

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA REZENDE SERRANO

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: percepção de docentes e gestores**

POUSO ALEGRE - MG

2021

DÉBORA REZENDE SERRANO

**CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: percepção de docentes e gestores**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa: Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Pena

POUSO ALEGRE - MG

2021

SERRANO, Débora Rezende.

Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores / Débora Rezende Serrano; Orientação de Prof.^a Dr.^a Neide Pena. – Pouso Alegre: 2021. 130 f.

Inclui bibliografias. f. 114

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Aprendizagem. 2. Docência. 3. Inovação. 4. Prática de Ensino. 5. Universidade. I. Pena, Neide (orient.). II. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. III. Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores.

CDD - 370.1

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada **"CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percepção de docentes e gestores"** foi defendida, em 24 de fevereiro de 2021, por **DÉBORA REZENDE SERRANO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014911, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Neide Pena
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI
08721779716

Prof. Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
Examinador



Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Dedico esta pesquisa a minha querida mãe, meu grande amor e fonte de inspiração e força. Gratidão por ter sido a maior e melhor educadora da minha vida!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente. Obrigada por ser o meu guia e a minha sustentação em todos os momentos.

Ao meu marido Giffoni, meu companheiro de vida, a quem tenho muito amor e gratidão por permitir realizar este sonho e me apoiar incondicionalmente em todos os momentos para realização desta pesquisa.

Aos meus familiares, pela torcida, apoio e compreensão, principalmente nos momentos de minha ausência para dedicação ao curso.

Em especial, à minha orientadora, professora Dra. Neide Pena, a quem tenho grande admiração e respeito pela sua capacitação, comprometimento e dedicação, além de muita paciência na consecução desta pesquisa. Minha eterna gratidão!

Aos docentes, membros da minha banca de qualificação e de defesa, Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges e Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini pelas valiosas contribuições que contribuíram para o aperfeiçoamento e conclusão deste trabalho. Gratidão.

Aos membros suplentes, professoras Dra. Camila Claudiano Quina Pereira e Dra. Telma Teixeira Oliveira Almeida, pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À Universidade do Vale do Sapucaí, pela estrutura e pela competência em ofertar um curso de Mestrado em Educação de qualidade e reconhecimento.

Ao competente corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVÁS, pela oportunidade de vislumbrar e participar da produção de conhecimentos relacionados à educação.

Agradeço a todos os profissionais da UNIVÁS, que sempre me trataram com respeito, simpatia e profissionalismo, especialmente os que trabalham na secretaria da pós-graduação.

Aos colegas do mestrado, que tive o prazer de conhecer e conviver e que também fizeram parte desta história. Gratidão pelos momentos inesquecíveis e de aprendizagem juntos.

Por fim, aos participantes, docentes e gestores, que aceitaram participar desta pesquisa, dedicando seu tempo para responderem o questionário e também aos autores que contribuíram com este trabalho, por meio de sua produção intelectual.

A todos, sou muita grata!

SERRANO, Débora Rezende. **Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores.** 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado em Educação com o título “Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores” vincula-se ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Gestão (GEPEG). O uso de metodologias ativas vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional em todos os níveis e, principalmente, no superior, com a proposta de introduzir novas formas de desenvolver o processo de ensinar e aprender, com a participação ativa do aprendiz em seu processo de formação. Adotando a hipótese de que as metodologias ativas podem ser uma das estratégias facilitadoras do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação em nível de graduação, nas respectivas áreas do conhecimento, a pesquisa teve como objetivo identificar e compreender as contribuições e os desafios quanto ao uso de metodologias ativas no desenvolvimento das aulas da educação superior à luz da literatura e da percepção de docentes e gestores. Autores que se dedicam à investigação sobre o uso de metodologias ativas defendem o argumento de que o uso dessas metodologias estimula a participação ativa do aluno em seu processo de aprender, pesquisar, praticar, produzir e se desenvolver, através da problematização de experiências reais e desafiadoras. A abordagem se caracteriza como qualitativa, de caráter descritivo, realizada por meio de um estudo de campo em uma instituição de ensino superior, localizada no Sul de Minas Gerais, privada, do tipo *survey*, e da pesquisa bibliográfica. Constatou-se que as metodologias ativas contribuem para a inovação das aulas, incentivam a participação, sendo uma das maneiras de transformar as aulas tradicionais, atualmente consideradas inconsistentes e insuficientes para atender às novas demandas da sociedade, do mundo do trabalho e dos próprios estudantes. Dentre os resultados obtidos, pode-se considerar que várias são as questões e desafios que estão em torno das mudanças de uma prática tradicional das instituições de ensino para uma prática com metodologias ativas que possa ser considerada inovadora. A literatura ressalta os benefícios das metodologias ativas no ensino e na aprendizagem e os resultados da pesquisa evidenciaram que a sua utilização coloca o aprendiz como protagonista de sua formação, retirando-o da situação passiva. Constatou-se, também, que os docentes e gestores pesquisados reconhecem a contribuição das metodologias ativas para aprendizagem significativa e consistente, porém, o seu uso na educação superior não pode ser, ainda, considerado uma realidade. Defende-se que a formação continuada do professor se faz necessária uma vez que, como profissional da educação, ele precisa estar atualizado quanto aos conteúdos e quanto ao uso das novas ferramentas e metodologias tecnológicas, além de se apropriar das tendências pedagógicas e das demandas da sociedade.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Docência. Inovação. Prática de Ensino. Universidade.

SERRANO, Débora Rezende. **Contributions and challenges of active methodologies in higher education: perception of teachers and managers.** 2021. 130f. Dissertation (Master in Education) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

ABSTRACT

This Master's thesis in Education with the title "Contributions and challenges of active methodologies in higher education: perception of teachers and managers" is linked to the Research Group on Education and Management (GPEG). The use of active methodologies has been winning more and more space in the educational scenario at all levels and, especially, in the superior, with the proposal of introducing new ways of developing the process of teaching and learning, with the active participation of the learner in his/her training process. Adopting the hypothesis that active methodologies can be one of the strategies facilitating the development of skills and competencies necessary for undergraduate level training in the respective areas of knowledge, the research aimed to identify and understand the contributions and challenges regarding the use of active methodologies in the development of higher education classes in the light of literature and the perception of teachers and managers. Authors who are dedicated to research on the use of active methodologies defend the argument that the use of these methodologies stimulates the active participation of the student in his process of learning, researching, practicing, producing and developing, through the problematization of real and challenging experiences. The approach is characterized as qualitative, descriptive, carried out through a field study in a higher education institution, located in the south of Minas Gerais, private, survey type, and bibliographic research. It was found that active methodologies contribute to the innovation of classes, encourage participation, being one of the ways to transform traditional classes, currently considered inconsistent and insufficient to meet the new demands of society, the world of work and the students themselves. Among the results obtained, it can be considered that there are several issues and challenges that are around the changes from a traditional practice of educational institutions to a practice with active methodologies that can be considered innovative. The literature highlights the benefits of active methodologies in teaching and learning and the results of the research showed that its use places the learner as the protagonist of his/her training, removing him from the passive situation. It was also found that the professors and managers surveyed recognize the contribution of active methodologies for meaningful and consistent learning, but their use in higher education cannot yet be considered a reality. It is defended that the continued training of the teacher is necessary since, as an education professional, he needs to be updated on the contents and the use of new technological tools and methodologies, in addition to appropriating pedagogical trends and demands of society.

Keywords: Learning. Teaching. Innovation. Teaching Practice. University.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem baseada em problemas
ABPr	Aprendizagem baseada em problemas
ABPj	Aprendizagem baseada em projetos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GPEG	Grupo de Pesquisa em Educação e Gestão
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização Mundial do Comércio
PBL	Problem Basead Learning
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UNESCO	United Nations Educational Scientifc and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do sistema educacional brasileiro.....	40
Figura 2 - Mapa conceitual sobre metodologias ativas	55
Figura 3 - Características do perfil docente e discente	94
Figura 4 - Mapa conceitual das categorias mais frequentes	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência das metodologias ativas mais usadas pelos pesquisados....	81
Gráfico 2 - Vantagens das metodologias ativas	102
Gráfico 3 - Desvantagens das metodologias ativas	103
Gráfico 4 - Categorias mais frequentes.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marco legal da educação superior	47
Quadro 2 - Metodologia tradicional versus metodologia ativa	74
Quadro 3 - Utilização das metodologias ativas pelos docentes	81
Quadro 4 - Questões do questionário relacionadas ao eixo 3.....	88
Quadro 5 - Reação dos alunos às mudanças das metodologias de ensino.....	88
Quadro 6 - Mudanças no planejamento de aulas.....	90
Quadro 7 - Mudanças positivas com o uso das metodologias ativas	91
Quadro 8 - Mudanças no processo de avaliação dos alunos	92
Quadro 9 - Características no perfil docente e discente.....	94
Quadro 10 - Questões do questionário relacionadas ao eixo 4.....	96
Quadro 11 - Desafios na prática docente com metodologias ativas.....	97
Quadro 12 - Pontos negativos com o uso de metodologias ativas.....	99
Quadro 13 - Vantagens e desvantagens das metodologias ativas.....	101
Quadro 14 - Maiores dificuldades com o uso de metodologias ativas.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do perfil e formação docente.....	79
Tabela 2 - Relação das metodologias ativas usadas com menos frequência	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 2	26
ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS	26
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ABORDAGEM QUALITATIVA	26
2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	28
2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	30
2.4 ASPECTOS ÉTICOS	31
SEÇÃO 3	33
EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIO, PERFIL E ASPECTOS LEGAIS	33
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	33
3.2 CENÁRIO, ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E ASPECTOS LEGAIS	36
3.3 PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES NA ATUALIDADE	41
3.4 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR	46
SEÇÃO 4	49
METODOLOGIAS DE ENSINO E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	49
4.1 METODOLOGIAS DE ENSINO	49
4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS NO CONTEXTO ATUAL	53
4.3 METODOLOGIAS ATIVAS E O FOCO NA APRENDIZAGEM	56
4.4 METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR	60
4.5 ORIGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS FUNDAMENTOS	64
4.6 METODOLOGIA TRADICIONAL X METODOLOGIA ATIVA	68
SEÇÃO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	76

PRÁTICA DE ENSINO COM METODOLOGIAS ATIVAS: PERCEPÇÃO DOCENTE	76
5.1 EIXO 1: PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE	78
5.2 EIXO 2: UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	80
5.2.1 Sala de aula invertida	82
5.2.2 Aprendizagem baseada em problemas	84
5.2.3 Estudo de caso	84
5.2.4 Instrução por pares	85
5.2.5 Outras metodologias utilizadas pelos docentes	86
5.3 EIXO 3: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS	88
5.4 EIXO 4: DESAFIOS COM A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	96
5.5 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENTREMEIO DAS PRINCIPAIS CATEGORIZAÇÕES	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	127
APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa	129

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada “Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores”, se insere na Linha de Pesquisa “Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação” do Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Gestão (GEPEG), cadastrado no CNPq desde 2013.

A escolha deste tema como objeto de investigação se deu devido ao espaço que a discussão em torno da utilização de metodologias ativas vem ganhando em todos os níveis de ensino, principalmente no cenário da educação superior e em função da minha experiência com educação de adultos ao retornar à sala de aula após vinte anos afastada para exercer funções no mercado de trabalho, inclusive em cargos de liderança em organizações nacionais e multinacionais. Uma vez no mestrado em educação, no contato com as leituras realizadas no desenvolvimento das disciplinas e as discussões realizadas nas aulas, em seminários de pesquisa e outros, ficou evidente que as mudanças nas relações educacionais no ensino superior estão, de certa forma, atreladas às exigências das organizações do mundo do trabalho.

Ao longo do curso foi possível perceber que, atualmente, muitos são os desafios dos docentes do ensino superior devido às múltiplas demandas do mundo do trabalho e dos próprios alunos, repercutindo em críticas às formas de organização escolar que ainda continuam tradicionais, independentemente do nível de ensino, por não mais atender às necessidades reais dos alunos e da sociedade, de modo geral. Principalmente no ensino superior, com a disseminação das tecnologias entre os estudantes, profissionais e organizações, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido desafiadas a implementarem mudanças e inovações na organização acadêmico-pedagógica bem como em seus processos pedagógicos e administrativos, conforme pode-se observar no formulário eletrônico de credenciamento e reconhecimento de cursos de graduação do Ministério da Educação (MEC, 2017). No aspecto pedagógico pode-se observar que os alunos estão cada vez menos interessados pelas aulas, colocando em xeque não apenas a prática tradicional na educação superior, mas todo o conjunto dos processos que constituem o trabalho docente, tais como: planejamento e formato das aulas, relação professor-alunos, processos de avaliação, dentre outros.

Tais demandas, nas últimas décadas, têm sido atribuídas aos avanços da sociedade moderna, à globalização e ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação que, além de transformarem o perfil das organizações e dos serviços, de modo geral, também se adentraram à sala de aula pela via dos dispositivos tecnológicos utilizados pelos alunos, professores e pelas próprias IES. Dessa forma, independentemente dos questionamentos que possam estar aí envolvidos, não se pode negar que há uma interferência direta das demandas do mercado e da sociedade na organização das instituições de ensino e no desenvolvimento dos processos de formação, promovidas pelas modificações socioculturais.

O que se observa na literatura é que nas últimas três décadas o cenário da educação superior se transformou, tanto em seu aspecto administrativo como pedagógico. Portanto, uma educação que teve o seu valor no passado, pode não ser adequada na atualidade e, da mesma forma, a proposta educacional de hoje pode não servir no futuro. Essa realidade vem exigindo novas alternativas metodológicas para motivar e instigar o interesse dos alunos em aprender, pois os jovens, recém ingressados nos cursos de graduação estão imersos de interatividade, hiperestimulação e ambientes digitais e buscam uma formação profissional que lhes garanta uma empregabilidade após a conclusão do curso. É neste contexto que a discussão em torno das metodologias ativas nos processos educativos tem ganhado centralidade, girando em torno da proposta de implementação de novas formas de ensinar e aprender, estimular a participação e o interesse do aluno pelos conteúdos desenvolvidos e, ao mesmo tempo, como uma forma de proporcionar uma formação mais coerente às novas demandas da sociedade atual diante do mundo globalizado e tecnológico.

Para esta pesquisa, considera-se, em acordo ao que preconiza Camargo e Daros (2018), que as metodologias ativas são estratégias que exigem mudanças em todas as fases que compõem o processo pedagógico, quais sejam: planejamento, seleção de objetivos, metodologia, avaliação. Como esses processos ocorrem em um contexto, há, portanto, outros fatores que interferem na operacionalização de uma aula e que têm se tornado verdadeiros desafios ao sistema educacional pois interferem no processo de aprendizagem, tais como: a interação professor, aluno e a realidade, bem como à formação profissional e específica para a docência em diferentes contextos diante da diversidade que caracteriza a sociedade atual.

Como analisa Behrens (2013), trata-se de um processo de ruptura com o modelo caracterizado como tradicional que tem como principal característica o ensino centralizado no professor e na transmissão do conteúdo. Isso exige uma reorganização dos processos de ensino e aprendizagem, bem como dos espaços em que esses processos ocorrem, com uso de tecnologias ou não, sempre voltados para novas estratégias ou metodologias de ensino centradas na aprendizagem ativa do aluno e no protagonismo do aluno e do professor. Isso posto, considera-se que o conceito de metodologias ativas está relacionado a novas formas de ensinar e também de aprender, com a participação ativa de alunos e professores, o que supõe um rompimento com a passividade do estudante no ensino tradicional.

De modo geral, as metodologias ativas se apresentam atreladas a uma teorização do potencial de melhorar a aprendizagem por meio da participação do discente em seu processo de formação. Como descrito por Camargo e Daros (2018, p. 12): “o uso de metodologias ativas de aprendizagem desenvolve competências pessoais e profissionais, além daquelas desenvolvidas na aula tradicional”. Nessa mesma linha, diversos estudos têm se dedicado a investigar sobre o uso de metodologias ativas para estimular a participação do aprendiz em seu processo de aprendizagem, tornando-se protagonista de seu processo de formação. Dentre eles destacam-se os realizados por Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2005, 2010); Berbel (2011), Valente (2014), Bacich e Moran (2018), Moran (2013, 2015), Camargo e Daros (2018), Masetto (2004, 2010, 2012, 2018) e outros. Tais autores argumentam, em comum, que o uso dessas metodologias estimula a participação ativa do aluno em seu processo de aprender, pesquisar, praticar, produzir e se desenvolver, através da problematização de experiências reais e desafiadoras.

Pode-se afirmar que, atualmente, há uma farta literatura sobre metodologias ativas e que os pesquisadores têm evidenciado diversas metodologias de ensino e de aprendizagem, tendo como premissa central a categoria “participação”. Essa categoria permeia as discussões que visam colocar o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em contraposição ao chamado modelo propedêutico, reconhecido no senso comum como ensino tradicional, centrado na figura do professor como detentor e transmissor do conhecimento e da informação.

É possível considerar que esse modelo tradicional vem sendo questionado há pelo menos três décadas e, ainda, é o modelo predominante na maioria das instituições de ensino em todos os níveis. Por exemplo, Behrens (2013, p. 27) afirma

que “os últimos cinquenta anos tem se caracterizado por um progresso científico-tecnológico sem precedentes na história da humanidade”, o que leva ao desenvolvimento e à revolução que se acentuam dia a dia, inclusive na educação, influenciados pelos efeitos inegáveis da tecnologia e pelos impulsos da computação, das telecomunicações, cibernética, robótica e redes eletrônicas.

Essas mudanças repercutem também nos processos de construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e competências, trazendo novos desafios para as IES e aos profissionais da educação. São desafios de ordem pedagógica, estrutural, econômica e social, que têm exigido o empenho de esforços para se adequarem às transformações que vêm ocorrendo na sociedade e às exigências da própria regulação da educação superior (BRASIL, MEC/INEP). Conforme Camargo e Daros (2018, p. 16-17), “a metodologia de ensino tradicional mostra-se inconsistente com a necessidade atual”. Ou seja, [...] “os resultados apresentados por ele não se dão de modo satisfatório”, enquanto isso, as metodologias ativas de aprendizagem se mostram como “uma forma de preencher essa lacuna ou campo demandando e pouco explorado”. No entendimento dos referidos autores, o ensino tradicional nem sempre oferece a retenção de conhecimento essencial para a prática profissional, pois os alunos sequer se recordam do que foi ensinado pelos professores, o que evidencia um distanciamento do ensino e da prática profissional.

Moran (2015) reconhece que as instituições de ensino ainda empregam as tecnologias de maneira tradicional visando transmitir conteúdos e isso continua presente na atualidade, com predomínio da aula tradicional, em vez de utilizá-las para novas formas de interação com os alunos e com os conteúdos. Nesse contexto, é possível pontuar que o ensino tradicional tem sido insuficiente para atender às novas demandas da atualidade e precisa ser superado e, em seu lugar, ser implementado um novo modelo de ensino com o apoio das tecnologias e de novas estratégias de ensino. Se por um lado, isso parece uma coisa simples e linear, bastando retirar um e colocar outro no lugar, por outro, é preciso considerar que vários fatores estão envolvidos, tais como: os professores com as suas concepções, valores e a própria formação; os alunos, nessa mesma linha, estão acostumados com uma cultura escolar tradicional, munidos da ideia de que o professor ensina e o aluno aprende; a infraestrutura, muitas vezes inadequada, tanto no que se refere à tecnologia como aos demais suportes técnico-pedagógicos das instituições de ensino, dentre outros.

Em uma *live* com o título “Qual é o futuro da escola do presente”, realizada em maio de 2020, em pleno período da pandemia provocada pelo vírus SarsCov2 (Covid-19), Moran (2015) deixou evidente que poucas transformações ocorreram na educação ao longo dos anos, apesar da evolução das tecnologias há décadas. No caso do ensino superior, diante do novo cenário educacional que se delineou nas últimas décadas em face da expansão e democratização da educação superior, as universidades passaram a empregar as tecnologias nos processos pedagógicos e, até mesmo mudando o *layout* das salas de aula. Com isso, procuraram tornar-se mais flexíveis, porém, mantendo-se ainda de maneira tradicional preservando a finalidade de transmitir conteúdos.

O referido autor tem afirmado que o ensino formal está cada vez mais híbrido e misturado, deixando evidente que existem muitos tipos de metodologias ativas possíveis de serem aplicadas em todos os níveis de ensino, podendo ocorrer mesclando atividades síncronas e assíncronas; presenciais e a distância. Entretanto, tem também ressaltado que somente mudanças nas metodologias não bastam para, efetivamente, tornar o ensino e a aprendizagem mais ativos. É preciso uma ruptura na forma de compreender o conceito de conhecimento para, conseqüentemente, mudar a forma de realizar os processos de ensino e aprendizagem, tais como, a forma de planejar as aulas e o processo de avaliação.

De acordo com Moran (2015), o ensino tradicional ainda é muito conteudista e se organiza de forma bastante autoritária e centralizadora na forma de conduzir as aulas, o que não desperta o interesse e nem provocação aos alunos por ser centrado em aulas expositivas, ensino transmissivo e exercícios de fixação. Principalmente no ensino superior, em que se trabalha com processos mais avançados de educação, as metodologias e as tecnologias devem ser compreendidas como componentes fundamentais de transformação dos processos educacionais e do trabalho de formação dos estudantes, mas não de forma isolada, como sustentado por Bacich e Moran (2018). As metodologias ativas, com tecnologias ou sem utilização de tecnologias, podem levar o aluno a assumir um papel cada vez mais ativo nas aulas, sendo essa condição essencial para a construção do conhecimento e à aprendizagem ao longo da vida.

É neste contexto que se deu a escolha do objeto de estudo deste trabalho de pesquisa para a dissertação de mestrado em educação. Com foco nas contribuições e desafios que as metodologias ativas podem representar para a educação superior,

buscou-se conhecer a percepção de docentes e gestores de uma IES, privada, localizada no Sul de Minas Gerais que, há cinco anos passou a utilizar as metodologias ativas em todos os seus cursos de graduação. Procurou-se investigar o posicionamento dos docentes, quanto às dificuldades e desafios encontrados na utilização de metodologias de ensino no dia a dia da sua prática educativa; os pontos positivos e negativos observados, bem como os resultados de aprendizagem obtidos quanto a utilização de metodologias ativas.

Na direção de captar as percepções desses docentes e gestores que utilizam as metodologias ativas, a problemática desta pesquisa se embasou nos seguintes questionamentos: Quais diferenciais o uso de metodologias ativas proporcionou aos docentes em sua prática pedagógica em cursos de nível superior? Quais são os potenciais das metodologias ativas nas aulas do nível superior, considerando as limitações dos professores, as respostas dos alunos em termos de comportamento e a organização dos conteúdos e demais processos envolvidos no planejamento das aulas?

Adotou-se como hipótese que, as metodologias ativas podem ser uma das estratégias facilitadoras do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação em nível de graduação, nas respectivas áreas do conhecimento, pois modernizam a dinâmica do processo educativo, estimula o aprendizado pelo incentivo à participação, e se adaptam à realidade do aluno. Essa hipótese se ampara na experiência da pesquisadora, ao retornar à sala de aula vinte anos após se dedicar a outras funções nas organizações empresariais, além da própria realidade da sociedade atual. Os estudantes se encontram cada vez mais conectados ao mundo digital, às formas mais interativas de participação, pesquisa e produção de conhecimento, o que interfere em suas exigências e expectativas quando buscam a formação em cursos superiores.

Optando pela abordagem qualitativa, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e compreender as contribuições e os desafios do uso das metodologias ativas em aulas da educação superior à luz da literatura e da percepção dos docentes e gestores. Considera-se os termos “desafios” e “dificuldades” como sendo os dilemas e impasses enfrentados pelos professores participantes da pesquisa. Este objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender como as metodologias ativas se apresentam teoricamente à luz da literatura nas bases de dados selecionadas para a pesquisa, a saber:

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;

- Identificar quais são as metodologias ativas mais utilizadas pelos professores participantes da pesquisa;
- Conhecer as percepções dos docentes em relação ao uso das metodologias ativas como estratégias de ensino;
- Identificar as contribuições das metodologias ativas declaradas pelos docentes e gestores quanto à sua prática nas aulas e os desafios encontrados no dia a dia no desenvolvimento das aulas.

Os cursos de graduação selecionados para este estudo se concentram nas seguintes áreas: Exatas (Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Sistemas de Informação), Biológicas (Medicina Veterinária, Farmácia, Fisioterapia e Educação Física) e Humanas (Pedagogia, Psicologia e Letras). Os participantes deste estudo foram gestores e docentes que fazem uso de metodologias ativas nas aulas, há cinco anos, conforme uma opção institucional, tendo em vista melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados, bem como a formação proporcionada por esta instituição.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2018-2022) da instituição pesquisada, essa IES tem personalidade jurídica de direito privado, comunitária e sem fins lucrativos. Tem suas bases nos princípios de uma política educacional coerente, compromissada com a interdisciplinaridade, a participação da comunidade acadêmica em diversos programas, a integração das funções universitárias e a adequação à realidade do meio. Em relação a organização didático-pedagógica, a IES tem sua organização estruturada para a oferta de cursos no nível da Educação Superior, ofertando cursos de graduação, superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, na modalidade presencial, e de pós-graduação *lato sensu*.

Na graduação, atualmente, mantém cursos nas seguintes áreas: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Sociais. Na pós-graduação atua nas áreas: Ciências Biológicas e da Saúde, Educação, Ciências Exatas e Ciências Sociais. Em relação as metodologias de ensino e aprendizagem, o uso das metodologias ativas é indicado para todos os cursos da instituição. Para isso, busca ampliar a flexibilidade curricular como prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno e a sua formação interdisciplinar e integral.

A opção das metodologias ativas vai ao encontro da necessidade de criação de condições de uma participação mais ativa dos alunos, tendo em vista a mudança das práticas e o desenvolvimento de estratégias que garantam a implementação de novas formas de organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais. Conforme Camargo e Daros (2018, p. 4), “a inovação na educação é essencialmente necessária”, pois, ela é uma das maneiras de se transformar a educação. Entretanto, tais autores ressaltam que, para garantir o processo de inovação, deverão ser utilizados recursos tecnológicos, nova estrutura para possibilitar a interação, um modelo novo de formação docente e a inclusão de novos saberes. Além disso, deverão ser considerados os fatores que auxiliam a configuração de um processo inovador, dentre eles, a criatividade, a motivação, o conhecimento e os recursos materiais possíveis. Diante dessas considerações, as metodologias ativas podem contribuir como alternativas pedagógicas para a promoção de práticas inovadoras de ensino, “como uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação atual” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 12).

Os argumentos de Camargo e Daros (2018) corroboram o que tem sustentado Moran em suas publicações, vídeos e *lives*, ao defender a necessidade de se utilizar novas estratégias de ensino, metodologias ativas, inclusive com uso de tecnologias, por possibilitarem colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, retirando-o da situação passiva de aprender. No entendimento desses autores, as metodologias ativas interferem na formação do aluno, consistem em uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar outras possibilidades ao professor e ao aluno. Podem proporcionar aos estudantes transitarem de maneira autônoma na realidade em que se inserem [...] “tornando-o também capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional” e, da mesma forma, possam crescer e se projetar num futuro melhor, sendo capazes de enfrentar as diversidades, conforme as demandas do século XXI (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 12).

Com esses argumentos e justificativas, os autores evidenciam a importância do uso de metodologias ativas na educação, não apenas no sentido de inovação, mas pela sua repercussão no processo de formação do ser humano. Com o uso das tecnologias digitais é possível fazer a integração de todos os espaços e tempos e, dessa forma, o ensinar e o aprender acontecem “numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (MORAN,

2015, p. 2). O autor explica que isso não significa que sejam dois mundos ou espaços, “mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”.

Nessa mesma direção, Masetto (2018) afirma que as metodologias ativas podem fazer a diferença no ensino superior se a sua utilização estiver integrada aos objetivos de formação profissional, ao protagonismo do aluno e a uma atitude de mediação pedagógica do professor, pois, as tais metodologias de ensino são mais interativas, capazes de promover o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, em seu processo de formação. Assim sendo, essas metodologias estimulam os alunos a terem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que sejam desafiantes e permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

Diante do exposto, justifica-se a relevância deste estudo e, tendo em vista a contextualização, ora apresentada, os questionamentos e os objetivos da pesquisa, optou-se por organizar este texto em 5 seções, incluindo esta introdução, considerada como a Seção 1, como segue:

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO - apresenta-se a contextualização da pesquisa, justificativa, hipótese, objetivos, dentre outros.

