
A APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: UM ESTUDO DO PROJETO DA FESTA JUNINA DO IFMG CAMPUS SABARÁ

BÁRBARA REGINA PINTO E OLIVEIRA

Instituto Federal de Minas Gerais campus Sabará
E-mail: barbara.oliveira@ifmg.edu.br

DANIELLE SILVA GONTIJO

Instituto Federal de Minas Gerais campus Sabará
E-mail: daniellegontijoeng@gmail.com

JOANA DARK PIMENTEL

Instituto Federal de Minas Gerais campus Sabará
E-mail: joana.dark@ifmg.edu.br

RODRIGO FRANCISCO DIAS

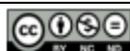
Instituto Federal de Minas Gerais campus Sabará
E-mail: rodrigo.dias@ifmg.edu.br

RESUMO:

Este estudo tem por objetivo discutir a organização e execução do projeto de extensão da Festa Junina no Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Sabará, envolvendo conceitos da aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem a partir de práticas contextualizadas, escuta ativa e currículos inter/trans disciplinares. Os resultados da aplicação deste projeto interdisciplinar se deram a partir da escuta ativa dos alunos do 1º ano dos cursos técnicos e superiores da área de gestão e negócios e mostraram que a metodologia apresentada é eficiente, despertando nos estudantes maior motivação e autonomia para aplicar novos conceitos desenvolvidos no percurso formativo e colaborar uns com os outros frente aos problemas apresentados.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem, Aprendizagem Baseada em Problema, Contextualização, Projeto inter/trans disciplinar.



THE APPLICATION OF ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES: A STUDY OF THE FESTA JUNINA PROJECT OF IFMG CAMPUS SABARÁ

ABSTRACT:

This study aims to report the organization and execution of the Festa Junina extension project at the Federal Institute of Minas Gerais Campus Sabará, involving problem-based learning, learning from contextualized practices, active listening and inter / trans disciplinary curricula . The results obtained from the application of this interdisciplinary project, determining the efficiency by awakening in students greater motivation and autonomy to apply new concepts developed in the formative path and collaborate with each other in the face of so-called problems.

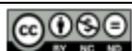
KEYWORDS:

Active teaching and learning methodologies, Problem-Based Learning, Contextualization, Inter / trans disciplinary project.

1. INTRODUÇÃO

No processo de ensino e aprendizagem chamar a atenção dos alunos e mantê-los engajados são postos como grandes desafios. As metodologias ativas têm essa proposta, colocando os alunos no núcleo do processo, tornando-os protagonistas da descoberta, em vez de receptores passivos da informação. Esse processo ocorre por meio de atividades ou debates orientados pelos professores, são alternativas interativas e motivadoras complementares aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. As metodologias ativas são eficazes na compreensão, na retenção de informações, no desenvolvimento da criatividade e habilidades cognitivas dos estudantes.

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) é uma instituição educacional de ensino verticalizado, que objetiva a formação e qualificação de jovens e adultos para atuarem em diversos setores da economia, enfatizando as demandas locais para a criação dos cursos, a fim de oferecer mão de obra qualificada para a região de atuação e contribuir para o desenvolvimento econômico e social, local e regional.

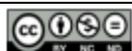


Deste modo, a formação dos alunos sempre associa o aprendizado à prática, e as metodologias ativas são uma maneira de contribuir para alcançar este objetivo educacional.

A fim de promover atividades interdisciplinares entre os alunos do IFMG - Campus Sabará, foi proposto um projeto de extensão para planejar e organizar a Festa Junina do campus, este projeto foi baseado em diversas metodologias ativas. Com o objetivo principal de associar as diferentes estratégias de ensino, criando um ambiente de aprendizado ativo na busca de soluções para os problemas gerados no decorrer da organização do evento. O projeto proposto abrangeu a metodologia ativa através da aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem a partir de práticas contextualizadas, escuta ativa e currículos inter/trans disciplinares, estabelecendo a metodologia do projeto onde cada uma dessas práticas ativas foram aplicadas. Os estudantes foram convidados a escolher uma frente de atuação no projeto com a qual se identificaram mais, e solucionar os problemas, utilizando os conhecimentos abordados nas disciplinas, dialogando e trocando experiências, a fim de planejar, organizar e executar o projeto.

Assim, o objetivo principal deste trabalho foi expor a estrutura da organização da Festa Junina realizada no Campus, evidenciando e contextualizando os métodos de aprendizagem ativa empregados. E, também, apresentar os resultados obtidos por meio de escutas dos grupos que ficaram à frente do projeto. Outro objetivo foi facilitar a aplicação da metodologia apresentada, contribuindo na estruturação e condução de projetos semelhantes em outros locais.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: a Seção 2 consiste em um referencial bibliográfico que engloba as metodologias ativas abordadas no trabalho,



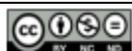
detalhando cada uma delas. A Seção 3 apresenta as particularidades da elaboração do projeto da Festa Junina, incluindo seus objetivos, divisão e atuação dos alunos, experiências desenvolvidas nas disciplinas envolvidas e resultados obtidos tanto para formação pessoal quanto acadêmica dos estudantes. Por fim, a Seção 4 reforça a contribuição dessa experiência na formação e desempenho dos estudantes, indicando também possíveis trabalhos futuros que poderão ser desenvolvidos para continuidade e aprofundamento das contribuições práticas e teóricas aqui levantadas.

2. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

2.1. METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas de ensino compõem um modelo curricular que prioriza maior proatividade e colaboração dos estudantes no processo de aprendizagem. Segundo Berbel (2011), estas metodologias se baseiam nas formas de desenvolver o processo de aprender, visando solucionar desafios advindos de contextos reais ou mesmo simulados, e promover uma postura mais ativa do aluno na busca do conhecimento.

Neste tipo de metodologia, os estudantes são desafiados a dialogar, resolver problemas e conflitos, realizar pesquisas autônomas, considerar e respeitar diferentes pontos de vista, tomar decisões e avaliar os riscos e resultados de suas ações. Integrando percursos pessoais e grupais em atividades coletivas muitas vezes relacionadas à realidade dos estudantes em narrativas mais expansivas. Ao contrário do pensamento tecnicista, que propõe uma prática pedagógica mais controlada pelos professores e desarticulada do contexto social e político (MARIN et al., 2010), nas metodologias ativas de ensino os professores são responsáveis por fazer esta

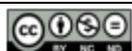


articulação das atividades, escolhendo apenas conteúdos relevantes, valorizando os resultados apresentados e contribuindo na promoção da autonomia intelectual dos estudantes (BERBEL, 2011).

Esse tipo de metodologia vai ao encontro da reflexão feita em Bondía (2002), que propõe repensar a educação do ponto de vista do dueto, experiência e sentidos. Para o autor, a experiência é resultante daquilo que nos afeta de algum modo. E o processo de aprender ou de desenvolver um conhecimento sobre algo, não deveria se resumir a trabalhar ou adquirir, processar e opinar acerca de novas informações. Para aprender o sujeito precisa se expor, fazer-se disponível para provar ou experimentar e submeter-se ao indeterminado. As experiências se consolidam nos sujeitos através do saber em forma de práxis, diferente do científico ou daquele obtido a partir da informação ou vivência laboral. O saber que deriva da experiência dá sentido àquilo que acontece ao sujeito, é singular e individual.

O grande desafio de implementar estas metodologias se refere às diversas e profundas mudanças que elas exigem nas estruturas curriculares e pedagógicas, na postura de alunos e docentes, nos espaços físicos das salas de aula, nos materiais e atividades planejados, entre outras. Ainda é difícil planejar estas mudanças, porque isso envolve repensar a educação de maneira integrada (MORAN, 2015). Para tanto, é preciso ressignificar também o papel da escola, segundo Marin et al. (2010), na pedagogia não diretiva, a escola é vista como um local para problematizar a realidade, e a decisão do que e como aprender dependerá das necessidades sociais ali vividas.

Neste ponto, as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) podem ser grandes aliadas, vez que, segundo Moran (2015), elas podem ajudar a



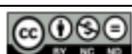
organizar os processos, adaptando-se a cada aluno ou grupo, revelando seus progressos e dificuldades e sinalizar alguns caminhos para aqueles com dificuldades específicas.

As metodologias ativas de ensino podem ser desenvolvidas por diversos modelos, como: Processo do Incidente, Estudo de Caso, Laboratório Rotacional, Rotação por Estações, Método de Projetos, Pesquisa Científica, Metodologia da Problematização, Sala de Aula Invertida e Aprendizagem Baseada em Problemas e Escuta Ativa. Sendo estes dois últimos modelos aplicados neste estudo e detalhados na sequência.

2.2. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A aprendizagem baseada em problemas (ABP) é um método que tem como propósito tornar o aluno capaz de edificar seu conhecimento por meio de problemas que se apresentam tornando situações motivadoras, presentes no seu cotidiano, instigando a autonomia e preparando-o para o mercado de trabalho. A proposta é apresentar a um grupo de estudantes problemas realistas, porém incompletos para que sejam estimulados a resolver os problemas enfrentados de forma colaborativa.

O surgimento dessa metodologia foi a aproximadamente 30 anos, na Escola de Medicina da Universidade de McMaster em Hamilton, Ontário, Canadá, quando os professores se depararam com a dificuldade dos estudantes de medicina em aplicar as noções científicas aprendidas em situações clínicas, começaram então a montar cursos médicos simulando casos clínicos reais, esperando que, a partir do estudo de casos concretos, os alunos integrariam o conteúdo disciplinar. Essa metodologia restringiu-se por muitos anos aos profissionais da área médica, expondo os alunos a



problemas reais antes de terem um real contato nas disciplinas. Sendo considerado um método válido logo se difundiu pelas diversas faculdades de medicina, para outros cursos universitários, no ensino médio e fundamental (FOGARTY, 1998; HERRIRD, 2003).

