CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Camila Macedo Chamon
ENSINO HÍBRIDO: análise do potencial educativo em uma escola da rede particular de ensino

Camila Macedo Chamon
ENSINO HÍBRIDO: análise do potencial educativo em uma escola da rede particular de
ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Tecnológica;

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Linha III: Tecnologias da Informação e Educação

Chamon, Camila Macedo

C442e

Ensino híbrido: análise do potencial educativo em uma escola da rede particular de ensino / Camila Macedo Chamon. – 2019. 139 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: Márcia Gorett Ribeiro Grossi.

Dissertação (mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Ensino híbrido - Teses. 2. Aprendizado ativo - Metodologia -Teses. 3. Ensino – Filosofía – Teses. I. Grossi, Márcia Gorett Ribeiro. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 371.3

Elaboração da ficha catalográfica pela Biblioteca-Campus II / CEFET-MG



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

DIRETORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET .
Portaria MEC n°. 1,077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Camila Macedo Chamon

"ENSINO HÍBRIDO: análise do potencial educativo em uma escola da rede particular de ensino"

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 11 de abril de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Marcia Gorett Ribeiro Grossi - Orientadora Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vo de Jesus Ramos Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Gustavo Alcântara Elias Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Fim do mestrado, ufa!! Fim de uma etapa tão tortuosa e ao mesmo tempo tão gratificante. Marcada de emoções, amizades, encontros, choros, desesperos e, principalmente, muito afeto! Por isso, não posso deixar de agradecer aos que estiveram ao meu lado, me ajudando a trilhar esse caminho...

Mãe, exemplo, amor e sabedoria. Obrigada pelo cuidado e carinho incessantes. Ao meu pai, por todo amor e proteção. Obrigada por não medir esforços para me ajudar a trilhar esse caminho. Pai e mãe, obrigada por me apoiarem tanto, mesmo que, por diversas vezes, não compreendam as minhas escolhas. Sou muito grata pelos ensinamentos e valores com que fui criada. Nos tornamos mestres JUNTOS!!

À minha Nena, obrigada pelo exemplo de força e cumplicidade. Não existe amizade mais pura que a nossa. Com você posso ser exatamente do jeitinho que eu sou. Obrigada pelo apoio, por se preocupar com as minhas horas de estudo e com as minhas noites de sono. Obrigada por me amar tanto!

À Lara, que trouxe fôlego novo para 2019. Depois de um 2018 tão difícil, cheio de perdas e desencontros, você trouxe leveza aos meus dias. Amo ver seu sorriso tão puro e ouvir o seu chorinho dengoso. Obrigada por despertar em mim meus melhores sentimentos. Dindinha ama você incondicionalmente!

Ao meu Amor, Diego. Meu príncipe, noivo, companheiro, amigo, namorado, parceiro... Meu maior incentivador. Esse mestrado não seria possível sem você. Obrigada por sempre acreditar e enxergar o melhor em mim. Obrigada por ouvir todas as minhas angustias e desabafos. Por aguentar meus momentos de desespero, sempre com um abraço cheio de carinho. Você é o amor da minha vida todinha!

À minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a Márcia Grossi. Obrigada pelos aprendizados, apoio e incentivo. Obrigada por me guiar com o olhar de mãe, parabenizando os acertos e, sobretudo, me fazendo reconhecer os desacertos. Obrigada por me inspirar!

A toda minha família, Macedos e Chamons. Obrigada por entenderem as minhas ausências, por torcerem por mim com todo o coração e por sempre me receberem de braços abertos. À tia Simone, por me inspirar, mesmo sem saber. Vovó Edy, obrigada pelas conversas sábias e pelos almoços rotineiros, mas tão cheios de amor! Vovô Raimundo, vovô Pacheco e vovó Vitória, obrigada por olharem por mim.

Aos meus maiores presentes da FaE: Camila, pelas palavras doces, por me querer tão bem e torcer por mim de forma tão pura e verdadeira. Agradeço por sempre se fazer presente e por não desistir de mim. Obrigada por transbordar ternura por onde você passa, com sua

amizade e cumplicidade que me fazem tão bem! Anandita, meu exemplo de mãe e mulher. Sou tão grata por me inspirar e por me deixar fazer parte da sua vida. Obrigada pelos lanches e almoços temperados de afeto. E muito obrigada, pelo amor que é o Heitor em nossas vidas. Amo vocês!

Aos colegas do Mestrado em Educação Tecnológica e do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG. Obrigada pela parceria, pela troca de saberes e convivência. À Débora, obrigada por ouvir as minhas dúvidas e anseios, por acalentar meu coração sempre que a dúvida bateu à porta. Sou inteiramente grata por esse encontro. À Laryssa, por me ajudar tão prontamente, por compartilhar dúvidas e afetos. Ao Alex, por me fazer rir. À Mari, pelos abraços de carinho. Vocês tornaram esse caminho mais leve!

Às minhas amigas, lindas e absolutas, Tayná e Natália. Obrigada por entenderem as minhas ausências, os nossos desencontros, e por sempre se fazerem presentes com sua torcida cheinha de amor! Ter o carinho de vocês é muito importante para mim.

À Flávia, irmã que a vida me deu. Obrigada por ter esse coração gigante e por me ensinar que sempre cabe mais um. Obrigada pelo companheirismo, por torcer por mim e entender que as minhas mensagens são respondidas com semanas de atraso. Amo você e a sua família!

À minha sogra Dorinha, por cuidar de mim com o amor de mãe. Obrigada pela torcida, pela preocupação e carinho! Ao Thiago, por sempre me receber com uma voz tão animada.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação, minha gratidão pelos ensinamentos. À secretaria do programa, por viabilizar os processos, e ao Narlisson, pela gentileza e atenção.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos e Prof. Dr. Gustavo Alcântara Elias, obrigada por terem aceitado o convite tão prontamente e pelas valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos meses de bolsa, fundamentais para a conclusão desta pesquisa. E ao Grupo do Facebook Bolsistas Capes, pelos inúmeros momentos de descontração, partilha e colaboração.

Como sou grata!

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar."

(FREIRE, 1997).

"Amor, partilha do ser e do ter." (SANTO INÁCIO DE LOYOLA).

RESUMO

Em um contexto de constante evolução tecnológica, crianças e jovens já nascem e crescem submersos em um ambiente digital, são marcados pela busca de informações imediatas, e demandam constantemente por novas tecnologias. Na educação, os alunos da Geração Internet (GI) têm forçado uma intensa ressignificação nos processos de ensino e aprendizagem. A partir dessas considerações, o Ensino Híbrido, ou Blended Learning, surge como uma alternativa potente para (re)criar as relações de ensino e aprendizagem valorizando a convergência entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a educação escolar tradicional. Uma vez que o pensamento dos alunos já chega à sala de aula estruturado para o manuseio de tecnologias, a busca por novas metodologias de ensino que se façam desejar tornou-se um imperativo. Nesse sentido, nesta dissertação de mestrado buscou-se entender mais profundamente o Ensino Híbrido como nova metodologia educativa. Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo analisar o potencial educativo do Ensino Híbrido como nova modalidade educativa em uma escola da rede particular, na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se uma metodologia de pesquisa com natureza qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. A pesquisa foi realizada em três etapas: na primeira etapa, sucedeu o levantamento bibliográfico do tema. Na segunda etapa, fez-se uma pesquisa sobre a história da escola, análise da Proposta Pedagógica e de documentos que tratam da estruturação do Ensino Híbrido na instituição pesquisada. Na terceira etapa, realizaram-se as observações através do acompanhamento das aulas das turmas selecionadas, identificando a presença harmônica das tecnologias digitais em convergência com o ensino tradicional, além de atentar para quais práticas híbridas são realizadas em sala de aula e, posteriormente, analisar os dados coletados durante as observações. A pesquisa permitiu, portanto, identificar e analisar os aspectos teóricos e práticos do Ensino Híbrido como uma nova metodologia de ensino. Os resultados encontrados permitiram concluir que ao se falar em educação híbrida, significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Observou-se que as tecnologias digitais não configuram somente um adereço da dimensão educativa, e sim um potencializador de novas conexões e saberes. Nessa perspectiva, mesmo sem a possiblidade de contar com a presença de equipamentos tecnológicos, tornar o Ensino em Ensino Híbrido está ligado à construção de uma aprendizagem significativa. Ressalta-se ainda que os professores precisam estar atentos à reconfiguração do seu papel para mediador do processo de construção do conhecimento, e não mais como o único detentor de conteúdos a serem depositados nos alunos. Salienta-se, também, a personalização do ensino, que permitiu a elaboração de atividades de diferentes níveis, trabalhando as dificuldades apresentadas em determinados pontos e retomando outros pontos ainda não consolidados por parte dos alunos. Por fim, concluiu-se que o Ensino Híbrido surge como uma metodologia potente, que tem condições de responder às necessidades de formação de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Palavras-chave: Ensino híbrido; *Blended learning*; Metodologias ativas. Personalização do ensino.

ABSTRACT

In a context of constant technological evolution, children and young people are born and grown submerged in a digital environment, marked by the search for immediate information, and constantly demanding new technologies. In education, Internet Generation (GI) students have forced an intense resignification in teaching and learning processes. From these considerations, Hybrid Teaching, or Blended Learning, emerges as a potent alternative to (re) creating teaching and learning relationships by valuing the convergence between Digital Information and Communication Technologies (TDIC) and traditional school education. Since the students' thoughts already arrives at the classroom structured for technology handling, the search for new teaching methodologies that make themselves desired has become an imperative. In this sense, this master's dissertation sought to understand Hybrid Teaching more deeply as a new educational methodology. Therefore, this research aimed to analyze the educational potential of Hybrid Teaching as a new educational modality in a private school in the city of Belo Horizonte - Minas Gerais. To achieve this goal, a qualitative, descriptive and exploratory research methodology was used through bibliographic, documentary and case study research. The research was carried out in three stages: in the first stage, the bibliographical survey of the theme followed. In the second stage, it was made a research about the history of the school, analyzing the Pedagogical Proposal and documents that deal with the structure of the Hybrid Teaching in the researched institution. In the third stage, the observations were made through the monitoring of the selected classes, identifying the harmonious presence of digital technologies in convergence with the traditional teaching, in addition to paying attention to which hybrid practices are performed in the classroom and, subsequently, analyzing the data collected during the observations. The research allowed the identification and analysis of the theoretical and practical aspects of Hybrid Teaching as a new teaching methodology. The results led to the conclusion that when talking about hybrid education, it means assuming there isn't just one way of learning and, consequently, not just one way of teaching. It was observed that digital technologies are not only a prop of the educational dimension, but an enhancer of new connections and knowledge. In this perspective, even without the possibility of having the presence of technological equipment, transforming Education into Hybrid Education is connected to the construction of meaningful learning. It is also emphasized that teachers need to be aware to the reconfiguration of their role as mediator of the process of knowledge construction, and no longer as the sole holder of the content to be deposited with students. Also noteworthy is the personalization of the education, which allowed the elaboration of activities of different levels, working the difficulties presented in certain points and retaking other points not yet consolidated by the students. Finally, it was concluded that Hybrid Education emerges as a potent methodology, that is able to respond to the educational needs of an increasingly technological society

Keywords: Blended learning. Active methodologies. Personalization of teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelos de Ensino Híbrido - Instituto Clayton Christensen	33
FIGURA 2 - Sala de aula destinada à metodologia híbrida – Espaço Pe. Kolvenbach SJ	40
FIGURA 3 - Pagina inicial do <i>Moodle</i> da escola	53
FIGURA 4 - Pagina inicial do jogo Mangahigh	53
FIGURA 5 - Placas com as cores das estações de ensino	54
FIGURA 6 - Cronograma da Rotação por Estações copiado do quadro no caderno por uma	
aluna	55
FIGURA 7 - Módulo de inicialização e seleção de aulas híbridas – aula convencional /	
laboratório rotacional	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Modelos Híbridos de Educação no Brasil	37
QUADRO 1 - Modelos Híbridos de Educação no Brasil (continuação)	37
QUADRO 2 - Plano de Aula - Paisagens: bairro formal e informal	49
QUADRO 2 - Plano de Aula - Paisagens: bairro formal e informal (continuação)	50
OUADRO 3- Plano de Aula - Os problemas das Familia Gorgonzola	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA Ambientes Virtuais de Aprendizagem

AL Alagoas

BLU Blended Learning Universe

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

GI Geração Internet

EaD Educação à Distância

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

EPT Educação Profissional e Tecnológica

MA Maranhão

MG Minas Gerais

Moodle Massive Open Online Course Platform

PR Paraná

PE Pernambuco

RJ Rio de Janeiro

RS Rio Grande do Sul

SP São Paulo

TDIC Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URL Uniform Resource Locator

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema	17
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo Geral	
1.2.2	Objetivos específicos	17
1.3	Justificativa	
1.4	Estrutura da Dissertação	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	21
2.2	Educação e Tecnologia	22
2.3	Tecnologias na sala de aula	24
2.3.1	Ambiente Virtual de Aprendizagem	25
2.3.2	Plataformas Adaptativas	
2.4	Metodologias ativas	28
2.5	Personalização do ensino	30
2.6	Ensino Híbrido	31
2.7	Ensino Híbrido no Brasil	37
2.8	História e implementação do Ensino Híbrido na instituição pesquisada	39
3	METODOLOGIA	41
3.1	Abordagem da Pesquisa	41
3.2	Quanto ao Objetivo da Pesquisa	42
3.3	Procedimentos Técnicos	
3.4	Delimitação do universo a ser pesquisado	4 4
3.5	Técnica para coleta de dados	
3.6	Etapas da pesquisa	45
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1	Resultados da primeira etapa	47
4.2	Resultados da segunda etapa	
4.3	Resultados da terceira etapa	48
<i>4.3.1</i>	Episódio 1	59
4.3.2	Episódio 2	60
4.3.3	Episódio 3	61
	Episódio 4	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	75
	ANEXO A - PROPOSTA PEDAGÓGICA	7 <i>6</i>

1 INTRODUÇÃO

São inúmeros os termos que ganharam destaque com o advento da internet e os avanços dos meios tecnológicos – sobretudo os meios de comunicação – ocorridos nos anos finais do século XX e anos iniciais do século XXI: lousa digital; computação em nuvem; tablet; mídias de armazenamento; mídias colaborativas; *Youtube*, *Facebook*, tecnologias interativas; mundo virtual; realidade aumentada; hiperlinks, hipermídia, jogos online; *wi-fi*; internet 3G e 4G; smartphones; Educação à Distância (EaD); web 2.0; software educativo; cibercultura, dentre outros. Todos esses termos tecnológicos inundaram os vários setores da vida cotidiana e, não obstante, a educação não ficou imune à presença desses equipamentos. É válido ressaltar que "tecnologia" aqui é entendida segundo Pinto (2005), como o logos da técnica. Ou seja, a tecnologia é uma ciência cujo objeto de análise seria a técnica. Pinto (2005) define:

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (PINTO, 2005, p. 220).

Nesse contexto de constante evolução tecnológica, há um processo de reelaboração e reconfiguração das várias formas de interação e comunicação em diversos setores da vida, dentre eles a área da educação. As crianças e adolescentes já chegam às salas de aula imersos em uma cultura digital. Esta é entendida por Castells (2008) como a existência de múltiplas modalidades de comunicação e da habilidade de criar novos sentidos nos processos de comunicação. Diante desse crescimento tecnológico, são muitas as ferramentas (re)criadas que prometem facilitar e promover o processo de ensino e aprendizagem.

Em torno de todo esse cenário de evolução tecnológica, Tapscott (2010) ressalta o que ele chama de Geração Internet (GI): jovens que já cresceram submersos em um ambiente digital e são marcados pela busca de informações imediatas, além da demanda constante por novas tecnologias. Nesse sentido, Prensky (2001) faz uso do termo *Nativos Digitais*, o qual se refere às pessoas que já nasceram no contexto da cultura digital e já convivem, desde o nascimento, com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), através do uso de ferramentas diversas, como: computadores, internet, *videogames*, dentre outros. Esse autor reforça ainda que por já nascerem submersos nesse contexto de cultura digital, os alunos oriundos dessas gerações apresentam um pensamento estruturado para o uso de tecnologias, de

uma forma distinta das gerações anteriores, já que acessam, processam e assimilam dados e informações através do uso de tecnologias.

Na educação, essa geração chamou a atenção para o fato de que a tecnologia pode ser entendida como instrumento e que também pode atuar como uma aliada para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Tapscott (2010) afirma:

[...] os jovens da Geração Internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional em muitos lugares está pelo menos cem anos atrasados. [...] isso pode ter sido até bom para a economia de produção de massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da Geração Internet (TAPSCOTT, 2010, p. 149-150).

Em outras palavras, os jovens da GI estão em contato constante com equipamentos tecnológicos e, dessa forma, têm forçado, ainda que de maneira indireta, uma intensa ressignificação nos modos de pensar a agir em diferentes estruturas da sociedade, sobretudo a educação. Já Lévy (1999) entende a tecnologia, na área da educação, como um novo modo de pensar o mundo, de entender a aprendizagem e as relações com esse mundo. Demanda, portanto, novas metodologias educacionais que contemplem as novas formas de interação com o conhecimento.

Visto que um sistema educacional engessado pode dificultar a busca por novos caminhos para o uso de tecnologias dentro de sala de aula, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) salientou a necessidade de educar alunos para que sejam capazes de resolver problemas e aprender de forma crítica e colaborativa. Nesse sentido, esse organismo definiu Padrões de Competência em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para professores:

Constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;

Oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;

Expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;

Harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores (UNESCO, 2008, p. 5).

Em consonância com os Padrões de Competência em TIC proposto pela UNESCO, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, propõe diretrizes que orientam a elaboração dos currículos das redes de ensino, particular e pública. A BNCC

estabelece que sejam desenvolvidos nos estudantes conhecimentos, competências e habilidades ao longo da educação básica. Nesse sentido, foram delineadas Competências Gerais da BNCC, cujo item cinco propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2016, p. 9).

A partir dessas considerações, o Ensino Híbrido ou *Blended Learning* surge como uma alternativa potente para (re)criar as relações de ensino e aprendizagem valorizando a convergência entre as TDIC e a educação escolar tradicional. Martins (2016) ressalta a existência de diferentes significados que variam de acordo com o uso que o autor, a instituição, ou o curso pretendem enfatizar. Portanto, a definição de Ensino Híbrido trabalhada nesta pesquisa será segundo a definição de Martins (2016):

Pode-se afirmar que, de forma geral, nessa modalidade de ensino, há a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *online*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. No modelo híbrido, educadores e estudantes ensinam e aprendem em tempos e locais variados (MARTINS, 2016, p. 68).

Em outras palavras, o Ensino Híbrido configura uma combinação harmônica entre atividades presenciais e virtuais, cuja proporção varia de acordo com características, necessidades e recursos disponíveis. Diante disso, professores têm o seu papel reconfigurado, estimulando alunos na busca pelo conhecimento. Estes são instigados a fazer as suas descobertas, são motivados a conectar conhecimentos existentes com novos conhecimentos, além de promover novas situações de multiplicação do conhecimento e coletividade. Assim, o processo de ensino e aprendizagem passa por mudanças e essa ideia fica evidenciada em Almeida (2010):

O currículo construído em ato entre professor e alunos na sala de aula convencional ou no ciberespaço engloba tanto os conhecimentos científicos organizados em materiais didáticos (impressos, audiovisuais, hipermídias) como os elementos simbólicos culturais, os saberes da prática docente, os conhecimentos prévios dos alunos e professores, as práticas sociais de comunicação, as técnicas e os artefatos (ALMEIDA, 2010, p. 69).

De acordo com a citação acima, Almeida (2010) defende que é imprescindível que professores programem suas aulas com o objetivo de apropriarem-se dos recursos oferecidos pelas TDIC em articulação com os conhecimentos prévios dos aprendizes, além de favorecer a mediação de espaços de aprendizagem colaborativos dentro e fora do ambiente escolar. Com isso, podem-se aproveitar os momentos presenciais para atividades de socialização, colaboração, planejamento e trocas de experiências, e os momentos virtuais para assimilação de – e interação com – conteúdos, pesquisas e estudos. Encontrar a combinação ideal entre as formas de atividade de aprendizagem potencializa as formas de engajamento, colaboração e envolvimento dos alunos.

Lévy (1993) propõe que a atualização no campo tecnológico deve acontecer de forma imediata. Portanto, nesse contexto de evolução tecnológica, cujo pensamento dos alunos já chega à sala de aula estruturado para o uso de tecnologias, a busca por novas metodologias de ensino que se façam desejar torna-se um imperativo. Por isso, buscou-se entender mais profundamente o Ensino Híbrido como nova metodologia educativa.

1.1 Problema

A questão norteadora desta pesquisa é entender: *Qual o potencial educativo do Ensino Híbrido como nova modalidade educativa?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da presente dissertação foi analisar o potencial educativo do Ensino Híbrido como nova modalidade educativa em uma escola da rede particular, na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos específicos

Para que seja possível alcançar o objetivo geral deste estudo, de forma a encontrar resultados capazes de responder à problemática abordada, esta dissertação tem como objetivos específicos:

a) Investigar a potencialidades do Ensino Híbrido na sala de aula;

- b) Reconhecer as diferenças e aproximações evidenciadas entre a didática dos trabalhos virtuais e didática dos trabalhos manuais, sem a presença das TDIC;
- c) Identificar as relações de ensino e aprendizagem que o uso de tecnologias instaura.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica no âmbito da Educação Tecnológica, uma vez que analisou a integração de trabalhos virtuais e trabalhos manuais, com intuito de garantir aos aprendizes aquisição de competências educacionais e profissionais voltadas para resolução de problemas, nos quais haja utilização de tecnologias.

Ademais, meu interesse pela relação entre tecnologias e educação vem de longa data. Sempre me intrigou o fato de a minha escola ter um laboratório de informática que constantemente estava fechado para uso dos alunos. Ainda que não soubesse sobre teorias de aprendizagem, questionava o modelo de aulas exaustivas, cujo processo de ensino e aprendizagem estava centrado no professor. Ao adentrar o ensino superior e cursar Pedagogia, em uma universidade pública federal, a realidade não mudou muito, aulas incansavelmente expositivas, agora mediadas pelo uso de slides, mas que ainda assim não conseguia transpor a ideia do professor como único detentor do conhecimento.

Ao finalizar a graduação, no ano de 2015, coordenei um curso de pós-graduação na modalidade à distância, cujo público alvo era composto por professores e gestores educacionais do estado de Minas Gerais. Embora a temática do curso não viesse de encontro com as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, foi nele que pude perceber a deficiência na formação de professores para o uso de tecnologias em sala de aula. As dúvidas mais frequentes reportadas a mim relacionavam-se a dificuldades básicas de acesso ao *e-mail* e à plataforma de ensino, além do manuseio e navegação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Dúvidas essas que partiam de todos os lados: tanto dos cursistas e, principalmente, dos professores-formadores da pós-graduação.

Nesse sentido, inquietou-me a necessidade de entender, primeiramente, de que forma os professores estavam sendo formados para o uso de tecnologias na sala de aula, uma vez que vivemos na era da GI (TAPSCOTT, 2010), na qual crianças e adolescentes já chegam às salas de aula com o pensamento estruturado para o uso das tecnologias.

A partir disso, ao realizar pesquisas e frequentar o grupo de pesquisas AVACEFETMG, cujas discussões centram-se na educação e o uso das tecnologias da informação e da comunicação, na perspectiva dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, conheci a temática do

Ensino Híbrido. Pesquisar o Ensino Híbrido interessou-me muito, pois ele se apresenta como uma alternativa potente para as novas relações de ensino e aprendizagem demandadas pelas gerações atuais.

Portanto, a justificativa para a realização da pesquisa aqui proposta, além do meu interesse pessoal, é a constatação de que apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010 e a BNCC, de dezembro de 2017, indicarem a integração das TDIC no currículo escolar, esse tema é lacunar nas pesquisas do campo da educação no cenário brasileiro.

Em um levantamento realizado no 1º semestre de 2017 no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com caráter atemporal, ao digitar como palavra de busca *Ensino Híbrido*, nove trabalhos foram encontrados. Desses, apenas quatro tratam do Ensino Híbrido no ambiente escolar. Contudo, três deles são voltados para o ensino superior e apenas um trata do referido modelo no ensino fundamental, investigando se a organização da atividade didática no modelo de Ensino Híbrido, analisada sob a ótica dos pressupostos teóricos da histórico-cultural, proporciona condições adequadas para a formação de conceitos. Ao buscar os termos *Ambientes Híbridos de Aprendizagem*, foram identificados mais dois trabalhos, mas nenhum deles abordava o Ensino Híbrido no ensino fundamental. Em uma última busca, *Blended Learning*, foram encontrados oito trabalhos, e mais uma vez, somente um desses dedicava-se ao Ensino Híbrido no ensino fundamental, o qual buscava identificar como os alunos de uma turma de 6º ano de uma escola pública de Novo Hamburgo expressam linguisticamente a percepção de sua primeira experiência de produção de textos a partir do *Massive Open Online Course Platform (Moodle)*.

1.4 Estrutura da Dissertação

No Capítulo 1 desta dissertação, optou-se por apresentar a introdução ao tema pesquisado, seguida de uma contextualização da pesquisa, dos objetivos gerais e específicos, finalizando o capitulo com a justificativa deste estudo. No Capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico, no qual se faz uma exploração dos conceitos utilizados para a discussão teórica do tema. O Capítulo seguinte, 3, consiste na metodologia utilizada na realização da pesquisa, evidenciando os procedimentos metodológicos utilizados, apontando a natureza da pesquisa e a abordagem utilizada, bem como as técnicas utilizadas para coleta de dados e os procedimentos para análise, a partir das categorias delimitadas no estudo. Em seguida, no Capítulo 4, apresenta-se a análise dos dados e os resultados finais do estudo. Já no Capítulo 5 são

apresentadas as considerações finais. Para finalizar, mostram-se as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa, o apêndice e o anexo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os autores e suas teorias, as quais orientaram esta dissertação. Visando compreender o fenômeno aqui apresentado, foram considerados os referenciais sobre a educação profissional e tecnológica, educação e tecnologia, metodologias ativas, personalização do ensino, Ensino Híbrido e seus modelos, além de apresentado um panorama do Ensino Híbrido no Brasil e na instituição pesquisada.

2.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Para Grinspun (1999), ao pensar em educação tecnológica, é imperativo que se questione acerca de qual educação deve ser ofertada aos alunos na atualidade, objetivando uma formação que extrapole os conhecimentos e técnicas e que possibilite ao aluno uma visão crítica de mundo. A partir disso, a autora propõe o conceito de educação tecnológica, baseando-se em Bastos (1998), que afirma:

[...] a educação tecnológica não é adjetiva, pura e simplesmente da tecnologia, como ela estivesse incompleta e necessitando de técnicas para se tornar prática. É uma educação substantiva, sem apêndices e nem adendos. Existe por si só, não para dividir o homem pelo trabalho e pelas aplicações técnicas. É substantiva porque unifica o ser humano empregando técnicas que precisam de rumos e de políticas para serem ordenadamente humanas. É substantiva porque é um todo: educação como parceira da tecnologia e esta como companheira da educação – ambas unidas e convencidas a construir o destino histórico do homem sem dominação e sem escravidão aos meios técnicos (BASTOS, 1998, p. 34).

Nessa direção, é possível perceber que tecnologia e educação atuam de forma complementar, e que nenhum conceito sobrepõe o outro. Ou seja, ambas, educação e tecnologia, possuem mesmo grau de importância e, além disso, são conceitos interdependentes. Nesse contexto, Grinspun (1999) salienta as diferenças entre os conceitos de educação tecnológica e educação para tecnologia. O primeiro conceito, educação tecnológica, refere-se à educação voltada para capacitação do indivíduo para a construção e manuseio da tecnologia; enquanto o segundo, educação para tecnologia, objetiva proporcionar ao indivíduo capacidade para atuar em uma sociedade tecnológica.

A autora propõe, ainda, que a formação tecnológica extrapole o aprendizado meramente científico e perpasse pela ideia de uma educação integral e emancipadora, e que também seja voltada para a atuação do indivíduo em uma sociedade tecnológica. Em outras palavras, devese formar o indivíduo para que ele seja capaz de interpretar as tecnologias e que,

consequentemente, a sociedade consiga interpretar e fazer o uso ético das mesmas. Nesse sentido, Grinspun (1999) entende que a educação tecnológica deve formar um indivíduo consciente do processo, ou seja, esse tipo de formação deve promover uma reflexão crítica no indivíduo que não é capaz somente de criar novas tecnologias, mas também para fazer o uso dos recursos inerentes aos aparatos tecnológicos.

Por fim, o desafio que se apresenta frente ao conceito de educação tecnológica é o da formação docente. Pois se faz necessário, ao educador, um conjunto de competências, para que o mesmo saiba como enfrentar uma sociedade cada vez mais tecnológica. Nessa direção, Grinspun (1999, p. 65) defende que a base da educação tecnológica centra-se no "[...] saberfazer, saber-pensar e criar que não se esgota na transmissão de conhecimentos, mas inicia-se na busca da construção de conhecimentos que possibilitem transformar e superar o conhecimento ensinado". Em outras palavras, é preciso promover mudanças que sejam capazes de transpor a ideia do professor como único detentor do conhecimento e coloca os alunos como meros depósitos de informações. É necessário entender a educação como um processo vivo, pulsante, que, para além da transmissão de conteúdos, deve formar o indivíduo para o exercício critico de cidadania.

2.2 Educação e Tecnologia

Um erro comum, associado à expressão Educação Profissional e Tecnológica, é a ideia de uma educação voltada para o uso de tecnologias na educação, especialmente voltada para o uso das TDIC. Nesse sentido, faz-se necessária uma abordagem dos conceitos de educação e tecnologia, para evitar conceituações equivocadas e confusas. Nesse sentido, Grinspun (1999) define educação a partir de seu conceito etimológico:

A educação provém de dois vocábulos latinos – *educare e educere* –, tendo o primeiro o significado de orientar, nutrir, decidir num sentido externo, levando o indivíduo de um ponto onde ele se encontra para outro que se deseja alcançar; *educere* se refere a promover o surgimento *de dentro para fora* das potencialidades que o indivíduo possui (GRINSPUN, 1999, p. 31).

Grinspun (1999) defende ainda que a educação se dá de forma contextualizada, ou seja, a educação é entendida como uma prática social que se revela de acordo com cada época. E, além disso, de acordo com a autora, a educação promove o desenvolvimento interno e externo do indivíduo.

É válido ressaltar, ainda, que a educação exerce papel de transformadora da realidade, conforme apontado por Grinspun (1999), proporcionando, portanto, uma formação capaz de promover ao indivíduo um pensamento crítico, que questione a realidade que lhe é apresentada. Em outras palavras, diante da velocidade como a sociedade se transforma, o papel da educação consiste em promover mudanças sociais, através da intervenção, de forma consciente, de um indivíduo com uma formação crítica e reflexiva.

Uma vez que os recursos tecnológicos inundaram a vida cotidiana e não podem mais ser separados do homem, emerge a necessidade de formação dos indivíduos, em sua totalidade, para que não se tornem meros utilizadores desses recursos, promovendo, portanto, uma relação de autonomia em frente aos equipamentos tecnológicos. Isto posto, percebe-se a essência da educação tecnológica.

De forma complementar, Grinspun (1999) ressalta que um novo modelo pedagógico se faz necessário, frente à urgência de se promover uma educação interdisciplinar, rompendo com a compartimentalização de saberes,

[...] buscando a integração do conhecimento de forma significativa e relevante [...] e transdisciplinar que busca [...] a coordenação dos saberes dispostos por diferentes áreas ou disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, de forma que possa haver a passagem de um campo do saber para outro campo do saber (GRINSPUN, 1999, p. 35).