SEÇÃO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS - são abordados nesta seção os aspectos metodológicos e procedimentos utilizados na organização e desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta e análise de dados, além dos aspectos éticos da pesquisa.

SEÇÃO 3: EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIO, PERFIL E ASPECTOS LEGAIS - esta seção retrata o cenário da educação superior, o perfil dos docentes e discentes, a finalidade e organização da educação superior no contexto da estrutura do Sistema Educacional Brasileiro e dos pilares da legislação que amparam a educação nacional, especificamente a educação superior.

SEÇÃO 4: METODOLOGIAS DE ENSINO E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR - são tratados os aspectos conceituais, pedagógicos e epistemológicos das metodologias ativas, sua relação com a aprendizagem, sua origem e contexto histórico, a abordagem do modelo tradicional e suas especificidades em relação ao modelo ativo de ensino.

SEÇÃO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO – nesta seção são apresentados os dados e informações coletadas por meio da pesquisa de campo, tipo survey, são analisadas e discutidas as percepções dos docentes que aceitaram participar da pesquisa com relação à prática de ensino com metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Por fim, apresenta-se as considerações finais articuladas sobre a utilização de metodologias ativas como ferramentas que modernizam a dinâmica do processo educativo, a partir do referencial teórico e das respostas dos participantes da pesquisa, em conformidade com o objetivo central proposto na pesquisa, identificando como os docentes e gestores estão percebendo as contribuições e desafios trazidos com a utilização de metodologias ativas em suas aulas.

SEÇÃO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta seção se destina à apresentação dos aspectos e percursos metodológicos que guiaram este trabalho de pesquisa. Como teorizado por Minayo (2012, p. 2), todas as fases da pesquisa exigem planejamento, rigor, fundamentos filosóficos e epistemológicos, desde a preparação do projeto e o trabalho de campo. Para a autora, “fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente”. Com essa afirmação, ela quer dizer que o modo de fazer pesquisa depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. Daí a importância não apenas do método, mas também das ocorrências no percurso da realização da pesquisa.

Isso posto, na sequência, descreve-se a contextualização da pesquisa, a abordagem, os procedimentos de pesquisa, a forma de coleta e análise de dados e os aspectos éticos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E ABORDAGEM QUALITATIVA

Os participantes desta pesquisa são docentes e gestores de uma IES privada, localizada no Sul de Minas, com funcionamento nos períodos diurno e noturno, que há cinco anos fazem uso de metodologias ativas em sala de aula nos cursos de graduação, *lócus* desta investigação. A escolha desses participantes foi feita de forma que contemplasse pelo menos três cursos de cada área de conhecimento (Exatas, Biológicas e Humanas). Além da participação dos coordenadores dos cursos, que acumulam a função de docentes e gestores, foram escolhidos por eles, de forma aleatória, mais dois professores, para assim abranger na totalidade os trinta participantes propostos para este estudo.

Em termos metodológicos, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de campo, do tipo *survey*. A abordagem qualitativa foi considerada adequada para esta pesquisa, considerando o que indica Minayo (2012) quanto aos processos que envolvem uma pesquisa de caráter qualitativo, quais sejam:

- Primeiramente, os objetivos devem ter em sua base a ação de compreender, o que significa considerar a subjetividade e a incompletude no processo de interpretação, bem como considerar as contradições que são naturais nas relações individuais e coletivas que envolvem o objeto de estudo;
- Em segundo lugar, a pesquisa deve ter seu objeto de estudo, bem definido, problematizado e teorizado, tendo questões bem definidas e contextualizadas;
- Em terceiro lugar, deve ter estratégias de campo e instrumentos operacionais evidentes e teorizados;
- Em quarto lugar, deve ser bem contextualizada, contendo pressupostos, hipóteses em sintonia com o quadro teórico;
- Em quinto lugar, a ida ao campo deve ser munida de teoria e hipóteses com a devida preparação para coletar os dados e informações, sempre aberto a questionar a realidade empírica;
- Em sexto lugar, cabe ordenar e organizar as informações e dados coletados para proceder à compreensão do material coletado;
- Em sétimo lugar, buscar fazer a transição entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos, evitando fazer uma interpretação precipitada e/ou contaminada pelas ideologias naturais aos seres humanos, uma vez que não existe mentes isentas;
- Em oitavo lugar, proceder à interpretação das categorias com base na literatura selecionada ou lançando mão de outras referências teóricas, quando se fizer necessário;
- Em nono lugar, produzir o texto fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível, capaz de transmitir informações concisas, coerentes e mais possível fidedignas e;
- Em décimo lugar, assegurar os critérios de fidedignidade e de validade, garantindo a diversidade de sentidos expressos pelos interlocutores.

Tais critérios funcionaram como caleidoscópio na realização desta pesquisa, proporcionando segurança e capacidade de tomar as decisões que forem necessárias ao longo do caminho, principalmente diante do isolamento social provocado pela Pandemia da Covid 19, a qual impactou consideravelmente o processo desta pesquisa que estava em andamento.

Observa-se uma coerência ao que teorizou Bogdan e Biklen (1994, p. 67), no final do século anterior, ao explicar que, na abordagem qualitativa, o investigador pesquisa em locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está

interessado, “incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17), bem como em suas interações com o meio e os demais. Desse contexto, o pesquisador constrói seus repertórios de significados, faz as articulações e análises. De acordo com os autores, os dados recolhidos são designados por “qualitativos”, porque devem ser “ricos em pormenores descritivos” relativamente a fenômenos, pessoas, locais e conversas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16) e, geralmente, são recolhidos em contextos naturais.

Conforme defendido por Bogdan e Biklen (1994, p. 138), na interpretação dos dados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o propósito “não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado, mas, antes, compreendê-los e, também, compreender a percepção dos mesmos por meio da construção de significados e, por isso, também questioná-los. Dessa forma, o papel do pesquisador, na investigação qualitativa em educação, é o de analista dos dados, sem emitir juízo de valor.

Quanto à análise de dados de uma pesquisa qualitativa, André (2001, p. 59) enfatiza que “a análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões”. De acordo com a autora, “deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido”.

Diante do exposto, ao buscar compreender as contribuições e desafios dos docentes na utilização de metodologias ativas no dia a dia da sala de aula, mediante as respostas dos participantes relatadas no instrumento de pesquisa, foi possível observar também como eles constroem significados a partir de suas práticas.

2.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Quanto aos procedimentos, para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo do tipo *survey*. Primeiramente, solicitou-se autorização da reitora da instituição para realizar a pesquisa e, uma vez autorizada, a realização da investigação se deu com o apoio da pró-reitora acadêmica. Numa primeira fase, segundo semestre de 2019, esta pesquisa teve um encontro com a pró-reitora e, por meio dela, os docentes e gestores foram informados sobre os objetivos da investigação e convidados a participar da pesquisa. Posteriormente foi entregue aos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e o questionário. Ao aceitarem participar da pesquisa, assumiram o

compromisso de devolver o questionário respondido à pró-reitora e, esta, para a pesquisadora.

Em função de diversos compromissos acadêmicos por parte dos gestores e da pró-reitora acadêmica, e, posteriormente ao período da pandemia da Covid-19, as devolutivas do questionário de pesquisa chegaram ao percentual de 30%, abaixo do esperado quando da distribuição dos questionários aos participantes convidados a participarem da pesquisa. Entretanto, devido à situação de pandemia, que levou todos os professores ao isolamento social, dificultando o recebimento dos demais questionários, optou-se por considerar o material recebido, encerrando a coleta para prosseguir a pesquisa.

Conforme Bodgan e Biklen (1994), os procedimentos de pesquisa são operacionalizados por meio das técnicas de coleta de dados, que são efetivadas através de instrumentos que buscam coletar os dados considerados importantes para a pesquisa no entendimento do pesquisador, tendo em vista as questões e objetivos propostos, bem como a abordagem de pesquisa adotada. São consideradas como técnicas de coleta de dados o questionário, a entrevista, a observação, o grupo focal, dentre outros.

De acordo com Gil (2010), o estudo de campo deve ser focalizado a uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. O desenvolvimento de um estudo ou pesquisa de campo é feito por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

A revisão bibliográfica se fez necessária desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, buscando leitura de artigos em periódicos e livros sobre o tema metodologias de ensino que, no começo, era apenas uma intenção de pesquisa. Utilizou-se a revisão bibliográfica sobre o tema metodologias ativas de ensino na educação superior. A pesquisa bibliográfica faz parte de qualquer trabalho científico, pois todo trabalho de pesquisa inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Segundo Severino (2009), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza com a utilização de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Dessa forma, essa

modalidade de pesquisa se utiliza de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas e devidamente registradas, e o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Quanto ao estudo de campo do tipo *survey*, Gil (2010) explica que se trata de um levantamento de campo caracterizado pela interrogação direta do entrevistador, por meio de algum instrumento de pesquisa ou entrevista, podendo ser feita mediante uma análise quantitativa e/ou qualitativa. São etapas de um *survey* típico: definição do objetivo da pesquisa, definição da população, elaboração do(s) questionário(s), coleta de dados (ou trabalho de campo), processamento dos dados, análise dos dados e divulgação dos resultados.

Martins e Ferreira (2011) consideram a pesquisa *survey* como uma coleta de dados quantitativos, para obtenção de informações quanto as inter-relações e as variações de um grupo ou de uma população. Dessa forma, este tipo de pesquisa pode ser considerado como um instrumento para coleta de dados e pode ser classificado em dois modelos: interseccional, tendo como principal característica a coleta de dados de uma dada população, que é o modelo empregado com maior frequência (p. 3), e longitudinal, quando o estudo visa o entendimento de mudanças de comportamento ao longo de um tempo ou fazer um comparativo entre grupos, por exemplo. Para o caso deste estudo, foi considerada a pesquisa *survey* interseccional.

2.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O instrumento de coleta de dados se constituiu de um questionário semiestruturado, de elaboração própria, tendo em vista as questões e objetivos da pesquisa. Foi aplicado aos 30 participantes selecionados como amostra, contendo 15 questões, sendo 5 fechadas e 10 abertas, em que se procurou conhecer o que pensam os docentes e gestores questionados a respeito das contribuições e desafios das metodologias ativas em aulas da educação superior.

A devolutiva dos participantes foi prejudicada pelos diversos compromissos dos professores no período de final de ano. A intenção era conseguir mais devolutivas no início do ano seguinte, entretanto, logo no início do ano, fomos impactados pela Pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, com o conseqüente fechamento de todas as instituições de ensino. Devido à

prorrogação da pandemia e do tempo limitado para a conclusão do mestrado, a opção foi considerar o material já coletado e dar prosseguimento à pesquisa.

Dessa forma, procedeu-se à análise e organização dos dados e informações coletadas, considerando a abordagem qualitativa, com amparo na teoria da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se configura como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens do material pesquisado. Conforme Bardin (2011), o método de pesquisa qualitativa descritiva que adota a Análise de Conteúdo inicia-se com a pré-análise e se trata de realizar um trabalho que ela chama de “leitura flutuante”, em que se dá a escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos para a pesquisa. Posteriormente, é feita a exploração do material e na sequência a constituição de categorias, agrupadas a partir das evidências de convergência nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Amparando-se nessa teoria, foi realizada primeiramente a leitura flutuante das respostas obtidas por meio do questionário e, em seguida, procedeu-se à organização dos dados em categorias. Nesse trabalho de organização de dados e informações foi importante a interseção das teorias estudadas sobre o tema, os resultados de pesquisas já publicadas em livros, periódicos, dissertações e teses. A identificação das categorias foi possível após uma criteriosa leitura e análise do material coletado. Conforme explica Minayo (2012), a fase de análise de dados exige do pesquisador um atento e profundo trabalho a fim de captar o que as mensagens expressam.

Uma vez organizadas as categorias, a interpretação e discussão dos dados foram articuladas com os referenciais teóricos, procurando manter a fidedignidade dos dados. Embora a discussão tenha sido orientada pela literatura selecionada previamente, outros textos se fizeram necessários diante da diversidade que envolve a discussão sobre o tema metodologias ativas. Apesar de todo esforço, corrobora-se Minayo (2012, p. 4) quando afirma que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções”.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS

Considerando que esta pesquisa envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e obteve, em 18/09/2019, a aprovação Ética do CEP/CONEP, conforme parecer número: 3.584.729, de acordo com as diretrizes e

normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles, garantir o anonimato e levar ao conhecimento das instituições os resultados da pesquisa.

SEÇÃO 3

EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIO, PERFIL E ASPECTOS LEGAIS

Nesta seção o propósito é apresentar uma contextualização do cenário da educação superior na atualidade com a finalidade de dar uma visão mais abrangente das questões investigadas e do próprio objeto de estudo. Assim, privilegia-se a sua estrutura e os aspectos legais da educação no Brasil e, ao mesmo tempo, procura-se dar evidência às transformações pelas quais a educação vem passando ao longo dos últimos vinte anos, com enfoque neste nível de ensino, conforme segue.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a universidade esteve ligada a um dos patrimônios mais decisivos e profundos da humanidade, que é o de desenvolver a habilidade de manejar conhecimento e formar novas gerações, não só para o mercado, mas essencialmente para saberem pensar. Segundo Sousa Santos (2011, p. 40-41), o conhecimento universitário, ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades foi, ao longo do século XX, “um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. No entanto, na última década do referido século, começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade.

Atualmente, pode-se observar que há uma percepção unânime de que as qualificações do ensino superior são condições estruturais para um desenvolvimento econômico e social da sociedade, entretanto a questão do ensino e do desempenho geral do sistema, quanto ao conhecimento e à formação em nível superior, tem sido bastante questionável diante das novas demandas. Cada vez mais o professor tem sido desafiado a assumir características, até então, não muito comuns na docência neste nível de ensino, com a exigência de ampliação da participação dos alunos nas aulas e o aperfeiçoamento da aprendizagem por meio do uso de metodologias ativas ou inovadoras.

Pimenta e Anastasiou (2010) indicam três grandes desafios enfrentados pela educação superior no século XXI: a) sociedade da informação e/ou sociedade do

conhecimento; b) sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias; c) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho. Sem entrar em detalhes sobre cada um desses desafios, recorreremos a Gomes (2019), que relata como ocorreu a transformação da universidade, enquanto instituição, criada no século XIII, e que se articulava integralmente por estudos filosóficos e teológicos. Com o advento da ciência moderna, a universidade passa por adaptações em sua maneira de produção, transmissão e socialização de conhecimentos.

O crescente grau de especialização fez com que a universidade se desdobrasse em faculdades, centros, institutos e departamentos. Com a administração centralizada, transformou-se, paradoxalmente, numa federação, perdendo a sua inspiração original (GOMES, 2019, p. 4).

Conforme relatado por Sousa Santos (2011), na primeira década do século XXI, a universidade passa por um momento de crise institucional em face a uma série de fatores, alguns já evidentes desde o início da década de 1990, justificada segundo o autor, pela redução do compromisso político do Estado com as universidades e com a educação em geral, “convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 16).

De acordo com o referido autor tal crise institucional se deu por via da crise financeira e pode ser interpretada como um “fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado” (p. 16). Em sua análise, Sousa Santos (2011, p. 18) também afirma que a perda de prioridade da universidade é

[...] o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente, porque abriu espaço para a competição no setor privado.

É possível observar no histórico da educação superior que, a cada momento, a instituição universitária precisou se adaptar às demandas e graças a essa capacidade de adaptação, sobrevive e atravessa os oito séculos de história entre crises, reformas e desafios: “A dinâmica dessa adaptação parece ter sido aquela em que, frente ao desafio posto pela realidade, a instituição se modifica, se reestrutura e exterioriza” (GOMES, 2019, p. 4).

Desde a década de 1990, a universidade vem sofrendo novos questionamentos decorrentes de outra realidade emergente, caracterizada pelo impulso das tecnologias e pela competição mercadológica, vivenciando nos últimos anos novamente uma crise que exige da instituição uma reestruturação. A universidade tem sido convocada a se preparar para o mundo laboral, conforme descrito no artigo 43 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que incorporou vários dispositivos referentes à educação superior, que contribuíram para alterações significativas na educação superior no Brasil nos anos posteriores, dentre elas, a política de regulação pela via da avaliação institucional.

No entendimento de Dourado (2011), a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país levou a mudanças na lógica do sistema e tem provocado impactos significativos na cultura institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades, além de processos de hierarquização e competição entre as IES. Para Dourado (2011) e, também, Sousa Santos (2011), esse cenário do ensino superior que teve início na década de 1990, especificamente com a publicação da LDB e as políticas de expansão e flexibilização da educação superior, vai propiciar nos anos posteriores a consolidação do mercado nacional universitário e mudanças no papel das universidades.

Para Pimenta e Anastasiou (2010), desde a década de 1990, o perfil da educação superior vem se transformando frente as reformas ocorridas, principalmente a partir da publicação da LDB nº 9394/1996, diante das exigências do mundo do trabalho e da expansão e diversificação do ensino superior, o que mudou o perfil do público que tem chegado na graduação. Os pesquisadores têm tratado dessas questões, sob diversos enfoques, considerando que as novas exigências e desafios estão relacionados tanto aos docentes quanto aos discentes. São questões sociais de toda ordem, vinculadas ao processo de reconfiguração do ensino superior, à reestruturação e reorganização dos processos educativos e inerentes ao próprio movimento da sociedade e do mundo globalizado.

No caso desta investigação, foi considerado esse contexto e, mais especificamente, o recorte das questões se deu em relação ao uso de metodologias de ensino na educação superior na contemporaneidade tendo em vista o perfil exigido do aluno pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

3.2 CENÁRIO, ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E ASPECTOS LEGAIS

Pode-se considerar, em concordância com os autores tomados como aporte teórico, dentre eles Masetto (2012), que as novas metodologias têm sido apresentadas como estratégias de ensino mais eficazes para desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade, a responsabilização, a desenvoltura na pesquisa e na formação continuada. Ou seja, as metodologias ativas possibilitam ao aluno atuar de maneira ativa na construção do seu próprio conhecimento e, assim, potencializam uma formação mais autônoma. Segundo Sousa Santos (2011, p. 21), ao analisar a universidade no século XXI, refere-se à expansão do ensino superior no aspecto mercadológico, compreendido como um “emergente mercado de serviços universitários, sobretudo a partir da década de 1980”.

Esse cenário, denominado pelo citado autor como “globalização neoliberal da universidade”, impulsionou nos últimos anos no Brasil um crescimento no número de instituições que, em acelerado espaço competitivo, oferecem esse nível de ensino. Para esse autor, o processo de globalização neoliberal da universidade se deu em duas fases: a primeira ocorreu no período de 1980, com a “expansão e consolidação do mercado nacional universitário”, e a segunda se deu a partir do final da década de 1990, quando “emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária”, sendo transformado em “solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio” (OCDE) (SOUSA SANTOS, 2011, p. 20).

A tarefa educativa tem representado um desafio para os atuais professores, devido às especificidades deste nível de formação que, por si só, tem gerado discussões quanto à finalidade da educação superior. No que se refere ao aspecto legal asseguradas no artigo 43, da LDB nº 9394/1996, encontram-se as seguintes finalidades da educação para este nível de ensino:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que

vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Observa-se no citado artigo da LDB, nº 9394/1996, que a finalidade da educação superior deve priorizar o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo do aluno; a inserção em setores profissionais para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica; o permanente aperfeiçoamento cultural e profissional (continuar aprendendo ou formação continuada), dentre outros. Portanto, trata-se de uma formação mais ampla e diversificada, que não consiste apenas em qualificação para o trabalho, embora muitas vezes seja priorizado este foco. Ou seja, a LDB estabelece que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, uma vez que o aluno deve ser preparado para o exercício da cidadania e sua qualificação para o exercício das atividades profissionais.

A organização da educação nacional acontece em conformidade à Constituição Federal do Brasil - CF, de 1988, cujo artigo 205 estipula que: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Relatório da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), no caso do ensino superior, consta que a educação é um diferencial para o desenvolvimento de qualquer país, sendo capaz de abrir as portas do conhecimento científico e da experiência cultural. Nessa perspectiva é ressaltada a importância do ensino superior para os discentes e docentes:

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais

profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (UNESCO 2000, p. 139-140).

De acordo com esse Relatório, a educação e a formação em nível superior de ensino se tornaram primordiais para o desenvolvimento dos países, em função de contribuírem para o progresso científico e tecnológico, para o avanço dos conhecimentos, os quais representam fator decisivo do crescimento econômico.

Os pilares da legislação que, atualmente amparam a educação superior nacional, em nível hierárquico, são: Constituição Federal (BRASIL, 1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014-2024), o Decreto nº 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, e também a Lei nº 10.861 de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Além desse conjunto de atos legais, os cursos de graduação ainda precisam ser conduzidos, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares. De acordo com a orientação estabelecida pela LDB, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, deve-se assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos em seu processo de formação. É nessa perspectiva que foi publicado o Parecer CES/CNE 776/97 - Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, atendendo ao preconizado na Lei nº 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação - CNE, que dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação quando tratou das competências deste órgão.

Conforme asseverado no Parecer CES/CNE 776/97,

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

Conforme descrito no referido documento, as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do

conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Cabe ainda mencionar sobre a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação - 1998 - Unesco, Paris, 09 /10 /1998. Em seu preâmbulo, o documento delinea o seguinte cenário:

No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado”. Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, à relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Ao mesmo tempo, a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O acesso equitativo a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

Segundo a referida declaração, a solução dos problemas que surgem no limiar do século XXI será determinada por uma amplitude de perspectivas na visão da sociedade do futuro e pela função que se determine à educação em geral e à educação superior em particular. Essa declaração exerceu forte influência, nos anos seguintes, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das respectivas áreas de conhecimento, as quais continuam sendo atualizadas, como ocorreu em algumas áreas no ano de 2019 e 2020.

Tratadas no ambiente acadêmico, normalmente, pela sigla DCN, o documento se constitui textualmente de um padrão contendo os seguintes itens: Disposições preliminares; perfil e competências esperadas do egresso; da organização do curso; da avaliação das atividades; do corpo docente; das disposições finais e transitórias. Embora cada curso tenha sua DCN, não faz parte do escopo desta pesquisa analisar tais diretrizes de modo específico, pois o que está em questão é a utilização de metodologias ativas na prática de ensino dos cursos de graduação.

Quanto à categoria, nos cursos superiores de graduação que conferem diplomas após sua conclusão, estão incluídos os seguintes cursos: a) Bacharelado:

cursos generalistas, de formação científica e humanística, que conferem ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; b) Licenciatura: confere, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica, c) Superiores de Tecnologia: são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL, 2010c).

A Figura 1 ilustra a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, constituído de dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior.

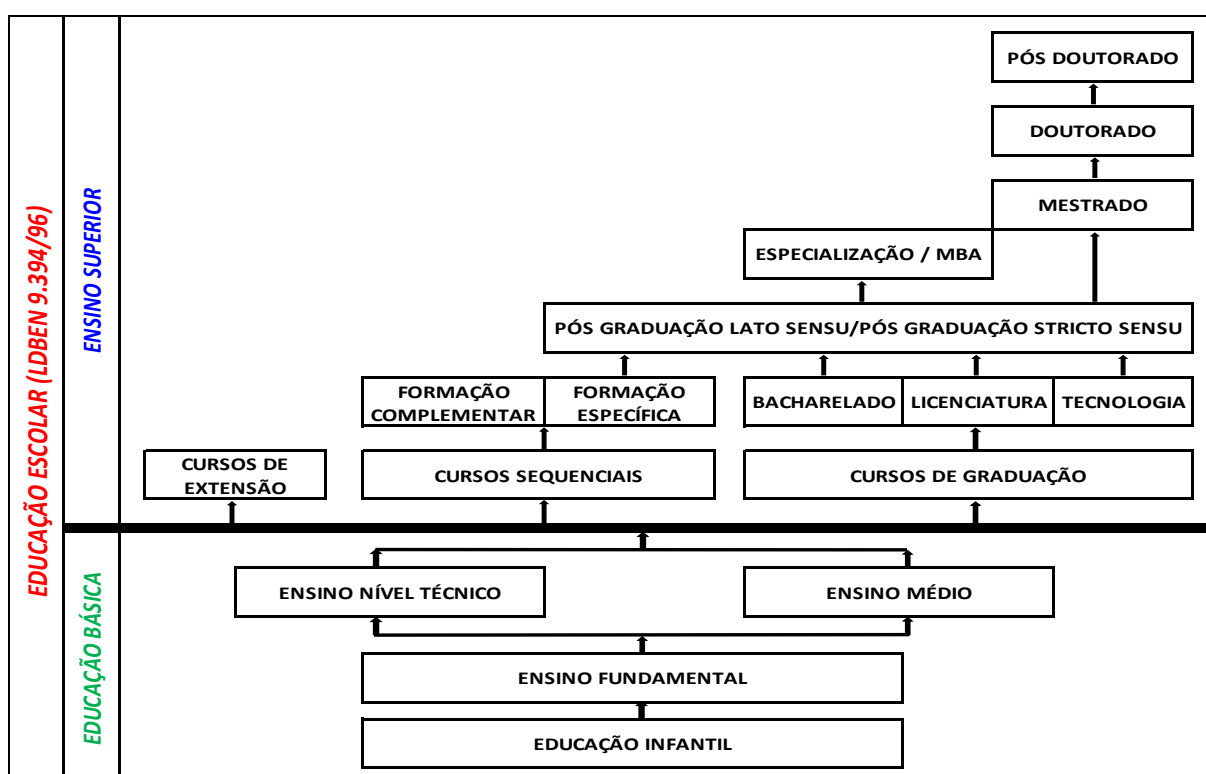


Figura 1 - Estrutura do sistema educacional brasileiro

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado do portal INEP, de acordo com a LDB nº 9394/1996

Em relação à organização acadêmica, conforme art.15 do Decreto nº 9.235 de 2017, as IES e suas prerrogativas acadêmicas podem ser credenciadas para a oferta de cursos superiores como Universidades, Centros Universitários ou Faculdades, com características próprias para cada categoria, como segue:

a) Universidade: definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como instituições acadêmicas pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo

sistemático dos temas e problemas mais relevantes; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 2006a).

b) Centro Universitário: os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Devem atender aos seguintes requisitos: um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Os centros universitários poderão criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes (BRASIL, 2006b).

c) Faculdade: as faculdades são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado. Por não possuírem autonomia para criação de cursos, dependem da autorização prévia do MEC (BRASIL, 2006a).

3.3 PERFIL DOS ALUNOS E PROFESSORES NA ATUALIDADE

A democratização do acesso à educação superior trouxe como consequência a diversidade dos alunos relacionada a variação social, econômica e cultural. Dessa forma, em função das motivações e expectativas profissionais, decorrentes de diferentes experiências de vida e diferentes competências culminam em um cenário heterogêneo em sala de aula. Pesquisas desenvolvidas recentemente no país mostram a necessidade da formação pedagógica do docente para enfrentar a realidade da sala de aula e seus novos desafios, pois, muitas vezes, esse profissional tem dificuldade em como organizar todas as informações de uma forma mais prática, simples e didática, para assim facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2012) ressaltam que as contínuas e crescentes transformações da sociedade contemporânea também têm exigido mudanças relacionadas à formação de docentes, que trazem toda sua experiência de atuação profissional para sala de aula. Esse profissional construiu sua carreira com diploma de ensino superior acompanhado de uma pós-graduação *stricto sensu* em

sua área de conhecimento e anos de formação acadêmica que sempre foi suficiente para o exercício da docência no ensino superior.

