

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Fábio Roberto Chagas de Souza

O potencial da ludicidade para a aprendizagem significativa na perspectiva de professores do ensino técnico-profissionalizante

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Fábio Roberto Chagas de Souza

O potencial da ludicidade para a aprendizagem significativa na perspectiva de professores do ensino técnico-profissionalizante

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo
2023

Aprovado em: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Lilian M. G. Passarelli - PUC-SP (Orientadora)

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____ / _____ / 2023.

E-mail: fabbio.chagas@hotmail.com.br

Para Mafalda e Osmar, meus pais;

Para minhas irmãs, Valéria e Gisele;

A todos que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, por minha vida e pelo alento nas horas difíceis.

Aos **meus pais, Mafalda e Osmar**, que acreditaram em meu potencial e nunca mediram esforços para me ajudar, inclusive nos momentos complicados pelos quais passei.

Às **minhas irmãs, Valéria e Gisele**, por todo o apoio e incentivo ao longo desta trajetória.

A **Jocfran Queiroz da Silva**, pela cumplicidade neste período.

À **profa. dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli**, pela acolhida, pelo carinho, pelo respeito, pela gentileza, pela leveza e pelo socorro que me prestou nos momentos em que as ideias não vinham ou que precisavam ser ressignificadas. Sobretudo, por ter me orientado e me levado à conclusão deste trabalho.

Às **profas. dras. Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Prandino**, pela disponibilidade, pelo entusiasmo, pela seriedade, pelo carinho e pelo envolvimento que demonstraram para comigo nos momentos decisivos deste estudo.

À **profa. dra. Clarilza Prado de Souza**, pela generosidade em compartilhar comigo seus saberes nas orientações iniciais.

À **Marisa Martini**, minha diretora, pelo acolhimento, pelo estímulo e pelas conversas construtivas sobre o tema desta dissertação.

Aos amigos e parceiros de trabalho, **Renato Justino Borges, Greice Minatto, Vanessa Orlandi e Suelen Francez Machado Luciano**, pelas trocas e pelo apoio durante a realização desta pesquisa.

Aos **professores do ensino técnico** que participaram deste trabalho.

À amiga **Tânia R. de B. P. Morgado**, pelo carinho e pelo acompanhamento na fase inicial do mestrado.

Ao amigo **Humberto Febras**, assistente de coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) da PUC-SP, por todo carinho, empenho, presteza e clareza nas informações durante o curso.

Enfim, **a todos** aqueles que, **direta e indiretamente**, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigado!

“(...) o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

(SANTO AGOSTINHO, s.d, s.p, apud SANTOS, 1997, p. 45).

RESUMO

SOUZA, Fábio Roberto Chagas de. *A ludicidade como elemento contributivo à aprendizagem significativa no ensino técnico profissionalizante*. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Maria Ghiuro Passarelli. 2022. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

O presente trabalho, cujo tema é formação docente, busca responder à seguinte pergunta: como os docentes do ensino profissional técnico de nível médio utilizam a ludicidade, em suas práticas, para uma aprendizagem significativa? Para respondê-la, tem-se como objetivo geral analisar indícios do valor da ludicidade e da aprendizagem significativa nos relatos de professores que atuam no ensino profissional técnico de nível médio, e como objetivos específicos: 1) identificar, nos relatos realizados pelos professores participantes da pesquisa, indicadores de que eles utilizam, intencional ou intuitivamente, elementos da ludicidade em suas aulas e 2) apontar, com base nos relatos realizados dos docentes, perspectivas e abordagens que possam favorecer a atuação do professor, considerando a ludicidade como estratégia pedagógica contributiva à aprendizagem significativa. Este estudo se justifica pela existência de uma lacuna no campo de estudos sobre ensino e aprendizagem que contemplem a aprendizagem significativa e a ludicidade a partir de uma visão integrativa e considerando docentes de diferentes disciplinas de nível médio. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa exploratória, aplicada a um grupo de cinco docentes que atuam no ensino profissional técnico de nível médio. Para a produção de dados foi realizada pesquisa de perfil e proposta a descrição de um incidente crítico que narrasse a ocorrência de um episódio inesperado, numa aula planejada pelo professor, que tenha promovido aprendizagem significativa aos alunos. Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de análise de dados proposta por Bardin (2011), sendo separados em informações que possibilitaram a compreensão da composição do perfil do docente respondente e do grupo de participantes, além da análise dos incidentes críticos descritos por eles à luz da perspectiva integradora da ludicidade e da teoria da aprendizagem significativa. Os resultados obtidos demonstraram que os participantes, em sua maioria, utilizam, nas atividades que propõem em sala de aula, recursos e estratégias que estimulam a condição lúdica de seus alunos para uma aprendizagem significativa, fato que se deu de modo mais intuitivo em algumas situações e de modo mais intencional em outras. Mediante a análise dos dados, foi possível concluir que, embora exista certa preocupação dos docentes com relação ao que utilizam como recursos em sala de aula

para a promoção da aprendizagem de seus alunos, e preciso, ainda, buscar fundamentos em teorias de aprendizagem para que possam ampliar seus repertórios sobre metodologias e estratégias de ensino, principalmente com relação à ludicidade, o que revela a importância da educação continuada para professores que atuam no ensino profissional técnico de nível médio.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem significativa; ensino profissional técnico.

ABSTRACT

SOUZA, Fábio Roberto Chagas de. *The ludicity as a contributory element to meaningful learning in vocational technical education*. Advisor: Dr. Lilian Maria Ghiuro Passarelli. 2022. 86 p. Dissertation (Master in Education: Trainer Training) – Graduate Program in Education: Trainer Training, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022

The present work, whose theme is teacher training, seeks to answer the following question: how the teachers of technical professional education at high school use ludicity in their practices for meaningful learning? To answer it, the general objective is to analyze evidence of the value of ludicity and meaningful learning in the reports of teachers who work in high school technical professional education, and as specific objectives: 1) to identify, in the reports made by the participating teachers from the research, indicators that they use, intentionally or intuitively, elements of ludicity in their classes and 2) point out, based on the teachers' reports, perspectives and approaches capable of favoring the teacher's performance, considering playfulness as a pedagogical strategy that contributes to meaningful learning. This study is justified by the existence of a gap in the field of studies on teaching and learning that contemplate meaningful learning and ludicity from an integrative perspective and considering teachers from different high school subjects. Methodologically, this is an exploratory qualitative research, applied to a group of 5 teachers who work in high school technical professional education. For the production of data, a profile survey was carried out and was proposed a description of a critical incident that narrated the occurrence of an unexpected episode, in a class planned by the teacher, which promoted a very significant learning experience for his students. The data obtained were analyzed using the data analysis technique proposed by Bardin (2011), being separated into informations that made it possible to understand the composition of the respondent teacher's profile and the group of participants, and analysis of critical incidents described by the them in the light of the integrative perspective of ludicity and the theory of meaningful learning. The results obtained showed that the majority of the participants use, in the activities they propose in the classroom, resources and strategies that stimulate the ludic condition of their students for meaningful learning, a fact that occurred more intuitively in some situations and more intentionally in others. Through data analysis, it was possible to conclude that, although there is a certain concern of teachers about what they use as a resource in the classroom to promote their students learning, it is still necessary to use learning theories so that able they can expand their repertoires on teaching methodologies and

strategies, mainly in relation to ludicity, which reveals the importance of continuing education for teachers who work in high school technical professional education.

Keywords: ludicity; meaningful learning; technical professional education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB -	Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica
COVID-19 -	Coronavirus disease 2019
EPT -	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM -	Ensino Profissional Técnico de Nível Médio
FORMEP -	Formação de Formadores
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SC -	Santa Catarina
SENAC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC/SC -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Santa Catarina
SENAC/SP -	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo
SP -	São Paulo
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
A trajetória profissional do pesquisador.....	14
Problema de pesquisa	16
Justificativa e relevância do trabalho	17
Objetivo geral da pesquisa	18
Objetivos específicos.....	19
Estudos correlatos	19
Estrutura do trabalho	22
CAPÍTULO 1	23
A PERSPECTIVA INTEGRADORA DA LUDICIDADE	23
1.1 A perspectiva integradora da ludicidade	23
1.2 A opção pela síntese integradora da ludicidade	24
CAPÍTULO 2	26
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	26
2.1 Aprendizagem significativa, estrutura cognitiva e subsunção.....	26
2.2 Aprendizagem significativa por recepção e por descoberta.....	27
2.3 Organizadores prévios, materiais e predisposição do aprendiz.....	28
2.4 Diferenciação progressiva e reconciliação integradora.....	29
2.5 Aprendizagem significativa superordenada, ordenada e combinatória.....	30
2.6 Aprendizagem significativa e esquecimento.....	30
2.7 Aprendizagem significativa e linguagem	31
2.8 A consolidação do conhecimento na aprendizagem significativa.....	31
2.9 A avaliação na aprendizagem significativa	32
2.10 Aprendizagem significativa e ludicidade: saberes do docente.....	32
CAPÍTULO 3.....	35
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	35
3.1 Os diferentes tipos de cursos na educação profissional e tecnológica	35
3.2 Instituições ofertantes.....	36
3.3 Previsão legal	37
3.4 Os desafios da educação profissional de nível técnico	39
CAPÍTULO 4.....	44
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS: O QUE REVELAM OS INCIDENTES CRÍTICOS	44

4.1 Tipo de pesquisa.....	44
4.2 Local da pesquisa	44
4.3 Participantes da pesquisa.....	45
4.4 Instrumentos utilizados para a produção de dados	45
4.5 Produção dos dados	46
4.6 Análise e discussão dos resultados	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	64
ANEXO.....	84

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A trajetória profissional do pesquisador

Iniciei minha trajetória profissional logo após me formar no magistério¹, em 1996. Tive a oportunidade, a partir de então, de lecionar em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, na antiga quarta série do Ensino Fundamental, como professor eventual. Naquela época, já nutria grande paixão pela educação. No entanto, as poucas aulas que tinha como professor iniciante levaram-me, com o passar do tempo, a buscar outras possibilidades no mundo do trabalho.

Em 2001, após me graduar em Administração de Recursos Humanos, deixei as aulas eventuais e me dediquei à educação corporativa, contexto em que trabalhei com capacitação e desenvolvimento de pessoas, exercendo as funções de supervisor de atendimento, líder de capacitação e treinamento e analista de cultura empreendedora. Essa atuação profissional permitiu-me viajar por várias cidades do estado de São Paulo, nas quais conheci muitas pessoas e diversas culturas. Cada vez mais, sentia-me motivado pela paixão por adquirir novos conhecimentos e compartilhá-los.

Em 2010, graduei-me em Ciências Jurídicas e em Filosofia. Esta última formação possibilitou-me, em 2011, retornar à rede pública estadual de educação de São Paulo, dessa vez, como docente efetivo. Na época, deixei as atividades da educação corporativa para me dedicar exclusivamente às aulas no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Mairiporã (SP). Paralelamente, atuei em escolas particulares do interior do estado de São Paulo e da capital. Esse período, dedicado exclusivamente à docência, durou quatro anos, durante os quais acabei me especializando na gestão escolar e no ensino de filosofia.

Em 2015, após ser aprovado em um processo seletivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de São Paulo (Senac/SP), passei a atuar na coordenação do ensino técnico profissionalizante dessa instituição. Então, pedi exoneração da atividade pública e deixei as aulas nas escolas particulares, despedindo-me do magistério.

¹ Magistério refere-se à habilitação, em nível de Ensino Médio (antigo segundo grau), para docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

No Senac/SP, fui contratado como técnico de desenvolvimento profissional² da unidade de Taubaté (SP), passando, mais tarde, na mesma função, pela unidade de Pindamonhangaba (SP). Em ambas as unidades, coordenei as áreas de Saúde, Bem-Estar, Segurança do Trabalho e Comunicação e Artes.

As experiências na coordenação, tanto no desenvolvimento administrativo e comercial dos cursos ofertados pelas unidades, quanto no seu acompanhamento pedagógico, levaram-me a conhecer conteúdos relacionados a diversas áreas e a ter contato direto com diversos docentes, suas práticas educacionais e necessidades profissionais.

Como técnico de desenvolvimento profissional, sempre contei com a ajuda de outro profissional para desenvolver as atividades educacionais ligadas à minha gestão, o técnico de desenvolvimento educacional³. Aliás, considerava extremamente importantes as tarefas que ele desenvolvia. Juntos, atuávamos nos momentos de planejamento coletivo do trabalho docente e na organização das etapas de um curso que seria oferecido; orientávamos a realização dos planos de aula com todos os docentes; visitávamos as turmas para acompanhar a avaliação realizada com os alunos e os *feedbacks* que eram dados a eles; fazíamos, inclusive, formações com as equipes; e cuidávamos de todos os registros relacionados a essas atividades educacionais.

Nessas vivências, conjuguei boa parte do conhecimento obtido em minhas formações educacionais com muitas experiências profissionais pregressas, principalmente as obtidas durante o magistério no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Corporativa.

O olhar educacional que tive a oportunidade de desenvolver nas práticas realizadas nas unidades do Senac de Taubaté e de Pindamonhangaba afetou-me de forma direta e bastante positiva. Foi então que nasceu em mim o desejo de atuar e constituir carreira como técnico de desenvolvimento educacional.

Ao final de 2018, inscrevi-me em um processo seletivo interno para esse cargo e fui aprovado para trabalhar na unidade de Guaratinguetá (SP), iniciando minhas atividades em fevereiro de 2019.

No novo contexto, mediante o convívio mais próximo e intenso com os docentes e suas práticas educacionais, agora com um pouco mais de conhecimento sobre as atribuições de um

² O técnico de desenvolvimento profissional atua como coordenador de negócios, cujas principais tarefas são: planejar cursos que serão oferecidos por uma unidade, programá-los e acompanhá-los.

³ O técnico de desenvolvimento educacional atua como coordenador pedagógico e a base de suas atribuições são: realizar o acompanhamento pedagógico dos cursos ofertados e do trabalho docente na sala de aula, além de realizar ações formativas para o desenvolvimento das equipes educacionais e administrativas da unidade.

coordenador pedagógico, tomei maior consciência sobre duas importantes atribuições de meu cargo: o acompanhamento dos processos educacionais da escola e a formação de suas equipes profissionais. Dessas percepções, a necessidade de realizar buscas formativas capazes de ancorar minha prática profissional, fosse na realização das tarefas, fosse na sistematização delas, tornou-se premente em meu pensamento. Em março de 2020, completamente motivado, iniciei meus estudos no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Embora compreendesse que o acompanhamento dos processos educacionais e a formação docente de alguma forma se interligavam numa relação de causa e consequência, a formação docente, para mim, foi se desvelando como atribuição profissional mais desafiadora, pois, de minha perspectiva, pelas experiências que desenvolvia, percebi que a capacitação dos professores requeria muitos cuidados para sua realização, devendo atingir as necessidades de cada profissional, de suas equipes de trabalho, além do que, era preciso focar os objetivos da instituição.

Problema de pesquisa

Nos dois anos de coordenação pedagógica no Senac Guaratinguetá (SP), realizei várias formações profissionais com as equipes de trabalho. Foi a partir desses momentos, somados aos acompanhamentos educacionais realizados no período, que pude constatar algumas dificuldades dos professores na realização de suas tarefas como, por exemplo, o planejamento de aulas; a interação docente-aluno; a realização do processo de avaliação da aprendizagem; a realização de registros educacionais de modo qualitativo; e a seleção/utilização de metodologias educacionais capazes de contribuir para a proposição de atividades mais dinâmicas e envolventes, afastando-se do paradigma mecanicista, pautado pelo modelo estímulo-resposta, que ainda se percebia na prática de muitos profissionais.

Embora reconhecesse a importância de cada uma dessas necessidades empiricamente observadas e procurasse trabalhá-las nas ações educacionais e formativas que realizava, quando da busca por metodologias mais participativas, fiquei instigado ao perceber a aprendizagem dos alunos e a reação dos professores em formações que evidenciavam o emprego de estratégias mais lúdicas de aprendizagem.