Nesse sentido, para Grinspun (1999), é importante considerar qual o rumo da educação frente a essa nova era da tecnologia e da informação, uma vez que é possível identificar a existência de uma tensão entre o indivíduo e a tecnologia. Essa tensão centra-se na capacitação, necessária ao indivíduo, para lidar com a máquina – fruto da criação do próprio homem. Somado à definição proposta por Pinto (2005), que entende a tecnologia como uma ciência cujo objeto de análise seria a técnica, Grinspun (1999, p. 48) afirma que "etimologicamente, tecnologia provém de técnica, [...], cujo vocábulo latino *techné* quer dizer arte ou habilidade. Esta derivação mostra que tecnologia é uma atividade voltada para a prática, enquanto a ciência é voltada para as leis a que a cultura obedece".

Assim sendo, a inovação tecnológica está condicionada a uma associação de conhecimentos científicos, os quais irão resultar em técnicas para que os novos produtos sejam produzidos. E é nesse contexto que a educação ganha papel de destaque. Para Grinspun (1999), existe uma interação entre ciência e tecnologia, uma vez que o conhecimento adquirido gera a tecnologia. Esta, por sua vez, gera novos conhecimentos, os quais geram novas tecnologias e ainda servem como suporte para que o homem possa se relacionar com elas. Em outras palavras,

a tecnologia deve ser entendida como um conhecimento científico que foi transformado em técnica, que por sua vez irá gerar novos conhecimentos, e assim por diante.

A partir do entendimento da relação entre ciência e tecnologia, Grinspun (1999) propõe que o objetivo central da tecnologia, seria "[...] aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção" (GRINSPUN, 1999, p. 49). Assim sendo, é possível perceber que a tecnologia configura todo um processo de criação e concepção que depende de intervenção da ação humana.

De forma complementar, Vargas (1994) ressalta a existência de uma ligação entre técnica e ciência moderna, e que, além disso, esse vínculo deriva em produtos criados a partir de métodos científicos, surgindo, portanto, a tecnologia. Nesse sentido, Vargas (1994) entende que a técnica é fruto da ação humana, e a tecnologia caracteriza-se pelo momento em que homem tomou consciência da técnica, a qual, por sua vez, foi possibilitada pelo conhecimento científico. "A essência da técnica é adaptar a natureza ao homem para que ele viva melhor no mundo; a da tecnologia é empregar o saber científico para solucionar os problemas da técnica" (VARGAS, 1994, p. 180). Nesse sentido, oportunizou-se entender que o homem e a tecnologia não devem ser tratados de forma separada, uma vez que é importante ter consciência de que é o homem quem domina a técnica e não o contrário.

2.3 Tecnologias na sala de aula

A relação estabelecida entre as tecnologias digitais e as pessoas modificam o mundo e as formas de viver e se relacionar com o espaço e tempo. Isto posto, o ambiente escolar também não ficou imune aos equipamentos tecnológicos que vêm inundando, frequentemente, o ambiente da sala de aula.

Nesse sentido, novas metodologias emergem a fim de acompanhar as inovações no campo da vida social que atravessaram os muros da escola. Deste modo, surge uma grande variedade de plataformas voltadas ou não para o processo de ensino e aprendizagem, que podem ser utilizadas dentro do espaço de sala de aula. Ademais, cada plataforma apresenta objetivos diversos, e ainda podem, cada uma delas, ser usadas de forma simultânea ou individualizada para potencializar seus métodos de ensino.

Nessa perspectiva, Horn e Staker (2015) entendem como disrupção um processo de inovação que converteu algo centralizado e inacessível em algo com um alcance muito maior e mais acessível. Transpondo para o conceito de inovação disruptiva em educação, esses autores compreendem como inovações profundas que afetam a educação formal, em todos os níveis e

organizações, possibilitando novas configurações híbridas, dinâmicas e integradoras em sala de aula.

Dentro desta perspectiva, Groenwald e Ruiz (2006) afirmam que "a utilização das novas tecnologias, na educação, implica em um processo de inovação docente que justifique a necessidade desta incorporação, e que deve levar a uma melhora no processo de ensino e aprendizagem" (GROENWALD; RUIZ, 2006, p. 5). Em outras palavras, qualquer recurso tecnológico utilizado na sala de aula deve ter, essencialmente, um foco educativo e um objetivo de aprendizagem bem definido pelo professor.

Além disso, destaca-se que além de inserir os equipamentos tecnológicos no ambiente escolar, do ponto de vista material é necessário ainda integrá-los. Ou seja, integrar as tecnologias à prática docente, fazendo uso delas de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. De forma complementar, Bacich e outros (2015, p. 117) defendem que "o objetivo de se usar uma ferramenta não pode ser o uso *per se*. É necessário que os docentes, ao propor a utilização de algum desses recursos, pensem nos benefícios e nos requisitos que essa ferramenta atenderá, quais facilidades ela trará [...] e em que pontos ela deixará a desejar".

Assim, um diferencial da metodologia analisada por esta dissertação é que não é necessário que todos os alunos estejam ao mesmo tempo nas estações *online*. Ou seja, não é necessário que a instituição esteja equipada com uma grande quantidade de equipamentos tecnológicos conectados à internet, como computadores, *tablets*, e outros, para que a aula aconteça.

Diante disso, a seguir serão apresentadas algumas ferramentas passíveis de serem utilizadas dentro da sala de aula, a fim de potencializar e enriquecer a troca e o aprendizado.

2.3.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem

A palavra ambiente designa tudo que envolve coisas, pessoas ou natureza. Já a palavra virtual, oriunda do latim *virtualis*, caracteriza virtude, potência, poder, força (SANTOS, 2003). Ao pensar nos termos de forma conjunta, Moran (2013) entende que o conceito de AVA abrange o espaço de aprendizagem como um facilitador da construção individual e coletiva. De forma complementar, Bisol (2010) considera que o AVA esteja relacionado às estratégias de aprendizagem mediadas pela tecnologia, com o objetivo de promover a construção de conceitos e a interação dos alunos com professores e colegas em cima do objeto de estudo.

Em um AVA, os alunos podem ter acesso, como define Delgado (2009), a recursos como: livro, arquivo, página, pasta, *Uniform Resource Locator* (URL) ou *links* que direcionam

para outras páginas. E a ferramentas de comunicação ou avaliação, através de atividades, a saber: *chat*, fórum, glossário, tarefa, diário, enquetes, pesquisa de avaliação, *wiki*.

É válido ressaltar que existem diversos tipos de AVA disponíveis para cursos à distância e utilizados como apoio também para a modalidade presencial ou Ensino Híbrido, pagos ou gratuitos. Ademais, algumas interfaces, com finalidade de auxiliar na organização de notas, tarefas, trabalhos, mensagens e fóruns, permitem a personalização do *layout* para adequação da disciplina ou curso em questão, de acordo com a opção da instituição. Nesse sentido, Grossi e outros (2018) defendem que:

Estas devem escolher o AVA de acordo com as suas necessidades pedagógicas, seja para o gerenciamento dos conteúdos didáticos dos cursos, para a administração dos cursos e para o acompanhamento constante dos percursos acadêmicos dos alunos. Além do que, a escolha de um AVA passa pela questão financeira, pois existem ambientes virtuais gratuitos (livres e abertos) e comerciais (pagos) - (GROSSI *et al.*, 2018, p. 2, tradução nossa).

Atualmente, a instituição pesquisada faz uso do *Moodle*, uma vez que o referido AVA é um sistema de gerenciamento de cursos gratuito, compatível com diferentes sistemas operacionais e de código aberto. Além disso, são disponibilizadas atualizações diversas para esse AVA, contemplando, portanto, novas funcionalidades e ferramentas a cada versão.

Ademais, Bisol (2010) defende o uso do AVA, uma vez que todos os registros como participações e tarefas ficarão disponíveis, podendo ser acessados a qualquer momento tanto pelo professor quanto pelo estudante. Nesse sentido, para a autora "tudo o que é escrito tornase um registro. Toda e qualquer troca de ideias é automaticamente arquivada, ou seja, acaba por construir um conjunto concreto, permanente, e passível de ser acessado" (BISOL, 2010, p. 32). Em outras palavras, a autora entende que ter acesso às etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, através do uso da tecnologia, pode auxiliar a avaliação de todo o processo de construção do conhecimento durante o período de estudo.

2.3.2 Plataformas Adaptativas

Uma vez que ferramentas voltadas para interatividade se tornaram foco, emergiram novas plataformas, conhecidas como adaptativas. De acordo com Bacich e outros (2015), plataformas adaptativas "são *softwares* especialmente desenvolvidos para analisar o comportamento de seus usuários e propor atividades personalizadas, um salto importante para a personalização do ensino" (BACICH *et al.*, 2015, p. 118). De outra maneira, essas plataformas

permitem aos estudantes vivenciar uma diversidade de experiências de aprendizagem, por meio de vídeos, textos, dicas, exercícios e games. Além disso, professores e alunos podem receber em tempo real relatórios de desempenho.

O site PORVIR¹ complementa que, nas plataformas adaptativas, há um algoritmo capaz de calcular e sugerir ao aluno, baseado no seu desempenho na plataforma, a forma como ele melhor aprende – se por vídeo, texto, atividades interativas ou outras. Além disso, a ferramenta oferece sugestões personalizadas ao aluno de acordo com o tempo gasto em cada exercício, com o tipo de atividade que o aluno prefere fazer, com os erros mais comuns, dentre outros fatores. É válido ressaltar que quanto mais o aluno se dedica à plataforma, mais personalizadas e especificas são as suas sugestões, uma vez que a plataforma o conhece mais de perto.

Abaixo serão apresentadas quatro plataformas adaptativas. É digno de nota que existem uma infinidade desses modelos de plataformas; contudo, as plataformas abaixo foram escolhidas uma vez que três delas estão disponíveis em português, e uma delas permite a criação de qualquer curso por qualquer pessoa.

- a) <u>SmartSparrow</u>²: é uma plataforma em inglês que possibilita a criação de cursos adaptativos e interativos, com a inserção de conteúdos multimídia, testes diagnósticos constantes e em diferentes graus, os quais permitem direcionar os alunos para as atividades seguintes de acordo com seu desempenho;
- b) <u>Khan Academy</u>³: é uma plataforma bastante utilizada, tanto por escolas públicas quanto por escolas particulares, e configura-se por ser uma plataforma adaptativa gratuita, com conteúdo em português. A plataforma conta, também, com vídeos-aula e dicas para resolução de exercícios que acompanham todos os conteúdos. Nessa plataforma, os alunos podem ser separados em classes virtuais e, ainda, é possível analisar o desempenho geral e individual, facilitando intervenções específicas. Existe também um *ranking* com pontuação e medalhas que motiva a participação dos alunos e promove a competição entre eles. A partir da conclusão de algumas etapas, os alunos são direcionados para atividade mais complexas;
- c) *Mangahigh*⁴: configura-se por ser uma plataforma inteligente, com conteúdo didático de matemática, baseado em games e *quizzes*. Através dessa plataforma, é possível traçar

¹ Ativo desde 2012, o site Porvir produz, difunde e compartilha referências acerca de inovações que estão transformando a educação no Brasil e no mundo. Disponível em: http://porvir.org/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

² Disponível em: < https://www.smartsparrow.com>. Acesso em: 17 fev. 2019.

³ Disponível em: < https://pt.khanacademy.org>. Acesso em: 17 fev. 2019.

⁴ Disponível em: < www.mangahigh.com/pt-br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

um diagnóstico em tempo real dos alunos. O *Mangahigh* apresenta uma diversidade de desafios que abrangem todas as etapas da educação básica. Além disso, o professor pode atribuir tarefas aos seus alunos e fazer o *download* dos relatórios disponibilizados com estatísticas que permitem avaliar o aproveitamento dos estudantes através do seu desempenho;

d) <u>Geekie</u>⁵: é uma plataforma brasileira desenvolvida para auxiliar estudantes no preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela abrange todo o conteúdo proposto pelo referido exame. A plataforma disponibiliza um teste diagnóstico inicial, a fim de conhecer o perfil de cada aluno e fazer um mapeamento dos conhecimentos do aluno, para com isso traçar um plano de estudos. Há vídeos-aula, textos e exercícios que se adaptam à melhor forma de aprender para cada um. Além disso, os professores e gestores podem acompanhar o desempenho dos estudantes e das classes.

É válido ressaltar que essas plataformas adaptativas configuram a aprendizagem por gamificação. Esta promove o envolvimento e a motivação do aluno, estimulando-o a ser o protagonista do seu processo educativo. De acordo Werbach e Hunter (2012), a gamificação constitui na aplicação de componentes de jogos em situações que não são de jogo. Em outras palavras, utilizam-se os elementos do jogo, como: pontos, rankings, pontuações, desafios, níveis, dentre outros.

De forma complementar, Li, Crossman e Fitzmaurice (2012) afirmam que a gamificação, além de aumentar o engajamento e os níveis de envolvimento dos usuários, também contribui para o processo de criação do conhecimento, valorizando a sua aprendizagem. Corroborando com essa ideia, os autores Zicherman e Cunningham (2011) propõem que é possível observar, através da gamificação, o aumento da motivação e de um conjunto de emoções positivas. Nesse sentido, espera-se do professor o papel de mediador na construção do conhecimento, além de possibilitar um ensino personalizado, respeitando as características de aprendizagem de cada aluno.

2.4 Metodologias ativas

A tecnologia já inundou os diversos setores da sociedade. Ela transformou a forma como produzimos, consumimos e nos relacionamos. Hoje, ela vem transformando também a maneira

⁵ Disponível em: <www.geekiegames.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

como aprendemos e a maneira como ensinamos. E diante desse universo de ressignificação das práticas escolares através do uso de tecnologias, pensar em metodologias ativas, que possibilitem transformar experiências escolares em experiências de aprendizagem realmente significativas, torna-se um imperativo.

Como definição do termo, os autores: Valente, Almeida e Geraldini (2017) consideram adequado pensar em metodologias ativas para "caracterizar situações criadas pelo professor com a intenção de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem" (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464). Ou seja, a introdução de metodologias ativas no ambiente da sala de aula contribui para envolver o aluno de forma ativa em atividades que o auxiliem a relacionar com o contexto em que se está inserido. Nesse sentido, Lima (2017) afirma que:

Consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo. Visam promover: 1) pró-atividade, por meio do comprometimento dos educandos no processo educacional; 2) vinculação da aprendizagem aos aspectos significativos da realidade; 3) desenvolvimento do raciocínio de capacidades para intervenção na própria realidade; 4) colaboração e cooperação entre participantes (LIMA, 2017, p. 424).

De forma complementar, Moran (2015, p. 16) entende que a educação formal "não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais". Nessa perspectiva, esse autor salienta:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2015, p. 16).

Nesse sentido, metodologias ativas consideram as diferentes formas de acesso ao conhecimento, pondera as vivências e experiências que o aluno traz consigo. Ademais, são ativas uma vez que trazem o aluno para o centro do processo de aprendizagem, valorizando as diferentes formas de envolvimento e participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Isto posto, Moran (2015) propõe que as metodologias devem seguir os objetivos propostos, ou seja, se a proposta é a formação de alunos criativos e proativos, é necessário adotar metodologias que envolvam os alunos em atividades de resolução de problemas complexos, em que tenham que tomar decisões e avaliar resultados.

Em consonância com as metodologias ativas em educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010, indicam a integração das TDIC no currículo escolar ao propor "que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos" (BRASIL, 2010, p. 6). Em outras palavras, a incorporação das TDIC fomenta novas possibilidades de interdisciplinaridade, além de caracterizar uma cultura digital no espaço escolar.

2.5 Personalização do ensino

Ao adentrar a sala de aula, é necessário ter em mente que cada aluno é único, com habilidades e interesses singulares, que respondem de forma única aos estímulos de aprendizagem distintas. Dessa maneira, é preciso planejar aulas diferentes que contemplem situações de aprendizagem diferentes. Em outras palavras, é preciso personalizar o ensino de forma a abranger contextos individuais de aprendizagem.

Nesse sentindo, Bittar (2010) salienta que, ao adentrar o espaço escolar, as tecnologias podem auxiliar na constituição de situações de aprendizagem bem elaboradas, que favorecem a individualização da aprendizagem, e contribuir com a autonomia do aluno. Uma vez que os alunos apresentam tempos e necessidades de aprendizagem diferentes, além de se relacionar de formas diferentes com professores, com o conhecimento e com as tecnologias digitais, faz-se necessária a personalização do ensino:

[...] um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH *et al.*, 2015, p. 51).

Portanto, pode-se entender personalizar como disponibilizar uma experiência de aprendizado transformadora de forma individualizada para cada aluno. Logo, o uso de tecnologias digitais configura-se como um meio fundamental para a efetivação do ensino personalizado, uma vez que alunos amoldam as tecnologias de acordo com suas próprias necessidades. E é nesse contexto de personalização do ensino, priorizando os tempos de aprendizagem de cada aluno, que a avaliação ganha destaque.

Avaliar o aluno, constantemente, durante as etapas de ensino, oportuniza ao professor identificar quais conhecimentos foram ou não consolidados, e quais conteúdos devem ser

revistos ou avançados. Ou seja, a avaliação configura um meio e não uma finalidade. Ela deve acontecer durante o processo e não como atividade meramente avaliativa. Nessa perspectiva, Campione (2002) ressalta que ao identificar as forças e fraquezas do aluno, possibilita uma reformulação do programa educacional, voltando o olhar para uma análise do processo de ensino e aprendizagem e não do produto final.

Nesse sentido, Markova (2000) salienta a pluralidade presente nas salas de aula. Alunos que aprendem em tempos e espaços diferentes, utilizando suas estratégias individuais da inteligência natural que a mente usa para se concentrar, criar e compreender. De forma complementar, Markova (2000) propõe que o cérebro não é utilizado igualmente por todos os indivíduos. Assim, alunos constroem pensamentos e aprendizagens de formas distintas uns dos outros. Isto posto, a escola precisa considerar as múltiplas aprendizagens, uma vez que "[...] não considerar este princípio, não estará ensinando a operar a mente, prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos, além de correr o risco de se fazer avaliações incorretas das capacidades intrínsecas de cada um" (GROSSI; GROSSI; SOUZA; SANTOS, 2014, p. 94). Markova (2000) acredita que precisamos aprender a facilitar o processo de aprendizagem, ao invés de acumular mais e mais teorias e informações, facilmente ultrapassadas em poucos anos, devemos nos concentrar em aprender como aprender (MARKOVA, 2000, p.17).

Nessa direção, Russel e Airasian (2014, p. 308) propõem "[...] que os professores desenvolvam uma compreensão do estado atual de conhecimento e das habilidades dos seus alunos, seus estilos preferidos de aprendizagem, comportamentos típicos em sala de aula, interesses e desinteresses e relações de trabalho com os seus colegas".

Bray e McClaskey (2014) complementam que, em uma situação de personalização do ensino, as dificuldades do aluno são identificadas por meio de avalições e reestruturação das estratégias de ensino. Ou seja, o aprendizado centra-se no aluno. Dessa forma, o aluno atua ativamente, em conjunto com o professor, na identificação das melhores estratégias para sua aprendizagem. De forma complementar, Martins (2016, p. 61) afirma que "a reflexão sobre a relação entre avaliação e personalização do processo de ensino e aprendizagem está no cerne da discussão sobre Ensino Híbrido".

2.6 Ensino Híbrido

Como já definido anteriormente, Ensino Híbrido configura uma combinação entre atividades presenciais e virtuais dentro do ambiente escolar. Para Bacich e Moran (2015, p. 45), "a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos,

atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo".

Complementando essa ideia, Horn e Staker (2015) ressaltam que Ensino Híbrido é mais do que apenas utilizar tecnologias em sala de aula, e estabeleceram a seguinte definição: "Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino *online* como alguns elementos de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo" (HORN; STAKER, 2015, p. 34, grifo do autor).

Ademais, possibilitar ao aluno uma experiência de aprendizado autônoma, cujo processo de ensino e aprendizagem é delineado por ele, além de conceder autonomia para controlar o ritmo, o tempo e o lugar de aprendizagem, são diferenciais quando o aluno é quem assume a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. É valido ressaltar ainda, que o Ensino Híbrido objetiva a integração das diversas experiências de aprendizagem de forma que elas se complementem, dado que as tecnologias abrem um mundo de possibilidades e oportuniza ao aluno a cruzar os limites da sala de aula.

Define-se, então, como Ensino Híbrido sustentado, uma vez que conserva as características do ensino tradicional, em sala de aula, somadas à utilização de equipamentos que permitem realizar atividades *online* tanto fora da sala de aula quanto dentro dela. Nesse sentido, o papel do professor ganha destaque, em virtude da (re)configuração do seu papel de professor no modelo educacional híbrido. Ele atua como um mediador, proporcionando ao aluno uma aprendizagem significativa, uma vez que atua como o elo entre o conceito e o cotidiano.

No que se refere a aprendizagem significativa, Ausubel (1980) entende que o indivíduo considera todas as suas vivencias e experiências ao interpretar o mundo. Ou seja, de acordo com o autor, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, o estudante deve criar relações entre o que está sendo estudando e os seus conhecimentos prévios. De forma complementar, a aprendizagem significativa ocorre toda vez que um novo conhecimento se relaciona a outro já existente. Nesse sentindo, para que uma situação de aprendizagem seja potencialmente significativa, o professor, ao planejar uma aula, deve levar em consideração o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado.

É importante salientar que existem diferentes modelos de Ensino Híbrido. Contudo, a pesquisa desenvolvida por Horn e Staker (2015) ressalta a abordagem hibrida do ensino na educação básica. Essa abordagem trata da inserção das TDIC na sala de aula de forma integrada

ao currículo, e não somente como mais uma atividade escolar. Os modelos de Ensino Híbrido são organizados de acordo com o esquema apresentado na Figura 1.



Figura 1 - Modelos de Ensino Híbrido - Instituto Clayton Christensen⁶ Fonte: Horn e Staker (2015, p. 38)

A organização dos modelos apontada na Figura 1 indica quatro modelos principais de Ensino Híbrido: Rotação, Flex, À *La Carte* e Virtual Enriquecido. Cada um dos modelos descritos na Figura 1 está explicado nos itens que se seguem:

a) Modelos de Rotação: nesse modelo os alunos revezam a realização das atividades que podem acontecer de diversas formas: desenvolvimento de projetos em pequenos grupos, atividades orientadas pelo professor. De acordo com Horn e Staker (2015, p. 37) os modelos de rotação são "qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor - entre modalidades de aprendizagem em

⁶ O Clayton Christensen Institute é uma instituição sem fins lucrativos, que dedica as suas atividades com o intuito de melhorar o mundo através da inovação disruptiva.

que pelo menos uma seja *online*". Isto posto, existem modelos diversos de rotação, cujo objetivo é propiciar maior facilidade ao aprendizado do aluno;

I. Rotação por Estações: no modelo de rotação por estações os alunos alternam de atividades, com intervalo de tempo já estipulado, de forma que todos possam passar por todas as estações de trabalho. É válido ressaltar que em virtude da divisão da sala em pequenos grupos de alunos, esse modelo oportuniza uma atenção individualizada do professor com o aluno (BACICH et al., 2015). Acerca da rotação por estações, Bacich e outros (2015) consideram que:

Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas *online* que, de certa forma, independem do acompanhamento do professor (BACICH *et al.*, 2015, p. 55).

Diante dessa perspectiva, é importante destacar que os alunos realizam atividades de forma colaborativa e individuais, cercados pelos mais diversos recursos que oportunizam as mais variadas formas de aprendizagem;

- II. Laboratório Rotacional: o modelo de laboratório rotacional se assemelha muito ao modelo anterior, o de rotação por estações. Contudo, esse modelo rotacional configura-se, essencialmente, por usar o laboratório de informática da instituição escolar para realizar atividades *online*. Nesse sentido, o professor tem a oportunidade de trabalhar com um grupo pequeno de alunos, além de liberar espaço dentro da sala de aula (HORN; STAKER, 2015). E oportuniza aos alunos que foram direcionados para o laboratório trabalhar nos computadores de forma individual e autônoma (MARTINS, 2016). Ainda sobre o laboratório rotacional, Martins (2016, p. 76) destaca que "o modelo não rompe com o ensino considerado tradicional, mas usa o ensino *online* como uma ação sustentada para atender melhor às necessidades dos estudantes";
- III. Sala de aula Invertida: sobre a sala de aula invertida, este trabalho escolheu a definição de Martins (2016):

Nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito na sala de aula (explicação do conteúdo) é agora feito em casa e, o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo), é agora feito em sala de aula (MARTINS, 2016, p. 77).

De forma complementar, Schneider, Blikstein e Pea (2013) desenvolveram estudos recentes e apontam que no modelo da sala de aula invertida os estudantes concebem uma percepção de mundo, aliado aos seus conhecimentos prévios, favorecendo o pensamento crítico e uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, é válido ressaltar que a verdadeira sala de aula invertida acontece na inversão da posição do aluno como sujeito da própria aprendizagem, e não somente como depósito de conteúdos;

IV. Rotação Individual: a principal característica desse modelo centra-se na personalização da rotina de estudos do aluno, trabalhando as suas dificuldades e facilidades. Além disso, a rotação individual evidencia o processo de personalização do ensino, já que permite uma evolução mais rápida do aluno (BACICH et al., 2015). Para essa evolução, é importante que o professor dê um retorno ao final de cada proposta, e, a partir dos conhecimentos consolidados pelo aluno, são criados novos roteiros de trabalhos. Nesse sentido Bacich e outros (2015) afirmam:

Cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades (BACICH *et al.*, 2015, p. 56 e 57).

- b) Modelo Flex: nesse modelo, o ensino acontece essencialmente online, contudo, o aluno pode ser direcionado para aulas com um professor com grupos menores de discussão. (HORN; STAKER, 2015). O modelo flex se assemelha também ao modelo de rotação individual, uma vez que o aluno também tem uma lista de tarefas a ser cumprida. De acordo com Bacich e outros (2015), nesse modelo: "O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas (BACICH et al., 2015, p. 59). Nesse sentido, Martins (2016) esclarece que "o cerne dessa proposta é que os alunos podem aprender de forma colaborativa, uns com os outros, com o uso dos recursos online, independente da organização por anos ou séries" (MARTINS, 2016, p. 80);
- c) Modelo A Lá Carte: sobre o Modelo a lá carte recorre-se à definição de Martins (2016), na qual "o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a

aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada" (MARTINS, 2016, p. 81).

De outro modo, nesse modelo, o professor atua como um orientador do aluno, auxiliando-o na programação da sua rotina de estudos. Entretanto, e válido ressaltar que, nesse modelo, o aluno é o principal agente da sua aprendizagem. Ou seja, ele é o responsável por se organizar para atingir os objetivos propostos, da forma que lhe parecer mais adequada.

Ainda segundo Martins (2016) "nessa abordagem, pelo menos uma disciplina é feita inteiramente *online*, apesar do suporte e organização compartilhada com o professor. A parte *online* pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais" (MARTINS, 2016, p. 81):

d) Modelo Virtual Enriquecido: esse modelo caracteriza-se pela experiência dos alunos em alternar o tempo entre aprendizagem *online* e aprendizagem presencial. De acordo com Horn e Staker (2015), esse modelo é:

Um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem presencial obrigatórias com seu professor da disciplina e, então, ficam livres para completar o trabalho restante do curso distante do professor presencial. O ensino *online* é a espinha dorsal da aprendizagem quando os estudantes estão em locais distantes. A mesma pessoa geralmente atua como professor tanto *online* quanto presencialmente (HORN; STAKER, 2015, p. 75).

No modelo virtual enriquecido, o aluno pode realizar as atividades no formato *online*, contudo, deve comparecer à instituição de ensino ao menos uma vez por semana. Caversan (2016) ressalta que um "aspecto importante é que os encontros presenciais são importantes, principalmente para que os estudantes não fiquem isolados demais, ou ainda, para os estudantes que estão tendo dificuldades com os trabalhos *online*" (CAVERSAN, 2016, p. 48).

Martins (2016) propõe que não existe uma ordem estabelecida para o desenvolvimento desses modelos em sala de aula e não há hierarquia entre eles. Além disso, alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada. Dessa forma, o Ensino Híbrido surge como uma proposta de metodologia potente, uma vez que objetiva trazer o aluno para o centro do processo educativo, atribuindo-lhe o papel de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, fundamental na construção do conhecimento.

2.7 Ensino Híbrido no Brasil

O Ensino Híbrido como metodologia educativa está presente em um grande número de escolas pelo mundo. O banco de dados *Blended Learning Universe* (BLU)⁷, do Instituto Clayton Christensen, é uma ferramenta com informações sobre programas híbridos no mundo todo. De acordo com Horn e Stacker (2015), a plataforma também permite a pesquisa por modelos híbridos utilizados e outros aspectos. Ao pesquisar os modelos híbridos nos Estados Unidos, por exemplo, foram encontradas 671 escolas com a metodologia híbrida de educação. Já no Brasil, foram encontradas apenas 17 escolas, sendo que elas estão dividas de acordo com o Quadro 1:

Quadro 1 - Modelos Híbridos de Educação no Brasil.

(continua)

Escola	Ano de Implementação	Rede de Ensino	Estado	Quantidade
Colégio Dinâmico	2017	Privada	AL	1
Colégio Vinícius de Moraes	2015	Privada	MA	1
Colégio Loyola	2015	Privada	MG	2
Robyto-Blended Learning e Robotic	2016	Privada	MG	
Escola Projeto / Lápis de Cor	2017	Privada PR		1
iBlend Idiomas	2018	Privada - Escola de Idiomas PE		1
Escola Municipal Emílio Carlos	2013	Pública Municipal	D.I.	
Centro de Ensino Integrado Paraty	2017	Privada	RJ	2
Colégio Pastor Dohms	2015	Privada	RS	1
Colégio Dante Alighieri	2014	Privada		
Colégio Elvira Brandão	2015	Privada	SP	3
Colégio Espírito Santo	2016	Privada		

⁷ Disponível em: http://www.blendedlearning.org/ Acesso em: 03 out. 2018.

(continuação)

Escola	Ano de Implementação	Rede de Ensino	Estado	Quantidade
Colégio Objetivo de Sorocaba	2015	Privada		
Colégio Soter	2016	Privada	SP	5
Escola Municipal Professora Coraly de Souza Freire	2014	Pública Municipal		
Escola Municipal Professora Thereza Favaly Pocay	2016	Pública Municipal		
Escola Projeto de Vida	2016	Privada		
Total de escolas				17

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Instituto Clayton Christensen (2018)

A partir dos dados do Quadro 1, é possível identificar que apenas oito estados brasileiros possuem escolas com a metodologia híbrida, a saber: Alagoas, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O Quadro permite, ainda, verificar que a região Sudeste é a que apresenta o maior número de escolas: 12, sendo que oito delas estão concentradas no Estado de São Paulo. Fica evidenciado, também, que a grande maioria das escolas é da rede privada: 14, e somente três escolas são da rede pública.

Outra constatação pertinente se refere ao ano de implementação: apenas uma instituição iniciou as atividades híbridas em 2013. Já no ano de 2014, outras quatro instituições implementaram o Ensino Híbrido como metodologia de ensino. Nos anos seguintes, 2015 e 2016, houve 10 novas escolas, cinco para cada ano. Em 2017, somente duas novas escolas aderiram à metodologia híbrida e, em 2018, há adesão de apenas uma escola. Diante desses números, é possível constatar que essa metodologia ainda acontece de forma muito incipiente no Brasil.

É válido ressaltar que nos anos 2014 e 2015 houve a chamada da Fundação Lemann⁸ em parceria com o Instituto Península⁹ para o Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido. O objetivo desse grupo centrava-se na formação de professores para posterior aplicação do Ensino Híbrido em suas respectivas escolas. Além disso, as experiências desse grupo resultaram na publicação, em 2015, do livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*.

