

Ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto da EPT: realidade possível com uma práxis criativa e dialógica

Spanish language teaching-learning in the context of PTE: a possible reality with a creative and dialogic praxis

Enseñanza y aprendizaje de la lengua española en el contexto de la EPT: realidad posible con una praxis creativa y dialógica

Recebido: 12/05/2022 | Revisado: 21/05/2022 | Aceito: 27/05/2022 | Publicado: 03/06/2022

Renata Portela das Chagas Coimbra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2490-8924>

Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: renata.coimbra@ifal.edu.br

Ana Paula Santos de Melo Fiori

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3172-0639>

Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: ana.fiori@ifal.edu.br

Resumo

Sabe-se que ao passar dos tempos a maneira de pensar e fazer a educação acontecer muda, principalmente porque se busca acompanhar a resignificação das novas crenças e valores. Assim, para que os objetivos educativos alcancem o êxito pretendido evolui-se também a forma de ensinar, adaptando-se as estratégias, metodologias, recursos e didáticas. Desta forma, o objetivo deste trabalho de pesquisa é diagnosticar o fazer pedagógico dos docentes de diferentes áreas, do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maragogi e Piranhas, em busca de conhecer se nesses locais os docentes utilizam a interdisciplinaridade e as metodologias ativas como estratégias docentes em suas práticas pedagógicas. A partir disto, realizou-se um estudo diagnóstico referente ao melhor conhecimento de como os docentes desenvolvem atividades que possibilitem a práxis dialógica entre as diferentes áreas do Curso de Nível Médio Integrado em Agroecologia. Logo, através da metodologia da pesquisa diagnóstica, com base em Roesch (2019), desenvolveram-se três etapas: i) análise dos Planos de Curso Técnico Integrado em Agroecologia (PPCs); ii) aplicação de questionário semiestruturado junto aos docentes da área técnica do curso; iii) aplicação de um segundo questionário semiestruturado junto aos docentes do componente curricular de língua espanhola no curso supracitado. O resultado apontou para a necessidade da criação de um material didático que aborde a interdisciplinaridade entre as áreas, visto que há escassez de material disponível no mercado.

Palavras-chave: Ensino, Gamificação; Metodologias ativas; Diagnóstico.

Abstract

The way to think about education and make it happen changes over time, especially because there is a goal to keep up with the resignification of new beliefs and values. Therefore, for educational objectives to reach their intended outcome, there must also be an evolution of the way to teach, adapting strategies, methodologies, resources and didactics. The goal of this study was to diagnose the pedagogic practice of teachers of different fields in the Federal Institute of Alagoas, at the Maragogi and Piranhas campi, seeking to understand whether teachers in these locations use interdisciplinarity and active methodologies as teaching strategies in their practice. We carried out a diagnostic study to better understand how teachers develop activities that enable dialogic praxis between the different areas in the Integrated Intermediate Level Course in Agroecology. The research methodology was divided into three stages: analysis of the Integrated Technical Course Plans in Agroecology (PPCs); application of a semi-structured questionnaire with teachers in the technical area of the course; application of a semi-structured questionnaire with Spanish language teachers of the aforementioned course. The findings indicated the need to create didactic material that addresses the interdisciplinarity between the areas, since there is a scarcity of material available in the market.

Keywords: Teaching; Gamification; Active methodologies; Diagnosis.

Resumen

Es sabido de todos que al paso del tiempo se cambian las maneras de pensar y producir la educación, principalmente porque se busca la resignificación de las nuevas creencias y valores. De esta manera, para que los objetivos educativos obtengan al éxito esperado, se cambia también la manera de enseñar, adaptándose estrategias, metodologías, recursos y didáticas. Así, el objetivo de este trabajo investigativo es hacer un estudio diagnóstico de los docentes de diferentes

áreas, del Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maragogi y Piranhas, con la finalidad de averiguar si hay en estos rincones el uso de la interdisciplinaridad y de las metodologías activas como estrategias didácticas en sus prácticas pedagógicas. A partir de ello, se realizó un estudio diagnóstico en cuanto al mejor conocimiento de cómo los docentes desarrollan actividades que posibilitan la praxis dialógica entre las diferentes áreas del Curso de Bachillerato Integrado en Agroecología. Así, a través de la metodología de investigación diagnóstica, con apoyo en Roesch (2019), se desarrollaron tres etapas: i) análisis de los Planes Técnicos Integrales de Curso en Agroecología (PPC); ii) aplicación de cuestionario semiestructurado con profesores del área técnica de la carrera; iii) aplicación de un segundo cuestionario semiestructurado a los docentes de la asignatura de lengua española en el mencionado curso. El resultado apuntó para la necesidad de creación de un material didáctico que desarrolle la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas, ya que existe escasez de material disponible en el mercado.

Palabras clave: Enseñanza; Gamificación; Metodologías activas; Diagnóstico.

1. Introdução

A forma de pensar e agir muda ao longo dos tempos uma vez que há sempre ressignificação dos valores e crenças em uma sociedade. Assim também se modifica a maneira de interpretar e fazer a educação acontecer, principalmente porque muitos cientistas dedicam horas a fio buscando justificativas e meios de fazer com o que o processo de ensino e de aprendizagem assumam papéis mais significativos na vida de quem estuda e de quem ensina.

Diferentemente do conceito de educação que se tinha no passado, atualmente entende-se que o conhecimento não está limitado a espaços físicos. O foco antes estava nos professores que além de formados em áreas específicas tinham acesso aos manuais e às enciclopédias, sendo os detentores do conhecimento. Hoje, todos têm acesso à artigos científicos, livros, e informações generalizadas. Há informação abundante e os estudantes podem buscá-las independente do lugar, do tempo e do espaço em que estejam inseridos. Não há mais o entendimento de que o conhecimento é obtido nas salas de aula, dentro da escola, através da fala do professor. Esse assume postura de facilitador, no sentido de ser a pessoa que vai proporcionar meios para que os estudantes se desenvolvam de forma crítica e autônoma.

