

O Ensino por Competências e as Metodologias Ativas: implicações na Prática Pedagógica Docente

Competency-based teaching and active methodologies: implications on pedagogical practice of teachers

Enseñanza por competencias y metodologías activas: implicaciones en la práctica pedagógica docente

Deise Becker Kirsch 
Academia da Força Aérea, Pirassununga, SP, Brasil
deisekirsch@gmail.com

Braian Veloso 
Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
braian.veloso@ufla.br

Daniel Mill 
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil
mill@ufscar.br

*Recebido em 27 de julho de 2023
Aprovado em 22 de agosto de 2023
Publicado em 13 de maio de 2024*

RESUMO

Este escrito tem como objetivo relacionar as concepções presentes no ensino por competências e nas metodologias ativas, considerando a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso didático-pedagógico, e verificar as implicações na prática pedagógica docente. O artigo foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório-descritiva, por meio da análise da literatura no âmbito educacional. O estudo demonstrou que o ensino por competências emerge como uma abordagem importante frente ao que se espera da formação realizada nas escolas, da necessidade da maior funcionalidade dos conteúdos ensinados, possibilitando a aprendizagem por meio de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações e contextos diversos. As metodologias ativas, por sua vez, renascem, apoiadas nas ideias escolanovistas de outrora, repercutindo em aprendizagens ativas e significativas, visto a motivação advinda dos recursos tecnológicos digitais, por meio da ação do estudante diante de situações-problema pedagogicamente elaboradas. O docente assume, assim, o papel relevante de condutor dos processos de ensino e de aprendizagem, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e interativo, a fim de proporcionar aprendizagens com sentido e significado e promovendo o desenvolvimento de

competências.

Palavras-chave: Ensino por Competências; Metodologias Ativas; Prática Pedagógica Docente.

ABSTRACT

This paper aims to relate the conceptions that are present in competency-based teaching to the ones present in active methodologies, considering the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) as a didactic-pedagogical resource, and verify the implications on the pedagogical practice of teachers. The article was elaborated based on bibliographical research of an exploratory-descriptive nature, through the analysis of literature within the educational environment. The study demonstrated that competence-based teaching emerges as an important approach before what is expected from the formation of students that is carried out in schools, the need for a greater functionality of the contents taught, enabling learning through the mobilisation of knowledge, ability and attitudes when facing different situations and contexts. Active methodologies, nevertheless, are reborn, supported by the former New Education ideas, reverberating in active and meaningful learning, given the motivation arising from digital technological resources, through student action when facing pedagogically elaborate problem-situation. The teacher assumes a relevant role of conducting the teaching and learning processes, making a dynamic and interactive environment of the classroom, to provide meaningful learning and promote the development of competencies.

Keywords: Competency-based teaching; Active methodologies; Pedagogical practice of teachers.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relacionar las concepciones presentes en la enseñanza por competencias y metodologías activas, considerando el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) como recurso didáctico-pedagógico y verificar las implicaciones en la práctica pedagógica docente. El artículo fue elaborado a partir de una investigación bibliográfica, de carácter exploratorio-descriptivo, mediante el análisis de la literatura en el campo educativo. El estudio demostró que la enseñanza por competencias surge como un enfoque importante delante de lo que se espera de la formación realizada en las escuelas, la necesidad de una mejor funcionalidad al contenido enseñado, posibilitando el aprendizaje por medio de la dinamización de conocimientos, habilidades y actitudes frente a situaciones y contextos diversos. Por otra parte, renacen las metodologías activas, apoyadas en las ideas escolanovista de antaño, resultando en un aprendizaje activo y significativo, dada la motivación que surge de

los recursos tecnológicos digitales, por medio de la acción del alumno frente a situaciones problemáticas elaboradas pedagógicamente. El profesor asume, así, el relevante papel de conductor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformando el aula en un entorno dinámico e interactivo para proporcionar aprendizajes significativos y promover el desarrollo de competencias.

Palabras clave: Enseñanza por Competencias; Metodologías Activas; Práctica Pedagógica Docente.

Introdução

“Nada é tão prático como uma boa teoria”

Kurt Lewin

O ato de conhecer na atualidade, considerando o mundo conectado, é facilitado por inúmeras ferramentas e recursos didático-tecnológicos que permitem aos sujeitos uma nova forma de se relacionar com o saber científico e com os demais aprendizes (colegas e professores). As instituições escolares não são mais as mesmas, visto que os estudantes não estão mais restritos às salas de aula, ao livro didático, à biblioteca da escola/município/universidade, mas têm um mundo à disposição. Contudo, não basta ao sujeito ter acesso a um universo tão vasto e rico de conhecimentos, podendo dele se apropriar, se não souber, na prática, o que fazer com o saber adquirido diante dos desafios diários, seja pessoal e/ou profissionalmente.

Nessa perspectiva, a importância deste estudo está em explorar a abordagem pedagógica do ensino por competências, visto ter assumido indispensável papel no campo educativo nos últimos anos, na busca de dar maior funcionalidade ao que é aprendido na escola. Paralelamente, faz-se mister desvelar acerca das metodologias ativas de aprendizagem, pois ressurgem com expressividade e relevância didática para o ensino. Consequentemente, esses enfoques pedagógicos estão diretamente associados à prática pedagógica docente, muitas vezes carente de alternativas frente ao mundo conectado.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo relacionar as concepções presentes no ensino por competências e nas metodologias ativas,

considerando a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso didático-pedagógico, e verificar as implicações na prática pedagógica docente.

Para tanto, a abordagem metodológica utilizada consiste numa pesquisa bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2010), de cunho exploratório-descritiva, por meio da análise da literatura no âmbito educacional. Os procedimentos do estudo abrangem, primeiramente, o levantamento do material bibliográfico (livros, teses, dissertações, publicações em periódico científicos etc.) acerca da temática em foco; posteriormente, cria-se um roteiro para o estudo e análise dos dados bibliográficos selecionados, delimitando assim o objeto de estudo; e, por fim, apresenta-se a “análise explicativa” da temática bem como a “síntese integradora das soluções” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43), o que representa o posicionamento reflexivo do pesquisador diante do objeto de estudo e do material bibliográfico analisado, propondo caminhos e/ou soluções para a problemática de pesquisa.