2.8 História e implementação do Ensino Híbrido na instituição pesquisada

De acordo com dados do *site*¹⁰ da instituição, a mesma foi fundada no ano de 1943, em Belo Horizonte, depois que o arcebispo da Cidade, Dom Antônio dos Santos Cabral, solicitou junto à Companhia de Jesus a instalação de uma escola católica na capital mineira. A primeira sede do colégio estava localiza na Rua Gonçalves Dias, 1218, no bairro Funcionários. E já no ano de 1949 mudou-se para o atual endereço, na Avenida do Contorno, 7919, no bairro Cidade Jardim. Inicialmente a escola era voltada apenas para meninos, e iniciou as atividades com somente 33 alunos. Na década de 60 chegaram as primeiras 12 alunas meninas, oriundas da Companhia de Maria. A partir da década de 70, a escola já estava atenta à formação integral do indivíduo, proporcionando o pensamento crítico em relação às questões sociais, além de valorizar a formação humana e acadêmica. Atualmente a escola tem cerca de 2.500 alunos distribuídos entre os ensinos Fundamental, do 1º ao 9º Ano, e Médio, da 1ª à 3ª Série (COLÉGIO LOYOLA, 2018).

No que se refere à infraestrutura do colégio, o mesmo possui uma área de 21 mil m², sendo essa área compartilhada entre o complexo esportivo, galerias de arte, laboratórios, salas de artes, música e dança, biblioteca, espaços multiuso e de convivência, capela, teatro e mini auditórios, além de três ambientes lúdicos e de recreação para os alunos mais jovens.

Já em relação à metodologia híbrida, a mesma teve início na escola pesquisada em 2015, através da chamada para professores participarem do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido, promovido pela parceria entre o Instituto Península com a Fundação Lemann. Na ocasião, uma das professoras do 5° ano do ensino fundamental se inscreveu para participar da

⁸ A fundação Lemann, fundada em 2002, é uma organização sem fins lucrativos, que trabalha a favor de uma educação pública de qualidade. Para cumprir essa missão, a Fundação apoia pessoas e instituições envolvidas em iniciativas, de grande impacto, que trabalham na garantia de aprendizagem de alunos brasileiros e promovem a formação de uma rede de líderes transformadores.

⁹ O Instituto Península é uma organização social fundada em 2010, pela família Abílio Diniz, que objetiva a melhoria da qualidade da educação brasileira.

¹⁰ Disponível em: http://www.loyola.g12.br/historia/ Acesso em: 20 out. 2018.

equipe. Isto posto, no decorrer de oito meses, houve aplicações e experimentações das propostas e desafios apresentados pelo grupo de trabalho.

Em 2015, o Ensino Híbrido foi implementado no currículo escolar do 5° ano, inicialmente apenas com atividades para dificuldades pontuais. No ano seguinte estendeu-se para o 4° ano como um projeto para aulas de Matemática. Atualmente, as turmas do 3°, 4° e 5° ano têm aulas híbridas, sendo que: nas turmas do 3° ano, são feitas intervenções somente com a disciplina de Matemática, e nas turmas dos 4° e 5° anos, todas as disciplinas têm planejamento com aulas híbridas.

As aulas acontecem, normalmente, de 15 em 15 dias, no Espaço Pe. Kolvenbach SJ. Esse espaço, inaugurado recentemente, possui salas que foram planejadas para receberem as aulas híbridas. De acordo com a Figura 2, as salas são equipadas com um conjunto de *iPads*, *tablets*, *laptotops*, lousa interativa, dentre outros.



Figura 2 - Sala de aula destinada à metodologia híbrida — Espaço Pe. Kolvenbach SJ. Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 20 nov. 2018

A estrutura, destinada à metodologia híbrida, foi construída na antiga residência dos jesuítas, e recebeu o nome de Kolvenbach em homenagem ao antigo superior geral da Companhia de Jesus: Peter Hans Kolvenbach, falecido em novembro de 2016.

3 METODOLOGIA

Pesquisar oportuniza o entendimento da realidade investigada, além de ser um processo contínuo e inacabado. Em outras palavras, a pesquisa cientifica é processada através de procedimentos científicos que analisam de forma minuciosa a realidade investigada, levando à resolução de um problema. Nesse sentido, Fonseca (2002) afirma:

O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade (FONSECA, 2002, p. 11).

Assim, metodologia de pesquisa pode ser entendida como percursos a serem percorridos, caminhos para trilhar. Entretanto, as pesquisas podem ser divididas quanto à abordagem utilizada, quanto à sua natureza e quantos aos procedimentos utilizados para realizálas. Desse modo, este capítulo da presente dissertação de mestrado torna visíveis as escolhas metodológicas realizadas na pesquisa, assim como os procedimentos e caminhos percorridos ao longo da trajetória.

3.1 Abordagem da Pesquisa

Marconi e Lakatos (2005) ressaltam que uma pesquisa cientifica pode ser classificada quanto a sua abordagem: qualitativa ou quantitativa, ou ainda com a utilização de ambas. A pesquisa quantitativa é amparada por informações numéricas e amostras amplas. Segundo Fonseca (2002):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002, p. 20).

Já a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, de acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade

que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Nesse sentido, Segundo Silva e Menezes (2000):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2000, p. 20).

Portanto, de acordo com essa definição e entendimento, esta pesquisa teve uma natureza qualitativa, pois se pretendeu analisar o potencial educativo do Ensino Híbrido em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, por meio da análise do contexto e observação do uso de TDIC em convergência com a educação escolar tradicional dentro de sala de aula, nas turmas dos 3°, 4° e 5° anos, uma vez que são as turmas que adotam o Ensino Híbrido como metodologia de ensino atualmente na escola pesquisada.

3.2 Quanto ao Objetivo da Pesquisa

No que se refere ao objetivo da pesquisa, a mesma pode ser: exploratória, descritiva ou explicativa. Assim sendo, esta pesquisa foi desenvolvida de forma descritiva, pois tem como objetivo proporcionar uma descrição dos fatos e fenômenos observados, proporcionando informações detalhadas da realidade investigada. De acordo Gil (1996), a pesquisa descritiva:

[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma das suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 1996, p. 46).

Contudo, esta pesquisa não se limitou a descrever os fenômenos observados. Portanto, ela também foi desenvolvida de forma exploratória, já que objetivou possibilitar maior proximidade com o problema investigado, a fim de fazê-lo compreensível, além de possibilitar a construção de hipóteses. No que se refere à pesquisa exploratória, Gil (1996) afirma que:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas

têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 1996, p.45).

Logo, a pesquisa realizada por meio desta dissertação é descritiva por tentar descrever os acontecimentos das turmas observadas, identificar a presença harmônica das tecnologias digitais em convergência com o ensino tradicional, atentando para as práticas realizadas em sala de aula; e também exploratória, já que envolveu um levantamento bibliográfico que ajuda na compreensão do tema.

3.3 Procedimentos Técnicos

Silveira e Córdova (2009) ressaltam que é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar. E, de acordo com as características da pesquisa realizada, poderão ser escolhidas diferentes modalidades, a saber: Pesquisa Experimental, Pesquisa Teórica Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Campo, Pesquisa de Levantamento, Pesquisa com *Survey*, Estudo de Caso, Pesquisa Participante, Pesquisa-Ação, Pesquisa Etnográfica e Pesquisa Etnometodológica.

Portanto, em relação aos procedimentos técnicos, esta pesquisa adotou os métodos de Pesquisa Bibliográfica, pois de acordo com Silveira e Córdova (2009), esta se inicia com o levantamento de teorias já analisadas e publicadas acerca da temática pesquisada. Além disso, de acordo com Fonseca (2002), qualquer trabalho científico é feito a partir de uma pesquisa bibliográfica. De forma complementar, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam:

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva e experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema. [...] A pesquisa bibliográfica é o meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60-61).

Ainda sobre os procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa admitiu também o método de pesquisa Estudo de Caso, que, segundo Gil (1996), pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como uma instituição, um programa, uma pessoa, uma unidade social ou um sistema educativo. É por meio do Estudo de Caso que se torna possível a compreensão, a fundo, das motivações de uma situação, entendida de forma singular, em muitos

aspectos, objetivando descobrir as suas particularidades. Ainda de acordo com Gil (1996), o pesquisador não pode pretender interferir no objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. Ainda sobre o Estudo de Caso, Fonseca (2002) entende que este é oriundo de uma natureza interpretativa, que busca entender como é o mundo sob a ótica dos participantes, ou de uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, completa e coerente, tanto quanto possível, acerca do objeto de estudo e do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002).

Nesse sentido, admitiu-se ainda a pesquisa documental, que se caracteriza pela pesquisa "[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 1996, p. 45). Ou seja, o manuseio de documentos favorece a pesquisa com uma riqueza de informações, uma vez que elas podem aproximar o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Ainda sobre a pesquisa documental, essa complementa a pesquisa, pois "[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação" (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Face ao exposto, esta pesquisa baseou-se, documental e bibliograficamente, em pesquisas do acervo do banco de teses e dissertações da CAPES, bem como em literaturas diversas sobre a área. Nesse sentido, foi possível constatar que a temática do Ensino Híbrido ainda apresenta diversas lacunas nos campos de pesquisa em educação no Brasil. Esta pesquisa se fundamenta, também, em diversos autores que tratam dos processos de ensino e aprendizagem através do uso de tecnologias na educação em convergência com o ensino tradicional.

3.4 Delimitação do universo a ser pesquisado

Conforme salientado acima, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um Estudo de Caso, cuja observação do universo pesquisado aconteceu em uma escola da rede particular, localizada na região sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ressalta-se a escolha desta escola em particular devido a ela ser uma das pioneiras ao utilizar o Ensino Híbrido como metodologia educativa na capital mineira. Foram observadas as turmas dos 3°, 4° e 5° anos, uma vez que são as turmas que adotam o Ensino Híbrido como metodologia de ensino atualmente na escola pesquisada.

Foram realizados contatos com a escola, inicialmente via telefone e *e-mail*. A partir disso foi agendando um encontro que permitiu a apresentação da pesquisa e a aceitação da pesquisadora para que o estudo seja realizado.

3.5 Técnica para coleta de dados

A observação do fenômeno pesquisado configura-se como um importante instrumento de produção de informações desta pesquisa. Afinal, a observação possibilita a descrição dos "elementos mais comuns e corriqueiros, procurando problematizá-los e multiplicando o sentido a eles atribuídos" (CALDEIRA, 1988, p. 48). De forma complementar, Vianna (2003) configura a observação como uma importante fonte de informação em pesquisas qualitativas em educação, uma vez que permite ao pesquisador identificar e descrever os diferentes tipos de interações que ocorrem dentro do processo pedagógico. Isto posto, foram realizadas observações e anotações com registro em diário de campo das aulas, bem como das conversas com alunos, professores e comunidade escolar. Além disso, foram descritos minuciosamente os episódios ocorridos no contexto escolar, atentando para as práticas que possibilitassem alcançar os objetivos propostos nesta dissertação; são eles: investigar as potencialidades do Ensino Híbrido na sala de aula; reconhecer as diferenças e aproximações evidenciadas entre a didática dos trabalhos virtuais e didática dos trabalhos manuais - sem a presença das TDIC e identificar as relações de ensino e aprendizagem que o uso de tecnologias instaura.

Após coletados os dados, os mesmos foram agrupados e posteriormente analisados de acordo com critérios adotados no decorrer da pesquisa¹¹.

3.6 Etapas da pesquisa

Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em três etapas descritas da seguinte forma:

a) **1ª Etapa**: Nesta etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando como fonte as teses, dissertações, artigos científicos e outros materiais pertinentes ao tema da dissertação. Esta primeira etapa foi realizada no decorrer do ano 2017;

¹¹ O modelo do roteiro com as questões a serem observadas estão no apêndice A desta dissertação.

- b) 2ª Etapa: Nesta etapa, foi feito o primeiro contato com a escola para apresentação da pesquisa e foram realizadas as primeiras conversas com a equipe de gestores do colégio. Foi feita uma pesquisa sobre a história da escola e, também, foi feita a análise da Proposta Pedagógica e de documentos que tratavam da estruturação do Ensino Híbrido na instituição pesquisada. Esta etapa foi realizada no segundo semestre de 2018;
- c) 3ª Etapa: Na terceira etapa, foi realizada a pesquisa de campo e análise dos dados coletados durante as observações. Por meio do acompanhamento das aulas das turmas selecionadas, permitiu-se observar seus acontecimentos, identificar a presença harmônica das tecnologias digitais em convergência com o ensino tradicional, atentando para quais práticas híbridas são realizadas em sala de aula. Esta etapa foi realizada no segundo semestre de 2017.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão apresentados, neste capítulo, os dados coletados no decorrer da pesquisa e as análises resultantes, de acordo com os procedimentos metodológicos apresentados no Capítulo 3 desta dissertação.

4.1 Resultados da primeira etapa

A pesquisa bibliográfica, que configurou a primeira etapa desta pesquisa, foi realizada no decorrer do ano 2017 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além da pesquisa de artigos em plataformas diversas. Foi realizado um levantamento a fim de conceituar educação profissional e tecnológica, educação e tecnologia, metodologias ativas, personalização do ensino, Ensino Híbrido e seus modelos, além de apresentar um panorama do Ensino Híbrido no Brasil e na instituição pesquisada. O resultado desta etapa pode ser verificado no Capítulo 2 desta dissertação.

4.2 Resultados da segunda etapa

Nesta etapa da pesquisa, realizada durante o segundo semestre de 2017, foi realizado o primeiro contato presencial com a instituição pesquisada. Inicialmente fui recebida pela coordenadora pedagógica da escola, que me explicou, em uma conversa livre, um pouco da história da instituição e como funciona o Ensino Híbrido no colégio, desde a sua idealização e implementação. Os resultados iniciais desta etapa podem ser contemplados no Capítulo 2 desta dissertação.

Durante esta etapa, também foi possível ter acesso à Proposta Pedagógica¹² da instituição. O documento é composto por 14 capítulos que tratam de diversos assuntos, como: caracterização da instituição; diretrizes para uma formação inclusiva, cristã e cidadã; políticas de convivência escolar; organização política e pedagógica; além de procedimentos de avaliação, participação dos pais e da comunidade em articulação com a vida escolar, dentre outros tópicos.

O Capítulo VIII da Proposta Pedagógica, intitulado Composição do Currículo, é constituído pelo item Enriquecimento Curricular, cujo um dos subitens é o Ensino Híbrido, ponto de interesse desta dissertação. O documento elucida que a metodologia híbrida foi

¹² O documento completo está disponível no anexo A desta dissertação.

adotada nas turmas de 3°, 4° e 5° anos, e que o Ensino Híbrido configura "uma maneira diferente de inserir as ferramentas digitais na Escola e possibilita uma dinâmica diferente de lidar com o ensino, a aprendizagem e a avaliação do processo decorrente dessa relação" (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2018, p. 27).

O documento defende, também, que a metodologia híbrida possibilita o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, e que essas devem ser compartilhadas entre professores e alunos. E por fim, ressalta quais modelos híbridos são adotados pela escola: "Nessa metodologia, são desenvolvidos, por exemplo: sala de aula invertida, laboratório rotacional, rotação por estações e rotação individual" (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2018, p. 27).

A partir da leitura do documento, é possível verificar o cuidado do colégio em propiciar uma aprendizagem ativa e colaborativa, a fim de torna-la efetivamente significativa. Ademais, foi possível perceber a concepção pedagógica da escola de que o currículo deva transcender o âmbito da sala de aula e incluir um conjunto de experiências formativas que os alunos vivem em diversos tempos e espaços.

4.3 Resultados da terceira etapa

Na terceira etapa, realizada no segundo semestre de 2018, foram levantadas e analisadas quais práticas da metodologia híbrida foram utilizadas nas turmas observadas durante a pesquisa de campo. É válido ressaltar que foram observadas um total de 58 aulas nas turmas dos 3°, 4° e 5° anos, uma vez que são as turmas que adotam o Ensino Híbrido como metodologia de ensino atualmente na escola. É digno de nota que a metodologia tem sido implementada de forma gradativa na instituição.

Como identificado no Capítulo 2 desta dissertação, Horn e Staker (2015, p. 38) propõem a existência de quatro modelos principais de Ensino Híbrido: Rotação, Flex, À *La Carte* e Virtual Enriquecido. Contudo, é necessário destacar que o modelo Rotação possui, ainda, quatro variações, a saber: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de aula Invertida e Rotação Individual.

Corroborando com os modelos híbridos propostos por Horn e Staker (2015, p. 38), a Proposta Pedagógica da escola pesquisada, conforme já elucidado no tópico anterior, ressalta a presença apenas dos modelos de rotação: "Nessa metodologia, são desenvolvidos, por exemplo: sala de aula invertida, laboratório rotacional, rotação por estações e rotação individual" (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2018, p. 27).

Durante a pesquisa de campo, as observações realizadas vão ao encontro da Proposta Pedagógica, uma vez que foi possível comprovar a presença apenas dos quatro modelos de rotação, conforme sugere o Quadro 2, que ilustra o planejamento de uma das aulas:

Quadro 2 - Plano de Aula - Paisagens: bairro formal e informal.

Quadro 2 - Plano de Aula - Paisagens: bairro formal e informal. Rotação por estação – Geografia						
	Paisagens: Bairro formal e informal					
Professor	-	Série/Ano	3°			
Duração da aula	60 minutos	Alunos	34	Data	-	
Objetivos da aula O que precisa ser informado	com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população.					
Como avaliar	- Entregar o relatório (folha impressa) e duas folhas de papel vegetal. Recortar do tamanho em que deverão fazer a representação em uma das estações. ESTAÇÃO AZUL – Representação do bairro formal e informal na areia (laboratório). ESTAÇÃO AMARELA – Relatório (folha impressa). Fazendo um CROQUI de cada bairro usando o papel vegetal. ESTAÇÃO VEREMELHA – Resolver o questionário no <i>moodle</i> sobre as paisagens dos bairros formais e informais.					
-	Atividade a ser aplicada	Organização da sala	Papel do professo	r/aluno	Recursos	

Az	zul	Representação do bairro formal e informal na areia (laboratório).	Mesas em grupo (4 crianças em cada, aproximadamente)	PROFESSOR – relembrar o vídeo assistido em sala. Mostrar a imagem com a vista aérea do bairro formal e informa. Elencar as diferenças físicas/estruturais de cada bairro (oralmente). ALUNO – representar os dois bairros na areia (usando a imagem como referência).	Areia e imagens dos dois bairros.
Ama	arelo	Relatório: fazendo um CROQUI de cada bairro usando o papel vegetal.	Mesas em dupla	PROFESSOR – ler o texto junto com os alunos. Entregar o papel vegetal. ALUNO – fazer o croqui de cada bairro e responder a última questão do relatório (em dupla).	Relatório (folha impressa) e papel vegetal.
Vern	nelho	<i>Moodle</i> : questionário	Individual	PROFESSOR – postar o questionário e o vídeo no moodle. ALUNO – Assistir ao vídeo novamente. Resolver o questionário. Obs: o aluno que terminar, poderá iniciar o croqui antes de chegar à estação amarela, pois é a atividade que levará mais tempo.	<i>Ipads</i> ou notebook.

Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 15 out. 2018

De acordo com o plano de aula identificado nas imagens acima, os alunos rotacionaram por diferentes estações de ensino, a saber: estação azul, onde os alunos, mediados pelo monitor do laboratório, deveriam construir a representação de dois bairros em um recipiente plástico com areia, por meio do uso de uma imagem como referência; estação amarela, mediada pela professora, constituída de três etapas - na primeira foi pedido aos alunos a leitura de um texto de forma coletiva, em seguida a representação de um croqui de um bairro em papel vegetal a partir de uma imagem disponibilizada a eles, e, posteriormente, que respondessem a uma questão do relatório de atividades que estavam desenvolvendo; por fim, na estação vermelha, os alunos deveriam assistir novamente ao vídeo que já havia sido passado em sala de aula, e em seguida responder ao questionário disponível no *Moodle*.

As observações favoreceram a constatação de que ao rotacionar por diferentes estações de ensino, reelaborando a mesma temática por diversos ângulos, os alunos absorveram o conteúdo de maneira mais significativa, já que os diferentes recursos proporcionaram visões distintas acerca do mesmo assunto. Nesse sentido Ausubel (1980) ressalta que ao confrontar

novas aprendizagens com conhecimentos e experiências anteriores, o aluno consegue fazer novas associações e transpor o novo conhecimento para a sua realidade. Para ilustrar, em determinada aula observada, a temática era acerca de área e perímetro, um aluno conseguiu fazer a associação da quantidade de cerâmicas em seu quarto, com o conceito de perímetro. De forma complementar, Bacich e outros (2015) afirmam que "o uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes" (BACICH *et al.*, 2015, p. 41).

De forma complementar, a autora entende que "[...] a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações [...]" (BACICH *et al.*, 2015, p. 41).

Em outras palavras, a aprendizagem é mais significativa quando os alunos encontram sentido nas atividades propostas, bem como quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes.

Ademais, foi possível identificar a presença do modelo rotacional "rotação por estações", uma vez que os alunos rotacionaram por diferentes estações de ensino: azul, amarela e vermelha. Tal constatação corrobora com Horn e Staker (2015), que entendem que os modelos de rotação são "qualquer curso ou matéria em que os estudantes alternam - em uma sequência fixa ou a critério do professor - entre modalidades de aprendizagem em que pelo menos uma seja *online*" (HORN, STAKER, 2015, p. 37).

Nesse sentido, existem modelos diversos de rotação, cujo objetivo é propiciar maior facilidade ao aprendizado do aluno. É válido ressaltar que, em pelo menos uma das estações, há a forte presença da tecnologia e ausência de mediação da professora: estação vermelha. Nas outras estações há, obrigatoriamente, a mediação da professora: estações azul e amarela.

As observações oportunizaram, ainda, a percepção do hibridismo entre as atividades manuais e virtuais, visto que mesmo em estações distintas, com a presença da tecnologia ou não, os alunos se envolvem nas atividades de maneira integral, favorecendo a constatação de que nenhuma estação sobrepõe a outra, tanto em grau de importância, quanto em prioridade de início. Todas são complementares e independentes. Nesse sentido, Grinspun (1999) ressalta que é preciso pensar em uma formação que extrapole os conhecimentos e técnicas e que possibilite ao aluno uma visão crítica de mundo. A autora propõe, ainda, que é possível perceber que tecnologia e educação atuam de forma complementares, e que nenhum conceito sobrepõe o outro. Ou seja, ambas, educação e tecnologia, possuem mesmo grau de importância, e para além, são conceitos interdependentes.

De forma complementar, Bacich e outros (2015) tratam da necessidade de empoderar o aluno das habilidades que o fariam protagonista da sua aprendizagem, além de tornar significativo através de um uso voltado para situações autênticas da vida em sociedade. De igual modo, o professor precisa entender as possibilidades pedagógicas para aplicação dos recursos tecnológicos disponíveis, das competências e capacidades envolvidas no uso do recurso e das condições para planejar e avaliar as aplicações disponíveis.

É oportuno destacar, também, que a aula acima indica o modelo rotacional sala de aula invertida, uma vez que os alunos assistiram previamente ao vídeo em sala aula, o qual introduzia os conceitos acerca do assunto estudado, para depois realizarem as atividades no ambiente do laboratório. Nesse sentido, Martins (2016) define sala de aula invertida da seguinte forma:

Nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato *online*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito na sala de aula (explicação do conteúdo) é agora feito em casa e, o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo), é agora feito em sala de aula (MARTINS, 2016, p. 77).

Nesse sentido, Bacich e outros (2015, p. 169), explicam que "é fundamental, ao utilizar o modelo de sala de aula invertida, que o professor sempre considere algumas possibilidades". Ou seja, considerar a possibilidade de que alguns alunos não vão realizar as atividades e não vão se preparar para a aula previamente; de estudantes que faltaram no dia em que a atividade foi explicada, ou ainda daqueles que esqueceram anotações realizadas em sua residência. Nesses casos, Bacich e outros (2015) propõem a elaboração de materiais complementares, para que esses alunos participem da atividade.

Diante disso, na escola pesquisada, a sala de aula invertida tomou uma nova configuração. Na aula analisada, o vídeo foi projetado em sala de aula, ambiente diferente do laboratório, onde as atividades híbridas foram realizadas. Ademais, a projeção prévia do vídeo era indispensável para a realização das atividades das três estações, já que introduzia conceitos fundamentais acerca da temática estudada: Paisagens: bairro formal e informal.

É válido ressaltar, que o assistente de tecnologia da escola prepara os espaços multissensoriais para as aulas, ligando o número de notebooks e/ou *tablets* solicitados, e deixa as plataformas programadas para cada aula acessadas na página inicial, de *login* e senha, conforme Figuras 3 e 4.



Figura 3 - Pagina inicial do *Moodle* da escola. Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 15 out. 2018

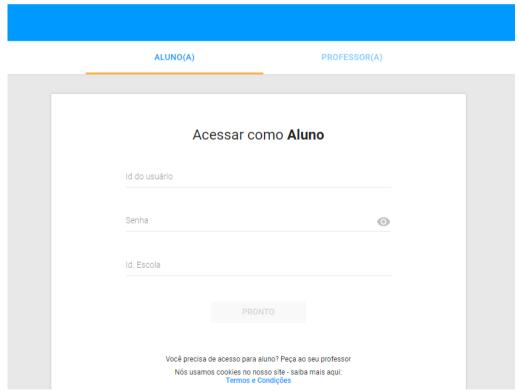


Figura 4 - Pagina inicial do jogo *Mangahigh*. Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 15 out. 2018

No preparo da sala para aulas, esse funcionário identifica cada estação de ensino com as respectivas cores, indicadas no plano de aula – ver Quadro 2 – para que os alunos se situem ao chegar à sala, conforme indica a Figura 5.

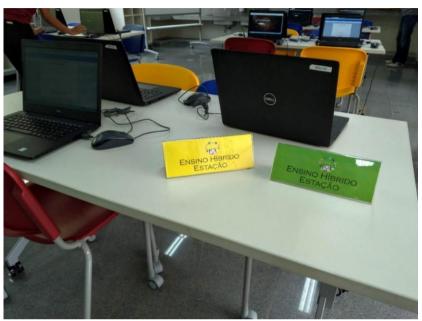


Figura 5 - Placas com as cores das estações de ensino Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 28 set. 2018.

As atividades são explicadas para os alunos ainda na sala de aula convencional e todos copiam no caderno, de forma que eles já chegam ao Espaço Pe. Kolvenbach SJ. divididos por estações de ensino, procurando pelas cores das estações. Essa identificação facilita, ainda, na ocasião das trocas de estações, para que aconteçam de forma rápida e tranquila, sem prejuízo de tempo para as próximas estações.

É válido ressaltar que as turmas têm, em média, 25 alunos, cada. E para realização das atividades a turma é dividida em pequenos grupos, com cerca de 4 aluno em cada, para a realização das atividades. Essa divisão é feita, ora baseada nos níveis de proficiência, ora de forma aleatória. De acordo com Bacich e outros (2015, p. 186), "ao iniciar uma atividade no modelo de Ensino Híbrido, o professor pode organizar e dividir os estudantes da forma que julgar mais apropriada para a sua turma". De forma complementar, a autora propõe que, conforme as dificuldades forem identificadas, o professor poderá, "nas aulas seguintes, personalizar as atividades de acordo com as dificuldades a serem trabalhadas por grupo e/ou por indivíduo" (BACICH *et al.*, 2015, p. 186).

Ademais, dividir a turma em pequenos grupos, para que os alunos rotacionem pelas diversas estações de ensino, favorece a possibilidade de trabalhar diferentes conteúdos em uma

mesma aula, e também de agrupar os alunos de forma a promover uma interação entre eles. Nesse sentido, a Figura 6 apresenta a divisão por estações, com a descrição de cada atividade a ser realizada em cada estação de ensino. A Figura 6 mostra também a ordem como deve acontecer o rodízio dentro das estações de ensino.

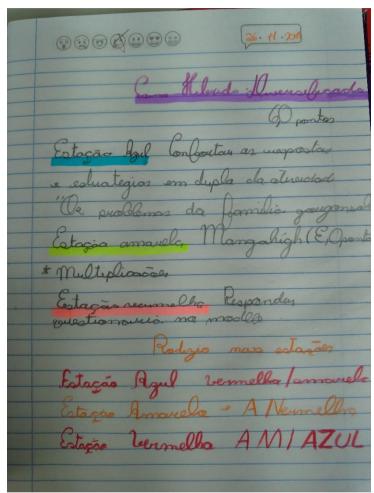


Figura 6 - Cronograma da Rotação por Estações copiado do quadro no caderno por uma aluna.

Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 26 nov. 2018

Ademais, foi observado que o assistente interfere no plano e no andamento das aulas. Sempre que questionado por algum aluno sobre qual atividade fazer, ou com dúvidas acerca da realização da atividade, o funcionário pede para que o aluno recorra ao caderno para sanar a sua dúvida, ou o estimula a pensar um pouco sobre o desenvolvimento do exercício. Nesse sentido, os autores Bacich e outros (2015) propõem que explorar o Ensino Híbrido nos diversos espaços da escola requer uma integração com a equipe escolar, uma vez que a professora não está presente em todas as estações de ensino. Esses autores orientam, ainda, que se faz necessário:

[...] um acordo com o instrutor ou professor responsável [pelo laboratório], para que observe o trabalho dos alunos e dê suporte quanto a possíveis questões técnicas. Até que os estudantes se acostumem com esse tipo de atividade, é importante que sempre haja alguém observando se eles estão fazendo aquilo que foi combinado, uma vez que o professor não está presente (BACICH; *et al.*, 2015, p. 91).

Conforme salientado por Bacich e outros (2015), embora os alunos tenham a sua autonomia estimulada, é importante a presença de um suporte técnico e de um auxílio durante a fase de adaptação da metodologia híbrida, até que os alunos se sintam seguros e acostumados com as novas atividades.

Nas aulas híbridas, pelo menos uma estação de ensino conta com o uso de tecnologia de forma mais intensa, e pelo menos outra estação conta com a intervenção direta da professora regente. Os alunos rotacionam por diferentes estações de acordo com a orientação do professor, e normalmente cada estação demora cerca de 20 minutos.

As aulas são planejadas pela professora referência de cada disciplina, que é responsável por orientar as outras professoras de como a atividade deverá ser realizada, e encaminha para a aprovação da coordenadora da metodologia híbrida do colégio. Uma vez aprovado o plano de aula, esse é encaminhado para o assistente de tecnologia e educação da escola, que tem a função de preparar os espaços multissensoriais para as aulas. O assistente não interfere em nada no plano da aula, somente monta as aulas de acordo com as orientações materiais enviadas nos planos, bem como cuida da preparação do espaço *online*, como: carregamento de questionários no *Moodle*, preparação de vídeos, dentre outros.

Conforme a Figura 7, as salas são equipadas com um dispositivo de inicialização que permite que o modo de aula seja selecionado, preparando o ambiente para cada tipo de aula.



Figura 7 - Módulo de inicialização e seleção de aulas híbridas — aula convencional / laboratório rotacional.

Fonte: Elaborada pela autora, diário de campo 28 out. 2018

Ao selecionar o modo de aula, as luzes, o ar-condicionado, a lousa digital e o projetor são ativados automaticamente. A partir disso, o assistente de tecnologia e educação do colégio prepara o espaço, ligando a quantidade de computadores/tablets solicitados, e carrega os aplicativos/sites que serão utilizados de acordo com a demanda de cada aula.

Uma questão recorrente é quando os alunos esquecem a agenda na qual as senhas de acesso ficam anotadas; diante dessa situação a professora deve autorizar o assistente de tecnologia a gerar uma nova senha instantânea. Contudo, como forma de sanção disciplinar, algumas vezes a professora deixa o aluno sem fazer a atividade, já que a importância da agenda já foi trabalhada diversas vezes com pais e alunos. Se for de interesse do aluno, o mesmo pode retomar a atividade sem fazer em casa. Nesse sentido, Bacich e outros (2015) ressaltam que:

Há momentos em que os alunos têm a liberdade de traçar a rota de conhecimento de acordo com o tema ou conteúdo definido pelo professor, podendo até escolher momentos de aprendizado em suas residências – sem que se caracterize lição de casa, mas um complemento daquilo que foi aprendido na aula presencial (BACICH *et al.*, 2015, p. 115).