Foi por isso que, na realização do mestrado profissional, decidi realizar um estudo sobre a ludicidade no ensino profissional técnico de nível médio (EPTNM), valendo-me da configuração contextual do Senac Guaratinguetá. Contudo, em dezembro de 2020, em

decorrência da crise causada pela pandemia de Covid-19, infelizmente, fui desligado da instituição. Por causa desse acontecimento, perdi meu campo de pesquisa e fui forçado, no semestre seguinte, em virtude de desgastes causados pelo desemprego, a trancar a pós-graduação. Nesse ínterim, foquei em projetos pessoais e terminei uma segunda graduação em Pedagogia.

Em janeiro de 2022, com a ajuda de familiares e para não perder meu vínculo com a PUC-SP, reativei minha matrícula no mestrado, mas ainda não havia conseguido uma oportunidade de trabalho. No mês seguinte, após um ano e dois meses desempregado, fui aprovado em um processo seletivo do Senac de Santa Catarina, para atuar como pedagogo de uma de suas unidades.

No novo trabalho, a necessidade de um conhecimento estruturado em metodologias mais participativas e lúdicas de aprendizagem também se revelou instigante. O desejo que estava latente foi novamente despertado. Por isso, decidi retomá-lo como objeto de estudo deste trabalho.

A partir dessa pretensão, deparei-me com a seguinte questão: como os docentes do ensino profissional técnico de nível médio (EPTNM) utilizam a ludicidade, em suas práticas, para uma aprendizagem significativa?

Justificativa e relevância do trabalho

A proposta para este trabalho foi pensada com base no pressuposto trazido por Abreu (2011) de que a educação profissional ainda é uma modalidade de ensino pouco pensada e trabalhada em termos de políticas públicas voltadas à formação de professores e na necessidade de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento dos saberes profissionais do docente que atua no EPTNM. Afinal, segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a própria identidade profissional do professor, compreendida como uma construção social em função de diversos aspectos que interagem entre si, direciona-o ao comprometimento com sua profissão e ao exercício consciente de suas responsabilidades como profissional. Tais aspectos, na visão desses autores, somente se dão mediante formação inicial adequada, investimentos constantes em educação continuada e em decorrência das experiências que o professor vivencia em sua caminhada.

Considerando também que o desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho eficiente e eficaz em atividades requeridas pela natureza do trabalho, colocando em ação valores que resultem em melhorias para o aluno,

sua família e para a sociedade na qual vive e atua como cidadão (BRASIL, 1999), são atributos da atividade do docente que atua no EPTNM e que, segundo Barbosa e Moura (2013), no campo da educação profissional é preciso que a aprendizagem seja ativa ou significativa⁴, torna-se relevante preparar o professor para atuar nesse sentido.

Embora a interação dos alunos com um assunto a ser estudado possa ocorrer mediante a utilização de diversos recursos metodológicos, entre os quais a ludicidade pode ser um deles, a simples utilização do lúdico, ainda que desejável, como ressalta Moreira (2012), não necessariamente garante uma aprendizagem significativa.

Na visão desse autor, para a aprendizagem ser significativa, são necessárias a reflexão e a negociação de significados em relação ao assunto estudado, a fim de que o aluno amplie seu próprio repertório de possibilidades, tal como Ausubel (2003) propõe ao apresentar sua teoria da aprendizagem significativa. Dessa perspectiva, o caráter objetivo, instrumental e funcionalista da ludicidade, que pressupõe o uso de atividades apenas para tornar mais ativa e divertida a aprendizagem, permeando as representações constituídas no senso comum, conforme observa Lopes (2014), não seria elemento suficiente para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Por isso, pensar, como sugere Massa (2014), no caráter subjetivo da ludicidade, já que esse, segundo ela, se constitui como elemento “sentido” e não “visto”, caracterizando o estado interno do sujeito, integrado pela ação, emoção e pensamento, pode favorecer a experiência do lúdico pela vivência, levando à aprendizagem significativa.

Entender, portanto, os contornos que envolvem a utilização da ludicidade como possível recurso pedagógico para as práticas educacionais no EPTNM, focando a aprendizagem significativa dos alunos, pode ser relevante para que o docente reflita sobre a intencionalidade de suas ações, de modo que escolha, entre as opções que tem, estratégias pedagógicas que lhe possibilitem estimular, adequadamente, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais de seus estudantes, daí a possibilidade de tanto a ludicidade como a aprendizagem significativa serem trabalhadas como saberes do professor.

Objetivo geral

⁴ Para Barbosa e Moura (2013, p. 55), a aprendizagem significativa acontece quando “o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulados a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor”.

Analisar indícios do valor da ludicidade e da aprendizagem significativa nos relatos de professores que atuam no ensino profissional técnico de nível médio.

Objetivos específicos

- Identificar, nos relatos dos professores participantes da pesquisa, indicadores de que utilizam, intencional ou intuitivamente, elementos da ludicidade em suas aulas.
- Apontar, com base nos relatos dos docentes, perspectivas e abordagens que possam favorecer a atuação do professor, considerando a ludicidade como estratégia pedagógica contributiva para uma aprendizagem significativa.

Estudos correlatos

Para a realização deste trabalho, buscou-se estudos correlatos disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em 1º de julho de 2022. No levantamento, foi utilizada a seguinte combinação de palavras: ludicidade *and* aprendizagem significativa *and* ensino técnico; desconsiderou-se a temporalidade das produções.

Todos os trabalhos retornados foram analisados a partir da leitura de seus resumos, em busca de aproximações relevantes para esta pesquisa, tendo sido demarcados como critérios de escolha: a) abordagens relacionadas à ludicidade e b) suas possíveis contribuições para a aprendizagem significativa no ensino técnico profissionalizante de nível médio.

A pesquisa realizada resultou em 63 trabalhos, entre os quais, 7 teses e 56 dissertações. Após a análise de cada produção, 2 dissertações, Rabone Júnior (2020) e Andrade (2019), foram selecionadas por atenderem aos critérios estabelecidos.

Rabone Júnior (2020) analisou a utilização de jogos educacionais para potencializar os processos de ensino e aprendizagem no contexto de cursos profissionalizantes em Enfermagem. O objetivo era conhecer a percepção e a utilização de jogos, por professores do ensino profissionalizante em enfermagem, como ferramentas para os processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, realizou pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória em escolas com curso profissionalizante em Enfermagem no município de Curitiba (PR). Participaram do estudo 14 professores atuantes nesse curso. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas analisadas mediante análise de discurso e de teorias de ensino-

aprendizagem. Como resultado, os discursos originaram três categorias analíticas: estrutura organizacional do curso técnico em Enfermagem; avaliação das experiências; e processo ensino-aprendizagem na educação profissional. Nos discursos, a maioria dos professores entrevistados disseram já ter utilizado jogos como estratégia em suas atividades docentes e apontaram boa disposição quanto à utilização desse recurso como ferramenta pedagógica. O autor também observou boa recepção, por parte dos alunos, a essa estratégia, porém destacou a percepção de algumas dificuldades: em relação ao acesso a computadores, internet e estrutura física no geral e ausência de espaços voltados à discussão e à formação docente sobre novas tecnologias oferecidos pelas instituições. Os discursos sobre o papel do professor evidenciaram que o ensino e a aprendizagem baseados em jogos, como componente pedagógico, podem potencializar a curiosidade e a independência do aluno. Os professores também apontaram diferenças na receptividade dos jogos com relação às diferentes faixas etárias. Para os mais jovens, o jogo contribuiu para facilitar a compreensão e a utilização dos conjuntos de regras. Para os mais maduros, o entendimento do componente pedagógico, jogar para aprender, pareceu ser mais direto. Desse modo, o autor concluiu que a utilização de jogos educacionais potencializou o ensino e a aprendizagem, despertando a curiosidade do aluno, promovendo sua postura ativa e a tomada de decisões com a segurança de um mundo fictício, porém, asseverou que, para o avanço na utilização desse tipo de tecnologia educacional, seria necessário o suporte estrutural das instituições mediante a disponibilização laboratórios e equipamentos, a promoção de discussões sobre o currículo, bem como a valorização do ensino e da aprendizagem construídos por meio de metodologias baseadas em jogos educacionais. Em sua perspectiva, o ensino-aprendizagem utilizando jogos revela-se como alternativa para a construção da aprendizagem significativa, pois, quanto mais os alunos refletem e assumem papel ativo em sua aprendizagem, mais subsunçores são movimentados e modificados.

Andrade (2019), por sua vez, abordou a possibilidade de os jogos didáticos e as atividades lúdicas, quando bem explorados, funcionarem como ferramentas mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, transformando-se, segundo ele, em uma das melhores alternativas para auxiliar nesse contexto. Nesse trabalho, o objetivo era introduzir os jogos didáticos como ferramenta complementar à formação de professores de Física em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, o autor procurou identificar possíveis relações entre o processo de construção de jogos didáticos e os saberes docentes apontados por Tardif (2014). Para desenvolver o trabalho, Andrade (2019) optou pelo curso de Licenciatura em Física do IFET Farroupilha – *Campus* de São Borja (RS). Nas intervenções com aplicação de jogos didáticos se valeu de pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-

ação, conforme Gil (2002). Ele utilizou também o componente curricular obrigatório de Prática de Ensino de Física (PeCC III - Prática como Componente Curricular III e PeCC VI – Prática como Componente Curricular VI), ofertados no 1º e no 2º semestres de 2018, respectivamente. Um total de 24 licenciandos participaram da pesquisa; a coleta de dados se deu na forma de narrativas obtidas mediante questionários e entrevistas semiestruturadas que, posteriormente, foram interpretadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Nos resultados obtidos, verificou-se a eficácia do processo de construção de jogos didáticos como ferramenta de suporte à formação de professores, fato que se deu em virtude de os jogos terem possibilitado nova perspectiva da prática docente, principalmente quando comparados aos modelos a que os participantes foram submetidos em suas trajetórias formativas. O autor evidenciou que sua proposta está alicerçada na transformação do excesso de informações, muitas vezes de difícil compreensão, em aprendizagem proativa e prazerosa. Para isso, Andrade (2019) fez uso dos jogos didáticos na formação inicial dos licenciandos em Física, desde a proposta inicial até a aplicação da versão final do jogo, produzida por cada grupo, evidenciando o gosto pela utilização posterior desse material em aulas em que os participantes estivessem inseridos. Dessa forma, conclui o autor, foi possível constatar que o processo de criação de jogos didáticos incentivou os futuros professores a assumirem o protagonismo na autoria e na apropriação do material didático de que farão uso, além de propiciar um ganho no desenvolvimento dos saberes docentes em formação, já que o processo de criação desse material exigiu o pensar coletivo para seu desenvolvimento.

O contato com esses trabalhos contribuiu para a compreensão de que, embora tenham abordado perspectivas voltadas à ludicidade e à aprendizagem significativa na educação profissional técnica de nível médio, tendo Rabone Júnior (2020) analisado a utilização de jogos educacionais para potencializar os processos de ensino e aprendizagem no contexto dos cursos profissionalizantes em enfermagem e Andrade (2019) abordado a introdução de jogos didáticos como ferramenta complementar à formação de professores de Física em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, nenhum dos dois abordou, diretamente, uma perspectiva mais integrativa da ludicidade, mas sim seu caráter meramente instrumental. Outro aspecto observado é que, ao utilizarem a expressão aprendizagem significativa, apenas Rabone Júnior (2020) se valeu da teoria de Ausubel. Cabe ressaltar que, embora ambos os pesquisadores tenham abordado a ludicidade em contextos em que docentes atuam na educação profissional de nível médio, Rabone Junior (2020) trabalhou somente com enfermeiros e Andrade (2019), com professores de Física.

Estrutura do trabalho

Esse trabalho está dividido em quatro capítulos, além destas Considerações iniciais, das Considerações finais e das Referências.

No Capítulo 1, apresenta-se a contextualização da ludicidade no tempo e no espaço, discorrendo sobre sua significação para diferentes autores, chegando a uma síntese integradora do tema, conforme sugere Massa (2014).

No Capítulo 2, foca-se em aspectos da teoria da aprendizagem significativa (TAS) desenvolvida por Ausubel, autor que propõe a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para a construção e significação de novos conhecimentos. Faz-se também uma aproximação entre ludicidade e TAS como saberes possíveis aos docentes que atuam no ensino profissional técnico de nível médio (ETPNM).

No Capítulo 3, aborda-se o panorama da Educação Profissional e Tecnológica brasileira (EPT), focando, particularmente, o ETPNM e os desafios a serem enfrentados nesse nível de ensino no século XXI.

Por fim, no Capítulo 4, explicitam-se os procedimentos metodológicos e analíticos, bem como as análises dos cinco incidentes críticos que compõem este estudo e a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 1

A PERSPECTIVA INTEGRADORA DA LUDICIDADE

A palavra *ludicidade* carrega em seu bojo vários significados, sendo comumente relacionada a jogos e brincadeiras, dada a sua etimologia, proveniente do latim *ludus*. É, no entanto, na sua utilização cotidiana que, segundo Leal e Teixeira (2013), novos significados são construídos, o que lhe atribui um caráter polissêmico e de variações específicas.

Ao analisar muitas das abordagens sobre a ludicidade, Massa (2014) propõe uma síntese integradora de seu significado. Para essa autora, a ativação do potencial criativo de um indivíduo, mediante vivências lúdicas por ele experimentadas, pode representar um caminho para sua aprendizagem. Considerando, principalmente, o modelo orquestral da ludicidade, apresentado por Lopes (2005) e a concepção da ludicidade como estado de consciência, segundo Luckesi (2002; 2007), Massa (2014) apresenta uma síntese que integra essas visões, contribuindo para um enfoque tanto objetivo quanto subjetivo da ludicidade.

Assim, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre essa perspectiva integradora, já que ela norteia o desenvolvimento deste trabalho.

1.1 A perspectiva integradora da ludicidade

Com enfoque objetivo, Massa (2014) destaca a ludicidade como fenômeno externo ao sujeito, oriundo da construção social, cultural e histórica, empreendendo a necessidade de análise do conjunto das experiências lúdicas em um contexto social. Esse fenômeno, portanto, dependeria do tempo, do espaço geográfico e do grupo social em que o sujeito está inserido. Já com enfoque subjetivo, a ludicidade, segundo a autora, seria algo sentido e não visto, fundamentado na integração da ação, da emoção e do pensamento de cada um. Uma espécie de estado único, interno e constitutivo do sujeito, não perceptível externamente. Ela esclarece, ainda, que a vivência da ludicidade e a experiência lúdica são também aspectos constitutivos do sujeito.

Pensar a ludicidade do ponto de vista da pragmática da ludicidade inter-humana e da ludicidade como estado de consciência, já que ambas compartilham a noção de ludicidade, interna ao sujeito e carregada de intencionalidade, ou seja, uma espécie de ânimo que surge das atividades praticadas com plenitude, requer, como a autora propõe, na prática, a adoção de alguns conceitos que possibilitem sua compreensão e evidenciem sua manifestação, sendo eles: contexto lúdico, situação lúdica, manifestação lúdica, condição lúdica e atividade lúdica.

O contexto lúdico refere-se ao tempo e ao espaço, ou seja, ao momento e ao local em que uma pessoa vivencia a situação lúdica. Nesse espaço, a intencionalidade lúdica é compartilhada com o grupo e pactuada por ele de modo que cada participante possa vivenciar a situação lúdica, acessando sua condição lúdica e, conseqüentemente, manifestando a sua ludicidade.

A situação lúdica caracteriza-se pela experiência do sujeito, ou seja, refere-se a sua experiência interna plena ao realizar determinada atividade. É individual e carregada de intencionalidade e está ligada à sua experiência com relação à situação vivida.

A manifestação lúdica diz respeito à forma como a ludicidade é revelada e expressa pelo sujeito, tornando-se conhecida de diversas maneiras, seja por sinais físicos, seja por atividades lúdicas.

A condição lúdica, por sua vez, refere-se à condição do sujeito à ludicidade, isto é, uma condição interna do indivíduo, existente antes de qualquer manifestação lúdica.

Sobre a atividade lúdica, Massa (2014) esclarece que esta é objetiva e externa ao sujeito, funcionando apenas como um instrumento capaz de potencializar a condição lúdica de cada um. A autora explica que, ao contrário do que se pensa no senso comum, ludicidade não pode ser resumida, confundida ou compreendida simplesmente como atividade lúdica. Isso a colocaria numa condição meramente instrumental. Por isso, afirma: ludicidade não se trata de atividade, mas sim de um estado interno ao sujeito.