Assim, o artigo está estruturado nas seguintes seções: Ensino por Competências, que discorre sobre o porquê da concepção dessa abordagem pedagógica, bem como a definição do que é competência; Metodologias Ativas de Aprendizagem, na qual aborda sobre a conceituação, aprendizagem ativa e significativa; Prática Pedagógica Docente, que busca diferenciar prática docente de prática pedagógica docente e traz também alguns caminhos necessários à atuação docente, no sentido de diversificar as metodologias de ensino e flexibilizar os tempos e espaços de aprendizagem; e, por fim, Entrelaçando ensino por competências e metodologias ativas: propostas para a atuação pedagógica docente, na qual situa-se a possibilidade da prática pedagógica do professor no contexto das duas abordagens teóricas (competências e metodologias ativas), considerando a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nesse percurso educativo.

Ensino por Competência

O vocábulo *competência* desponta na década de 70 no meio empresarial (ZABALA; ARNAU, 2010) e possui inúmeras definições cunhadas por diferentes teóricos do campo profissional, variando algumas no significado, outras no caráter estrutural. Nos anos seguintes o termo começou a adentrar o campo educacional, voltado inicialmente para a formação profissional e, posteriormente, expandindo-se para todos os níveis do sistema escolar (ZABALA; ARNAU, 2010). Mas por que o âmbito educacional sentiu a necessidade de adotar a ideia de um Ensino por Competências?

Para Zabala e Arnau (2010), de uma forma geral, a crise no ensino tradicional levou à busca por um novo referencial para os processos educativos. Complementarmente os autores apontam três aspectos motivacionais para adoção do ensino por competências:

1) a crise nas universidades, com a necessidade de replanejar sua estrutura e seus conteúdos, passando a ensinar por competências e, conseqüentemente, os demais níveis escolares precisando se adaptar a essas mudanças;

2) a visível incapacidade funcional de alguns cidadãos em aplicar os conhecimentos apreendidos na escola aos problemas da vida; e

3) a verdadeira “função social do ensino”, ou seja, preparar tanto os cidadãos que queiram ingressar nas universidades quanto aqueles que trilham outros caminhos profissionais pois “a escola deve formar em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional [...]” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 24).

Desse modo, busca-se romper com a ideia de um ensino restrito ao ciclo de ações: transmissão do conteúdo pelo professor – memorização (curto prazo) pelo aluno – reprodução na prova – esquecimento do conteúdo. Assim, o ensino por competências emana como uma possibilidade de dar maior sentido ao que se aprende nos sistemas escolares (seja no ensino fundamental, médio, profissionalizante ou

superior), no intuito de aplicabilidade real dos conhecimentos, bem como do manejo dos saberes em diferentes contextos.

Adiciona-se a essas ideias, o cuidado para que os processos educativos não fiquem em nenhum dos extremos: de um lado o ensino por repetição, mecânico, desprovido de sentido e de significado; de outro lado, que não recaia na concepção utilitarista da aprendizagem, no qual o ensino-aprendizagem fique restrito ao que será executado, até porque não é essa a abordagem correta quando se planeja o ensino por competências.

Para tanto, é necessário adentrar a definição de *competência*, não discutindo os conceitos do campo empresarial, mas se debruçar sobre as conceituações pensadas para a área educacional, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas docentes na concepção do ensino por competências.

Dentre os clássicos autores na educação, tem-se Perrenoud (1999) e suas definições de competência:

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p.7).

Em outra obra, Perrenoud (2001, p. 15) complementa a noção de competência como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Nessa perspectiva, as competências indicam capacidades que os sujeitos adquirem, a partir da aprendizagem dinâmica dos conteúdos (envolvendo situações significativas e mais próximas possíveis da realidade), a fim de serem postos em ação, movimentando todo um aparato cognitivo.

Ainda para Perrenoud (2001, p. 15), é importante destacar que as competências não são os conhecimentos em si, nem a limitação ao próprio saber-fazer ou ainda o modo de comportar-se diante das situações, mas sim “[...] mobilizam, integram e orquestram tais recursos”.

Salienta-se, nesse momento que, apesar de o autor colocar que as competências não são os conhecimentos em si e nem se limitam a eles, em nenhum momento deixa-se de lado a aquisição de conhecimentos pelo aluno, visto que, para o desenvolvimento de competências, é imprescindível a utilização dos conteúdos (PERRENOUD, 1999), como ele mesmo cita. Ninguém atuará diante das situações cotidianas ou do campo profissional sem os necessários saberes sobre o assunto. O fato é que ensinar por competências requer o desenvolvimento de conteúdos com a adequada utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem a fim de alcançar a assimilação dos conhecimentos e posterior mobilização deles para os distintos contextos com os quais o sujeito irá se deparar.

Além disso, o autor coloca que essa mobilização é única para cada situação complexa, mas podendo ser transposta para outras ocasiões semelhantes. Esse entendimento se aproxima do conceito de “família de situação”, de Le Boterf (2000) a qual pode ser definida como um conjunto de situações-problema que, pelas suas características, podem ser categorizadas. Tal categorização permite que competências adquiridas pelos sujeitos em determinadas situações possam ser transferidas para ocasiões parecidas. Perrenoud (2001) utiliza dessa ideia denominando de família de situações análogas, quando o sujeito pode aplicar as capacidades, saberes e habilidades já apreendidos, de maneira eficaz, nas circunstâncias de mesma natureza.

Não distante disso, as competências do sujeito perpassam pelo uso dos “esquemas de pensamento” (PERRENOUD, 2001, p.23), que por definição referem-se a “estrutura invariante de uma operação ou de uma ação” (PERRENOUD, 1999, p. 23). Os esquemas de pensamento servem para enfrentar as circunstâncias e o sujeito irá buscar o que já foi apreendido e que está disposto em sua estrutura cognitiva, que pode ser acessado e colocado em ação para a resolução de outras situações-problema.