Para Bacich e outros (2015), é nesse contexto que uma das formas de personalização do ensino se faz presente. Aos alunos que apresentam maior facilidade para compreender certo conteúdo, podem avançar para próximas etapas; e aqueles que, por algum motivo, não

aprenderam de forma consolidada determinado conceito, poderá rever os conteúdos não dominados e retomar esse aprendizado, no tempo e no espaço que melhor lhe convir.

Na aula do dia 29 de novembro de 2018, foi trabalhado com os alunos do 3° ano resolução de problemas, com o suporte do livro *Os Problemas da Família Gorgonzola*, de autoria de Eva Furnari e edição da editora Moderna, conforme indica o quadro 3.

Quadro 3 - Plano de Aula – Os Problemas da Família Gorgonzola.

Rotação por estação – Matemática							
	ziotașa o por estașa o Transmusea						
	Diversificada						
Professor	-	Disciplina Matemática Série/Ano		3°			
Duração da aula	60 minutos	Alunos	34	Data	26/11 até 29/11		
Objetivos da aula	Resolver desafios matemáticos usando diferentes estratégias.						
O que precisa ser informado	- Organizar a sala em três grupos. - Liberar o Mangahigh e postar o questionário.						
Como avaliar	ESTAÇÃO AZUL – confrontar as respostas e estratégias comm a dupla "Os problemas da Família Gorgonzola". Ver o resultado na folha. ESTAÇÃO AMARELA – Mangahigh - pegar o resultado com a tecnologia. ESTAÇÃO VEREMELHA – Responder o questionário no <i>moodle</i> .						
-	Atividade a ser aplicada	Organização da sala	Papel do professor/aluno		Recursos		
Azul	Os problemas da Família Gorgonzola	Mesas em duplas.	PROFESSOR – resolver os desafios em sala de aula e no HE. ALUNO - compartilhar as estratégias com a dupla e confrontar as respostas. Obs: orientar as crianças que elas poderão refazer as questões erradas.		Livro "Os problemas da Família Gorgonzola". Atividades na folha.		
Amarelo	Mangahigh: multiplicações longas	Mesas individuais.	PROFESSOR – liberar o Mangahigh. ALUNO – jogar.		12 notebooks		
Vermelho	Responder o questionário no moodle	Mesas em duplas.	PROFESSOR – postar o questionário.ALUNO – Responder ao questionário.		12 tablets		

Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo 29 nov. 2018

Na aula indicada pelo plano de aula do quadro 3 destaca-se a presença de três estações de ensino, a saber, azul, vermelho e amarelo. A estação azul caracterizava-se pela mediação da professora, que auxiliava os alunos no desenvolvimento de estratégias para resolução de problemas. Os problemas propostos pela atividade foram resolvidos em sala, e no momento da aula híbrida os alunos deveriam confrontar com o colega — duplas previamente indicadas pela professora - sobre as estratégias utilizadas para resolver cada uma das questões e registrar na folha de exercícios.

Já na estação de ensino vermelha, os alunos deveriam responder ao questionário disponível no Moodle. As observações realizadas nessa estação podem ser elucidadas com o Episódio 1 do diário de campo.

4.3.1 Episódio 1

As crianças que começaram na estação azul deveriam responder ao questionário do *Moodle*, contudo houve um pequeno atraso para que eles começassem a responder ao exercício proposto. Por se tratar de uma turma do 3° ano, eles ainda apresentam algumas dificuldades de acesso à plataforma, já que esse é o primeiro ano desses alunos utilizando a metodologia híbrida de ensino. Inicialmente eles estavam com dificuldades de encontrar a atividade a ser feita na plataforma, e quando recorriam ao assistente de tecnologia, o funcionário devolvia a pergunta de volta a eles: "*O que está anotado em seu caderno?*", como uma forma de confrontá-los. Uma vez resolvida essas dificuldades, os alunos conseguiram prosseguir com o exercício.

Ouvi um dos alunos reclamando de que havia errado três questões em seis, e que dessa vez o *Moodle* só permitia uma tentativa. Conforme os alunos iam acabando de resolver o questionário, surgia outra dúvida, dessa vez acerca de como finalizar a atividade. Conseguia ouvir algumas crianças ensinando às outras que era necessário *enviar* o questionário antes de clicar para *finalizar* a atividade. Após todos terem acabado essa estação, mas antes de ser permitida a troca para a próxima, as crianças conversavam baixinho, entre os grupos, muito acerca dos problemas que haviam acabado de resolver (Trecho do diário de campo, 29 de novembro de 2018).

De acordo com o Episódio 1, é possível entender que apesar de os alunos apresentarem alguma dificuldade de acesso, por se tratar de uma turma o 3° ano, isso não é um problema que prejudique o andamento da aula. E quando recorriam ao assistente para sanar as dúvidas, o mesmo os questionava de volta, os instigando a pensar sozinhos sobre como resolver aquela dúvida levantada. A aula acontece, normalmente, de forma silenciosa, apenas com alguns ruídos baixos, cujo conteúdo é possível identificar como conversas acerca da atividade proposta. É possível perceber, também, o senso de cooperação entre as crianças: uma ajudando a outra nas dúvidas, tanto no manuseio da plataforma, quanto na resolução dos exercícios.

Já na estação de ensino amarela, os alunos deveriam jogar o *Mangahigh*. O referido jogo é um *site* que oferece conteúdo didático matemático através de jogos. Em uma entrevista ao

portal Educate Magis¹³, em 2018, o professor Gabriel Moreno afirma que o objetivo ao incorporar o *Mangahigh* ao currículo é favorecer o aprendizado da Matemática de forma lúdica, afastando medos e preconceitos; tal inclusão surge como uma alternativa que vai além das barreiras do ensino tradicional. Além disso, a plataforma do jogo disponibiliza relatórios com estatísticas que permitem avaliar o aproveitamento dos estudantes por meio do seu desempenho. É possível ainda, por parte do professor, fazer uma análise individual ou de uma turma como um todo.

No que se refere à percepção dos alunos, as observações realizadas nessa estação, podem ser ilustradas com o Episódio 2 do diário de campo a seguir.

4.3.2 Episódio 2

Ao observá-los é possível escutar: "Yes!", quando acertam as questões; e falas de reprovação: "não acredito que eu errei" ou "ah não!", quando erram as questões. Percebi que o Mangahigh é a atividade que eles mais gostam, uma vez que é um jogo com pontuações e possui um ranking da turma. Um fato engraçado aconteceu nessa aula: uma das alunas que faltou hoje está aparecendo em 3° lugar no ranking, isso quer dizer que provavelmente a aluna estava jogando o Mangahigh em casa.

O assistente de tecnologia me explicou que a pontuação varia de acordo com os acertos e com a velocidade em que as questões matemáticas são resolvidas. E vão sendo atribuídas medalhas de acordo com o desempenho no jogo. E que mesmo já tendo jogado uma vez, o aluno pode tentar jogar de novo para melhorar a pontuação e ganhar a medalha de ouro. O funcionário me explicou ainda que a sede do jogo fica em Londres, e que o portal está promovendo, até o dia 05 de dezembro, um campeonato mundial de *Mangahigh*. Como premiação, as três melhores escolas ganharão um kit de robótica, e todos os alunos que atingirem uma pontuação mínima, ganharão uma medalha. Diante disso, os alunos estão muito empenhados com o jogo, e a todo momento conferem a sua posição no *ranking* mundial. Percebi também, que um aluno que não está se dando bem nos desafios, está respondendo de qualquer jeito as questões e, como estratégia para mascarar os erros no jogo, falam para outros colegas que não está nem aí para o *Mangahigh* (Trecho do diário de campo, 29 de novembro de 2018).

Conforme relatado no Episódio 2, as aulas que possuem estações de ensino com o jogo *Mangahigh* são as mais esperadas pelos alunos. É digno de nota que todas as aulas de matemática observadas possuíam uma estação com o referido jogo. Foi possível perceber também que, embora o jogo aguce o espirito de competitividade dos alunos, o senso de cooperação também era evidente entre eles. Um auxiliava o outro na resolução de alguns desafios e torcia para que o colega conseguisse uma medalha melhor. De acordo com Zicherman e Cunningham (2011), é possível observar, através da *gamificação*, o aumento da

¹³ Disponível em: https://www.educatemagis.org/blogs/mangahigh-uma-plataforma-de-jogos-servico-da-aprendizagem Acesso em: 09 fev. 2019.

motivação e de um conjunto de emoções positivas. Corroboram com essa ideia os autores Li, Crossman e Fitzmaurice (2012) sobre a *gamificação*: além de aumentar o engajamento e os níveis de envolvimento dos usuários, também contribui para o processo de criação do conhecimento, valorizando a sua aprendizagem.

Sendo assim, a plataforma do jogo possibilita que os alunos acessem os resultados das atividades propostas de forma imediata, favorecendo a personalização do ensino, uma vez que o estudante fica impedido de avançar para as próximas atividades se ainda apresentar dificuldades em áreas que configuram pré-requisitos para outras áreas. De igual modo, assim que o estudante consegue resolver a atividade relativa a uma habilidade específica, imediatamente recebe a próxima tarefa.

No que se refere aos alunos que apresentavam dificuldades no jogo, era perceptível certa frustração, contudo, eles voltavam a se animar em uma próxima tentativa com novos acertos. O papel da professora, nesse aspecto, consistia em analisar, posteriormente, os relatórios individuais, de forma a retomar os conteúdos com maiores dificuldades em sala.

É importante destacar, ainda, que foram observadas as mesmas aulas em turmas diferentes, ou seja, uma mesma aula planejada pode ser observada com professoras e alunos distintos. Esse fato oportunizou confrontar as práticas exercidas pelas professoras e comportamento dos alunos frente às aulas híbridas conforme relato dos Episódios.

4.3.3 Episódio 3

5° ano, turma A – aula de Matemática: revendo o que aprendemos.

As estações de ensino estão acontecendo no mesmo ambiente, a saber: vermelha – *Mangahigh* no computador com desafios de porcentagem, essa atividade deve ser realizada individualmente; amarela – resolução de problemas acerca de volume, área, perímetro, com intervenção da professora; e estação verde – questionário sobre frações no *Moodle* sendo respondido no *tablet*.

A professora desta turma não é a que planejou a aula, e não permaneceu em nenhuma estação específica. Ficou circulando pela sala entre as estações de ensino. Na estação que ela deveria estar mediando – amarela –, os alunos ficaram resolvendo os problemas sozinhos e depois deveriam colocar o resultado no quadro. Além disso, a professora está antecipando a troca entre as estações conforme os alunos vão acabando as atividades. Como resultado das trocas antecipadas, iniciou-se uma confusão generalizada na sala. Não tem computador para todo mundo, visto que alguns alunos da estação vermelha ainda não acabaram a atividade, e os alunos da estação verde já estão chegando para usá-los. O mesmo está acontecendo com os *tablets*. Ademais, é possível ouvir muitas conversas paralelas entre as estações de ensino (Trecho do diário de campo, 14 de novembro de 2018).

4.3.4 Episódio 4

 5° ano, turma C – aula de Matemática: revendo o que aprendemos. Aula com a professora que elaborou o plano de aula.

Na estação amarela, com mediação da professora, a mesma resolve os problemas em conjunto com os alunos e soluciona as dúvidas acerca da temática da aula — perímetro e área. Nas outras estações de ensino, os alunos seguem sozinhos, manuseando as plataformas de forma autônoma e em silencio, conversa apenas sobre a atividade com a dupla. Mesmo com três aulas acontecendo ao mesmo tempo, no mesmo espaço, o ambiente está tranquilo, com conversas baixas e direcionadas. Alguns alunos já acabaram as atividades e permanecem quietos. Além disso, são sempre orientados a *deslogar* as plataformas *Moodle* e o *Mangahigh*.

Hora de rotacionar, os alunos não gastam mais que dois minutos para realizar a troca de estações. A maior agitação se dá em função da correria para conseguir sentar junto da dupla de amigos e amigas (Trecho do diário de campo, 14 de novembro de 2018).

De acordo com os Episódios 3 e 4, verificou-se a demasiada diferença entre a mesma aula, ministrada por diferentes professoras. No Episódio 3, a professora não respeitou os tempos estabelecidos para troca das estações de ensino, bem como sentia a necessidade de ficar circulando na sala de aula, como uma forma de controlar o que os alunos estavam fazendo. Diante disso, a aula aconteceu de forma tumultuada e confusa. Já a professora do Episódio 4, conduziu a aula de maneira completamente oposta, respeitando os tempos das trocas de estações e respeitando a autonomia dos alunos nas estações de ensino que não demandavam a intervenção da professora. Como resultado, a aula fluiu de forma calma e tranquila, sem intercorrências.

Diante disso, conforme ressaltado no Capítulo 2 desta dissertação, é importante não somente inserir os equipamentos tecnológicos no ambiente escolar, do ponto de vista material, é necessário ainda, integrá-los. Ou seja, é necessário integrar as tecnologias à prática docente, fazendo uso delas de forma a favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não basta apenas equipar a escola com uma grande variedade de equipamentos tecnológicos, é necessário antes ter consciência do uso disruptivo desses equipamentos na educação. Nessa perspectiva, Horn e Staker (2015) entendem como disrupção um processo de inovação que converteu algo centralizado e inacessível em algo com um alcance muito maior e mais acessível. E, ao transpor para o conceito de inovação disruptiva em educação, Horn e Staker (2015) entendem como inovações profundas que afetam a educação formal, em todos os níveis e organizações, possibilitando novas configurações híbridas, dinâmicas e integradoras em sala de aula.

No que refere à Personalização do ensino, é possível constatar, de acordo com as aulas observadas e descritas acima, a importância de se pensar aulas direcionadas para cada nível

diferente de aprendizagem. As estações de ensino, ao serem elaboradas, levam em consideração níveis de dificuldades diferentes, a saber: avançado, médio e defasagem. Diante disso, a aulas são planejadas pensando em atender os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Bittar (2010) entende que, ao adentrarem o espaço escolar, as tecnologias podem auxiliar na constituição de situações de aprendizagem bem elaboradas, que favorecem a individualização da aprendizagem e contribuem com a autonomia do aluno. Ademais, conforme Bacich e outros (2015):

[...] um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH *et al.* 2015, p. 51).

No capítulo destinado ao referencial teórico, sobre a Personalização do ensino, é ressaltada a importância de se ter em mente que cada aluno é único, com habilidades e interesses singulares, que respondem de forma única a estímulos de aprendizagem distintos. Dessa maneira, é preciso planejar aulas diferentes que contemplem situações de aprendizagem diferentes. Ao pensar no uso de tecnologias dentro da sala de aula, Bittar (2010) entende que as tecnologias podem auxiliar na constituição de situações de aprendizagem bem elaboradas, que favorecem a individualização da aprendizagem e contribuem com a autonomia do aluno.

No tocante à avaliação, a mesma se deu forma constante durante o desenvolvimento das atividades híbridas, conforme indicado nos planos de aulas presentes nos Quadros 2 e 3. Contudo, esse foi um aspecto que não pode ser verificado durante as observações, uma vez que ele não ocorria de forma explícita durante as aulas híbridas. Tem-se o conhecimento de que os portais *Moodle* e o *Mangahigh* apresentam relatórios quantitativos acerca do desempenho dos alunos, além de a estação de ensino, que apresenta mediação da professora, facilitar a avaliação qualitativa do aluno. Nesse sentindo, entende-se que avaliar o aluno constantemente, durante as etapas de ensino, oportuniza ao professor identificar quais conhecimentos foram ou não consolidados, e quais conteúdos devem ser revistos ou avançados. Diante disso, Russel e Airasian (2014) propõem "[...] que os professores desenvolvam uma compreensão do estado atual de conhecimento e das habilidades dos seus alunos, seus estilos preferidos de aprendizagem, comportamentos típicos em sala de aula, interesses e desinteresses e relações de trabalho com os seus colegas" (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 308).

Ou seja, a avaliação configura um meio e não uma finalidade. Conforme ressalta Campione (2002), identificar as forças e fraquezas do aluno possibilita uma reformulação do

programa educacional, voltando o olhar para uma análise do processo de ensino e aprendizagem e não do produto final.

Por fim, todas as etapas conjuntas desta pesquisa oportunizaram perceber que a metodologia híbrida de ensino ainda se apresenta como uma temática lacunar no cenário brasileiro, carente de pesquisas nessa área, sobretudo na educação básica. Nesse sentido, inferese, a partir de dados obtidos neste estudo, que o Ensino Híbrido, conforme sugerem Bacich e outros (2015), surge como uma metodologia de ensino potente, que tem condições de responder às necessidades de formação de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Contudo, uma das dificuldades que se colocam, de acordo com Grinspun (1999), é a de uma formação que seja capaz de conceber sujeitos em sua totalidade, preparados para estabelecer uma relação de autonomia frente aos equipamentos tecnológicos. Além disso, surgem novos desafios inerentes à educação, sobretudo uma educação submersa na era da tecnologia. Horn e Staker (2015) defendem a necessidade de não só incluir tecnologias no ambiente formal de ensino, mas também a necessidade de integrá-las. Dessa forma, o uso de tecnologias atuando como mediadoras da educação, favorece, segundo Bittar (2010), a personalização do ensino, uma vez que os alunos apresentam tempos e necessidades de aprendizagem diferentes, promovendo, portanto, uma reflexão no processo de avaliação, que deve acontecer de forma constante, durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Martins (2016) entende que a relação entre avaliação e personalização está no cerne da discussão do Ensino Híbrido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, retomando os aspectos iniciais abordados. Este trabalho analisou o potencial educativo do Ensino Híbrido como nova modalidade educativa em uma escola da rede particular, na cidade de Belo Horizonte – Minas Gerais. A escolha desta escola em particular deve-se a ela ser pioneira, ao utilizar o Ensino Híbrido como metodologia educativa na capital mineira.

Nesta dissertação, foram analisadas práticas pedagógicas de ensino que potencializam o Ensino Híbrido na sala de aula; os distanciamentos e aproximações evidenciadas entre a didática dos trabalhos virtuais e a didática dos trabalhos manuais – sem o uso das TDIC. E foi feita ainda, uma análise das relações de ensino e aprendizagem que o uso de tecnologias instaura, nas turmas de 3°, 4° e 5° do ensino fundamental da instituição pesquisada.

A análise das potencialidades do Ensino Híbrido foi realizada tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual o potencial educativo do Ensino Híbrido como nova modalidade educativa?

Iniciou-se a pesquisa apresentado um embasamento teórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica, bem como suas aproximações e distanciamentos com o uso de tecnologias na educação, sobretudo na sala de aula. Além disso, foram buscados aportes teóricos acerca de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas, metodologias ativas, ensino personalizado e, por fim, Ensino Híbrido.

Uma vez que o levantamento bibliográfico dos autores que sustentam a pesquisa foi realizado, seguiu-se para as observações na instituição pesquisada. Foram observadas turmas dos 3°, 4° e 5° anos, uma vez que são as turmas que adotam o Ensino Híbrido como metodologia de ensino atualmente na escola, não havendo nenhum tipo de seleção entre as mesmas. Ou seja, foram observadas aulas em todas as turmas dos anos relacionados acima: as mesmas aulas, as mesmas disciplinas, em turmas distintas. Uma mesma aula planejada pode ser observada com professoras e alunos diversos. Esse fato oportunizou confrontar as práticas exercidas pelas professoras e o comportamento dos alunos frente às aulas híbridas.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2018. Feita as observações, partiu-se para análise dos Episódios relatados em diário de campo, a fim de verificar se os objetivos iniciais dessa pesquisa foram alcançados.

É digno de nota que a imersão no campo se deu de forma tranquila. A coordenação da escola aceitou prontamente a proposta de pesquisa apresentada. Dessa forma, iniciei as observações, orientada pela gestão da escola para não interferir em nada, apenas observar,

mesmo que os alunos recorressem a mim para tirar dúvidas de manuseio ou, até mesmo, de conteúdos. E foi assim que aconteceu, sempre que os olhinhos de dúvida procuravam um adulto e me encontravam, eu os encaminhava ao assistente de tecnologia, pessoa responsável por conduzir tais dúvidas. E conforme relatado no Capítulo 4 desta dissertação, quando a dúvida se referia ao conteúdo, os alunos eram indagados de volta, de forma que fossem instigados a refletir sobre a dúvida e a saná-la sozinhos.

No que se refere às professoras, a imersão no campo pesquisado também fluiu tranquilamente. Inicialmente algumas ficavam desconfiadas, com receios. Algumas desconfortáveis, uma vez que uma estranha estava adentrando o seu espaço e fazendo observações e anotações sobre suas aulas. Com o passar das observações cotidianas, a aproximação foi inevitável, e por diversas vezes conversamos sobre a docência, a pesquisa, a relação com a escola e com os alunos, dentre outros assuntos. Por muitas vezes eu passava quase despercebida, conforme foram se acostumando com a minha presença, e em outros momentos era colocada em evidência, como forma de estimular os alunos a realização de determinadas atividades, pois "estavam sendo observados". Confesso que isso me desconcertava de alguma forma, pois não queria ser enxergada pelos alunos como alguém a ser temida.

Ressalta-se que foi investigado o Ensino Híbrido como uma potente modalidade educativa. Uma nova modalidade capaz de despertar nos estudantes da GI, mesmo os com pouca idade, o desejo por novas aulas e novos modos de aprender. Com as observações, as análises dos Episódios aqui relatados e os planos de aula ilustrados através das imagens apresentadas no decorrer desta dissertação, foi possível perceber como o uso das tecnologias digitais dinamizou as aulas, proporcionou novas abordagens de uma mesma temática, com o intuito de mostrar as diversas faces de um mesmo assunto.

Conforme as aulas híbridas iam fazendo parte da rotina das turmas investigadas, os alunos apresentaram um novo interesse para a realização das atividades propostas. Percebeu-se a inclinação para a atuação de alunos cada vez mais protagonistas e menos coadjuvantes. Alunos que, através do uso de tecnologias digitais, estão tendo a oportunidade de vivenciar e experienciar novos conhecimentos e conteúdos. Alunos que em contato constante com um mundo de informações, poderão saber de forma crítica, onde busca-las, tratá-las e filtrá-las, uma vez que se encontram submersos em uma era onde o acesso a informação é ilimitado.

Outro fator observado é o da personalização do ensino. Ao rotacionar por diferentes estações com objetivos diferentes, o aluno tem acesso a diversas abordagens da temática estudada, facilitando, portanto, a sua percepção de determinado assunto. E de igual modo, é

proporcionado à professora acesso aos resultados dos diferentes exercícios propostos, favorecendo a análise das diferentes posturas do aluno frente a cada atividade. Dessa forma, a professora pode propor atividades de níveis diferentes – fácil, médio e avançado -, trabalhando as dificuldades apresentadas em determinados pontos e retomando outros pontos que ainda não foram consolidados por parte dos alunos.

Além disso, foi observado um conflito no modelo de aula invertida. Embora fosse pedido, em algumas aulas, que os alunos assistissem a vídeos ou fizessem a leitura de algum texto previamente em casa, muitos chegavam à escola sem tê-lo feito, prejudicando, portanto, o bom andamento da aula. Consequentemente, a sala de aula invertida tomou uma nova configuração na escola pesquisada. As aulas continuaram invertidas, contudo parte da aula era realizada, ora na sala de aula, ora no laboratório ou nos espaços multissensoriais. Dessa forma, a proposta de inversão não fica prejudicada; além disso, é válido ressaltar que a verdadeira inversão acontece na mudança da posição do aluno como sujeito da própria aprendizagem, e não somente como depósito de conteúdos.

Outro objeto de análise desta dissertação foi reconhecer as diferenças e aproximações evidenciadas entre a didática dos trabalhos virtuais e didática dos trabalhos manuais – sem o uso de TDIC. Nesse sentido, ao se falar em educação híbrida, parte-se do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. Além disso, no modelo híbrido, a ideia é de que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados. Em outras palavras, todo lugar é um espaço de aprender: das paredes ao chão da escola, tudo se conecta ao aluno de forma a atribuir um significado e, consequentemente, produz conhecimento, seja ele conhecimento escolar ou não.

Nessa perspectiva, é preciso pensar em uma formação integral, que extrapole os conhecimentos e técnicas e que possibilite ao aluno uma visão crítica de mundo, além de tornar o conhecimento significativo através de um uso voltado para situações autênticas da vida em sociedade. Nessa direção, a conexão estabelecida entre os sujeitos e o uso de tecnologias digitais produz, também na escola, sentido para os conteúdos curriculares. Em outras palavras, as tecnologias digitais promovem conexões com e entre os alunos de forma analógica e digital, constituindo relações sociais e culturais. E tais conexões potencializam as formas como os alunos se relacionam com os exercícios, jogos, trabalhos de casa, além dos modos de se relacionar com o conteúdo estudado.

Por fim, procurou-se identificar as relações de ensino e aprendizagem que o uso de tecnologias instaura no ambiente escolar. É preciso entender a escola como um lugar de

multiplicidade, de experiências únicas e múltiplas, lugar de movimento. Nessa perspectiva, é necessário pensar a tecnologia como uma rede de compartilhamento e não só como uma ferramenta tecnológica, uma vez que esse artefato já inundou o cotidiano dos alunos. Em outras palavras, as tecnologias digitais não configuram somente mais um adereço da dimensão educativa, mas atuam como um potencializador de novas conexões e saberes.

Essa pesquisa oportunizou, também, identificar que mesmo com toda infraestrutura tecnológica proporcionada pela escola, as professoras precisavam entender a reconfiguração do seu papel para mediadora do processo de construção do conhecimento, e não mais como única detentora de conteúdos a serem depositados nos alunos. Nesse sentido, foi possível observar que de nada adiantava a inserção de tecnologias digitais e aparatos tecnológicos na escola se a prática docente não era reconsiderada.

Para além da inserção de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar, a integração da equipe escolar se mostrou fundamental. Embora os alunos tenham a sua autonomia estimulada, nem todas as estações de trabalho são mediadas pela professora, por isso, torna-se necessário que alguém dê aos alunos suporte quanto a possíveis questões técnicas, e os orientem com as atividades híbridas.

Sendo assim, pode-se afirmar que o objetivo geral e os objetivos específicos desta dissertação foram atingidos, uma vez que foi possível realizar a análise do Ensino Híbrido identificando suas potencialidades. No que se refere às dificuldades enfrentadas pelo hibridismo na educação, é válido ressaltar que embora a prática híbrida tenha se mostrado possível, é necessário ponderar as práticas escolares, questionando o papel do professor como único detentor do conhecimento, e o do aluno como mero depósito de conteúdos. Nessa perspectiva, mesmo sem a possiblidade de contar com a presença de equipamentos tecnológicos, tornar o Ensino Híbrido está muito mais ligado à construção de uma aprendizagem significativa que à mera inserção de dispositivos tecnológicos no ambiente escolar.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pela metodologia híbrida, é preciso ter em mente que para alcançar bons resultados, a proposta híbrida precisa ser muito bem planejada antes de ser inserida em qualquer instituição. É preciso que os objetivos sejam muito bem esclarecidos, e que o Ensino Híbrido não configure somente mais uma metodologia de forma solta e desconexa do ensino. Além disso, é preciso traçar objetivos claros e bem definidos, para que, embora a autonomia do aluno seja estimulada, ele não se sinta sozinho ou abandonado.

Outro aspecto dificultador do Ensino Híbrido, centra-se na resistência que professoras e alunos têm de assumir novos papeis. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem depende, para além de metodologias que se façam desejar, é necessário envolvimento, por parte

de alunos. Esses precisam entender e aceitar o seu papel como protagonistas da sua aprendizagem. E essa aceitação exige responsabilidade e autonomia. De forma complementar, o papel do professor também exige uma nova configuração. O corpo docente precisa estar preparado para instigar os alunos a assumirem uma relação de autonomia, em contrapartida precisam estar preparados para dar o suporte necessário ao aluno, para que ele não se sinta desamparado.

Mais um a dificuldade percebida é o de fazer com que os alunos entendam a importância de se fazer o uso adequado das TDIC, uma vez que estamos submersos em uma era digital, o mundo virtual possibilita o acesso à um universo de diversão, o que configura um grande promotor de distrações, comprometendo o aproveitamento do tempo de forma responsável, por parte dos alunos.

Por fim, os dados coletados e as análises realizadas nesta pesquisa buscaram contribuir, por meio de um olhar crítico, com o campo da educação. É digno de nota que são muitas as questões que envolvem a temática do Ensino Híbrido, as quais seguramente sugerem um amplo caminho para novas pesquisas. Nesse sentido, como forma de aprofundamento deste estudo e para o preenchimento de alguns vazios existentes, sugere-se, por exemplo, a realização de uma pesquisa com a finalidade de analisar a perspectiva das professoras e/ou dos alunos quanto à metodologia híbrida. Quais as perspectivas, quais as dificuldades, quais as possibilidades, quais os anseios, ou seja: identificar qual ou quais as percepções das potencialidades, ou das deficiências, do Ensino Híbrido sob a ótica docente e/ou discente.

Ademais, espera-se que outras pesquisas possam investigar e aprofundar acerca da ótica das professoras e dos alunos em relação ao Ensino Híbrido, a fim de buscar práticas que tornem a aprendizagem significativa, favorecendo, portanto, o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância online. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354. Acesso em: 21 jun. 2017.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN. H. Psicologia Educacional, *Ed. Interamericana*, Rio de Janeiro, 1980.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Pátio*, Porto Alegre, v. 25, p.45-47, jul. 2015. Trimestral. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino Híbrido*: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: GRUPO A, 2015.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A educação tecnológica- conceitos, características e perspectivas. *Tecnologia & Educação*. Coletânea Educação e Tecnologia: publicação do programa de Pós-Graduação em Tecnologia- PPGTEICEFET-PR. Curitiba, CEFET-PR, 1998.

BISOL, Claudia Alquati. Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. *In*: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais*: compartilhando ideias e construindo cenários. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, Cap. 1, p. 21-32, 2010.

BITTAR, M. A incorporação de um software em uma sala de matemática: uma análise segundo a abordagem instrumental. *In: Educação matemática, tecnologia e formação de professores*: algumas reflexões. COSTA, N. M. L.; BELINE, W. (org.). [*S.l.*]. Editora FECILCAM, 2010.

BLENDED LEARNING. *Website*. [*S.l.*], 2018. Disponível em: https://www.blendedlearning.org/. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: jun. 2018.

BRAY, B.; MCCLASKEY, K. *Personalization vs differentiation vs individualization report*. [*S.l.*], 2014. Disponível em: www.personalizelearning.com/2012/04/explaining-chart.html. Acesso em: 22 nov. 2017.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos estudos*, CEBRAP, São Paulo, v. 21, 1988.

CAMPIONE, J. C. Avaliação Assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. *In*: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, p. 255-292, 2002.

CASTELLS, M. Creativity, Innovation and Digital Culture: a map of interactions. *Revista Telos. Dossiê Telos. Fundacion Telefonica*, n. 77, out./dez., [*S.l.*], 2008. Disponível em: http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=3.htm. Acesso: 30 ago. 2017.

CAVERSAN, Rodolfo Henrique de Mello. *Explorando o Ensino Híbrido em Física:* uma proposta para o ensino de fenômenos ondulatórios utilizando ferramentas multimidiaticas. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino, SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2007.

COLÉGIO LOYOLA. História. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.loyola.g12.br/historia. Acesso em: 20 out. 2018.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Proposta Pedagógica do Colégio Loyola. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.loyola.g12.br/academico/. Acesso em: 21 jan. 2018.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido*: uma Inovação Disruptiva?: Uma introdução à teoria dos híbridos. [*S.l.*], 2013. E-Book. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso: 06 dez. 2017.

DELGADO, L.M.M. *Uso da plataforma Moodle como apoio ao ensino presencial:* um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado), UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GEEKIE GAMES. *Website*. [S.l.], [2019]. Disponível em: https://geekiegames.geekie.com.br/. Acesso em: 17 fev. 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRINSPUN, M. P. S. Z.Educação tecnológica. *In*: GRINSPUN, M. P. S. (Org.). *Educação tecnológica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999. p. 25–73.