1.2 A opção pela síntese integradora da ludicidade

Para a realização deste trabalho, optou-se pela adoção da síntese integradora da ludicidade (MASSA, 2014). Acredita-se que a ludicidade não pode ser concebida apenas sob a ótica instrumental, objetiva e funcionalista, que tende a considerar ludicidade tão somente como sinônimo da produção de artefatos e da utilização de jogos e brincadeiras capazes de promover, de modo mais interessante e divertido, o desenvolvimento da pessoa, conforme apontam Huizinga (1978) e Brougère (2004).

Embora a perspectiva instrumental e funcionalista seja importante para se pensar aparatos que possam alimentar a condição lúdica de cada um, considerar a ludicidade somente dessa perspectiva seria empobrecer o seu significado, afinal, a própria ideia de que cada um possui uma condição lúdica gera, por si só, um universo de possibilidades, dado o fato de as pessoas serem diferentes umas das outras (MASSA, 2014).

Tentar o acesso à condição lúdica individual, mediante a criação de um contexto intencionalmente pensado, com a proposição de situações fundadas em atividades previamente elaboradas e carregadas de intencionalidade, pode contribuir para a vivência de experiências positivas, que aproveitem o conhecimento já adquirido para gerar novos conhecimentos que tenham sentido para a pessoa, ou seja, que constituam aprendizagens significativas, como defende Ausubel (2003).

Na abordagem adotada neste trabalho, é fundamental considerar o que Luckesi (2002; 2014) propõe, ou seja, que a ludicidade deve ser compreendida da perspectiva interna do sujeito ou, de acordo com Massa (2014), conforme a condição lúdica de cada um, cuidando para que as atividades lúdicas sejam capazes de gerar um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude. Além disso, não se pode descartar a referência de Lopes (2004) à ludicidade e seu caráter voltado à comunicação, fundada na ideia da “experivivência”, já que da perspectiva de Massa (2014), tanto a experiência quanto a vivência lúdica são aspectos constitutivos do sujeito.

Desse modo, acredita-se que as possibilidades anteriormente comentadas corroboram a perspectiva da ludicidade como um princípio formativo, como propõem Leal e Teixeira (2013). A ludicidade vista como estruturante do processo de ensinar pode desencadear aprendizagens significativas, conforme ressaltam, por exemplo, Piaget (1973; 1974), Vygotsky (1994) e Ausubel (2003), tornando-se, conseqüentemente, temática relevante à formação do docente que, na prática pedagógica, pode valer-se, com intencionalidade, de atividades que contemplem os elementos potencializadores da ludicidade em todas as suas dimensões a fim de contribuir para o engajamento e para o desenvolvimento de seus alunos.

Massa (2014, p. 60), orientada pelas ideias de Leal (2012, p.43), defende que “o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo”. Em outras palavras, o significado de uma ação e sua ludicidade está relacionado ao envolvimento do indivíduo com ela; se realiza ações mecânicas, nas quais não se envolve, tanto menor será o significado delas e sua ludicidade (MASSA, 2014).

A fim de se aprofundar a reflexão sobre a relação entre ludicidade e aprendizagem significativa, passa-se, no próximo capítulo, a tratar desse último elemento.

CAPÍTULO 2

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Neste capítulo, são apresentados elementos e características da aprendizagem significativa, fundamentados na teoria da aprendizagem significativa, de David Paul Ausubel (1918-2008), psicólogo da educação estadunidense. Não se pretende, aqui, tratar da totalidade do pensamento desse autor, mas sim fazer uma síntese daquilo que se considera relevante em sua teoria para o objetivo deste trabalho.

2.1 Aprendizagem significativa, estrutura cognitiva e subsunçor

Para Ausubel (2003), as teorias de ensino devem estar relacionadas às atividades que ocorrem na sala de aula e aos fatores cognitivos, afetivos e sociais capazes de influenciá-las, enfoque que adota para desenvolver sua teoria da aprendizagem significativa (TAS).

Na apresentação da TAS, o autor afirma a necessidade de se considerar o conhecimento prévio do aluno na construção de novos conhecimentos, respeitando a relação lógica entre eles. Em sua visão, o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento relevante, pautado pelas várias interações que o aprendiz vivencia em sua vida, interage com o novo conhecimento. Essa interação modifica e enriquece sua estrutura cognitiva e permite a atribuição de significados ao conhecimento, o que leva a uma aprendizagem significativa.

Ausubel (2003) esclarece que a estrutura cognitiva refere-se ao resultado da soma de todo o conhecimento que um sujeito adquire ao longo de sua vivência e às relações entre conceitos e princípios que compõem esse conhecimento. Trata-se, segundo Ronca (1980), de uma estrutura hierarquicamente organizada, em que conceitos e proposições mais inclusivos estão no topo da hierarquia, abrangendo conceitos e proposições menos inclusivos. Quanto mais clara e organizada for a estrutura cognitiva do aprendiz, mais facilitada se torna a aprendizagem e a retenção de um novo assunto. Caso não haja clareza e organização, a aprendizagem pode ser prejudicada.

O conhecimento prévio e relevante, já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, Ausubel (2003) denomina de subsunçor, elemento responsável por dar significado ao novo conhecimento com o qual a pessoa tem contato, seja pela descoberta, seja pela recepção.

2.2 Aprendizagem significativa por recepção e por descoberta

Na aprendizagem por recepção, como explica Ausubel (2003), não se espera do aprendiz nenhuma descoberta independente, já que o objetivo é a interiorização ou a incorporação do novo material, de modo que se torne compreensível e utilizável em situações futuras.

Em relação a essa categoria de aprendizagem, o autor tem um posicionamento diferente de muitos estudiosos de sua época, para os quais ela está diretamente associada a um ensino do tipo expositivo, acarretando uma aprendizagem mecânica ou memorizada, passível de ser facilmente esquecida e de não ter, necessariamente, qualquer significado para o aprendiz. Ausubel (2003), no entanto, afirma que a aprendizagem por recepção pode ser tanto automática como significativa. Ele explica que a aprendizagem receptiva automática não tem a pretensão de ser significativa, pois tende a suprir apenas uma necessidade momentânea, geralmente marcada por uma avaliação, por exemplo. Nesse caso, o aprendiz se preocupa em memorizar os conteúdos requeridos para realizar uma prova, sem a necessidade de articulá-los a outros conhecimentos que já possui. Para que a aprendizagem receptiva automática se torne significativa, é preciso haver subsunçores adequados, predisposição do aluno para aprender, materiais potencialmente significativos e mediação do professor. Desse modo, o conteúdo aprendido, somado aos subsunçores, pode gerar conhecimento significativo, que será utilizado mais tarde pelo aprendiz.

Na aprendizagem por descoberta, o conteúdo a ser aprendido não é dado, isto é, não é apresentado em sua versão final ao aluno, mas sim descoberto por ele antes de ser incorporado, de modo significativo, a sua estrutura cognitiva. Nesse tipo de aprendizagem, o aluno, por si próprio, descobre o conhecimento, que se soma àqueles conhecimentos que já possui, agregando-lhes novas possibilidades. Trata-se de um conteúdo que é acomodado e, quando necessário, mediante as articulações cognitivas do sujeito, passa a ser utilizado. De acordo com Ausubel (2003), é exatamente a capacidade de integrar e de articular novos conhecimentos a conhecimentos já aprendidos, dispondo deles quando necessário, que caracteriza a aprendizagem como significativa.

O estudioso esclarece que a aprendizagem significativa por recepção pode ocorrer de modo mais rápido do que a aprendizagem significativa por descoberta, porém a aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, tende a ser mais demorada do que a aprendizagem mecânica.

Para Ronca (1980), fato interessante é que, embora a aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta apresentem características diferentes, em ambas, o aluno age sobre a informação, tornando-a disponível para momentos posteriores.

Moreira (2012), por sua vez, observa que a aprendizagem significativa é progressiva e depende de um processo de construção não imediato, que pode ser bastante longo com relação ao domínio de um campo conceitual, pois depende da captação e da negociação de significados entre alunos e professores. Nesse contexto, ressalta o autor, uma aula bem executada e um aluno aplicado nem sempre são suficientes para uma aprendizagem significativa; da mesma forma, uma aula em que o docente utiliza recursos lúdicos, por mais desejável que isso seja, não necessariamente promoverá uma aprendizagem significativa, principalmente se o material utilizado não tiver potencial significativo para o aluno e se este não estiver predisposto a aprender.

É importante salientar, ainda, que na aprendizagem significativa os significados atribuídos a determinada aprendizagem nem sempre são aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino, pois essa situação depende do intercâmbio de significados que precisa ser negociado e pode ser bastante demorado a acontecer (MOREIRA, 2012). Para evitar essa situação, além do constante acompanhamento realizado pelo formador e da clareza de suas intenções como tal, é necessária a utilização, por esse profissional, daquilo que Ausubel (2003) denomina de organizadores prévios.

2.3 Organizadores prévios, materiais e predisposição do aprendiz

Organizadores prévios, segundo Ausubel (2003), são recursos instrucionais apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusão. Precedem a apresentação do material de aprendizagem e são mais abrangentes do que ele. Esses recursos, entre outros, podem ser, por exemplo, expositivos ou comparativos, caracterizados por uma pergunta, situação-problema ou simulação. Sua principal função é suprir a carência de conhecimentos prévios, isto é, de subsunçores adequados ao conhecimento que será trabalhado.

Moreira (2012) explica que quando o material de aprendizagem é desconhecido pelo aprendiz e este não tem subsunçores, o ideal é utilizar um organizador expositivo que, em tese, contribui para fazer a ligação entre o que o aluno sabe e o que deve saber a fim de que o material se torne potencialmente significativo. Nos casos em que o material seja, de certa forma, familiar, o mais indicado é utilizar um organizador comparativo, pois ajudaria o aprendiz a integrar novos conhecimentos e discriminá-los daqueles já existentes em sua estrutura

cognitiva, evitando possíveis confusões. Por essa razão, os organizadores prévios sempre devem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, já que o aluno, muitas vezes, pode não fazer relações e, assim, acreditar que os novos materiais de aprendizagem não têm sentido em relação a seus conhecimentos prévios (MOREIRA, 2012).

O material escolhido pelo professor, como pontua Moreira (2012), deve ser relacionável de maneira não arbitrária e não literal a uma estrutura cognitiva apropriada. Nesse sentido, conhecer a realidade do aluno e o contexto em que está inserido pode ser relevante para se pensar o material norteador do trabalho docente em sala de aula, permeado por determinadas intencionalidades advindas da escolha de atividades, metodologias e recursos por parte do professor, capazes de contribuir para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

Ausubel (2003) observa que não basta selecionar um material adequado e carregado de potencialidades para que a aprendizagem seja significativa. É fundamental que o aprendiz se predisponha a integrar, interativamente, os novos conhecimentos àqueles que já tem, enriquecendo-os, modificando-os, dando-lhes significados ou resignificando-os.

2.4 Diferenciação progressiva e reconciliação integradora

Ao processo de atribuição de novos significados a um subsunçor, Ausubel (2003) chama diferenciação progressiva. Para ele, esse processo resulta da sucessiva utilização de um dado subsunçor para dar significado a um novo conhecimento. Em outras palavras, mediante sucessivas interações, determinado subsunçor, progressivamente, adquire novos significados, tornando-se, assim, mais rico, refinado, diferenciado e, portanto, mais capaz de ancorar novas aprendizagens significativas.

Com relação à reconciliação integradora, Ausubel (2003) a considera um processo da estrutura cognitiva que consiste na eliminação de diferenças aparentes, na resolução de inconsistências, na integração de significados e na capacidade do sujeito de fazer superordenações.

De acordo com o autor, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora precisam acontecer concomitantemente; se houver apenas a diferenciação progressiva, tudo sempre será percebido de modo diferente; se houver apenas a integração de significados indefinidamente, tudo será sempre percebido como igual. Embora simultâneos e necessários à construção cognitiva, como esclarece Ausubel (2003), ambos os elementos parecem ocorrer com intensidades distintas: a diferenciação progressiva está voltada à aprendizagem

significativa subordinada, mais comum e frequente, ao passo que a reconciliação integradora está relacionada à aprendizagem significativa superordenada, menos frequente.

2.5 Aprendizagem significativa superordenada, ordenada e combinatória

A aprendizagem significativa superordenada ocorre quando um novo conceito é maior que aquele já existente e o substitui por ser mais amplo e inclusivo; já aprendizagem significativa subordinada ocorre quando novos conhecimentos, potencialmente significativos, adquirem significados para aquele que aprende, o que se dá mediante processo de ancoragem cognitiva e interativa em conhecimentos prévios relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2003).

Apesar de evidenciar reiteradamente a aprendizagem significativa superordenada e subordinada, Ausubel (2003) apresenta uma terceira forma de aprendizagem significativa: a combinatória, entendida como aquela em que o novo conhecimento interage com os vários conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, não sendo, assim, mais inclusiva nem mais específica que os conhecimentos originais, por isso não os subordina nem os superordena.

2.6 Aprendizagem significativa e esquecimento

A aprendizagem significativa possibilita que o conhecimento adquirido seja retido por mais tempo em comparação ao obtido por memorização, por essa razão, observa Ausubel (2003) é mais suscetível de ser recuperado e utilizado mesmo depois de certo tempo.

O autor explica que o esquecimento é algo natural, uma consequência, isto é, uma perda progressiva da dissociabilidade dos novos conhecimentos em relação aos conhecimentos que serviram de ancoradouro cognitivo, dando-lhes significados. No entanto, esclarece, diferentemente do que ocorre na aprendizagem mecânica, em que o esquecimento é praticamente total, na aprendizagem significativa, o esquecimento é residual, pois está dentro de um subsunçor. Isso quer dizer que, se a aprendizagem foi significativa, mesmo que o conhecimento não tenha sido utilizado por muito tempo, é possível reaprendê-lo rapidamente sem grandes dificuldades.

2.7 Aprendizagem significativa e linguagem

Mesmo acontecendo de formas diferenciadas, a linguagem é um aspecto fundamental na aprendizagem significativa. Para Ausubel, a aprendizagem significativa envolve negociação, ou seja, o intercâmbio de significados que depende, sobretudo, da linguagem, cuja importância é tão significativa que, na descrição inicial de sua teoria, chegou a utilizar a terminologia “aprendizagem verbal significativa” para defini-la (MOREIRA, 2012).

Considerando os processos de ensino e aprendizagem da perspectiva de Ausubel, Moreira (2012) explica o seguinte: imagine que uma professora apresente, em uma aula, os significados aceitos no contexto de sua disciplina. Os alunos devem devolver à professora os significados que estão captando. Se esses significados não forem os aceitos no contexto da matéria, ela deve, de outra maneira, reapresentá-los aos alunos, que, outra vez, deverão devolvê-los a ela. Isso implica a compreensão de que a captação de significados ocorre a partir da dialética e da negociação, e termina quando os alunos captam os significados aceitos no contexto da disciplina. Ao apresentar os significados, a professora usa da linguagem; do mesmo modo os alunos, ao devolverem os significados à professora. Por causa dessa relação, a linguagem verbal é elementar no processo da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012).

2.8 A consolidação do conhecimento na aprendizagem significativa

Quando os alunos captam um significado aceito no contexto de uma disciplina, pode-se afirmar que a aprendizagem se consolidou (AUSUBEL, 2003). A consolidação é um princípio da aprendizagem significativa vinculado à ideia de conhecimento prévio, uma vez que consolidar, segundo Ausubel (2003), implica insistir no domínio desse conhecimento antes de novos conhecimentos serem apresentados, tomando-se alguns cuidados para que a aprendizagem, nessa situação, não se torne mecânica.

Há de se considerar, segundo o autor, que a aprendizagem significativa é progressiva, assim como o domínio de um campo conceitual, que pode levar tempo considerável para ocorrer. A consolidação não se refere a uma aprendizagem pautada no paradigma behaviorista, caracterizado pela necessidade imediata de aprendizagens. No contexto da aprendizagem significativa, explica Moreira (2012), a ideia da consolidação se associa à capacidade de articular conhecimentos para a feitura de exercícios, resoluções de situações-problema, clarificações, discriminações, diferenciações e integrações, ou seja, situações de aprendizagem

que não privilegiam resultados imediatos, mas que trabalham em favor da acomodação de alguns conhecimentos que deverão servir de base a novos conhecimentos.