Na percepção dos citados autores, a ausência de formação didático-pedagógica apresenta reflexos na formação dos futuros profissionais, no ensino universitário, em que prevalece a máxima de “quem sabe, sabe ensinar”. Nessa perspectiva, por vários anos os docentes desse nível de ensino acreditaram que, para ser professor, bastava dominar um determinado assunto (MASETTO, 2012, p. 11). Ainda segundo esse autor, grande parte dos professores do ensino superior estava preocupada em transmitir suas experiências através de aulas teóricas, expositivas e práticas. Porém, neste contexto, o docente se esquece que o aluno deve ser a figura mais importante no processo de aprendizagem e precisa agir ativamente e de maneira participativa, trazendo suas experiências e habilidades para contribuir com o desenvolvimento de todos os envolvidos nas aulas. Essa realidade dos últimos anos tem evidenciado a necessidade de novos saberes e de novas práticas por parte do professor.

Nessa mesma linha de entendimento, Berbel (2011, p. 30) defende que o professor precisa assumir uma postura pedagógica com características diferenciadas daquelas taxadas como autoritárias que se respaldam mais no “controle” das aulas pelo professor. Com isso, o autor estimula a superar o modelo tradicional de ensino e, para isso, há a necessidade de discutir com e entre os docentes sobre metodologias mais ativas no ensino superior como uma forma de inovação didática, uma vez que elas estimulam o engajamento dos alunos. Na visão de Berbel (2011, p. 28), as metodologias ativas possuem o “potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Desta maneira, quando as contribuições dos alunos são aceitas e valorizadas, os sentimentos de engajamento, percepção de competência e pertencimento são estimulados.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (BERBEL, 2011, p. 30-9).

Entretanto, Masetto (2012) apresenta a sua crítica ao modo como ainda tem sido feito o recrutamento de professores somente pela avaliação do título de mestrado

ou doutorado, deixando uma visão míope para as competências profissionais necessárias para um professor no quesito formação pedagógica. Isso gera uma dificuldade em relação a profissionais com competências para a formação de outros profissionais, visto que, não conseguem desenvolver práticas que levem o aluno a se desenvolver numa perspectiva crítica, reflexiva e social. Assim, evidencia a necessidade de investimento na formação docente por parte das IES, para que se tenha práticas pedagógicas que contribuam para uma educação de qualidade para todos. O autor se refere a práticas pedagógicas que sejam “diferenciadas” e ora “inovadoras”, que têm o potencial e as possibilidades de aprimorar a forma de organização da aula, promover a participação, a correlação entre a teoria e a prática, estimular o desenvolvimento da autonomia, a reflexão e a capacidade de ação e, assim, estimula a aprendizagem e o entendimento do aluno.

Ao referir-se às atuais políticas governamentais para a educação superior, independentemente dos princípios que as provocaram, Masetto (2004) recorre à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO (1998), pontua que espaços têm sido dados para propostas de inovação no ensino de graduação e na pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, “envolvendo parcerias entre organizações da mesma área, com objetivos comuns, ou entre organizações de áreas diferentes com objetivos afins” e que diversos indicadores da inovação estão na pauta atual das discussões acadêmicas. Dentre eles, o autor cita o uso de novas tecnologias na sala de aula,

[...] que são defendidos como propostas de tornar o estudante universitário sujeito do processo de aprendizagem, alterando radicalmente a disposição anterior de se entregar todas as informações já prontas e sistematizadas pelo professor para memorização e reprodução (MASETTO, 2004, p. 199).

A educação superior e a pesquisa na universidade estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado, conforme documento da Unesco e, para que isso seja atendido, o modelo tradicional precisa ser reestruturado, com práticas inovadoras pelas instituições de ensino e seus profissionais da educação, como endossado por Masetto (2004, p. 199):

O documento da UNESCO explicita, ainda, alguns aspectos a exigir mudanças essenciais, inovadoras, na educação superior: nos currículos, métodos pedagógicos, na formação contínua de professores, incluindo a formação pedagógica; além da incorporação crítica da tecnologia, da educação a distância e da compreensão e exploração dos ambientes virtuais. Tais pontos poderão provocar inovações significativas e relevantes na Educação Superior.

Além disso, o autor ressalta a questão do perfil do aluno que chega ao ensino superior. Masetto (2012) salienta que os alunos no ambiente universitário estão mais críticos sobre as disciplinas e respectivos conteúdos que são estudados nas aulas e sobre a aplicabilidade desses conteúdos no ambiente de trabalho. Esses alunos são mais ativos e podem contribuir com seus questionamentos, com uma participação ativa nas aulas, por meio de questionamentos dos conteúdos propostos. Também estão familiarizados com a diversidade e a consequência disso se mostra na forma como percebem as responsabilidades, os estudos, as atividades profissionais, rejeitando assim modelos e rotinas engessadas.

Portanto, ao contextualizar o ensino é preciso considerar outras questões como o perfil e a identidade docente. Autores como Nóvoa (1997), Pimenta (1999) tem se dedicado a pontuar como historicamente veio se construindo uma identidade docente nos diversos níveis de ensino e relacionando a questões referentes ao desafio da formação de professor à identidade docente. Pimenta (1999, p. 18) frisa que identidade “não é um ato imutável” e nem “externo, que possa ser adquirido”. Ao contrário, “é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, como “respostas às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade”. Com isso, ela explica como a profissão professor veio se transformando ao longo dos anos, adquirindo novas características para responder às novas demandas da sociedade e não desapareceu como algumas outras.

Após a publicação da LDB nº 9394/1996, a docência como profissão tem merecido discussões e pesquisas em direções diversas, mas, ao interesse deste trabalho, a intenção é apenas pontuar a questão da identidade docente como fator a ser considerado quando se trata de inovar os processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, por ser a profissão docente uma atividade de significação social, exige, portanto, revisão constante dos significados sociais, revisão de tradições, à luz de teorias já existentes e de novas teorias e, a partir deste confronto, cada professor tem a oportunidade de revisar, reafirmar, ressignificar suas representações, valores e significados; construir seus saberes, bem como inovar a sua prática.

Atualmente ganha ênfase a chamada “identidade profissional” em todas as áreas, inclusive na educação, tratada atualmente como “profissão”. E, nessa linha, a construção da identidade docente vem sendo, cada vez mais discutida, devido às exigências de aperfeiçoamento, formação continuada, capacitação, dentre outros, que o habilite para o exercício de sua profissão e garanta a empregabilidade. Ou seja, um

movimento que requer do professor e de qualquer profissional um aprendizado contínuo e constante: *life long learning*.

No caso do professor, por exercer uma função considerada científica, social e humana (PIMENTA, 2005), o profissional deve dominar saberes historicamente acumulados que sejam suporte para a construção e a reconstrução da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, para o exercício dessa profissão a atualização contínua por meio de estudos, pesquisas, experiências entre outros e, assim, vai-se firmando a sua identidade profissional. De acordo com Pimenta (2005, p.18), a identidade docente

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

O exposto revela que o processo de constante construção de saberes e revisão da prática docente faz parte da constituição da identidade profissional docente, mas cada profissional é que dá sentido e significado ao ser docente e isso vai depender de sua história de vida, da trajetória de sua formação, seus saberes, suas descobertas, suas angústias, sonhos e medos, pois dessas experiências se firma a identidade do professor, enfim, do seu modo de situar-se no mundo. Nóvoa (1997) contribui para essa ideia quando coloca que a construção da identidade do ser professor está vinculada às dimensões específicas do trabalho docente, quais sejam, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O autor entende que o desenvolvimento pessoal e o profissional estão vinculados à pessoa do professor, o que pode ser entendido como a identidade do professor: “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Com base no exposto, reconhece-se que o professor necessita de saberes historicamente acumulados que sejam suporte para a construção e a reconstrução da sua prática pedagógica e que a inovação das práticas de ensino está diretamente atrelada ao desenvolvimento pessoal e profissional docente. Do professor, no exercício de sua função, são exigidos saberes diversos, conhecimentos e atualização constante, que darão subsídios para a sua prática e, também, para a reformulação desta prática no dia a dia do seu trabalho.

Compreende-se assim que, para atender às demandas da nova realidade do ensino superior, tanto o perfil dos docentes como o dos discentes são importantes para uma reconfiguração do modelo de aulas até então predominante. Segundo Melo (2017, p. 15), o professor deverá assumir o papel mais de “mediador e facilitador” dos processos de ensino e aprendizagem e, em consequência, poder contribuir com a formação dos alunos para uma atuação profissional, em consonância com as exigências da sociedade contemporânea. Da mesma forma, o aluno precisa assumir um papel mais ativo, abandonando o papel de “mero receptor de conteúdo”. Nessa mesma lógica, a sala de aula deverá passar a ser, portanto, um espaço em que as experiências e vivências do professor e aluno produzam novos significados, muito além da formalização de currículos.

3.4 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO SUPERIOR

Há um excessivo conjunto de legislação que regulamenta e regula a educação superior brasileira. A base epistemológica dessa legislação foi alterada em 2017, com a revogação e publicação de vários atos legais pelo Ministério da Educação (MEC), inclusive com reformulação das DCN de cursos nos anos seguintes para se adequar às novas bases epistemológicas, bem como houve reformulação do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2017 e, conseqüentemente, ajustes nos indicadores de qualidade considerando as dimensões propostas pela Lei nº 10.861 e as Portarias e Instruções Normativas que são publicadas para orientar a atualização para atender aos decretos e resoluções. Neste caso, especialmente, ao que dispõe o Decreto nº 9.235 de 2017 sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Considerando que há um conjunto relativamente denso de legislação sobre o ensino superior e as mudanças que ocorrem constantemente, optou-se por organizar apenas os principais marcos legais, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Marco legal da educação superior

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	
LEIS	
CF sem número, de 05/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
Lei nº 9.394, de 20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 10.861, de 14/04/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências.
Lei nº 13.005, de 25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei nº 14.040, de 18/08/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
DECRETOS	
Decreto nº 9.057, de 25/05/2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto do EAD.
Decreto nº 9.235, de 15/12/2017	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
Decreto Legislativo nº 6, de 20/03/2020	Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
RESOLUÇÕES	
Resolução CNE nº 1, de 11/03/2016	Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.
Resolução CNE/CES nº 7, de 18/12/2018	Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.
PORTARIAS	
Portaria MEC nº 1.134, de 10/10/2016	Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.
Portaria MEC nº 1.382, de 31/10/2017	Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Portaria MEC nº 1.383, de 31/10/2017	Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Portaria Normativa nº 11, de 20/06/2017	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.
Portaria Normativa nº 20, de 21/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância.
Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017	Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC.

PORTARIAS	
Portaria Normativa nº 23, de 21/12/2017	Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos.
Portaria Normativa nº 24, de 21/12/2017 (retificada em 04/01/2018)	Estabelece o Calendário Anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2018.
Portaria Normativa nº 19, de 13/12/2017	Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes.
Portaria nº 315, de 04/03/2018	Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância.
Portaria nº 586, de 09/07/2019	Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados.
Portaria MEC nº 1.718, de 08/10/2019	Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior - Ipes.
Portaria MEC nº 1.773, de 18/10/2019	Dispõe sobre as diretrizes para formação do cadastro do Sistema Educacional Brasileiro - SEB e expedição da Carteira de Identificação Estudantil - CIE, de que tratam os art. 1º-A e 1º-B da Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013.
Portaria MEC nº 1.938, de 06/11/2019	Institui o Programa Educação em Prática.
Portaria MEC nº 544, de 16/06/2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.
PARECER	
Parecer CNE-CP nº 5, de 28/04/2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 9, de 08/06/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer CNE-CP nº 11, de 07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
INSTRUÇÕES NORMATIVAS	
Instrução Normativa nº 1, de 15/12/2017	Regulamenta o fluxo dos processos que chegaram à fase de avaliação externa in loco pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nº 1.382 e nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.
Instrução Normativa nº 2, de 22/12/2017	Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017.
MEDIDA PROVISÓRIA	
Medida Provisória nº 934, de 01/04/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Fonte: ABMES, adaptado pela autora

Com base no exposto no Quadro 1, observa-se que a legislação da educação superior, em seu conjunto, é complexa e diversificada, que passa continuamente por adaptações e reformulações, tendo em vista a melhoria da qualidade da formação dos profissionais deste nível de ensino.

SEÇÃO 4

METODOLOGIAS DE ENSINO E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Aborda-se nesta seção sobre os aspectos que envolvem as metodologias de ensino para o nível de educação superior. Essas metodologias são importantes em qualquer nível de ensino, todavia, no ensino superior, o tema ganhou espaço nas discussões e pesquisas acadêmicas apenas nas últimas três décadas, ou seja, a partir da década de 1990, juntamente com o debate em torno da formação de professores para o exercício da docência neste nível de ensino.

A literatura selecionada como aporte teórico foi priorizada a partir de pesquisas e publicações sobre o tema com foco apenas no ensino superior. Nesse sentido, a abordagem, tanto os aspectos conceituais de metodologias de ensino, de modo geral, como de metodologias ativas, descritas a seguir, são contextualizadas na educação superior, considerando o perfil do seu público, as questões e políticas deste nível de ensino e a finalidade da educação superior, conforme LDB nº 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996.

4.1 METODOLOGIAS DE ENSINO

Inicialmente, vale ressaltar que a origem e o conceito do termo “metodologia” deriva de “método” que, por sua vez, tem origem do Latim “*methodus*” ou “*methodos*”, que significa META (objetivo, finalidade) e HODOS (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. E, ainda, LOGIA quer dizer conhecimento, estudo.

Assim, “metodologia” significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade. Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento, “[...] metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade” (MANFREDI, 1996), mas não pode se reduzir a isso, como pondera a citada autora, uma vez que uma metodologia de ensino tem a sua intencionalidade construída através de objetivos e finalidades e

se trata da aplicação de diferentes métodos nos processos de ensino e aprendizagem, em determinada área para a produção do conhecimento.

Nessa mesma direção, na concepção de Anastasiou (2014, p. 19),

Metodologia refere-se ao método, ao caminho buscado para se chegar a determinado objetivo ou fim; o método nos dará uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata das ações desenvolvidas no caminho buscado. Assim, refletir sobre metodologia ativa é trazer os elementos que a explicam, descrevem suas categorias ou elementos determinantes, tanto no fundamento quanto na prática docente.

Considerando os respectivos conceitos de “método” e “metodologia”, conforme apresentados, diversos pesquisadores têm teorizado sobre novas metodologias ou diferentes métodos, entendidos como “caminhos” para atingir a aprendizagem, com a denominação “metodologias ativas” as caracterizando como um conjunto de métodos de ensino, que busca desenvolver a aprendizagem do estudante, tornando-o ativo na construção do conhecimento. De modo geral, a expressão “metodologia de ensino” é tratada como aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem.

Porém, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010), a preocupação com metodologias de ensino é recente, porém a abordagem tradicional, baseada na transmissão de conteúdos pelo professor e na passividade do aluno, precisa dar lugar a práticas de ensino mais inovadoras. A partir da última década do século XX, os autores passam a reconhecer uma tendência em utilizar essa expressão para substituir a tradicional expressão "didática", que ganhou uma conotação pejorativa, principalmente pelos profissionais dos cursos bacharelados, por causa do caráter formal e abstrato dos seus esquemas que não estão bem inseridos em uma verdadeira ação pedagógica, como analisado por Pimenta e Anastasiou (2010). Como explica a autora, a metodologia de ensino é a parte da Pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle.

Dessa forma, pode-se observar uma ampliação do sentido de metodologia que vai além do “estudo de métodos”. Principalmente no ensino superior, a discussão sobre metodologias de ensino tem se concentrado nas denominadas metodologias ativas, também consideradas capazes de inovar na educação. No caso da expressão “metodologias ativas”, observou-se na literatura utilizada neste trabalho que um dos objetivos do uso das metodologias ativas é proporcionar aulas menos expositivas e mais participativas. A justificativa é que ao adotarem essas metodologias em suas práticas pedagógicas, os docentes poderão estimular o pensamento crítico do aluno, proporcionando autonomia na construção do conhecimento. As mudanças e

transformações que vêm ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, conforme Cunha (2006), têm gerado a necessidade de repensar metodologicamente os processos de ensino e aprendizagem na educação superior, pois o docente deste nível de ensino é responsável por ações que vão além de transmitir conteúdos.

Nessa mesma perspectiva, Masetto (2012) explica que o professor exerce uma importante função no desenvolvimento do aluno, pois nessa parceria, eles passam a atuar juntos e o aluno exerce um papel mais ativo. O conceito de aluno ativo pode ser delineado como sendo aquele que demonstra uma participação ativa nas aulas, na interação com o professor e com os conteúdos e, assim, contribui com seus questionamentos, sua experiência, observações e posicionamentos. O discente universitário tem aspirações e necessidades distintas que não podem ser ignoradas, vem de escolaridades básicas e fundamentais diversificadas, bem como níveis sociais diversos, haja vista as facilidades nas formas de ingresso e nas formas de financiamentos da educação superior.

Na visão do autor, o maior desafio para os professores do ensino superior é desenvolver aulas que levem os alunos à uma participação efetiva, ou ativa nas aulas, o que tem sido denominado de “metodologia ativa”. Ele considera que, na educação superior, essas metodologias têm sido discutidas como uma proposta de aproximação dos conteúdos curriculares à realidade dos alunos tendo em vista obter uma participação mais efetiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Masetto (2012) analisa que as diferenças entre método e metodologia estão associadas às estratégias e técnicas usadas na metodologia do professor e relacionada aos instrumentos para o alcance de determinados objetivos.

Para o autor, [...] estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições. São os meios utilizados pelo docente para facilitar o aprendizado dos discentes; enquanto a técnica, além dos meios, engloba os recursos “materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos” (MASETTO, 2012, p. 88). Com compreensão idêntica, Berbel (2011, p. 29) afirma que “metodologia de ensino ativas” são “estratégias de ensino orientadas pelo método ativo”.

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Segundo a autora, em sala de aula, elas apresentam características que se interrelacionam e são indissociáveis, tais como: o aluno deve ocupar o centro do processo de ensino, deve haver a promoção da autonomia, o professor deve ter uma posição de mediador, deve haver estímulo a problematização da realidade, a constante reflexão e ao trabalho em equipe. Nessa perspectiva, Berbel (2011) relaciona a importância das metodologias ativas com a educação de adultos, destacando o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos.

O método ativo coloca o aluno em confronto com situações reais, desenvolvendo a capacidade crítica, tomada de decisão e busca constante pela aprendizagem, através do estímulo à sua autonomia em aprender. Além de mobilizar o aluno a ser corresponsável pela sua formação, sendo visto pelo professor como sujeito autônomo e capaz de refletir sobre o seu aprendizado. Na visão da autora, essas metodologias “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Salaria ainda que “o engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens [...] é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões” (BERBEL, 2011, p. 28-29).

Conforme explica Berbel (2011), os estudantes são estimulados a trabalhar informações, elaborando-as em função do que precisam equacionar, ocorrendo assim o desenvolvimento do espírito científico, pensamento crítico, reflexivo, valores éticos, entre outros, contribuindo para o seu desenvolvimento autônomo. Portanto, o método ativo é um processo que visa despertar a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para refletir, pesquisar e analisar as possíveis soluções para tomada de decisão, no qual o professor é apenas o facilitador. Nesse sentido, o papel do professor é de orientador ou facilitador, para que o aluno pesquise, reflita e decida o que fazer, desenvolvendo o processo de aprender através de experiências reais ou simuladas. A autora indica ainda que o desenvolvimento da autonomia do aluno promove efeitos positivos nas interações escolares, tais como: motivação, criatividade, engajamento, curiosidade, dentre outros.

4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS NO CONTEXTO ATUAL

Conforme Moran, Masetto, Behrens (2013), nas últimas décadas, vivemos um momento diferente em relação ao ensinar e aprender e, essa liberdade de tempo e de espaço no processo de aprendizagem retrata um cenário educacional novo, onde várias formas de aprendizagem são possíveis com a utilização de metodologias ativas ou metodologias inovadoras, uma vez que colocam o aluno diante de problemas ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual. Assim, surge a possibilidade de modificar as próprias formas de pensar do professor e também dos alunos, “em função da experiência do aprender, estimulando a autoaprendizagem e a co-aprendizagem, como forma de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, como analisado por Melo (2017, p. 15).

Nesse contexto, vislumbram-se a necessidade de rever os papéis do professor e do aluno, como também o processo de planejamento e avaliação quando se decide trabalhar com metodologias ativas. O que está em questão é um questionamento do modelo tradicional que, segundo Cunha (2006), trata-se de uma ruptura com as formas e processos tradicionais tanto de ensinar como de aprender, ou ainda uma superação do paradigma conservador, como teorizado por Behrens (2013, p. 53), quando teoriza que o “advento da mudança de paradigma na ciência ensejou novas abordagens na educação” e, portanto, exige uma superação de modelos tradicionais.

Em publicação da Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) com o tema “Cenários da Educação Superior no Brasil: reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação” (2018), o texto apresenta em sua introdução:

O atual momento da educação superior brasileira caracteriza-se como um período de ruptura paradigmática que impulsiona as Instituições de Educação Superior (IES) a migrarem do paradigma tradicional – que valoriza o ensino e o professor – para o paradigma emergente – que eleger a aprendizagem e o aluno como protagonistas da formação acadêmica. Essa transição paradigmática requer maturidade institucional e profissionalização da gestão acadêmica, com a incorporação da inovação social, da inovação metodológica e da inovação tecnológica nos processos institucionais administrativos e acadêmicos (ABMES, 2018, p. 9).

Significa, portanto, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência, especificamente o pensamento newtoniano-cartesiano que, conforme Behrens (2013, p. 24), “submeteu a escola a um controle

rígido, com um sistema autoritário dogmático”; promoveu a fragmentação do ensino à medida que o estudante atinge os níveis superiores. Para Behrens (2013, p. 14), os novos pressupostos e tendências se apresentam com a “proposição de uma metodologia alicerçada por um projeto metodológico próprio que busque a produção do conhecimento dos alunos e do professor e que atenda ao paradigma emergente da ciência”.

Nessa mesma direção, Mazur (2015, p. 21) salienta que ao abandonar os modelos tradicionais de “transmissão de conhecimentos”, ou seja, aquele em que o professor fala e os alunos ouvem, “o professor assume uma posição de facilitador e técnico no processo de aprendizado”. Essa concepção também faz parte dos argumentos de Moran (2015, p. 18), que entende as metodologias ativas como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Para o autor, “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORAN, 2015, p. 5).

Essas metodologias constituem um conjunto de estratégias de ensino e aprendizagem em que o discente é o protagonista em seu processo de formação, podendo interagir com o assunto em estudo, e ser estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva pelo professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55). Desta forma, entende-se que, cabe ao professor organizar-se para obter o máximo de benefícios resultantes da aplicação de metodologias ativas para a formação dos seus alunos.

Conforme Libâneo (2011), a interação e a participação dos estudantes nas aulas são fatores determinantes para que uma metodologia possa ser considerada ativa e, à medida que os alunos são colocados diante de problemas ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, pode ocorrer uma aprendizagem mais autônoma e significativa. Nessa perspectiva, esse autor considera que:

Os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observação e análise, a confrontar pontos de vista. Além disso, possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade que pretendem dar conta, ajudando na motivação dos alunos para aprender (LIBÂNEO, 2011, p. 207).

Pode-se observar que as definições de metodologias ativas apresentadas pelos diversos autores, têm em comum a interação entre professor e alunos, a proatividade, a reflexão, a contribuição, as tomadas de decisão, dentre outras. Essas metodologias possuem um papel importante no desenvolvimento de habilidades e competências, uma vez que proporcionam ao aluno oportunidades significativas de intervenção na realidade, de forma individual e colaborativa, com os professores ou com os demais alunos.

A seguir é apresentado um mapa conceitual sobre metodologias ativas, apresentado na Figura 2, elaborado pela autora, em que se observam as habilidades que podem ser trabalhadas na concepção ativa de ensino e aprendizagem. Um mapa conceitual, considerado como um tipo de metodologia ativa, constitui uma ferramenta para representar de forma gráfica, os conceitos relevantes para a compreensão de um novo aprendizado.

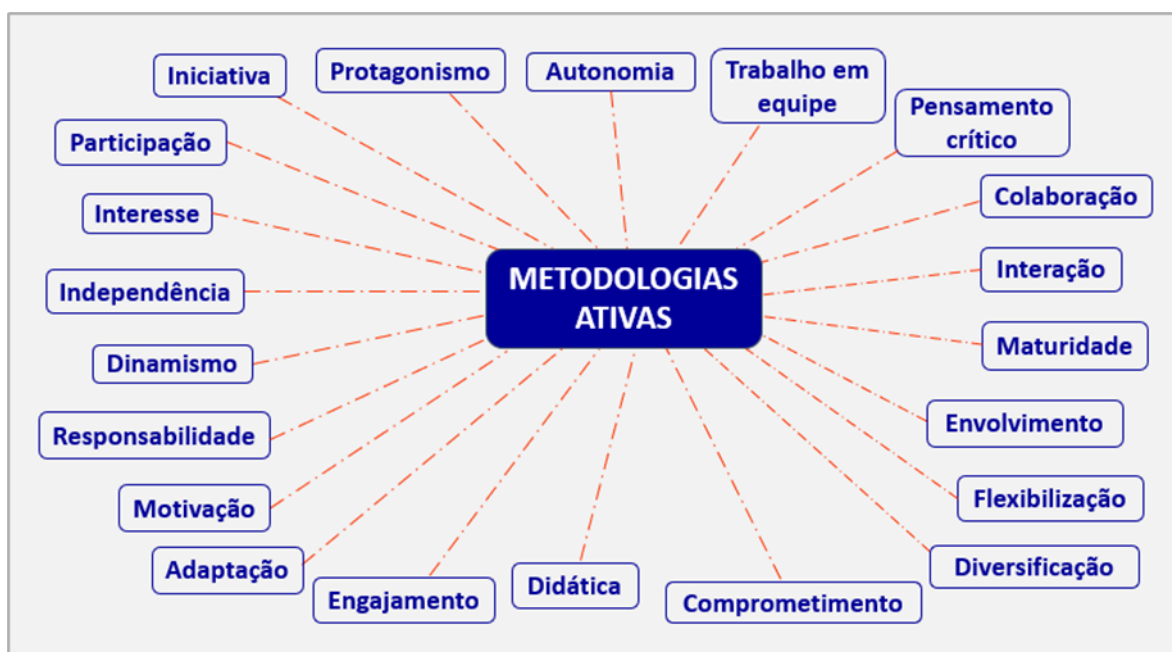


Figura 2 - Mapa conceitual sobre metodologias ativas
Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa na Figura 2, as contribuições com o uso de metodologias ativas e as habilidades a serem trabalhadas são diversas e podem potencializar as práticas educativas no ensino superior à medida que estimula o pensamento crítico, a motivação, a iniciativa, a responsabilidade, o engajamento, a interação, dentre outros. Cabe observar que, cada vez mais, verifica-se a defesa pelo uso de metodologias ativas, principalmente na educação superior. As justificativas apresentadas podem ser

resumidas na ideia central de incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, permitindo-lhe agir com segurança em escolhas e tomada de decisões no processo de aprendizagem, o que contribui para a ampliação de possibilidades de formação neste nível de ensino, em acordo com as DCN das respectivas áreas de conhecimento e cursos, pontuando que, no documento, o “perfil do egresso” é um item fundamental, constando, inclusive do formulário eletrônico de avaliação do MEC (2017).

Pode-se inferir que, as metodologias ativas exigem atividades pedagógicas pautadas em planejamento adequado e objetivos bem definidos. A concepção de ensino deixa de ser uma via de mão única e se torna uma interseção entre ensino e aprendizagem, professor e aluno. Portanto, destaca-se que incide em aspectos e fatores que envolvem a aula de maneira sistêmica, tais como: curiosidade, motivação, interesse, participação, problematização, síntese de conhecimento, vinculação teórica e prática, uso de tecnologias, melhoria de relacionamentos e outros.

4.3 METODOLOGIAS ATIVAS E O FOCO NA APRENDIZAGEM

Os aspectos pertinentes à prática pedagógica na educação superior e a sua qualidade tem sido tema recorrente de debates em todo o Brasil, diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas três décadas, pelo menos. Dentre os aspectos fundamentais das discussões estão os referentes à formação profissional diante das novas demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento das tecnologias, como já mencionado ao longo deste texto.