Sendo assim, a abordagem de competências proposta por Perrenoud (1999; 2001) significa uma ação coordenada e coesa de diferentes elementos, o saber

mobilizar, seja de maneira intelectual, verbal e/ou prática, buscando atingir um objetivo comum, que é a resolução de situações complexas.

Além de Perrenoud (1999; 2001), elege-se, para fundamentar o conceito de competências visando aos propósitos educacionais, a perspectiva de Zabala e Arnau (2010). Para eles os elementos pertencentes às competências se inserem nos campos do saber, correspondendo aos componentes conceituais de aprendizagem; do ser, equivalendo aos atitudinais; e, por fim, do saber fazer, no que tange aos componentes procedimentais.

Assim, definem que “a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 30).

Segundo os autores, pode-se entender *competência* a partir desse quadro elucidativo:

Quadro 1 – Competência

O que é?	Capacidade ou habilidade.
Para quê?	Realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas.
De que forma?	Pertinente e eficaz.
Onde?	Em um determinado contexto.
Por meio de quê?	Mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes.
Como?	Ao mesmo tempo e de forma orquestrada.

Fonte: adaptado de Zabala e Arnau (2010, p.43)

Diante disso, a conceituação de competência está mais voltada para o modo como o sujeito irá atuar, por meio da aquisição de capacidades a serem mobilizadas em distintos momentos. “Ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema, de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 47).

Assim como para Perrenoud (1999) os conhecimentos são relevantes para o desenvolvimento das competências, Zabala e Arnau (2010) também os consideram como necessários. O descrédito quanto à aquisição de conhecimentos, segundo os autores, deveu-se ao fato de eles estarem ligados à aprendizagem por mera memorização dentro de uma perspectiva tradicional ou, no outro extremo, da tendência pedagógica ativa, recaindo na “ação pela ação” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 56), o que também não é salutar. Nesse cenário, as competências surgem como o caminho para o ensino, no sentido de que serão desenvolvidas capacidades e habilidades embasadas no conhecimento teórico.

Dessa forma, as autoras Sá e Paixão (2013), a partir de um trabalho em torno da literatura sobre a definição de competência, conseguem trazer uma importante contribuição para essa discussão, pois fazem uma síntese do que é competência, convergindo para as ideias expostas até aqui: constitui-se por diferentes elementos, sendo pluridimensional, complexa, mobilizável e transferível; trata-se de um saber em uso, de natureza combinatória.

Ainda, Braslavsky et. al (2006) apresentam uma concepção de competência que complementa a ideia da sua pluridimensionalidade e da sua natureza combinatória quando a definem como:

habilidades práticas e cognitivas, conhecimentos – conscientes e implícitos – motivações, valores éticos, visões, emoções e outros aspectos de comportamento social que se combinam para influenciar as decisões individuais e ações na vida profissional e pessoal (BRASLAVSKY et. al, 2006, p. 96)

Portanto, no domínio educacional ensinar por competências significa possibilitar aos sujeitos o desenvolvimento de capacidades e saberes a serem postos em ação, a partir de uma base sólida de conhecimentos e de aspectos comportamentais. Diante dessa definição, torna-se relevante pensar de que forma o processo educacional pode ser organizado a fim de contemplar a educação por competências.

Metodologias ativas de aprendizagem

A ideia das metodologias ativas de aprendizagem não é recente. Ela nasce do pensamento pedagógico da Escola Nova, movimento mundial, iniciado na Europa pelo educador Adolphe Ferrière, mais especificamente em Genebra, por volta do ano de 1889 (GADOTTI, 2006). Nos EUA, o precursor da Escola Ativa foi o educador John Dewey “[...] o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação [...]” (GADOTTI, 2006, p. 143).

Esse ideário de Escola Nova, que surgiu no final do século XIX para contrapor o pensamento tradicional, fundamentou-se na educação “integral (intelectual, moral e física)” (GADOTTI, 2006, p. 143) do aluno, voltada à atividade, às práticas, inclusive manuais, buscando o desenvolvimento da autonomia. Além de Ferrière e Dewey, outros autores fomentaram a concepção da Escola Nova, dentre eles Ovide Decroly, Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean Piaget, cada um trazendo as contribuições de suas pesquisas e desenvolvendo métodos diferenciados de aprendizagem (GADOTTI, 2006).

No Brasil, o movimento Escola Nova surge nos anos de 1920, com Anísio Teixeira trazendo dos EUA o pensamento de seu professor, John Dewey. Pode-se dizer que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é o marco da implementação das ideias escolanovistas no país, tendo como características: o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem; o professor como facilitador da aprendizagem e responsável por despertar o interesse do estudante; o estímulo à prática e à experimentação, considerando que a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato; e, ainda, a avaliação como processo relevante para o aluno, com a finalidade de verificar a aquisição tanto dos conhecimentos intelectuais quanto das habilidades (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Ainda nessa perspectiva da caracterização da Escola Nova, segundo Libâneo (1994, p. 65-66):

Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo [...] o professor

incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.

Essas são algumas características apontadas por Libâneo (1994) na perspectiva escolanovista e que ele denominou de Didática Ativa, pois o aluno deixa a posição de aprendiz passivo e passa a ser investigador, havendo a reconfiguração das metodologias no processo de ensino.

Esses aspectos pontuados vigoraram por um tempo na educação brasileira, mas logo foram substituídas por novas tendências pedagógicas que surgiram *a posteriori*, como por exemplo, o Tecnicismo Pedagógico nos anos 60 e 70.

Entretanto, com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas últimas décadas, os princípios da Escola Nova vieram à tona, por meio da concepção da aprendizagem ativa, perpassando então pelas metodologias ativas de aprendizagem e, conseqüentemente, pela aprendizagem significativa. Nessa senda, é preciso fazer a distinção desses termos, pois, apesar de interligados, suas definições são, didaticamente, distintas.