2.9 A avaliação na aprendizagem significativa

A avaliação do aprendiz é um dos elementos a serem observados quando se pensa a aprendizagem significativa. Nesse contexto, segundo Moreira (2012), a avaliação deve ser orientada à compreensão, à captação de significados e à capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas e não rotineiras. Embora Ausubel (2003) proponha que a melhor forma de avaliar seja colocar o aprendiz numa situação em que ele possa evidenciar a máxima transformação do conhecimento adquirido, evitando a simulação da aprendizagem, no entendimento de Moreira (2012), essa não seria a melhor saída, afinal, o aluno não acostumado a enfrentar situações novas, poderia não evidenciar sua aprendizagem. Para esse autor, situações novas devem ser progressivamente propostas durante o processo instrucional. Desse modo, o estudante apresentará, na atividade avaliativa, evidências capazes de levar o professor à compreensão de que a aprendizagem significativa, de fato, ocorreu.

2.10 Aprendizagem significativa e ludicidade: saberes do docente

É da perspectiva do desenvolvimento de competências que Barbosa e Moura (2013) defendem a presença da aprendizagem ativa, ou da também denominada aprendizagem significativa, na educação profissional. Para esses autores, a aprendizagem significativa acontece quando “o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulados a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55), aspectos que vão ao encontro daquilo que se propõe nos modelos de educação 4.0 e 5.0, abordadas brevemente no próximo capítulo.

Para que o aluno seja capaz de ouvir, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar é preciso, como defende Ausubel (2003), considerar seu conhecimento prévio na construção de novos conhecimentos, respeitando a relação lógica entre eles. Desse modo, o conhecimento prévio interage com o novo conhecimento, dinâmica que modifica e enriquece a estrutura cognitiva e permite a atribuição de significados, tornando a aprendizagem significativa.

Barbosa e Moura (2013) pontuam que, na educação profissional, as atividades propostas devem favorecer e estimular as funções mentais dos alunos. Assim, pensar, raciocinar, observar,

refletir, entender, combinar, entre outras ações, precisam reforçar a atitude ativa em contraposição à atitude passiva, característica de métodos mais tradicionais e mecânicos de ensino, conforme já mencionado antes.

No processo de aprendizagem, segundo os autores, a participação e a consideração dos sentimentos do aluno tornam-se fundamental para a fixação dos conhecimentos, concorrendo, assim, para uma aprendizagem mais significativa. Pautados nas ideias de Shah e Nihalani (2012), afirmam que “o bom humor, a boa disposição e a alegria são os lubrificantes das engrenagens do entendimento e da aprendizagem” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55). Esses aspectos, como observado anteriormente, podem ser estimulados pela presença da ludicidade em situações de aprendizagem, considerando suas possibilidades, numa perspectiva integrativa, como princípio formativo (MASSA, 2014).

Diante dessas considerações, tanto a ludicidade, em sua perspectiva integradora, como a aprendizagem significativa, fundamentada na teoria proposta por Ausubel, apresentam aspectos pedagógicos e metodológicos que podem ser contributivos ao docente que atua no EPTNM, com vistas ao desenvolvimento das competências profissionais dos alunos e à capacidade que eles devem desenvolver para articulá-las. Assim, ludicidade e aprendizagem significativa constituem aportes pedagógicos significativos que podem ser aplicados de diversas maneiras em atividades educativas, pois, individualmente ou combinados, estimulam aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Há de se considerar que no contexto do EPTNM, conforme apontam Gariglio e Burnier (2012), a docência é praticada por profissionais formados em outras áreas, por vezes distantes da educação. Boa parte desses professores, segundo esses autores, sequer tiveram acesso a formações pedagógicas antes do início de suas atividades como docentes. Suas experiências profissionais, geralmente técnicas, podem impactar na construção de suas visões de mundo e na forma como atuam em relação a seus alunos.

Considerando o pensamento dos autores mencionados, pode-se concluir que, para professores atuantes no EPTNM, pensar a ludicidade e a aprendizagem significativa como aportes pedagógicos e metodológicos para as aulas pode não ser, necessariamente, uma escolha consciente ou até mesmo, dependendo da situação, relevante. No contexto apresentado, por causa da falta de formação específica, suas escolhas podem ser dar com base na intuição ou com base em experiências que tiveram quando eram alunos, daí a necessidade, segundo Marcelo (2009), de as escolas se preocuparem com a formação docente continuada. De acordo com esse pesquisador, as escolas devem desenvolver um olhar cuidadoso sobre a educação continuada do docente, vez que um dos desafios desse instituto é contribuir para a ampliação

do repertório de saberes do professor com recursos que lhe permitam fazer escolhas adequadas em vista do perfil das turmas em que atua e das necessidades de seus alunos.

É nesse sentido que, neste trabalho, defende-se a ludicidade e a aprendizagem significativa como elementos a serem desenvolvidos na educação continuada como saberes do docente, principalmente daqueles que atuam no ETPNM, dadas as características e os objetivos dessa modalidade de ensino. Afinal, conforme lembra Tardif (2002), os saberes da formação profissional de um professor, pautados na ciência e na erudição, são transmitidos aos docentes durante sua formação inicial e/ou continuada. Esses saberes também são formados pelos conhecimentos pedagógicos relacionados ao saber-fazer profissional, ou seja, pelas técnicas e métodos de ensino cientificamente legitimados e igualmente transmitidos aos professores durante seu processo de formação.

No capítulo seguinte, discorre-se detalhadamente sobre a educação profissional e tecnológica.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Neste capítulo, tem-se como objetivo discorrer sobre a educação profissional e tecnológica no Brasil, evidenciando algumas das características dessa modalidade de ensino no que se refere à legislação que a orienta, às diretrizes curriculares, às instituições que a ofertam, aos cursos disponíveis, bem como os desafios enfrentados no âmbito da educação profissional de nível técnico neste século XXI.

3.1 Os diferentes tipos de cursos na educação profissional e tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segundo a LDB, em seu artigo 39, parágrafo segundo, abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), especificamente no âmbito da Secretaria de Educação Profissional (BRASIL, 2018), os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional são aqueles organizados para o desenvolvimento de aptidões voltadas ao exercício da vida produtiva e social, abrangendo capacitações, aperfeiçoamento, especialização e atualização dos cidadãos. Geralmente, são cursos de livre oferta, não requerem nível de escolaridade e sua matrícula é condicionada à capacidade de aproveitamento dos saberes oferecidos; não têm carga horária preestabelecida e podem apresentar diversas características com relação ao preparo para o exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho ou atividades geradoras de trabalho e renda (BRASIL, 2018).

De modo mais específico, o EPTNM, conforme o MEC (BRASIL, 2018), abrange os chamados cursos técnicos, cujo objetivo é proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências profissionais necessárias à vida profissional e cidadã, tomando como base os fundamentos científico-tecnológicos, sociais, históricos e culturais. São cursos que habilitam o estudante para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho e que lhes proporcione saberes e competências profissionais pautados em bases científicas.

A carga horária dos cursos pode variar entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da habilitação, e a estrutura pode se dar por meio de diferentes arranjos curriculares baseados em

itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional. No que se refere a seu desenvolvimento, os cursos técnicos podem ocorrer de forma integrada, concomitante ou posterior ao Ensino Médio. A forma integrada ou concomitante é uma opção para os que concluíram o Ensino Fundamental e que iniciarão ou que estão cursando o Ensino Médio. A forma posterior é destinada aos que concluíram o Ensino Médio. A oferta dos cursos técnicos pode acontecer na mesma escola ou em instituições de ensino distintas. Pode ser desenvolvida em regime de intercomplementaridade, ou seja, concomitante na forma e integrada em projeto pedagógico conjunto.

As especializações de nível médio referem-se aos cursos que compõem o correspondente itinerário formativo da habilitação profissional técnica de nível médio, com carga horária mínima de 25% da respectiva habilitação profissional. Devem propiciar o domínio de novas competências àqueles que já são habilitados e que desejam especializar-se em um determinado segmento profissional.

Na educação superior, as graduações contemplam a educação tecnológica mediante a realização de cursos superiores de tecnologia ou de formação de tecnólogo, podendo contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica. Na pós-graduação, é possível a realização de cursos de especialização, programas de mestrado e de doutorado profissional e tecnológico. As graduações superiores em tecnologia ou de formação do tecnólogo podem ser acessadas por aqueles que tiverem concluído o Ensino Médio, e a pós-graduação, por aqueles que tiverem concluído as graduações.

3.2 Instituições ofertantes

De acordo com o MEC (BRASIL, 2018), os cursos da EPT são realizados em instituições devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino federal, distrital, estadual e municipal, sendo estes compostos pelas seguintes instituições:

- Sistema federal de ensino: Institutos Federais; Colégio Pedro II; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica e Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Rede de Instituições Educacionais do Sistema Único de Saúde – a RET SUS, vinculada ao Ministério da Saúde; Senai, Senac, Senar e Senat, vinculados aos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA), como instituições privadas de educação profissional, vinculadas ao sistema sindical, nos termos do art. 240 da Constituição Federal; e instituições de ensino superior

devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos, nos termos do art. 20-B da Lei nº 12.513/2011.

- Sistemas estadual, distrital e municipal de ensino: redes públicas estaduais, distrital e municipais de educação profissional e tecnológica; escolas técnicas privadas; instituições de ensino superior mantidas pelo poder público estadual ou municipais devidamente habilitadas para ofertar cursos técnicos.

3.3 Previsão legal

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê, em seu capítulo III, artigos 39 a 42, o instituto da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Moura (2006), em análise do texto da LDB, observa que a EPT é tratada como modalidade de ensino, e não como parte da educação regular. Ele destaca que o artigo 36 da referida lei orienta que o Ensino Médio, atendida a formação geral do estudante, deve prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, e que o artigo 40, por sua vez, orienta que a educação profissional deve se desenvolver em articulação com o ensino regular. Considerando as duas redações, conclui que, inicialmente, procurou-se separar o Ensino Médio e a educação

profissional, aspecto que, mais tarde foi corroborado pelo Decreto nº 2.028/1997, que separa o Ensino Médio da educação profissional, consolidando seu caráter propedêutico.

Marco relevante é aquele que se esboça no artigo 40 da LDB e que é trazido pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, artigo 2º, referente à articulação entre Ensino Médio e educação profissional técnica de nível médio:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004).

É importante destacar, ainda, que, no âmbito das leis que regem a educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a), que são o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, com relação a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação, orientam, especificamente, o EPTNM e seus itinerários formativos correspondentes. Nesse sentido, os principais pontos são (BRASIL, 2008):

- Organizar os cursos técnicos por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, atualizados e diversificados, capazes de atender aos interesses dos sujeitos, do mundo do trabalho, considerando-se as possibilidades dos estabelecimentos de ensino e as diretrizes legais voltadas ao EPTNM;
- Elaborar itinerários formativos capazes de configurar uma trajetória educacional consistente, contemplando possibilidades articuláveis da oferta de cursos de educação profissional programados a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços;
- Articular as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a EJA, a educação especial e a educação a distância (EaD).

É nesse sentido que para Pacheco (2010), a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão precisa se basear na

integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana, de modo a levar o discente a desenvolver, ao mesmo tempo, a capacidade de investigação científica essencial à construção da autonomia intelectual. Desse modo, segundo o autor, fica evidente que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade, pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em constante desenvolvimento.

Além da LDB e das Diretrizes (BRASIL 2012a), existem outras regulamentações pertinentes ao EPTNM, a saber:

- Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em especial as Metas e Estratégias voltadas à EPT (BRASIL, 2014);
- Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta dispositivos da LDB relacionados à EPT;
- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que contém informações sobre as habilitações técnicas, perfil profissional de conclusão, possibilidades de trajetórias de estudo para profissionalização, carga horária e campo de atuação, entre outros tópicos;
- Normas complementares definidas pelo MEC e por órgãos próprios do respectivo Sistema de Ensino;
- Projetos Pedagógicos e Regimentos Escolares das próprias Instituições de Ensino.

3.4 Os desafios da educação profissional de nível técnico

Com o dinamismo das informações e com as rápidas transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, é fundamental se pensar como todas essas variáveis influenciam o modelo de produção das sociedades, resultando na necessidade de um ensino profissionalizante que prepare profissionais competentes e capazes de atuar nesse ambiente de constantes mudanças (BARBOSA; MOURA, 2013).

Por causa dessa necessidade mundial, as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) espalhadas pelo planeta foram levadas, ao final do século passado, a pensar ações e estratégias para a educação, em todos os seus níveis, considerando:

(...) tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para

que os seres humanos possam desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (UNESCO,1990).

Tendo esse cenário emergente, principalmente no campo do trabalho, foram identificadas, em especial na esfera da educação profissional, incompatibilidades com o modelo tradicional de ensino, amplamente praticado na sociedade de modo geral. O ensino bancário⁵, centrado na transmissão do conhecimento, já não se mostra mais suficiente para atender às demandas do novo momento e do novo modelo de trabalhador (BRASIL, 1999). A formação integral e o protagonismo do estudante tornaram-se um grande desafio a ser vencido pela educação denominada de 5.0. Para entendê-la, é preciso retomar os modelos anteriores.

Na educação 1.0, o modelo de ensino se baseava na educação cristã. O professor era a figura central e mais importante do processo educacional. Os alunos recebiam, passivamente, mediante comportamento submisso, os ensinamentos. O professor decidia o que o aluno deveria estudar e o aluno tinha de adquirir e reproduzir o saber tal qual apresentado pelo docente (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021).

Na educação 2.0, o foco estava no preparo das pessoas para o trabalho na indústria. Nesse modelo, as tarefas eram mecânicas e individuais, marcadas pela repetição dos fazeres e pela memorização. O objetivo era preparar as pessoas para o trabalho em massa (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021).

No modelo de educação 3.0, o professor ainda figurava como sujeito central do processo, precisava conhecer e saber utilizar as tecnologias como potencial pedagógico, promovendo a participação, a autonomia e a criatividade dos estudantes. A comunicação emergia como elemento importante, e o erro deveria ser considerado como parte do processo, conforme apontam Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021).

Para Sant’ana, Suanno e Sabota (2017), nesse modelo, as especificidades da mudança informacional, as exigências de um perfil profissional mais flexível e adaptável, além dos impactos estabelecidos pela dinâmica do mundo globalizado e interligado em redes, começaram a constituir um cenário social e educacional mais complexo, favorecendo a educação permanente e contínua, pois, esse contexto favorecia o aprendizado a todo momento, de muitas formas, em diferentes lugares e com vários recursos, inclusive os midiáticos. Ainda, segundo esses autores, a consolidação da sociedade em rede ampliou as formas de relacionamento,

⁵ O termo “bancário” remete à ideia do aluno percebido como um banco, no qual o professor deposita o conhecimento, nesse sentido, o aluno visto como um cofre vazio em que o docente acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico, enriquecendo-o (FREIRE, 2011).

orientou parte das interações entre as pessoas e tornou possível o estudo a qualquer tempo, em qualquer fase da vida, possibilitando atualização e aprimoramento constantes.

A educação 4.0, por sua vez, representou uma evolução, atrelando-se à 4ª revolução industrial (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021). Para Schwab (2016), essa revolução exigiu o uso produtivo das tecnologias digitais, acarretando a substituição do trabalho mental humano pela inteligência artificial e por outras inovações digitais. Diante dessa consideração, Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021) apontam que a educação 4.0 respondeu às exigências da indústria 4.0, fomentando a criação de oportunidades para que os estudantes desenvolvessem habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais necessárias para o aprendizado do século XXI, conforme orienta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003).

Segundo Consolo (2020), a educação 4.0 teve como base a alta tecnologia, a exemplo de robôs, *machine learning*, inteligência artificial, *bigdata*, impressão 3D, realidade aumentada, *cloud computing*, o que tem provocado grandes transformações nas escolas, constituindo o que Antunes (2017) chama de aprender fazendo, *learning by doing*, ou seja, aprender diferentes coisas, de maneiras diferentes, por meio da experimentação e da utilização de metodologias ativas para aprendizagem⁶ (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021).