GROENWALD, C. L. O.; RUIZ, L. Formação de professores de matemática: uma proposta de ensino com novas tecnologias. *Acta Scientiae* (ULBRA), v. 9, p. 01-10, [*S.l.*], 2006.

GROSSI, M. G. R. *et al.* The educational potentialities of the virtual learning environments Moodle and Canvas: a comparative study. *International Journal of Information and Education Technology*, v. 8, n. 7, p. 514-519, [S.l.], 2018.

GROSSI, M. G. R., GROSSI, V. G. R., SOUZA, J. R. L. M., SANTOS, E. D. Uma reflexão sobre a Neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. *Debates em Educação*, 6(12). 2014.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich.

KHAN ACADEMY. *Website*. [*S.l.*], 2019. Disponível em: https://pt.khanacademy.org./. Acesso em: 17 fev. 2019.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Loyola, 1999.

LI, Wei; GROSSMAN, Tovi; FITZMAURICE, George. *Gamified Tutorial System For FirstTime AutoCAD Users*. UIST '12, October 7–10, 2012, Cambridge, Massachusetts, USA.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem. *Interface* (Botucatu), v. 21, n. 61, p. 421-434, [*S.l.*], 2017.

MANGAHIGH. *Website*. [*S.l.*], 2019. Disponível em: https://www.mangahigh.com/pt-br/. Acesso em: 17 fev. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa:* planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARKOVA, D. O natural e ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação. São Paulo: Summus, 2000.

MARTINS, L. C. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido*. 2016. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) –Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Vinicius. Mangahigh: uma plataforma de jogos a serviço da aprendizagem. *Educate magis*. Rio de Janeiro, 16 abr. 2018. Disponível em: https://www.educatemagis.org/blogs/mangahigh-uma-plataforma-de-jogos-servico-da-aprendizagem/. Acesso em: 03 out. 2018.

MORAN, J. *O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EaD*: uma leitura crítica dos meios. São Paulo, 2013.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas in. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/Proex, pp. 15-33. 2015. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 07 nov. 2018.

PINTO, Á.V. A Tecnologia. *In*: PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 219-355, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistemas Integrado de Bibliotecas. *Orientações para elaboração de trabalhos científicos*: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. 221 p. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20160217102425. pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

PORVIR. Webisite. São Paulo, 2019. Disponível em: http://porvir.org/. Acesso em: 17 fev. 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *In: The Horizon*, v. 9, n. 5, MCB University Press 2001.

RUSSEL, M. K.; AIRASIAN, P. W. *Avaliação em Sala de Aula*: Conceitos e Aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SANTOS. Edméa. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *In: Revista FAEBA*, v.12, n. 18. [*S.l.*], 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, p. 1-15, jul., [*S.l.*], 2009.

SCHNEIDER; BLIKSTEIN; PEA. *The flipped, flipped classroom*. [*S.l.*], 2013. Disponível em: http://stanforddaily.com/2013/08/05the-flipped-flipped-classroom/. Acesso em: 06 dez. 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade II: A pesquisa cientifica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p 31-42, 2009.

SMARTSPARROW. *Website*. [*S.l.*], 2018. Disponível em: https://www.smartsparrow.com./. Acesso em: 17 fev. 2019.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital*: como os jovens que cresceram usando internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*: Diretrizes de implementação. 2008. Versão 1.0. [*S.l.*], Disponível em:

http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, *Sistema de Bibliotecas. Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT.* / Maria Simone Utida dos Santos Amadeu... [et al.] – Curitiba: Ed. UFPR, 2015. 327 p. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45654/Manual_de_normalizacao_UFPR.p df?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 mar. 2019.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em:

https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900. Acesso em: 07 nov. 2018

VARGAS, Milton. Para uma filosofia da tecnologia. São Paulo: Alfa - Omega, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação*: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERBACH, K.; HUNTER, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps.* Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

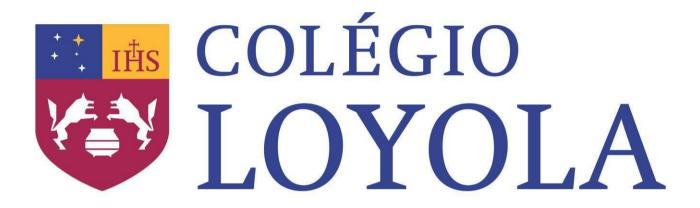
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

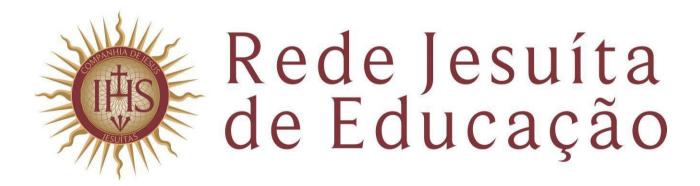
ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, buscou-se observar, nas turmas selecionadas, os seus acontecimentos; identificar a presença das tecnologias digitais em convergência com o ensino tradicional, atentando para as práticas realizadas em sala de aula. As observações seguiram o roteiro abaixo:

- 1. Observar adequação do espaço físico às aulas da metodologia híbrida;
- 2. Atentar para o papel do professor, uma vez que com a metodologia híbrida o professor deixa de ser o centro das atenções e passa a estar mais próximo do aluno
- **3.** Observar o papel dos alunos, como os grupos de estudantes, organizados de outra forma, passam a desenvolver protagonismo em suas ações,
- **4.** Perceber se o uso de tecnologias digitais em diferentes processos não configura apenas mais um artefato para enriquecer as aulas, mas verificar se são realmente integradas ao planejamento das aulas;
- **5.** Verificar se a avaliação, após a metodologia híbrida, acontece de forma continua durante o processo de ensino e aprendizagem, e não somente com a finalidade de avaliar.

Proposta Pedagógica





SUMÁRIO

I – JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	5
II – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	7
II.1 Identificação da Instituição de Ensino e da Entidade Mantenedora	7
II.2 Paradigma da Pedagogia Inaciana	
II.2.1 Introdução	9
II.2.2 Dimensões da pedagogia de inspiração inaciana	9
II.2.3 Ações docentes que ajudam a colocar em prática as dimensões da	
Pedagogia de Inspiração Inaciana	12
III – FORMAÇÃO CRISTÃ	12
III.1 Organização da Formação Cristã	
III.1.1 Dimensão Litúrgico-Catequética	
III.1.2 Dimensão de Formação Humano-Cristã	
III.1.3 Dimensão de Formação Social	
III.2 Acompanhamento e desenvolvimento das atividades	
IV – POLÍTICA INSTITUCIONAL DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR	16
IV.1 Diretrizes para o desenvolvimento de uma cultura de paz na escola	17
IV.1.1 Nosso Modo de Ser e Proceder	
IV.1.2 Cultura de Paz e Projeto Curricular	17
IV.1.3 Práticas Restaurativas na prevenção e na resolução de conflitos no	
ambiente escolar	17
IV.1.4 Círculos Restaurativos	18
IV.1.4.1 Círculos de Turma	18
IV.1.4.2 Círculos de Conflito	
V – POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
VI – PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	
VII – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	
VII.1 Organização do Trabalho Escolar	20
VII.1.1 Princípios e Fins da Educação Nacional	
VII.1.2 Objetivos Gerais da Educação do Colégio Loyola	20
VII.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	20
VII.3 Estrutura e Funcionamento da 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a Séries do Ensino Médio	
VII.4 Estrutura e Funcionamento da 3ª Série do Ensino Médio	21
VII.4.1 Curso Conclusivo	21
VII.5 Programação de Atividades e Calendário Escolar	
VIII – COMPOSIÇÃO DO CURRÍCULO	22
VIII.1 Pressupostos Curriculares	22
VIII.1.1 Ensino Religioso	24
VIII.2 Enriquecimento Curricular	24
VIII.2.1 Projetos <i>MAGIS</i> de Série	24
VIII.2.2 Laboratório de Linguagens	
VIII.2.3 Oficina de Redação	
VIII.2.4 Laboratório da Área de Ciências da Natureza	25

VIII.2.5 Trabalho interdisciplinar com os Componentes Curriculares Fil	
Sociologia, Introdução à Teologia e Formação Sociopolítica	
VIII.2.6 Metodologias para a Era Digital	26
VIII.2.6.1 Ensino de Pensamento Computacional e Linguagem	26
VIII.2.6.2 Ensino Híbrido	27
VIII.2.7 Uso da rede Wi-Fi no Colégio Loyola	28
IX – ADMISSÃO DE ALUNOS NOVATOS E MATRÍCULA	
IX.1 Processo de Admissão de Alunos Novatos ao 1º Ano do Ensino Fundamer	ıtal I 29
IX.2 Processo de Seleção e Admissão de Alunos Novatos a partir do 2º Ano do	Ensino
Fundamental e Ensino Médio	
IX.3 Matrícula de alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensin	10
Médio	
IX.3.1 Inicial	
IX.3.2 Rematrícula	
IX.3.3 Por transferência.	
IX.3.4 Por reclassificação.	
IX.3.5 Por transferência de Colégios da Companhia de Jesus	
IX.4 Pedidos de Transferência de/para Alunos do Colégio Loyola	
IX.5 Intercâmbio	
IX.5.1 Orientações da Direção Acadêmica do Colégio Loyola sobre os	33
procedimentos pedagógicos e administrativos que norteiam a saída e o r	
dos alunos	
IX.5.1.1 Critérios de saída (providências que deverão ser tomada	-
família/aluno, quando das saída para a realização do Intercâmbio	*
IX.5.1.2 Critérios de retorno (providências que deverão ser toma	
pela família/aluno, quando do retorno da realização do Intercâml	
IX.5.1.2.1 Condições para o reingresso do aluno ao Colég	
quando do retorno do intercâmbio	
IX.5.1.2.2 Critérios para que o Requerimento de Matrícul	
ser analisado pela Direção Geral e pela Direção Acadêmi	
Colégio Loyola	34
IX.5.1.3 Matrícula e avaliação do estudante estrangeiro	
participante de intercâmbio	34
X – AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS.	35
X.1 Processo de Avaliação	35
X.1.1 Processo de Avaliação do 1º Ano do Ensino Fundamental	35
X.1.2 Processo de Avaliação do 2º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Sér	ie do
Ensino Médio	
X.2 Instrumentos de avaliação	36
X.3 Distribuição dos Pontos e Critério para Aprovação	
X.4 Conselho de Classe	
X.5 Comunicação à Família do Desempenho Escolar e Frequência do Aluno	
X.6 Alunos Atletas: frequência e reposição de atividades	
XI – RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E DE NOTAS	
XI.1 Recuperação de Aprendizagem e de Notas da 1ª e 2ª Etapas	
XI.1.1 Processo de Recuperação dos alunos do 1º Ano do Ensino Funda	
At.1.1 Trocesso de Recuperação dos artinos do 1. Ano do Ensino Funda	
XI.1.2 Processo de Recuperação dos alunos do 2º Ano do Ensino Funda	
à 3ª Série do Ensino Médio	
XI.2 Recuperação Final	
AXI, Z INCUPCIAÇAU I'IIIAI	42

XII – DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS QUE ASSEGURAM A ARTICULAÇÃO E A	
INTEGRAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	43
XII.1 Articulação e Integração do Trabalho Pedagógico-Acadêmico	43
XII.2 Articulação e Integração do Trabalho Educativo com a Comunidade	44
XIII – INSTITUIÇÕES DISCENTES, DE ANTIGOS ALUNOS E DE REPRESENTAÇA	ÃO
DOS PAIS	45
XIV – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E PROCEDIMENTOS DE	
AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA	46
XIV.1 Programa de Educação Continuada	
XIV.2 Procedimentos de Avaliação Interna e Externa	

I – JUSTIFICATIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Em tempos de globalização e pluralidade, um dos desafios enfrentados pelas escolas é a recuperação de sua marca de identidade. No caso das escolas católicas, essa necessidade é ainda mais evidente. Há, pelo menos, dois movimentos no interior dessas instituições: o primeiro, apontando problemas, dificuldades, fazendo o eco da desesperança; o segundo, indicando possibilidades, caminhos, construindo o sentimento de esperança.

A construção de um projeto pedagógico é, talvez, o desafio que coloca todos os atores envolvidos no processo educativo de uma instituição escolar na trilha do encontro entre esses dois movimentos. A tarefa principal consiste em ressignificar o trabalho realizado e declarar um credo assumido coletivamente e revelado nas práticas cotidianas da instituição. A necessidade de reafirmar a identidade da escola é uma das principais motivações da elaboração deste Projeto Pedagógico.

Reconhecemos, como primeira necessidade, a recuperação da coerência entre discurso e prática; assim, o primeiro passo dado com a comunidade foi a recuperação dos fins pretendidos. Para obter eficácia no fazer educativo, é necessário haver clareza sobre o que se pretende executar. Compreender a escola como lugar de educação no sentido pleno do termo é condição de possibilidade para recuperar o senso de finalidade da instituição.

O segundo passo foi o reconhecimento dos artefatos culturais que determinavam, em maior ou menor medida, ações e relações dos educadores da escola. É preciso construir uma cultura institucional capaz de afirmar, confirmar e garantir uma proposta coerente com o discurso sobre os fins pretendidos.

Não seria irresponsável afirmar que os artefatos culturais que sustentam a identidade das organizações educacionais católicas perderam, pouco a pouco, sua força e seu valor. Pressionadas por diversos fatores que, mesmo vindo de fora do espaço escolar, não são externos a ele, as escolas foram, gradativamente, perdendo o senso de finalidade. O discurso de "formação integral", presente na maioria dos documentos declarativos desse tipo de instituição, é cada vez menos observável nos currículos das escolas. Em muitas delas, o trabalho acadêmico (meramente instrucional) sobrepõe-se às demais dimensões da formação da pessoa, gerando um processo de ensino centrado na transmissão de conteúdos desprovidos de significação e valor.

A ilusão da quantidade que gera qualidade, fenômeno acentuado nos tempos atuais, também influencia a definição dos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas, impondo ao trabalho docente um ritmo tal que o espaço para o diálogo, para a reflexão e para a vivência de valores na sala de aula é cada vez mais restrito.

O caminho parece ser, tomando emprestado o termo utilizado pelo Pe. Arrupe¹⁴, o da refundação dos colégios. Voltar às origens fundacionais e atualizar aquilo que motivou a presença dos jesuítas no campo da educação é tarefa importante e urgente. Olhar o contexto atual e oferecer a crianças, jovens e suas famílias uma plataforma social e eclesial que prime pelo testemunho e pelo anúncio de "um outro mundo possível" parece ser a nova forma de encontrar o modo de fazer presença no campo educativo. O retorno às origens significa, no caso de uma escola jesuíta, voltar a afirmar a lógica do "muito no pouco" em uma espécie de combate à lógica vigente do pouco de muito (e, para muitos, a ilusão do pouco de tudo). A definição do espaço que os colégios da Companhia de Jesus querem ocupar no mercado educacional privado passa pela convicção de que fazer o que muitos já fazem, sem um agregado de valor, não basta para justificar a existência e a manutenção de uma escola.

Agregar o valor (aquele que faz a diferença fundamental entre uma escola com essas finalidades e outras com diferentes fins) é tarefa primeira dos gestores das escolas. É da convicção de quem lidera o trabalho que nasce a possibilidade de recuperação da coerência entre discurso e prática. Embora condição necessária, a convicção dos gestores é insuficiente. O passo seguinte é a socialização do credo da escola. É preciso que a comunidade de profissionais esteja convicta de valores e princípios que dão o rumo ao que se faz na escola. Essa convicção coletiva só se constrói na trilha da coerência e da consistência.

O desafio que este projeto assume é o da revisão e atualização curricular. Um processo de ressignificação dos fins pretendidos demandará uma releitura da matriz curricular da escola. Não há espaço de prática educativa (de pleno sentido) possível em uma escola determinada por matrizes curriculares e programas de ensino elaborados a partir de referenciais unicamente externos. Esse desafio é, talvez, um dos mais complexos. As convicções que fazem parte do credo educativo de uma escola têm que fazer eco no modo como essa escola organiza o processo

^{14 &}lt;sub>1</sub> Ex-Superior Geral da Companhia de Jesus. Autor da alocução "Nossos colégios hoje e amanhã", 1980.

de ensino e aprendizagem. A renovação curricular só acontecerá, de fato, na sala de aula, no momento em que as escolas, particularmente as católicas, ousarem tomar a decisão pela presença diferenciada, com todas as consequências que se derivarem dessa decisão. O caminho da refundação terá que ser trilhado com cautela e ousadia, buscando a afirmação da identidade mais na prática do que no discurso.

O segundo desafio é o da formação de comunidades de aprendizagem. Não obstante todas as dificuldades elencadas pelo movimento que gera desesperança, não se pode negar que há, nos profissionais que trabalham na escola, desejo de crescimento, mas as manifestações ainda são isoladas e muito espontâneas. Muitas vezes, falta aos gestores instrumental – teórico e prático – para deslanchar esse movimento. A aposta teórica (quase uma hipótese de trabalho) de muitos autores que trabalham sobre o tema é a de que, se os gestores atuassem como formadores de formadores, os resultados poderiam ser bem diferentes.

Pode-se dizer que o momento atual é de uma maior clareza da consciência institucional: o Colégio Loyola, assim como as demais escolas da Companhia de Jesus, constata que a coerência entre discurso e prática não se alcança apenas com declarações de princípios e exortações pedagógicas ao seu cumprimento. Há que assumir, como responsabilidade primeira da instituição, por meio daqueles que a dirigem, a necessidade de colocar os meios para alcançar os fins pretendidos.

Pouco a pouco, surge uma massa crítica na escola com capacidade intelectual e afetiva para discutir, a fundo, os desafios do momento atual. Em síntese, dá-se a condição de possibilidade para avançar na proposta da formação para além da instrução: os educadores percebem que o trabalho pedagógico, em si mesmo, é formativo porque, para ser eficaz, deve envolver todas as dimensões da pessoa. Em consequência, a sala de aula, espaço escolar em que acontece a maior parte do processo educativo, passa a ser um lugar privilegiado para a educação em valores. A partir daí, a tarefa institucional, antes imposta aos professores e mais ou menos obedecida de forma individual, transforma-se em um desafio coletivo, assumido pelos educadores como meta de trabalho. Nasce o espaço da criatividade que renova a atmosfera escolar, levando alunos e professores a redescobrirem a alegria de ensinar e de aprender, primeiro valor a ser trabalhado para que a pessoa possa estar apta ao contínuo aprimoramento.

O discurso que isentava a escola de sua parcela de responsabilidade sobre o atual estado da sociedade dá lugar a uma tomada de consciência lúcida e responsável que reconhece, na escola, lacunas e impotências que contribuem para o quadro atual de individualismo, violência, consumismo exacerbado, superficialidade, falta de sentido de vida, apenas para citar algumas das manifestações da sociedade atual. Entende-se, finalmente, que a construção do senso de valor é um processo complexo do qual a escola participa, mas não pode pretender abarcá-lo em sua totalidade. O trabalho com as famílias deixa de ser uma opção e passa à categoria de condição de possibilidade necessária à formação ética dos alunos. Dessa constatação, surge o terceiro desafio: atrair famílias que comunguem com a filosofia da escola e sejam interlocutoras válidas na implementação daquilo que se apresenta como proposta de trabalho. Nem sempre a família que opta por um colégio da Companhia de Jesus, particularmente pelo Colégio Loyola, tem clareza suficiente sobre o espírito que nutre o processo educativo desenvolvido nesta Instituição. A responsabilidade primeira da escola é, sem dúvida, explicitar essa informação. Não obstante, a explicitação necessita de confirmação prática, construída no cotidiano da vida escolar e percebida pelas famílias como expressão concreta daquilo que foi declarado como princípio, finalidade etc.

A aposta na possibilidade de estabelecer uma ponte de coerência entre discurso e prática, indicada como primeiro desafio, baseia-se na crença de que a escola também pode ser um espaço de geração de conhecimento legitimável. Dito de outra forma: na escola, é possível teorizar, é possível construir uma compreensão fundamentada da complexidade que caracteriza o mundo contemporâneo e a tarefa educativa em particular.

II – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

II.1 Identificação da Instituição de Ensino e da Entidade Mantenedora

Os colégios jesuítas, no Brasil, fazem parte de uma rede internacional da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola em 1540. Atualmente, essa rede reúne, aproximadamente, 1.500 unidades de ensino em mais de 60 países. Essas instituições têm como função substantiva oferecer uma educação de qualidade no contexto social em que estão inseridas e, no Brasil, assumem as finalidades estabelecidas para a educação em nível nacional: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não obstante a função substantiva que é inerente a toda instituição de ensino, os colégios sob a responsabilidade da Companhia de Jesus agregam valores específicos que se derivam dos dois adjetivos que qualificam essas instituições: católico e jesuítico.

Como consequência da primeira adjetivação – católico –, os colégios realizam a função substantiva de educar com uma finalidade específica: colaborar com o processo de evangelização da Igreja por meio da educação. A função imediata da escola (transmissão da cultura) é realizada em um ambiente animado pelo espírito evangélico de liberdade e caridade. A finalidade última do trabalho educativo é preparar os alunos para participar ativa e conscientemente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A segunda adjetivação – jesuítico – confere aos colégios da Companhia de Jesus uma identidade ainda mais específica: a busca constante da excelência. A excelência que marca o trabalho realizado nos colégios jesuítas não se restringe ao aspecto acadêmico da formação do aluno, mas ultrapassa o limite da transmissão de conhecimentos e inclui uma série de outras atitudes e habilidades necessárias ao desenvolvimento integral e harmônico da pessoa. A formação da consciência crítica tem como horizonte os valores evangélicos e, como contexto, as demandas sociais e rupturas culturais da realidade na qual cada instituição se insere. A formação de um coração compassivo completa o processo formativo à medida que desenvolve nos estudantes uma sensibilidade ativa em relação às necessidades dos demais, particularmente dos que são vítimas de alguma forma de exclusão social.

Em síntese, os colégios da Companhia de Jesus têm como missão formar jovens dentro de uma concepção cristã de pessoa e de mundo, com experiência e sustentação doutrinal que os torne aptos a assumir essa perspectiva como própria na vida adulta, de forma livre e responsável. Por meio de suas obras educativas, a Companhia de Jesus pretende participar da missão evangelizadora da Igreja e fazer com que seus colégios sejam mediadores eficazes para complementar a formação dada pela família e pelas demais instâncias sociais e eclesiais.

MISSÃO, VISÃO E VALORES

Missão

"Educar com excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos".

Visão

"Ser referência em educação de excelência acadêmica, pautada na concepção cristã e inaciana de homem e de mundo".

Nossos Valores Essenciais

Inspirados na verdade, amor e justiça, revelados em Jesus Cristo, cremos:

- √ na construção da autonomia, assumindo as consequências da própria liberdade de escolha;
- ✓ nas relações com o próximo pautadas no respeito, no cuidado e na solidariedade;
- ✓ na compaixão para com o sofrimento humano;
- √ no espírito de gratuidade e de contemplação;
- ✓ no cuidado com o meio ambiente.

Incorporado nessa longa experiência pedagógica, sempre revitalizada, atualizada e adaptada às exigências históricas do meio sociocultural em que atua, o Colégio Loyola é parte da Rede Jesuíta de Educação, instituição que reúne as quatorze unidades de educação básica que os jesuítas têm nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Piauí e Ceará (www.jesuitasbrasil.com). Essa rede integra a Federação de Colégios Jesuítas da América Latina – FLACSI (www.flacsi.net), junto com outras 90 (noventa) unidades.

A Instituição Educacional tem sua sede central na Avenida do Contorno, 7919, no Bairro Cidade Jardim, em Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, CEP 30110-051, telefone (31)2102-7000, *site* www.loyola.g12.br.

O Colégio Loyola tem como Entidade Mantenedora a **Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social** (ANEAS), com sede em São Paulo, na Avenida Paulista, n. 2300, 17° andar, conjunto 172, Bela Vista 47, CEP 01310-2001, telefone (11)3956-6400.

II.2 Paradigma da Pedagogia Inaciana

II.2.1 Introdução

"A pedagogia inaciana é o caminho pelo qual os professores podem acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e o amadurecimento" (PPI, n. 30). Tal como aparece no texto, parece não haver espaço para a participação das famílias na aplicação da pedagogia inaciana. Não obstante, a parceria entre família e escola é reconhecida hoje por teóricos da educação e por pais e professores como condição *sine qua non* para um processo educativo eficaz. Além disso, a família é a célula social em que se constroem as bases do processo de crescimento e amadurecimento da pessoa; dito de outra forma, é um espaço sociológico de aprendizagem por excelência.

Por essas razões, a apresentação que se segue da pedagogia de inspiração inaciana está organizada de forma que o leitor possa conhecer: (a) as dimensões da pedagogia de inspiração inaciana e os elementos centrais de cada uma delas; (b) as possibilidades de colaboração que reforcem a orientação dada na escola; e (c) algumas alternativas de aplicação dos elementos da pedagogia de inspiração inaciana em aspectos não escolares da educação familiar.

II.2.2 Dimensões da pedagogia de inspiração inaciana

O paradigma da pedagogia inaciana contempla cinco dimensões: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Essas dimensões são uma espécie de "mapa" que facilita a organização dos seguintes aspectos do processo de ensino e aprendizagem: (a) a organização e o desenvolvimento dos conteúdos de cada disciplina; (b) a seleção dos recursos didáticos; (c) a relação professor-aluno; e (d) a construção da cultura institucional da escola.

CONTEXTO. O contexto é a dimensão do paradigma da pedagogia inaciana que insiste na necessidade de que o professor considere onde, para que e para quem ensina aquilo que ensina. Toda aprendizagem ocorre em um contexto determinado (pessoal, institucional e social). Alunos e professores trazem para a sala de aula elementos de sua história (pessoal, familiar, acadêmica) que devem ser considerados para que as aprendizagens propostas possam ser significativas.

Para contextualizar o processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar:

- o ambiente local, regional e nacional em que estão ensinando, assim como a cultura da instituição na qual trabalham. Assim como países, regiões e cidades têm culturas diferentes,

cada escola tem também uma cultura própria: um conjunto de valores e crenças que faz parte da identidade da instituição;

-o ambiente imediato no qual ocorre a aprendizagem. Ao planejar uma aula, o professor já começa um processo de contextualização quando considera as condições e os recursos disponíveis para desenvolver seu plano;

-as características dos alunos a quem vai ensinar. Há descobertas feitas em diversos campos das ciências aplicadas à educação que evidenciam uma mudança radical no modo como se entende hoje inteligência, motivação, estilos e ritmos de aprendizagem, que devem ser considerados no ato didático. A desconsideração desses fatores pode levar muitos alunos a um nível de desmotivação diante da aprendizagem que comprometa o desenvolvimento do estudante e, em alguns casos, leve ao fracasso escolar;

-o rigor científico e as etapas de construção do conhecimento em cada uma das disciplinas. As habilidades e as competências necessárias para aprender cada disciplina são consideradas a partir das dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais de cada uma delas;

-a necessidade de utilizar recursos didáticos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual do aluno e possibilitem que o estudante tenha uma participação ativa no planejamento e na organização do seu processo de aprendizagem. Tais recursos variam desde um calendário de atividades do ano escolar até uma programação periódica na qual o aluno possa, junto com o professor, prever e acompanhar a realização das atividades de cada disciplina naquele período.

EXPERIÊNCIA. Experiência é a condição imprescindível de todo conhecimento. Para construir um conhecimento que adquira significado e, portanto, seja integrado, o objeto de conhecimento não pode ser apenas "transmitido" ao aluno. É necessário que o estudante tenha uma experiência (direta ou indireta) com o objeto de estudo. Além da razão, canal mais comumente utilizado para aquisição de conhecimentos, a pedagogia inaciana inclui outros canais de acesso, tais como: os sentidos (ver, escutar, cheirar, saborear e tocar), a intuição, a emoção e a imaginação. Também é importante que aquele que aprende incorpore ao processo o sentido interno de si mesmo (autopercepção).

Ao incluir todos esses canais de acesso na experiência de descoberta, construção e conquista do conhecimento, o educador coloca as bases para que o estudante "aprenda como aprender". As experiências devem estar desenhadas de tal maneira que o aluno, assumindo o contexto, possa dar os seguintes passos: refletir, atuar e avaliar.

Na pedagogia de inspiração inaciana, experiência é a atividade proposta pelo educador para que o aluno possa apropriar-se do conteúdo em questão e possa também perceber suas reações de caráter afetivo e valoroso. Tal experiência pode ser a dinâmica, o experimento, a informação, o quadro, a música, ou o poema que cria as condições para que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, recolha e recorde dados, selecione o relevante, formule hipóteses, sinta-se estimulado a responder: o que é isto? Como funciona? Qual é minha reação?

REFLEXÃO. A reflexão é uma reconsideração séria e ponderada de um tema, realizada por meio de três operações da mente: entender, julgar e decidir.

Entender: é descobrir o significado da experiência, captar a relação entre os dados percebidos. Essa habilidade é a que permite ao aluno conceituar, responder a hipóteses, elaborar teorias e definições, reconhecer causas e efeitos, fazer novas suposições.

Julgar: consiste em verificar a adequação entre o experimentado e o entendido, entre as hipóteses e os dados processados pelos sentidos. Mediante o juízo, o aluno ascende ao âmbito da verdade, da objetividade, da verificação de que compreendeu corretamente. Assim, o estudante emerge a um nível superior do entender: o da reflexão crítica.

Decidir: é chegar a uma convicção pessoal sobre o que é e o que não é verdade do assunto, matéria ou fato estudado, de tal maneira que se sinta impelido a passar do conhecer ao atuar. Essa dimensão é a que traduz um dos elementos centrais da reflexão feita nos Exercícios Espirituais: "sentir e saborear as coisas internamente" (EE.EE. n. 261); "refletir para tirar proveito". É a dimensão na qual o aluno dá significado à experiência, usando a memória, a imaginação, a inteligência, os sentidos, os sentimentos para:

- -captar o significado e o valor do que está estudando;
- -descobrir sua relação com outros aspectos do conhecimento e da atividade humana;
- -apreciar suas implicações em sua busca e conquista das verdades do saber, do saber ser e do saber fazer.

AÇÃO. A ação consiste em propiciar oportunidades para que os alunos possam aplicar e refletir sobre o conteúdo aprendido em cada componente curricular ou em cada tema estudado. A ação procura exercitar a vontade dos estudantes em uma direção determinada, da qual eles são conscientes e pela qual optam com o grau de autonomia próprio de sua idade e etapa de

desenvolvimento. Pode manifestar-se em uma ação específica, em posturas e atitudes (interiores ou exteriores), ou mediante respostas sobre o que fazer com a verdade conquistada durante o processo de aprendizagem.

Nessa dimensão, a finalidade é aproveitar e canalizar os sentimentos (ânimo, entusiasmo, curiosidade, interesse etc.) que surgem frente ao conhecimento conquistado (conteúdos, valores, autoconhecimento...) e levar o aluno a mover sua vontade para aderir livremente àquela alternativa de ação mais consistente, coerente e consequente com seus valores e convicções.

AVALIAÇÃO. A avaliação, na pedagogia de inspiração inaciana, tem como finalidade permitir que a pessoa acompanhe seu próprio crescimento e estabeleça metas de "progresso" a partir de dois referenciais: (a) objetivo: conteúdos, tarefas, posturas e atitudes a serem aprendidos; e (b) limites e possibilidades individuais, características e ritmo pessoais.