Se os conceitos de tempo, espaço e memória mudaram, consequentemente mudou-se também a forma de conceber o conhecimento e a maneira de fazer educação. Segundo Lima e Oliveira (2022), o professor da escola pública brasileira deve oportunizar através de seu trabalho, uma educação transformadora sendo possível através de uma prática docente que vê na sala de aula um espaço de reflexões e diálogos oportunizando a produção no lugar da reprodução. Atuando, portanto, de maneira mais democrática e menos centralizadora. Logo, há de pensar em uma escola moderna que vê no currículo o momento de oportunizar e não de limitar.

Silva, Alves e Fiori (2022) corroboram neste sentido ao propor um currículo para além de uma formação para o mercado de trabalho, tornando possível desenvolver nos sujeitos um caráter emancipatório a partir da progressão nos estudos e da ampliação das possibilidades de transformação da realidade vivenciada, isto é, atinge-se o princípio pedagógico em seu caráter social. E neste viés, aponta-se para uma nova maneira de fazer acontecer o processo de ensino e de aprendizagem: um processo que desvenda novo alvo: o estudante.

Àquele que assume o principal papel no processo educativo, com o auxílio do professor, que tem a tarefa de vincular os novos conceitos à nova realidade, através de novas maneiras de fazer acontecer o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o real e significativo. Possibilitados pelo novo olhar para o “valor sua cultura, identidade, conhecimento de mundo e criatividade” (...) estimulados para “compreenderem e participarem ativamente de sua formação intelectual e/ou profissional, bem como das lutarem por transformações necessárias à sociedade” (Lima & Oliveira, 2022, p.6). Para tanto, considerar a história de vida de cada aprendiz, em suas particularidades, em seus conhecimentos prévios de mundo e a realidade (digital) em que estão inseridos.

Vive-se em uma geração que é nativa digital (os nascidos e crescidos na era da tecnologia digital). Os jovens vivem com a tecnologia digital nas mãos. A todo tempo usam aplicativos e recursos que na educação, de um passado não tão distante,

seria impossível imaginar. A tecnologia digital apresenta recursos, ferramentas e um leque de novas possibilidades que vem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A exemplo dos recursos digitais estão tablet, computadores e smartphones, que atualmente ocupam espaço na sala de aula. Algumas ferramentas digitais, como Google drive, Google docs, Jamboard, Google classroom, Kahoot, também permitem interação e dinamicidade nas aulas. E outros programas que não foram idealizados como objetos de aprendizagem mas que cumprem perfeitamente a função, como o padlet, por exemplo.

Nesta (re)adaptação na realidade educacional, muda-se também a didática para que os novos objetivos educativos sejam desenvolvidos com o máximo de êxito. E neste sentido, de facilitar, de dinamizar e de desenvolver habilidades e competências nos estudantes, estão as metodologias ativas que inferem uma aprendizagem voltada ao protagonismo do estudante porque permitem que durante o uso dessas, o docente proporcione momentos educativos de autonomia durante o processo formativo. Essas metodologias, a exemplo da gamificação, possibilita a aproximação do estudante ao currículo, desenvolvendo competências e habilidades, a partir da cultura digital que é a nova realidade, isto é, é onde estão inseridos.

As metodologias ativas podem ser entendidas como processos de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, trocando o foco do professor, para efetivamente alcançar a formação desse estudante como um sujeito ativo, crítico, reflexivo e transformador. Como o nome sugere, as metodologias ativas são uma metodologia de ensino que propõe ativismo, por parte dos discentes, em seu processo de aprendizagem. Nestas metodologias, que são diversas, o que se propõe é a transformação na forma de ensinar e aprender, dando importância ao que é importante, ou seja, direcionando o que é almejado pelo docente ao que é de interesse dos estudantes.

Acrescente-se que a gamificação é uma metodologia ativa que possui elementos suficientes para auxiliar o processo de autonomia dos estudantes. Essa metodologia ativa é comumente confundida jogos, entretanto é muito mais que um jogo. A gamificação não é game, mas o uso do design e elementos de jogos para auxiliar na busca por alternativas para problemas da vida real: “gamificação é a utilização de mecânicas e dinâmicas de jogos para uso em outros contextos e atividades, para o engajamento de pessoas e a resolução de problemas” (Barbosa, et al., 2020, p.1596).

É possível gamificar através de jogos comerciais ou serious game, que segundo Leal (2021, p.10), podem ser específicos ou adaptados à aprendizagem, como por exemplo destes recursos digitais: “plataformas como o Moodle, AVA, Google Forms, Power Point, e outras criadas propriamente para esse objetivo, tais como: Kahoot, Genially, Wordwall, Socrative”.

A gamificação é melhor definida como um conjunto de técnicas que têm como objetivo melhorar a performance em uma atividade, a motivação daqueles que a estão realizando, e como resultado, ir além de moldar comportamentos, mas também como uma alternativa para atender às necessidades de cada contexto educacional.

Paralelamente, Cristovão e Nobre (2011) sugerem refletir sobre o uso do software educativo no contexto das teorias de aprendizagem porque essas ferramentas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, reforçando o uso das ferramentas tecnológicas digitais. Tais recursos devem ser escolhidos pelos professores de maneira a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores definem software educativo como programas que são utilizados para finalidades educacionais, sem necessariamente terem sido criados para essas finalidades.