Nesse cenário, as IES têm sido chamadas a refletir e modificar a estrutura de ensino, de forma a proporcionar um modelo de formação capaz de despertar no aluno a capacidade crítica-reflexiva, a criatividade, o desenvolvimento da iniciativa, o autogerenciamento do aprendizado e a integração entre IES, serviços e a comunidade (FINI, 2018). Têm também levado o MEC a realizar modificações na legislação da educação superior, atualização das DCN dos cursos de graduação e também no formulário eletrônico da avaliação. Por meio de uma rápida pesquisa exploratória no portal do MEC, foi possível selecionar algumas DCN de cursos de graduação que foram reformuladas ou atualizadas nos últimos cinco anos, conforme recortes realizados na íntegra e apresentados a seguir:

“Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação, em Engenharia de Computação, em Engenharia de Software e de licenciatura em Computação, e dá outras providências”.

“Em outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Portarias nº 1.382 e nº 1.383, referentes, respectivamente, aos indicadores dos instrumentos de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica e de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes”.

“Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências”.

“Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de outubro de 2017 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências”.

“Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências”.

“Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia”.

“Parecer CNE/CES nº 948/2019, aprovado em 9 de outubro de 2019 - Alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, e alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, em virtude de decisão judicial transitada em julgado”.

“Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

“Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

“Parecer CNE/CES nº 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração”.

No que se refere ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP/MEC, o documento se constitui de três dimensões: Dimensão 1: Didático Pedagógica; Dimensão 2: Corpo docente e Tutorial; Dimensão 3: Infraestrutura.

Na “apresentação” do documento, destaca-se o seguinte recorte com relação à justificativa do instrumento de avaliação:

As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior.

A política de avaliação da qualidade da educação superior, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861 de 2004, tem sido analisada como indutora de mudanças em todos os aspectos do ensino superior juntamente com os demais atos legais, diante do processo de regulação do ensino superior, tais como: gestão, perfil docente, responsabilização, processos pedagógicos e avaliação de desempenho.

Nesse sentido, especificamente relacionado às metodologias de ensino que é o foco deste trabalho, foram destacados do instrumento de avaliação de cursos, em recortes literais, três indicadores, considerados relevantes, embora sem desconsiderar os demais, pois, no conjunto, todos são importantes para a melhoria dos resultados educacionais. Os indicadores selecionados foram: Organização didático-pedagógica; Perfil profissional do egresso e Metodologia.

a) Quanto à organização didático-pedagógica, para obter o conceito máximo 5, consta no documento os seguintes indicadores:

“As políticas institucionais de ensino, extensão e pesquisa (quando for o caso), constantes no PDI, estão implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, adotando-se práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão”.

b) Quanto ao perfil do egresso, para obter o conceito máximo 5, consta os seguintes indicadores:

“O perfil profissional do egresso consta no PPC, está de acordo com as DCN (quando houver), expressa as competências a serem desenvolvidas pelo discente e as articula com necessidades locais e regionais, sendo ampliado em função de novas demandas apresentadas pelo mundo do trabalho”.

c) Quanto à metodologia, para obter o conceito máximo 5, consta os seguintes indicadores:

“A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área”.

Observam-se nos indicadores a ênfase na aprendizagem, no desenvolvimento de competências e inovação. Cabe destacar que o termo “inovação” ou “inovar” aparece dezesseis vezes no formulário, sendo critério decisivo para o conceito mais elevado do curso.

Oriunda do termo latino *innovatio*, refere-se a uma ideia, método ou objeto criado e que pouco se parece com padrões anteriores. Hoje, a palavra inovação é mais usada no contexto de ideias e invenções, assim como a exploração econômica relacionada, sendo que inovação é invenção que chega ao mercado (ABMES, 208, p. 9).

Diante do exposto, o conhecimento de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem tem se apresentado importante à medida que possibilita a compreensão do que o aluno considera como motivador e importante na aplicabilidade da metodologia usada em aula que, influencie diretamente a construção do seu conhecimento. Fini (2018, p. 181) salienta que “a instituição de ensino superior que não se atualiza perde a oportunidade de cumprir o seu papel na formação humana de cidadãos, com uma atuação efetiva e crítica-reflexiva no mundo do trabalho e na sociedade”.

Em relação às aulas com metodologias ativas, Masetto (2010, p. 38) argumenta:

Os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ou encaminhamentos para problemas que existem em sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social, e sentem que podem deixar a aula com “mãos cheias” de dados novos e contribuições significativas para os problemas que são vividos “para além das paredes das aulas”, este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar (MASETTO, 2010, p. 38).

Ao encontro do que afirma Masetto, cabe recorrer ao que defende Pimenta e Anastasiou (2010) sobre “ensino” e “ensinagem”. Essas autoras ressaltam que o professor para alcançar seus objetivos nas aulas precisa conhecer os conceitos de aprendizagem e suas bases epistemológicas. Sem conhecimento dessas bases, o

professor corre o risco de ter a sua prática calcada apenas no empirismo, sem questionamentos e reflexões críticas. Sem a didática, ele corre o risco de praticar apenas o “ensino” sem saber se o aluno realmente aprendeu e não praticar a “ensinagem”, que é o que garante o aprendizado dos seus alunos, conforme sua pretensão/objetivos. Ao conceituar o termo “ensinagem”, as autoras afirmam:

Aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdo do objeto de ensino e aos alunos. Exige do professor, além do domínio do conteúdo a ser ensinado, a competência para uma docência da melhor qualidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 211).

Portanto, só há ensino quando ocorre a aprendizagem, como afirmado por Pimenta e Anastasiou (2010). O aluno tem uma aprendizagem ativa quando se envolve e interage com o assunto em estudo, ou seja, ele precisa ser estimulado a construir o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Nessa linha de interpretação, Anastasiou e Alves (2009) defendem que os alunos não aprendem da mesma forma e, por esta razão, para que ocorra a aprendizagem, é necessária a utilização de meios pelos quais os professores possam estruturar um processo de ensino que leve à aprendizagem e aos resultados esperados, uma vez que “não há docência sem discência”, como teorizado por Freire (2002, p. 4). Segundo o autor, “[...] as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

A partir dessas premissas, pode-se dizer que os processos de ensino e aprendizagem precisam se pautar em estratégias de ensino, que levem à construção do conhecimento e não apenas à sua transmissão, o que tem sido um dos fundamentos das metodologias ativas. Nesse sentido, as metodologias ativas são adequadas na sua relação com a aprendizagem também ativa. O fato de as metodologias serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades nas quais possam ser protagonistas da própria aprendizagem.

4.4 METODOLOGIAS ATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

Citando Dolan e Collins (2015), Bacich e Moran (2018, p. 4) afirmam que o professor ganha relevância como orientador e o seu papel é “ajudar os alunos a irem

além de onde conseguirem ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” [...] e que “estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa”. Isso quer dizer que, a aprendizagem ativa de maior relevância é aquela relacionada à nossa vida e às nossas expectativas, pois se o aluno constata que o que ele aprende irá ajudá-lo a viver melhor, ele se envolve, direta ou indiretamente. De acordo com os autores,

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (BACICH; MORAN, 2018, p. 28).

Ainda para esses autores, a aprendizagem ativa aumenta a flexibilidade cognitiva, “que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas”, o que exige um comportamento mais flexível do professor. Em geral, “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige tanto do aprendiz como do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (BACICH; MORAN, 2018, p. 3). Com isso, os autores frisam que o papel do atual professor é mais amplo; ele é também um orientador de projetos profissionais e de vida de seus alunos. Porém, ressaltam que a aprendizagem por meio da transmissão também é importante, mas reafirmam que a “aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (p. 2). Além disso, salientam que a aprendizagem só é ativa e significativa “quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”.

Nessa perspectiva, no âmbito da construção do conhecimento, os professores deixaram de ser únicos detentores do saber a ser transmitido para os alunos: [...] “seu papel ganha um status de relevância, ao mesmo tempo em que se lhes acrescentam responsabilidades quando comparadas a estilos de trabalho convencionais” (BERBEL, 2011, p. 37). Com efeito, os docentes podem pensar em um ensino para os alunos que lhes possibilite aprender e tomar iniciativas ao invés de serem receptores. No entanto, a mudança de atitude do professor passa pela sua compreensão de que o aluno é sujeito da própria formação e que pode dividir com ele

essa responsabilidade. Essa mudança de comportamento pode trazer mudanças no processo de ensino e aprendizagem como um todo, como explica essa autora:

[...] A implementação de metodologias ativas pode vir a favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (BERBEL, 2011, p. 28).

Assim, a citada autora, mostra o potencial pedagógico das metodologias ativas, ressaltando que os participantes desse processo (professor e alunos) precisam assimilar e acreditar para trabalharem de acordo com o que propõe essa metodologia. Isso significa levar em consideração as condições do professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou impedir esse intento. Ademais, essas metodologias só farão a diferença se forem utilizadas tendo em vista a formação de profissionais com competência e cidadania, exigidas pela contemporaneidade e trabalhadas, em uma parceria em que os professores são os mediadores de um processo de aprendizagem e os alunos protagonistas desse processo

Nessa relação, entre ensino e aprendizagem estabelecida nas aulas, o papel do professor é de líder do processo educativo e, assim, cabe pontuar o que fundamenta Pimenta e Anastasiou (2005, p. 207): “[...] a aula - como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações - não deve ser ‘dada’ e nem ‘assistida’, mas ‘construída’, feita pela ação conjunta de professores e alunos”. Nesse sentido, conforme essas autoras, o desafio enfrentado pelas IES não é apenas o de promover uma reconfiguração das formas de produção do conhecimento científico e tecnológico, mas também a formação de professores para atuar neste nível de ensino.

A questão da formação de professores faz parte das discussões realizadas pelos autores. No caso, Carvalho e Ching (2016) afirmam que a responsabilidade de orientar os alunos no desenvolvimento das atividades propostas é um grande desafio para o professor, pois não se trata somente de conhecer os alunos e escolher diferentes metodologias, mas também de despertar-lhes a vontade de aprender, pois, estão praticamente 24 horas conectados e são chamados por “nativos digitais” e “recebem informações de todos os tipos, mas precisam de orientação para saber transformá-las em conhecimentos aplicáveis no seu dia a dia e na construção do seu ser integral” (CARVALHO; CHING, 2016, p. 5).

Segundo Carvalho e Ching (2016, p. 159), a evolução das práticas de ensino precisa acontecer na mesma velocidade das transformações da sociedade e ter como atores os alunos, os professores, as IES, as empresas e a população. Isto porque, as organizações não necessitam somente de pessoas formadas tecnicamente, mas “também em suas competências pessoais, pois, este será o diferencial competitivo delas no mundo do trabalho e das empresas perante a concorrência”. Nesse sentido, o professor deve estar ciente que o propósito das metodologias ativas não é apenas substituir a memorização e a transferência de informações na construção do conhecimento. Ao contrário, é também uma estratégia de ensino centrada no aluno, que substitui seu papel de receptor passivo para ser agente e responsável pela própria aprendizagem, com base na sua vivência de situações reais, despertando-lhe as capacidades de análise crítica e reflexiva.

Conforme defendido por Cecy, Oliveira e Costa (2013), o uso de metodologias ativas vai muito além, envolvendo uma mudança de postura prioritariamente do professor que assume outras funções, mas também do aluno. Se por um lado, Cecy, Oliveira e Costa (2013) afirmam que o sucesso da aprendizagem depende das habilidades pedagógicas do professor e de sua interação com o aluno, por outro lado, com o resultado das mudanças no modelo educacional, o estudante pode se sentir empoderado, seguro de seu potencial, com maior autoestima e autonomia e com motivação para o estudo. Dessa forma, o estudante ou o futuro profissional pode se tornar capaz de intervir e construir em situações futuras com comprometimento e maior responsabilidade.

Nesse contexto, Carvalho e Ching (2016, p. 7) mencionam que “os pesquisadores da área da educação têm buscado criar, recriar, adaptar e testar novas metodologias e práticas de ensino em sala de aula para procurar atender estes desafios do professor no processo de ensino-aprendizagem”. Para tal, “a revolução e evolução da educação estão nas mãos do professor que deve ser capaz de se tornar um mestre, aquele que não impõe seu saber e nem se coloca em uma postura de que já sabe tudo e não precisa aprender mais nada”.

Diante do exposto, pode-se concluir que o incentivo à utilização de metodologias ativas no ensino superior está vinculado à obtenção de novos resultados de aprendizagem e de formação, no entanto, num efeito em cadeia, implica em aprender e fazer as coisas de diferenciadas formas e, para que isso ocorra, é necessário que os envolvidos, no caso, professores, estejam abertos e se tornem

também aprendizes. Isso não significa, entretanto, que o professor deixe de ser o protagonista da aula, pois a ele cabe o planejamento, a condução e a liderança na condução das atividades propostas, como já explicado por Masetto (2010) e Bacich e Moran (2018). Dessa forma, as reflexões apresentadas em alguns princípios que caracterizam as metodologias ativas, tais como: o aluno como o centro da aprendizagem que deve ocupar uma postura autônoma em relação ao seu aprendizado; o professor deve estimular o aluno a problematizar a realidade, levando-o a refletir sobre a realidade; o processo pedagógico deve favorecer trabalho em equipe; o professor se tornar um mediador, facilitador e ativador da aprendizagem, com ousadia para inovar e provocar mudanças na forma de produção de conhecimento.

Como se observa, a ideia principal é o aluno no centro do processo educativo de forma ativa, entretanto, Camargo e Daros (2018) analisam que essa premissa da metodologia ativa não é nova, como apresentado na sequência.

4.5 ORIGEM DAS METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS FUNDAMENTOS

Conforme relato de Camargo e Daros (2018, p. 8-9), “apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX”. Ao interesse deste trabalho, entende-se importante mencionar os autores que, segundo Camargo e Daros (2018), defenderam a necessidade de inovação das práticas pedagógicas em sala de aula e de uma educação pautada na aprendizagem através das metodologias ativas. Dentre eles foram destacados os seguintes:

- a) John Dewey (1859-1952): o educador norte-americano, nos anos 1930, destacava a necessidade de existir uma relação entre a teoria e a prática, pois acreditava que “o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno” e que “o pensamento não pode ocorrer isolado da ação”. A ideia era “criar condições para que o aluno possa raciocinar e elaborar os conceitos que, posteriormente, irá confrontar com o conhecimento sistematizado”. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva e exerceu forte influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Nos anos 1930, Dewey já enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática.

- b) Kilpatrick (1871-1965) teve sua contribuição ao apresentar o método de trabalho com projetos em 1918, baseado nas ideias de John Dewey (1859-1952). O método tem em sua base que “o aprendizado precisa partir de problemas reais, do cotidiano dos estudantes”. Este método foi conhecido no Brasil através do movimento Escola Nova, iniciado em 1932.
- c) Decroly (1871-1932), propôs em 1907 um método globalizado de Centro de Interesse. Evidenciou a necessidade de se trabalhar a partir dos interesses das crianças em suas várias faixas etárias, de forma globalizante, possibilitando que elas tenham uma visão geral do objeto de conhecimento para depois chegar às particularidades e abstrações. As formas de trabalho deviam permitir que o estudante aprendesse a partir de seu próprio interesse, escolhendo a temática a ser desenvolvida. A escola deveria se assemelhar a uma oficina ou laboratório onde a prática estivesse sempre presente para que os alunos ativamente pudessem observar, analisar, manipular, experimentar, confeccionar e colecionar materiais mais do que receber informações sobre eles.
- d) Celestin Freinet (1896-1966): o educador francês desenvolveu atividades hoje comuns, como as aulas-passeio e o jornal de classe, os cantinhos pedagógicos e a troca de correspondência entre escolas e se inscreve, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova. Sempre acreditou que a atividade é o que orienta a prática escolar e um dos deveres do professor é estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas; o professor também deve se esforçar o máximo para o êxito de todos os alunos, pois para ele, o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, por isso o professor deve ajudá-lo a superar o erro.
- e) Ausubel (1918-2008): apresentou a teoria da aprendizagem significativa em 1963, que é uma teoria cognitivista e procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. Em meados de 1960, quando predominava o behaviorismo, dizia que para uma aprendizagem ser realmente significativa, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados. Além disso, que são necessárias duas condições para que possa ocorrer o aprendizado: “o aluno precisa ter engajamento para aprender e o conteúdo escolar precisa ser

potencialmente significativo, ou seja, articulado com a vida e as hipóteses do estudante”.

A Escola Nova foi uma tendência pedagógica que surgiu mediante grandes questionamentos e críticas ao modelo de ensino tradicional. Seus métodos se assentavam no caráter individual do trabalho escolar, contrapondo-se aos métodos de ensino massivo da escola tradicional. A Escola Nova se destacou por se opor à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, então criticada como sem significado para a vida dos estudantes. Para Oliveira (2006), foi a partir desse modelo de escola que se abriram os caminhos para a proposta de um ensino mais ativo. Assim, as metodologias ativas são consideradas uma releitura das ideias da Escola Nova, pelo fato de mobilizarem o potencial social, político e ético dos alunos, com o objetivo de que estes atuem como cidadãos e profissionais em formação, possibilitando-lhes um confronto da realidade com sua teorização.

No contexto educacional do século XXI, através da emergente concepção de metodologias ativas, são impulsionadas formas e métodos educacionais voltados a atender as novas demandas da educação, calcadas em princípios pedagógicos da Escola Nova, remodelando e potencializando os métodos de ensino e de aprendizagem no contexto atual e ainda utilizando todo o potencial das tecnologias digitais no desenvolvimento das aulas.

Um dos documentos mais importantes no processo de modernização da educação brasileira foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi disseminador das propostas do movimento da escola nova no Brasil, um movimento de reforma educacional que ocorreu mundialmente. Iniciado no país em meados de 1920, o movimento escolanovista contou com a participação de pensadores da educação, tais como: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros.

Pela importância do “Manifesto” na história da educação brasileira, embora não tratasse de forma específica de metodologias de ensino, o documento definia diretrizes para uma nova política educacional de educação e, por isso entendeu-se pertinente tratar sobre ele neste trabalho que tem como tema central “metodologias de ensino ativas”. Publicado em 1932, foi assinado por um grupo de 26 educadores e intelectuais contendo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Esses signatários se inspiraram nas ideias filosóficas e

pedagógicas mais avançadas da Europa e Estados Unidos e nas concepções de John Dewey e Durkheim e, por isso, propunham grandes avanços para a educação brasileira naquela época. Ressalta-se que esse movimento aconteceu em um momento em que o Brasil passava por uma série de transformações políticas, econômicas e sociais. De acordo com Saviani (2004), o Manifesto foi um legado deixado pelo século XX e John Dewey foi o primeiro a formular esse ideal pedagógico, pois, propunha que a educação ocorresse pela ação e não pela instrução - *learning by doing* - ou o aprender fazendo.

Ele defendia a escola como um ambiente de experiências instigadoras em que o professor fosse o incentivador. Portanto, pode-se considerar que os fundamentos que, atualmente caracterizam as diversas concepções de metodologias ativas estão baseados em ideias do início do século XX, atribuída essencialmente à concepção pedagógica de John Dewey. Em sua obra publicada em 1959, observa-se que ele defendia a formação de um novo homem, criativo, que tivesse afeição e dedicação em seu trabalho por compreender o seu valor social e, para isso, exigia a valorização do pensamento na realização de atividades práticas, bem como liberdade para criar. Para Dewey, somente com uma *práxis* transformadora é possível a constituição desse ser humano, ou seja, quando esses caracteres são considerados na prática educativa.

Conforme Camargo e Daros (2018), vários outros profissionais do século XX se dedicaram ao estudo de metodologias mais inovadoras para formação de um indivíduo crítico, reflexivo, transformador e humanizado. Nessa perspectiva, outros educadores defenderam suas teorias como alternativas para superar o modelo tradicional de educação então vigente, tais como: Blonsky¹, Pinkevich, Krupskaja (educadores russos), Freinet, Claparède e Montessori, dentre outros.

Para Camargo e Daros (2018, p. 9), essas teorias, atualmente reinterpretadas, fornecem subsídios para uma pedagogia “dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente”. Tais metodologias inovadoras fundamentam-se em uma teoria voltada para uma “perspectiva de construir o conhecimento com protagonismo,

¹ Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941); Nadejda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), Nadejda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939); Moisés Mikhaylovic Pistrak (1888-1940): são educadores socialistas que influenciaram a educação soviética em plena época de construção da sociedade revolucionária da Rússia, conforme estudo realizado pela mestranda Caroline de Melo Ferreira e professor Dr. Décio Azevedo Marques de Saes.

Édouard Claparède (1873-1940): nascido em Genebra, foi um neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória.

autodidatismo, capacidade de resolver problemas, desenvolver projetos, de maneira autonomia e do engajada no processo de ensino-aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 9). Na mesma linha, estão filiados os autores contemporâneos, como Hernández e Ventura (1998) que, segundo Camargo e Daros (2018), defendem a necessidade de veiculação do aprendizado em sala de aula por meio de projetos integrados que envolvam os conteúdos científicos específicos. O ensino por projetos integrados transgride o formato de educação tradicional, “essencialmente transmissiva e organizada por saberes compartilhados e selecionados pelo professor” (p. 10).

No entendimento de Camargo e Daros (2018), a reinterpretação dessas teorias calcadas nos princípios da escola nova, também denominada “ativa”, fornece elementos para uma pedagogia dinâmica, centrada não só nas atividades, mais na criatividade dos alunos, entre a construção do conhecimento, da capacidade de resolução de problemas, do protagonismo, autodidatismo, no desenvolvimento de projetos e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, cabe a importância de abordar na sequência, concepções do que veio a se denominar modelo de ensino tradicional.

4.6 METODOLOGIA TRADICIONAL X METODOLOGIA ATIVA

O modelo de ensino tradicional surgiu na Europa no século XVIII, como um modelo cujo objetivo era universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. A relação professor-aluno era marcada pelo autoritarismo, na qual somente o professor possuía conhecimento para ensinar, o papel do aluno era de receber o conhecimento transmitido pelo professor. Como afirma Santos (2013), no modelo tradicional de ensino, a criatividade era reprimida, o professor insistia em mostrar para seus alunos um “mundo pronto”:

A ideia de que o mundo está pronto e de que nele reside a reserva de conhecimento (igualmente pronto) que precisamos adquirir construiu e manteve, durante séculos, uma escola totalmente adaptada a esse modelo. Descrever o mundo, seus fenômenos, processos e caracterizar os métodos e técnicas de intervenção nesse mundo sempre foi o principal papel da escola. Tudo sempre esteve muito bem “arrumadinho”: professor ensina algo inquestionável, aluno aprende e reproduz exatamente como aprendeu e todos são felizes para sempre, como nos contos de fada. Mas esse conto continua e depois do “final feliz”, tem início um período sombrio, recheado de incertezas, novos paradigmas e impulsionado pela mudança cada vez mais intensa e frequente (SANTOS, 2013, p. 1).

Na visão de Behrens (2005), o ensino durante muito tempo foi pautado nas metodologias tradicionais, ao professor era dado o papel de transmissor de conteúdos e aos alunos a retenção e repetição dos conteúdos transmitidos, tornando-os apenas expectadores sem o incentivo ao desenvolvimento do próprio senso crítico-reflexivo. Enquanto isso, na “nova visão, o professor necessita mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o ‘aprender a aprender’”. Com isso, abre-se “caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do conhecimento”, o que vale tanto para o professor como para o aluno (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 77). Entretanto, os citados autores reconhecem que deve haver uma mudança de paradigma, pois ao se estimular o aluno a aprender, ao invés de ensinar, o professor é levado a construir novos desafios. Nesse sentido destacam os autores:

Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 142).

É possível destacar que os citados autores reconhecem a dificuldade de mudanças no modelo de aula tradicional em que a maioria dos professores foram educados e, nesse sentido, apesar das diversas discussões em torno do tema metodologias ativas, pode-se inferir que, na prática, reinventar outros formatos de aula que propiciem a integração dos alunos é um grande desafio e aprendizado. No percurso das leituras empreendidas no âmbito deste estudo, foi possível observar que a discussão sobre metodologias ativas na educação se apresenta, de modo geral, atrelada à crítica ao modelo de ensino denominado “tradicional” e a uma nova proposta de inovação na educação, via uso de metodologias ativas.

Com base em Imbernón (2001), concorda-se que inovar a aula é utilizar diversos recursos que possam integrar os alunos nas discussões e na construção do conhecimento, permitindo diálogo, diferentes formas de comunicação e avaliação, dentre outros. Independente da classificação, trata-se de utilizar novas metodologias que possam promover a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro das mudanças e do perfil do aluno, que atualmente se encontra no ensino superior, após a expansão e democratização da educação superior, bem como do novo cenário produtivo que se delineou nas últimas décadas.

É possível pontuar que a adoção das metodologias ativas está diretamente ligada à vontade do professor em promover uma mudança no formato tradicional de sala de aula e da energia que irá dispor para implementação dessas metodologias. Em conformidade com os citados autores, Anastasiou (2015) evidencia o método tradicional como uma forma de memorização, em que o educando aprende o conteúdo para ser repetido, mas não o apreende, ou seja, não se apropria do mesmo, fica apenas na repetição de conhecimentos. O aluno é tratado como ser passivo e o professor como responsável por selecionar o material e entregá-lo pronto ao estudante, sem discussões e questionamentos.

O modelo tradicional de ensino normalmente se concentra na chamada “aula expositiva” pelo professor, que se inscreve no denominado método “tradicional”, é ainda o mais usado pelos professores (ANASTASIOU, 2001; BEHRENS, 2013; GIL, 2017). Segundo esses autores, os fatores que normalmente justificam essa utilização da aula expositiva são: economia por atender a turmas numerosas; é mais flexível para atingir diversos públicos; pode ser utilizada em vários cursos e públicos diferentes; é mais prático para o professor uma vez que apresenta ênfase no conteúdo. Anastasiou (2001) relacionou algumas características pertinentes à metodologia dita tradicional de ensino as seguintes características: repetição, transmissão, memorização, aprendizagem individualizada, cópias, comunicação unilateral pelo professor, exercício de um poder autoritário, dentre outros.

Segundo Anastasiou (2011), na década de 1970, Paulo Freire denominou a aula tradicional de “educação bancária²”, significando uma educação que se baseava no depósito, na transferência e na transmissão de conhecimentos, transformando os alunos em “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador: “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Pode-se assim, considerar que a educação bancária e a educação tradicional possuem a mesma conotação da educação transmissiva em que o aluno aprende de forma passiva.

Como afirma Behrens (2011, p. 41), o “professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos como pronto e acabado” por meio de aulas enfaticamente

² A educação bancária, de acordo com Freire (1970) é uma das formas da educação ser tratada pelo mundo, uma educação narrativa, na qual os professores assumem o papel de um simples narrador de conteúdo e o aluno passivamente ouve. Freire enfatiza que a educação é um ato de depositar informações nos alunos.

expositivas e de demonstrações realizadas diante da classe. Com as aulas expositivas o professor busca repassar e transmitir as informações e conteúdos, de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir. Anastasiou (2001) apresenta a sua análise no que se refere ao aspecto metodológico, concordando que a relação entre professor, aluno, conhecimento, no modelo tradicional, é centrada no professor, considerado um repassador ou transmissor de conteúdos. Para a autora, havia a aceitação dos alunos de forma passiva, a necessidade de memorização dos conteúdos e a avaliação como sendo um elemento classificatório, mas, nos últimos anos esse perfil de aluno tem mudado.

Entretanto, alguns autores ponderam sobre as críticas ao modelo de aula expositiva. No caso, Buss e Mackedanz (2017) enfatizam que as críticas apontadas em relação às aulas expositivas devem ocorrer quando o método não cumpre o seu papel e não ocorre a aprendizagem. Dessa forma, eles defendem que a aula expositiva tem seu lugar quando adequadamente aplicada. Porém, esses mesmos autores enfatizam que, quando os professores impõem suas condições, ele tira a capacidade de interpretação, analogia e ampliação do conhecimento dos seus alunos e, por consequência, os alunos não desenvolvem a capacidade de contextualizar aquilo que recebem, o que torna a aula sem sentido e desvinculada do mundo real. Enquanto os professores ficam cada vez mais preocupados em vencerem os conteúdos a serem ministrados, os alunos criam estratégias alternativas para obterem a aprovação.