Segundo os estudos no campo da Psicologia da Aprendizagem, a aprendizagem ativa representa a possibilidade de operações mentais pelos estudantes quando seu pensamento está em constante movimento, a partir do contexto em que se encontra, do que já conhece e do que passará a conhecer. Complementarmente, segundo Moran (2019, p. 11), “As pesquisas atuais de neurociência comprovam que toda a aprendizagem é de alguma forma ativa, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Contudo, para que essa “atividade” seja considerada no processo de ensino-aprendizagem é preciso que sejam disponibilizados recursos didáticos muito além do que tradicionalmente se conhece, tais como a lousa, o uso somente de aula expositiva, apenas o estudo individual e a ação de decorar os conteúdos para as avaliações.

Assim, a Aprendizagem Ativa está relacionada a um conjunto de práticas pedagógicas que consideram o estudante como corresponsável pelo próprio processo de construção do conhecimento, que se desenvolve de maneira mais autônoma, participativa, colaborativa e ativa quando integramos as TDIC no ensino-aprendizagem (MILL; VELOSO, 2021, p.41).

Ou seja, o estudante torna-se ativo nesse processo e não mais apenas escuta o professor em sala de aula, ele age diante dos conteúdos. E, nesse percurso, as TDIC são instrumentos importantes para dinamizar o acesso aos conteúdos e exercícios de forma diversificada, contribuindo, sobremaneira, para aprendizagem ativa.

Não distante dessa ideia, encontram-se as metodologias ativas de aprendizagem. Para Moran (2019, p. 7): “As metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas [...]”.

Por metodologias ativas entende-se o caminho didático-pedagógico a ser percorrido no espaço educacional, sob a orientação docente, em que o aluno torna-se protagonista de sua aprendizagem, em que tem a função de interagir com os conteúdos, realizar as atividades propostas, sejam elas exercícios variados (de cunho intelectual, atitudinal ou físico), podendo ser jogos, elaboração escrita, argumentação, resolução de problemas, individualmente ou por meio de trabalho grupal, mão na massa (com a produção de algum objeto, por exemplo) etc. interagindo também com os colegas e os professores.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas são formas de dar plasticidade à educação contemporânea, principalmente com o apoio das TDIC e, ao contrário do que muitos pensam, cabe salientar que, em nenhum momento, a proposta aqui defendida exclui a exposição e/ou a explicação dos conteúdos programáticos pelos professores, nem tampouco se pensa em tirá-los da cena escolar, mas é indiscutível que eles precisam diversificar as formas de ensinar e de aprender, de modo que os alunos estejam envolvidos, de fato, nesse processo. Nesse contexto, para Bacich (2018, p. 130) “de forma alguma deve ser menosprezado o papel do professor, nem desconsiderados os momentos em que é necessário transmitir certos conteúdos”.

De acordo com Ausubel (2000), a assimilação dos conteúdos, ou seja, a forma como o estudante absorve os conhecimentos, ocorre por meio de processos

cognitivos, inicialmente com a conexão dos novos conteúdos às ideias já existentes na estrutura cognitiva, em um movimento de interação entre aquilo que já sabe e o que está sendo introduzido (novo conhecimento), e que irá gerar o significado para aquela aprendizagem.

Isso ocorre porque, quando se pensa na aprendizagem ativa, no uso de metodologias ativas, indiscutivelmente se almeja a aprendizagem significativa. Diante da possibilidade de discutir esse conceito, o próprio Ausubel (2000), um dos principais teóricos da aprendizagem significativa, considera como necessária a exposição dos conteúdos pelo professor:

A natureza e as condições da aprendizagem por recepção significativa activa também exigem um tipo de ensino expositivo que reconheça os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora nos materiais de instrução e que também caracterize a aprendizagem, a retenção e a organização do conteúdo das matérias na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000, p. 6).

Desse modo, assim como a cultura é passada de geração para geração por meio da transmissão dos conhecimentos socialmente elaborados, tornando-se uma aprendizagem significativa na maioria das vezes, nos processos educativos também é relevante a exposição de saberes em alguns momentos, no sentido de subsidiar a aquisição de novos conhecimentos pelo aprendiz.

Assim, os processos de assimilação na aprendizagem significativa podem ser definidos:

[...] (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção) (AUSUBEL, 2000, p. 8).

Nesse percurso de assimilação faz-se mister considerar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles já sabem sobre o assunto, pois como o próprio autor preconiza, o processo de assimilação depende da interação dos novos conhecimentos com os já existentes (AUSUBEL, 2000).

Na construção do conhecimento por meio da aprendizagem ativa, clama-se pelo envolvimento dos estudantes em situações de aprendizagem que tenham sentido, que façam parte da sua realidade, aceitando as concepções prévias como meio de incorporar novos elementos a elas ou as resignificar e jamais “[...] censurar imediatamente as analogias falaciosas [...] sob pretexto de que levam a conclusões equivocadas” (PERRENOUD, 2010, p. 28-29).

Dessa forma, ao se buscar diversificar as estratégias de ensino e de aprendizagem, por meio da utilização das metodologias ativas de aprendizagem, empenha-se em gerar processos de aprendizagem ativa e significativa para os alunos, tendo como base os pressupostos da psicologia cognitiva, e dando novos rumos ao ato de ensinar e de aprender.

Prática pedagógica docente

Chega-se nesse momento do texto num ponto crucial quando se quer pensar em ensino por competências com o apoio de metodologias ativas: a prática pedagógica docente. Desse modo, o primeiro aspecto a ser contemplado é o discernimento entre o que é a prática docente e o que é prática pedagógica (FRANCO, 2016; VASCONCELOS JUNIOR, 2023), visto que nem toda prática docente possui em seu âmago a prática pedagógica. Franco (2016, p. 535) em sua produção já questionava: “Prática docente é sempre uma prática pedagógica?”.