Os problemas abordados na ABP devem ser formulados da maneira mais concreta possível e apresentar um grau de complexidade adequado às características e conhecimentos prévios dos alunos (CAPPOLA, 2013). Segundo Hendricus Schmidt (1983), com o método ABP os alunos são treinados para lidar com esses problemas sem conhecer a literatura sobre isso, ativando assim esses conhecimentos anteriores, que juntamente com a comparação e troca gerada dentro do grupo de trabalho, enriquecem as estruturas cognitivas dos participantes, contribuindo para o surgimento de uma curiosidade epistêmica que leva os estudantes a agirem buscando uma solução para os problemas. Freire (1996) enfatiza essa ideia afirmando que o conhecimento deve ser adquirido de uma forma coletiva, sendo aplicado para o crescimento da sociedade, em problemas reais.

Um currículo centrado na ABP muda o foco do ensino para a aprendizagem, o foco do centro do processo de ensino passa do professor para o aluno o qual compreende que aprender não é apenas aquisição de informações sem nenhuma ligação, mas o ato de processar as informações para transformá-las em conhecimentos que serão aplicados (MORIN, 1984). Para os estudantes com currículo com esse foco se torna mais estimulante e interessante, possibilitando-os de estudar de forma independente (BARRETT; MOORE, 2010; BARREL, 2007). O modelo abordado no presente trabalho baseia-se nas seguintes premissas:

- A aprendizagem é centrada no aluno e ocorre em pequenos grupos;

- Os professores desempenham o papel de guias, facilitadores que apenas mostram o caminho a ser seguido e deixam que os alunos encontrem uma solução plausível para os problemas;
- Os problemas a serem solucionados são o dispositivo organizacional, um estímulo para a aprendizagem e um veículo para a busca de conhecimento e habilidades para solucionar o problema;
- O aluno é exposto ao estudo autodirigido, no qual ele encontra a necessidade de buscar por um novo conhecimento, facilitando assim a aprendizagem.

A aprendizagem baseada em problemas é constantemente utilizada na formulação deste trabalho, expondo os alunos aos problemas e decisões intrínsecos à atividade de organização da Festa Junina. Os alunos também são incentivados a desenvolver e formalizar os conceitos científicos a partir de práticas contextualizadas, metodologia apresentada na sequência.

2.3. APRENDIZAGEM MEDIADA POR PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

A contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem é muito relevante no atual panorama educativo. Essa ideia baseia-se em uma aprendizagem que é desenvolvida a partir do contexto estrutural dos alunos, diferente da ABP, em que o centro de processo de ensino é o aluno, nessa metodologia de contextualização o centro é o professor, sendo ele o responsável por investigar e propor essas práticas contextualizadas aos alunos.

Giroux (1987) afirma que a aprendizagem deverá estruturar-se sobre o contexto social e econômico dos alunos e de suas vivências familiares, defendendo



uma escola centrada em saberes contextualizados, antagônicos aos conhecimentos que se apresentavam na escola tradicional. Estabelecendo uma crítica à escola atual pela forma como a mesma serve à legitimação do saber e da cultura dominante (FESTAS, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que as escolas devem basear o aprendizado na contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018). Hansen (2006) afirma que dificilmente esse modo de aprendizagem será alcançado se a prática dos docentes basear-se na escola tradicional.

Segundo Santos (2008) a contextualização pode ser dividida nos seguintes objetivos:

- Instigar os alunos a desenvolverem atitudes e valores em perspectiva humanística diante das questões sociais a que estão expostos;
- Auxiliar na aprendizagem de conceitos científicos, onde tais conceitos estão contextualizados com acontecimentos cotidianos na vida do aluno;
- Encorajar os alunos a desenvolverem aptidão e relacionarem suas experiências escolares com problemas do cotidiano.

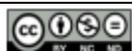
Uma das finalidades da metodologia proposta neste trabalho foi alcançar os objetivos listados, para abordar o terceiro objetivo de forma mais específica utilizou-se também o método da escuta ativa, apresentado na seção a seguir.

2.4. ESCUTA ATIVA

A maioria das pessoas considera o fato de ouvir como sendo um processo automático, em que o ouvinte é um receptor passivo de informações repassadas, cometendo assim um grande equívoco. Ouvir envolve a recepção e o processamento de informações, portanto, é a construção do significado de todos os sinais sendo enviados, sejam eles verbais ou não. Sendo assim, ouvir é um processo ativo, quando o ouvinte percebe e entende o significado da fala, ele assume simultaneamente uma atitude ativa e responsiva em relação à fala, concordando ou discordando, tendo assim uma reação (JALONGO, 1995). Em uma sala de aula os alunos não são os únicos que devem ouvir, e os docentes não são os únicos oradores, os alunos e os docentes devem ser ouvintes, para criar um vínculo e fazer com que a atenção dos alunos se volte para o conteúdo por completo.

Ouvir é um dos métodos primários pelos quais as pessoas adquirem as crenças, normas e bases de conhecimento de sua sociedade, por isso em sala de aula os alunos, por sua vez, dedicam mais tempo para ouvir do que qualquer outra atividade, sendo assim a escuta ativa é um dos pontos principais na aprendizagem (CERQUEIRA, 2006) que possibilita ao educador, quando na posição de ouvinte crítico e sensível, transformar o seu discurso (FREIRE, 1996) e ao educando exercitar o aperfeiçoamento da sua formação.