Fazendo os contrapontos às críticas ao modelo tradicional, Buss e Mackedanz (2017) analisam que a aula expositiva tem o seu valor, quando aplicada adequadamente, mas é importante que haja interação entre o professor, aluno e conteúdo para que ocorra uma aprendizagem mais significativa e destacam que o modelo tradicional de ensino não estimula a troca de conhecimento e diálogo entre o professor e aluno. Ao contrário, cria-se um ambiente baseado no monólogo do docente em sala de aula, com aulas predominantemente expositivas, não correspondendo às exigências atuais, por não considerar a autonomia, a dimensão ética, científica e sociocultural dos estudantes.

Nessa mesma linha, Moran (2015) caracteriza o ensino tradicional pela aplicação de ferramentas didáticas ainda muito comuns, tais como: escrita, expressão oral e recursos visuais que devem ser combinadas de forma que o excesso de uma em detrimento a outra não atrapalhe a construção de conhecimento. Na visão do

autor, os professores quando ensinam e avaliam os alunos de forma homogênea, ignoram a construção do conhecimento de forma colaborativa, autônoma e reflexiva. De forma mais enfática, Pozo e Crespo (2009) concebem a abordagem tradicional como aquela que não contribui com o estudante para o desenvolvimento do seu pensamento crítico e de suas habilidades para resolver problemas reais da sociedade, favorecendo a formação de profissionais alheios à realidade social e as necessidades de sua futura profissão.

De acordo com Behrens (2013, p. 44), “nas universidades, de maneira geral, ainda perdura o paradigma tradicional, com o professor exercendo autoritariamente o domínio da turma”. Ou seja, na educação superior, apesar das transformações e mudanças na sociedade, trazendo a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem, o paradigma tradicional ainda não foi ultrapassado em muitas instituições de ensino, como argumenta Anastasiou (2001). Para a autora, em alguns países, isso ocorreu há mais de um século, pois desde o final do século XIX, educadores já postulavam uma posição contrária à pedagogia “tradicional”. Nesse sentido, a alteração defendida entre essa pedagogia e a pedagogia ativa situava-se como crítica à passividade do aluno diante do protagonismo do professor em relação ao ensino.

Como analisado por Anastasiou (2001), à medida que ocorrem os avanços científicos no contexto social, político e cultural, aumentam as exigências do mercado de trabalho, requerendo dos profissionais um conhecimento mais sólido para adaptar-se às novas exigências, tornando a metodologia tradicional inadequada para o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida profissional, para a aprendizagem contextualizada e para a visão interdisciplinar do conhecimento. Nesse contexto, entende-se que, o modelo tradicional não corresponde às peculiaridades da sociedade atual, onde um dos principais objetivos do ensino superior é a socialização do aluno em seu meio e favorecer a comunicação e a mediação prática nessa realidade, o que demanda um comportamento diferenciado de todos os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nos estudos trazidos até o momento nesta dissertação, compreende-se que os métodos tradicionais de ensino, utilizados no ensino superior, necessitam dar lugar a metodologias que proporcionem aos estudantes aprender a aprender, que sejam mais centradas nos alunos e que possam estimular neles o desenvolvimento de competências referentes ao pensamento, à comunicação e à pesquisa. Além disso,

essas metodologias podem auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes para que se tornem mais autônomos e independentes, capazes de desenvolver diferenciadas competências para uma formação que lhes prepare para os desafios do mundo atual.

Nas discussões sobre educação é muito comum tensos debates, e sem consenso, em relação aos contrapontos entre a pedagogia “tradicional” e “inovadora”, ou Escola Tradicional versus Escola Nova ou Escola Ativa. O que não se pode negar é que os processos de ensino e de aprendizagem têm se tornado, ao longo dos anos, cada vez mais complexos e o acesso às informações pelos estudantes rompem as barreiras das salas de aula. Embora ainda exista um conservadorismo que transpassa a educação, os modelos pedagógicos tradicionais estão cada vez mais sendo questionados na educação contemporânea e isso reverbera dentro da sala de aula. Neste contexto, acredita-se que um ambiente mais interativo e dinâmico seja fundamental, independentemente das denominações metodológicas.

Ferreira *et al.* (2012), ao comparar o ensino tradicional com a utilização de novas metodologias afirma o seguinte:

No modelo tradicional a criatividade era reprimida. As aulas tinham um arcabouço rígido em forma expositiva, onde o professor expunha o conteúdo, em geral, não permitindo uma interação aluno-professor. As novas ideias eram limitadas apenas ao seu conhecimento, pois o professor era o centro das atenções e os alunos apenas meros expectadores. [...] Nos dias de hoje essa forma de apresentação dos conteúdos (somente expositiva) está ultrapassada, uma vez que deve-se estimular o raciocínio dos alunos expondo a matéria de forma criativa e interessante. Cabe aos expectadores formar ideias e tirar suas próprias conclusões, sendo o professor um mediador deste processo (FERREIRA *et al.*, 2012, p. 20-21).

Com base no exposto, para se pensar em uma proposta inovadora, é preciso buscar a substituição de aulas expositivas por metodologias ativas e participativas e que venham ao encontro dos objetivos propostos e das expectativas do aluno. Na visão de Barbosa e Moura (2013), o que difere a aprendizagem tradicional para uma aprendizagem ativa é a atitude participativa por parte do aluno.

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo - ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

Pode-se considerar que a metodologia ativa se propõe a modernizar e inovar a metodologia tradicional e para mostrar essa necessidade, foi elaborado o Quadro 2, comparativo das principais diferenças entre as metodologias tradicionais e as ativas.

Quadro 2 - Metodologia tradicional versus metodologia ativa

Tradicional	Ativa
Aulas expositivas	Aulas mais participativas
Aluno como receptor passivo	Aluno como protagonista
Memorização e transferência de informação	Estimula o raciocínio dos alunos
Aluno sem incentivo ao desenvolvimento do próprio senso crítico-reflexivo	Desperta a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para refletir, pesquisar e analisar
Professor como detentor e transmissor do conhecimento e da informação	Professor mediador do processo de aprendizagem
Relação professor-aluno marcada pelo autoritarismo	Professor como um orientador de projetos profissionais e de vida de seus alunos
Novas ideias limitadas apenas ao conhecimento do aluno, professor como centro das atenções	Leva em consideração os conhecimentos e as experiências adquiridas fora do espaço escolar
Centrada no professor e nos conteúdos curriculares	Centrada no aluno e nas competências referentes ao pensamento, comunicação e pesquisa
Falta de contextualização daquilo que os alunos recebem	Estímulo a problematização da realidade
Não estimula a troca de conhecimento e diálogo entre o professor e o aluno	Sala de aula como um espaço onde as experiências e vivências do professor e aluno produzam novos significados
Não considera a autonomia, a dimensão ética, científica e sociocultural dos alunos	Aluno passa a ocupar uma postura autônoma em relação ao seu aprendizado

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 2 é possível perceber que existe uma contraposição de vários aspectos entre a metodologia tradicional e a metodologia ativa, fato esse já observado na literatura visitada no percurso da elaboração desta pesquisa. Foi possível observar que as metodologias ativas, ao possibilitarem mais ação e interação entre os sujeitos ou atores envolvidos no processo pedagógico, podem repercutir em uma aprendizagem não restrita apenas à formação profissional.

Moran (2015) ressalta que as IES estão atualmente expostas a um grande desafio no que diz respeito ao leque de oportunidades que o aluno dispõe em relação às opções para sua formação, de maneira que consigam atender às demandas da sociedade. Para esse autor, neste cenário, as práticas pedagógicas e as metodologias ativas tornam-se fundamentais, pois essas metodologias propiciam como resultado um processo de ação e reflexão, em que o aluno busca informações para a solução de problemas reais, se opondo ao conceito de aprendizagem tradicional.

Pode-se entender que cada método de ensino se propõe a construir conhecimentos de formas diferentes, com o desenvolvimento de uma ou mais habilidades, até mesmo, ao considerar que os professores são diferentes. Dessa

forma, ao utilizar o mesmo plano de aula, mas com métodos diferentes e estratégias diferenciadas, os resultados obtidos pelos alunos serão também diferentes. No caso do ensino superior, embora este modelo de ensino e aprendizagem esteja sendo comumente apresentado com foco em uma formação profissional adequada ao mundo do trabalho e, por isso, tem aflorado debates entre educadores, cabe observar, também, a evidência da necessidade de mudanças no modelo de ensino atual.

SEÇÃO 5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRÁTICA DE ENSINO COM METODOLOGIAS ATIVAS: PERCEPÇÃO DOCENTE

Esta seção contempla a apresentação e a discussão dos dados coletados na pesquisa de campo, *survey*, realizada em uma instituição de ensino superior privada, localizada no Sul de Minas Gerais que, há cinco anos, faz uso de metodologias ativas em sala de aula nos cursos de graduação. Esta etapa da pesquisa exige do pesquisador um esforço de apresentar uma explicação significativa que possa não apenas responder às questões propostas, mas discutir todos os elementos de forma mais objetiva possível, tendo em vista os objetivos propostos. Assim, nesta seção de apresentação e discussão de resultados, procurou-se, de forma detalhada, abordar as informações e os dados coletados, com análises descritivas vinculadas ao referencial teórico utilizado como apoio e fundamentação.

De início, cabe retomar que as questões norteadoras desta pesquisa foram: Quais diferenciais o uso de metodologias ativas proporcionou aos docentes em sua prática pedagógica em cursos de nível superior? Quais são os potenciais das metodologias ativas nas aulas do nível superior, considerando as limitações dos professores, as respostas dos alunos em termos de comportamento e a organização dos conteúdos e demais processos envolvidos no planejamento das aulas? Em face desses questionamentos, buscou-se identificar e compreender as contribuições e os desafios quanto ao uso de metodologias ativas no desenvolvimento das aulas da educação superior à luz da literatura e da percepção dos docentes e gestores.

Contando com o apoio da pró-reitora acadêmica, a seleção dos participantes da pesquisa foi feita de forma que contemplasse pelo menos três cursos de cada área de conhecimento (Exatas, Biológicas e Humanas), como descrito em detalhes na seção metodológica. Os dados foram coletados no mês de outubro de 2019 por meio de um questionário semiestruturado, contendo 15 questões, sendo 5 (fechadas) e 10 (abertas), encaminhado aos 30 participantes, docentes e gestores, juntamente com o TCLE para ser assinado. A partir da data desse envio, foi dado um prazo de 40 dias para devolutiva dos questionários respondidos e do TCLE assinado, que foi cumprido na íntegra por 3 (três) cursos: Sistemas de Informação, Letras e Medicina Veterinária.

Após o prazo inicial estipulado, que coincidiu com o final do ano letivo, foram feitos vários contatos com a pró-reitora acadêmica que estava responsável pelo

recolhimento dos instrumentos preenchidos pelos participantes dos demais cursos escolhidos para participarem desta pesquisa, porém, sem nenhum retorno e nenhum sucesso até o final do ano de 2019. Dessa forma, com a devolutiva dos questionários respondidos de apenas 3 (três) cursos (Sistemas de Informação, Letras e Medicina Veterinária), foram totalizados assim 9 (nove) participantes. No primeiro semestre de 2020, logo no início do ano letivo, foi decretada a pandemia devido à Covid-19 e as aulas foram interrompidas, com o consequente fechamento de todas as instituições de ensino. Devido ao isolamento social, não foi possível receber a devolutiva dos questionários dos demais cursos: Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Pedagogia, Psicologia, Farmácia, Fisioterapia e Educação Física.

Como o período da pandemia foi se estendendo ao longo do ano de 2020 e, com temor de perder o prazo de conclusão deste mestrado, optou-se por considerar como válida a amostra recolhida, no caso 9 (nove) - 30% do total de participantes esperado, ou seja, o retorno das áreas de Exatas (curso de Sistemas de Informação), Humanas (curso de Letras) e Biológicas (curso de Medicina Veterinária), contendo as 15 questões respondidas pelos gestores e docentes dos referidos cursos.

Após recebimento das devolutivas, foi realizada uma leitura flutuante e, em seguida, as informações e os dados obtidos por meio das respostas dos participantes foram organizados em gráficos, tabelas e quadros para melhor compreensão das informações recolhidas e também dar transparência e objetividade que são importantes a todo processo de pesquisa. Na sequência, a discussão das informações e dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2011), que indicam três critérios para a organização de uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Segundo Bardin (2011), na fase inicial da pré-análise, o material é organizado, compondo o *corpus* da pesquisa, sendo este definido como, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126) e a exploração do material se deu pela leitura flutuante. Neste estudo, o *corpus* são as respostas obtidas por meio dos questionários aplicados aos docentes e gestores. Fiel às duas próximas fases, em seguida, após a leitura flutuante as respostas foram tabuladas, usando o Microsoft Excel. O tratamento dos dados se deu com a seleção da ideia central de cada uma das respostas e, na sequência, foram levantadas as categorias.

Para apresentação, organização e análise dos resultados optou-se por agrupar as respostas obtidas e as categorias identificadas em quatro eixos:

- **Eixo 1:** Perfil e formação docente (dados referentes a identificação pessoal e a formação docente);
- **Eixo 2:** Utilização das metodologias ativas (dados relacionados aos tipos de metodologias utilizadas pelos docentes);
- **Eixo 3:** Percepções e contribuições das metodologias ativas (dados relacionados às percepções dos docentes e discentes quanto ao uso das metodologias ativas, as contribuições e alterações na prática, no planejamento e no processo avaliativo declaradas pelos participantes da pesquisa);
- **Eixo 4:** Desafios encontrados com a utilização das metodologias ativas (dados relacionados aos desafios e dificuldades percebidas pelos docentes com a prática no uso das metodologias ativas nas aulas).

Na sequência, a análise e discussão das informações obtidas se encontram apresentadas de acordo com esses eixos, articuladas ao referencial teórico que fundamentou o tema ao longo deste trabalho, tendo em vista as questões e objetivos propostos nesta pesquisa.

5.1 EIXO 1: PERFIL E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste eixo, estão agrupados os dados pessoais, como sexo e idade, dados referentes ao vínculo na instituição, tempo de docência no ensino superior e a respectiva formação acadêmica. O objetivo deste eixo é ressaltar qual é o perfil do corpo docente pesquisado, através das questões fechadas do questionário, levando em consideração a importância desta informação para percepção da identidade dos docentes e dos cursos na instituição pesquisada.

A Tabela 1 apresenta o perfil da amostra participante desta pesquisa, em relação ao perfil e formação docente, com discussão dos dados na sequência. As respostas coletadas se referem aos cursos de Sistemas de Informação, Medicina Veterinária e Letras.

Tabela 1 - Dados do perfil e formação docente

<i>Variáveis</i>	<i>Categorias</i>	<i>Frequências</i>	<i>Porcentagens</i>
Sexo	Feminino	3	33,3%
	Masculino	6	66,7%
Idade	Abaixo de 30 anos	2	22,2%
	De 30 a 45 anos	5	55,6%
	Mais de 45 anos	2	22,2%
Tempo de vínculo na instituição	Menos de 5 anos	5	55,6%
	De 5 a 10 anos	3	33,3%
	Mais de 10 anos	1	11,1%
Tempo de docência no ensino superior	Menos de 5 anos	4	44,4%
	De 5 a 10 anos	4	44,4%
	Mais de 10 anos	1	11,2%
Formação acadêmica	Especialização	0	00,0%
	Mestrado	7	77,8%
	Doutorado	2	22,2%

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar, nos dados apresentados, que a maioria dos docentes pesquisados é do sexo masculino (66,7%), comprovando o que se observa nas pesquisas de que, tradicionalmente no ensino superior, principalmente nos cursos de bacharelados, há um predomínio de docentes do sexo masculino neste nível de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, o que não é uma realidade nos cursos de Licenciatura. Conforme analisado por Pedrosa (2018) no jornal da Unicamp, com publicação no mês de abril, historicamente na docência na educação superior os homens são a maioria, entretanto, em 2017, o autor aponta que a realidade é totalmente diferente, revelando um certo equilíbrio, com elevada participação de mais de 80% dos professores do sexo feminino.

Os participantes, em sua maioria, possuem idade entre 30 e 45 anos (55,6%), trabalham na instituição pesquisada há menos de 5 anos (55,6%), embora 88,8% tenham até 10 anos de experiência na docência do ensino superior, ou seja, 44,4% menos de 5 anos e 44,4% entre 5 e 10 anos. Observa-se que a maioria possui mais de 4 anos de experiência e, segundo Gil (2017), a partir deste tempo na docência o professor já adquiriu experiência e possui estabilidade profissional; domina estratégias e instrumentos de ensino, com capacidade de desenvolver melhor relacionamento com os discentes e de lidar de forma mais eficiente em situações imprevisíveis e complexas.

Em relação à formação acadêmica, a titulação de mestrado é predominante entre os questionados (77,8%) e, nesse sentido, é importante considerar que há o atendimento das prerrogativas legais, conforme Decreto nº 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017), em que se estabelece a exigência de 30% dos docentes com formação em pós-graduação *stricto sensu*. Também na Lei nº 9394, no artigo 52, ficou estabelecido que as universidades tenham pelo menos um terço de seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Portanto, o perfil dos docentes participantes desta pesquisa atende às exigências legais quanto à formação e titulação.

É oportuno mostrar que a proporção de mestres e doutores em efetivo exercício na docência da educação superior, preconizada pela Meta 13 do PNE (2014-2024), já foi atingida. É o que revelam os dados divulgados pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - 2020 (recurso eletrônico), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “O percentual de mestres ou doutores, que deveria alcançar 75%, em 2024, registrou 81,3%, em 2018; enquanto o percentual de doutores atingiu 44,1%” (INEP/MEC, 2020, p. 15).

No entanto, o Relatório aponta desigualdades de acordo com a localização territorial, as características das instituições e dos próprios docentes. Na pós-graduação *stricto sensu*, o Relatório demonstra que o Brasil já superou a meta de 60 mil títulos anuais de mestrado até 2024 (64,4 mil), traçada pelo PNE. Quanto aos cursos de doutorado, a marca de títulos anuais atingida foi de 22,9 mil, em 2018, assim considerando que o objetivo da Meta 14 a ser alcançado é de 25 mil títulos de doutorado por ano, até 2024, depreende-se que quanto à formação em nível de doutorado a meta ainda não foi cumprida. “A formação de professores, dimensão imprescindível à oferta educacional de qualidade, tanto no aspecto de aprendizagem quanto de valorização dos profissionais da educação [...]” (INEP/MEC, 2020, p. 16).

5.2 EIXO 2: UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Este eixo trata da aplicação das metodologias ativas no dia a dia do trabalho docente e dos tipos de metodologias mais utilizadas por eles, o que foi investigado em questão aberta do questionário, a saber: Você utiliza metodologias ativas em sala de aula? Quais? As respostas obtidas a essa questão se encontram organizadas no Quadro 3, cujos docentes questionados são denominados pela letra “D” e a

compilação dos dados está na coluna de resultados e, na sequência, apresentada no Gráfico 1.

Quadro 3 - Utilização das metodologias ativas pelos docentes

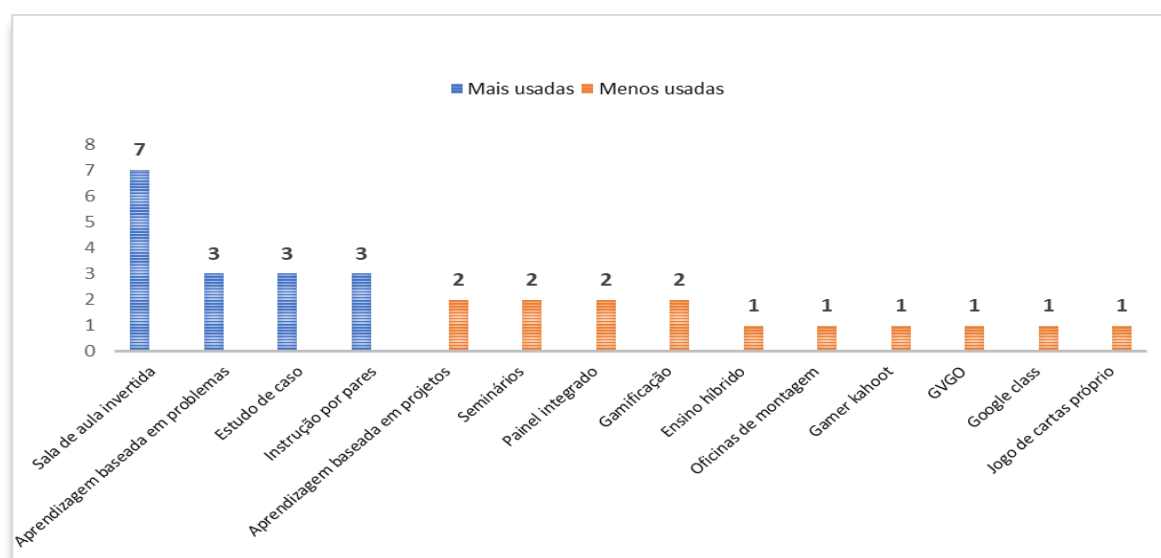
Questão 1: Você utiliza metodologias ativas em sala de aula? Quais?		
Docente	Respostas	Resultados
D1	Sim. Ensino híbrido, PBL, gamificação, sala aula invertida, estudo de caso e aprendizagem entre pares.	1) 100% dos docentes utilizam metodologias ativas; 2) Metodologias ativas mais utilizadas pelos docentes: - Sala de aula invertida: 7 - Aprendizagem baseada em problemas: 3 - Estudo de caso: 3 - Aprendizagem/Instrução entre pares/times: 3 - Aprendizagem baseada em projetos: 2 - Seminários: 2 - Painel integrado: 2 - Gamificação: 2 - Ensino híbrido: 1 - Oficinas de montagem: 1 - Gamer kahoot: 1 - Grupo de observação e grupo de verbalização: 1 - Google class: 1 - Jogo de cartas desenvolvido pelo próprio docente: 1
D2	Sim. Sala de aula invertida na maioria das atividades e as vezes instrução em pares.	
D3	Sim. Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, gamificação e estudo de caso.	
D4	Sim. Seminários, estudo de caso e um jogo de cartas que eu mesmo desenvolvi.	
D5	Utilizo sim. Já utilizei a sala de aula invertida, o painel integrado e a aprendizagem baseada em projetos.	
D6	Sim. Seminários, oficinas de montagem e gamer kahoot.	
D7	Sim. Utilizo painel integrado, sala de aula invertida, grupo de observação e grupo de verbalização.	
D8	Sim. Sala de aula invertida e google class.	
D9	Sim. Principalmente os métodos de aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e aprendizagem entre times.	

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados apresentados no Quadro 3, os docentes utilizam metodologias ativas diversificadas, o que demonstra que existe uma flexibilidade para adequação das metodologias aos objetivos e condições dos professores e dos próprios alunos, que são características importantes na utilização de metodologias ativas, conforme observado na literatura.

Para melhor visibilidade, a frequência das metodologias ativas mais usadas pelos docentes encontra-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Frequência das metodologias ativas mais usadas pelos pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado, 100% dos docentes utilizam metodologias ativas, sendo que a mais utilizada pelos docentes é denominada “sala de aula invertida” (77,7%). Em seguida estão as metodologias ativas: aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso e instrução por pares, apontadas igualmente por 33,33% dos pesquisados que as utilizam na prática das aulas.

Atualmente fala-se muito em estimular novas habilidades e competências na graduação e, desta forma, as metodologias ativas de ensino, cada vez mais, se fortalecem dentro das universidades, possibilitando que os alunos busquem seu próprio conhecimento graças ao estímulo do professor e a participação ativa nos processos que envolvem a sua formação. Como argumenta Moran (2015), para que os alunos sejam autônomos e proativos, é preciso adotar práticas e metodologias que incentivem essas características, que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados.

Embora existam vários tipos de metodologias ativas de ensino, cada uma tem suas especificidades, apresentam semelhanças, já que todas, propõem um rompimento com os métodos tradicionais de ensino e sugerem envolver ativamente o aluno em seu processo de aprendizado. Fica evidente nas respostas dos participantes da pesquisa a liberdade dos docentes na escolha das metodologias utilizadas em suas aulas. A literatura sobre metodologias ativas preconiza que o professor é que deve decidir sobre qual metodologia utilizar e que o aprendiz deve se tornar protagonista de sua formação, o que significa um envolvimento ativo dos atores do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, autores como Berbel (2011) e Moran (2015) argumentam que a educação deve desenvolver no aluno a capacidade de assumir esse papel, o que exige mudanças na forma de problematizar a realidade e de tratar as questões a ela relacionadas. Nesse sentido, é destacada a importância do protagonismo, também, do professor que se manifesta desde a liberdade na escolha das metodologias a utilizar em suas aulas.

Na sequência, considerou-se importante apresentar fundamentos das metodologias ativas mais utilizadas pelos docentes envolvidos nesta pesquisa.

5.2.1 Sala de aula invertida

A Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom* é uma metodologia em que os alunos estudam os conteúdos por meio de vídeos ou outro material antes da aula

presencial sobre o tema. O momento em sala é usado para discussões em grupo sobre as informações lidas anteriormente e para a troca de conhecimentos, momento em que o professor trabalha pontualmente nas dificuldades apresentadas pelos estudantes. Para Valente (2014),

[...] o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

Entretanto, o autor chama a atenção para alguns cuidados necessários na adoção dessa metodologia Sala de Aula Invertida, tais como: dosar o número e o tamanho dos vídeos utilizados, de forma a não tornar cansativo o estudo, inserir outras tecnologias digitais para diversificar as opções, desde que estejam integradas à proposta; aplicar testes tendo em vista avaliar a aprendizagem e identificar pontos críticos que possam ser retomados em sala de aula e, assim, corrigir concepções equivocadas ou mal elaboradas pelos alunos (VALENTE, 2014).

Citando Bergmann e Sams (2018), Barbosa, Barcelos e Batista (2015), afirmam que:

Sala de Aula Invertida é o nome que se dá à metodologia que inverte a lógica de organização da sala de aula. Isto é, o conteúdo é estudado pelos alunos antes da aula presencial. O conteúdo é apresentado aos alunos por meio de recursos diversos, como vídeoaulas e jogos. A sala de aula é utilizada para atividades complementares, como por exemplo: tirar dúvidas em relação ao conteúdo previamente estudado, promover atividades e discussões em relação ao tema abordado (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 11).

Observa-se que Bergmann e Sams (2018) descrevem a metodologia da sala de aula invertida como sendo a inversão da sala de aula tradicional e, assim, estabelecem um referencial para uma educação personalizada e ajustada sob medida às necessidades individuais dos alunos e assim, “[...] a personalização da educação é uma proposta de solução” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 6). Conforme os autores, o conteúdo deve ser apresentado aos alunos por meio de recursos diversos e a sala de aula deverá ser utilizada para atividades complementares, como por exemplo: tirar dúvidas em relação ao conteúdo previamente estudado e promover atividades e discussões em relação ao tema abordado.

5.2.2 Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Basead Learning* (PBL) consiste em um método por meio do qual o estudante utiliza determinada situação problema como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e iniciam as buscas por informações necessárias (GEMIGNANI, 2012). Segundo o mesmo autor, na ABP o professor tem um papel importante, pois possibilita que o aluno se aproprie do problema de forma independente e autônoma, além de definir problemas reais para que os alunos estudem conteúdos aplicáveis à resolução de um problema.

Nessa mesma perspectiva Mello (2017) defende que:

Na Aprendizagem Baseada em Problemas, o estudante começa a entender os conteúdos do aprendizado por meio de suas concepções, e não pelo ponto de vista de um professor, isso concede um significado muito maior ao conteúdo aprendido. Embora o significado seja atribuído pelo estudante segundo sua percepção, o professor desempenha o papel de mediador e se certifica de que o significado atribuído seja o aceito formalmente (MELLO, 2017, p. 39).

A ABP no Brasil recebeu duas nomenclaturas: Aprendizagem baseada em problemas (ABPr) e Aprendizagem baseada em projetos (ABPj) e de acordo com o *Buck Institute for Education* (2008), o que difere as duas nomenclaturas é a proposta de trabalho apresentada, ou seja, uma situação-problema e um projeto, respectivamente.