A mera repetição e mecanização de ações docentes podem configurar uma prática docente, porém, diferentemente, na prática pedagógica haverá uma intencionalidade e haverá ações que atribuirão sentido a essas intencionalidades, como confirma Franco (2016, p. 536)

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Isto posto, entende-se que a prática pedagógica docente tem sentido de práxis, na qual cria-se intencionalidade e significado para toda e qualquer ação em sala de aula; ademais, provoca-se o raciocínio científico no estudante, permitindo operações mentais com sentido e contextualização dos conteúdos ensinados.

Dessa forma, como operacionalizar a prática pedagógica docente, alinhando o ensino por competências, as metodologias ativas e a flexibilidade pedagógica?

Moran (2013) indica alguns caminhos para as transformações nos currículos e nas práticas pedagógicas, de forma que as mudanças comecem no nível micro e caminhem progressivamente para atingir o nível macro. Os primeiros passos para efetivar mudanças significativas nas práticas pedagógicas podem ser assim definidos, com base nas ideias de Moran (2013): mudanças dentro de cada componente curricular, inserindo as metodologias ativas (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, por exemplo), sendo o docente o orientador nesse percurso; avanços na realização de projetos ou atividades em comum em mais de um componente curricular, aumentando o uso de metodologias ativas com o apoio de modelos híbridos (uso de ferramentas em nuvem, fórum de discussão síncrono ou assíncrono); e, um terceiro passo, quando se aumenta a complexidade, na busca por unir diferentes componentes curriculares, podendo ser de áreas de conhecimento próximas, não necessariamente com os alunos do mesmo ano escolar, podendo ser de anos distintos, por meio de um projeto com o desenvolvimento de atividades com sentido e significado. Busca-se também ampliar o uso dos recursos tecnológicos nessa perspectiva, a fim de contemplar o ensino híbrido de maneira mais densa.

Esses passos apontados por Moran (2013) permitem mudanças de atitude docente diante da organização curricular tradicional, concedendo maior flexibilização aos processos, bem como maior dinâmica no ensino e na aprendizagem dos conteúdos previstos.

Nessa senda, devido à simbiose presente nos processos educativos hoje, educação presencial e digital, torna-se imprescindível clarificar a definição de flexibilidade pedagógica, um conceito importante para ser incorporado à prática pedagógica docente. Segundo Mill (2020, p. 10), “flexibilidade educacional ou

pedagógica pode ser entendida pelas possibilidades de (re)organização da educação, em função de diversos interesses ou necessidades, em termos de maleabilidade curricular, de lugar e horário de estudos”.

Ou seja, flexibilidade pedagógica é sinônimo de práticas educativas, bem como propostas curriculares, mais abertas e flexíveis, pois, com o apoio das TDIC o estudante pode escolher o lugar e os horários de seus estudos, para além do previsto em sala de aula. Assim, é papel docente pensar em atividades e momentos de estudo pelos alunos de forma mais dinâmica, utilizando-se dos recursos tecnológicos fora do horário da aula (aula como tradicionalmente conhecemos – na sala de aula física – como único lugar de aprendizagem).

Nessa perspectiva, Moran (2018, p.11) escreve: “[...] é absurdo educar de costas para um mundo conectado [...]”. Desse modo, as TDIC podem ser usadas a favor do professor, das escolas, das interações possíveis, pois possibilita o encontro de materiais riquíssimos na rede, seja para o professor preparar a pré-aula, a própria aula ou, ainda, a pós-aula, ou mesmo deixando que os próprios estudantes tragam as preciosidades que encontram ou que conseguem construir por meio das tecnologias.

Ainda sobre flexibilidade pedagógica, é preciso que se mude a mentalidade diante da organização curricular, do planejamento das aulas, das formas de ensinar e de aprender, porque o tempo e o espaço de aprender se modificaram, as possibilidades se ampliaram e a escola precisa de um olhar atento para isso. Mill e Chaquime (2021) escrevem: “[...] as categorias espaço, tempo e currículo são elementos fundantes da flexibilidade (também na educação), com base na virtualização das atividades humanas promovida pela emergência da cibercultura” (p. 25).

A flexibilidade pedagógica, portanto, busca o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem mais abertos, dinâmicos, tendo relação direta com a prática pedagógica docente e, conseqüentemente, com a necessidade de estar repensando-a, aperfeiçoando-a constantemente.

Nesse contexto, é importante fazer referência à formação continuada dos docentes. Apesar de estarem vivendo no mundo conectado, a capacitação profissional

é indispensável, como em todas as profissões. Pode-se elencar ao menos dois motivos para essa necessidade: o primeiro é que é preciso “tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo [...]” (BACICH, 2018, p. 130) para que toda e qualquer mudança possa ocorrer em suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos. O segundo é o próprio professor ter uma mudança de pensamento em relação ao seu papel em sala de aula, não mais como o centro do processo, visto que as TDIC propiciam novas relações didáticas no ato de ensinar e de aprender, seja com o conhecimento e/ou com os alunos (BACICH, 2018).

É nessa tessitura que as metodologias ativas podem ser incorporadas à prática pedagógica docente, visto que combinam os elementos das TDIC e da descentralização do papel docente em sala de aula, repercutindo no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem diferenciadas e voltadas para a aprendizagem significativa.

Sendo assim, com a devida capacitação dos professores é possível pensar no desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes enriquecidas com as possibilidades que as TDIC trazem, além de se obter profissionais mais seguros em sua atuação a partir dos conhecimentos adquiridos.

Entrelaçando ensino por competências e metodologias ativas: propostas para a atuação pedagógica docente

Pensando em resgatar as proposições escolanovistas, a fim de fundamentar as metodologias ativas, aliadas ao expoente ensino por competências, invariavelmente, remete-se ao exposto por Zabala e Arnau (2010, p.25): “seguindo por outros caminhos, com o nome de ‘competências para a vida’ recuperamos de forma inesperada a velha tradição da Escola Nova”. Ou seja, é possível redirecionar as práticas educativas para o desenvolvimento de competências, planejando-se o processo de ensinar e de aprender baseados: na atividade do aluno, no estímulo à curiosidade, na ação do estudante diante de situações contextualizadas, na

priorização do saber para saber-fazer, no desenvolvimento da autonomia, na inserção dos recursos advindos das TDIC para a diversificação dos instrumentos de ensino e de aprendizagem, e, acima de tudo, buscando incentivar a atitude e proatividade do aluno, em detrimento da omissão e inércia dele em sala de aula.