Em se tratando de ferramentas para escutas, frequentemente usa-se o *Brainstorming* ou o *Brainwriting*, sendo a segunda uma derivação da primeira. Ambas técnicas são desenvolvidas em grupos e oportunizam a participação de todos na geração de ideias em busca de encontrar possíveis soluções para uma situação problema. Ao se aplicar estas ferramentas alguns princípios devem ser seguidos: i)

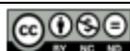


nenhuma crítica poderá ser emitida acerca das ideias; ii) deve-se encorajar a participação de todos os membros e aceitar todas as ideias; iii) o importante é a quantidade de ideias e não a qualidade delas e iv) refino das ideias através de combinações ou eliminações (CHAMMAS et al., 2017).

Para Paulo Freire (1996) quem tem o que dizer deve incentivar, motivar e desafiar quem o escuta, de modo que alguns pontos podem ser abordados em sala de aula para incentivar a escuta ativa (JALONGO, 1995):

- O ensino e a aprendizagem podem ocorrer sem uma conversa direta do docente, através de trabalhos, sendo o professor responsável apenas por formular problemas a serem resolvidos;
- Os alunos devem desempenhar um papel importante na formulação de perguntas e o professor deve aprofundar sempre que uma ideia intrigante é levantada;
- Os alunos precisam associar a aprendizagem com acontecimentos cotidianos;

Conforme mencionado, a implementação das metodologias ativas aqui apresentadas requer uma postura mais democrática dos docentes e discentes, que pode ser adquirida gradativamente com o exercício no cotidiano, e profundas mudanças nas estruturas curriculares e pedagógicas. Neste ponto, os currículos inter/trans disciplinares podem ajudar, uma vez que fortalecem e evidenciam a relação e o diálogo entre conteúdos e disciplinas diferentes na integração do conhecimento. Esses currículos serão abordados na próxima seção.



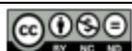
2.5. CURRÍCULOS INTER/TRANS DISCIPLINARES

O surgimento da palavra interdisciplinaridade ocorreu na década de 30 e o termo transdisciplinaridade foi criado em 1970 por Jean Piaget (SOMMERMAN, 2006). A interdisciplinaridade enfatiza as relações e conexões entre diferentes disciplinas e conteúdos, propondo a integração do conhecimento. Referindo assim à outra concepção de currículo, fundamentado na união desses distintos ramos do saber. Já a transdisciplinaridade é um procedimento mais complicado uma vez que a divisão de disciplinas em vigor nos atuais currículos inexistiria, consiste na migração livre de um campo de saber de uma disciplina para a outra, um conhecimento fragmentado (DE ANDRADE, 1995).

As práticas de ensino e aprendizagem inter/trans disciplinares possibilitam os estudantes de realizarem atividades mais envolventes e contextualizadas com práticas diárias, favorecendo a troca de conhecimentos e a cooperação. Os conceitos são organizados em torno de acontecimentos práticos e reais, demandando a compreensão de diferentes disciplinas, levando a unificação do conhecimento. Desta maneira o projeto proposto neste trabalho estabelece todas essas práticas e conceitos, tencionando os alunos a unificar os conhecimentos abordados em sala de aula para solucionar os problemas impostos. Essas práticas, incentivos e ações são sempre favoráveis à aprendizagem dos estudantes, a metodologia proposta e os resultados alcançados com ela estão dispostos na próxima seção.

3. METODOLOGIA

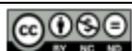
A organização da VI Festa Junina do IFMG campus Sabará foi iniciada em dezembro de 2018, quando docentes da área de Gestão e Negócios escolheram este



evento como alternativa para desenvolver um trabalho prático, interdisciplinar e extensionista, envolvendo os estudantes de graduação e do ensino médio técnico integrado. O trabalho foi conduzido através da criação de uma empresa fictícia de eventos, oportunizando aos discentes envolvidos a vivência da prática laboral. Em março de 2019, os estudantes foram divididos em grupos com atuação específica e orientados por professores:

- 1. Estrutura física e serviços:** planejamento e contratação das estruturas e serviços necessários.
- 2. Divulgação e Avaliação:** confecção dos materiais de divulgação, registro do evento e realização de pesquisa de satisfação.
- 3. Decoração e manutenção:** produção, aquisição ou aluguel de itens de decoração, manutenção e limpeza dos espaços durante o evento.
- 4. Barracas de alimentação e entretenimento:** criação do cardápio, produção dos alimentos, definição da escala de trabalho no evento, montagem e limpeza das barracas.
- 5. Tesouraria e controladoria:** previsão de demanda, definição da política de preços e porções das barracas e convites, planejamento e controle financeiro, captação de patrocínio, gestão do caixa central, apuração e divulgação dos resultados financeiros.

Além destas frentes de atuação, os membros do Grêmio Estudantil do IFMG campus Sabará, ficaram responsáveis pela organização e condução da 1ª Gincana Solidária do campus, cujo objetivo era angariar fundos para apoiar a realização da Festa Junina através da participação coletiva da comunidade interna e externa ao campus. Na Gincana Solidária, cada turma compunha uma única equipe. Os



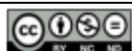
representantes destas turmas eram responsáveis por entregar as arrecadações e acompanhar a pontuação das respectivas turmas junto ao grêmio estudantil. A gincana foi dividida em três fases: (i) venda de rifas; (ii) arrecadação de donativos para a festa ou para a produção das barracas e (iii) venda dos ingressos para a festa. A pontuação era baseada no valor do item vendido ou arrecadado. A turma com maior pontuação per capita no final da competição foi premiada.