A ABP surgiu na década de 1960, no Canadá, onde foi aplicada inicialmente em escolas de Medicina. Segundo Barbosa e Moura (2014), esse método de ensino se baseia no uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado autodirigido, em que o professor atua como um orientador de grupos de trabalho. Ela considera um problema como base de motivação para a aprendizagem e a ênfase é dada na construção do conhecimento. A ideia é enfatizar o processo seguido pelo grupo na busca de uma solução e não necessariamente ter sempre o problema resolvido no final.

5.2.3 Estudo de caso

O Estudo de caso consiste em um instrumento pedagógico que tem como objetivo colocar o aluno em contato com uma situação real ou simulada, visando a aprendizagem de conceitos, teorias e habilidades. Para Berbel (2011), o aluno é

levado à análise de problemas e tomada de decisões, sendo uma metodologia recomendada para possibilitar contato e preparar o aluno para situações que podem ser encontradas no dia a dia ou que envolvam seu futuro profissional.

Conforme Abreu e Masetto (1985, p. 69), “o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade”. Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo.

Leal, Miranda e Nova (2017, p. 95) definem o estudo de caso como:

Uma técnica que permite ao estudante ter maior proximidade com a situação profissional real ou simulada. É real quando a situação apresentada aos estudantes existe, e simulada quando o professor compõe uma situação a partir de vários aspectos reais, de modo que seja possível a aprendizagem de conceitos, teorias, habilidade e valores.

Assim, nessa metodologia, os estudantes e professores são atuantes no processo de aprendizagem e o conhecimento do professor, embora tenha mais domínio do conteúdo, também pode ser enriquecido com novas ideias e perspectivas trazidas pelos estudantes na situação apresentada. Vale ressaltar que o professor deve despertar nos alunos o interesse pelo caso em questão, para que se sintam motivados a participar da situação proposta, contribuindo com suas análises e sugestões.

Esse método expõe os alunos aos processos decisórios e aos dilemas que os executivos vivem diariamente. Ele difere do ensino tradicional, pois ao invés dos estudantes receberem passivamente os fatos e as teorias, exercitam suas habilidades e liderança perante um grupo de trabalho cuja tarefa é solucionar os desafios propostos no caso.

5.2.4 Instrução por pares

A Instrução ou Aprendizagem por Pares ou Times - *Peer instruction* é uma estratégia pedagógica criada em 1991 pelo professor Eric Mazur, na Harvard University, nos EUA. A ideia da elaboração desse método nasceu a partir da sua insatisfação com os resultados das aulas convencionais de física. Tem por objetivo a aprendizagem através de questionamentos focando na interação entre os estudantes.

Para Mazur (2015), o *Peer Instruction* é uma forma inovadora de apresentar os pontos-chave do conteúdo de forma sucinta, em uma sequência de questões

conceituais que promova a interação entre os alunos e permita que o professor foque a atenção deles nos principais conceitos da disciplina. Segundo o autor, o momento em sala de aula é precedido de leitura prévia feita em casa. Na sala de aula, o professor explica resumidamente o tema e os alunos respondem algumas questões, com a finalidade de aferir a aprendizagem.

Na visão de Mazur (p. 13), trata-se de um método “eficiente que estuda os fundamentos conceituais e poderá ser bem-sucedido quando leva os alunos a explorar a interação entre eles durante aulas expositivas, focando nos conceitos que servem como fundamento”. O autor apresenta algumas vantagens da aplicação da referida metodologia, tais como: a quebra inevitável da monotonia das aulas expositivas que são normalmente passivas, e que os estudantes não se limitam a simplesmente assimilar o material que lhes é apresentado.

Porém, Mazur (2012, p. 3) ressalta que questões conceituais devem ser desafiadoras, mas não excessivamente difíceis:

[...] temos observado que uma primeira resposta correta de cerca de 35% a 70% antes da discussão parece levar ao mais alto grau de engajamento e às discussões mais eficazes. Se menos de 35% dos estudantes estão inicialmente corretos, o teste conceitual pode ser ambíguo, ou muito poucos alunos poderão entender os conceitos relevantes para ter uma discussão frutífera (pelo menos sem alguma orientação adicional do instrutor). Se mais de 70% dos alunos podem responder à pergunta corretamente sozinho, há pouco benefício do debate.

Conforme exposto pelo autor, a eficácia dessa metodologia está na assertiva de que em muitas ocasiões os próprios pares (alunos) ensinam conteúdos (entre si), de forma mais eficiente do que a própria docência, justamente pelo fato de que acabaram de aprender e sabem das dificuldades que encontraram para entender.

5.2.5 Outras metodologias utilizadas pelos docentes

As outras metodologias ativas, descritas no Quadro 3, também são usadas por alguns docentes, porém com menos frequência. Elas estão relacionadas na Tabela 2 com as respectivas descrições.

Tabela 2 - Relação das metodologias ativas usadas com menos frequência

METODOLOGIA ATIVA	DESCRIÇÃO
Aprendizagem baseada em projetos	Pode ser definido como um método de ensino que envolve os estudantes na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um processo de investigação estruturado em torno de um projeto.
Seminários	Define-se seminário como um grupo de estudo que discute e debate um ou mais temas, que podem ser apresentados por um ou vários alunos, sob a supervisão do professor responsável.
Painel integrado	O painel integrado consiste na divisão dos alunos em grupos e, a partir daí, são trabalhados os temas em forma de debates e discussões, de forma a buscar a socialização dos alunos mediante a dinâmica de grupo.
Gamificação	A gamificação consiste na utilização de elementos dos games, tais como: estratégias, pensamentos e problematizações, fora do contexto de games, com o intuito de promover a aprendizagem, motivar e reter a atenção dos alunos.
Ensino híbrido	O ensino híbrido permite a realização de atividades pelo aluno por meio do ensino <i>on-line</i> e presencial, de maneira integrada, ou seja, combina práticas remotas e presenciais através do uso de ferramentas digitais, permitindo assim a aprendizagem de forma individual ou colaborativa.
Oficinas de montagem	O conceito de oficinas aplicado à educação refere-se ao lugar onde se aprende fazendo junto com os outros; possibilitam a articulação entre a teoria e a prática, proporcionando a aprendizagem vivenciada e, portanto, significativa.
Gamer kahoot	Kahoot é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web.
Grupo de observação e grupo de verbalização	Esta técnica consiste na análise de algum tema, sob a coordenação do professor, onde é necessário dividir a turma em 2 grupos: um de verbalização e outro de observação. Independente do grupo em que o aluno estiver, ambas as funções (verbalização ou observação) proporcionam o crescimento do sujeito ativo na situação de grupo.
Google class	O Google Classroom ou a Sala de Aula do Google é uma ferramenta on-line gratuita que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Por meio dessa plataforma, as turmas podem comunicar-se e manter as aulas a distância mais organizadas.
Jogo de cartas (desenvolvido)	O jogo de cartas permite que os alunos aprendam, de forma lúdica, um determinado assunto a ser trabalhado a partir de alguma unidade de aprendizagem, usando, por exemplo, um conjunto de cartas com questões sobre esse assunto. O professor pode, desta forma, desenvolver seu próprio jogo de cartas e aplicá-lo em suas aulas.

Fonte: Elaboração da autora com base nos estudos de Bacich e Moran (2018); Cecy, Oliveira e Costa (2013); Leal, Miranda e Nova (2017).

Algumas metodologias ativas ganharam notoriedade nos últimos anos, tanto no meio científico, quanto em sala de aula. Enquanto vários pesquisadores buscam comprovar a efetividade dessas metodologias, os professores começaram a aderir ao seu uso em suas aulas. Além das possibilidades de metodologias ativas trazidas na literatura e na pesquisa com os docentes, pode-se também criar uma metodologia própria, conforme exemplificado ao final da Tabela 2, com o desenvolvimento do jogo de cartas pelo próprio docente.

5.3 EIXO 3: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Neste eixo, são apresentados os resultados das análises dos dados coletados por meio de cinco questões abertas do questionário aplicado. Esses resultados estão relacionados às percepções dos investigados sobre as contribuições das metodologias ativas no ensino superior, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - Questões do questionário relacionadas ao eixo 3

EIXO 3: Percepções e Contribuições das metodologias ativas	
Questões de pesquisa	
3ª) Como os alunos reagiram às mudanças das metodologias em sala de aula?	
4ª) O que mudou no seu planejamento de aulas com as metodologias ativas?	
5ª) Você percebeu mudanças positivas em sala de aula com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?	
7ª) O que mudou no processo de avaliação dos alunos usando as metodologias ativas?	
8ª) Cite algumas características que você considera importante no perfil dos docentes e discentes do ensino superior para o trabalho com as metodologias ativas.	

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, as respostas e essas cinco questões foram organizadas separadamente em quadros específicos (Quadros 5 a 9) e, também levantadas as categorias, relacionadas às falas dos docentes. No Quadro 5, encontram-se as respostas da questão 3 sobre a reação dos alunos em relação às mudanças das metodologias de ensino nas aulas com as respectivas categorizações.

Quadro 5 - Reação dos alunos às mudanças das metodologias de ensino

QUESTÃO 3: Como os alunos reagiram às mudanças das metodologias em sala de aula?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Muitos não conseguiram se adaptar, mais a maioria está conseguindo trabalhar nessa forma de aprendizagem.	Adaptação - Aprendizagem
D2	Como desde a entrada no curso eles tem contato, acredito que não houve "mudança" na percepção.	Continuidade
D3	Percebi que os alunos se sentem mais motivados e interessados no conteúdo. A participação é maior quando os alunos são avaliados de alguma forma.	Motivação - Participação
D4	Após o desenvolvimento da metodologia, os alunos se apresentam interessados na nova forma de aprendizagem. Porém, não são todos que respondem positivamente a metodologia.	Motivação parcial
D5	Os alunos no início se demonstraram apreensivos e receosos. Após a primeira abordagem da metodologia ativa, eles se mostraram mais familiarizados com a técnica; no final da metodologia ativa baseada em projetos, os alunos ficaram muito satisfeitos e orgulhosos com o final do projeto.	Apreensão - Satisfação
D6	Gostaram muito. Foi algo que saiu da rotina, e principalmente a chance de integração de alunos mais reservados.	Satisfação - Integração
D7	A princípio houve um pequeno estranhamento, mas depois começaram a se envolver mais.	Adaptação
D8	Os alunos foram bem receptivos.	Receptividade
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, no conjunto das respostas apresentadas no Quadro 5, as categorias identificadas “adaptação”, “motivação” e “satisfação” são predominantes, o que demonstra que o uso de metodologias ativas motiva e desperta o interesse dos alunos pelos conteúdos quando eles são apresentados por meio de metodologias interativas. Revelam, também, que tanto os docentes como os discentes estão em processos de aprendizagem nessas novas formas de ensino. Como analisado por Bacich e Moran (2018, p. 3), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige, do aprendiz e do docente, formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”.

Outras categorias como “aprendizagem”, “participação” e “integração”, aparecem em paralelo com categorias que revelam a incerteza e a apreensão quando são introduzidas novas metodologias nas aulas, no caso, as categorias “continuidade”, “apreensão” e a “receptividade”, segundo outros participantes. Isso demonstra que a reação dos discentes não é única diante das mudanças nas metodologias de ensino e nem tão pouco dos docentes. Isso porque depende das experiências que esses atores tiveram no percurso de formação e dos significados que atribuíram a elas.

Vale ressaltar que, em algumas questões do questionário de pesquisa, um dos docentes questionados (no caso o D9) optou em não responder, o que foi interpretado, neste trabalho, uma omissão e, nesse sentido, decidiu-se por classificá-las como “não se aplica”, visto que, conforme as respostas à questão 1 apresentadas no Quadro 2, 100% dos participantes utilizam metodologias ativas nas aulas, o que inclui o participante D9. Pode-se observar que esses docentes puderam vivenciar experiências positivas e negativas e, se houve resposta em branco de um participante, que afirma na questão inicial utilizar metodologias ativas, diversas inferências podem se fazer pertinentes, tais como: resistência no sentido de aplicar sem concordar; diz que aplica metodologias ativas quando, na realidade, continua com práticas tradicionais ou, até mesmo, não aplica.

Com relação às mudanças declaradas pelos docentes, quanto ao planejamento das aulas com a utilização das metodologias ativas, questionadas na questão 4, as respostas dos docentes pesquisados e as respectivas categorias se encontram representadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Mudanças no planejamento de aulas

QUESTÃO 4: O que mudou no seu planejamento de aulas com as metodologias ativas?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	A forma de transmitir o conteúdo e a forma de avaliar os conhecimentos adquiridos.	Didática
D2	Agora tenho que ir além apenas do conteúdo, planejo todas etapas de execução.	Didática
D3	O planejamento da estratégia didática é feito pensando nas diversas possibilidades para ensinar, considerando o envolvimento dos alunos.	Didática
D4	Para desenvolver metodologias ativas é necessário um maior tempo de aula, pois o conteúdo abordado torna-se menor do que da forma expositiva. Sugestão é usar de pré-aula e pós-aula para obter maior rendimento de conteúdo.	Dedicação
D5	Ter que dedicar mais tempo para planejar e organizar as aulas.	Dedicação
D6	Tentar selecionar períodos mais agradáveis para a utilização.	Incerteza
D7	O planejamento teve que ser mais flexível que o modelo tradicional.	Flexibilidade
D8	As atividades passaram a ser mais dinâmicas e o planejamento ficou mais flexível.	Flexibilidade
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às mudanças na forma de planejamento das aulas, observa-se que a categoria “didática” aparece como predominante. Quando ela está relacionada a mudanças no planejamento das aulas com metodologias ativas, apresenta-se com objetivo de desenvolver competências relacionadas às dimensões pedagógicas e cognitivas, a partir do olhar sobre o perfil do docente no século XXI, suas experiências e sua vivência nas práticas educativas. Nesse sentido, vale recorrer a Pimenta *et al.* (2013), ao afirmar que a didática é a construção de conhecimentos que permitem a mediação daquilo que precisa ser ensinado com o que é necessário ser aprendido. As autoras frisam que a didática não pode deixar de considerar a preocupação com os docentes e com sua formação, além das condições de trabalho.

Na sequência, as categorias “dedicação” e “flexibilidade” aparecem igualmente classificadas. A inserção das metodologias ativas abre o leque de possibilidades tanto para o professor quanto para o aluno, trazendo assim maior flexibilidade nas atividades, tanto presenciais como *on-line*. Isto significa que a dedicação de ambos será essencial, pois o professor gastará mais tempo com o planejamento das aulas, assim como os alunos terão que disponibilizar maior tempo fora da sala de aula com pesquisas sobre o tema abordado. Pode-se considerar essas ponderações como dificuldades que os docentes encontram no trabalho com metodologias ativas, que podem ser justificadas em conformidade com os argumentos apresentados por Pimenta *et al.* (2013) no parágrafo anterior.

Tais ponderações se fortalecem na categoria “incerteza”, identificada na fala de um professor que, em sua percepção, nem todos os momentos são agradáveis para a utilização das metodologias ativas. Neste trabalho, essa categoria foi interpretada

como uma fragilidade no planejamento das aulas e uma evidência da necessidade de capacitação dos docentes quanto às metodologias ativas.

Quanto às mudanças positivas percebidas com o uso das metodologias ativas, as categorias identificadas por meio das respostas à questão 5 do questionário com as respectivas categorizações se encontram apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 - Mudanças positivas com o uso das metodologias ativas

QUESTÃO 5: Você percebeu mudanças positivas em sala de aula com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Sim. Os alunos que se adaptam a nova forma de trabalho pedem mais formas de diferenciar as aulas.	Motivação
D2	Sim. Ganho de autonomia.	Autonomia
D3	Sim. Alunos gostam das aulas, muitos conceitos importantes são ensinados de uma forma dinâmica e se torna marcante para o aluno. A participação melhorou.	Participação
D4	Sim. Alguns alunos que se demonstram sem interesse nas aulas expositivas interagem mais quando se utiliza metodologia ativa. Porém, a maioria interessada é a mesma quando se utiliza aula expositiva.	Protagonismo
D5	Sim. Os alunos durante a evolução do projeto demonstraram mais responsabilidade e empenho nos estudos e na confecção do projeto.	Protagonismo
D6	Sim. Os alunos já entendem a forma de pré-avaliação antes das provas e o que deve tomar um foco maior.	Protagonismo
D7	Sim. Houve uma maior participação dos alunos e o interesse pela leitura prévia aumentou.	Protagonismo
D8	Muitas mudanças, os alunos ficaram mais ativos, dinâmicos.	Protagonismo
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Como demonstrado no Quadro 7, quase a totalidade dos participantes perceberam mudanças positivas com a utilização das metodologias nas aulas e houve um consenso entre os docentes em relação ao protagonismo do aluno, representado na categoria “protagonismo”, corroborando assim diversos autores como: Moran (2015), Masetto (2018), Camargo e Daros (2018). Há um consenso entre os autores de que, com a utilização das metodologias, o aluno torna-se protagonista do seu processo de aprendizagem, numa parceria com o professor, que tem o papel de mediador pedagógico e orientador de projetos profissionais e de vida dos seus alunos.

As categorias “motivação”, “autonomia” e “participação” aparecem igualmente na fala dos professores, reforçando assim não somente o conceito de metodologias ativas trazido na literatura, mas também nas mudanças positivas trazidas com a sua utilização nas aulas. Para Berbel (2011), o desenvolvimento da autonomia nos alunos promove efeitos positivos, como: motivação, curiosidade, criatividade, participação, engajamento, melhoria no desempenho escolar, dentre outros.

O professor no papel de intermediador, tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle

sobre os mesmos. Esses comportamentos seriam os requeridos daqueles que buscam conduzir a formação de futuros profissionais nas mais diversas áreas e que pode ser estimulada por meio das metodologias ativas.

Em relação às mudanças no processo de avaliação dos alunos, o Quadro 8 contempla as respostas relacionadas à questão 7 do questionário com as respectivas categorizações.

Quadro 8 - Mudanças no processo de avaliação dos alunos

QUESTÃO 7: O que mudou no processo de avaliação dos alunos usando as metodologias ativas?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Pode-se realizar uma parte da avaliação logo após a apresentação dos conceitos. Essas avaliações podem ser usadas para ajustar as aulas.	Flexibilidade Diversificação
D2	A principal mudança foi nas TDEs (trabalho discente efetivo), onde é possível avaliar o aluno em vários aspectos, como: autonomia, controle de prazos, etc.	Flexibilidade Diversificação
D3	Os alunos são cobrados a se preparar previamente e a avaliação passa a ser mais importante durante a ação do aluno em sala de aula, com base no que adquiriu e no acompanhamento realizado pelo professor.	Flexibilidade Diversificação
D4	Não notei diferença nas avaliações, ainda estão recentes as mudanças de perfil do aluno e da aula.	Flexibilidade Diversificação
D5	Eu consegui perceber na avaliação dos alunos nas metodologias ativas que outras características humanas ativas se destacaram, e desta forma foi possível avaliar pelo professor, além do conhecimento adquirido durante a disciplina.	Flexibilidade Diversificação
D6	Distribuição maior de notas e de formas diferentes, saindo do padrão natural e clássico de provas e trabalhos.	Diversificação
D7	O processo de avaliação teve que ser reestruturado para que pudesse contemplar os conteúdos que foram ensinados com as metodologias ativas.	Reestruturação
D8	O processo avaliativo se ressignificou, ficando mais amplo e durante todo o processo.	Ressignificação
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se nas respostas dos participantes da pesquisa, que as categorias “diversificação” e “flexibilidade” aparecem com mais frequência como sendo relevantes nas mudanças relacionadas ao processo de avaliação dos alunos. As categorias “reestruturação” e “ressignificação” aparecem com menos relevância na fala de dois dos pesquisados. Pode-se entender que, com relação à avaliação, há uma confirmação de fatores já pontuados em outras questões e, aqui, já analisadas em parágrafos anteriores. Em síntese, reconhecemos que são fatores positivos que fazem parte de todo processo de mudança, principalmente na área da educação.

Os aspectos relativos ao conteúdo na avaliação são destacados em documento da UNESCO (1998), da Conferência Mundial sobre educação superior, que recomenda que novos métodos pedagógicos devem estar associados a novos métodos de avaliação, que coloquem à prova outras habilidades intelectuais voltadas para a criatividade e trabalho prático.

Para Berbel (2011, p. 5),

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho escolar, mas para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e construir ele próprio outros conhecimentos, hão de merecer, da parte do professor e dos alunos, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático. A avaliação não pode ser estranha a essas definições, pois do contrário pode causar prejuízos para a formação do aluno.

Segundo a autora, os conteúdos percorrem todo trabalho de ensino, podendo influenciar de maneiras diferentes sobre a formação do aluno, conforme a intencionalidade e a organização do professor. A utilização de estratégias pedagógicas diferentes no processo de avaliação possibilita o aprimoramento pelos estudantes, potencializando o desenvolvimento da aprendizagem.

As formas de avaliação que ultrapassam a memorização são bem-vistas pela chance do aluno de mostrar o que aprendeu, de perceberem a coerência entre o avaliado e o que foi realmente ensinado, além das avaliações que levam em conta a preparação para a profissão e para a continuidade nos estudos. O ato de avaliar não deve ser compreendido apenas no momento da realização das provas e testes, mas sim como um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando sempre à correção dos erros e o encaminhamento do aluno.

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação deve ser utilizada como diagnóstico que possibilite a intervenção docente visando à melhoria da aprendizagem discente. Desta forma, a flexibilidade docente e a importância da diversificação de instrumentos avaliativos têm grande influência na qualidade da formação profissional em virtude da diversidade de alunos e suas diferentes formas de aprender. Nessa mesma linha, Moran (2015) defende que não faz mais sentido uma escola padronizada que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis.

Para responder à questão relacionada às características consideradas importantes no perfil de docentes e discentes para o trabalho com metodologias ativas, no Quadro 9, estão descritas as respostas dos participantes à questão 8 do questionário com as respectivas categorizações.

Quadro 9 - Características no perfil docente e discente

QUESTÃO 8: Cite algumas características que você considera importante no perfil dos docentes e discentes do ensino superior para o trabalho com as metodologias ativas.		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Capacidade de adaptação, desejo de participar do processo, vontade de quebrar paradigmas.	Adaptação - Participação - Superação de paradigmas
D2	Para ambos: autonomia, organização e disciplina.	Autonomia - Organização - Disciplina
D3	Docentes devem ser atentos às novas ferramentas de apoio que vem surgindo para facilitar e melhorar as técnicas de ensino. Também deve estar em constante formação a respeito da educação. Alunos devem ser proativos, buscam obter conhecimentos de forma autodidata e aplicá-los de maneira inovadora.	Docentes: Formação contínua Discentes: Protagonismo - Inovação
D4	Professor deve estar preparado e capacitado para desenvolver as metodologias ativas de forma a conseguir passar segurança aos alunos no desenvolver da atividade. Os alunos devem ser preparados para se tornarem sujeitos ativos da aprendizagem. É necessário que o aluno compreenda a metodologia ativa como parte do processo de ensino e aprendizagem.	Docentes: Formação contínua Discentes: Protagonismo - Conhecimento
D5	70% dos alunos são maduros e responsáveis para participarem de uma aula de metodologias ativas; 30% dos alunos não possuem amadurecimento para participarem de uma aula envolvendo metodologias ativas. Este último percentual aumenta na 1ª aula de metodologias ativas, isto no meu ponto de vista.	Discentes: Maturidade - Responsabilidade
D6	Cativar e ter cabeça aberta para novas técnicas e conhecimentos.	Receptividade
D7	O aluno e o professor são co-responsáveis pelo ensino aprendizagem; colaboração; empenho; desenvolvimento da leitura.	Comprometimento
D8	Docente: criatividade, disponibilidade de tempo Discente: autônomo.	Docentes: Criatividade - Disponibilidade Discentes: Autonomia
D9	Para uma transformação eficaz do aprendizado, as duas partes envolvidas precisam compreender que a participação efetiva do discente na "construção", e não no "recebimento" do conteúdo é essencial. Cabe ao docente ser o guia do processo.	Protagonismo docente Protagonismo discente

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme mostra o Quadro 9, foram elencadas pelos docentes várias características, consideradas importantes por eles, no perfil docente e discente para o trabalho com metodologias ativas. Na Figura 3, essas características foram demonstradas separadamente e interseccionadas.

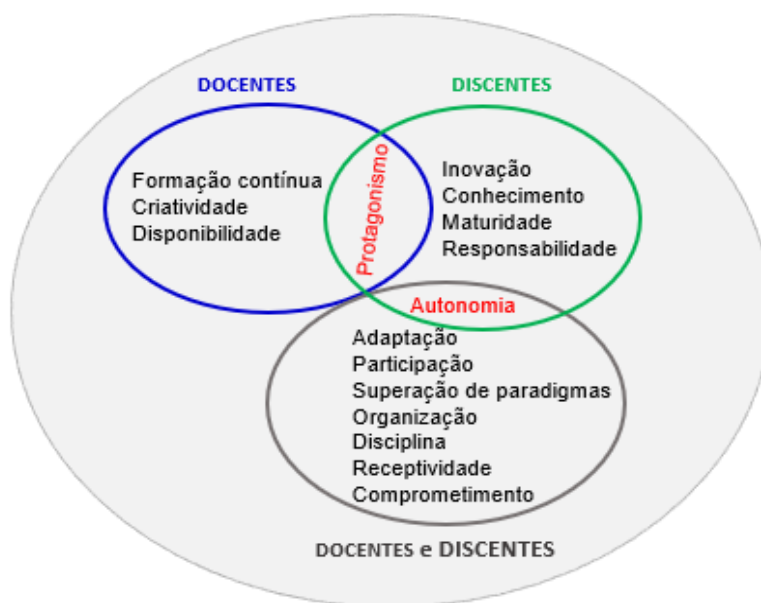


Figura 3 - Características do perfil docente e discente
Fonte: Elaborada pela autora

É importante frisar que a pesquisa não se estendeu aos discentes e que os participantes desta pesquisa foram os docentes e gestores. Portanto, as informações e/ou categorias presentes na Figura 3 se referem à percepção desses sujeitos. Ou seja, as características “inovação”, “conhecimento”, “maturidade” e “responsabilidade” sugeridas, indicadas para o perfil discente, originaram-se das observações dos docentes que estão em interação com os alunos utilizando-se de metodologias ativas. Com destaque à categoria “protagonismo”, pontua-se que a característica “protagonismo” e “autonomia” aparecem relacionadas, tanto aos docentes como aos discentes, indo ao encontro do que é afirmado pelos pesquisadores visitados neste trabalho.

Nesse sentido, cabe a seguinte reflexão: o protagonismo docente acontece no uso da metodologia tradicional e, portanto, não seria nada “novo”; o “algo novo” é o protagonismo discente que ocorre quando se utilizam as metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, cabe destacar que esse é um ponto bastante evidenciado por alguns pesquisadores, como Camargo e Daros (2018) e Moran (2015), quando insistem em mostrar que o professor não deixa de ocupar uma posição fulcral no processo pedagógico quando se adere ao uso de metodologias ativas. O seu protagonismo deve se manifestar desde a liberdade na escolha das metodologias a utilizar em suas aulas, o que justifica a importância da autonomia. Dessa forma, o professor não é, apenas, o único em quem deve se centralizar as ações e as atenções.

Quanto à característica “autonomia” aparece relacionada aos docentes e aos discentes, é possível inferir que, para serem protagonistas, ambos necessitam de autonomia, mesmo que limitada, uma vez que a educação brasileira é regulamentada por inúmeras legislações e, em cada curso, existe um projeto pedagógico a ser seguido, além da avaliação institucional realizada por meio do Sinaes, conforme Lei nº 10.861 de 2004, dentre outros. Assim sendo, conclui-se que a autonomia deve estar presente no perfil de professores e alunos quando as metodologias ativas forem trabalhadas nas aulas.

Como explicado por Berbel (2011), a promoção da autonomia é também função do professor e, ao utilizar as metodologias ativas, ele exerce o papel de mediador, sendo aquele que contribuirá no sentido de facilitar a implementação e a prática de metodologias que possibilitarão ao aluno sua autonomia e uma nova forma de aprender. Na definição da referida autora, “[...] autonomia significa a faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade

ou independência moral ou intelectual" (BERBEL, 2011, p. 26). Assim, evidencia-se a importância do desenvolvimento da autonomia, tanto para o docente quanto para o discente, como fator primordial para a implantação de novos modelos de aprendizagem. Essas características, além de indicar um perfil para que favoreça o trabalho com metodologias ativas, sugerem também a necessidade de investir em processos de capacitação que envolvam conteúdos de natureza epistemológica e prática.