Assim, é possível aliar a abordagem teórica das metodologias ativas e do ensino por competências, pois ambos buscam, justamente, contemplar um ensino mais funcional nos princípios curriculares, abandonando diretrizes obsoletas da escola. Segundo Moran (2015b, p. 16)

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

É preciso, desse modo, alterar o olhar para o espaço escolar, buscando que os estudantes adquiram nas instituições de ensino competências necessárias à vida, com métodos mais dinâmicos e interativos, renunciando aos modelos tradicionais de mera exposição descontextualizada dos conteúdos pelo docente e recepção passiva por parte dos estudantes. Para isso, “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015b, p. 19), nesse caso, especialmente se o foco for a formação profissional, pode-se basear a proposta curricular nas competências necessárias ao ofício. Contudo, mesmo que a formação não seja focada para determinada profissão, intercede-se pelo princípio metodológico da atividade do aluno, pois isso o instrumentaliza, a fim de estabelecer as relações necessárias do conteúdo aprendido com sua usabilidade.

Para ratificar esse pensamento, Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 276), escrevem:

defende-se a ideia de que a educação desenvolvida na escola precisa ser útil para a vida, de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado.

Dessa maneira, as metodologias ativas vêm para coparticipar do ensino por competências para a qualificação das práticas pedagógicas, considerando sempre que a metodologia escolhida para ser desenvolvida em sala de aula precisa acompanhar os objetivos almejados para o ensino e a aprendizagem.

Por consequência, é preciso reafirmar que a relação do professor com o aluno e deste com o conhecimento não se dá mais de forma meramente de transmissão (pelo professor) e recepção (pelo estudante). Para se alcançar a aprendizagem significativa o docente proverá as situações escolares de ferramentas didático-pedagógicas diversas, com situações-problema a serem resolvidas, muitas vezes, para que o aluno “entre em ação”, buscando assimilar o novo conhecimento para resolver as problemáticas postas. Desse modo, tem-se uma dinâmica mais horizontal de relação com os saberes, promovendo a aquisição significativa dos conteúdos.

Ausubel (2000) pode explicar essa relação da aprendizagem significativa com a aprendizagem escolar:

o facto de o material de instrução na aprendizagem significativa ser logicamente, e, por isso, potencialmente significativo, contribui sem dúvida com algo significativo para esta superioridade; mas, é essencialmente a superioridade nos processos de aprendizagem significativa (i.e., o conjunto da aprendizagem significativa do aprendiz e a capacidade de relação não arbitrária e não literal dos materiais de instrução para com as ideias ancoradas relevantes na estrutura cognitiva) que explica, basicamente, os resultados da aprendizagem e da retenção superiores” (AUSUBEL, 2000, p. 15).

Logo, ao se propor situações-problema ao longo das aulas, o contexto da aprendizagem irá variar substancialmente, visto que distintas tarefas podem ser propostas. E, assim, mais uma vez tem-se a interseção entre o que propõe o ensinar por competências e as metodologias ativas, colocando o sujeito em ação nesse percurso.

Nessa perspectiva, Moran (2018) traz argumentos que corroboram para o desenvolvimento dos processos escolares mais ativos, pois

A aprendizagem ativa aumenta nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484578>

objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (MORAN, 2018, p. 3).

Portanto, a atuação pedagógica docente nessa perspectiva pode proporcionar um espaço rico de construção dos saberes, provocando modificações valorativas na aprendizagem dos estudantes, as quais incorporam novos conhecimentos à estrutura cognitiva, por meio do processo de assimilação, e que o aluno pode transpor tal aprendizagem para as diferentes circunstâncias em que estiver imerso.

Essas ideias estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento de competências e da necessidade de um professor preparado pedagogicamente para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Para Pedro e Matos (2019, p. 348) o conceito de competência é essencial nesse percurso, pois,

[...] é entendido como um constructo que envolve em si mesmo conhecimento, capacidades e processos cognitivos que suportam a mobilização e a integração desses recursos diversos, para responder a situações concretas [...]

Esse pressuposto vai ao encontro do que Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010) propõem na abordagem do ensino por competências, no sentido de que o estudante tenha a capacidade de mobilizar os saberes adquiridos em contextos variados, com a intenção de resolver a situação ímpar que se coloca a sua frente. Por isso,

Ensinar competências significa utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo de construção pessoal com exercícios de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 129).

Nesse caminho, eis que surge o questionamento: mas qual o papel da TDIC nesse contexto de ensino-aprendizagem? Primeiramente, é preciso ter clareza de que “[...] o uso das TDIC na educação, por si só, não irá garantir a qualidade do ensino-aprendizagem” (MILL; VELOSO, 2021, p.47), pois, para que esse percurso seja exitoso, é preciso que o professor entre em cena, como um dos principais atores. Ele irá sistematizar e gerir os processos dentro e fora de sala de aula, a fim de usufruir

dos recursos tecnológicos para a aprendizagem ativa e a construção de competências.

Em segundo lugar, cabe salientar que, no mundo digital, os alunos aprendem a todo momento, em diferentes ambientes (virtuais e reais) e isso precisa ser levado em consideração pelos docentes. Ou seja, os estudantes sabem muitas coisas, descobrem rapidamente sobre muitos assuntos, principalmente no que tange ao uso das tecnologias digitais (e que às vezes nem se passou pela mente do professor), por isso a importância de valorizá-los e trazê-los à tona nos processos de ensinar e de aprender.

Portanto, o professor assume o papel de organizar e conduzir as atividades pedagógicas, propondo práticas didáticas significativas e guiando as aprendizagens ao longo de uma disciplina ou curso. Para Moran (2015a, p. 12)

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno.