Essa dimensão perpassa todo o processo de aprendizagem, uma vez que não se limita a uma verificação das etapas vividas e do conhecimento conquistado. Consiste no acompanhamento e na apreciação das diversas etapas vividas pelo aluno. Os meios e instrumentos utilizados devem permitir que professor e aluno apreciem o progresso, o domínio dos conhecimentos e as capacidades adquiridas pelo estudante. Também consiste em uma revisão do processo pedagógico vivido ao longo de cada uma das dimensões do paradigma para verificar e ponderar em que medida tal processo foi realizado eficazmente e em que grau os objetivos pretendidos foram alcançados. A avaliação deve, também, dar ao aluno um retorno sobre o método de estudo empregado, sobre o quanto e como ele trabalhou e sobre sua postura e disposição para trabalhar e partilhar com outros.

II.2.3 Ações docentes que ajudam a colocar em prática as dimensões da Pedagogia de Inspiração Inaciana

O professor que assume, como credo pedagógico, as dimensões da Pedagogia de Inspiração Inaciana inclui, na dinâmica desenvolvida na sala de aula, as seguintes ações:

- desenha (planeja) o processo, construindo seu Planejamento Curricular de Ensino, a cada etapa letiva;
- cria condições para o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno;
- proporciona aos alunos "organizadores avançados" como roteiros, programações, mapas conceituais do conteúdo:

- estabelece as linhas demarcadoras e as relações do objeto de conhecimento, utilizando os referenciais do conteúdo que ensina e deixando que o aluno contribua com os conhecimentos prévios que tem sobre o tema;
- comunica o valor do objeto de conhecimento proposto e ajuda o aluno a construir o sentido de sua apropriação: o aluno precisa saber o porquê e o para quê deve aprender aquele conteúdo;
- transmite informação relevante sobre o conteúdo e informa sobre fontes diversificadas de acesso a mais informações sobre o tema;
- orienta o aluno para que ele alcance os objetivos propostos;
- cria condições para que o aluno partilhe suas experiências de aprendizagem com os colegas;
- instrui o aluno sobre atividades e operações específicas que devem ser realizadas como projetos, pesquisas, trabalhos, entre outros;
- apresenta e discute diferentes alternativas de solução de problemas;
- modela atitudes e condutas: com seu exemplo e com orientações "normativas";
- dá retorno sobre o processo de aprendizagem e crescimento de cada aluno;
- utiliza diversos métodos e instrumentos de avaliação que permitam que o aluno avalie, junto com o professor, o alcance dos objetivos propostos.

III – FORMAÇÃO CRISTÃ

A Formação Humana Cristã, no Colégio Loyola, está organicamente integrada ao processo educativo, articulada à área Acadêmica, plenificando nossa concepção curricular humanista e humanizadora e contribuindo na implementação de um processo de formação integral dos alunos. A identidade jesuítica, inaciana e católica da nossa ação de ensinar tem como fundamento a concepção cristã da realidade, centrada na pessoa de Jesus Cristo, sua vida e o anúncio do Reino de Deus. O modo de entender nossa identidade católica nos abre para o caráter universal da experiência religiosa, que se expressa em atitudes e compromissos históricos diante da transcendência, do sentido e da realização da vida humana.

Nossa ação de ensinar acontece em um contexto de pluralidades e diversidades culturais. É na interface entre pluralidades culturais e fé cristã que damos testemunho de nossa fé em atitudes, respeitando a todos, sem distinção de gênero, etnia, religião, situação social, econômica ou cultural. Assim, nossa espiritualidade característica se expressa na promoção do diálogo.

Em vista disso, inspirada pela Espiritualidade Inaciana, a Formação Cristã contribui para a busca de uma ação educativa que promova valores como amor, justiça, paz, honestidade, solidariedade, sobriedade, diálogo, contemplação e gratuidade. Para que isso aconteça, a Formação Cristã é responsável por: dinamizar a vivência litúrgico-sacramental, comunitária e espiritual; estimular o engajamento solidário e colaborar para que isso seja expresso em ações curriculares; oferecer espaços de formação humana que proporcionem o conhecimento de si e da realidade, bem como estimulem a autonomia e a liderança com inspiração inaciana; colaborar na construção do sentido da vida e na educação da dimensão espiritual da vida.

A Formação Cristã, desse modo, é o elemento constitutivo e diferencial na Proposta Pedagógica do Colégio Loyola. Suas ações, oferecidas numa proposta orgânica, dinamizada, experiencial e interpeladora, seja no contexto de sala de aula ou concomitante à programação de cada série, seja nos espaços extraclasses, possibilitam e contribuem para a formação de homens e mulheres competentes, conscientes, compassivos e comprometidos *para* e *com* os demais.

III.1 Organização da Formação Cristã

No Colégio Loyola, a Formação Cristã articula-se em três dimensões, a saber:

III.1.1 Dimensão Litúrgico-Catequética

Trata-se de oportunizar uma experiência explícita da confessionalidade cristã de identidade católica e sua inspiração na Espiritualidade Inaciana. Isso acontece mediante experiências próprias da fé cristã e da comunidade eclesial, que é a Igreja Católica.

Assim, oferece-se, de modo articulado, a Catequese para a iniciação à vida cristã, pedagogicamente desmembrada em três momentos: Catequese de Vivência para a Eucaristia, Catequese de Perseverança e Catequese de Crisma. Nessa dinâmica, colaboram grupos de vivência cristã e celebrações litúrgicas, como missas para alunos, colaboradores e famílias. A adesão a esta dimensão é de livre decisão.

III.1.2 Dimensão de Formação Humano-Cristã

A Dimensão de Formação Humano-Cristã possibilita o desenvolvimento de processos em interface com a Área Acadêmica. Compete-lhe, portanto, conceber, estruturar e implementar

tais processos em sintonia com a organização pedagógica da escola e seu calendário anual de atividades, interagindo também com as propostas advindas da Rede Jesuíta de Educação e atividades programadas pelo Projeto MAGIS Brasil para as juventudes, inciativas da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA).

Dentre os processos acompanhados nessa dimensão, aqueles que perpassam todo o ano letivo e que são oferecidos ao universo dos alunos são os Dias de Formação (DDF) e os Encontros de Formação Inaciana (EFI), apresentados a seguir:

a) Dias de Formação (DDF)

Os DDF estão em firme relação com a proposta curricular humanista de Formação Integral do Colégio Loyola. São oportunidades privilegiadas de buscar o desenvolvimento em nossos alunos das habilidades de autoconhecimento, interação, integração, reflexão para as atitudes amadurecedoras em seu plano de vida pessoal e comunitário e de abertura à experiência da transcendência.

Seus objetivos consistem em:

- oferecer processos continuados de formação humana, inspirada na visão cristã e inaciana de vida e de mundo;
- interpelar para a experiência de participação e integração pessoal e comunitária enquanto dimensões intrínsecas à vida;
- impelir ao compromisso, ao respeito e ao cuidado com a vida e com o outro.

Os DDF são oferecidos a todos os alunos de todos os anos e séries do Colégio Loyola, desde o 1º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio – uma vez a cada semestre –, e são realizados em Vila Fátima, Pampulha, Belo Horizonte, e/ou no Rancho Loyola, Itabirito, MG.

b) Encontros de Formação Inaciana

Os Encontros de Formação Inaciana partem do pressuposto de que o processo ensinoaprendizagem-avaliação em uma escola inaciana envolve a pessoa por inteiro. A espiritualidade inaciana é essencialmente humanizadora e se dá em cada momento da vida escolar, propiciando e permitindo ao aluno a oportunidade de fazer a experiência passar pelos sentidos, pela reflexão e pela geração da aprendizagem significativa.

Esses encontros são momentos privilegiados do experimentar inaciano, de forma especial, de propiciar aos educandos momentos de reconhecimento de suas capacidades e limites, ampliando seu autoconhecimento por meio de ações de desenvolvimento pessoal e comunitário. Favorecem, também, o trabalho em equipe, o fomento e a potencialização de lideranças juvenis (na perspectiva cristã e inaciana), o desenvolvimento de autonomia e a promoção de valores cristãos, éticos e socioambientais. Com isso, passos mais amplos se darão no sentido de estimular o aluno a desenvolver-se cada vez mais como imagem de Deus e a comprometer-se, como sua resposta do amar a Deus, com outros para que esses atinjam as metas pessoais de vida.

A metodologia desses encontros, pautada pela Pedagogia Inaciana, colabora de forma decisiva para mobilizar a pessoa inteira num processo de crescimento individual de suas potencialidades para cuidar de si, dos outros e do mundo, fomentando a consciência de cidadão globalmente responsável, com vivências de experiências que provoquem a saída da zona de conforto e com aplicação direta nas realidades da vida do aluno.

Os EFI são oferecidos anualmente a grupos formados por 25 alunos de cada ano/série, a partir do 6º Ano do EF, e acontecem no Rancho Loyola, em Itabirito.

III.1.3 Dimensão de Formação Social

As experiências realizadas na linha da Formação Social dos alunos pretendem que as crianças, os adolescentes e os jovens reconheçam, a partir do lugar ocupado até então no mundo, na medida em que lhes é possibilitado sair do ambiente familiar e sair ao encontro de *outro*, que esse é totalmente diverso e que, por isso mesmo, há uma interpelação recíproca.

Nesse horizonte, ao explicitar sua intenção de formar "homens e mulheres para os demais", a educação da Companhia de Jesus coloca-nos diante da tarefa de ampliarmos as ações educativas, pautando, no cotidiano do Colégio, questões tocantes à cidadania e à promoção da justiça, por meio de um contato direto com situações de privação de direitos e vulnerabilidade e do questionamento criterioso acerca das causas de desigualdades e exclusões.

Inspirada pelo compromisso cristão e pela fé que promove a justiça, a Dimensão de Formação Social assume, cada vez mais, a **solidariedade** e a **responsabilidade social** como pilares da Educação Inaciana.

Os projetos e atividades desenvolvidos nessa dimensão visam promover a Formação Integral no Colégio Loyola explicitada nesta Proposta Pedagógica, bem como colaborar na formação da consciência sociopolítico-ambiental dos nossos alunos, potencializando-os a tornarem-se cidadãos conscientemente comprometidos a partir da compaixão geradora de competências transformadoras.

Compõem a Formação Social o "Programa de Ação Social e Voluntariado", a "Missão Kenosis" e as "Campanhas Institucionais".

a) Programa de Ação Social e Voluntariado

O Programa tem por objetivo contextualizar a vivência e a reflexão das relações sociais no mundo contemporâneo, possibilitando, dessa forma, a construção e a significação de um projeto de vida, embasado na ética, na justiça, na cidadania e na espiritualidade.

Os alunos do Colégio do 7º Ano do Ensino Fundamental até a 3ª Série do Ensino Médio têm a possibilidade de participar do Programa de Ação Social. A experiência está estruturada na relação entre a série cursada e o local a ser conhecido e a ser inserido, respeitando, desse modo, a etapa de desenvolvimento biopsíquico do aluno.

Já os grupos de alunos voluntários são organizados por periodicidade semestral, e cada grupo realiza presença quinzenal às instituições parceiras do Colégio Loyola que atuam em Belo Horizonte e Santa Luzia, por meio dos projetos de inclusão e da garantia dos direitos. A presença dos alunos nessas instituições ocorre no contraturno das atividades escolares.

b) Missão Kenosis

A Missão Kenosis é uma experiência de inserção em um contexto social diverso, com o objetivo de proporcionar uma vivência de compassivo comprometimento dos alunos em comunidades empobrecidas.

Kenosis é uma expressão grega que significa "esvaziamento". Para tanto, deixa-se entrar na experiência de vida do outro à medida que a própria vai "saindo" e deixando lugar, transformando-se pelo encontro das alteridades.

Por meio da convivência com as famílias, estimulamos a participação no trabalho, na vida comunitária e religiosa dessas comunidades, experimentando um esvaziamento para enriquecer-se com a experiência e vínculos vividos.

A Missão Kenosis é realizada, durante dez dias, nos municípios de Montes Claros e Almenara em MG, em uma paróquia confiada aos jesuítas e à Ordem Companhia de Maria.

c) Campanhas Institucionais

Anualmente, são promovidas pelo Colégio Loyola três campanhas promotoras de vida digna para todos por meio da arrecadação de donativos.

As campanhas têm por objetivo catalisar o potencial de solidariedade presente na comunidade educativa, mobilizando alunos e famílias em torno de uma causa comum.

Além de significarem um gesto de solidariedade para com o próximo, pretende-se, ainda, que as campanhas simbolizem nosso comprometimento na construção de uma sociedade justa, fraterna e sustentável.

III.2 Acompanhamento e desenvolvimento das atividades

As atividades propostas são conduzidas pela Equipe de Formação Cristã articulada com as equipes pedagógicas e com outras áreas/setores do Colégio Loyola.

Além disso, é realizado o acompanhamento dos alunos, por meio de diversas metodologias, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências submetidas ao crivo da avaliação das atividades, possibilitando a elaboração de suas experiências e seu melhor aproveitamento no horizonte da Formação Integral proposta pelo Colégio Loyola.

IV - POLÍTICA INSTITUCIONAL DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Educar com a excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos em uma escola jesuíta pressupõe criar um ambiente escolar saudável, inspirado na verdade, no amor e na justiça, que promova em cada aluno e em cada educador a construção da autonomia, expressa ao assumir as consequências da própria liberdade de escolha. Respeito, cuidado e solidariedade nas relações com o próximo, além da compaixão para com o sofrimento humano, devem ser atitudes norteadoras que ajudem alunos e educadores a se relacionar e lidar com situações conflituosas e até mesmo de possível violência na escola, possibilitando a concretização da paz e da justiça nas relações cotidianas.

As Políticas Institucionais de Convivência, instauradas como forma de promover uma educação para a paz, estão fundamentadas nos documentos orientadores da Companhia de Jesus para a Educação e em outros documentos com dimensão humanista e universal aqui destacados e citados na bibliografia complementar integrante desta Proposta Pedagógica, a saber:

o Pedagogia Inaciana:

- Características da Educação da Companhia de Jesus
- Pedagogia Inaciana uma proposta prática
- Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina (PEC)
- Nossos Colégios Hoje e Amanhã Pedro Arrupe, SJ
- Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Província Brasil (PEC BRA)

Justiça Restaurativa

- Programa: Justiça para o Século XXI (Justiça Restaurativa na Escola)
- Processos Circulares Kay Pranis
 - o **Documento da ONU** "Por uma Cultura de Paz e Não Violência"
 - O Documento da OMS Programas de Ensino de Habilidades de Vida

Convictos da dimensão transformadora da educação em valores e orientados para uma cultura de paz expressa nesses documentos fundantes, assumimos como desafio contínuo de nossa missão educativa o trabalho cotidiano em prol de mudanças capazes de concretizar uma convivência escolar acolhedora ao respeito e à dignidade de todos.

IV.1 Diretrizes para o desenvolvimento de uma cultura de paz na escola

IV.1.1 Nosso Modo de Ser e Proceder

Nossa escola é uma instituição da Rede Jesuíta de Educação, e nossa Missão é educar com excelência acadêmica para a vivência dos valores humanos e cristãos. A nossa Visão é ser referência em educação de excelência acadêmica, pautada na concepção cristã e inaciana de homem e de mundo. Quanto aos Valores, inspirados na verdade, no amor e na justiça, revelados em Jesus Cristo, cremos:

- na construção da autonomia, assumindo as consequências da própria liberdade de escolha;
- nas relações com o próximo pautadas no respeito, no cuidado e na solidariedade;
- na sabedoria, no discernimento e no valor da ciência;
- na compaixão para com o sofrimento humano;
- no espírito de gratuidade e de contemplação;
- no cuidado com o meio ambiente.

As características do Colégio Loyola fazem parte da nossa identidade, são internalizadas por meio do nosso modo de ser e proceder e são reveladas nos valores que consideramos básicos em um Colégio Jesuíta.

IV.1.2 Cultura de Paz e Projeto Curricular

Em consonância com a resolução da ONU, em documento da UNESCO relativo ao compromisso das nações, "Por uma cultura de paz e não violência", e com os pressupostos da Pedagogia Inaciana, propomos incentivar e acompanhar a inserção de conteúdos e metodologias que promovam "valores qualitativos, atitudes e comportamentos de uma cultura de paz e não violência ativa" nas matrizes em construção na revisão curricular em curso na escola, para que cada disciplina e área contribua, de forma planejada e efetiva, na promoção de tais valores.

IV.1.3 Práticas Restaurativas na prevenção e na resolução de conflitos no ambiente escolar

As Práticas Restaurativas valorizam a autonomia, o diálogo e a responsabilização, criando oportunidades para que as pessoas envolvidas em um conflito (autor e receptor do fato, educadores e comunidade) possam conversar e entender as causas do conflito, a fim de que sejam restauradas a harmonia e o equilíbrio entre todos.

A ética restaurativa é de inclusão e de responsabilidade social e promove o conceito de responsabilidade ativa. Busca fortalecer indivíduos e comunidades para que assumam o papel de pacificar seus próprios conflitos, redimensionando as relações.

Os valores fundamentais da Justiça Restaurativa, que embasam as Práticas Restaurativas, são: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança. Esses valores se traduzem na prática do Círculo Restaurativo.

IV.1.4 Círculos Restaurativos

O principal objetivo do procedimento restaurativo é o de conectar pessoas além de qualquer rótulo, desenvolvendo ações construtivas que beneficiem a todos.

A abordagem feita no círculo busca aproximar e corresponsabilizar todos os participantes. Para isso, um plano de ações é construído com os envolvidos, com o auxílio de um mediador capacitado para isso, visando à restauração de laços sociais, compensação de danos e geração de compromissos futuros mais harmônicos, capazes de promover efetiva melhoria na convivência e na prática do respeito mútuo.

Os círculos adotados para prevenção ou resolução de conflitos no Colégio Loyola configuramse em duas modalidades:

- Círculos de Turma:
- o Círculos de Conflito.

IV.1.4.1 Círculos de Turma

O círculo de turma poderá ser adotado como procedimento restaurativo sempre que as relações vivenciadas pela turma apresentarem conflitos considerados prejudiciais ao convívio coletivo ou inadequados ao ambiente de respeito e dignidade condizente com nossa proposta educativa.

Profissionais capacitados pela escola no curso de Práticas Restaurativas dirigirão o círculo, do qual também poderão participar educadores da série.

O círculo será organizado pelo Coordenador da Série e realizado dentro do horário normal de aula, sem necessidade de qualquer autorização prévia dos responsáveis pelos educandos.

Um plano de ação para melhoria da convivência será construído no círculo com a turma participante e avaliado pelos envolvidos, em novo encontro circular, após, aproximadamente, um mês de sua implantação.

IV.1.4.2 Círculos de Conflito

O círculo de conflito será realizado com alunos envolvidos em conflitos relacionais no ambiente escolar, objetivando auxiliá-los a encontrar recursos para resolução pacífica por meio do diálogo com foco em sentimentos e necessidades dos envolvidos para ressignificação de suas relações e do convívio. Participam do círculo colegas convidados por cada aluno, além de integrantes da comunidade educativa que possam colaborar com um ambiente de escuta ativa e acolhedora para todos. O círculo será dirigido por profissional da escola capacitado no curso de Práticas Restaurativas e será organizado pelo Coordenador de Série dos alunos, que solicitará autorização dos responsáveis por eles para participação nesse procedimento restaurativo.

V – POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A proposta de educação da Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Considera-se que o que está proposto no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, no seu parágrafo 49, página 52:

A proposta de educação inclusiva consiste em pôr em prática um novo conceito, que tem como base tornar a educação acessível às pessoas e, com isso, atender às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações, barreiras entre indivíduos, povos e culturas. Uma escola inclusiva oferece não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a

diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados.

Nesse sentido, o Colégio Loyola, atento a seus princípios inacianos, às políticas públicas, às leis e às diretrizes que orientam as ações para garantir a inclusão no contexto escolar, e mais recentemente à Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), inicia o processo de implantação e implementação de uma política de inclusão. O objetivo é implementar uma filosofia/cultura de respeito às diferenças de cada membro da comunidade escolar e, assim, criar um ambiente educacional para o crescimento de todos os envolvidos.

VI – PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A efetivação do Programa de Estágios Sociais Voluntários provocou, ao longo dos anos, o nascimento de uma consciência latente em prol da implementação curricular de uma proposta que fosse oferecida a todos os alunos, adquirindo, assim, um caráter pedagógico mais universal, pelo menos como método de provocação de atitudes e da reflexão acerca das questões sociais e humanas vivenciadas.

A partir dessa intuição primeira, desenvolveu-se o Projeto "Formação para a Cidadania", que representa e concretiza a intencionalidade pedagógica da instituição que, nesse momento, inclui essa aprendizagem relevante na Matriz Curricular dos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental à 2ª Série do Ensino Médio.

A operacionalização pedagógica desse projeto, cujo desenvolvimento de processos ocorre em interface com a Área de Formação Humana e Cristã, está ancorada nos componentes curriculares do ano em curso dessas séries, em uma perspectiva transdisciplinar, em um contexto programado, executado e avaliado com atribuição de valor qualitativo/quantitativo.

VII – ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

VII.1 Organização do Trabalho Escolar

VII.1.1 Princípios e Fins da Educação Nacional

O Colégio Loyola assume como próprios os princípios e fins da Educação Nacional, estabelecidos no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96: "A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

VII.1.2 Objetivos Gerais da Educação do Colégio Loyola

O trabalho educativo realizado no Colégio Loyola está sustentado pelas diretrizes traçadas pela Companhia de Jesus nos documentos universais que a Ordem tem para este campo apostólico: Características da Educação da Companhia de Jesus (1986) e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática (1993). Além disso, está pautado nas orientações do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação – província Brasil (PEC BRA).

A partir da visão inaciana de homem e de mundo, o Colégio Loyola assume como próprios os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana da educação nacional, bem como suas finalidades: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assume, para cada segmento do plano educativo oferecido pela escola, os objetivos definidos pela legislação educacional.

O *Ensino Fundamental I* – do 1° ao 5° Ano – tem por objetivo a formação básica da criança, orientada no caminho do conhecimento, estimulada a raciocinar, resolver questões com o máximo de autonomia, própria para sua idade, interagir com o ambiente externo com atitudes de respeito e solidariedade, tornando-a capaz de fazer a diferença no mundo em sua vida adulta.

O *Ensino Fundamental II* – do 6° ao 9° Ano – tem por objetivo proporcionar ao educando a formação básica, dando-lhe oportunidade de desenvolver-se como pessoa livre e solidária, capacitada a interagir com o meio social e físico em que vive e dotado de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para o desenvolvimento de condições que resultem na melhoria de vida tanto individual quanto social.

O *Ensino Médio* tem por objetivo formar alunos autônomos, que tenham consolidado conhecimentos e habilidades e internalizado valores que lhes permitam prosseguir os estudos

com competência, atuar de forma ativa na vida social e cultural, respeitar os direitos e as liberdades fundamentais do ser humano e os princípios da convivência fraterna e democrática.

VII.2 Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental está organizado em 9 (nove) anos, com aulas de segunda a sexta-feira nos respectivos turnos.

Para a consecução de suas finalidades e atendendo a objetivos, princípios e disposições previstos na legislação vigente, o Colégio Loyola ministrará os seguintes cursos:

- i. Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º Ano).
- ii. Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano).

VII.3 Estrutura e Funcionamento da 1^a, 2^a e 3^a Séries do Ensino Médio

Nas três séries do Ensino Médio, os alunos têm atividades letivas de segunda a sexta-feira, no turno da manhã e também no turno da tarde. As duas primeiras séries do Ensino Médio têm dois retornos no turno da tarde (1ª Série EM: todas as manhãs, além de terças e quintas-feiras à tarde; 2ª Série EM: todas as manhãs, além de segundas e quartas-feiras à tarde).

Nos dois turnos, são ministradas aulas das disciplinas da base nacional comum, bem como das disciplinas que compõem a parte diversificada.

O controle de frequência, na 1^a, 2^a e 3^a Séries do Ensino Médio, será feito pelo professor a cada aula, e as faltas constarão no Boletim Escolar do aluno.

VII.4 Estrutura e Funcionamento da 3ª Série do Ensino Médio

A 3ª Série do Ensino Médio funcionará como 3ª Série Integrada (Curso Conclusivo).

VII.4.1 Curso Conclusivo

Tem por objetivo desenvolver os componentes curriculares básicos da 3ª Série do Ensino Médio, preparando os alunos para a continuidade dos estudos. Funcionará no turno da manhã e no turno da tarde, conforme Matriz Curricular.

O controle de frequência, tanto no turno da manhã como no turno da tarde, será feito pelo professor a cada aula, e as faltas constarão no Boletim Escolar do aluno.

VII.5 Programação de Atividades e Calendário Escolar

O calendário escolar consta de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, organizados em 03 (três) etapas. As aulas do Ensino Fundamental I acontecem de segunda a sexta-feira, no turno da manhã (início às 07h40min e término às 12h20min) e no turno da tarde (das 13h40min às 18h20min). As aulas do Ensino Fundamental II (9° Ano) e do Ensino Médio acontecem de segunda a sexta-feira, no turno da manhã, das 07h30min às 12h30min. No turno da tarde, o horário do Ensino Fundamental II (6°, 7° e 8° Anos) é das 13h30min às 18h30min. Os alunos da 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio voltam ao Colégio à tarde, de acordo com horário organizado pelas Coordenações Pedagógicas de Série, dependendo do cronograma de aulas e provas em cada série.

A cada etapa letiva, alunos e famílias recebem a programação de atividades: acadêmicas, esportivas, de formação cristã e de integração.

Além das atividades específicas de cada série, o Colégio Loyola organiza, a cada ano letivo, outras sete atividades institucionais: (1) Aniversário do Colégio; (2) Páscoa; (3) Semana da Cultura, Arte, Literatura & Feira de Livros; (4) Festa Junina; (5) Semana Inaciana; (6) Feira do Conhecimento; e (7) Olimpíada. Essas atividades envolvem alunos, professores, pessoal administrativo e famílias.

VIII – COMPOSIÇÃO DO CURRÍCULO

VIII.1 Pressupostos Curriculares

O Colégio Loyola opta por um currículo de concepção ampliada¹⁵ e humanista, centrado no desenvolvimento integral e harmônico da pessoa do aluno como um todo.

Um currículo de concepção ampliada e humanista deve favorecer a autonomia intelectual do aluno ao mesmo tempo em que elabora, nele, para além da transmissão do conhecimento, a consciência da complexidade do humano. Autonomia intelectual, por sua vez, pressupõe a tomada de consciência, por parte do sujeito, de como ele aprende e da relação entre esse aprendizado e o fim último da educação, isto é, o desenvolvimento das capacidades de interpretar e representar o mundo, bem como diagnosticar e propor soluções para questões de natureza complexa, além de argumentar em favor de tais soluções.

Assim, em uma escola jesuíta, o currículo humanista tem como objetivo oferecer o desenvolvimento da consciência moral, da consciência de responsabilidade para com os demais, do respeito à diversidade socioeconômica e cultural e do compromisso com a justiça social e com o meio ambiente.

A concepção curricular aqui defendida requer que a organização escolar – estruturada por meio dos Programas de Ensino, dos Planejamentos Curriculares de Ensino, do *corpus* acadêmico¹⁶ –, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação, as relações entre os vários participantes do processo e todas as variáveis implícitas nele tenham a pessoa do aluno como elemento central, o protagonista do trabalho educativo, e não apenas seu beneficiário. Por isso, ele é ajudado a libertar-se do modo habitual de pensar e atuar e a aprimorar-se em todas as dimensões.

O perfil do aluno a ser formado é o ser humano consciente do seu papel como sujeito, competente na forma de agir, compassivo na forma de interagir e comprometido com o bem comum, identificado com Jesus Cristo, que assume como projeto de vida o serviço aos demais, começando pelos necessitados e marginalizados, e a transformação do modo injusto como a sociedade se organiza. Assim, a concepção de aprendizagem adotada pelo Colégio Loyola é

¹⁵ 2 Concepção ampliada de currículo: a noção de currículo considera, além dos componentes curriculares (disciplinas), o contexto, a atividade acadêmica, o projeto, o conteúdo, a avaliação.

¹⁶ 3 *Corpus* acadêmico: compreensão e internalização dos conceitos referentes ao universo acadêmico-pedagógico, materializadas nos diferentes documentos acadêmicos e ações relativos ao processo ensino-aprendizagemavaliação, baseado na criação de um estilo de docência inaciano.

ampla, envolvendo o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem de temas e conteúdos, competências, habilidades, atitudes e valores.

O método pedagógico respaldado nos princípios gerais da Pedagogia de inspiração Inaciana e nos objetivos da LDB deve evoluir de forma a ser cada vez mais ativo, personalizado, adaptado e enriquecido constantemente com os aportes das ciências. O processo pedagógico deve pautar cada vez mais o trabalho com valores no currículo existente, a partir de um paradigma anteriormente explicitado das cinco dimensões da pedagogia de inspiração inaciana (contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação):

- a) o currículo transcende o âmbito da sala de aula e inclui um conjunto de experiências formativas que os alunos vivem em diversidade de tempos e espaços educativos;
- a educação é considerada um processo contínuo em que o aluno, guiado por seus pais e acompanhado por seus professores, aprende a crescer humanamente mediante sua interação com as pessoas, com a natureza e com o saber acumulado pela humanidade;
- c) todos os atores da comunidade educativa (alunos, pais, gestores, professores e pessoal administrativo) são corresponsáveis por essa opção, cada um de acordo com sua função, associando-se e fortalecendo-se mutuamente para a consecução dos fins da missão proposta;
- d) nesse processo de interação, o aluno é acompanhado, apoiado e guiado por toda a comunidade educativa, sendo o professor, coordenado e orientado pelos Coordenadores Pedagógicos de Série e Assessores Referência Pedagógica, o guia principal cujo papel lhe concede o privilégio de ser "formador de pessoas", líder a serviço da sociedade e da Igreja;
- e) a composição curricular exige a interdependência, a integração e a comunicação entre as disciplinas, de modo que o conhecimento trabalhado tenha relação com a vida do aluno num todo harmônico e significativo;
- f) a opção curricular ampliada e humanista contempla tanto a qualidade acadêmica quanto a formação ética, moral e espiritual dos alunos;
- g) o currículo caracteriza-se pelo dinamismo que permite ajustes permanentes das propostas de aprendizagem às mudanças sociais e aos interesses e necessidades dos próprios alunos. Assim, são abertas possibilidades para a criatividade e a renovação contínuas, permitindo a condução do processo educativo sempre em diálogo com as necessidades emergentes do mundo em que vivemos;

h) o currículo do Colégio Loyola incorpora, no trabalho com os diferentes campos de conhecimento, alguns temas considerados essenciais à formação humanística dos alunos: a igualdade essencial entre homens e mulheres; o respeito e o apreço às diferenças; a compreensão e o uso consciente e crítico dos meios de comunicação social; a consciência e a ação em defesa da sustentabilidade ambiental; o exercício da liberdade responsável.

Os responsáveis pela elaboração do Plano Curricular do Colégio Loyola são: o Diretor Geral, o Diretor Acadêmico, o Diretor de Formação Cristã, os Assessores Pedagógicos, os Coordenadores Pedagógicos de Série, os Coordenadores de Formação Cristã e os Assessores Referência Pedagógica.

O sentido de educação proposto na composição curricular do Colégio Loyola baseia-se na concepção de ensino-aprendizagem-avaliação que compreende o conhecimento como estruturas mentais de natureza complexa. Isso significa que os conhecimentos devem ser entendidos como sínteses mentais provisórias que resultam das múltiplas experiências dos sujeitos cognoscentes ao longo de suas vidas. O conhecimento é, pois, a resultante da interrelação entre o sujeito e os objetos do conhecimento, inseridos no contexto da realidade. A formação humana e cristã de atitudes e de compromissos sociais também faz parte da formação integral.