Além dos fundos angariados pela Gincana Solidária e pela venda de produtos e serviços durante o próprio evento, o projeto contou também com diversos apoiadores e patrocinadores da comunidade empresarial e da prefeitura municipal.

Nos primeiros encontros de orientação e regências compartilhadas, os estudantes e professoras responsáveis pela organização da Festa Junina decidiram em comum acordo aplicar todo resultado financeiro do evento em ações de melhoria da área de convivência do IFMG Campus Sabará.

Ao longo da organização e execução do evento, foram apresentados aos estudantes diversos problemas e situações comuns ao cotidiano e ambiente laboral, instigando-os a resolvê-los de maneira autônoma e colaborativa. A análise dessas situações e problemas levaram os estudantes a identificar quais conhecimentos seriam necessários para resolvê-los, de forma a promover uma postura mais ativa do aluno na busca do conhecimento.

Os professores orientadores, por sua vez, atuaram na promoção da autonomia intelectual dos estudantes, sendo responsáveis apenas por articular as atividades e as frentes de atuação das turmas e cursos envolvidos na organização da festa junina, escolhendo conteúdos relevantes e valorizando os resultados apresentados.



Por tratar-se de um projeto extensionista e interdisciplinar, a Festa Junina foi muito importante para desenvolver diversas atividades e experiências acadêmicas nas disciplinas ministradas pelos professores envolvidos na organização, sejam em aulas individuais ou compartilhadas. Dentre as quais, na educação básica destacam-se as disciplinas de Informática, Introdução à Administração e Rotinas de Produção e Serviços do curso técnico em administração.

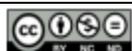
A Festa Junina ocorreu no dia 06 de Junho de 2019 no campus do IFMG em Sabará e contou com um público de cerca de 1.000 pessoas. Mais de 150 alunos do ensino médio técnico e superior participaram da organização, e cerca de 20 parceiros externos apoiaram o evento através de donativos, patrocínios ou prestação de serviços.

A partir da experiência relatada, percebeu-se o quanto o aprendizado prático favorece o processo pedagógico por ser divertido, desafiador, reflexivo, e congregar aspectos relacionais e formativos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Depois do evento, as professoras responsáveis pela coordenação do projeto fizeram a escuta ativa das turmas envolvidas na organização. O objetivo era levantar pontos positivos do projeto, buscando replicá-los ou fortalecê-los em projetos futuros, e levantar pontos negativos ou problemas vivenciados, de forma a buscar causas e possíveis soluções para resolvê-los ou mitigá-los.

As escutas foram feitas nas aulas das professoras que coordenaram o projeto na semana seguinte ao evento, e duraram cerca de duas horas em cada turma envolvida na organização. No total, cerca de 150 alunos participaram ativamente



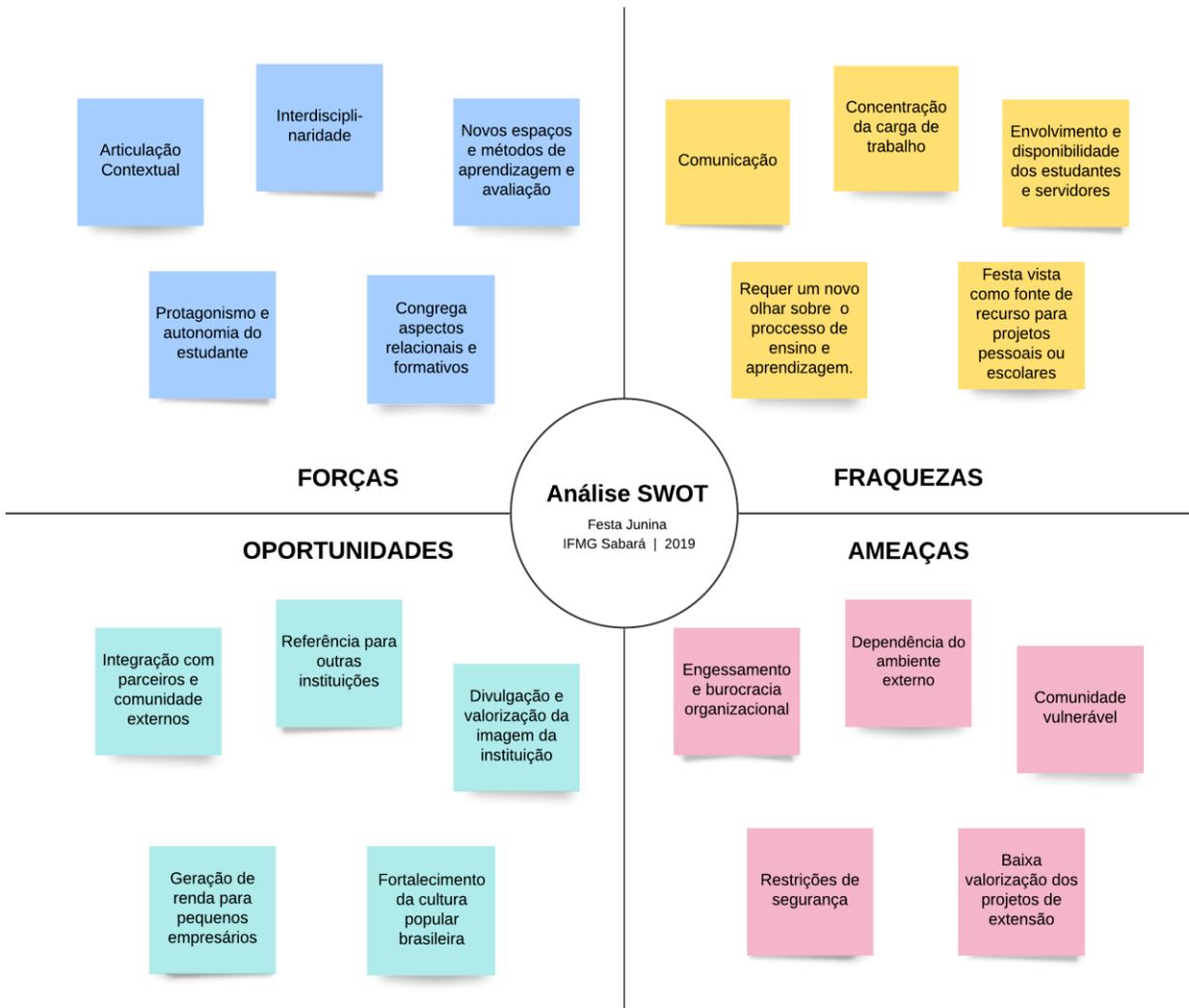
deste processo, que utilizou o *Brainwriting* e o Diagrama Ishikawa como ferramentas para relacionar, visualmente, as possíveis causas dos problemas levantados ao longo das escutas.