Entretanto, vale lembrar que a função do aparato educacional vai além do ato de ensinar, atingindo principalmente a necessidade de criar condições de aprendizagem, ou seja, a mudança acontece quando o professor incorpora na sua prática docente os novos valores, mudando sua conduta, seus pensamentos e pondo em seus objetivos e na sua prática educativa as mudanças. E diante deste cenário, Lima e Oliveira (2022, p.2) afirmam que quando o professor transforma “a sala de aula em um espaço de diálogo e reflexões, intermediando a aprendizagem e possibilitando descobertas ao invés de reproduções” esse cumpre sua função social, que seria a de promover oportunidades para que os sujeitos tenham a mesma condição de transformação da realidade a partir da desenvoltura de sujeitos sociais que possuem autonomia e criatividade.

E assim, faz-se possível adaptar as novas crenças à nova maneira de proporcioná-las através de softwares, metodologias e outros recursos que serão facilitadores do processo; aceitando cada estudante como único, considerando o tempo individual de cada aprendiz, seus erros, seus acertos e suas realidades, e respeitando e valorizando o desenvolvimento das atividades e não na atividade fim, visto que a aprendizagem acontece durante o processo.

Não só os softwares educativos facilitam o processo, como também os objetos de aprendizagem podem enriquecer e favorecer, trazendo dinamicidade, modernidade e interatividade na construção do conhecimento. Na realidade, qualquer tipo de recurso que possa ser usado, reutilizado e referenciado para auxiliar o aprendizado a partir de uma tecnologia que sirva de suporte ao ensino, é considerado objeto de aprendizagem (OA). Reaplicar, adaptar, ajustar, objetos que não tinham a finalidade pedagógica dentro do contexto, independente de digital ou analógico, de novo ou velho, de bonito ou feio. Transformar o que não foi criado pensando em cumprir objetivos educativos em possibilidades de autonomia, direcionamento e criticidade.

Esses OA podem ser definidos como “recursos desenvolvidos para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem, e têm como principal característica sua reutilização. Imagens, gráficos, vídeos, animações, simulações, softwares entre outros artefatos digitais podem ser considerados OA” (Neto, et al., 2017). Esses objetos devem apresentar suporte ao ensino e a aprendizagem, devem ser claros e devem estar acessíveis a reutilização em contextos variados. No contexto do ensino focado em multiletramentos, os AO são de grande valia. Os estudantes não esperam, não digerem um texto para depois ler uma imagem e depois ouvir um som. Está tudo junto. Está tudo misturado. O que chega às mãos através da rede de internet é dinâmico, rápido e multimodal.

Outrossim, colaborando com a multimodalidade, tornando o processo ainda mais significativo, e enfatizando na não fragmentação do conhecimento, está a opção de inserir a interdisciplinaridade no planejamento docente. Essa opção aponta uma construção mais completa e integral, sem segregar as informações. O uso dessa opção no ensino busca tornar possível o ensino integrado, unindo uma ou mais disciplinas. Levando o conhecimento de forma uniforme e inteira ao estudante.

A interdisciplinaridade neste trabalho aponta para uma recuperação do que fora perdido ao se dividir a pesquisa científica, fragmentando as áreas de estudos e tornando-as cada vez mais interativas a partir da conversa entre as diferentes disciplinas: “etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas” (...) sendo interdisciplinar “toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas” (Yared, 2008, p.161-162).

Segundo Fávero e Nunes (2011, p.171), o prefixo *inter* tem significado de troca, reciprocidade e disciplina, de ensino, de instrução, de ciência. E afirmam ainda que poder-se-ia compreender como um ato de troca e de reciprocidade entre as disciplinas. Acrescente-se que entender a interdisciplinaridade como uma ação em movimento que aponta para uma transformação.

Em busca da unidade no ensino, estima-se que a interdisciplinaridade proporcione a relação entre as áreas do conhecimento do Curso de Nível Médio Integrado em Agroecologia, facilitando o diálogo na formação do estudante desenvolvendo um ser autônomo e independente que não recebe o conhecimento de forma dividida e fragmentada, porque de fato, o conhecimento além de contínuo também é global.

O conhecimento integral a que se propõem os Institutos Federais (IF) considera que o estudante do ensino médio integrado ao técnico deve receber simultaneamente o conhecimento geral e o conhecimento técnico, na fase da educação a que corresponde ao ensino médio. Dentro dessa proposta, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que se deve formar o estudante para suas múltiplas capacidades de trabalhar, de viver coletivamente, de agir com autonomia sobre a sociedade e sobre o espaço na sociedade ao qual estão inseridos, atuando de maneira que se contribui para a construção da sociedade com fraternidade e justiça.

Nesse modelo, o estudante é preparado para agir na sociedade e não para ser passivo nesse espaço. Assim, para que

isso aconteça, Ciavatta (2005) afirma que há a necessidade de tornar o estudante íntegro, inteiro, sendo possível a partir de uma educação que pensa na formação geral e na profissional considerando a importância igual das duas na formação no jovem estudante.

Logo, a proposta que se dispõe a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos IF é a de uma concepção filosófica que prevê a formação do ser humano integralmente nas dimensões física, mental, cultural, política, científica e tecnológica (Castro & Neto, 2021, p.4). No contexto atual de ensino, ainda que no ensino médio, pode-se proporcionar ao estudante o contato com a língua estrangeira para diferentes finalidades além das provas de concursos e para obtenção de notas.

Para Cavalcanti, Santos e Silva (2022), aprender um novo idioma possibilita traduções de textos e artigos, escrita de resumos, uso em lazer, como leitura de livros, viagens, ver séries no idioma original. Pensar em como proporcionar essa vivência nos estudantes do ensino médio do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, do Instituto Federal de Alagoas é a questão que move esta pesquisa científica.

Será que dentro do curso de nível médio integrado ao técnico em Agroecologia, dos *campus* Maragogi e Piranhas, há uma práxis dialógica entre os docentes da área técnica e os docentes da área propedêutica (Matemática, Português, Química, Biologia, Inglês, História, etc.)? Será que esses docentes utilizam uma metodologia que privilegia o estudante no processo de aprendizagem? Será que esses docentes utilizam recursos digitais e tecnológicos em seus planos de aula e prática docente?