Por fim, a educação 5.0, originária no Japão, de acordo com Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021), trata-se de um modelo educacional que promete revolucionar de forma positiva a vida das pessoas, uma vez que visa ao uso da tecnologia a favor da vida humana.

Apesar de privilegiar os conhecimentos digitais e tecnológicos, a educação 5.0 considera também, segundo esses autores, a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais para utilização da tecnologia de forma saudável e produtiva, criando soluções relevantes para si e para a sociedade em geral.

Moraes (2020) destaca que competências socioemocionais, comportamentais e pessoais do indivíduo podem ser entendidas como *soft skills*, as quais o levam ao desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolução de problemas, gerenciamento das emoções, trabalho em equipe, acolhimento da diversidade, empatia e ética, aspectos que, conforme o mesmo autor, vêm sendo muito valorizados no ambiente de trabalho. Para Santos, Oliveira e Carvalho (2019), a educação 5.0 é uma abordagem que valoriza a neurociência e as habilidades

⁶ Moran (2018) define metodologias ativas como aquelas que levam à participação direta, criativa e reflexiva do aluno, ou seja, ao seu protagonismo, em todas as etapas dos processos de ensino e aprendizagem, mediante experimentação e orientação do docente.

socioemocionais do educando, possibilitando transformações na forma como este compreende e atua no mundo, constituindo-se como pessoa, como sujeito social.

Todas essas contingências vão ao encontro do que a Unesco (2003) infere sobre os quatro pilares fundamentais de serem trabalhados pela educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Como defende a Unesco (2003), a educação do século XXI deve atribuir significado às aprendizagens, mobilizando saberes que contemplem cada um dos pilares mencionados anteriormente, tornando-se relevante à experiência global do indivíduo, trazendo-lhe benefícios à sua vida pessoal e social, como membro partícipe da sociedade. De modo mais específico, um

(...) dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (UNESCO, 2003, p.82).

Dotar a humanidade da capacidade de dominar o próprio conhecimento é, para Delors et al. (1998), estimular nas pessoas o desenvolvimento de competências para a atuação consciente e responsável, o que constitui grande parte dos desafios da educação para o século XXI.

Mediante essa perspectiva, Perrenoud (1999) aponta que o desenvolvimento de competências deve assumir lugar central nos debates sobre a formação oferecida pelas escolas, de modo que a abordagem educacional centralizada no conteúdo vá para a abordagem focada no sujeito e no desenvolvimento de sua capacidade de mobilizar competências para tomar decisões e resolver problemas.

Especificamente no tocante à educação profissional, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, competência é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. O desenvolvimento das competências, por assim dizer, aconteceria a partir de currículos educacionais desenvolvidos para esse fim, com vistas a propiciar aos trabalhadores uma educação para a vida e

(...) o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências que os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de

forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos (BRASIL, 2012a).

Ainda sobre o ensino por competências, o documento esclarece:

As competências enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 1999).

Desenvolver competências, ou seja, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a atuação consciente no mundo atual frente às demandas sociais e profissionais, é um grande desafio a ser enfrentado no âmbito de todas as modalidades de ensino, pois requer das escolas, segundo Moran (2007), não apenas estrutura adequada, mas também a reflexão sobre o currículo e sobre suas dimensões, novas metodologias de ensino, a utilização das tecnologias digitais e a formação continuada de professores. Além disso, o autor alerta sobre a necessidade de as escolas conhecerem seus alunos, acolhendo-os com afetividade.

Moran (2007) pontua que o espaço escolar precisa se reinventar, de modo a formar cidadãos para o mundo do trabalho, cujas transformações são constantes, e que a educação, em todos os seus níveis, deve educar para a vida em harmonia, de modo a tornar o aluno um cidadão ético, responsável, capaz de utilizar as tecnologias emergentes com sabedoria e humanidade, contribuindo para o desenvolvimento uma sociedade mais inclusiva, ética e produtiva, na qual todos tenham seus direitos garantidos e sua humanidade respeitada, competências essas, desafiadoras, mas fundamentais na formação do profissional dos novos tempos, conforme orientações presentes no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 1999).

No capítulo seguinte, explicitam-se os procedimentos metodológicos e analíticos, e procede-se à análise e discussão de resultados.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS: O QUE REVELAM OS INCIDENTES CRÍTICOS

Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos e analíticos pertinentes a este estudo: tipo de pesquisa, local onde se desenvolveu, participantes, instrumentos para produção de dados, forma de sua aplicação, análise e discussão de resultados em relação a que os incidentes críticos revelam sobre a atuação docente em sala de aula quanto à ludicidade e à aprendizagem significativa.

4.1 Tipo de pesquisa

Como neste trabalho o objetivo é analisar os indícios do valor da ludicidade e da aprendizagem significativa nos relatos de professores que atuam no ensino profissional técnico de nível médio (EPTNM), optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que ela:

(...) não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Por também envolver a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, na intenção de conhecer fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes, apresentam-se, a seguir, os elementos configurativos do universo da pesquisa, como o contexto escolhido para a sua aplicação, participantes, instrumentos utilizados para a produção de dados e técnica escolhida para sua análise.

4.2 Local da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma unidade educacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Estado de Santa Catarina (SENAC/SC), instituição privada, vinculada ao sistema federal de ensino e habilitada a ofertar educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2018), principalmente na modalidade do EPTNM.

Sua atuação se dá nos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, e Ambiente, Saúde e Segurança, nos cursos de Formação Inicial e Continuada,

de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), Superiores de Tecnologia e de Pós-Graduação *lato sensu*, além de cursos adequados às necessidades das empresas da região, mediante captação realizada por seu canal de atendimento corporativo. Em média, essa unidade capacita mil alunos por ano (SANTA CATARINA, 2021).

Para finalizar, destaca-se que no tocante ao EPTNM, os cursos ofertados no presente momento são: Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia, Técnico em Massoterapia e Técnico em Administração, além de especialização profissional técnica em Instrumentação Cirúrgica.

4.3 Participantes da pesquisa

A equipe docente da unidade educacional é formada por profissionais de diversas áreas, sendo composta por 70 professores, cuja atuação está vinculada aos eixos de negócios. Destes, foram aleatoriamente convidados cinco professores para participarem desta pesquisa.

4.4 Instrumentos utilizados para a produção de dados

Uma pesquisa qualitativa tem cinco características básicas, que Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) resumem da seguinte forma:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...); 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais (...); 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...); 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...); 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Observando as considerações dos autores, optou-se pelo questionário de perfil (Apêndice C) como instrumento para a produção de dados, para compor o perfil dos participantes, aos quais seria proposta a escrita de um incidente crítico descritivo (Apêndice D), que Almeida (2009, p. 188) assim define:

Incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o

leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisões, ou às alternativas para a solução de um problema.

Acredita-se, portanto, segundo Almeida (2009), que em um incidente crítico, o participante da pesquisa pode proceder, pela narrativa, à descrição detalhada de um fato, refletindo por meio dele sobre a situação apresentada. A autora também chama a atenção para o fato de que incidentes críticos na modalidade descrição podem ser chamados, por outros autores, a exemplo de Nono e Mizukami (2002) e Rodrigues et al. (2017), de “casos de ensino”, ou seja, relatos de episódios docentes reais cuja finalidade é articular teoria e prática. Por isso, reforça-se que, em atenção aos objetivos desta pesquisa, após a apresentação do incidente, são propostas reflexões pelos participantes, visando tal articulação.

4.5 Produção dos dados

A produção dos dados se deu em 22 de novembro de 2022, entre 17h e 19h, nas dependências da própria instituição de ensino, em sala de aula previamente preparada pelo pesquisador. Todos os participantes foram pessoalmente convidados com antecedência pelo pesquisador para participarem do estudo e foram informados que estavam livres para aceitarem ou não o convite.

De início, o pesquisador acolheu os participantes, agradecendo-os pela disponibilidade de participarem. Em seguida, apresentou-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), explicou-lhes o caráter acadêmico do trabalho e assegurou-lhes total sigilo com relação às suas identidades. Posteriormente, ficou disponível alguns instantes para o esclarecimento de eventuais dúvidas e para responder a questionamentos; em seguida, recolheu os documentos, devidamente preenchidos e assinados por todos os participantes.

Em continuidade ao trabalho, o pesquisador orientou os participantes sobre a execução da tarefa; entregou-lhes o questionário de perfil (Apêndice C) e a comanda para a realização do incidente crítico (Apêndice D). Fez a leitura do material com todos eles e verificou se havia restado alguma dúvida com relação à proposta apresentada. Isso feito, deu início à atividade, falando-lhes sobre o tempo que dispunham para realizá-la.

4.6 Análise e discussão dos resultados

Para a análise dos dados obtidos, foram observadas as três etapas propostas por Bardin (2011) para esse fim: pré-análise dos dados, exploração do material e tratamento dos resultados.

Com isso, foi possível conhecer a composição do perfil do docente respondente e do grupo de participantes, bem como a compreensão, à luz da perspectiva integradora da ludicidade, conforme sugere Massa (2014), e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), dos elementos narrados nos incidentes críticos descritos.

A fim de se preservar a identidade dos participantes, eles foram designados como docente A, docente B, docente C, docente D e docente E.

Com relação aos dados obtidos na pesquisa de perfil (Apêndice E), constatou-se que, dos docentes participantes da pesquisa, 20% estão na instituição pesquisada a menos de um ano; 20% entre um e cinco anos; e 60% há cinco anos ou mais. Todos disseram ter experiência profissional na área em que lecionam.

Vinte por cento dos respondentes disseram ter formação técnica e superior tecnológica para atuação profissional e 40%, licenciatura; os demais não responderam a essa questão.

Todos os participantes declararam ter pós-graduação *lato sensu* para o exercício de suas profissões. Destes, apenas um relatou ter pós-graduação *stricto sensu* (nesse caso, mestrado e doutorado em Saúde Coletiva).

Quando questionados se tinham experiência como professores da educação profissional técnica de nível médio antes de ingressarem no Senac/SC, todos responderam negativamente.

Sobre a participação em formações iniciais específicas para atuação em sala de aula, no magistério, 40% disseram ter licenciatura e 20%, complementação pedagógica. Quando a pergunta foi sobre educação continuada, em relação a se haviam participado de alguma formação inicial ou aperfeiçoamento com carga horária inferior a 360 horas, que seriam formações mais pontuais, 80% dos pesquisados responderam afirmativamente, destacando cursos como: metodologia ativa para a saúde; metodologia ativa e estratégias de ensino e aprendizagem; adaptação de curso presencial para conteúdo digital; desafios do ensino durante a pandemia; práticas pedagógicas no ensino técnico profissionalizante; e situações e atividades de aprendizagem. Desses, 75% disseram ter participado de formações no próprio Senac, ao passo que 25%, especificamente, o docente com contrato entre um e cinco anos, realizou-a em outra instituição. Ressalte-se que o docente que tem menos de um ano de contratação, o que corresponde a 20% da população pesquisada, não participou de nenhuma ação, seja interna ou externa ao Senac, desde seu ingresso na instituição.

De acordo com os dados obtidos, embora os participantes sejam professores do EPTNM, apenas 60% deles possuem formação inicial voltada, exclusivamente, para o magistério. A predominância, nesse caso, é a formação técnica, inclusive com pós-graduação *lato sensu*, além da experiência profissional em suas áreas de formação.

Os dados obtidos também revelaram a ausência de formações continuadas realizadas na instituição, principalmente para os docentes com tempo igual ou inferior a cinco anos de contrato; destes, 50% participaram de formações realizadas em outro local e 50% não participaram de nenhuma formação. Dos respondentes com mais de cinco anos de contrato, 100% participaram de ações de educação continuada realizadas na instituição nos últimos cinco anos.

Intui-se, mediante a análise dos dados anteriormente apresentados, a possibilidade de a instituição não ter realizado ações educacionais de formação continuada em período posterior à contratação do docente que tem entre um e cinco anos de contrato. Fato provável é que, no último ano, pode não ter havido formação continuada voltada ao desenvolvimento dos docentes para o magistério, pois o docente com menos de um ano de contrato não participou de nenhuma capacitação desse tipo.

Vale ressaltar que Garcia, Hypolito e Vieira (2005) afirmam que a própria identidade profissional do professor, compreendida como uma construção social em função de diversos aspectos que interagem entre si, pode direcioná-lo ao comprometimento com sua profissão e ao exercício consciente de suas responsabilidades como profissional, o que tem relação, segundo Abreu (2011), com o desenvolvimento do saber profissional docente possibilitado na formação continuada necessária também àqueles que atuam no EPTNM no âmbito de uma instituição. Para esses autores, é essencial se pensar a formação inicial adequada, bem como constantes investimentos em educação continuada

Com relação aos dados obtidos mediante as narrativas realizadas nos incidentes críticos, para melhor analisar os indícios do valor da ludicidade e da aprendizagem significativa nos relatos de professores que atuam no EPTNM, já que tanto a ludicidade, quanto a aprendizagem significativa, da perspectiva adotada neste trabalho, são consideradas elementos subjetivos ao participante, alguns critérios foram estabelecidos, a fim de que se possa identificar, nas narrativas desenvolvidas pelos professores, a manifestação desses conteúdos. São eles:

- a) Contexto lúdico: momento, local e tempo em que uma pessoa vivencia uma situação lúdica. Nele, a intencionalidade lúdica é compartilhada com o grupo e pactuada por ele de modo que se expresse dessa forma (MASSA, 2015);
- b) Situação lúdica: refere-se à experiência do participante. Trata-se da experiência interna plena ao realizar determinada atividade. É individual e carregada de intencionalidade. Está ligada à experiência do participante com relação à situação vivida (MASSA, 2015);

- c) Manifestação lúdica: é a forma como a ludicidade é revelada e expressa pelo participante, tornando-se conhecida. Pode acontecer de diversas maneiras: por sinais físicos, pela manifestação de comportamentos e emoções mediante a participação, por exemplo, atividades lúdicas (MASSA, 2015);
- d) Condição lúdica: é a condição do participante à ludicidade. Trata-se de algo interno ao indivíduo e que existe antes de qualquer manifestação lúdica (MASSA, 2015);
- e) Aprendizagem significativa por recepção: tipo de aprendizagem em que o conhecimento prévio do aluno deve ser considerado para a construção de novos conhecimentos. Na aprendizagem por recepção não se espera do aprendiz nenhuma descoberta independente; seu objetivo é a interiorização ou a incorporação do novo material apresentado pelo professor em sua versão final, de modo que ele se torne compreensível e utilizável pelo aprendiz em situações futuras (AUSUBEL, 2003);
- f) Aprendizagem significativa por descoberta: tipo de aprendizagem em que o conhecimento prévio do aluno deve ser considerado para a construção de novos conhecimentos. Na aprendizagem por descoberta, o conteúdo a ser aprendido não é dado, isto é, não é apresentado em sua versão final ao aluno, mas sim descoberto por ele antes de ser incorporado, de modo significativo, por sua estrutura cognitiva. Nesse tipo de aprendizagem, o aprendiz, por si próprio, descobre o conhecimento, que, somado àqueles que já possui, agrega-lhe novas possibilidades a serem utilizadas em situações futuras (AUSUBEL, 2003).

Análise do incidente crítico descrito pela Docente A

No incidente crítico descrito pela docente A, observa-se que ela havia preparado a aula sobre determinado conteúdo, porém, em virtude de um fato inesperado decorrente do diálogo entre dois alunos, um deles homossexual e outro transexual, sobre o tema diversidade, ela reconfigurou seu planejamento para tratar do assunto de interesse da turma.

Analisando o acontecimento narrado da perspectiva integradora da ludicidade, observa-se que, apesar da docente não ter necessariamente se utilizado de uma atividade lúdica para trabalhar a aprendizagem, a condição lúdica de cada aluno pode ter sido acessada quando os estudantes se mostraram envolvidos com a proposta da docente, demonstrando interesse em participar da discussão, com a exposição daquilo que pensavam. Nesse sentido, percebe-se como fundamental, tanto para a turma, que se envolveu com o assunto, quanto para a docente,

que readequou sua aula, a potência do diálogo emergente entre os dois alunos. Esse diálogo, certamente, contribuiu para a constituição de um contexto lúdico, tal como Massa (2014) o define: local e tempo em que uma pessoa vivencia uma situação lúdica e onde a intencionalidade lúdica é compartilhada com o grupo e pactuada por ele de modo que seus integrantes se expressem dessa forma.