Além dos alunos, também foi feita a escuta ativa de oito servidores envolvidos na organização e/ou na orientação dos alunos no projeto, como docentes e técnicos responsáveis pela administração do patrimônio e gestão do campus. Tal escuta foi realizada em reuniões individuais com duração de cerca de uma hora, para levantar percepções mais específicas dos setores nos quais estes profissionais atuam.

As escutas foram organizadas em um quadro SWOT, Figura 1, para identificar os elementos que apresentavam maior oportunidade de melhoria. No quadro SWOT, acrônimo inglês de força, fraqueza, oportunidade e ameaça, as forças e fraquezas consistem, respectivamente, em aspectos positivos e negativos internos, sendo assim, relativamente controláveis pela organização. As oportunidades e ameaças se referem às variáveis externas relacionadas ao ambiente ou contexto em que a organização está inserida.



Figura 6: Análise SWOT da Festa Junina do IFMG campus Sabará



Ao se aplicar a análise SWOT, o gestor deve planejar ações para controlar o ambiente interno, incentivando e potencializando os pontos fortes e inibindo ou minimizando os pontos fracos. Já no ambiente externo, a empresa não tem nenhum controle, logo deve implementar ações capazes de monitorá-lo, aproveitando as oportunidades e enfrentando ameaças. (FERNANDES et al., p. 8).

Como forças da metodologia apresentada foram elencadas:

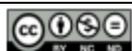
- **Protagonismo e autonomia do estudante:** os estudantes assumiram uma postura mais proativa na busca do próprio conhecimento.
- **Articulação Contextual:** a inserção de um contexto cultural muito ajudou na aprendizagem de conceitos científicos, já que os alunos traziam consigo alguma vivência prévia na organização ou participação deste tipo de festa.
- **Interdisciplinaridade:** o trabalho conjunto de diferentes disciplinas evidencia a relação e conexão entre seus conteúdos. Além disso, possibilita momentos de regência e avaliação compartilhada, reduzindo a sobrecarga dos envolvidos.
- **Novos espaços e métodos de aprendizagem e avaliação:** o evento em si ilustra uma proposta de ABP que extrapola as salas de aula, pois grande parte dos problemas e conflitos se apresentam momentos antes ou ao longo da festa, estimulando os estudantes a buscarem ou acessarem coletivamente conhecimentos anteriores para resolvê-los, assim como a capacidade de lidar com situações de pressão.
- **Congrega aspectos relacionais e formativos:** os estudantes puderam experimentar muitas práticas decorrentes dos processos de administração da Festa Junina como liderança, trabalho em equipe, gestão de conflitos e tomada de decisão. E puderam também congregá-las a outras questões relacionais, como: disciplina, respeito, confiança, autonomia, perseverança, responsabilidade, altruísmo, concentração, cooperação e coletividade.

As principais fraquezas identificadas da metodologia proposta foram:

- **Comunicação:** considerando o dinamismo e a complexidade de gerenciar um projeto que envolve diversos servidores e estudantes, ficou clara a necessidade de trabalhar uma comunicação mais transparente e confiável,

capaz de integrar todas as frentes de atuação, e deixar à vista as informações que permitem aos envolvidos acompanhar a evolução do projeto e entender quais processos críticos requerem maior atenção.