A partir dessas indagações, propõe-se neste trabalho científico, investigar como os professores de Língua Espanhola (LESP) do curso supracitado desenvolvem suas atividades em seus contextos educativos. Entender como acontece o planejamento docente para suas aulas e quais recursos e metodologias utilizam é uma proposta deste trabalho. Investigar sobre a práxis dialógica dos docentes da área técnica formativa do curso e os docentes da área comum (formação geral ou propedêutica), neste trabalho especificamente, os docentes de LESP. Assim, da mesma forma, como os docentes da área formativa técnica vêm a interdisciplinaridade e se utilizam as metodologias ativas em suas práticas.

Através de uma pesquisa diagnóstica, buscou-se mapear situações específicas dentro da realidade dos *campus* Maragogi e Piranhas, localizados respectivamente, no litoral norte de Alagoas e alto sertão alagoano. Para entender questões pertinentes que interferem na práxis dialógica dos docentes da área técnica e do componente curricular de LESP, dividiu-se a pesquisa diagnóstica em três etapas distintas: i) análise dos planos do curso nos dois *campus*; ii) aplicação de questionário semiestruturado junto aos docentes da área técnica do curso de nível médio integrado em Agroecologia; iii) aplicação de questionário semiestruturado junto aos docentes do componente curricular de Língua Espanhola.

2. Metodologia

Este trabalho científico é do tipo pesquisa diagnóstica, cuja caracterização acontece por explorar o ambiente através da coleta e análise de dados, sendo a principal intenção levantar situações/problemas a partir de uma exploração do ambiente organizacional, ou seja, a partir do estudo específico de um local, explora-se o ambiente para identificar possíveis problemas e para esses, propor soluções (Roesch, 2019).

Roesch (2019, p.71) contribui afirmando que o “diagnóstico normalmente reporta-se a uma situação, em um momento definido” e é neste sentido, que se aponta para o percurso metodológico deste trabalho de pesquisa, que se deu em três etapas. A primeira delas foi a análise dos Planos de Curso Técnico Integrado em Agroecologia (PPCs); a segunda constituiu-se na aplicação de questionário semiestruturado junto aos docentes da área técnica do curso; e a terceira etapa, aplicação de um segundo questionário junto aos docentes do componente curricular de língua espanhola.

Esta pesquisa diagnóstica foi iniciada após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH - Ifal), cuja autorização deu-se através do parecer substanciado de número 5.208.470. Importante destacar que os participantes da pesquisa foram informados dos riscos e suas minimizações,

através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de responderem às perguntas dispostas nos questionários, oportunidade em que também ficou esclarecido que a participação seria individual, voluntária e anônima.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na análise dos PPCs do curso de nível médio integrado em Agroecologia, ofertados no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), nos *campus* Maragogi (localizado no extremo litoral norte de Alagoas) e *campus* Piranhas (localizado no alto sertão alagoano). Nesta análise buscou-se identificar a localização da língua espanhola no curso, sua ementa, carga horária e outras informações que pudessem auxiliar na compreensão de como se organiza o curso médio integrado em Agroecologia (união do núcleo comum e a parte diversificada), buscando identificar a compreensão da integração entre os diferentes núcleos.

A segunda etapa desta pesquisa constituiu a aplicação de questionários semiestruturados junto aos docentes da área técnica do curso médio integrado em Agroecologia. O questionário semiestruturado estava composto por 19 perguntas e foi respondido por dez docentes do *campus* Piranhas e sete docentes do *campus* Maragogi. Esta teve por interesse identificar o perfil docente da área técnica do curso, diagnosticar situações relacionadas a práxis no que tange ao uso das metodologias ativas em aula, e por fim, diagnosticar situações educativas sobre a práxis dialógica entre as duas áreas que compõem o curso médio integrado.

A terceira, e última etapa desta pesquisa, constituiu a aplicação de um questionário semiestruturado com os docentes de Língua Espanhola dos *campus* Maragogi e Piranhas. Totalizando dois participantes de pesquisa, um docente para cada *campus* supracitado. Este questionário estava composto por um total de 17 perguntas e teve por principal intenção, mapear a prática docente dos professores de língua espanhola, buscando identificar pontos de partida para seus planejamentos de aulas e diagnosticar os usos ou não usos das metodologias ativas em contexto de sala de aula de língua estrangeira a partir de uma práxis integrativa entre as duas áreas que compõem o curso médio integrado.

3. Resultados e Discussão

Com base nas análises dos PPCs do curso foi possível identificar semelhanças entre a organização curricular e a disposição que a Língua Espanhola ocupa em cada *campus*. A disposição dos componentes foi construída observando os princípios norteadores da Organização Didática do Ifal, entre eles o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) e as diretrizes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O plano de Piranhas é de 2022 e o de Maragogi de 2019.

Segundo os PPCs dos *campi*, o curso está registrado como Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agroecologia e se apresenta aos estudantes através de regime seriado anual. É oferecido ao público no turno diurno, através da modalidade presencial e tem duração de três anos. Estão distribuídos em três núcleos formativos, a saber: 1. Núcleo Básico (NB); 2. Núcleo Integrador (NI) e 3. Núcleo Profissional (NP).

Nesse panorama, a língua espanhola (LESP) está incluída no núcleo básico, que por sua vez está inserido na parte da Formação Geral. Com uma carga horária total de 80 horas por ano, as aulas são ministradas 2 vezes por semana, na terceira série do curso. São ofertadas aos estudantes - duas horas de aula semanais - na 3ª série do curso, fazendo parte do Eixo Tecnológico de Recursos Naturais.