Note-se que esse diálogo, apesar de potencializar o envolvimento e a participação da turma, não apresentou conotação intencional. Foi algo que aconteceu espontaneamente e que mudou de patamar quando a docente, atenta ao que acontecia, percebeu uma oportunidade de aprendizagem, colocando-o em discussão. Criando um momento para que os alunos pudessem expor suas ideias e pensamentos, a professora possibilitou que os alunos vivenciassem, cada um deles, em maior ou menor grau, sua experiência interna com relação ao tema discutido, carregando de intencionalidades as suas participações.

Sob o viés da teoria da aprendizagem significativa, ao escrever a palavra “diversidade” na lousa, na intenção de trabalhar um assunto de interesse manifestado pelos alunos e permitir que eles manifestassem suas falas sobre o tema, a docente conseguiu sondar os subsunçores que os alunos traziam sobre o tema, aspecto que contribuiu para as intervenções pontuais que ela realizou, a fim de realinhar concepções equivocadas, como, por exemplo, aquela segundo a qual um dos alunos menciona ser tão aberto à diversidade que tinha até amigos nazistas. Esse acontecimento, tal como relatado, ilustra o que Moreira (2012) afirma sobre os significados atribuídos a determinada aprendizagem: eles podem não ser necessariamente aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino, sendo fundamental, para a readequação do subsunçor, a mediação realizada pelo docente.

Para Ausubel (2003), a sondagem dos subsunçores trazidos pelo aprendiz é essencial à aprendizagem significativa, pois, mediante esse reconhecimento, o professor pode pensar a intencionalidade de suas ações e, assim, escolher materiais que sejam potentes à aprendizagem significativa do grupo ou identificar oportunidades capazes de propiciar essa aprendizagem, seja por descoberta, seja por recepção.

De acordo com o fato narrado pela professora, estavam presentes os elementos necessários à aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003): a existência de subsunçores, a predisposição do aluno para aprender e materiais potencialmente significativos fundados na experiência pessoal dos alunos, além da constante possibilidade de mediação realizada pelo professor.

A condição lúdica dos alunos, despertada pela situação lúdica que se manifestou em decorrência do contexto lúdico estabelecido, pode ter contribuído para uma relação benéfica

entre ludicidade e aprendizagem, potencializando a capacidade de os alunos aprenderem com prazer, o prazer de serem ouvidos e de poderem usufruir de um espaço de fala em que podiam expor seus pensamentos. É nesse sentido que Leal (2012, p.43 apud MASSA, 2014, p. 60) afirma que o “lúdico repousa na ideia do prazer que reside naquilo que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo”.

Para concluir, a experiência lúdica para esses alunos somente se tornou possível porque eles demonstraram estar presentes de forma inteira e plena na realização da atividade proposta naquele momento. Se a mesma experiência fosse executada como mera tarefa mecânica, a ludicidade não se manifestaria tal como a professora relatou ter acontecido.

Ainda sobre o caso em tela, é impossível negar os indicativos de que houve aprendizagem significativa também por parte da professora. Tal fenômeno pode ser evidenciado na manifestação que descreve: “*A partir de episódios como este narrado anteriormente, ao iniciar uma nova turma, por exemplo, procuro acolher os alunos já nesse primeiro momento, perguntando seu prenome de tratamento preferido (...)*”.

Análise do incidente crítico descrito pela Docente B

Na narrativa da docente B, muitos aspectos que podem ser entendidos como lúdicos e potencializadores da aprendizagem significativa chamam a atenção. Entre eles, por exemplo: a utilização de metodologias ativas diversificadas, como sala de aula invertida, utilização do *Mentimeter*, homem virtual e laboratório virtual de anatomia.

Cabe destacar a intencionalidade da professora ao propor as atividades, evidenciada no planejamento que realizou, bem como nos momentos criados para sondagem do que os alunos traziam como conhecimento prévio sobre o assunto a ser trabalhado, mediante a utilização de estratégias, como tempestade de ideias, para a construção de um mapa mental, a fim de retomar os principais ossos e músculos do corpo humano.

Um evento marcante no relato foi o momento em que a docente descobriu que na turma de massoterapia em que lecionaria havia um aluno cego e outro com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), o que a levou, pouco tempo antes da primeira aula, a repensar a forma de desenvolver o que havia planejado.

Observe-se que, diante da situação até então desconhecida, dois fatos a afligiam: o fato do aluno cego não conseguir visualizar o que ela havia preparado, já que havia pensado em recursos visuais para trabalhar os conteúdos de anatomia com a turma, e o fato de nunca haver ministrado aulas para pessoa com deficiência visual.

A docente pontuou, nesse caso, a importância do acompanhamento pedagógico para ajudá-la na questão, destacando que a solução encontrada foi rever seus planos de aula, incluindo dinâmicas que permitissem a palpação, além de audiotutoriais para que o aluno fosse incluído. Além disso, mencionou que, durante o uso do laboratório virtual, buscou incentivar os alunos a trabalharem em duplas, de modo que um pudesse palpar a estrutura óssea do outro.

Embora num primeiro momento o sentimento dela tenha sido de frustração, limitação e incapacidade, percebeu que a estratégia utilizada contribuiu para a aprendizagem do aluno, como evidencia o seguinte relato: *“a repercussão de trazer o aluno para o momento interativo, trabalhando nele a palpação dos ossos, proporcionou a ele (def. visual), clareza na localização das estruturas óssea e aos demais da turma a entender as limitações de um atendimento com pessoas com deficiências”*.

Da perspectiva integradora da ludicidade, é possível analisar a situação com base em dois aspectos: o primeiro relacionado à experiência vivenciada pelos alunos e o segundo relacionado à experiência vivenciada pela docente.

Com relação aos alunos, a experiência palpatória, segundo o relato da professora, pode possibilitar uma aprendizagem por descoberta pautada no aprender fazendo, isto é, na vivência prática de uma situação voltada ao desenvolvimento de uma técnica profissional, aspecto que, por si só, pode ter contribuído para o envolvimento da turma num contexto de trocas de experiências e interatividade, ou seja, um contexto que pode ter sido potencialmente lúdico a ponto de possibilitar uma experiência lúdica e manifestações causadas por ela.

Com relação à professora, é possível concluir que ela viveu uma experiência lúdica também, pois no contexto da aula, os alunos e ela compartilharam a intencionalidade da atividade e das ações trazidas para se vivenciar a aprendizagem. Pactuaram o que precisava ser feito e se expressaram da forma desejada, tal como aponta Massa (2014).

É possível afirmar que a situação descrita foi lúdica, pois estava carregada da intencionalidade da docente e ao haver a resposta dos alunos, principalmente do aluno cego, estava repleta de intenção desses sujeitos também. A forma como a professora relatou seus sentimentos (primeiramente frustração, depois satisfação) e as reações do grupo diante da proposta da aula, podem ser relacionados ao que Massa (2014) define como manifestação lúdica, já que esta pode acontecer de diversas maneiras, seja por sinais físicos, seja pela manifestação de comportamentos e emoções.

Embora não mencione diretamente a teoria de Ausubel para suas escolhas metodológicas, no relato da docente B ficam evidentes indícios de que, talvez, mais por sua intuição do que por consciência da aplicação teórica, ela tenha utilizado em sua prática

estratégias voltadas à aprendizagem significativa. Dessa perspectiva, é possível notar sua preocupação em criar momentos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Outro aspecto percebido é que a docente, tanto na aula planejada, quando na aula replanejada, ao rever suas estratégias, preocupou-se com a seleção de um material capaz de possibilitar a experimentação e a vivência dos alunos, contribuindo para o que Ausubel (2003) chama de aprendizagem significativa por descoberta, já que, nesse tipo de aprendizagem, o conhecimento acontece a partir da experiência vivenciada, repleta de possibilidades capazes de contribuir para novas significações dos aprendizes.

Análise do incidente crítico descrito pela Docente C

No relato da docente C, o foco foi uma aula prática voltada ao atendimento de clientes por seus alunos. Nessa aula, os alunos aplicariam massagens em outras pessoas, sentadas em cadeiras específicas. Ocorre que, com o desenrolar da situação, a professora percebeu que os estudantes não estavam preparados para cumprir a demanda de atendimentos que surgiu, o que a levou a refletir sobre o planejamento que ela havia feito. O fato inesperado possibilitou-lhe compartilhar com seus alunos um ensinamento, explicitado no seguinte dizer:

(...) além de planejar o atendimento e ter senhas com horários marcados para ter o controle de tempo, precisamos ter uma segunda opção pois, não poderíamos deixar ninguém sem atendimento naquele dia, foi aí que ensinei também eles fazerem o atendimento em cadeira normal já que também é possível.

Uma atividade prática, segundo Barbosa e Moura (2013), na qual o aluno é acompanhado por seu professor, pode apresentar potencial lúdico, pois reflete uma possibilidade de experimentação capaz de envolvê-lo plenamente com o fazer profissional, viabilizando respostas e tomadas de decisões em relação aos desafios que surgem em seu cotidiano.

Embora o relato não faça menção a uma aprendizagem prazerosa, mas sim demonstre uma situação que talvez tenha causado certa angústia a todos os envolvidos, não é possível perceber, claramente, se a experiência vivenciada contribuiu para o acesso da condição lúdica de cada um, o que não significa que a aprendizagem não possa ter sido significativa.

Perceber que um planejamento mais assertivo poderia ter contribuído para o sucesso do atendimento, significa compreender a realidade e articular os conteúdos necessários para entendê-la, propondo alternativas voltadas à sua melhoria. Isso pode configurar, segundo Ausubel (2003), uma aprendizagem significativa. Essa aprendizagem, mediante o relato

realizado, pode ter acontecido por descoberta pela própria professora que, mais tarde, compartilhou-a com os alunos.

Com relação aos estudantes, caso tenham percebido o impacto da falta de planejamento da docente, pode-se dizer que tiveram uma aprendizagem significativa por descoberta. No entanto, caso não tenham se dado conta da situação durante a prática realizada, mediante o compartilhamento da experiência docente, podem ter aprendido por recepção.

Fato é que, independentemente da aprendizagem, os conteúdos aprendidos tanto pela docente quanto pelos alunos poderão contribuir para a mudança de seus comportamentos e atitudes em situações futuras.

Análise do incidente crítico descrito pelo Docente D

No incidente crítico descrito pelo docente D, o relato é sobre uma de suas primeiras experiências como professor. Segundo o que conta, essa experiência se deu em uma escola interiorana, com alunos muito humildes. Ele realizava uma dinâmica, “continuando a história”, de modo que cada aluno tinha a possibilidade de construir um texto continuando o que o colega anterior havia escrito. Ao final, a história, que em sua percepção ficou muito engraçada, foi lida pela turma. O elemento não planejado aconteceu em seguida a esse fato. Uma aluna tomou a palavra e contou que seu pai havia acabado de falecer. Disse que pensou bastante se iria ou não para a escola naquele dia, optando por ir. Comentou que estava triste, mas que a atividade havia sido tão engraçada que se pegou rindo em vários momentos durante a dinâmica.

O professor, que havia perdido o pai em situação semelhante, acabou se sensibilizando e se emocionando com a situação, assim como todos os alunos.

O professor relata: *“a partir deste dia, percebi que os alunos ficaram mais conectados e empáticos”*. E conclui: *“Da mesma forma que aquele momento foi positivo, ele poderia ter gerado sentimentos contrários, caso tivesse utilizado outra abordagem, exemplos, dinâmicas ou comentários”*. Ele ainda menciona: *“Muitas situações vividas em sala de aula acabam contribuindo e moldando o nosso ser”*.

Na situação em tela, pode-se dizer que o professor utilizou uma atividade lúdica que promoveu um momento integrativo e divertido entre os alunos. Essa atividade permitiu aos alunos, segundo Massa (2014), a constituição de um contexto lúdico, a configuração de uma situação lúdica e a manifestação da ludicidade mediante as experiências compartilhadas, demonstrando, de fato, que a condição lúdica dos sujeitos existe antes de qualquer manifestação lúdica. Isso pode ser observado na narrativa da própria aluna, que estava carregada de

sentimentos por causa da morte do pai; ainda assim, a estudante se viu envolvida com a atividade proposta, mesmo tendo um sentimento de tristeza, manifestando sua predisposição lúdica pelos sorrisos que emitiu, isto é, demonstrando que, de alguma forma, a aula foi prazerosa para ela.

No contexto descrito, observa-se que a atividade foi pactuada pelos alunos por causa do envolvimento de todos e da diversão que vivenciaram com o resultado alcançado.

A tônica trazida pelo relato da aluna que perdeu o pai conseguiu envolver os alunos a ponto de o sentimento de alegria causado pela atividade ser convertido em um momento de muita emoção por causa do compartilhamento da dor que ela sentia.

De outra perspectiva e considerando-se o que Ausubel (2003) ensina, pode-se afirmar que o engajamento da turma, durante a realização da atividade, é uma evidência da predisposição dos alunos para aprender, aspecto que pode ter sido reforçado pelas características do material utilizado pelo professor. Sobre esse material, isto é, a própria dinâmica, há de se considerar suas contribuições para o estímulo da criatividade, para o envolvimento do grupo e para a integração da turma.

Além disso, é possível perceber que a atividade, de caráter mais lúdico, mobilizou sentimentos e emoções, contribuindo para uma aprendizagem por descoberta capaz de provocar, segundo relato docente, mais conexões e empatia entre os alunos. Aliás, o próprio professor se viu envolvido com a situação ao refletir sobre a morte de seu pai.

Aspecto interessante, que demonstra a lucidez do professor sobre os conteúdos que emergiram em aula, é sua reflexão sobre o momento, em sua percepção, positivo, que poderia ter gerado sentimentos contrários, caso tivesse utilizado outra abordagem.

A aprendizagem, nesse caso, nitidamente por descoberta, não se referiu a conteúdos de ordem técnica, mas sim a conteúdos atitudinais, pertinentes ao desenvolvimento de competências socioemocionais voltadas à pessoa que, para enfrentar os desafios da contemporaneidade, precisa, fundamentalmente, aprender a ser e aprender a conviver.

Análise do incidente crítico descrito pela Docente E

No incidente descrito pela docente E, observa-se todo o preparo de aula que realizou, envolvendo seleção do conteúdo (curativos), desenvolvimento da situação de aprendizagem (simulação de um atendimento), preparo do local (organização do espaço onde aconteceria a situação de aprendizagem) e escolha dos materiais que seriam utilizados (equipamentos e insumos para que a simulação proposta fosse adequadamente realizada).

Com a aula iniciada, a docente demonstrou aos alunos, de modo prático, o conhecimento a ser aprendido e requisitou que um voluntário se candidatasse a realizar a técnica. O aluno voluntário iniciou o procedimento e, no momento de fazer o curativo, deixou uma gaze cair no chão, o que a contaminou.

A turma, diante da situação, ficou apreensiva e esperou pela atitude da professora, que não contava com essa ocorrência.

Assistindo ao aluno pegar o material no chão e colocá-lo sobre a ferida do paciente, a professora interveio, explicando o procedimento adequado, contribuindo, assim, para a aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva integradora da ludicidade, a simulação proposta pela docente pode ser compreendida como uma atividade lúdica, principalmente por possibilitar ao aluno uma experiência prática associada à profissionalidade que ele está desenvolvendo e que, mesmo diante de certo nervosismo, pode ter-lhe acarretado prazer ao desenvolvê-la, exatamente pela aprendizagem que ela foi capaz de promover.

Ao adequar a sala, propondo um cenário para a realização da prática, a professora também contribuiu para a constituição de um contexto lúdico capaz de reproduzir aspectos da realidade, possibilitando uma situação lúdica pautada na experiência interna, possivelmente plena, dos alunos que participam da atividade.