- **Concentração da carga de trabalho:** a inserção do projeto ao currículo, faz com que seu planejamento e desenvolvimento fiquem concentrados ao curto período do semestre letivo.
- **Envolvimento e disponibilidade dos estudantes e servidores:** apesar de se tratar de um evento institucional utilizado, que diversifica os espaços e métodos de aprendizagem e avaliação, nem todos os alunos e servidores se engajam e se envolvem na proposta, resultando na sobrecarga daqueles dos envolvidos.
- **Requer um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem:** a implementação de metodologias ativas de ensino requer profundas mudanças nas estruturas curriculares e pedagógicas, na postura de alunos e docentes, nos espaços físicos das salas de aula, e nos materiais e atividades planejados. Hoje o campus não disponibiliza um ambiente adequado para trabalhar a metodologia proposta. Além disso, apesar dos esforços, a escola ainda reflete um tipo de pensamento tecnicista e diretivo, em que as estruturas curriculares são controladas e definem quando, como e o que os estudantes irão aprender.
- **Proposta vista como fonte de recurso para projetos pessoais ou escolares:** alguns ainda veem a proposta como uma fonte de recursos para financiar projetos pessoais ou escolares, e.g. formaturas e participação em congressos ou eventos escolares. Essa expectativa é totalmente contrária à proposta do



evento em que os produtos e serviços são vendidos a preços sociais no intuito de torná-los mais acessíveis e fortalecer a cultura popular brasileira.

Em relação às oportunidades da metodologia proposta, destaca-se:

- **Integração com parceiros e comunidade externa:** o projeto contou com cerca de 20 parceiros externos que apoiaram o evento através de donativos, patrocínios ou na prestação de serviços. Além disso, ele reuniu cerca 1.000 pessoas, sendo este público composto por servidores e estudantes do campus Sabará e de outros *campi* do IFMG, egressos, familiares e comunidade externa ao campus.
- **Referência para outras instituições:** por estar na sexta edição, o projeto já se tornou parte da agenda da cidade e referência para outras instituições, os campus de Ribeirão das Neves e Ipatinga chegaram a consultar as organizadoras do projeto para auxiliá-los na organização de projetos semelhantes promovidos nestes locais.
- **Divulgação e valorização da imagem da instituição:** entende-se que o projeto representa mais um canal de abertura da instituição à comunidade sabarense, que muitas vezes não tem acesso a estes espaços em função das adversidades que acometem a população.
- **Geração de renda para pequenos empresários:** apesar de contar com apoiadores e parceiros externos, alguns serviços, equipamentos e materiais tiveram que ser contratados, adquiridos ou locados. Dando-se prioridade para pequenos fornecedores locais.

- **Fortalecimento da cultura popular brasileira:** as Festas Juninas fazem parte da cultura popular brasileira, e fortalecer e popularizar essa cultura está entre os princípios da lei de criação dos institutos federais.

Por fim, como ameaças externas foram elencadas:

- **Engessamento e burocracia organizacional:** o engessamento pedagógico-curricular dos cursos e a gestão burocrática da instituição dificultam a aplicação de metodologias como a aqui proposta. Fluxos como os de marcação e reposição de aulas, reservas e acesso a espaços e empréstimo de materiais ou equipamentos, precisam ser repensados para seguir resguardando o patrimônio e atendendo as expectativas e legislações educacionais, sem desmotivar a condução de iniciativas que podem ser tão benéficas à instituição e ao processo de ensino e aprendizagem.
- **Restrições de segurança:** segundo a legislação de segurança contra incêndio, eventos públicos com previsão de público maior que 250 pessoas devem passar por avaliação prévia junto ao corpo de bombeiros. E quanto maior o público esperado, maiores as restrições para aprovação do projeto.
- **Comunidade vulnerável:** a baixa remuneração salarial, associada à baixa taxa de ocupação dos munícipes sabarenses, reforçam sua situação de extrema pobreza, que muitas vezes não têm condições de acessar e participar de eventos como o aqui proposto, ainda que os preços praticados sejam muito abaixo do mercado.
- **Dependência do ambiente externo:** diversas atividades e decisões do projeto dependem fortemente do ambiente externo, e.g. a contratação de

infraestrutura e aquisição de materiais dependem da confirmação de patrocínios.

- **Baixa valorização dos projetos de extensão:** as atividades e projetos de extensão ainda precisam ser valorizados por programas de fomento e a validação destas ações como componentes curriculares. A extensão é imprescindível à democratização do acesso da comunidade aos conhecimentos gerados nas escolas e universidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia e formaliza a aplicação de metodologias ativas de ensino em um projeto de extensão proposto e realizado no IFMG Campus Sabará, a fim de facilitar a condução de projetos semelhantes em outros locais.

O projeto apresentado consiste no planejamento, organização e execução da VI Festa Junina do IFMG campus Sabará, envolvendo conceitos da aprendizagem baseada em problemas (ABP), aprendizagem a partir de práticas contextualizadas, escuta ativa e currículos inter/transdisciplinares.