Em ambos os PPCs, a proposta apontada pelo NI, é a de que esse núcleo formativo é o que apresenta a relação com o eixo tecnológico do curso e serve de elo entre os outros dois núcleos: o NB e o NP. Para atender a formação humana integral proposta pelas diretrizes institucionais e alicerçar as tecnologias do eixo e contextualizar o sistema de produção social, o eixo compreende-se através dos fundamentos a saber: científicos, éticos, estéticos, linguísticos, históricos, geográficos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.

Apesar de ambos os PPCs apresentarem uma preocupação em formar para os estudantes a partir de base humanística,

preparando o futuro profissional em sua completude científica e tecnológica para serem capazes de identificar e desenvolver o potencial agroecológico em seus trabalhos, não foi possível identificar de que maneira na prática docente aconteceria a integração entre as áreas, não ficando claro onde e quando a interdisciplinaridade acontece na prática. Os componentes curriculares que fazem parte dessa integração são: Desenho Técnico, Informática, Química, Geografia, Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho, Matemática, Biologia e Física. LESP não integra em nenhum momento, reforçando a necessidade da realização de trabalhos/atividades interdisciplinares entre esse componente os outros do NP.

Essa ausência na clareza da integração das áreas permite identificar um ponto a ser melhorado na construção dos planos dos cursos, uma vez que é neste material que estão as diretrizes para o curso e sendo este material um planejamento importante, desta forma, acredita-se ser necessário uma revisão para melhor planejamento de como poder proporcionar ao estudante a formação integral integrada e interdisciplinar.

Nos campi investigados é possível identificar a diversidade de espaços formativos. Em ambos identificaram-se oportunidades para construção de conhecimento além das paredes de salas de aula, entre os quais estão disponíveis para os estudantes: ginásios, laboratórios, bibliotecas. Entretanto, em nenhum lugar dos PPCs ficou claro como os professores utilizam os referidos espaços para os momentos com os aprendizes. Subentende-se que há servidores capacitados em quantidade suficiente para desenvolver as atividades propostas para a formação profissional.

Adentrando na segunda etapa desta pesquisa, pode-se perceber em relação às respostas do primeiro questionário que a maioria dos docentes participantes da pesquisa está lotada no campus Piranhas, correspondendo a um total de 60% das respostas. Desses participantes, apenas 6,7% possuem licenciatura enquanto que os outros 93,3% são bacharéis.

Ao questionados em relação à titulação acadêmica, identificou-se que 100% dos participantes possui pós-graduação stricto sensu, sendo que 86,7% possuem doutorado enquanto que 13,3% possuem mestrado. Um total de 33,5% desses mesmos participantes afirmou possuir também, além da pós-graduação stricto sensu, pós-graduação lato sensu em ensino ou em educação (Educação e Tecnologia, Docência na Educação Básica, Docência na Educação Profissional, Agricultura Biodinâmica). O correspondente a 6,7% afirmou estar terminando uma especialização na área de educação e os outros 53,6% não possuem e não mencionaram que cursariam outra pós-graduação.

A análise demonstra que os participantes lecionam as mais variadas disciplinas técnicas e que independente do componente curricular que lecionam, demonstram 100% de concordância sobre a importância da interdisciplinaridade entre os núcleos básico e profissionais. Entretanto, apesar da resposta positiva para o uso da interdisciplinaridade, nenhum dos participantes (quando questionados se conheciam algum material didático que abordasse integração entre a área técnica da agroecologia e a língua espanhola) soube indicar qualquer tipo de material que abordasse a integração ou interdisciplinaridade entre as áreas.

Fazenda (2014) aponta para um olhar interdisciplinar que se sustentado por uma intervenção educativa, leva ao questionamento da prática profissional a partir de uma perspectiva multirreferencial. Neste sentido, observa-se novas perspectivas de olhares sobre a maneira de ensinar, entendendo que o conhecimento não é fragmentado e que não acontece através de encaixe de partes porque esse é completo, não compartimentado através de saberes fragmentados.

Vê-se também novos caminhos para as múltiplas realidades, a interdisciplinaridade busca tornar possível o ensino integrado que se volta para além das formações específicas técnicas porque entende que a integração entre os eixos educativos proporciona um conhecimento mais completo e integral, alcançando a educação integrada.

Logo, além dos participantes não mencionarem os materiais didáticos que abordem a interdisciplinaridade entre as áreas, esses também não desenvolveram atividades interdisciplinares com a LESP. Percebe-se a necessidade da intervenção neste sentido, ao se obter 100% como respostas positivas para a falta de oportunidade em desenvolver atividade interdisciplinar com LESP.

Assim, no sentido de reforçar essa necessidade da prática interdisciplinar na prática docente, Fazenda (2014, p.2) corrobora com o olhar científico sobre o tema em tela, porque nesta perspectiva de cientificidade, obriga o professor a rever a “suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado do mundo”, conectando o estudante com o conhecimento de maneira a torná-lo crítico e autônomo, dentro da sua realidade através da atuação na sociedade como sujeitos críticos.

Ao serem indagados sobre seus conhecimentos acerca das MA e da aplicação em sala de aula, na prática docente, percebeu-se através das respostas analisadas, que é de conhecimento dos participantes mas que não praticam o uso dessas metodologias em seus contextos de aula. Apenas 6,7% afirmaram não conhecer sobre as MA em contra partida a 93,3% que afirmam que conhecem. Os dados da pesquisa mostram que ainda se faz necessária a incorporação na prática docente quanto ao uso dessas metodologias enquanto ferramentas de ensino: 13,3% afirmaram sempre utilizar as MA nas aulas; 26,7% afirmaram utilizar quase sempre; 53,3% afirmaram utilizar as vezes e por último, apenas 6,7% afirmaram não utilizar.