Diante de inúmeras informações disponíveis na internet, meio de acesso ao conteúdo digital, o papel docente é indispensável, desde a seleção do que realmente é conhecimento científico para o uso escolar, perpassando pelas propostas de estudo e tarefas pedagógicas, até as orientações constantes ao longo do percurso formativo dos estudantes, a fim de que os alunos não fiquem perdidos diante do arsenal de informações (inclusive de notícias falsas) e à mercê da rede. Isso significa a adequada aplicação da internet aos propósitos pedagógicos.

Para tanto, é importante sinalizar de que forma esse conteúdo digital pode ser utilizado, considerando as metodologias ativas de aprendizagem e o ensino que busca o desenvolvimento de competências. Mill e Veloso (2021, p. 23) apresentam distintas “categorias de ferramentas tecnológicas para uso pedagógico” que trazem inúmeros benefícios aos estudantes, enriquecendo suas aprendizagens, podendo contribuir,

inclusive, no desenvolvimento da autonomia, proatividade, criatividade, engajamento, descoberta etc.

As categorias de ferramentas que podem ser utilizadas pelos docentes são:

mão na massa, audiovisual, realidade virtual e realidade aumentada, redes sociais, jogos e games, ferramentas em nuvem, criação de história em quadrinhos, atividades com sites com exercícios e atividades de revisão e gestão do ensino e da aprendizagem (MILL; VELOSO, 2021, p. 23).

De forma sintética, pode-se afirmar que a mão na massa refere-se às atividades em que se aprende fazendo, em laboratório ou com o uso de *softwares*, por exemplo. O audiovisual relaciona-se aos instrumentos de captar e trabalhar com imagens e sons, com aplicativos de criação ou elaboração de materiais, como exemplo as videoaulas. A realidade virtual ou aumentada é o uso da tecnologia para se obter efeitos visuais, de sons ou de tato, com instrumentos como óculos ou capacetes. As redes sociais podem explorar o que há de mais significativo nos processos interativos, seja de forma síncrona ou assíncrona, mas também possibilita acesso a diferentes materiais/hiperlinks (MILL; VELOSO, 2021).

Na sequência, os jogos e games são os grandes motivadores dos estudantes, pois os desafiam no processo de ensino-aprendizagem, tendo inúmeras opções na rede, seja para o professor criar e aplicar com os alunos ou os próprios estudantes produzirem os jogos. As ferramentas em nuvem possibilitam o armazenamento ou produção de conteúdo, individual ou de forma compartilhada. As histórias em quadrinhos no meio digital podem ser criadas com diferentes enredos, trabalhando criatividade e escrita, por exemplo. E, por fim, as atividades com sites são inúmeras, sendo que através de distintas mídias se exploram os conteúdos disciplinares, podendo elaborar materiais audiovisuais, indicar sites etc., enriquecendo sua proposta didática (MILL; VELOSO, 2021).

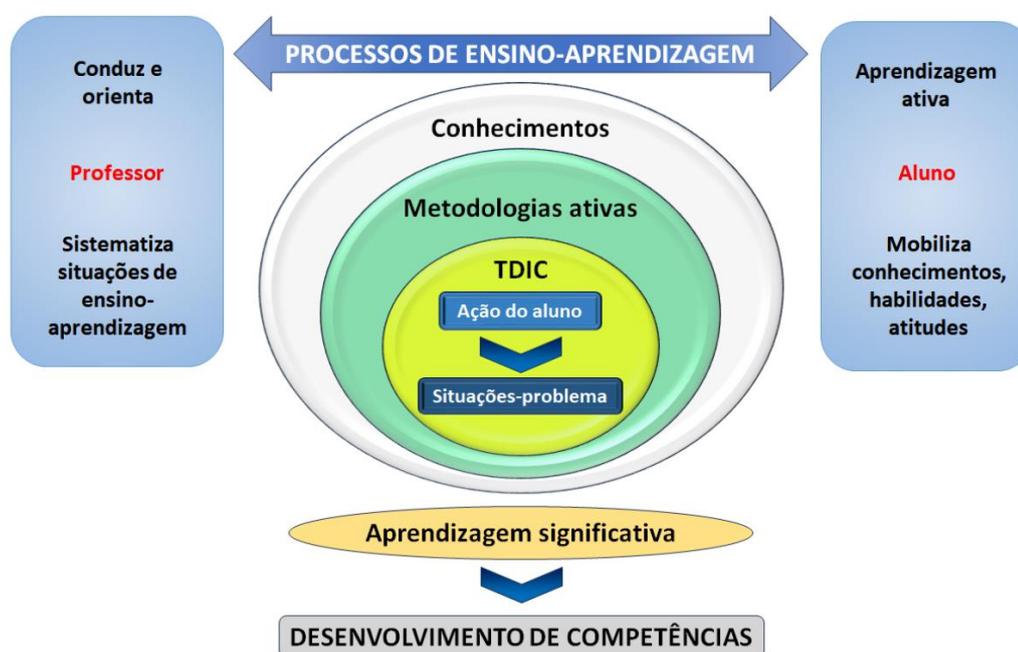
Juntamente com essas categorias de recursos tecnológicos podem ser pensadas as possibilidades de práticas pedagógicas. Moran (2018), Mill e Veloso (2021) e Nascimento (2022) apresentam-nas como diferentes estratégias que os docentes têm para realizar em sala de aula, na perspectiva das metodologias ativas e

que evocam a aprendizagem ativa. O intuito aqui não é descrever tais práticas pedagógicas, visto que os autores supracitados fazem com maestria, mas nomeá-las para que o leitor tenha ideias de como colocar em ação seu plano de atuação: aprendizagem baseada em investigação e em problemas; Movimento *Maker* e Abordagem *Steam*; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; aprendizagem entre pares ou aprendizagem baseada em times; gamificação; *Design Thinking*, *Storytelling* e mapa conceitual (MORAN, 2018; MILL; VELOSO, 2021; NASCIMENTO, 2022).

