Refugiados conflito do Sudão)

<https://www.youtube.com/watch?v=h3b0WWXL27U>