Esses dados analisados apontam para uma singularidade visto que apesar de quase 14 participantes afirmaram conhecer sobre as MA, 4 desses afirmaram não conhecer sobre a MA da Gamificação. De maneira breve, alguns participantes relataram suas experiências quanto ao uso dessa metodologia: Participante 1: “Conheço Wordwall. Seleciono algumas questões do conteúdo para realizar em aula ou em casa. Geralmente dou ponto extra para quem participa resolvendo a atividade ou participando na correção. Estas questões podem voltar novamente com um novo formato em avaliações futuras”; Participante 2: “Usei termos técnicos para o aluno detectar no jogo referente a um conteúdo abordado”; Participante 3: “Utilizamos a gamificação em um sábado letivo, em que os alunos participaram de uma gincana em grupos, com diferentes estações. Em cada estação, havia uma atividade sobre o Curso, como responder um questionário, realizar um plantio, etc. e no fim foi divulgado o grupo que conseguiu a maior quantidade de pontos”; Participante 4: “Aplico no início das disciplinas para identificar o conhecimento prévio das disciplinas anteriores que serve dados para o meu planejamento da disciplina atual. Os alunos gostam bastante por causa competitividade”.

Corroborando neste sentido do uso dos elementos dos jogos como componente motivacional no processo de ensino e de aprendizagem, Busarello et al. (2014) afirmam que gamificação pode envolver emocionalmente o sujeito, de maneira a despertar tanto as motivações intrínsecas como extrínsecas dos indivíduos, “pois elas influenciam diretamente o engajamento do sujeito” (...) porque quando se utilizam os “mecanismos provenientes de jogos (...) como elementos prazerosos e desafiadores, favorecem a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo” (Busarello, et al., 2014, p.33-34).

Entretanto, apesar do entendimento de que os jogos podem ser elementos motivacionais em contextos educativos, desenvolvendo emoções e sentimentos, aguçando as motivações intrínseca e extrínseca desses aprendizes, algumas das respostas ao afirmarem não conhecer a MA da gamificação, demonstram que apesar do uso dos elementos dos jogos estar presente em muitos momentos na prática pedagógica, foge o conhecimento do conceito do que seria a metodologia da gamificação.

Tal afirmação é complementada pela análise da percepção que os participantes da pesquisa apresentam sobre o uso de recursos digitais em suas aulas: 93,3% respondeu que considera importante o uso nas aulas, o que se vislumbrou como reforço quando 46,7% responderam sim, que utilizam sempre em sua prática educativa esses recursos digitais, 26,7% que responderam utilizar quase sempre e 13,3% que utilizam as vezes.

O uso das Metodologias Ativas pode proporcionar um ensino mais significativo ao permitir que o estudante se identifique no contexto simulado e possa, a partir da interação social, desenvolver-se como sujeito; como estudante que constrói seu conhecimento para se emancipar em um momento futuro, utilizando-se dos conhecimentos não fragmentados adquiridos a partir da participação ativa, permitida pela Gamificação, através da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento.

Porém, embora os participantes afirmem usar recursos digitais em suas aulas, percebe-se que 1. faltam esclarecimentos sobre como são utilizados os recursos digitais em seus planejamentos; 2. falta entendimento de como os participantes utilizam os recursos digitais em suas práticas, se esses participantes em 66,7% responderam que antes da pandemia raramente utilizavam os recursos digitais e 20% afirmaram nunca haver usado. Fica a dúvida se esses docentes apesar de conhecedores das MA e da gamificação, ao afirmar que conhecem e utilizam essas metodologias de ensino, se o faziam de maneira analógica, ou sem o uso de recursos das TDICs.

De toda maneira, independentemente do docente utilizar-se de recursos digitais ou analógicos, e/ou das TDICs, quando utilizam as MA em seus planos de ensino, permitirem que o estudante assuma uma postura mais ativa, estando mais envolvido de forma interdisciplinar. Moran (2015) coloca como um progresso em caminhos mais suaves, por possibilitar mudanças suaves, mas estando ligado ao modelo curricular predominante: o disciplinar.

A análise da última etapa da pesquisa, refere-se à resposta de dois professores de LESP (serão referenciados por L1 e L2), que participaram da pesquisa manifestando suas opiniões em relação ao uso das MA, gamificação, recursos digitais em suas aulas, como também, através de suas respostas, foi possível entender o ponto de partida de seus planejamentos docente, entendendo o uso ou não das MA e da interdisciplinaridade em suas realidades.

O perfil profissional dos participantes, após a análise dos dados, mostrou que 100% possui formação em licenciatura em Letras – Espanhol e que os mesmos 100% possuem especialização para o ensino de línguas, além de terem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Quando questionados sobre a importância da interdisciplinaridade entre as áreas dos componentes técnicos e a LESP, 100% afirmou que sim, que entendem ser importante, mas, quando questionados sobre o ponto de partida para a preparação de seus planejamentos, não houve menção à desenvoltura de trabalhos interdisciplinares.

L1 afirmou que em seu planejamento, busca “aproximar a disciplina ao cotidiano dos estudantes”. L1 também prepara para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entretanto não o tem como ponto de partida, e justifica que nem todos utilizarão LESP no certame. Essa resposta levanta a ideia de que ainda se faz necessária a formação continuada para docentes para que esses entendam que a aquisição de uma LE não deve acontecer somente para um certame ou para um objetivo único específico, mas sim, para que o estudante tenha contato com a língua e a cultura e assim se amplie enquanto sujeito ativo de uma sociedade.

L2 afirmou que para preparar suas aulas, tem como “ancoragem o conhecimento da língua espanhola através das habilidades linguísticas, socioculturais e intercultural. O alicerce é língua é cultura, e portanto, em nenhum momento há a dissociabilidade de ambas”. L2 afirmou ainda que amplia as discussões sobre as avaliações do ENEM, proporcionado atividades de estratégias de leitura.