5.4 EIXO 4: DESAFIOS COM A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Neste eixo, são apresentados os dados relacionados aos desafios com a utilização das metodologias ativas que foram investigadas por meio de quatro questões abertas do questionário, conforme mostrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Questões do questionário relacionadas ao eixo 4

EIXO 4: Desafios com a utilização das metodologias ativas
Questões de pesquisa
<p>2ª) Quais foram os desafios enfrentados na prática docente com o uso de metodologias ativas?</p> <p>6ª) Em algum aspecto você percebeu pontos negativos com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?</p> <p>9ª) Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de se utilizar as metodologias ativas na docência?</p> <p>10ª) Quais as maiores dificuldades que você encontrou em fazer uso de metodologias ativas em suas aulas?</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez de posse dos questionários preenchidos, as respostas a essas quatro questões foram organizadas separadamente em quadros específicos (Quadros 11 a 14) e, na sequência, foram levantadas as categorias, procurando captar a percepção dos docentes com relação aos desafios e dificuldades encontrados na prática pedagógica com utilização de metodologias ativas.

Especificamente no Quadro 11, encontram-se as respostas da questão 2, com as respectivas categorizações, sobre os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática com a utilização das metodologias ativas.

Quadro 11 - Desafios na prática docente com metodologias ativas

QUESTÃO 2: Quais foram os desafios enfrentados na prática docente com o uso de metodologias ativas?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Adaptar as aulas às metodologias ativas.	Adaptação das aulas
D2	Aprender a usar as metodologias com os vários perfis de alunos.	Adaptação das metodologias
D3	A principal dificuldade é o não comprometimento de alguns alunos quando existe algum estudo prévio. No entanto, eles percebem a necessidade desse estudo prévio, o que melhora nas próximas aulas.	Não comprometimento dos alunos
D4	Despertar nos alunos a motivação de aderir a metodologia e tempo extra-classe para ser preparado a metodologia.	Despertar a motivação nos alunos
D5	O desafio se deu no início da abordagem da metodologia, para com aqueles alunos que nunca fizeram (participaram) de uma metodologia ativa. Após a primeira vez, os desafios foram menores, pois os alunos já se familiarizaram com a aula diferente.	Despertar a motivação nos alunos
D6	Primeiramente a aceitação e entendimento dos processos; internet de qualidade para acesso de todos.	Entendimento dos processos Internet para todos
D7	Os principais desafios foram a adaptação da rotina às novas práticas e a mobilização dos alunos.	Adaptação da rotina
D8	Os desafios são muitos, mas o que mais dificulta, muitas vezes, é o tempo necessário de planejamento e organização de todo o processo.	Disponibilidade - Planejamento
D9	Desde que me formei utilizo as metodologias, ainda que desconhecesse a nomenclatura. Desse modo, não enfrentei um período de mudança ou de desconstrução, visto que os alunos já conhecem meus métodos de trabalho no início do semestre ao detalhar o funcionamento do processo.	Nenhum desafio

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar, por meio das categorias identificadas, que os principais desafios enfrentados pelos docentes foram: despertar motivação nos alunos e a adaptação das aulas, das metodologias e da rotina. Como já apresentado ao longo deste texto com amparo teórico nos autores visitados, dentre eles Camargo e Daros (2018) e Masetto (2010; 2012), o trabalho com metodologias ativas implica em mudanças em todas as fases do processo pedagógico, ou seja, desde o planejamento até a avaliação. As respostas dos docentes participantes desta pesquisa vêm confirmar esses fatores e, também, reafirmar o desafio do professor em despertar o “interesse” e a “motivação” do aluno para aprender.

Por se tratar do ensino superior em que os alunos são adultos, o professor deve considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, como explica Masetto (2010). Em sua obra “O professor na hora da verdade”, Masetto (2010) prioriza a relação professor-aluno em aula como espaço de convivência entre professor e aluno, como adulto e capaz de aprender de diversas formas e em todas as situações, ao tratar a aula como “ambiente de aprendizagem” (p. 25) e como espaço de “convivência” (p. 43). Pode-se inferir que o trabalho com metodologias ativas colabora para desconstruir a tradicional hierarquia entre professor e aluno, sem deslocar o docente da função importante que continua exercendo em todas as fases da aula.

De modo geral, todo professor tem como princípio despertar a atenção dos alunos para o que está proposto em aula, mas despertar o interesse dos alunos tem sido questão de pesquisa e da prática pedagógica há anos e em todos os níveis de ensino. Atualmente, com a inserção de tecnologias digitais na vida dos alunos, do professor e na maioria das situações da sociedade, é possível dizer que os desafios do professor quanto ao interesse para aprender mudam de características, mas continuam presentes, com manifestações diversas, seja de forma presencial ou virtual.

Em face do exposto, cabe admitir que criação de novos ambientes é fundamental para desenvolver e estimular a interação entre professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem, conforme revelado na revisão de literatura sobre metodologias de ensino, no entanto, o trabalho com metodologias ativas interfere na zona de conforto tanto do professor como do aluno e isso deve ser compreendido por eles e também pelos gestores.

Ainda nesta pesquisa, as respostas dos professores evidenciaram a necessidade do planejamento, embora não tenha ficado claro se eles compreenderam essa relação entre a metodologia a ser adotada e o planejamento das aulas. A partir do seu planejamento, os processos poderão dar certo ou não, pois ele precisa entender a importância de se utilizar a metodologia certa para a aula certa, isto é, adequada aos objetivos e à população, o que exige também conhecimento não apenas dos conteúdos específicos da disciplina, mas também pedagógicos. Cabe ainda pontuar a necessidade de o aluno desenvolver a autoconfiança, para assim usufruir de novas habilidades e, neste item, o papel do professor é determinante.

Se por um lado, faz-se necessário que o professor abandone a zona de conforto para adentrar em um campo novo, de novas práticas educativas e novos paradigmas de conhecimento, por outro lado, além das dificuldades do professor, há os alunos, que, também, já estão acostumados no modelo tradicional e, possivelmente, sintam dificuldades em se adaptar às metodologias ativas. Infere-se, assim, que a construção da autonomia do estudante não é uma tarefa fácil, pois requer disciplina, foco e organização, como defende Berbel (2011). De acordo com a autora, para que ocorram as mudanças educacionais, cada vez mais, o papel do docente se torna relevante, a carga de responsabilidades passa a ser maior, se comparada à estilos de trabalho tradicionais. Os estudantes precisam se envolver espontaneamente nas tarefas propostas e, para que isso ocorra, a interação entre discentes e docente é a chave para manutenção da motivação.

Merece destaque, que um dos docentes participantes da pesquisa mencionou que não enfrentou um período de mudança ou de desconstrução quando passou a utilizar metodologias ativas nas aulas. Ele descreveu que já tinha um conhecimento prévio de tecnologias e metodologias, pois, desde que se formou, utiliza as metodologias ativas, ainda que desconhecesse a nomenclatura.

Relativamente aos pontos negativos percebidos pelos docentes com o uso das metodologias ativas interrogados na questão 6 do questionário, as respostas encontram-se representadas no Quadro 12, com as respectivas categorizações.

Quadro 12 - Pontos negativos com o uso de metodologias ativas

QUESTÃO 6: Em algum aspecto você percebeu pontos negativos com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	Sim. Os alunos que possuem dificuldade, geralmente reclamam do professor, metodologia, forma de avaliação, dinâmica da aula, quantidade de "trabalho" que ele precisa executar, entre outras.	Insatisfação de alguns alunos
D2	Não na metodologia, mas na forma de aplicar. Sempre reavalio os pontos a serem melhorados em cada execução.	Dificuldade na aplicação da metodologia
D3	Apesar do aumento da participação dos alunos, alguns não interagem e nem aproveitam da melhor forma devido a timidez.	Falta de interação e aproveitamento de alguns discentes
D4	Sim. Alguns alunos dentro da sala de aula percebem a metodologia ativa como "brincadeira" e não como forma de aprendizagem, dificultando a aderência do aluno à metodologia.	Imaturidade discente
D5	Sim. Os alunos pouco engajados no curso (dispersão, dificuldade de socialização em grupo e dificuldade de aprendizado) demonstraram pouco envolvimento nas aulas que envolviam metodologias ativas.	Pouco envolvimento dos discentes
D6	Não.	Nenhum
D7	Cerca de 20% dos alunos ainda estão muito resistentes e procuram assistir a uma aula tradicional.	Apego à aula tradicional
D8	Não percebi.	Nenhum
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que, dentre os nove docentes que participaram da pesquisa, seis deles declararam pontos negativos quanto ao uso das metodologias ativas, sendo que um deles apresentou dificuldades não na metodologia, mas na forma de aplicá-la. Porém, mesmo com essa dificuldade, reavalia os pontos a serem melhorados em cada execução. De acordo com a declaração dos participantes, as categorias observadas em relação aos pontos negativos foram: "insatisfação de alguns alunos", principalmente aqueles que possuem dificuldade; "falta de interação e de aproveitamento de alguns discentes", em especial os mais tímidos, que não interagem da melhor forma; "imaturidade discente", relacionada aos alunos que não percebem a metodologia ativa como forma de aprendizagem e sim como uma brincadeira; "pouco envolvimento dos discentes", especialmente aqueles pouco engajados no curso; e,

por último, o “apego à aula tradicional”, onde foi declarado por um docente que 20% dos alunos ainda estão muito resistentes e procuram assistir a uma aula tradicional.

Podemos destacar termos e expressões significativos para esta pesquisa que permearam os fundamentos sobre metodologias ativas apresentados pelos autores, relacionadas à necessidade de mudanças no comportamento dos professores e dos alunos. Conforme defende Berbel (2011), o engajamento do aluno às novas aprendizagens, por meio da compreensão, da escolha e do interesse, é condição essencial para que ele possa exercitar a sua liberdade e autonomia na tomada de decisões, nos mais diversos momentos do processo que está vivenciando.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle (BERBEL, 2011, p. 29-30).

Como exposto pela autora, a contribuição para promover a autonomia do aluno nas aulas retrata um comportamento requerido por professores que buscam conduzir a formação de futuros profissionais nas mais diversas áreas. Como defende Masetto (2010, p. 23), não podemos pensar, em tempos de universidade, que o papel do aluno é “assistir aulas, fazer provas e trabalhar”, pois, atualmente o conceito de aprendizagem “é bem mais abrangente e profundo” (p. 25). Entretanto, no ensino superior, ainda persiste a ideia de um conceito de aprendizagem com relação direta apenas ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o professor sente que cumpriu o seu papel quando concretiza o cumprimento do programa estabelecido para aquela disciplina.

Com base na literatura e nas observações declaradas pelos professores, cabe destacar que, ao aderir às metodologias ativas, o professor também precisa superar conceitos tradicionais sobre conhecimento, ensino e aprendizagem, que tem sido denominado de paradigma “inovador” (BEHRENS, 2013, p. 54), voltado para a produção do conhecimento, em contraposição ao paradigma tradicional. Embora o paradigma inovador receba diversas denominações por alguns estudiosos, tais como “holístico”, “emergente”, “sistêmico”, não é intenção deste trabalho aprofundar em suas explicações específicas e, somente apresentar os que eles têm em comum, conforme apresentado por Behrens (2013, p. 54), “o ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma inovador é a visão de

totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento”.

Conforme exposto, vislumbram-se mudanças na ação pedagógica a partir de mudanças epistemológicas que instiguem os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento e, como frisa Behrens (2013, p. 55), isso exige o envolvimento do aluno no processo educativo.

Quanto às vantagens e desvantagens do uso das metodologias ativas, no Quadro 13, estão relacionadas as respostas à questão 9 do questionário, com as respectivas categorias.

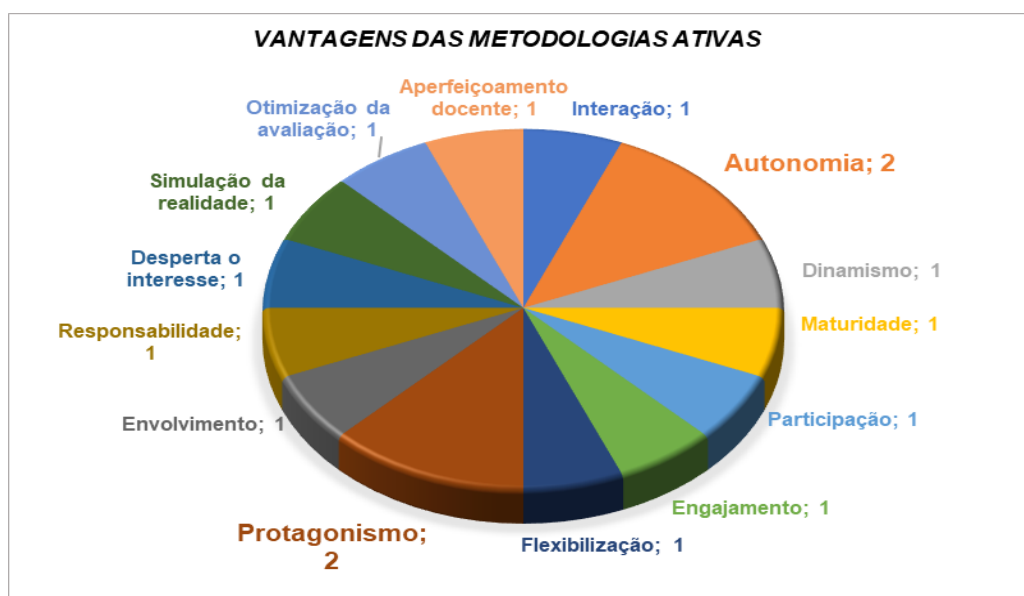
Quadro 13 - Vantagens e desvantagens das metodologias ativas

QUESTÃO 9: Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de se utilizar as metodologias ativas na docência?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	A principal vantagem que vejo é a de usar a aula para treinar; a principal desvantagem é das turmas muito grandes que deixam o gerenciamento mais complexo.	Vantagem: Simulação da realidade Desvantagem: Turmas grandes
D2	Vantagem: estimular o aluno a "caminhar com as próprias pernas", enxergando na figura do professor um "orientador do processo"; Desvantagem: o fato de alguns alunos terem o tempo fora de sala reduzido por questões de trabalho.	Vantagem: Protagonismo Desvantagens: Comprometimento de tempo dos discentes
D3	Vantagens: torna as aulas mais dinâmicas e interessantes; envolve o aluno e incentiva a explorar o conteúdo; torna o aluno o centro do aprendizado, possibilita o desenvolvimento de novas ideias; aumenta a participação; Desvantagens: alunos com comportamento passivo podem não aproveitar a aula, quando existe a necessidade de interação ou atividade em grupo; atenção deve ser maior quando a avaliação for realizada neste tipo de abordagem.	Vantagens: Protagonismo - Participação Desvantagem: Passividade de alguns alunos
D4	A vantagem é que desperta interesse dos alunos no conteúdo trabalhado de forma que melhora a atenção nas disciplinas. A desvantagem é que necessita mais tempo na preparação da aula e carga horária da disciplina, pois o tempo gasto para trabalhar o mesmo conteúdo é maior quando utilizo metodologias ativas.	Vantagem: Desperta o interesse Desvantagem: Exigência de mais tempo no planejamento e execução das aulas
D5	Vantagem: engajamento dos alunos durante as aulas; Desvantagem: falta de envolvimento dos alunos, principalmente os do 1º ano	Vantagem: Engajamento Desvantagem: Falta de envolvimento discente
D6	Vantagem: conseguimos avaliar de uma maneira mais ampla Desvantagem: algumas atividades atrasam e perdemos um pouco da grade.	Vantagem: Otimização da avaliação Desvantagem: Comprometimento dos conteúdos
D7	Vantagens: maior flexibilização; sala de aula mais interativa; envolvimento dos alunos Desvantagens: espaço físico que limitam as práticas; alguns alunos não se empenham.	Vantagens: Flexibilização - Interação - Envolvimento Desvantagem: Limitação do espaço físico
D8	Vantagem: maior autonomia; Desvantagem: às vezes algum aluno deixa de fazer a sua parte em casa.	Vantagem: Mais autonomia Desvantagem: Falta de envolvimento discente
D9	Acredito que só haja vantagens como autonomia, responsabilidade e amadurecimento do aluno; dinamismo e profundidade da aula e constante aperfeiçoamento do professor.	Vantagens: Autonomia - Responsabilidade - Maturidade - Dinamismo - Aperfeiçoamento docente Desvantagem: nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora

Observando as categorias levantadas, cabe pontuar que apenas um docente respondeu não haver nenhuma desvantagem, entretanto, cabe destacar que é o mesmo participante que deixou algumas questões sem responder. Os demais participantes apontaram vantagens e desvantagens no uso de metodologias ativas e, embora elas estejam apresentadas no Quadro 13, optou-se por compilar as vantagens e desvantagens em gráficos específicos para melhor visualização.

Gráfico 2 - Vantagens das metodologias ativas

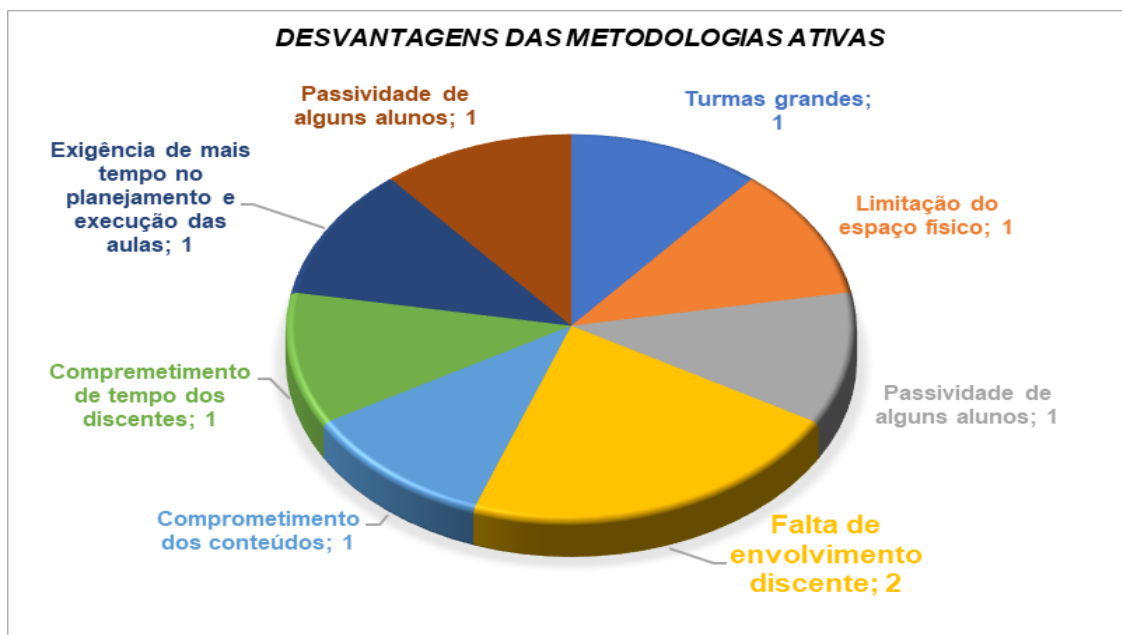


Fonte: Elaborado pela autora

Conforme demonstrado no Gráfico 2, muitas são as vantagens trazidas pelas metodologias ativas de ensino às aulas. A partir do olhar para categorias e para a literatura, pode-se compreender que todos os atores envolvidos no processo pedagógico interagem mais, os alunos aprendem através da colaboração e interação com os colegas, o ensino é mais inclusivo e, quando comparada a abordagem tradicional, essa nova abordagem apresenta uma variedade de efeitos positivos. No entanto, o protagonismo e a autonomia foram aqueles declarados como mais relevantes na visão dos docentes pesquisados.

No Gráfico 3 estão representadas e compiladas as desvantagens das metodologias ativas declaradas pelos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 3 - Desvantagens das metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma, em relação as desvantagens percebidas pelos docentes, a falta de envolvimento discente teve maior destaque, conforme Gráfico 3. Com relação a esse fator, cabe ressaltar que, para uma aula com utilização de métodos ativos de aprendizagem, os autores deixam evidente a necessidade de mudança no papel do aluno, em que ele precisa assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Além disso, a falta de familiaridade com o método pode despertar nos discentes a sensação de que não sabem o que deveriam estar aprendendo. Como já apresentado, tanto o docente como o discente estão em processo de aprendizagem, mas essa disposição exige ação intencional de ambos, cabendo ao professor oferecer alternativas de situações de aprendizagem que estimulem a participação dos discentes e, aos discentes, cabe o envolvimento nas atividades de maneira integral e interativa.

Conforme explica Masetto (2010), uma aula expositiva, repetitiva e monótona não é a melhor forma de encorajar a participação e envolvimento dos alunos. Da mesma forma, Moran (2015), admite que atividades dinâmicas e diversificadas, interessantes, onde há oportunidades de estabelecer relações de afetividade entre colegas e professor, o aluno poderá se sentir valorizado, reconhecer a importância do seu trabalho pelo que está acontecendo em sala de aula. Ou seja, é preciso adotar

práticas e metodologias que incentivem essas características para que se envolvam com as atividades e, cada vez mais, possam se tornar autônomos e proativos.

Por último, quanto à questão 10 do questionário, em que os professores foram indagados sobre as maiores dificuldades com o uso das metodologias ativas, as respostas se encontram compiladas e categorizadas no Quadro 14.

Quadro 14 - Maiores dificuldades com o uso de metodologias ativas

QUESTÃO 10: Quais as maiores dificuldades que você encontrou em fazer uso de metodologias ativas em suas aulas?		
Docente	Respostas	Categorias
D1	A adaptação e o retorno individual para alunos em turmas grandes.	Adaptação - Feedback
D2	Tenho me esforçado constantemente para quebrar o paradigma convencional, ou seja, pensar que o aluno depende muito de mim quanto professor, ao invés de depender mais dele, como ser ativo no processo de aprendizagem.	Superação do paradigma tradicional
D3	Motivar a preparação dos alunos no início, pois alguns alunos não se adaptam a esta forma de aula rapidamente. Em outras palavras, é difícil cobrar algo de um aluno que não se prepara.	Motivação dos alunos
D4	A maior dificuldade foi administrar o tempo, tendo em vista que utilizei em turma com um grande número de alunos.	Administração do tempo
D5	A maior dificuldade é atrair a atenção dos alunos nas primeiras aulas até eles se acostumarem; e envolver os alunos dispersos nas metodologias ativas.	Atrair e envolver os alunos
D6	A preparação inicial dos projetos, mas após a 1ª turma o material já fica pronto para os demais períodos futuros.	Preparação do material didático
D7	Adequação do espaço físico e o desinteresse de alguns alunos.	Adequação - Desinteresse
D8	Não houve, somente momentos positivos.	Nenhuma
D9	Resposta em branco.	Não se aplica

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que somente o participante D9 não declarou dificuldades com o uso de metodologias ativas. Porém, a grande maioria relatou uma ou mais dificuldades relacionadas ao uso de metodologias ativas, que foram retratadas através das categorias levantadas, quais sejam: “adaptação”, devido às mudanças na prática docente; “feedback”, em relação ao retorno individual para alunos, no caso de turmas grandes; “administração do tempo”, quando da utilização e aplicação das metodologias ativas em turmas com grande número de alunos; “preparação do material didático”, onde o docente relata dificuldade principalmente na preparação inicial do material didático; “adequação” e “desinteresse”, percebidas por um dos docentes como dificuldade na adequação do espaço físico e desinteresse de alguns alunos.

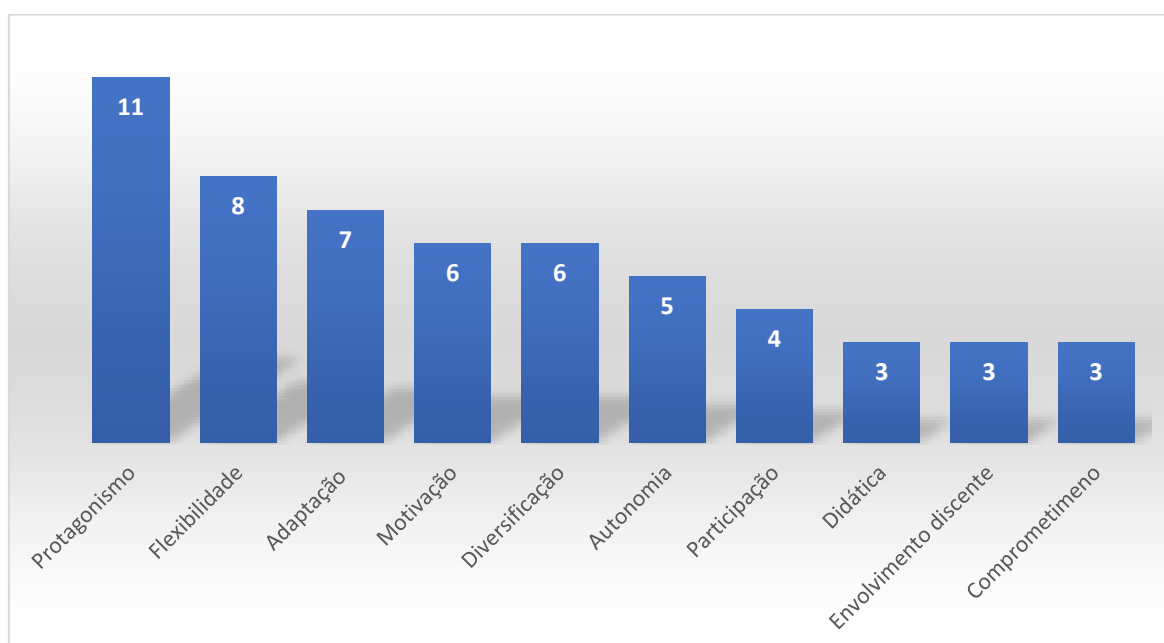
As demais categorias já foram analisadas anteriormente em outras questões do questionário de pesquisa. Cabe frisar que essas categorias devem ser compreendidas em seu conjunto e não de forma isolada, pois professores e alunos têm as suas ações interconectadas pela relação mais abrangente na produção de

conhecimento na atualidade, que supera a fragmentação entre ensino e aprendizagem. Entretanto, é essencial que os professores compreendam esses novos paradigmas para que possam admitir as metodologias ativas de aprendizagem como alternativas pedagógicas e, assim, conhecendo os fundamentos e os principais elementos limitadores da sua prática poderão enfrentar os desafios trazidos por toda mudança.

5.5 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENTREMEIO DAS PRINCIPAIS CATEGORIZAÇÕES

Com o propósito de sistematizar todas as categorias relacionadas às respostas obtidas nas questões abertas do questionário, optou-se por organizar no Gráfico 4 as categorias mais frequentes e que apareceram mais de uma vez nas declarações dos participantes da pesquisa.

Gráfico 4 - Categorias mais frequentes



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme evidenciado no Gráfico 4, é possível perceber que as 10 categorias que mais se relacionaram às respostas dos participantes da pesquisa convergem com o mapa conceitual representado por meio da Figura 2, ilustrado na Seção 4, item 4.2, intitulado “Aspectos conceituais no contexto atual”, com as habilidades que podem ser

trabalhadas na concepção ativa de ensino e aprendizagem, conforme a literatura visitada no decorrer da realização desta pesquisa. Este mesmo mapa conceitual, apresentado anteriormente, foi redesenhado com o propósito de mostrar a convergência entre as categorias identificadas na literatura e nas declarações dos docentes. Portanto, as 10 categorias elencadas na Figura 4, apresentada a seguir, representam os achados desta pesquisa como um todo, ou seja, por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a saber: protagonismo, autonomia, envolvimento, flexibilização, diversificação, comprometimento, didática, adaptação, motivação, participação.