Aspecto interessante se deu com relação à reação da turma que, segundo a docente, mudou a expressão facial quando o aluno que desenvolvia a prática deixou a gaze cair no chão, pegando-a em seguida e colocando-a sobre a ferida do paciente. Tendo em vista a perspectiva integradora da ludicidade, tais manifestações podem ser vistas como reflexo da experiência lúdica que os alunos estavam tendo naquele momento.

Considerando os preceitos que fundamentam a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), outros aspectos relevantes podem ser apontados. O primeiro deles, relaciona-se ao fato de a professora apresentar a técnica a ser realizada pelos alunos antes de prosseguir com a simulação. Esse procedimento pode levar à compreensão de que a aprendizagem que estava acontecendo naquele momento se caracterizava como mecânica, por recepção, pois a professora estava demonstrando o que precisava ser feito e pediu para que o voluntário repetisse o que ela havia feito. No entanto, sob outro aspecto, o fazer realizado pela professora poderia representar um alinhamento de informações necessárias para que a técnica a ser desenvolvida acontecesse de acordo com os protocolos de segurança estabelecidos pela área da saúde, os quais devem ser criteriosamente observados por se tratar de intervenção direta com o humano.

Quando o fato inesperado ocorreu, ou seja, quando a gaze caiu no chão e o aluno a pegou, colocando-a sobre a ferida do paciente, e professora interveio, ali pode ter sido o início de uma aprendizagem significativa, pois ao realinhar o procedimento correto para a situação, a professora propôs ao grupo uma série de reflexões: *“e se não tivesse mais material?; e se o paciente estivesse sangrando?; e se não tivesse a possibilidade de pedir ajuda?”*

Tais reflexões possibilitaram uma importante discussão, segundo a professora, sobre o princípio de toda assistência de enfermagem: não causar mais dano ao paciente. Desse modo, naquela situação pontualmente vivenciada na sala de aula, a gaze deveria ter ficado no chão e o procedimento deveria ter sido finalizado com o restante do material. Ao final, a gaze seria recolhida e dispensada com todos os resíduos produzidos.

O procedimento, realinhado pela docente, também resultou em outra aprendizagem: em um momento de emergência, que decisão tomar? Segundo o que ensinou aos alunos, não restando outra possibilidade e sendo necessário estancar o sangue, a gaze que estava no chão seria recolhida e utilizada para salvar a vida do paciente. Depois, a infecção seria tratada.

Na visão da docente E, por causa desse episódio, ela percebeu o quão importante é trabalhar com a simulação e com a criação de situações-problema, de modo que o aluno, em um ambiente seguro, consiga realizar os cuidados de enfermagem de forma humana, ética e assertiva no mercado de trabalho.

Com a simulação realística, a professora conseguiu criar um ambiente lúdico propício a uma situação lúdica e à manifestação lúdica dos alunos diante da experiência lúdica vivida conforme preceitua Massa (2014). Esses elementos, possivelmente contribuíram para o desenvolvimento de novos conhecimentos por parte dos alunos, demonstrando a benéfica relação entre ludicidade e aprendizagem significativa.

A capacidade dos alunos de aprenderem com prazer foi potencializada pela entrega plena observada durante a realização da atividade proposta naquele momento.

Cabe ressaltar que a experiência da professora também foi significativa, impactando, inclusive, na intencionalidade de suas aulas. Em suas palavras: *“hoje nas minhas aulas eu proponho essa simulação, gabaritando o aluno voluntário que fará a execução, justamente para ver qual será a reação dos alunos e poder gerar discussões e aprendizados dessa vivência”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os dados descritos nos incidentes críticos relatados pelos participantes, quando analisados à luz dos conceitos trazidos por Massa (2014), sobre a perspectiva integradora da ludicidade, e também dos preceitos postulados por Ausubel (2003), na teoria da aprendizagem significativa, demonstram que as atividades desenvolvidas pelos docentes, antes e após a ocorrência do fato inesperado, apresentaram potencial para se trabalhar a condição lúdica dos alunos e, conseqüentemente, possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa.

Como todos os docentes atuam em cursos do EPTNM, as experiências que relataram aconteceram em turmas desse nível de ensino. Em virtude de a instituição em que lecionam, Senac/SC, orientá-los a uma prática pedagógica que situe o aluno como protagonista da própria aprendizagem, não é incomum observar situações mais práticas em sala de aula, pautadas na vivência, em simulações, problematizações e desafios capazes de possibilitar-lhe experimentar momentos relacionados ao cotidiano das profissões que estão aprendendo.

Essas atividades propiciam não apenas o desenvolvimento técnico-científico, mas também a aprendizagem de outros elementos caros ao mundo atual, conforme pontua Moran (2007): visão crítica, trabalho sustentável, atitude empreendedora e trabalho solidário e colaborativo entre as pessoas.

Diante dessas considerações, o EPTNM revela-se uma modalidade interessante para se trabalhar a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003) mediante atividades capazes de possibilitar ao aluno o agir sobre a informação, tornando-a disponível sempre que precisar. Esse agir, pode ser compreendido como utilizar e articular o conhecimento que possui para a resolução de problemas do cotidiano sempre que eles aparecerem, demonstrando habilidade, atitudes, valores e preparo socioemocional adequados a seu enfrentamento. Atualmente, esses aspectos são muito valorizados no mundo do trabalho, o que vai ao encontro do que preceitua a Unesco (1990).

Dada a responsabilidade que docentes atuantes no EPTNM têm com a formação profissional de seus alunos, é importante que eles estejam preparados para a execução adequada de seus ofícios, o que implica conhecer novas metodologias e estratégias que lhes permitam fazer melhores escolhas diante da intencionalidade que desenvolvem para o trabalho com suas turmas.

Nos relatos analisados, percebe-se que, embora exista certa preocupação dos docentes com relação ao que utilizam como recursos em sala de aula para a promoção da aprendizagem, ainda é preciso construir uma base nas teorias da aprendizagem de forma mais consistente, a

fim de que possam ampliar seus repertórios com relação a possíveis metodologias e estratégias de ensino, pois muitos profissionais ainda não detêm nem apresentam formação adequada para isso. Vale ressaltar que entre os participantes deste estudo, pouco mais da metade, 60%, afirmaram ter formação inicial voltada, exclusivamente, para o magistério; somente os docentes com mais de cinco anos de contrato, nesse caso, 60% da amostra, participaram de formações continuadas promovidas pela instituição nos últimos cinco anos. Outro aspecto relevante é que 100% dos respondentes disseram não ter nenhum tipo de experiência como docente do EPTNM antes de serem contratados pelo Senac/SC, o que aumenta a responsabilidade da instituição para com a formação continuada desses profissionais.

Tendo em vista o objetivo principal deste trabalho, pode-se afirmar que nos relatos dos docentes há importantes indícios do valor da ludicidade e da aprendizagem significativa em suas práticas; mesmo não ficando evidentes os motivos e fundamentos de suas escolhas metodológicas, há indicadores de que eles utilizam, intencional e intuitivamente, elementos da ludicidade e de que a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem significativa; a partir de seus relatos é possível perceber a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre estes temas: ludicidade e a aprendizagem significativa, mediante a apresentação de recursos e aparatos capazes de possibilitar-lhes a vivência dessas temáticas, ampliando, desse modo, seus repertórios, facilitando e promovendo, de modo mais assertivo, suas escolhas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guacira Ribeiro de. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, [s. l.], v. 9, n. 19, p. 114-132, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v9i19.231. Disponível em: <https://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>. Acesso em: 28 set. 2022.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, v.2, n. 19, p.181-200, jan. /jun. 2009.
- ANDRADE, Juliano Molinos de. **Formação de professores de Física na educação profissional e tecnológica: o uso de jogos didáticos como ferramenta mediadora para a prática docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação Profissional e Tecnológica) – Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19088>. Acesso em: 1º jul. 2022.
- ANTUNES, Juliana. **A educação 4.0 já é realidade!** 2017. Disponível em: <https://tecnologia.educacional.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>. Acesso em: 22 set. 2022.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 19 ago. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 48-52.
- BRASIL, Ministério da Educação. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DOU 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. CNE. CEB. Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB/06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2022.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL, CNE. CEB. Parecer nº 16, de 5 de julho de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf. Acesso em: 3 mar.2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.normaslegais.com.br/legislacao/decreto8621_1946.htm. Acesso em: 2 abr. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003

CONSOLO, Angeles Treitero Garcia. Educação 4.0: onde vamos parar? In: GARCIA, Solimar. (org.). **Gestão 4.0 em tempos de disrupção**. São Paulo: Blucher, 2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>. Acesso em: 10 set.2022.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211-236, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>>. Acesso em: 10 set. 2022.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. /abr.1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva/Ed. USP, 1971.

LEAL, Luís Antônio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, s. l., v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155>. Acesso em: 13 mar. 2022.

LOPES, Conceição. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano**. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p.13-23, jul. /dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 13 mar. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, *Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?*, publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002, pág. 22 a 60.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.08, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MASSA, Mônica de Souza. Docentes de computação: mediação didática e prática profissional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16702>. Acesso em: 3 abr. 2022.

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Educação 5.0: educação para o futuro**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MORAES, Eduardo Cardoso. Reflexões acerca das soft skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do ensino remoto. **Research, Society and Development**, s. l., v. 9, n. 10, p.1-11, 2020.

MORAES, Ronny Machado de. A teoria da aprendizagem significativa. **Construir notícia**, ano 6. 34. ed., maio/jun. 2007. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-tas/>. Acesso em: 1º set. 2022.

MORAN, José. Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**. Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília. **Anais...**, Brasília: MEC, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO) **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF; MEC: Unesco, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. [Apprentissage et Connaissance, 1959].

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RABONE JUNIOR, José Mario. **Ensino-aprendizagem baseado em jogos no contexto da educação profissional**. 2020. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.7.2020.tde-01032021-103939. Acesso em: 1º jul. 2022.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 59-83.

SANTA CATARINA. **Projeto político pedagógico** – Senac/SC, 2021.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; SABOTA, Barbra. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p.160-184, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6453> Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Amarildo Enes dos; OLIVEIRA, Carlos Antônio de; CARVALHO, Elma Nunes de. **Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar) – Faculdades IDAAM, Manaus, 2019. Disponível em: <http://https://docplayer.com.br/205175419-Educacao-5-0-uma-nova-abordagem-de-ensino-aprendizagem-no-contexto-educacional.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para a realização de Pesquisa Acadêmica



De: **Fábio Roberto Chagas de Souza**

Para: **Sra. XXXX – Diretora da XXXX, Senac/SC**

Ref. Solicitação de Autorização para realização de pesquisa

Prezada Senhora,

Solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para a coleta de dados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Formação de Formadores, em princípio denominada: **“A ludicidade como elemento contributivo a uma aprendizagem significativa no ensino técnico profissionalizante.”**

O estudo em questão tem relevância acadêmica e social, pois objetiva compreender se a formação dos docentes que atuam no ensino técnico profissional de nível médio tem lhes possibilitado os saberes e fazeres necessários à sua prática pedagógica, de modo que possam, consciente e intencionalmente, valerem-se da ludicidade como estratégia voltada à aprendizagem significativa de seus alunos.

A adesão da instituição implica no consentimento à aplicação de questionários com os educadores da equipe e a análise do projeto pedagógico da instituição.

É relevante salientar que a identidade dos participantes permanecerá em sigilo.

Esperamos contar com Vossa Colaboração nesse processo.

São Paulo, 09 de março de 2022.

Atenciosamente,

DRA. LILIAN MARIA GHIURO PASSARELLI Orientadora Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) R. Monte Alegre, 984, Perdizes – São Paulo/SP Telefone: (11) 3670-8527 (coordenação do curso)	FABIO ROBERTO CHAGAS DE SOUZA Pesquisador Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores Rua Joaquim Ferreira, 333, Centro, Tubarão/SC Telefone: (12) 99180-8442
--	---

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Título da Pesquisa: O POTENCIAL DA LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: Fábio Roberto Chagas de Souza

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo dessa pesquisa analisar os indícios da integração entre a ludicidade e aprendizagem significativa no relato de professores que atuam no ensino profissional técnico de nível médio, identificando, a partir disso, indicadores de que eles utilizam, intencional ou intuitivamente, elementos da ludicidade em suas aulas, pois, a partir desse estudo, pretende-se apontar perspectivas e abordagens que possam favorecer a atuação do professor, considerando a ludicidade como estratégia pedagógica contributiva a uma aprendizagem significativa.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade, contudo há existência do risco envolvendo quebra de sigilo.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador, Fábio Roberto Chagas de Souza, Rua Antônio Hulse, 53 – Apto 104 – Dehon, Tubarão/SC, 88.704-220. Contato: (12) 99180-8442 – fabbio.chagas@hotmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C - Questionário de Perfil

Olá! Gostaria de agradecer-lo (a) por participar deste trabalho.

É muito bom poder contar com você!

Abaixo, são apresentadas 6 perguntas que contribuirão para a compreensão do perfil do grupo de participantes dessa pesquisa.

Após, será proposta a descrição de um incidente crítico, isto é, de um caso de ensino e sua reflexão.

Pede-se que as respostas sejam preenchidas à caneta.

1 – Há quanto tempo você atua como docente no Senac? () Até 1 ano; () De 1 ano a 5 anos; () Mais de 5 anos.	2 – Você tem experiência profissional de mercado na área em que leciona? () Sim. () Não.
3 – Qual a sua formação acadêmica para atuação na profissão em que atua no mercado? (Marque as respostas que contemplarem suas formações). () Técnica de Nível Médio; () Licenciatura; () Bacharelado; () Tecnólogo; () Pós-Graduação Lato sensu; () Pós-Graduação Stricto Sensu.	4 – Você teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac? () Sim. () Não.
5 – Você tem alguma das formações abaixo, especificamente voltadas à educação/magistério? () Magistério (em nível de ensino Médio) () Licenciatura em qualquer área de ensino; () Complementação pedagógica para não licenciado; () Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Qual (is) curso(s)? _____ _____ _____ _____ _____ () Pós-Graduação Stricto Sensu. Qual (is) curso (s)? _____ _____ _____ _____	6 – Participou de algum curso livre, de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas, voltado, exclusivamente, à sua atuação como professor do Ensino Técnico Profissional nos últimos 5 anos? () Sim. () Não. Se respondeu que sim, qual (is)? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Em qual (is) instituição (ões)? _____ _____ _____ _____

Muito obrigado por suas respostas!

APÊNDICE D – Comanda para realização do incidente crítico

Busque, na memória de sua trajetória profissional, em uma aula que tenha sido planejada por você, um episódio inesperado que promoveu uma aprendizagem muito significativa aos seus alunos. Descreva-o com detalhes, procurando identificar os sentimentos, as tonalidades agradáveis e desagradáveis, as aprendizagens e as repercussões dessa situação para você e seu entorno naquele momento.

[illegible]

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, and the page is completely blank except for the lines themselves.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

[illegible]

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal black lines spaced evenly across the page, typical of notebook paper. The lines are thin and extend from the left edge to the right edge. There are no margins, text, or other markings on the page.

APÊNDICE D – Dados obtidos na pesquisa de perfil

Perfil do docente A
Atua como docente do Senac a menos de 1 ano.
Tem experiência de mercado na área em que leciona.
Possui curso superior em tecnologia e pós-graduação lato sensu para atuação na profissão em que trabalha no mercado
Não teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac.
Possui complementação pedagógica para não licenciados.
Não participou, nos últimos 5 anos, de cursos de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas , voltado exclusivamente à sua formação como professor do EPTNM.

Perfil do docente B
Atua como docente do Senac entre 1 e 5 anos.
Tem experiência de mercado na área em que leciona.
Possui pós-graduação strictu sensu, sendo essa mestrado e doutorado em saúde coletiva, profissão em que atua no mercado
Não teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac.
Não possui formação específica voltada à educação/magistério, salvo aquelas possibilitadas pelo mestrado/doutorado.
Participou, nos últimos 5 anos, de cursos de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas , voltado exclusivamente à sua formação como professor do EPTNM, como metodologia ativa para saúde, metodologia ativa e estratégias de aprendizagem e adaptação de curso presencial em conteúdo digital, todos realizados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Perfil do docente C
Atua como docente do Senac há mais de 5 anos.
Tem experiência de mercado na área em que leciona.