VIII.1.1 Ensino Religioso

A proposta de trabalho pedagógico de Ensino Religioso e da disciplina Introdução à Teologia, no Colégio Loyola, nasce da concepção de que a dimensão religiosa é parte constitutiva da pessoa humana e do reconhecimento do Ensino Religioso como área de conhecimento humano. Na dinâmica formal do processo de ensino em sua dimensão escolar, inserem-se as possibilidades de pesquisa, conhecimento, reflexão e partilha do fenômeno religioso, ou seja, das formas como a humanidade construiu suas referências de sagrado e as múltiplas expressões que elaborou para manifestar e organizar esse complexo em tradições religiosas. Assim, as aulas formais de Ensino Religioso e de Introdução à Teologia, pautadas pelo conhecimento do fenômeno religioso, revelam-se, atualmente, como um caminho importante e necessário para a construção da sociedade inclusiva, da convivência fraterna e da paz mundial.

Entendidos como integrantes de Área de Conhecimento, o Ensino Religioso e a disciplina Introdução à Teologia passam pelos mesmos processos avaliativos de outras áreas do saber, com Avaliações Globalizantes, Projetos Institucionais, Atividades Diversificadas, além de outros instrumentos de avaliação.

VIII.2 Enriquecimento Curricular

VIII.2.1 Projetos MAGIS de Série

Tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, são desenvolvidos, no Colégio Loyola, projetos com os princípios institucionais da educação fundamentada no Humanismo Social e na Pedagogia Inaciana. Os projetos transdisciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares consideram a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas de representação que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A compreensão da arbitrariedade da representação das linguagens permite aos educandos a problematização dos modos de ver a si mesmos e a sociedade. Para fazer frente a tais desafios, foram introduzidas atividades de enriquecimento curricular.

O *Projeto MAGIS* de Série, desenvolvido de acordo com a demanda de cada série, objetiva: (1) investigar todas as formas de conhecimento; (2) realizar atividades que propiciem ao aluno e, simultaneamente, ao professor a ampliação de seu universo cultural na aprendizagem das diversas áreas de conhecimento; (3) estimular a observação, o olhar sensível e, por conseguinte, a apreciação do "belo" e do "bem"; (4) ter a marca da diversidade, pois os Projetos de Série almejam tratar de todas as possibilidades de expressão; (5) propiciar a alunos e professores o exercício do respeito à cultura de cada um.

VIII.2.2 Laboratório de Linguagens

O Laboratório de Linguagens do 1º Ano ao 5º Ano do Ensino Fundamental tem como horizonte a apresentação e a experimentação das diversas possibilidades pelas quais a linguagem humana se realiza. O diálogo entre as várias facetas da linguagem é um objeto de estudo complexo e multidimensional e já ocorre em algum nível por meio de atividades interdisciplinares, mas um

laboratório voltado para esse fim potencializa a vivência múltipla da linguagem pelos alunos, colocando em prática a Pedagogia Inaciana.

O fundamento teórico-conceitual do Laboratório de Linguagens advém do Projeto Travessia do Conhecimento nas Múltiplas Linguagens.

VIII.2.3 Oficina de Redação

Oferecida em conjunto com Língua Portuguesa do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental (compondo uma única nota) e como disciplina no Ensino médio.

VIII.2.4 Laboratório da Área de Ciências da Natureza

Os componentes curriculares Ciências, Biologia e Laboratório, Física e Laboratório, Química e Laboratório contarão com aulas práticas nos Laboratórios de Ciências, Química, Biologia e Física, e noutros diferentes espaços de aprendizagem, de acordo com o Planejamento Curricular de Ensino.

VIII.2.5 Trabalho interdisciplinar com os Componentes Curriculares Filosofia, Sociologia, Introdução à Teologia e Formação Sociopolítica

Os conteúdos de natureza filosófica, socioculturais e históricos trabalhados nos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Introdução à Teologia e Formação Sociopolítica das aulas que integram a Matriz Curricular do Ensino Médio desempenham papel crucial na Formação dos jovens.

Os componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Introdução à Teologia e Formação Sociopolítica são ministrados tanto como aulas regulares quanto atividades interdisciplinares, e o aluno é apresentado às questões, às sistemáticas inerentes à condição humana e a ideias e teses de vários pensadores. Tais componentes curriculares têm a intencionalidade de possibilitar ao aluno a apropriação do hábito reflexivo diante de diferentes visões de mundo, sem julgá-las *a priori* como sendo mais válidas ou verdadeiras.

O caráter formativo dessas disciplinas está associado não apenas aos diferentes tipos de pertencimento dos temas e dos conteúdos abordados, mas também ao caráter indagativo e de interlocução com diferentes proposições e posicionamentos ideológicos. Tal caráter questionador contribui para o desenvolvimento de competências que capacitam o aluno a analisar e criticar os conteúdos e as informações postas, orientando-o e fornecendo-lhe as condições para que adote uma posição ativa, crítica e consciente frente às situações-problema levantadas.

O ato de escrever e de produzir textos, a partir dos temas abordados nos componentes curriculares referidos, é uma competência importante e necessária para a organização das informações apresentadas e sua transformação em objeto de análise crítica. Ao escrever, o aluno precisa identificar as ideias principais e os argumentos apresentados nos textos, reorganizar suas informações e dar-lhes uma nova forma. Ao fazê-lo, o aluno passa a assumir uma nova posição ativa no processo de aprendizagem, tornando-se ele próprio produtor de conhecimento. Esse trabalho é articulado com a proposta de desenvolvimento das habilidades de exposição de ideias e de debates, isto é, a argumentação em que é necessário analisar o conteúdo e os problemas relativos ao objeto investigado e assumir um posicionamento crítico diante de proposições e de premissas.

Nos componentes curriculares, anteriormente mencionados, são abordados os conceitos, as ideias e as contribuições de pensadores em questões de interesse universal, e os alunos são encorajados a aprofundar suas reflexões, a expor e a discutir questões e ideias. Para cumprir tais exigências, os alunos têm a oportunidade de desenvolver três instâncias do aprendizado: a leitura, a escrita e a oralidade.

A atitude de buscar compreensão e a necessidade de posicionamento diante de temas e situações-problema estão intimamente relacionadas com a postura crítica e analítica diante de fatos e informações. Por meio de habilidades de comprovar, relacionar e argumentar, o aluno tem condições de perceber as continuidades e rupturas, as semelhanças e as diferenças existentes entre os temas diversos em diferentes épocas e lugares, por meio da posição e das ideias de diferentes pensadores.

Para tanto, a avaliação do desempenho dos referidos componentes curriculares contempla provas globalizantes e atividades diversificadas, instrumentos já incluídos e utilizados por todos

os componentes curriculares, e introduz a modalidade/metodologia própria do seminário, em que é requerida a participação do aluno nos debates (tanto no contexto disciplinar quanto interdisciplinar), apresentação das leituras dos textos de referência de pensadores e a elaboração de textos ensaísticos e de resenhas. Dados a natureza, os objetivos e as estratégias de avaliação dessa abordagem metodológica de ensino, a recuperação de aprendizagens e notas observa todas as modalidades e periodicidade já previstas para todos os componentes curriculares e enfatiza a modalidade recuperação paralela como oportunidade de acompanhamento do aluno. Cabe ao professor, colegiadamente com os Coordenadores Pedagógicos de Série, identificar os alunos com desempenho abaixo do esperado e propor atividades suplementares que possam se converter na promoção de aprendizagens e notas desses alunos.

VIII.2.6 Metodologias para a Era Digital

VIII.2.6.1 Ensino de Pensamento Computacional e Linguagem

Os conteúdos de Pensamento Computacional e Linguagem serão desenvolvidos de forma interdisciplinar dentro dos componentes curriculares de disciplinas das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, que integram as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental II (EF II) e do Ensino Médio (EM), do 6º Ano à 3ª Série EM, com implantação ano a ano.

Por meio das atividades de ensino de Pensamento Computacional e Linguagem, o aluno estudará as linguagens computacionais como uma extensão da leitura e da escrita, ampliandose, assim, com novas linguagens, as possibilidades de ensino-aprendizado e da formação integral. Como conteúdo programático estabelecido pelo Colégio Loyola, o domínio dos códigos de programação computacional, como qualquer linguagem, habilita o aluno a escrever novas produções e criações culturais e tecnológicas, como as histórias interativas, jogos educativos, animações e simulações, ampliando enormemente suas possibilidades de efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

É justamente a proposta de formação integral que leva o Colégio Loyola a aprofundar a visão dos alunos sobre as tecnologias digitais. Com isso, pretende-se estimular, primeiramente, que adolescentes e jovens as percebam para além de ferramentas de lazer e de interação social e

aproveitem-nas mais tanto para os estudos como para adquirir uma compreensão mais profunda da cultura digital.

Em segundo lugar, essa profundidade abrirá para eles outras perspectivas de formação pessoal, por meio da inovação e do empreendedorismo e, finalmente, sendo o mais importante, estimulará a formação de uma nova consciência com a qual se evita perpetuar neles a ideia de que os usuários de softwares e aplicações *on-line* são meros consumidores, ensinando-lhes que, por detrás de cada ferramenta tecnológica que usam, subjazem interesses e ideologias específicos. Assim, por meio da democratização do conhecimento nessa área, nossos alunos desenvolverão competências e habilidades para criar tecnologias próprias que ajudarão a sociedade a realizar propostas tecnológicas mais adequadas ao bem comum, consideradas as circunstâncias de tempo, local e pessoas.

Embora o interesse pela linguagem computacional ou programação esteja associado a carreiras e profissões, o Colégio Loyola não tem um interesse profissionalizante ou técnico nesses estudos. Nosso interesse é que os alunos, ao aprenderem a programar, desenvolvam suas capacidades por meio do manejo acadêmico desse assunto na sua vida escolar: além da lógica, da matemática e de processos computacionais, os alunos aprendem estratégias para resolução de problemas, desenho de projetos, novas expressões artísticas e novas habilidades de comunicação. Essas habilidades não são apenas para profissionais da computação, mas para qualquer pessoa, independentemente de idade, origem social e cultural, interesses e ocupação. Todo o proposto é denominado Pensamento Computacional e Linguagem.

VIII.2.6.2 Ensino Híbrido

As tecnologias já estão presentes no ambiente escolar, levadas, muitas vezes, pelos alunos, e têm contribuído para a descoberta de novas maneiras de ensinar e aprender. Por outro lado, apenas inserir tecnologias em sala de aula não transforma o ensino.

O Ensino Híbrido, metodologia adotada pelo Colégio Loyola nos 3°, 4° e 5° Anos do Ensino Fundamental I, propõe uma maneira diferente de inserir as ferramentas digitais na Escola e possibilita uma dinâmica diferente de lidar com o ensino, a aprendizagem e a avaliação do processo decorrente dessa relação.

Trata-se de uma atividade acadêmica cuja metodologia possibilita o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade – compartilhadas entre professores e alunos. Nessa metodologia, são desenvolvidos, por exemplo: sala de aula invertida, laboratório rotacional, rotação por estações e rotação individual. Em todos eles, a aprendizagem significativa é efetivada, fundamentalmente, por ser ativa e colaborativa, seja por meio da pesquisa, do levantamento e da resolução de problemas, das discussões, da abordagem laboratorial, dentre outras dinâmicas.

VIII.2.7 Uso da rede Wi-Fi no Colégio Loyola

O Colégio Loyola disponibiliza o acesso de docentes e discentes à rede Wi-Fi corporativa, pois tem como objetivo a qualificação do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagemavaliação. O acesso à rede Wi-Fi é monitorado por um Serviço de Gestão de Conteúdos, o qual libera ou restringe o tema pesquisado.

É dever do aluno, quando utilizar os Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação do Colégio Loyola, inclusive a internet, observar os seguintes cuidados:

- a) evitar abrir, produzir, armazenar, transmitir ou divulgar mensagem de caráter humorístico, ridicularizante, político, obsceno, sexual, racista, constrangedor, difamatório, discriminatório, agressivo e abusivo, que atente contra a moral, a ética e os bons costumes, ou de qualquer outra natureza que possa comprometer a honra ou a imagem do Colégio Loyola, seus colaboradores, docentes, alunos ou terceiros;
- b) respeitar a ética, a moral vigente, inclusive a propriedade intelectual, os direitos autorais e os direitos de personalidade dos demais alunos, professores, colaboradores, terceiros e do próprio Colégio;
- c) evitar abrir mensagens ou clicar em *links* desconhecidos, porque podem ser vírus ou direcionamento para sites maliciosos;
- d) não publicar quaisquer imagens ou comentários relacionados ao Colégio Loyola, seus colaboradores, docentes e alunos, que possam ferir a moral, a ética, a lei e os bons costumes, ou que os afetem de forma negativa, mesmo que indiretamente, visto que deve sempre zelar pela própria reputação bem como a do Colégio Loyola;
- e) utilizar linguagem apropriada quando fizer uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pela Escola, no âmbito escolar, evitando palavras depreciativas, de

- baixo calão, que possam ser consideradas humilhantes, mesmo que em tom de brincadeira e/ou piada;
- f) utilizar e/ou publicar somente fotos e imagens autorizadas e que não prejudiquem a honra ou a reputação de terceiros, inclusive de outros alunos e dos docentes;
- g) não acessar, utilizar ou publicar qualquer conteúdo:
 - ilícito, impróprio ou que atente contra a moral, a ética e os bons costumes ou os padrões de conduta adotados pela Rede Jesuíta de Educação;
 - relacionado à exploração sexual, pornografia ou pedofilia;
 - que possa caracterizar qualquer tipo de assédio (moral ou sexual) ou ato calunioso, difamatório, ofensivo, preconceituoso, racista, violento ou ameaçador;
 - que de qualquer forma desrespeite os direitos de propriedade intelectual, ou direitos autorais e de imagem da Rede Jesuíta de Educação, de seus colaboradores, docentes, alunos ou de terceiros, incluindo a proteção de suas marcas e patentes.
- h) responsabilizar-se, uma vez assistido e orientado por seus responsáveis legais, por ter uma postura ética e legal na internet e nas mídias sociais;
- não utilizar nomes comerciais, marcas e/ou outros sinais distintivos do Colégio Loyola, inclusive para a criação ou a participação em mídias sociais, fóruns de discussão ou salas de bate-papo, associando conteúdos particulares ao Colégio Loyola;
- j) conhecer e levar ao conhecimento de seus responsáveis legais que o Colégio Loyola permite o acesso e o uso de seus Recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação com a finalidade estritamente educacional e, por isso, pode revogá-los a qualquer tempo e sem aviso prévio, bem como pode vir a suspender o uso de determinado recurso por um aluno que não cumpra as regras elencadas nesta Proposta Pedagógica;
- k) ter ciência e levar ciência aos seus responsáveis legais de que o Colégio Loyola monitora todos os seus ambientes físicos e logísticos.

O não cumprimento dos compromissos estipulados nestas normas, ainda que por mera tentativa de burla, sujeitará o violador às medidas educativas, administrativas e legais cabíveis – contidas nesta Proposta. O respectivo violador e/ou seu responsável legal arcará, pessoalmente, com os danos morais e materiais decorrentes de qualquer ação ilícita e/ou ilegal, além das sanções administrativas, civis ou penais cabíveis.

IX – ADMISSÃO DE ALUNOS NOVATOS E MATRÍCULA

O processo de Admissão inicia com o registro de interessados a vagas no Colégio Loyola. Objetiva a realização de todas as atividades e etapas do referido processo até a efetivação da matrícula. O registro de interesse ocorre durante todo o ano letivo.

IX.1 Processo de Admissão de Alunos Novatos ao 1º Ano do Ensino Fundamental

ATENÇÃO: A inscrição do(a) candidato(a) é de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis.

Para que os candidatos à admissão ao 1º Ano efetivem sua matrícula, deverão ser observadas as seguintes condições:

- I. realização do pré-cadastro *on-line* no sistema;
- II. realização da inscrição *on-line* no período estabelecido pelo Colégio Loyola;
- III. confirmação presencial da inscrição na Secretaria Geral do Colégio Loyola;
- IV. participação dos candidatos na atividade lúdico-pedagógica, com o objetivo de que a Escola conheça o estágio de desenvolvimento dos candidatos, viabilizando um melhor acompanhamento ao longo de sua vida escolar;
- V. reunião com a Direção Geral e com a Direção Acadêmica.

IX.2 Processo de Admissão de Alunos Novatos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Para que os candidatos à seleção do 2º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio efetivem sua matrícula, deverão ser observadas as seguintes condições:

- I. realização da inscrição *on-line* no período estabelecido pelo Colégio Loyola;
- II. confirmação presencial da inscrição na Secretaria Geral do Colégio Loyola;
- III. participação obrigatória e aprovação nos testes acadêmicos;
- IV. reunião com a Direção Geral e com a Direção Acadêmica.

O Ensino Fundamental visa à preparação do aluno para enfrentar os problemas da vida, ajustando a criança e o jovem à era contemporânea, orientando-os por critérios de valores sociais e cristãos que se vinculam aos ideais democráticos. Visa, também, integrar os alunos ao

pensamento e à vivência dessas aspirações, à aceitação dos deveres e à participação ativa nos direitos da própria vida escolar. Nesse sentido, busca-se a integração escola e família, convidando os pais e os responsáveis a participar de atividades da instituição, despertando-lhes a consciência para o esforço comum e o entendimento do conjunto de medidas que visam conceder melhores meios ao acompanhamento do aluno no seu processo de desenvolvimento e formação pessoal e intelectual.

O Colégio Loyola assume a observância de data e matrícula de crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, conforme legislação vigente. Em respeito à maturidade e às possibilidades da faixa etária das crianças, os objetivos gerais do trabalho pedagógico do 1º e do 2º Ano do Ensino Fundamental terão como foco a lógica pedagógica da sistematização da etapa inicial da alfabetização, visando ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.

A partir do 3º Ano do Ensino Fundamental, prevalecerá a lógica do trabalho pedagógico do processo de construção do conhecimento que passa, necessariamente, pelo saber saber ou pensar, saber fazer, saber ser, saber conviver, que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer, tendo em vista a consolidação, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e capacidades essenciais à finalização do trabalho pedagógico nos demais anos do Ensino Fundamental.

IX.3 Matrícula de alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio

A matrícula, no Colégio Loyola, será feita nas seguintes modalidades:

IX.3.1 Inicial

É a primeira matrícula do educando no Colégio Loyola. O candidato submeter-se-á ao processo de admissão, por meio do qual será aceito no(a) ano/série conveniente, de acordo com a faixa etária, a maturidade, a experiência, o nível de desempenho e conhecimento. Nesse caso, a matrícula deve ser requerida no prazo determinado pelo Colégio Loyola em seu calendário escolar.

Caso o candidato seja classificado para um(a) ano/série a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental e não tenha documentação de escolarização anterior, deverá apresentar os motivos da não escolarização, comprovando-os mediante documento emitido por seus responsáveis legais, em forma de declaração, com firma reconhecida em Cartório.

Serão considerados motivos justos para a comprovação da não escolarização:

- I. problemas de deficiência física ou doenças prolongadas impeditivas de frequência escolar regular;
- conhecimentos e experiências adquiridas anteriormente, via assistemática, devidamente comprovadas.

IX.3.2 Rematrícula

O processo de rematrícula tem como objetivo estabelecer a renovação do compromisso de prestação de serviços de ensino a cada ciclo letivo.

Há duas situações relativas à rematrícula, a saber:

- a. É a matrícula para o aluno que terminou de cursar, neste estabelecimento de ensino, a série imediatamente anterior. Para a realização da rematrícula, é necessário o aceite do Termo de Responsabilidade no sistema.
- b. Para o aluno que volta a frequentar o Colégio Loyola após o intervalo de um período letivo, a fim de prosseguir estudos interrompidos por motivo justificado e aceito pelo Colégio (ausência por um período letivo), a matrícula estará condicionada aos seguintes passos:
 - I. agendamento pela família de reunião com o Coordenador Pedagógico da série que o aluno cursará;
 - II. agendamento pela escola de uma Prova de Língua Portuguesa e Matemática para o aluno, com o objetivo de diagnosticar a situação acadêmica dele;
- III. apresentação, na Secretaria do Colégio Loyola, do Histórico Escolar do aluno;
- IV. legalização de toda a documentação no Consulado Brasileiro, no país da escola de origem, com posterior tradução juramentada. Os documentos apresentados serão analisados pela analista de legislação escolar do Colégio;
- V. análise da documentação apresentada e consequente deferimento pela Direção Geral;
- VI. realização, após contato que será realizado pela Secretaria Geral, da matrícula do aluno na série indicada nos documentos apresentados.

Nos dois casos de rematrícula, a renovação da matrícula poderá ser indeferida pela Direção Geral sempre que houver razão substancial fundamentada no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica do Colégio Loyola.

IX.3.3 Por transferência

Aplica-se a candidatos provenientes de outras instituições escolares. Os candidatos serão submetidos ao processo de seleção de alunos novatos que consta de uma série de etapas, incluindo uma avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum. O Colégio Loyola reserva-se o direito de indicar estudos complementares para ajustamento pedagógico, quando se fizerem necessários.

O processo de seleção e admissão de alunos novatos tem a finalidade de verificar a sintonia do candidato e de sua família com a filosofia do Colégio Loyola e a maturidade, a experiência, o nível de desempenho e o conhecimento do aluno.

Para efetivar a matrícula, o candidato deve apresentar à Secretaria Geral do Colégio Loyola todos os documentos legais necessários. No caso de documentação incompleta, a Secretaria Geral do Colégio estabelecerá um prazo para sua complementação, que deverá ser rigorosamente cumprido.

Todo candidato interessado em estudar no Colégio Loyola, inclusive ex-aluno, passa pelo processo de seleção e admissão de alunos novatos da Escola. Além do teste de seleção acadêmico, serão consideradas a adequação e a postura do ex-aluno no período em que ele frequentou o Colégio Loyola, descritas em sua pasta de registro de dados, e o consequente deferimento da Diretoria, não cabendo nenhum tipo de recurso.

IX.3.4 Por reclassificação

Se necessário, os processos de reclassificação são realizados apenas em casos de transferência do 2º Ano do Ensino Fundamental até a 2ª Série do Ensino Médio. Não há processo de classificação e reclassificação na 3ª Série do Ensino Médio.

Quando se tratar de candidato proveniente de escola do país ou exterior cujo regime seja diverso daquele adotado pelo Colégio Loyola, o aluno deverá apresentar toda a documentação necessária para o processo, e o Diretor Geral poderá constituir comissão para avaliar a possibilidade de reclassificação do candidato. Presidida pelo Diretor Geral e constituída pelo Diretor Acadêmico e mais 02 (dois) membros indicados pelo Diretor Geral, a comissão se encarregará de avaliar e emitir parecer, indicando o ano/série mais adequado(a) para o candidato, de acordo com a faixa etária, a maturidade, a experiência, o nível de desempenho e conhecimento, e tendo por fundamento o seguinte processo:

- entrevista do aluno com educadores do Colégio Loyola, por meio da qual serão avaliadas sua maturidade e experiência;
- II. provas referentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum, ou seja, as disciplinas básicas da série/segmento, por meio das quais serão avaliadas as competências, as habilidades e o nível de desempenho do aluno;
- III. assinatura, por parte dos pais ou responsáveis, do "Termo de Aceitação", explicitando que estão cientes e concordam com esses critérios.

IX.3.5 Por transferência de Colégios da Companhia de Jesus

Alunos advindos de outros colégios da Companhia de Jesus têm a aceitação de sua transferência de forma automática, desde que munido de uma carta de apresentação da Direção Geral da escola de origem. O Colégio Loyola providenciará, se necessário, os estudos de ajustamento pedagógico para o aluno.

IX.4 Pedidos de Transferência de/para Alunos do Colégio Loyola

Os documentos escolares acompanharão o aluno em caso de transferência e devem conter, de forma sucinta, os registros extraídos do Boletim Escolar do aluno relativos à frequência, com dias letivos e carga horária cumpridos, aos conteúdos curriculares ministrados e aos resultados alcançados.

Em caso de transferência do Colégio Loyola para outro estabelecimento de ensino, se o Colégio Loyola não puder fornecer, de imediato, ao interessado os documentos definitivos, fornecerlhe-á a declaração provisória, com validade de 30 (trinta) dias, contendo os dados necessários para orientar o estabelecimento de ensino de destino.

As transferências poderão ser efetuadas em qualquer época do ano, condicionadas à existência de vagas. Entretanto, a transferência de outro estabelecimento de ensino para o Colégio Loyola nos três últimos meses do ano letivo é considerada inconveniente ao processo educativo e só é admissível em condições e por motivos excepcionais, ficando, portanto, sua concessão a critério e sob a responsabilidade da Diretoria Geral do Colégio Loyola.

IX.5 Intercâmbio

IX.5.1 Orientações da Direção Acadêmica do Colégio Loyola sobre os procedimentos pedagógicos e administrativos que norteiam a saída e o retorno dos alunos

IX.5.1.1 Critérios de saída (providências que deverão ser tomadas pela família/aluno, quando da saída para a realização do Intercâmbio)

- a) O responsável pelo aluno deverá informar à Secretaria Geral a intenção de realização de intercâmbio por meio de preenchimento do Requerimento de Abertura de Processo de Intercâmbio e da assinatura do documento Informativo sobre Intercâmbio, com a descrição dos critérios de saída e de retorno do aluno intercambista. Deverá, também, entregar a declaração comprobatória da agência responsável ou a carta de aceite do aluno na instituição escolar no exterior, a qual deverá conter a informação precisa de duração e datas de início e término do intercâmbio.
- b) Todos os documentos escolares solicitados à Secretaria Geral, à Coordenação Pedagógica de Série e aos professores do Colégio Loyola (formulários, requerimentos, questionários, histórico escolar, declarações, boletins, entre outros) serão fornecidos e assinados exclusivamente em Língua Portuguesa.
- c) A solicitação do preenchimento das informações de relatórios para as agências de intercâmbio e outros deverá ser feita junto às Coordenações Pedagógicas de Série, por meio do próprio aluno. O prazo do Colégio para que sejam devidamente preenchidos e entregues é de até 05 (cinco) dias úteis.
- d) O responsável financeiro deverá comparecer à Secretaria Geral para preencher o Requerimento de Transferência do aluno no último dia de aula frequentado pelo discente.

- e) De acordo com a legislação vigente, o Colégio informa ao aluno e exige que ele obtenha êxito pleno comprovado nos estudos realizados em, pelo menos, uma disciplina, consideradas as quatro áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, a saber:
- Linguagens (Língua Estrangeira);
- Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia ou Sociologia);
- Ciências da Natureza (Biologia, Física ou Química);
- Matemática.

IX.5.1.2 Critérios de retorno (providências que deverão ser tomadas pela família/aluno, quando do retorno da realização do Intercâmbio)

Na Educação Básica, não se aplica a modalidade de "trancamento de matrícula", existente no segmento do Ensino Superior. O retorno do aluno intercambista está vinculado ao preenchimento do **Requerimento de Abertura de Processo de Intercâmbio** e da assinatura do documento Informativo sobre Intercâmbio pelo responsável financeiro pelo aluno, o qual aceita os critérios estabelecidos pelo Colégio Loyola para a experiência de intercâmbio.

IX.5.1.2.1 Condições para o reingresso do aluno ao Colégio quando do retorno do intercâmbio

- Experiência de intercâmbio após a conclusão da 2ª Etapa letiva, a partir do 2ª semestre, para a 1ª ou 2ª Séries do Ensino Médio.
- 2) Ter apresentado aproveitamento acadêmico de, pelo menos, 70% (setenta por cento) em todos os componentes curriculares na série do ano corrente cursado pelo aluno no Colégio Loyola, até a conclusão da 2ª etapa letiva. Entenda-se: os 70% (setenta por cento) de aproveitamento em todos os componentes curriculares correspondem ao percentual mínimo exigido, considerados 65 (sessenta e cinco) pontos distribuídos 30 (trinta pontos) na primeira etapa letiva e 35 (trinta e cinco pontos) na segunda etapa letiva.
- 3) Apresentar conduta disciplinar adequada, de acordo com os registros na ficha individual do aluno ao longo de todo o período letivo (1ª e 2ª etapas letivas) cursado antes do intercâmbio.

4) Êxito pleno comprovado em todos os estudos realizados no exterior, e ainda conforme dito na alínea "e", do **VII. 5.1.1 Critérios de Saída**.

IX.5.1.2.2 Critérios para que o Requerimento de Matrícula possa ser analisado pela Direção Geral e pela Direção Acadêmica do Colégio Loyola

- a) A experiência de intercâmbio deve acontecer no 2º semestre letivo da 1ª ou da
 2ª Série do Ensino Médio, após a conclusão da 2ª Etapa letiva (que termina no final do mês de agosto)
- b) O aproveitamento escolar será observado quanto ao resultado acadêmico (1ª e 2ª Etapas) e à conduta disciplinar do aluno ao longo do período letivo (1ª e 2ª Etapas) cursado antes do intercâmbio. Será necessário resultado acadêmico igual ou superior ao mínimo exigido (70% dos pontos distribuídos) em todos os componentes curriculares da série em curso.
- A comprovação, por parte do aluno, de êxito pleno em todos os estudos realizados no exterior.
- d) A documentação original dos estudos realizados no exterior deve ter validação oficial pelo Consulado Brasileiro no país de origem do intercâmbio com a devida tradução juramentada. Esses documentos devem ser entregues à Secretaria Geral do Colégio Loyola para análise (no momento da matrícula, cumprindo este item integralmente, o aluno terá registrado, posteriormente, em seu Histórico Escolar, o aproveitamento de estudos realizados no exterior).
- e) O responsável financeiro pelo aluno intercambista deve preencher e assinar o Requerimento de Matrícula.
- f) Ao(À) aluno(a) que optar pela experiência de intercâmbio pelo período de 01 (um) ano, o Requerimento de Matrícula deverá ser preenchido com a solicitação para a série seguinte à última série com aprovação final no Colégio Loyola. Nessa modalidade, não se aplica a exigência do cumprimento do item VIII. 5.1.2.1, nº. 2.

Mesmo preenchendo os requisitos citados, o pedido de matrícula de retorno pode ser indeferido pelo Colégio, caso não haja vagas na série solicitada. Casos omissos serão analisados pela Direção Geral.

IX.5.1.3 Matrícula e avaliação do estudante estrangeiro participante de intercâmbio

O estudante estrangeiro participante de intercâmbio, com o objetivo de conhecer e vivenciar a cultura brasileira, poderá ser matriculado no Colégio Loyola, em qualquer período do ano letivo.

Para a matrícula do aluno estrangeiro participante de intercâmbio, deverá ser apresentada a seguinte documentação:

- I. documentos de identificação, inclusive passaporte com visto de permanência;
- II. comprovação dos estudos já realizados, com autenticação do consulado brasileiro no país de origem;
- III. indicação pessoal;
- IV. identidade e CPF do responsável financeiro;
- V. tradução juramentada dos documentos expedidos em língua estrangeira;
- VI. indicação da empresa responsável pelo intercâmbio;
- VII. atestado médico para a prática e/ou dispensa das aulas de Educação Física.

O estudante estrangeiro participante de intercâmbio participará de todas as atividades da turma, inclusive das avaliações, e poderá, ainda, frequentar mais de uma turma ou série, de acordo com a escolaridade apresentada e conforme entendimento com a Coordenação Pedagógica de Série.

Ao final do período frequentado, poderá ser expedido ao estudante estrangeiro participante de intercâmbio um relatório de seu desempenho e das atividades realizadas para efeito de comprovação de seu tempo escolar no Colégio Loyola.

O Colégio Loyola não expedirá documento de escolaridade, de avaliações ou de frequência para efeito de prosseguimento de estudos ou conclusão ao estudante estrangeiro participante de intercâmbio.

Ao fazer a matrícula, o estudante estrangeiro participante de intercâmbio, se maior, ou seu responsável assinará um contrato específico, responsabilizando-se pelo pagamento das prestações referentes aos meses em que frequentar as aulas no Colégio Loyola.

O estudante estrangeiro participante de intercâmbio será avaliado pelo Conselho de Classe ao final de cada etapa letiva e ao final do ano letivo para elaboração do relatório do seu desempenho e das atividades realizadas.

Para que o estudante estrangeiro participante de intercâmbio tenha mais conhecimento da Língua Portuguesa, será lhe solicitado que frequente aulas da Língua Portuguesa com profissional não pertencente ao corpo docente do Colégio Loyola.

X – AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS

X.1 Processo de Avaliação

X.1.1 Processo de Avaliação do 1º Ano do Ensino Fundamental

O desempenho escolar do aluno, no 1º Ano do Ensino Fundamental, será apresentado por meio dos seguintes instrumentos:

- **Relatório Individual** por meio de conceitos e de tabela de conversão para notas/percentual, o desenvolvimento apresentado pelo aluno nos aspectos de habilidades e competências trabalhadas e o seu desempenho nas atividades dos componentes curriculares.
- **Boletim Escolar** será enviado para as famílias, ao final de cada etapa letiva, o modelo impresso do Boletim Escolar e disponibilizado, via internet, o modelo virtual, para que alunos e famílias possam tomar conhecimento do desenvolvimento e grau de aproveitamento dos alunos de acordo com os pontos distribuídos na etapa e frequência. O referido Boletim Escolar, exibido em modelo virtual, tem valor apenas informativo, ou seja, não se trata de documento oficial. Somente a Secretaria Geral do Colégio Loyola está autorizada a emitir Boletim Escolar que tenha validade legal.

Os instrumentos de avaliação se subdividem da seguinte forma:

a) Avaliação Globalizante: prova que engloba conteúdos e habilidades trabalhados ao longo das etapas letivas. Avalia, globalmente, os alunos com questões de níveis variados (básico, operacional e global), consideradas as competências e as habilidades cognitivas, de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula e em diferentes ambientes para aprendizagem, sejam internos (nas dependências do Colégio Loyola) ou externos. Quanto à sua estrutura, a Avaliação Globalizante poderá se constituir apenas de questões discursivas. Em cada etapa letiva, as duas Avaliações Globalizantes terão o mesmo valor. Os pontos serão distribuídos, considerando o seguinte critério: 70%

(setenta por cento) para Avaliações Globalizantes. Esse percentual poderá ser alterado para melhor favorecer o aprendizado dos alunos.

b) Atividades diversificadas: são atividades em que se pretende diversificar a forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem-avaliação por meio dos conteúdos e das habilidades.

As Atividades Diversificadas poderão ter a forma de debates, discussões, seminários, trabalhos em duplas e em grupos, projetos, entre outros. Podem, também, ser aplicadas na forma individual ou coletiva, de acordo com a conveniência, a expectativa do professor e o contexto necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades. Poderão ser aplicadas até 03 (três) Atividades Diversificadas. Os pontos serão distribuídos considerando o seguinte critério: 30% (trinta por cento) para Atividades Diversificadas. Esse percentual poderá ser alterado para melhor favorecer o aprendizado dos alunos.

X.1.2 Processo de Avaliação do 2º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio

Boletim Escolar – será enviado para as famílias dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio, ao final de cada etapa letiva, após a Avaliação Integrada da etapa, o modelo impresso do Boletim Escolar e disponibilizado, via internet, o modelo virtual, para que alunos e famílias possam tomar conhecimento da frequência, do desenvolvimento e grau de aproveitamento dos alunos de acordo com os pontos distribuídos na etapa. O referido Boletim Escolar, exibido em modelo virtual, tem valor apenas informativo, ou seja, não se trata de documento oficial. Somente a Secretaria Geral do Colégio Loyola está autorizada a emitir Boletim Escolar que tenha validade legal.

X.2 Instrumentos de avaliação

Todos os instrumentos utilizados para avaliar o desempenho dos alunos englobam não apenas os conteúdos trabalhados, mas também habilidades e competências associadas às unidades desenvolvidas com os estudantes.

Os instrumentos de avaliação se subdividem da seguinte forma:

- a) Avaliação Globalizante: prova que engloba conteúdos e habilidades trabalhados ao longo das etapas letivas. Avalia globalmente os alunos com questões de níveis variados (básico, operacional e global), consideradas as competências e as habilidades cognitivas, de acordo com o que foi trabalhado em sala de aula e em diferentes ambientes para aprendizagem, sejam internos (nas dependências do Colégio Loyola) ou externos. Quanto à sua estrutura, a Avaliação Globalizante deve ser constituída de questões objetivas e discursivas, no Ensino Médio, e poderá se constituir apenas de questões discursivas, no Ensino Fundamental. Em cada etapa letiva, as duas Avaliações Globalizantes terão o mesmo valor. Os professores deverão distribuir os pontos, considerando o seguinte critério: 70% (setenta por cento) para Avaliações Globalizantes. Esse percentual poderá ser alterado de acordo com as necessidades dos segmentos, para melhor favorecer o aprendizado dos alunos.
- b) **Simulado:** instrumento avaliativo que deve simular (na estrutura e nas condições de aplicação) provas de vestibular e/ou do ENEM (avaliações externas). Quanto à estrutura, o Simulado deve ser constituído somente de questões objetivas. Em se tratando da Redação em Língua Portuguesa, o aluno deve proceder à produção de um texto. O Simulado poderá ser elaborado a partir de 01 (um) ou 02 (dois) bloco(s), o(os) qual(quais) conterá(conterão) um(dois) conjunto(s) de disciplinas (constituintes, ou não, da mesma Área de Conhecimento). O valor do Simulado, em cada etapa letiva, poderá ser diferente.
- c) **Atividades diversificadas:** são atividades em que se pretende diversificar a forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem-avaliação por meio dos conteúdos e das habilidades.

As Atividades Diversificadas poderão ter a forma de debates, discussões, seminários, trabalhos em duplas e em grupos, projetos, entre outros. Podem, também, ser aplicadas na forma individual ou coletiva, de acordo com a conveniência, a expectativa do professor e o contexto necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades. Para o Ensino Fundamental (I e II), poderão ser aplicadas até 03 (três) Atividades Diversificadas. Para o Ensino Médio, poderão ser aplicadas até 02 (duas) Atividades Diversificadas. Os professores deverão distribuir os pontos considerando o seguinte critério: 30% (trinta por cento) para Atividades Diversificadas, no Ensino Fundamental I e II – até o 8º Ano; do 9º Ano até a 3ª Série Ensino Médio, serão distribuídos em torno de 15% para as Atividades Diversificadas e 15% para o Simulado. Esse percentual poderá ser alterado de acordo com as necessidades dos segmentos, para melhor favorecer o aprendizado dos alunos.

d) Avaliação Integrada: prova que engloba conteúdos, competências e habilidades fundantes

de uma etapa letiva.

A Avaliação Integrada não é obrigatória. Trata-se de uma opção que poderá ser usufruída pelo aluno. Caso opte por realizá-la, o aluno poderá escolher apenas uma das opções:

- Avaliação Integrada como a Avaliação de Segunda Chamada; ou
- Avaliação Integrada como Recuperação da nota da Avaliação Globalizante de menor valor terão direito a realizar a Avaliação Integrada os alunos cuja nota da etapa for inferior a 60% (sessenta por cento); ou
- Avaliação Integrada como Suplementar, para substituir a menor nota de uma das Avaliações Globalizantes realizadas pelo discente terão direito a realizar a Avaliação Integrada os alunos cuja nota da etapa for igual ou superior a 60% (sessenta por cento) até o limite de 84,9% (oitenta e quatro vírgula nove por cento).
- Avaliação Integrada como Suplementar Desafio: difere das outras modalidades de Avaliação Integrada, pois é constituída por 02 (duas) questões-desafio, além das questões que compõem a estrutura já estabelecida da Avaliação Integrada nas outras modalidades.

No Ensino Fundamental, o aluno poderá realizar a Avaliação Integrada em até 03 (três) disciplinas; no Ensino Médio, o aluno poderá realizar a Avaliação Integrada em até 04 (quatro) disciplinas.

d.1) como Avaliação de Segunda Chamada da etapa:

Somente estabelece sua correspondência com as Avaliações Globalizantes – nesse caso, o valor da Avaliação Integrada é o mesmo valor da Avaliação Globalizante não realizada pelo aluno. Na situação em que o aluno perder as duas Avaliações Globalizantes, o valor da Avaliação Integrada corresponderá à soma do valor total das duas Avaliações Globalizantes não realizadas por ele.

Somente terá direito à Avaliação de Segunda Chamada o aluno que apresentar justificativa (com base em dispositivos legais, ou não) entendida como procedente pela Diretoria do Colégio Loyola; para ter direito à Segunda Chamada, o aluno ou responsável, no caso de Ensino Fundamental e Ensino Médio, deverá entrar em contato com a Coordenação Pedagógica de Série, preencher o requerimento, argumentando em favor de si e, se for o caso, anexar documentos que justifiquem sua ausência. Cabe ao Coordenador Pedagógico de Série, em

primeira instância, e à Diretoria, em segunda instância, deferir ou não o pedido. A Avaliação Integrada como Segunda Chamada será aplicada em dia e horário determinados pelo Colégio e previamente informados aos alunos e às famílias.

Na 3ª etapa, a Avaliação Integrada será aplicada unicamente como segunda Chamada.

d.2) como Avaliação de Recuperação da etapa (nos casos dos alunos que obtiverem média inferior a 60% (sessenta por cento) da etapa – nesse caso, a nota da Avaliação Integrada substituirá a menor nota, consideradas as duas Avaliações Globalizantes realizadas pelo discente.

A nota do discente, no final da etapa, após a realização da Avaliação Integrada, será, unicamente, o resultado da somatória das notas obtidas por ele e não poderá ser superior à média de cada etapa letiva, ou seja, 60% (sessenta por cento): 18 (dezoito) pontos para a 1ª etapa, e 21 (vinte e um) pontos para a 2ª etapa.

Não haverá a utilização de nenhuma fórmula de composição.

Na 3ª etapa, a Avaliação Integrada não será aplicada como Recuperação.

d.3) como Avaliação Suplementar, ou seja, a nota da Avaliação Integrada poderá substituir a menor nota obtida pelo aluno, consideradas, apenas, as duas Avaliações Globalizantes aplicadas na etapa – nesse caso, terá direito à realização da Avaliação Integrada o aluno que obtiver nota igual ou superior a 60% (sessenta) até o limite de 84,9% (oitenta e quatro vírgula nove por cento) da nota final da etapa.

O aluno terá direito, somente, a atingir o máximo de 85% (oitenta e cinco por cento) da nota final da etapa letiva, após a realização da Avaliação Integrada.

d.4) como Suplementar – Desafio: o aluno que obtiver resultado igual ou superior a 85% (oitenta e cinco por cento) e inferior a 99% (noventa e nove por cento), e que, além disso, atingir rendimento mínimo de 60% (sessenta por cento) em todas as disciplinas, poderá realizar a Avaliação Integrada, com o objetivo de substituir a menor nota de uma das Avaliações Globalizantes, até atingir o percentual máximo de 100% (cem por cento) na etapa letiva.

128

Na 3ª etapa, a Avaliação Integrada não será aplicada como Suplementar.

Considerando as características da faixa etária e do processo de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) e os componentes curriculares que utilizam o sistema de avaliação por conceitos: Arte, Educação Física, Música, Laboratório de Linguagens e Oficina de Leitura e Escrita, a distribuição dos pontos de cada etapa poderá ser organizada de outra forma, desde que as alterações sejam corroboradas pela Assessoria Referência Pedagógica e pela Coordenação Pedagógica de Série, além de validadas pela Diretoria Acadêmica.

Não haverá Segunda Chamada, em hipótese nenhuma, para a Avaliação Integrada (entende-se: Avaliação Integrada como 2ª chamada, ou como Recuperação ou como Suplementar ou como Suplementar – Desafio).

X.3 Distribuição dos Pontos e Critério para Aprovação

No Ensino Fundamental, a partir do 1º Ano, e no Ensino Médio, serão distribuídos 100 (cem) pontos para cada um dos componentes curriculares.

O ano letivo é dividido em 03 (três) etapas, valorizadas da seguinte forma:

1^a etapa: 30 pontos (com média de 18 pontos)

2ª etapa: 35 pontos (com média de 21 pontos)

3ª etapa: 35 pontos (com média de 21 pontos)

TOTAL: 100 pontos (com média anual de 60 pontos)

Para promoção, ao final da 3ª Etapa, será considerado APROVADO o aluno que obtiver, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos pontos distribuídos ao longo do ano letivo em cada um dos componentes curriculares e ao mesmo tempo tiver frequentado, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do total das horas letivas para aprovação das aulas/atividades ministradas – conforme LDB, art. 24, inciso IV.

Adotam o sistema de avaliação, por conceito, os seguintes componentes curriculares:

Ensino Fundamental I – Arte, Música, Educação Física, Laboratório de Linguagens; Ensino Fundamental II – Arte, Arte – Oficina de Teatro e Educação Física; Ensino Médio – Arte e Educação Física.

Os conceitos considerados são:

- "A": aproveitamento entre 86% e 100%;

- "B": aproveitamento entre 70% e 85%;

- "C": aproveitamento entre 60% e 69%;

- "D": aproveitamento entre 40% e 59%;

- "E": aproveitamento entre 0% e 39%.

X.4 Conselho de Classe

Trata-se de um órgão colegiado que tem por objetivo a avaliação coletiva do processo de ensino e aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido em cada série. É presidido pelo Coordenador Pedagógico de Série por delegação da Direção Geral. É o fórum de discussão e planejamento de projetos coletivos de ensino e atividades, formas de acompanhamento e critérios para apreciação do desempenho de cada aluno em seu processo nas etapas escolares.

Como órgão avaliador da ação educativa, será realizado, ordinariamente, ao final de cada etapa do ano escolar, após a recuperação final e, eventualmente, de modo extraordinário, quando houver necessidade. Os Conselhos de Classe Extraordinários são presididos pelo Diretor Geral. Nos Conselhos de Classe, serão lavradas atas das reuniões, segundo as especificações legais, sendo elas arquivadas na Secretaria Geral do Colégio.

Cabe à Direção do Colégio assegurar ao Conselho de Classe as condições para o seu funcionamento. O Conselho de Classe possui caráter deliberativo, desde que conte com a anuência da Direção Acadêmica.

Para a realização dos Conselhos de Classe, o Coordenador Pedagógico de Série, que, por delegação da Direção Geral, preside o Conselho de Classe, deverá obedecer à normatização das ações estabelecidas pela Diretoria Geral e pela Diretoria Acadêmica no Manual de Instrução do Conselho de Classe.

X.5 Comunicação à Família do Desempenho Escolar e Frequência do Aluno

O Boletim Escolar é o documento oficial de comunicação do Colégio Loyola referente ao

desempenho escolar do aluno e será emitido, pela Secretaria Geral, às famílias ao final de cada

etapa letiva, após a Avaliação Integrada da etapa.

As notas dos alunos serão registradas pelo professor no sistema on-line. A Secretaria Geral

encarrega-se de emitir, em versão impressa, os boletins escolares. Além disso, é de

responsabilidade da Secretaria Geral lançar as informações acadêmicas dos alunos nas Fichas

Individuais, nos Relatórios e nos documentos de transferência. Por fim, cabe, ainda, à Secretaria

Geral o arquivamento dos Mapas dos Conselhos de Classe e das Atas de Resultados Finais para

o andamento da escrituração escolar.

A frequência dos alunos deverá ser registrada pelos professores, diariamente, nos Diários de

Classe. O Colégio Loyola disponibiliza aos professores o sistema on-line para registros de

notas, frequência e programação curricular. Os dados registrados nos Diários de Classe são

colocados à disposição de pais e alunos via internet. Também, ao final de cada Etapa, é

transcrito para o Boletim Escolar o número de faltas do aluno.

Aos alunos que se encontrarem na situação prevista no Decreto-Lei 1.044/69, comprovado por

laudo médico, será permitido o atendimento especial por meio de:

I. - dispensa de frequência, enquanto perdurar, comprovadamente, a situação

excepcional;

II. - atribuição de exercícios, provas, testes, trabalhos e tarefas para elaboração e

execução, de acordo com as possibilidades do Colégio Loyola.

O tratamento especial não poderá ser aplicado se a situação excepcional do aluno perdurar por

todo o período letivo, bem como durante a Recuperação Final, podendo, nesse caso, a situação

ser analisada a critério da Direção Geral, de acordo com a Proposta Pedagógica do Colégio

Loyola.

X.6 Alunos Atletas: frequência e reposição de atividades

Em relação aos alunos que integrarem representação desportiva de âmbito nacional, estadual ou municipal e faltarem às atividades letivas por motivo de competições, serão tomadas as seguintes medidas:

- a) as faltas serão registradas no Diário de Classe, pelo professor, e constarão do Boletim Escolar no final da etapa letiva correspondente;
- b) ao final do ano letivo, sua frequência, tendo em vista os 75% obrigatórios pela LDBEN nº. 9394/96, será computada a partir do total de aulas oferecidas pelo Colégio, descontado o número de aulas a que o aluno faltou com a finalidade de competir, desde que satisfaça à seguinte condição: entregar, previamente, à Secretaria Geral do Colégio, por encaminhamento da Coordenação Pedagógica de Série, o comprovante de participação na competição e, em até 48 (quarenta e oito) horas após cessar o impedimento, o comprovante de filiação à Federação do Esporte em questão;
- c) o aluno terá direito à reposição das atividades pedagógicas desenvolvidas por meio de orientações dos professores e recebimento de material por ventura distribuído em sua ausência, descrevendo-as como estudos autônomos;
- d) o aluno deverá comprometer-se a realizar as atividades propostas durante sua ausência, segundo as orientações dos professores.

XI – RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM E DE NOTAS

XI.1 Recuperação de Aprendizagem e de Notas da 1ª e 2ª Etapas

XI.1.1 Processo de Recuperação dos alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental

Os estudos de recuperação visam proporcionar ao aluno novas oportunidades de aprendizagem para superar as deficiências verificadas no seu desempenho escolar.

Ao longo do ano, os alunos frequentarão Oficinas de Leitura e Escrita (Oficinas de Recuperação e/ou de Avanço) para atendimento das suas necessidades específicas, por meio de intervenções pedagógicas personalizadas em sala de aula.

XI.1.2 Processo de Recuperação dos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio

Ao final da 1ª e/ou da 2ª Etapa, os alunos que não obtiverem, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos pontos distribuídos em um dos componentes curriculares terão a oportunidade de recuperar aprendizagens e notas. A oportunidade de recuperação de desempenho/das notas será oferecida por meio da realização da Avaliação Integrada (vide seção X.2). A oportunidade de recuperação das aprendizagens será oferecida em uma das seguintes modalidades:

- retomada, durante as aulas da etapa seguinte, dos conteúdos pelo professor;
- orientação de estudos durante as aulas da etapa seguinte;
- estudos autônomos com roteiros de orientação produzidos pelo professor;
- cursos de recuperação com aulas no contraturno (essa modalidade apenas será executada se considerada a possibilidade pela Direção Acadêmica e pela equipe pedagógica da escola);
- plantões articulados com estudos autônomos (essa modalidade apenas será executada se considerada a possibilidade pela Direção Acadêmica e pela equipe pedagógica da escola).
- oficinas de aprendizagem (essa modalidade apenas será executada se considerada a possibilidade pela Direção Acadêmica e pela equipe pedagógica da escola).

A modalidade de recuperação das aprendizagens e o respectivo calendário serão definidos pela Direção Acadêmica e pelas Coordenações Pedagógicas de Série em conformidade com o calendário anual do Colégio.

- Não haverá Segunda Chamada para a Avaliação Integrada enquanto Recuperação.

As aulas, as oficinas e os plantões de recuperação de aprendizagem da 1ª e 2ª etapas serão pagos à parte. Nessas etapas, os alunos poderão frequentar plantões, cursos de recuperação (quando houver) e realizar a Avaliação Integrada enquanto recuperação em até 03 (três) disciplinas no Ensino Fundamental (do 2º ao 9º Ano) e até 04 (quatro) disciplinas no Ensino Médio. O limite de disciplinas por segmento é o mesmo adotado na RECUPERAÇÃO FINAL.

Os estudantes com ritmos diferenciados de aprendizagem ou com dificuldades relacionadas aos conceitos fundantes serão acompanhados pelos professores ao longo das etapas.

O aluno que estiver abaixo da média anual, após a 3ª Etapa, terá a oportunidade de fazer a Recuperação Final.

XI.2 Recuperação Final

Ao final da 3ª etapa letiva, aos alunos que não conseguirem, no mínimo, os 60 (sessenta) pontos necessários para aprovação em até 03 (três) disciplinas no Ensino Fundamental (do 2º ao 9º Ano) e até 04 (quatro) disciplinas no Ensino Médio, desde que tenham obtido a frequência mínima exigida pela legislação vigente e o mínimo de 40 (quarenta) pontos em cada uma das disciplinas, será oferecida a oportunidade de provas de Recuperação Final. Na recuperação, serão distribuídos 100 (cem) pontos. Essa recuperação constará de plantões para orientação dos estudos, além de 02 (duas) provas a que os alunos serão submetidos; cada prova terá o valor de 50 (cinquenta) pontos.

A fórmula aplicada para se chegar à nota final do aluno no ano letivo será a seguinte:

(Nota da somatória das 03 Etapas) + (Nota da somatória das 02 provas de recuperação)

02

Após a Recuperação Final, a nota do aluno calculada a partir da fórmula substitui a nota obtida ao longo do ano. Para os alunos aprovados na Recuperação Final, prevalecerá a nota máxima de 60 (sessenta) pontos, mesmo que o valor obtido a partir da fórmula ultrapasse esse valor.

XII – DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS QUE ASSEGURAM A ARTICULAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Para garantir a articulação e a integração do trabalho acadêmico-pedagógico realizado na escola, a Direção Geral do Colégio Loyola conta com três instâncias: a Direção de Formação Cristã, a Direção Acadêmica e a Direção Administrativa.

XII.1 Articulação e Integração do Trabalho Pedagógico-Acadêmico

A Direção Acadêmica conta com a Assessoria Pedagógica, as Coordenações Pedagógicas de Série e com a Assessoria Referência Pedagógica para o desenvolvimento do trabalho acadêmico-pedagógico junto aos professores.

A Direção Acadêmica deve responsabilizar-se pela definição da linha pedagógica educacional adotada pelo Colégio Loyola.

A Assessoria Pedagógica encarrega-se da supervisão do trabalho pedagógico dos três segmentos que estão sob sua responsabilidade, orienta a dinâmica das atividades curriculares, em consonância com as orientações da Direção Acadêmica, e dá suporte aos Coordenadores Pedagógicos de Série e Assessores Referência Pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Escola.

A Coordenação Pedagógica de Série encarrega-se do acompanhamento do trabalho do curso sob a sua responsabilidade: organiza a dinâmica da série, dá suporte aos professores no cotidiano de seu trabalho docente, atende às famílias e acompanha os alunos de forma individual ou coletiva. Os Coordenadores Pedagógicos de Série estão diretamente ligados à Direção Geral da escola e funcionalmente ligados à Direção Acadêmica, em primeira instância. Seu trabalho tem uma interface importante com os Assessores Referência Pedagógica. As equipes docentes de série reúnem-se sistematicamente com seus respectivos Coordenadores Pedagógicos de Série.

A atuação dos Assessores Referência Pedagógica, sob as orientações da Direção Acadêmica, está dividida em campos conceituais dos complementos curriculares: (a) Linguagens, (b) Geografia, c) História, (d) Química, (e) Biologia, (f) Ciências, (g) Educação Artística, (h) Educação Física, (i) Ensino Religioso, (j) Matemática, (k) Física, (l) Língua Estrangeira, (m) Sociologia. Cada um dos Assessores Referência Pedagógica acompanha diretamente a equipe de docentes dos componentes curriculares respectivos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e atua como elemento de ligação dos professores das disciplinas com a Direção Acadêmica.

Os Assessores Referência Pedagógica auxiliam os Coordenadores Pedagógicos de Série nas informações necessárias para o trabalho da transposição didática das orientações dadas, para sua disciplina, nas séries. Supervisionam, a partir de sua disciplina, o desenvolvimento do Programa de Ensino e os Planejamentos Curriculares de Ensino das Etapas, a produção de todo o *corpus* acadêmico produzido pelos docentes. Analisam relatórios, gráficos e tabelas dos resultados do desempenho acadêmico dos alunos para orientar as intervenções necessárias.

As Coordenações Pedagógicas de Série e a Assessoria Referência Pedagógica têm por finalidade primeira garantir que o trabalho realizado com os alunos não se fragmente em experiências isoladas ou que faça pouco ou nenhum sentido, fazendo cumprir o eixo nuclear do Programa de Ensino e os conceitos fundantes de todas as disciplinas.

As Coordenações Pedagógicas de Série e a Assessoria Referência Pedagógica, sob orientação da Direção Acadêmica em particular, têm como desafio maior a superação das dificuldades metodológicas que definem, de forma didática, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos ensinados em cada componente curricular.

O trabalho em equipe e a construção coletiva de um saber pedagógico que nasce da prática docente e dialoga com as teorias dos diferentes campos de conhecimento são a segunda meta a ser alcançada por essas duas instâncias. Como suporte a essa estrutura, o Colégio Loyola reúne, pelo menos, três vezes por mês, todo o corpo docente para duas horas-aula de reflexão pedagógica. O objetivo desses momentos de reflexão pedagógica é pensar crítica e criativamente a prática pedagógica, trocando experiências com os pares e iluminando essa reflexão com marcos referenciais e teorias pedagógicas educacionais, de tal forma que a comunidade de profissionais da escola possa colaborar no avanço dos processos educativos não apenas internamente, mas também em outros espaços sociais, buscando sempre oferecer uma educação de excelência acadêmica e ser referência de educação na comunidade.

XII.2 Articulação e Integração do Trabalho Educativo com a Comunidade

A participação de todos os membros da Comunidade Educativa do Colégio Loyola se dará nos níveis, nas possibilidades e nas funções de cada um, segundo as finalidades específicas.

Ainda que a função de conduzir o processo de aprendizagem escolar corresponda, fundamentalmente, aos professores, pode-se afirmar que a família tem um papel importante nesse processo, uma vez que parte dele ocorre fora da escola.

Em relação à dimensão do contexto, a primeira forma de colaboração é conhecer a Proposta Pedagógica da escola à qual os pais e responsáveis confiam a educação de seus filhos. Quanto maior a sintonia entre a proposta da escola e o modo de educar adotado na família, maior a possibilidade de êxito no processo educativo. Em décadas passadas, observava-se uma "hegemonia social" que gerava uma sintonia quase natural entre os valores cultivados na família

e a orientação dada nas escolas. A "modernidade" gerou uma pulverização que quebrou essa hegemonia, inclusive no contexto familiar. Por essa razão, para conseguir formar integral e harmonicamente uma pessoa, é fundamental que família e escola façam um esforço conjunto para construir um nível razoável de sintonia e, dessa maneira, não expor crianças, adolescentes e jovens a referenciais que podem chegar a ser não apenas diferentes, mas contrários.

Uma segunda forma de colaboração é acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Além da participação nas reuniões de pais, é necessário buscar os canais oficiais de comunicação que a instituição oferece para partilhar as dificuldades que os pais observam que seus filhos estão enfrentando para realizar as tarefas escolares, assim como para apresentar dúvidas sobre o trabalho que está sendo desenvolvido pelos professores e pelos demais educadores.

Parte importante do processo formativo que o Colégio Loyola desenvolve com os alunos é a integração com a comunidade circundante e com o contexto social mais amplo no qual estão inseridos. A proposta de formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas, traços constitutivos de nossa missão, demanda abertura a uma realidade que ultrapasse os muros da escola. Os alunos participam, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, de atividades dentro e fora do Colégio Loyola que os expõem a experiências formadoras de cidadania, capacidade de análise crítica da realidade e espírito de solidariedade.

XIII – INSTITUIÇÕES DISCENTES, DE ANTIGOS ALUNOS E DE REPRESENTAÇÃO DOS PAIS

Objetivando fomentar um processo de formação de comunidade e promoção de redes de relacionamento, de diálogo e de corresponsabilidade para reforçar a participação autônoma e consciente, o Colégio Loyola mantém instituições discentes, de antigos alunos e de representação dos pais.

O Grêmio Estudantil – GEL – é o órgão de representação dos alunos do Colégio Loyola, diretamente ligado à Direção Geral. Os objetivos principais são representar os alunos e garantir espaços de atuação.

A Associação de Antigos Alunos da Companhia de Jesus – ASIA – é um órgão autônomo de representação dos antigos alunos do Colégio Loyola, dotado de estatuto próprio, com o qual o Colégio opera em parceria, por meio da Direção Geral, e tem como objetivo construir uma comunidade de antigos alunos para viver e propagar nossos valores por meio do serviço à cidadania.

A Associação de Pais do Loyola – APL – é o órgão autônomo de representação dos pais dos alunos do Colégio Loyola, dotado de estatuto próprio, com o qual o Colégio opera em parceria, por meio da Direção Geral, em respeito às normas institucionais e ao comprometimento.

XIV – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

XIV.1 Programa de Educação Continuada

O programa de formação continuada desenvolvido no Colégio Loyola sustenta-se nos seguintes pressupostos: a) o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a própria prática é a base para um trabalho docente criativo e autônomo; b) a sala de aula é o ponto de partida e um campo privilegiado de investigação para os docentes; c) a reflexão pedagógica deve ser iluminada por elementos teóricos pertinentes; d) a reflexão do docente deve partir sempre de sua experiência em sala de aula e encaminhar-se às inovações que se deseja implementar.

Entendemos que a formação continuada é uma necessidade de todo e qualquer profissional orientado ao desenvolvimento e ao aprimoramento constante. Desse modo, a responsabilidade primeira pela formação é do próprio educador que deve buscar continuamente caminhos e condições para seu crescimento. À instituição cabe favorecer esse processo de crescimento contínuo, oferecendo um espaço sistemático de reflexão e estudo orientado à materialização de seu projeto educativo.

O paradigma que rege todas essas iniciativas é o do "conhecimento da prática": construído pela reflexão sobre o cotidiano do trabalho e pela necessidade de que o conhecimento gerado a partir da reflexão dos professores seja fruto de uma dinâmica de aprendizagem coletiva incorporada pelo profissional docente e pela escola como organização.

As propostas de formação continuada desenvolvidas na escola vão desde as reuniões de reflexão pedagógica até o subsídio de programas acadêmicos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), passando por cursos breves e encontros de homólogos realizados na unidade ou em conjunto com as demais unidades da Rede Jesuíta de Educação em nível regional, nacional e internacional.

XIV.2 Procedimentos de Avaliação Interna e Externa

A Diretoria do Colégio Loyola tem a convicção de que processos externos de avaliação são importantes instrumentos na excelência acadêmica. Por esse motivo, sempre que possível, participa de modalidades de avaliações externas.

Como parte da Rede Educativa da Companhia de Jesus no Brasil, o Colégio é avaliado por parâmetros do Sistema de Qualidade em Gestão Escolar (SQGE) da FLACSI que acompanham o trabalho realizado nesta unidade. O SQGE é supervisionado pelo Diretor Corporativo da Província dos Jesuítas do Brasil, que visita anualmente o Colégio.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui uma das ferramentas importantes na avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem, de instância externa, que integra a terceira etapa do processo "ensino-aprendizagem-avaliação". Nesse sentido, entre outros instrumentos externos de avaliação, o ENEM contribui, por meio de índices de avaliação, com a mensuração das duas primeiras etapas, a saber: "ensino-aprendizagem".

Os procedimentos de avaliação interna são constituídos por atividades diagnósticas, aplicadas em cada etapa letiva, em todas as disciplinas de todos os segmentos, e considera outro processo: a Investigação Educacional. Além das atividades diagnósticas, são aplicadas as avaliações globalizantes, atividades diversificadas, simulados, avaliações integradas, projetos, entre outros.

Serão incorporadas a esta Proposta Pedagógica normas complementares que vierem a ser publicadas pelo Colégio Loyola.

Belo Horizonte, 30 de janeiro de 2018.

Aprovado em 30/01/2018.

Roberto Mauro de Souza Tristão

Robert No de for Painto

Diretor Acadêmico

Juliano Tadeu dos Anjos Oliveira

Diretor Geral