Reforça essa ideia dos parágrafos acima, o fato de que LESP vem perdendo seu espaço no cenário da educação atual: 1. Como fora dito acima, após a reforma do EM, LESP deixa de ser obrigatória no currículo; 2. LESP deixa de ser a língua opcional no ENEM. Mudanças para o ENEM 2024 foram anunciadas pelo MEC, e “a Minuta do Parecer do Novo ENEM, elaborada pela Comissão Bicameral de Avaliação da Educação Básica, elimina a opção língua espanhola do exame, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Abralim, 2021), retira LESP como opção e mantém somente a Língua Inglesa como única alternativa no certame, indo em contra ao estabelecido pela BNCC em seu artigo 11: “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 11, § 4º).

Essas respostas permitem afirmar que apesar da manifestação positiva para o uso da interdisciplinaridade, os participantes não tomam esse caminho como partida para os seus planejamentos docentes. Esta situação pode ser minimizada com a disponibilidade no mercado de materiais didáticos que favoreçam esta prática. Além disso, L1 e L2 afirmaram não

conhecer e nenhum material (de autoria de terceiros) que abordasse a integração do conteúdo da área técnica em língua espanhola (100% afirmaram que na prática educativa utilizam a integração do conteúdo técnico em LE).

Esse dado analisado permite entender que para proporcionar este momento interdisciplinar em aula, os participantes tem que preparar seus próprios materiais. Embora haja disponibilidade em organizar atividades interdisciplinares, falta aos docentes de LESP a formação técnica específica na Agroecologia. Esse fato reforça a necessidade da práxis dialógica entre os docentes das áreas técnicas e da área propedêutica, para que os materiais correspondam de fato, o que se espera para um técnico em Agroecologia. Assim, entende-se a necessidade de parceria entre o corpo docente técnico do curso e dos docentes de LE, para elaborar materiais que atendam às necessidades esperadas pelos PPCs do curso.

Outro ponto em destaque que esta pesquisa tratou de analisar diz respeito ao conhecimento e uso das MA e dos recursos digitais em sala de aula. Neste quesito, 100% afirmaram conhecer sobre as metodologias ativas, em contra partida de 50% que afirmou usar quase sempre em suas aulas (os outros 50% utilizam raramente).

Quando questionados sobre o uso da metodologia da gamificação em suas aulas, ambos L1 e L2 relataram que utilizam essa metodologia em sala de aula e L1 afirmou que independente de utilizar ferramentas virtuais ou analógicas, sempre teve resultados positivos quanto a motivação dos seus estudantes. Em contra partida, L2 afirmou usar a gamificação através de plataforma digital, com ferramentas como Wordwall e alguns games na plataforma Profedele.

Moran (2015) corrobora neste sentido ao apresentar como característica bastante positiva das Metodologias Ativas, o uso simulado de possíveis problemas da prática profissional no contexto educativo, justificando que “o aprendizado ocorre a partir da antecipação, durante o curso, de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional” (Moran, 2015).

Sendo assim, dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica, justifica-se o uso das metodologias ativas no contexto da sala de aula, principalmente por considerar sua função de proporcionar autonomia e despertar no estudante para “uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento” (Macedo, et al., 2018, p.2).

As análises supracitadas são referência para o questionamento quanto à importância e uso dos recursos digitais aliados ao processo de ensino. Apesar de 100% responder ser importante, apenas 50% utiliza quase sempre em sua docência enquanto que os outros 50% só utiliza as vezes. O uso de ferramentas digitais nas aulas de LE são elementos facilitadores da aprendizagem e que por si só não cumprem efeitos educativos. Corrobora com esta ideia, Leal (2021) ao afirmar que podem ser específicos ou adaptados à aprendizagem, o uso de recursos digitais, como “plataformas como o Moodle, AVA, Google Forms, Power Point, e outras criadas propriamente para esse objetivo, tais como: Kahoot, Genially, Wordwall, Socrative” (Leal, 2021, p.10).

A escassa oferta de materiais disponíveis no mercado educacional, dificulta o ensino a partir da vertente da práxis dialógica. Assim, para proporcionar a interdisciplinaridade entre as áreas técnica da Agroecologia e a língua estrangeira, LESP, remete-se ao entendimento de que se faz necessária a criação de materiais didáticos que proporcionem um diálogo entre as diferentes áreas de ensino, proporcionando ao aprendiz, um conhecimento com bases de formação humana. Ademais da criação, faz-se importante uma parceria entre os docentes de áreas diferentes porque o conhecimento da formação técnica específica enriquece a produção do material na LE.

4. Considerações Finais

Atualmente, o processo educativo assume uma ideia de que o estudante deve estar no centro do processo de aprendizagem, atuando como principal elemento na construção desse processo. Em oposição ao que se idealizava em um passado recente, hoje o professor é visto como alguém que deve facilitar o processo de ensino proporcionando meios para que

os estudantes consigam desenvolver criticidade e autonomia para atuar de maneira independente na sociedade na qual estão inseridos.

Com a mudança dos paradigmas que tangem a educação, que sempre reconsideram as necessidades dos estudantes e as novas possibilidades dentro do processo de fazer a educação acontecer, estão as atualizações profissionais. Idealiza-se por formações continuadas que capacitem para além do mercado de trabalho, incluindo como item importante na formação a aquisição do conhecimento por inteiro, completo, pois assim, o estudante se identifica, se insere e se faz crítico e autônomo.

Sendo a Educação Profissional e Tecnológica uma modalidade de ensino que integra a formação básica à formação técnica, sendo ofertada gratuitamente pelos institutos federais de todo país, estima-se por uma prática educativa que de verdade proporcione que o estudante possa desempenhar papel de autor na aprendizagem ao passar de receptor àquele que põe em prática, através de simulações e práticas simuladas, atividades e dinâmicas que idealizam mais que a simples transmissão do conteúdo. A partir da recepção de educação integral que não segrega o conhecimento, mas que forma integralmente nas múltiplas capacidades.