Assim, esses são exemplos de metodologias ativas que podem estar aliadas às tecnologias digitais e aos objetivos do ensino por competências, gerando propostas mais ativas e significativas de aprendizagem, não como obrigatoriedade, mas estando no campo das possibilidades.

Em suma, a partir dessas considerações teórico-práticas, é possível representar, por meio da Figura 1, como o ensino por competências e as metodologias ativas podem convergir para a prática pedagógica docente, apoiados nos recursos tecnológicos.

Figura 1 – Ensino por Competências e as Metodologias Ativas



Fonte: Elaboração própria.

É possível visualizar que o professor e o aluno aparecem numa relação mais próxima no que tange aos processos de ensino-aprendizagem. O professor é o responsável por conduzir todo o percurso sistematizando as atividades e o aluno tem a possibilidade de mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes nesse caminho.

Os processos de ensino-aprendizagem, no centro da figura, envolvem os conhecimentos (conteúdos curriculares), as metodologias ativas (formas de ensinar-aprender), as TDIC (recursos didático-pedagógicos), trabalhados, muitas vezes, por meio de situações-problema em que os alunos são desafiados a entrar em ação, a fim de que isso gere a aprendizagem significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências.

Considerações finais

Não existe um único caminho para o sucesso das práticas pedagógicas docentes nem tampouco uma receita para garanti-lo, mas existem passos relevantes a serem dados nesse percurso.

Por isso, considerando o mundo dinâmico e digital, este escrito buscou, a partir do conteúdo presente na literatura educacional, por meio da pesquisa bibliográfica, relacionar as concepções presentes no ensino por competências e nas metodologias ativas, considerando a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como recurso didático-pedagógico, verificando as implicações na prática pedagógica docente. Conclui-se, desse modo, que nos aspectos concernentes ao ensino por competências, existe a necessidade de romper com as abordagens tradicionais que envolvem apenas a transmissão e a memorização dos conteúdos, desprovidos de sentido e significado e promover uma abordagem didático-pedagógica que prepare os alunos para a constante mobilização dos conteúdos escolares aprendidos e que esses possam ser utilizados por estudantes nas diferentes situações vivenciadas.

No que diz respeito às metodologias ativas, é importante que os estudantes passem da condição de aprendizes passivos a de investigadores, por meio da resolução de problemas no processo de aprendizagem e que, através da aprendizagem ativa, ele possa interagir com os conhecimentos, assimilando, assim, os novos conteúdos.

Nessa perspectiva, ao abordar a prática pedagógica docente, conclui-se que a ação docente caracteriza-se pela sua intencionalidade, baseada numa reflexão contínua sobre seu fazer pedagógico. Isso contempla também transformar as práticas curriculares, incorporando a elas diferentes estratégias didático-pedagógicas, o uso das TDIC e a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem.

Por fim, firma-se a necessidade de redirecionar as práticas educativas para o desenvolvimento de competências tendo como base: a atividade do estudante, o constante envolvimento dele em situações-problema e a priorização do saber-fazer, buscando contemplar um ensino mais funcional, útil para a vida. Quanto ao papel docente, ele é condutor nesse processo e necessita inserir cada vez mais os recursos tecnológicos e diversificar as estratégias e os instrumentos de ensino-aprendizagem, inserindo, por exemplo, possibilidades metodológicas como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, *Design Thinking* etc.

Assim, este texto contemplou uma breve discussão de abordagens pedagógicas para o contexto escolar, mas não se debruçou em situações diárias das práticas docentes. Desse modo, abrem-se as possibilidades para pesquisas futuras que visem investigar experiências concretas em sala de aula, no que tange ao ensino por competências, às metodologias ativas e aos recursos tecnológicos.

Portanto, com a finalidade de pensar uma educação mais funcional e presente no espaço conectado, foi possível trazer um arcabouço teórico pautado na cognição humana e que sustente a atuação docente, almejando o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retenc%20de%20conhecimentos.pdf . Acesso: 11 maio 2023.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian.; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.129-152.

DIESEL, Aline.; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404> Acesso em: 16 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santos. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LE BOTERF, Guy. **La ingeniería de las competencias**. Barcelona: Gestión, 2000.

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

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

MILL, Daniel. **Flexibilidade Pedagógica**: espaço, tempo e currículo. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2020.

MILL, Daniel; CHAQUIME, Luciane Penteado. **Educação Híbrida como estratégia educacional**. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484578>

MILL, Daniel.; VELOSO, Braian. Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais: reflexões propositivas. *In*: MILL, Daniel; SANTIAGO, Glauber. **Luzes sobre as Estratégias Pedagógicas com Tecnologias Digitais: uma visão propositiva**. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian. MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p.1-25.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para realizar mudanças progressivas e profundas no currículo**. 2013. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/transformacoes.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 1-14. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%c3%a7%c3%a3o_h%c3%adbriada.pdf Acesso em: 26 jun. 2023.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, vol. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015b. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 23 maio 2023.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NASCIMENTO, Maria Estela Ferreira do. Ensino Superior Militar: um estudo de viabilidade para a adoção de metodologias ativas de aprendizagem diante de um novo cenário de ensino na AFA. **Revista da UNIFA**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 5 - 20, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistaeletronica.fab.mil.br/index.php/reunifa/article/view/429> Acesso em 20 jun. 2023.

PEDRO, Ana; MATOS, João Filipe. Competências dos professores para o século XXI: uma abordagem metodológica mista de investigação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n.2, p. 344-364, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40453/29017>. Acesso em: 28 set. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644484578>

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n.1, p. 87-114, 2013. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2985> Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antonio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131-149, jun. 2006 Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf Acesso em: 22 maio 2023.

VASCONCELOS JUNIOR, Ivan de Freitas. **Prática pedagógica em tempos de pandemia**: um estudo sobre o Ensino das Humanidades no Colégio Militar de Santa Maria. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana, Santa Maria, 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)