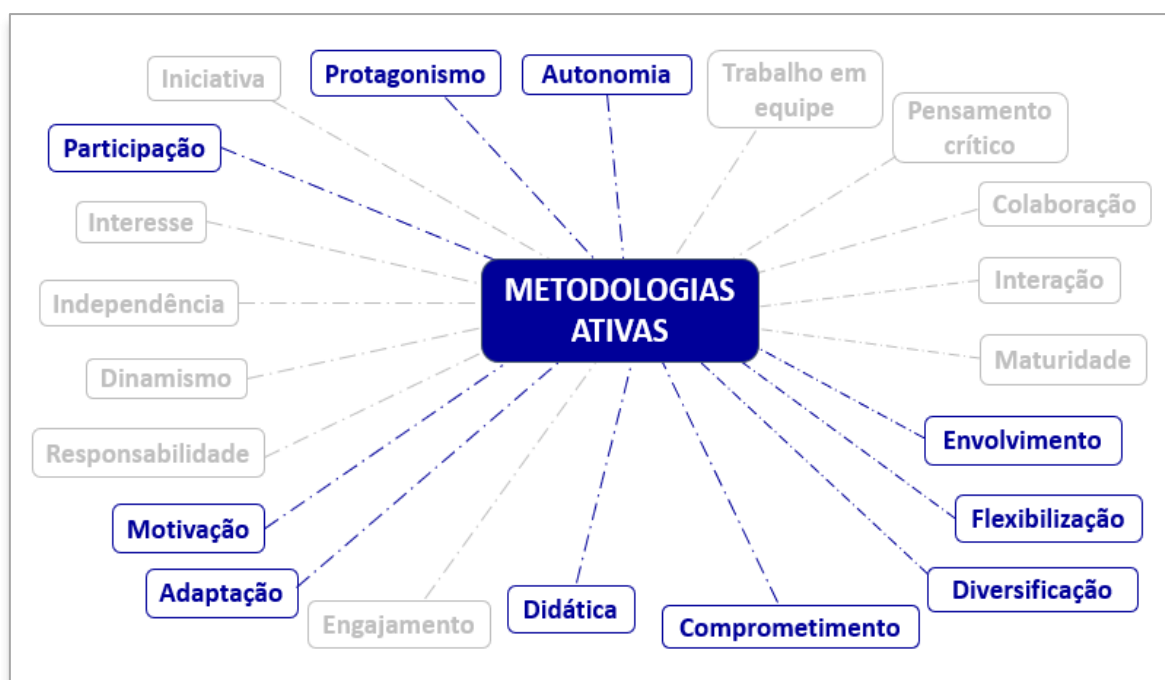


Figura 4 - Mapa conceitual das categorias mais frequentes
Fonte: Elaborado pela autora

As respostas declaradas pelos participantes da pesquisa por meio das questões abertas representam a voz dos docentes que estão trabalhando com metodologias ativas há cinco anos e devem ser compreendidas neste espaço mais amplo de discussões comuns na área da educação e da pesquisa em educação sobre a relação entre a teoria e a prática. Trata-se de um dizer ainda muito comum na educação, qual seja: “na teoria é uma coisa, mas, na prática, é outra”.

Os limitadores indicados por eles e os representados nas categorias se entrelaçam com a literatura e confirmam os desafios que ainda limitam a inovação da

prática educativa, no caso do ensino superior, que extrapolam o domínio do conhecimento de disciplinas específicas. Pimenta e Anastasiou (2010) ressaltam que o professor precisa conhecer os conceitos de aprendizagem e suas bases epistemológicas, pois sem conhecimento dessas bases, o professor corre o risco de ter a sua prática calcada apenas no empirismo, sem questionamentos e reflexões críticas, inclusive da própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento das considerações finais, é possível dizer, de início, que a própria expressão “metodologias ativas” representa a essência de toda a fundamentação delineada neste trabalho a partir da literatura e das declarações dos professores que aceitaram participar desta pesquisa. Apesar de reconhecer que a amostra é reduzida, ao propósito desta pesquisa e nas condições em que foi realizada, devido às consequências da pandemia da Covid-19, as informações e dados, bem como as discussões realizadas ao longo do texto têm forte potencial de colaborar com novas pesquisas acadêmicas sobre metodologias de ensino, formação de professores, práticas de ensino, além de possibilitar discussões sobre inovação das práticas educativas.

Cabe retomar que as questões que orientaram a pesquisa foram as seguintes: Quais diferenciais o uso de metodologias ativas proporcionou aos docentes em sua prática pedagógica em cursos de nível superior? Quais são os potenciais das metodologias ativas nas aulas do nível superior, considerando as limitações dos professores, as respostas dos alunos em termos de comportamento e a organização dos conteúdos e demais processos envolvidos no planejamento das aulas? E, diante dessas questões, buscou-se identificar e compreender as contribuições e os desafios quanto ao uso de metodologias ativas no desenvolvimento das aulas da educação superior à luz da literatura e da percepção dos docentes e gestores.

Após a análise e discussão das informações e dados obtidos em todas as fases do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar que a educação, principalmente a de nível superior, não deve ser centrada e nem tão pouco discutida apenas tendo como foco o papel do professor. É preciso colocar o aluno em seu papel ativo no cenário educacional e, para isso, é preciso mudar as práticas educativas e também a forma de compreender os processos de produção de conhecimento, bem como ressignificar o conceito de ensino e de aprendizagem, considerando os elementos que estão no seu entorno. Isso significa, na prática, uma ruptura com o paradigma considerado tradicional para dar lugar a novos paradigmas, ou seja, inovadores.

As categorias levantadas, embora possam dar um sentido de separação ou fragmentação na compreensão das mensagens emanadas dos docentes, neste trabalho, a separação em categorias realizada para análise do conteúdo foi apenas

uma técnica para melhor compreender a essência das declarações dos questionados. Não houve a intenção de emitir uma compreensão fragmentada quanto ao conteúdo das questões abertas do instrumento de pesquisa e nem quanto à literatura.

Foi possível perceber a clara aproximação entre as categorias que mais se apresentaram nas respostas dos professores às identificadas no mapa conceitual elaborado com base na literatura. Essas categorias convergentes foram: protagonismo, autonomia, envolvimento, flexibilização, diversificação, comprometimento, didática, adaptação, motivação, participação. Elas dialogam entre si e com os propósitos de todo processo pedagógico, que é produção de conhecimento e a formação pessoal e profissional dos sujeitos. Todavia, elas se distanciam ao serem confrontadas com as práticas consideradas tradicionais, voltadas para um ensino transmissivo, centrado no professor e numa tradição pedagógica, questionada nos últimos anos.

Analisando as declarações dos professores pesquisados percebe-se que as metodologias ativas e tudo que está ao seu entorno é muito novo para eles, assim como para os alunos, pois tiveram uma formação que, a princípio, não possuíam o conhecimento de diferentes metodologias de ensino a não ser a aula expositiva, que era a principal metodologia utilizada até há bem poucos anos. Como explica Masetto (2010, p. 65), o professor ao ministrar uma aula, sempre pretende que o aluno aprenda todos os conteúdos selecionados e ensinados por ele e, assim ele acredita que, fazendo uma ótima aula expositiva e, se o aluno ouvir com atenção, a aprendizagem ocorrerá. Ainda, pode-se afirmar que essa, ainda, é a ideia predominante para a maioria dos docentes.

Ficou evidente, no conjunto das categorias identificadas quanto à percepção dos discentes, as dificuldades de adaptação, receptividade, motivação, participação, dentre outros. Da mesma forma, por parte dos “docentes”, a adaptação às novas formas de transmitir os conteúdos, de avaliar os alunos, de planejar e organizar as aulas. Ou seja, evidencia-se a necessidade da quebra de paradigmas por parte de docentes e também de discentes para a apropriação do uso das novas metodologias nas aulas.

Ao mesmo tempo, é oportuno destacar que, na mesma lógica de que as metodologias ativas, por si só, não são garantia de uma boa aprendizagem, também, a aula expositiva não o é, mas ela tem também o seu valor no conjunto do processo educativo. Se bem planejada e realizada, a aula expositiva pode ser uma estratégia

de ensino adequada e eficaz como um meio de ensinar determinados conteúdos e garantir a aprendizagem dos alunos. Porém, não deve ser o único recurso usado nas aulas e deve sempre fazer parte de uma sequência de atividades, planejadas e orientadas por objetivos pré-estabelecidos.

Além disso, ressalta-se que não é a atividade, em si, que indica se o professor adota uma postura tradicional de ensino, mas a forma como ele atua em todos os momentos e como se relaciona com os alunos e com a maneira de compreender a produção de conhecimento. Aqueles que ainda trabalham com a perspectiva de transmissão do conhecimento não necessariamente praticam somente a aula expositiva. Eles podem até propor atividades práticas e dinâmicas e, mesmo assim, cobrar apenas a reprodução de informações por parte dos alunos, não oferecendo oportunidades ao aluno para o desenvolvimento de atividades interativas e o pensamento crítico-reflexivo. Da mesma forma, podem passar uma boa parte do tempo apresentando conteúdos e se preocuparem com a aprendizagem individual de cada aluno, não permitindo ao aluno o exercício da aprendizagem colaborativa, a ressignificação de conceitos e o diálogo criativo. Portanto, uma prática de ensino com metodologias ativas exige um novo exercício docente a partir de novas concepções de produção de conhecimento, o que pode ser caracterizado como “aprender a aprender” e, da mesma forma, proporcionar ao aluno oportunidades de aprender a aprender.

Diante das principais categorias que se destacaram nesta pesquisa, quais sejam: protagonismo, autonomia, envolvimento, flexibilização, diversificação, comprometimento, didática, adaptação, motivação, participação, é possível pontuar que o conceito de metodologias ativas está relacionado a novas formas de ensinar e aprender, independentemente de ser presencial ou a distância. Pode-se também afirmar que a promoção deste tipo de aprendizagem não é uma tarefa fácil de ser realizada e que os professores desempenham um papel fundamental no seu processo de implementação. O acesso rápido às informações e às tecnologias pelos discentes reforçam a necessidade da capacitação docente para aplicação dessas novas metodologias, pois elas só podem fazer a diferença no ensino se a sua utilização estiver integrada aos objetivos de formação do profissional, como teorizado por Masetto (2010; 2018), principalmente no caso da educação superior.

Por meio das respostas ao questionário de pesquisa, foi possível identificar as contribuições trazidas pelas metodologias ativas e também os desafios e dificuldades

enfrentados na sua utilização. Foram também destacadas as vantagens e desvantagens da sua utilização e foi possível delinear um perfil necessário tanto aos docentes como aos discentes para o trabalho pedagógico com metodologias ativas. Todos esses aspectos foram evidenciados e compreendidos no entremeio das declarações dos participantes da pesquisa em várias mensagens, de docentes e gestores, em manifestações como: “maior participação dos alunos”, “os alunos foram bem receptivos”, “interesse pela nova forma de aprendizagem”, “planejamento das aulas mais flexível”, “ganho de autonomia e protagonismo discente”, “alunos ativos, motivados, dinâmicos e interessados”, “maior flexibilidade no processo avaliativo”, dentre outros.

Da mesma forma, também foi possível perceber os desafios e dificuldades encontradas na utilização dessas metodologias, tais como: “adaptação das aulas, das metodologias e da rotina”, “falta de comprometimento e engajamento dos alunos”, “tempo adicional na preparação e planejamento das aulas pelos docentes”, “pouco envolvimento discente”, “superação do paradigma tradicional”, etc. Percebeu-se que existe uma aceitação e uma tendência por parte dos docentes quanto a adoção das metodologias ativas nas aulas, mesmo com relatos de que alguns alunos não conseguiram se adaptar, outros tiveram desinteresse ou se demonstraram apreensivos e receosos. Foi perceptível que, mesmo com algumas resistências, os discentes, em um segundo momento, se envolveram, foram participativos, dinâmicos e receptivos em relação a nova forma de aprendizagem.

Foi evidenciado que as metodologias ativas proporcionaram vários diferenciais na prática pedagógica, relatados pelos docentes como: distribuição maior de notas e de formas diferentes, fora do padrão natural e clássico de provas e trabalhos; conceitos importantes são transmitidos de forma lúdica e dinâmica; estímulo a problematização da realidade; leva em consideração conhecimentos prévios dos alunos; estimula o raciocínio e desperta a autoaprendizagem; dentre tantos outros também elencados na literatura. Se, por um lado, foram evidenciados potenciais no uso de metodologias ativas, por outro lado, foi possível antecipar que, faz-se necessário uma ruptura na forma de compreender o conceito de conhecimento para, assim, mudar a forma de realizar os processos de ensino e aprendizagem, abrangendo por exemplo, a forma de planejar as aulas, o processo avaliativo, as características consideradas importantes no perfil docente e discente, dentre outros.

Em face do exposto, considera-se que os objetivos foram atendidos e foi demonstrado neste trabalho que repensar a prática educativa no ensino superior pressupõe o reconhecimento das dificuldades e desafios inerentes à própria realidade da educação e às suas especificidades. Evidenciou-se que existe uma compreensão por parte dos docentes participantes da pesquisa de que as metodologias ativas são necessárias para ocorrer uma transformação na proposta de ensinar e aprender, de forma a contribuir para uma formação autônoma dos discentes, capaz de favorecer a aquisição das competências atualmente exigidas pelo mercado profissional e pelas DCN dos cursos de graduação. Porém, a pesquisa também mostrou que, muitas vezes, por falta de conhecimento sobre essas novas metodologias, ou por falta de tempo hábil não só no planejamento mais na sua aplicação e, até mesmo por falta de interesse, tanto o docente como o discente ainda não estão preparados para a utilização de novas metodologias em sua prática, diante das múltiplas demandas do mundo globalizado.

Nesse sentido, a formação continuada do professor se faz necessária uma vez que, como profissional da educação, ele precisa estar atualizado quanto aos conteúdos e para fazer uso das novas ferramentas e metodologias tecnológicas, além de se apropriar das tendências pedagógicas e das demandas do mercado e da sociedade. Entretanto, as consequências da Pandemia da Covid-19 para a educação refletiram diretamente em novos formatos de aulas devido ao isolamento social, como aulas remotas ou on-line, em todos os níveis de ensino. Se por um lado, tal situação desafiou os professores quanto ao uso de novas metodologias e tecnologias digitais com a utilização de aulas com tecnologias digitais ou não, com atividades síncronas e assíncronas, por outro lado, evidenciou a necessidade de capacitação de professores para novas estratégias de ensino e aprendizagem e também a necessidade de inovar o próprio processo educativo, com ferramentas tecnológicas, mas também metodologias de ensino diferenciadas.

Tem sido comum, na mídia e nas próprias instituições de ensino, a propagação do chamado ensino híbrido, não apenas como uma tendência, mas como uma possibilidade recorrente para garantir uma educação eficaz neste período de pandemia e pós-pandemia. Observa-se que, a curto prazo, as metodologias ativas tendem a se incorporar ao formato tradicional da educação e nela interferindo, de forma a contribuir para a constituição de uma nova abordagem pedagógica e um recurso inovador que envolvam momentos e atividades presenciais e a distância

(híbridos), trazendo maior flexibilização para uma aprendizagem mais efetiva e autônoma. Para isso, faz-se necessário que as instituições de ensino adotem programas de formação continuada com apoio aos professores, principalmente com a utilização de ferramentas tecnológicas, atualmente muito utilizadas no cenário educacional.

Por fim, é importante frisar que, no âmbito do nível de ensino superior, a prática pedagógica requer comprometimento docente no que se refere à utilização de metodologias de ensino, aprendizagem e processos de avaliação; à seleção de conteúdos significativos e recursos didáticos que favoreçam o envolvimento do discente em seu processo de aprendizado e formação, de forma ativa, crítica e reflexiva, além de proporcionar autonomia na construção do conhecimento, uma vez que a LDB nº 9394, de 1996, estabelece que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social. Dessa forma, se o aluno deve ser preparado para o exercício da cidadania, a sua qualificação para o exercício das atividades profissionais deve proporcionar oportunidade para a sua participação ativa, desenvolvendo autonomia e competências para a tomada de decisões. Ao desenvolver essas competências, o aluno poderá conseguir relacionar melhor a teoria com a prática, ter uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, com o seu futuro trabalho.

Reconhece-se as limitações e incompletude deste estudo devido ao número reduzido de participantes, bem como por ser o tema muito amplo e carregado de tensões e contradições. O estudo pode contribuir para novas perspectivas imediatas de futuras pesquisas na educação superior, tanto no que se refere à utilização de metodologias ativas, como também a uma reestruturação do próprio formato do modelo tradicional de sala de aula, com mais flexibilização para lidar com as relações pedagógicas que se estabelecem nos diversos espaços de aprendizagem na atualidade (formal e não formal). Progressivamente, uma nova postura de professores e gestores na estrutura do ensino superior (gestão, docência e outros) pode ser um dos aspectos significativos e relevantes para a motivação de um estudante protagonista em seu processo de aprendizagem e na sua formação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 5. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia ativa, avaliação, metacognição e ignorância perigosa: elementos para reflexão na docência universitária. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 19-34, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10281/1/2014_art_fcmedeiros.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação**. São Paulo, Intermeios, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/891/1286/6998>. Acesso em: 31 dez. 2020.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 12 out. 2020.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/viewFile/349/333>. Acesso em: 14 out. 2020.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. **Anais International Conference on Engineering and Technology Education**, Cairo, Egito, 2014. Disponível em: <http://copec.eu/intertech2014/proc/works/25.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BARBOSA, Mariana Ferreira; BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas. Sala de Aula Invertida: Caracterização e Reflexões. **Congresso de Tecnologia da Informação**, Campos dos Goytacazes, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/87260941-Sala-de-aula-invertida-caracterizacao-e-reflexoes.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 279 p. 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária: formação ou improvisação?. **Revista Educação UFSM**. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2976>. Acesso em: 31 dez. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina - Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa da aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 03 fev. 2021

BRASIL. **Decreto n.º 5773, de 9 maio 2006a.** Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5786, de 24 maio 2006b.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95771/decreto-5786-06>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei nº 9.394/96 no tocante ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,tocante%20ao%20ensino%20da%20arte. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0> Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decreto do EAD. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, abrangendo os cursos de bacharelado em Ciência da Computação, em Sistemas de Informação, em Engenharia de Computação, em Engenharia de Software e de licenciatura em Computação, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52101-rces005-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de outubro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74371-rces006-17-pdf/file>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.382, de 31 de outubro de 2017**. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2248>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2249>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 20, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a

distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino.
Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2296/portaria-normativa-n-20>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2297/portaria-normativa-n-21>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2299/portaria-normativa-n-23>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 24, de 21 de dezembro de 2017** (retificada em 04/01/2018). Estabelece o Calendário Anual de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no Sistema e-MEC em 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2301/portaria-normativa-n-24>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2293/portaria-normativa-n-19>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria nº 315, de 04 de março de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2419/portaria-mec-n-315>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria nº 586, de 09 de julho de 2019**. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2850/portaria-inep-n-586>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria nº 1.382**. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimentos e

transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2248>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria nº 1.383**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2249>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.718, de 08 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior - Ipes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2926>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.773, de 18 de outubro de 2019**. Dispõe sobre as diretrizes para formação do cadastro do Sistema Educacional Brasileiro - SEB e expedição da Carteira de Identificação Estudantil - CIE, de que tratam os art. 1º-A e 1º-B da Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2932>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.938, de 06 de novembro de 2019**. Institui o Programa Educação em Prática. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2942>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544-2020>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE-CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3116/parecer-cne-cp-n-5-2020>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de junho de 2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3231/parecer-cne-cp-n-9>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE-CP nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3264/parecer-cne-cp-n-11>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CES/CNE 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE776_97.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 948/2019**. Alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, bacharelado, e alteração da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, em virtude de decisão judicial transitada em julgado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2019/128041-pces948-19/file>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 438/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85171-parecer-ces-2020>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Instrução Normativa nº 1, de 15 de dezembro de 2017**. Regulamenta o fluxo de processos que chegaram à fase de avaliação externa in loco pelo Inep, a partir da vigência das Portarias nos. 1.382 e 1.383, de 31 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1099436/do1-2017-12-18-instrucao-normativa-n-1-de-15-de-dezembro-de-2017-1099432-1099432. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Instrução Normativa nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação de IES, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2294>. Acesso em: 30 jan. 2021

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 30 jan. 2021

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. Tradução Daniel Bueno. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Aprendizagem-Baseada-Projetos-Professores-Fundamental/dp/8536311088/ref=sr_1_1?dchild=1&qid=1612381507&refinements=p

[27%3ABuck+Institute+For+Education&s=books&sr=1-1&text=Buck+Institute+For+Education](#). Acesso em: 12 set. 2020.

BUSS, Cristiano da Silva.; MACKEDANZ, Luiz Fernando. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 122-131, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481>. Acesso em: 14 out. 2020.

CARVALHO, Fátima Franco Oliveira; CHING, Hong Yuh. (orgs.). **Práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior: experiências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CECY, Carlos; OLIVEIRA, Geraldo Alécio de; COSTA, Eula Maria de Melo Barcelos. **Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico - ABENFARBIO**. Metodologias ativas: aplicações e vivências em educação farmacêutica. Brasília: 2. ed., 2013.

Cenários da Educação Superior no Brasil: reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Ano 30, n. 42 (Junho 2018). Brasília: ABMES Editora, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/editora/detalhe/98/revista-estudos-n-42>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Mais uma etapa investigativa se conclui: construindo uma pedagogia da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (org). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_cadern_o_vi.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

DOLAN, Erin L., COLLINS, James. We must teach more effectively: Here are four ways to get started. **Molecular Biology of the Cell**, 26(12), 2151-2155, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26067566/>. Acesso em: 24 dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Rev. RBPAAE** – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967> Acesso em: 24 dez. 2020.

FERREIRA, José Claudiano Xavier; RODRIGUES, Kátissa Galgania Feitosa Coutinho; SANTOS, Rafaelle Gleice dos; OLIVEIRA, Sidney Medeiros de. Metodologias Pedagógicas na Construção do Conhecimento: Uma Reflexão. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2012, vol.1, n.16, p. 17-27. ISSN 1981-1189. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/4>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FINI, Maria Inês. Inovações no ensino superior metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 176-183, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/982>. Acesso em 23 dez. 2020.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: Ensinar para compreensão. **Revista Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em:

<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/frenteiras/article/view/14>. Acesso em: 26 dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Pedro Gilberto. A Universidade em busca de um novo tempo. **Cadernos IHU ideias** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos. Ano 17, n. 290, vol. 17, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Sílvia Pereira de Castro Casa. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MARTINS, Claudia Garrido; FERREIRA, Miguel Luiz Ribeiro. O *Survey* como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento da construção. **VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão**, agosto, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/275833286_O_Survey_como_tipo_de_pesquisa_aplicado_na_descricao_do_conhecimento_do_processo_de_gerenciamento_de_riscos_em_projetos_no_segmento_da_construcao. Acesso em: 29 dez. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na Educação Superior. **Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100018. Acesso em: 29 dez. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O Professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667 jul./set. 2018. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/37099/26724>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MAZUR, Eric. Twilight of the Lecture. **Harvard Magazine**, Boston, Massachusetts, 2012. Disponível em: <http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELO, Renata dos Anjos. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: uma análise a partir da educação sociocomunitária. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf

Acesso em: 30 dez. 2020.

MELLO, Fernanda Sutkan de Oliveira. **Aprendizagem baseada em projetos e a criação de recursos educacionais digitais nos cursos da faculdade de comunicação social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1028>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007#:~:text=A%20interpreta%C3%A7%C3%A3o%20nunca%20ser

[%C3%A1%20a,sempre%20aberto%20em%20v%C3%A1rias%20dire%C3%A7%C3%B5es](#). Acesso em: 19 jan. 2021.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET, Belo Horizonte, MG, 2006. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B23B2621B-995B-4F97-B5C6-180A42FDBD14%7D_Projeto%20de%20Pesquisa%20de%20Mestrado%20%20Cacilda%20%20Vers%C3%A3o%20Final%206%20pdf.pdf. Acesso em: 30 dez. 2020.

PEDROSA, Renato. Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. **Jornal da Unicamp**. Abr. 2018. Campinas, SP. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática—análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Tradução Naila Freitas. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU**, v. 1, n. 1, p. 9-14, 2013. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/download/66/113>. Acesso em: 27 dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (*et al.*). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**. São Gonçalo: UNIVERSO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 31 dez. 2020.

UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural. Organization **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev. [online]**, Curitiba, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602014000800079&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 31 dez. 2020.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Débora Rezende Serrano, acadêmica do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientada em sua dissertação pela professora Dra. Neide Pena, estou realizando uma pesquisa intitulada “AS CONTRIBUIÇÕES E OS DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES E GESTORES” com o objetivo de identificar e analisar as contribuições e os desafios das metodologias ativas em sala de aula da educação superior.

O projeto já foi submetido ao Comitê de Ética e obteve em 18/09/2019 a aprovação Ética do CEP/CONEP, conforme parecer número: 3.584.729, de acordo com as diretrizes e normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles, garantir o anonimato e levar ao conhecimento das instituições os resultados da pesquisa.

A realização da investigação se dará em duas fases. Na primeira, os docentes e gestores conhecerão os objetivos da investigação e receberão o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”. Na segunda, será aplicado um questionário semiestruturado, contendo 15 (quinze) questões, sendo 5 fechadas e 10 abertas.

Solicitamos, portanto, a sua colaboração no preenchimento desse questionário, pois a sua contribuição será muito importante para os propósitos desta pesquisa, tanto no âmbito científico como pedagógico. Espera-se com o resultado desta pesquisa a produção de conhecimentos em relação às contribuições e os desafios trazidos pelas metodologias ativas quando utilizadas em sala de aula na educação superior, tendo em vista a potencialização da aprendizagem do aluno.

Para a realização desta pesquisa, o(a) senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome. Será mantido o anonimato, assim como o sigilo das informações obtidas e

será respeitada a sua privacidade e a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. A pesquisa apresenta riscos mínimos, mas não lhe trará consequências físicas ou psicológicas, podendo apenas lhe trazer, não necessariamente, algum desconforto mediante o preenchimento do questionário, porém, na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra.

Para possíveis informações e esclarecimentos sobre o estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora Débora Rezende Serrano pelo telefone: (35) 99990-4068 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univás pelo telefone (35) 3449-9271, no período das 8 às 11 hs e das 13 às 16 hs de segunda a sexta-feira. Após essas informações, se o senhor (a) concordar em participar desta pesquisa, solicito que leia a “Declaração “que segue abaixo, assinando-a no local próprio e devolvendo em anexo por esta mesma via.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.

PESQUISADORA: Débora Rezende Serrano

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que fui informado (a) sobre esta pesquisa, estou ciente dos seus objetivos, da relevância do estudo, assim como me foram esclarecidas todas as dúvidas com relação aos procedimentos éticos. Mediante esses esclarecimentos:

- [] CONCORDO em participar
[] NÃO CONCORDO em participar

Para tanto, lavro minha assinatura em duas vias deste documento, ficando uma delas comigo e a outra com a pesquisadora.

NOME DO(A) PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE: _____

Pouso Alegre, 08 de novembro de 2019

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000
Fones: (35) 3449-9271 e 3449-9269

APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa

Sexo	<input type="checkbox"/> F		<input type="checkbox"/> M
Idade	<input type="checkbox"/> Abaixo de 30 anos	<input type="checkbox"/> De 30 a 45 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 45 anos
Tempo de vínculo na instituição	<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 10 anos
Tempo de docência no ensino superior	<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 10 anos
Formação acadêmica	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado
1. Você utiliza metodologias ativas em sala de aula? Quais?			
2. Quais foram os desafios enfrentados na prática docente com o uso de metodologias ativas?			
3. Como os alunos reagiram às mudanças das metodologias em sala de aula?			
4. O que mudou no seu planejamento de aulas com as metodologias ativas?			
5. Você percebeu mudanças positivas em sala de aula com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?			
6. Em algum aspecto você percebeu pontos negativos com o uso de metodologias ativas? Se sim, quais?			
7. O que mudou no processo de avaliação dos alunos usando as metodologias ativas?			
8. Cite algumas características que você considera importante no perfil dos docentes e discentes do ensino superior para o trabalho com as metodologias ativas.			
9. Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de se utilizar as metodologias ativas na docência?			
10. Quais as maiores dificuldades que você encontrou em fazer uso de metodologias ativas em suas aulas?			

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores”**

Autoria: Débora Rezende Serrano

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



Pouso Alegre, 09 de abril de 2021.