O evento em si ilustra uma proposta de ABP que extrapola as salas de aula, pois grande parte dos problemas e conflitos se apresentam momentos antes ou ao longo da festa, estimulando os estudantes a buscarem ou acessarem coletivamente conhecimentos anteriores para resolvê-los. A inserção do contexto cultural e social das Festas Juninas muito ajudou os alunos nesse processo, visto que todos trazem em alguma medida saberes prévios relacionados à problemática sugerida. E, quando não trazem, estes alunos muitas vezes recorrem aos saberes familiares. Por fim, a condução do trabalho de maneira interdisciplinar evidenciou a relação e conexão



entre conteúdos de diferentes disciplinas e oportunizou a realização de momentos de regência e avaliação compartilhada, reduzindo a sobrecarga dos docentes e discentes.

Ao concluir o projeto, diversas escutas foram feitas entre os alunos e servidores envolvidos, no intuito de levantar pontos positivos, buscando replicá-los ou fortalecê-los em projetos futuros, e levantar pontos negativos ou problemas vivenciados, de forma a buscar causas e possíveis soluções para resolvê-los ou mitigá-los. Estas escutas foram socializadas e organizadas para identificar os elementos que apresentavam maior oportunidade de melhoria. A partir destas escutas foi feita uma análise SWOT.

Ressalta-se que as escutas não se limitaram a identificar os pontos fortes e fracos do evento, elas também buscaram evidenciar a formação de valores entre os estudantes, fazendo com que eles refletissem e avaliassem seu engajamento no projeto proposto. Na maioria das práticas de ensino, esse processo de autoavaliação não acontece, ficando a avaliação restrita aos professores, deixando no aluno apenas a sensação de fracasso ou de sucesso quando mal ou bem avaliado.

Essa metodologia como qualquer outra enfrenta o desafio de não conseguir envolver todos os alunos ou servidores. A concepção e execução deste projeto como metodologia de ensino, oportuniza um olhar crítico sobre as dificuldades em se fazer projetos que maculam o paradigma das estruturas curriculares constituídas por disciplinas organizadas individualmente.

Ainda assim, os resultados alcançados se mostraram eficientes ao despertar nos estudantes maior motivação e autonomia para aplicar novos conceitos

desenvolvidos no percurso formativo e colaborar uns com os outros frente aos problemas apresentados.

REFERÊNCIAS

ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Escuta pedagógica e história de vida: caminhos transdisciplinares em educação de jovens e adultos (EJA)* [livro eletrônico] / Alessandra Xavier Cândido Ribeiro (organizadora). – Fortaleza: Secretaria de Educação de Horizonte / EdUECE, 2016.

BARRETT, Terry; MOORE, Sarah. *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education*. Routledge, 2010.

BARELL, John F. *Problem-based learning: An inquiry approach*. Corwin Press, 2006.

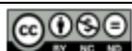
BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semana: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021^a.

CAPPOLA, Paola. *Problem Based Learning*. Science & Philosophy, v. 1, n. 2, p. 97-118, 2013.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. *O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível*. Psic, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jun.



2006.

CHAMMAS, Adriana; QUARESMA, Manuela & MONT'ALVÃO, Claudia. *A dicotomia entre teoria e prática do brainstorming*. 16º Ergodesign – Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica. Florianópolis, 2017.

DE ANDRADE, Rosamaria Calaes. *INTERDISCIPLINARIDADE - Um novo paradigma curricular*. 1995.

DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira. *Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica*. Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631), v. 1, 2008.

FERNANDES, I. et al. Planejamento Estratégico: Análise SWOT. Três Lagoas-MS, 2013. Disponível em: <[http://revistaconexao.aems.edu.br/edicoes-anteriores/2013/ciencias-sociais-aplicadas-e-ciencias-humanas-2/?queries\[search\]=swot](http://revistaconexao.aems.edu.br/edicoes-anteriores/2013/ciencias-sociais-aplicadas-e-ciencias-humanas-2/?queries[search]=swot)>, Acesso em: 20/08/2020.

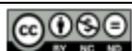
FESTAS, Maria Isabel Ferraz. *A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas*. Educação e Pesquisa, v. 41, n. 3, p. 713-727, 2015.

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

FOGARTY, R. *Problem-based learning: a collection of articles*. Arlington Heights: Skylight, 1998.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. Cortêz; Autores Associados, 1987.

HANSEN, M. F. *Projeto de trabalho e o ensino de ciências: uma relação entre*



conhecimentos e situações cotidianas. 2006. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2006.

HERRIED, C. F. (2003). *The Death of Problem-Based Learning?*. Journal of College Science Teaching, Vol. 32, pp. 364-366.

IBGE. *Panorama Sabará*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama>>. Acesso em: Mar. de 2020.

JALONGO, Mary Renck. *Promoting active listening in the classroom*. Childhood Education, v. 72, n. 1, p. 13-18, 1995.

MARIN, Maria José Sanches et al. *Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem*. Revista brasileira de educação médica, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

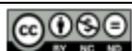
MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção de mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORIN, Edgar. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984.

SELEME, Robson; STADLER, Humberto. *Controle da qualidade: as ferramentas essenciais*. Editora Ibpex, 2008.

SCHMIDT, Hendricus Gerard. *Problem based learning: Rationale and description*. Medical education, v. 17, n. 1, p. 11-16, 1983.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou transdisciplinaridade*. São Paulo: Paulus, v. 21, p.



98, 2006.