Possui formação técnica de nível médio, licenciatura e pós-graduação lato sensu para atuação na profissão em que trabalha no mercado.
Não teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac.
Como formação específica voltada à educação/magistério, possui licenciatura.
Participou, nos últimos 5 anos, de curso de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas , voltado exclusivamente à sua formação como professor do EPTNM, como o curso de práticas pedagógicas, ofertado pelo Senac SC.

Perfil do docente D
Atua como docente do Senac há mais de 5 anos.
Tem experiência de mercado na área em que leciona.
Possui pós-graduação lato sensu para atuação na profissão em que trabalha no mercado.
Não teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac.
Não possui formação específica voltada à educação/magistério.
Participou, nos últimos 5 anos, de curso de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas, voltado exclusivamente à sua formação como professor do EPTNM, como os cursos: práticas pedagógicas; desafios do ensino durante a pandemia; e situações e atividades de aprendizagem. Todos ofertados pelo Senac SC.

Perfil do docente E
Atua como docente do Senac há mais de 5 anos.
Tem experiência de mercado na área em que leciona.
Possui licenciatura e pós-graduação lato sensu para atuação na profissão em que trabalha no mercado.
Teve experiência como professor da educação profissional antes de ser contratado pelo Senac.
Possui licenciatura como formação específica voltada à educação/magistério.

Participou, nos últimos 5 anos, de curso de formação inicial continuada ou de aperfeiçoamento profissional, com carga horária inferior a 360 horas, voltado exclusivamente à sua formação como professor do EPTNM, como os cursos: o uso de metodologia ativa no ensino técnico profissionalizante; desafios do ensino durante a pandemia; e práticas pedagógicas no ensino técnico profissionalizante. Todos ofertados pelo Senac SC.

APÊNDICE E – Incidente Crítico descrito pela docente A⁷

Em uma turma de jovens aprendizes da UC2 (embalar e empacotar mercadorias e produtos)estávamos em uma aula com temas relativos a matemáticas (pesos, medidas, razão e proporção, porém durante o diálogo entre os alunos, surgiu o tema diversidade e não ficou claro se todos tinham esclarecimento sobre o assunto, sendo que tinha na discussão um aluno declarado trans e outro homossexual, então escrevi a palavra diversidade no quadro e passamos a discutir sobre o tema, e muitos que não falavam ou conheciam discutir e argumentavam sobre o tema e os dois alunos citados acima falavam sobre dificuldades, relações familiares, relações na escola, a diversidade que os cercava, isso com a professora como mediadora, mas sem expor a opinião ou conceitos, afim de deixar todos se sentissem a vontade para relatar suas visões e sentimentos sobre o tema diversidade. Houve intervenção quando um dos alunos trouxe que seu mundo era tão diverso que tinha até amigo nazista. Neste momento se fez necessária uma breve explicação sobre o assunto, bem como breve orientação informando que é crime. Foi interessante porque todos sentiram-se à vontade para participar do diálogo e ao mesmo tempo escutar os colegas com respeito, além de ser possível observar que mesmo alguns alunos que tenham comentários as vezes homofóbicos, machistas ou misóginos foram respeitosos.

Pessoalmente, senti que as novas gerações embora bastante influenciadas pelo meio, estão mais abertas a discussão do tema, até mesmo alguns de seus professores mais tradicionais. De um modo bastante interessante me fez pensar o quanto ainda preciso conhecer mais sobre a diversidade e o quanto é importante sua inclusão na sala de aula.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

A bastante tempo já penso sobre o tema diversidade e a riqueza que isso proporciona as ideias.

Mas como mulher, branca de lar estruturado não tive muitas informações sobre as dificuldades de outras pessoas, com outras vivências.

A partir de episódios como este narrado anteriormente, ao iniciar uma nova turma, por exemplo, procuro acolher os alunos já nesse primeiro momento, perguntando seu prenome de tratamento preferido, além disso trazer contextos que sempre envolvam diversidade, porque ao invés de considerar como “diferente”, tento fazer com que temas de diversidade sejam o comum.

⁷ É importante ressaltar que os incidentes críticos dos docentes A, B, C, D e E foram escritos de próprio punho e transcritos neste trabalho tal como nos respectivos originais, sem qualquer tipo de correção ou qualquer outra alteração por parte do pesquisador.

APÊNDICE F – Incidente Crítico descrito pela docente B

- Plano de aula de Anatomia:

No ano de 2022, eu fui convidada para assumir a unidade de aprendizagem de anatomia no curso técnico de massoterapia. Os planos de aula foram organizados prevendo exposição dialogada, sala invertida, tecnologias como mentimeter, homem virtual e laboratório virtual de anatomia para trabalhar com os alunos as estruturas músculo esqueléticas.

A aula iniciava com uma tempestade de ideias, construção de um mapa mental para resgatar com os alunos os principais ossos e músculos do corpo humano. Também era previsto o uso da tecnologia homem virtual para trazer riquezas de detalhes para os alunos. A inserção de tecnologias e laboratórios virtuais surgiu pela limitação da instituição não dispor de um esqueleto e peças móveis do corpo humano. Além de não possuir anatômico. Outro entrave foi o planejamento de uma visita técnica que foi inviabilizada por falta de agenda na universidade parceira.

Bom, todo o planejamento da aula estava muito lindo, visual, interativo e com conteúdo bem direcionado e adaptado ao nível técnico. Até chegar o dia da aula e conversar com o pedagogo novo da instituição! O que houve? O pedagogo recepcionou com um belo retrato da turma, trazendo dois grandes desafios: 1) aluno cego e outro com TDHA. Minha primeira reação foi: ele não vai ver o homem virtual! Não vai interagir com as nuvens de palavras! E ainda, eu como professora nunca ministrei aula para deficientes visuais (*sic*).

Qual solução? Adaptar todos os planos de aula, incluindo dinâmicas que permitissem a palpação, foi assim que trouxe para a aula de anatomia, prática de anatomia palpatória, vídeos tutoriais, audiotutoriais para que o aluno fosse incluído. Durante o uso do laboratório virtual, buscou-se incentivar os alunos a trabalhar em duplas, palpando as estruturas ósseas uns dos outros.

O sentimento inicial foi de limitação, frustração e incapacidade. Entretanto, a repercussão de trazer o aluno para o momento interativo, trabalhando nele a palpação dos ossos, proporcionou a ele (def. visual) clareza na localização das estruturas ósseas e aos demais da turma entender as limitações de um atendimento com pessoas com deficiências.

Para reorganização dos planos de aula, o ponto crucial para traçar novas rotas, insight, foi a descrição do perfil da turma trazida pelo pedagogo da instituição. A orientação pedagógica permite a seleção da melhor estratégia metodológica para se realizar um aprendizado

significativo, tendo o aluno como protagonista do seu aprendizado e o professor como um facilitador p/ se alcançar os indicadores.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

A Reflexão que eu faço sobre este episódio que a elaboração de um plano de aula pautado no perfil da turma previamente, fez com que eu como professora saísse da zona de conforto e buscasse dentro da metodologia ativa métodos que proporcionassem a inclusão visual, auditiva e recreativa tornando a aula interessante, objetiva e prática.

O desafio da anatomia com a palpação e a ausência de bonecos e esqueletos mostrou a importância de se ter sempre um plano B. A metodologia ativa é interessante, mas precisa estar contextualizada dentro do propósito e atuação profissional que se quer atingir com os alunos.

APÊNDICE G – Incidente Crítico descrito pelo docente C

Havia planejado uma aula com a turma onde os alunos iriam realizar atendimentos ao público, só que seriam em cadeiras de massagens e macas porém não estávamos preparados para o tanto de atendimentos que apareceram, aí percebi que eu mesma tinha esquecido de ter um planejamento melhor onde eu deveria coordenar o tanto de atendimentos por período, então conversei com os alunos e tiramos um aprendizado de que além de planejar o atendimento e ter senhas com horários marcados para ter controle de tempo, precisamos também ter uma segunda opção pois, não podíamos deixar ninguém sem atendimento naquele dia, foi aí que ensinei também eles fazerem o atendimento em cadeira normal já que também é possível.

Assim eles conseguem realizar atendimento em qualquer local e mesmo sem ter conseguido comprar uma cadeira específica.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

Hoje consigo fazer o planejamento e penso em possibilidades que podem acontecer em atendimentos e que eles consigam também ter uma segunda opção para poder iniciar os trabalhos sem ter que no início da carreira gastar um dinheiro que as vezes nem tem.

Assim ensinamos uma segunda opção para poder conseguir trabalhar no início da profissão.

APÊNDICE H – Incidente Crítico descrito pelo docente D

Em um dos primeiros cursos em que eu ministrei aula, em uma região de interior e alunos muito humildes, teve uma situação que marcou muito. Estávamos fazendo uma dinâmica “continuando a história”, onde cada aluno escrevia uma linha e passava a folha para o colega ao lado e este escrevia uma nova linha e assim por diante. Ao final reunimos as folhas para ler as histórias que ficaram muito engraçadas. Em um determinado momento uma das alunas pediu um momento de atenção e começou a fazer um relato. Seu pai acabara de falecer! Isso se deu momentos antes da aula. Ela disse que não iria para a aula, pois estava muito emotiva e sem saber o que fazer ainda. Por fim, sem nem saber o porquê, resolveu ir para a aula. Ela relatou que na sala de aula ela conseguiu se desligar do sentimento de tristeza e se pegou rindo em vários momentos durante a dinâmica. Como eu havia perdido meu pai de forma parecida com a dela, acabei me sensibilizando bastante com a situação e me emocionei. Todos na sala se emocionaram de alguma forma.

A partir desse dia, percebi que os alunos ficaram mais conectados e empáticos.

Essa situação me fez perceber como é importante a gente entender que estamos lidando com pessoas, sentimentos, emoções e momentos. Da mesma forma que aquele momento foi positivo, ele poderia ter gerado sentimentos contrários, caso tivesse utilizado outra abordagem, exemplos, dinâmicas ou comentários.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

Essa turma acabou me marcando muito por essas e outras situações. Me tornei um professor mais humano e menos técnico.

Muitas situações vividas em sala de aula acabam contribuindo e moldando o nosso ser.

Dar aula pra essa turma me fez perceber a importância da oportunidade, que era tão escassa naquela região.

Foi uma situação que me fez ver como é linda a docência e como é bom ter o reconhecimento de pessoas que não tem nenhum interesse além de gratidão.

APÊNDICE I – Incidente Crítico descrito pelo docente E

Enquanto professora, planejei uma aula teórica prática, de cuidado com pessoas com feridas. Nesta aula planejei em dois momentos: 1º momento eu como professora preparei um ambiente e materiais necessários para a realização do curativo, enfatizando todo cuidado asséptico com os materiais, manuseio e descarte bem como a postura profissional de acolher e deixar o “pacte” em situação confortável. Como planejado realizei a técnica mantendo os princípios assépticos. Finalizei o procedimento e solicitei que um aluno se voluntariasse a exercitar o próximo curativo, partindo do princípio de preparar o ambiente, material, acolher o paciente e posicioná-lo em posição confortável.

O aluno voluntário se manifestou e fez todo o preparo, seguindo as etapas discutidas acima. Durante a execução do procedimento, a realização de curativo, o aluno deixa uma gaze estéril cair no chão, se desculpa com o paciente, junta a gaze do chão e segue o procedimento. Neste momento observo a reação dos outros alunos, que mudam a expressão facial, porém não verbalizam, questionando o colega durante a execução do procedimento. Neste momento, questiono a aluna sobre o princípio da assepsia, questiono os colegas, e a partir deste episódio iniciamos uma discussão sobre a importância de manter os procedimentos assépticos, para evitar qualquer outra infecção p/ o paciente, que dependendo do seu estado clínico, pode gerar uma complicação grave.

Conversamos sobre várias hipóteses:

- E se não tivesse mais material?
- E se o paciente estivesse sangrando?
- E se não tivesse a possibilidade de pedir ajuda?

E em grupo, chegamos a conclusão, que o princípio de toda assistência é NÃO causar mais dano ao nosso paciente, que naquela situação pontual da sala de aula, deixaria a gaze no chão, e finalizaria com o restante do material e que todo o “lixo” seria recolhido ao término do procedimento. E que em uma situação de emergência que se fizesse necessário estancar o sangue, se usaria a “gaze do chão” salvaria a vida e depois trataria a infecção.

E, hoje, qual a reflexão que você faz a propósito desse episódio?

Percebi a partir dessa vivência que o óbvio precisa ser discutido.

Então hoje nas minhas aulas eu proponho essa simulação, gabaritando o aluno voluntário que fará a execução, justamente para ver qual será a reação dos alunos e poder gerar discussões e aprendizados dessa vivência.

Também percebi que enquanto professores enfermeiro devemos além ensinar os procedimentos corretos, devemos criar situações problema, para que nosso aluno, possa em um ambiente seguro, saber realizar com segurança e postura os cuidados de enfermagem de forma humana e assertiva, se sentindo seguro para adentrar no mercado de trabalho e cuidar de vidas.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Autorização para Publicação Eletrônica de Dissertações e Teses no
Ministério da Educação e na Biblioteca Digital da PUC-SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SECRETARIA ACADÊMICA DA PÓS-GRADUAÇÃO
BIBLIOTECA DIGITAL DE DISSERTAÇÕES E TESES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA

1 - Informações do Autor

Nome:

RA: RG: CPF:

E-mail: Telefone:

Possui Bolsa?: ☐ SIM
☐ NÃO

Qual?: ☐ CAPES
☐ CNPq
☐ FAPESP
☐ Outro

2 - Informações da Dissertação, Trabalho Final ou Tese

Programa de Estudos

Pós-Graduados em:

Nível: ☐ Mestrado Acadêmico
☐ Doutorado Acadêmico
☐ Mestrado Profissional
☐ Doutorado Profissional

Orientador:

Título:

Nº de Páginas:

Data de Entrega do Arquivo à Secretaria: Data da Defesa:

3 - Informações de Acesso ao Documento

Modalidade de Liberação para Publicação: ☐ Integral ☐ Parcial*

Motivo da Liberação para Publicação Parcial: ☐ resguardo de patentes ☐ resguardo de direitos autorais
☐ resguardo de outros direitos relativos ao trabalho:

*Observações:

a) É imprescindível o envio do arquivo em formato digital com o trabalho completo, mesmo em se tratando de publicação parcial, cf. §4º, Art. 7º do Ato 05/2018 do Pró-Reitor de Pós-Graduação.

b) A solicitação de publicação parcial deve ser feita mediante justificativa lícita e assinada pelo autor do trabalho (que deve ser entregue juntamente com o Termo de Autorização e documentos que comprovem a necessidade da restrição de divulgação de parte do conteúdo do trabalho.), cf. §3º, Art. 7º do Ato 05/2018 do Pró-Reitor de Pós-Graduação.

c) A restrição de divulgação será mantida por até 2 anos, contados a partir da data de autorização da publicação parcial pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, cf. §6º do Art. 7º do Ato 05/2018 do Pró-Reitor de Pós-Graduação.

d) Transcorrido o prazo acima mencionado, o mesmo poderá ser prorrogado por mais 1 ano, mediante a solicitação do autor do trabalho e a aprovação da justificativa, acompanhada dos respectivos documentos comprobatórios, cf. §6º do Art. 7º do Ato 07/2018 do Pró-Reitor de Pós-Graduação.

e) Findos os prazos de que tratam as alíneas "c)" e "d)", supracitadas, o trabalho será publicado em sua versão integral nos ambientes eletrônicos da PUC-SP e nos demais locais exigidos pela legislação.

4 - Licença e Permissão de Uso

Na qualidade de titular dos direitos de autor da obra, autorizo a PUC-SP a disponibilizar em formato impresso e eletrônico no Portal de Domínio Público/MEC, bem como nas bibliotecas da PUC-SP e na Rede Mundial de Computadores para fins de consulta, leitura, impressão e/ou download individual a título de divulgação científica, exclusivamente, o conteúdo do meu trabalho de acordo com a modalidade de liberação por mim escolhida, sem responsabilidade do ressarcimento de direitos autorais por parte da PUC-SP.

_____/_____/_____
Local Data

Assinatura do Autor