Este trabalho científico aponta para a interdisciplinaridade como maneira de diminuir os prejuízos causados aos estudantes da escola pública brasileira. Especificamente, sugere-se a interdisciplinaridade como forma de minimizar o escasso diálogo que há entre as áreas técnica e propedêutica, do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, oferecidos pelos Instituto Federal de Alagoas. Ao sugerir uma prática dialógica entre a área técnica e a Língua Espanhola, sugere-se a interdisciplinaridade como forma de relação que integra os conhecimentos, imergindo para tanto, nos conceitos do que se entende por escola e currículo.

As Metodologias Ativas, em especial a gamificação, possibilitam que os estudantes estejam à frente do processo de aprendizagem porque por ser uma metodologia ativa que permite a interação, a prática simulada e a dinamicidade de contextos atrativos, desenvolve autonomia no jovem estudante que estimulado, busca por soluções para os conflitos dos problemas/situações através do uso de estratégias atrativas, lúdicas e interativas.

Os dados da pesquisa apontam para professores capacitados em suas formações acadêmicas e que seguem em busca de situações que possibilitem aos estudantes o brilhantismo nas situações: buscam as metodologias ativas em suas práticas pedagógicas e demonstram através de suas falas sobre a necessidade da prática integrativa, sugerindo a interdisciplinaridade como recurso que pode aproximar as áreas, desenvolvendo ainda mais a autonomia do estudante.

Neste viés educativo, apostam-se nas Metodologias Ativas como metodologia de ensino que permitem entendimento, autonomia, reflexão, problematização da realidade por parte do aluno, pois permite ao aluno que participem ativamente da construção do conhecimento considerando para tanto que o aluno fará parte da sua cultura.

Observa-se como principal resultado desta pesquisa uma necessidade da criação de uma práxis dialógica que possibilite o diálogo entre os discentes, entre os docentes, entre suas necessidades. Contempladas a partir de metodologias que atendam às demandas educativas deste modelo educacional, principalmente por considerar que o jovem estudante é tecnológico, ativo e crítico. Esse estudante que questiona, quer ser ator na construção do seu aprendizado.

Como continuidade ficam as sugestões da criação de materiais didáticos que dialoguem entre a necessidade e os objetivos, contemplando as necessidades dos estudantes com as capacidades de poder proporcionar o melhor nos objetivos docentes.

Para atender a esta lacuna, sugere-se a criação de um material didático que possa proporcionar o diálogo entre as áreas de formação, incluindo na realidade da prática formativa, uma didática que além de incluir o estudante como protagonista, proporcione a interligação entre as diferentes áreas do curso. Para tanto, um e-book com conteúdo interdisciplinar e que possibilite a práxis dialógica entre a área técnica formativa e a área de formação geral, neste caso o ensino da Língua Espanhola, poderia ser uma estratégia eficaz dentro deste processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

- Abralin. (2021). Nota em favor da manutenção da opção língua espanhola no novo ENEM. Retrieved from <https://www.abralin.org/site/nota-em-favor-da-manutencao-da-opcao-lingua-espanhola-no-novo-enem>.
- Araujo, R., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*. doi: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956
- Barbosa, F., et al. (2020). A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. *Revista Prática Docente*. doi: 10.23926/RPD.2526-2149.2020
- Busarello, R. et al. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: Fadel, L., et al. (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Castro, A.S., & Duarte Neto, J.H. (2021). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11088>
- Cavalcanti, R. J. de S., Santos, G. C. dos & Silva, M. L. da. (2022). Saberes e práticas de Línguas Adicionais na Educação Profissional e Tecnológica com vistas a uma proposta crítico-reflexiva. *Research, Society and Development*. doi: 10.33448/rsd-v11i7.29646
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*. Retrieved from <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>
- Cristovão, H., & Nobre, I. (2011). Software educativo e objetivos de aprendizagem. Nobre IA, Nunes VB, Gava TBS, Fávero RP, Bazet LMB, orgs. *Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios*. Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
- Fávero, R., & Nunes, V. (2011). Os projetos de aprendizagem e as TICs. Nobre IA, Nunes VB, Gava TBS, Fávero RP, Bazet LMB, orgs. *Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios*. Serra: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
- Fazenda, I. (2014). *Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino*. ENDIPE.
- Leal, A. K. B. B. (2021). Ensino e aprendizagem de direito apoiados por gamificação na educação profissional e tecnológica. *Salgueiro-Pe*.
- Lima, A. & Oliveira, G. (2022). A contação de histórias como metodologia ativa: caminhos criativos e humanizados para a formação integral. *Research, Society and Development*. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29698>
- Macedo, et al. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. *Escola Anna Nery*.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje. In: Babich, Lilian; et al. (Org.) *Ensino híbrido. Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Neto, D. P. et al. (2017). Revisão sistemática de metodologias de avaliação de objetos de aprendizagem. VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação. Retrieved from <https://proceeding.ciki.ufsc.br/index.php/ciki/article/view/313>
- Roesch, S. (1999). *Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisa, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas.
- Silva, A. (2014). *Metodologia de Pesquisa: Conceitos Gerais*. Paraná: Unicentro.
- Silva, M. de F. da .; Alves, A. D. M. . & Fiori, A. P. S. de M. (2022). A formação docente para o uso da ferramenta WebQuest na Educação Profissional e Tecnológica sob a análise da hermenêutica-dialética. *Research, Society and Development*. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27101>
- Tezani, T. C. R. (2017). Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara. doi: <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n2.2017.10955>
- Yared, I. (2008). Ivani Fazenda. (org.) *O que é interdisciplinaridade?* In: *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Editora Cortez.