



MARIA DE FATIMA BRITO DURÃES

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS
DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA FACULDADE LA SALLE DE MANAUS**

CANOAS, 2021

MARIA DE FATIMA BRITO DURÃES

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS
DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA FACULDADE LA SALLE DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade La Salle como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação
– Minter Manaus.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D948m Durães, Maria de Fatima Brito.

As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem [manuscrito]: um estudo de caso no curso de educação física da faculdade La Salle de Manaus / Maria de Fatima Brito Durães – 2021.

173 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
“Orientação: Prof^a. Dra. Hildegard Suzana Jung”.

1. Metodologias ativas. 2. Processo de ensino – aprendizagem. 3. Competências.
I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 378

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MARIA DE FATIMA BRITO DURÃES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus

BANCA DE EXAMINADORA



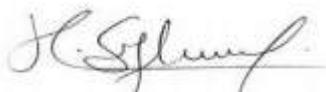
Prof^ª. Dr^ª. Elaine Conte
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Paulo Fossati
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof^ª. Dr^ª. Ivette Marité Durán Seguel
Universidad Católica del Maule – Talca, Chile



Prof^ª. Dr^ª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 21 de dezembro de 2021.

À minha família.

*Wilmar, Patrícia, André, Rafael, Luiza, Thiago e
Kamila, vocês são minha base, meu alento, minha força,
meu amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre guia, me fortalece, me acolhe e me possibilita essa vida em plenitude.

À minha família, pelo apoio, carinho e amor, mesmo nos momentos em que me ausento em função das diversas atividades (vai ser bom pra você? Então será para todos nós. Vai...), esse é o lema.

À minha mãe, Tereza, *in memoriam*, por sempre acreditar em meu potencial e pelas palavras: “filha, você pode ser o que quiser e chegar onde quiser, desde que tenha humildade, ética e a dedicação necessária”.

À Direção da Faculdade La Salle Manaus, nas pessoas do Prof. Francisco Bezerra e Ir. Antonio Cantelli, pelo apoio irrestrito.

Aos professores e colaboradores da Faculdade La Salle Manaus, pelo companheirismo e, de forma especial à Maria Aline, minha fiel escudeira.

Aos membros do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, pela convivência e ensinamentos.

Aos colegas e professores do Minter em Educação, vocês foram imprescindíveis.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Hildegard Jung, você foi um presente que a vida me deu nesses quase dois anos de convivência. Uma amiga sábia, generosa em partilhar seus saberes, uma mão amiga a guiar mesmo quando eu acreditava não conseguir.

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

(Albert Einstein)

“A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem” (Paulo Freire)

RESUMO

Nossa sociedade passa por momentos de intensas transformações. Nunca foi tão necessário que os sujeitos se apropriem do conhecimento, produzindo-o, divulgando-o e utilizando-o de forma a construir novos conhecimentos, relevantes e úteis, em uma perspectiva ética e socialmente responsável. Sob esse prisma, as metodologias ativas podem servir de elemento catalisador de novas formas de pensar e trabalhar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, preenchendo lacunas hoje existentes. Nesse contexto, o objetivo geral do presente projeto de dissertação consiste em analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino-aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. Trata-se de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul. A metodologia, de abordagem qualitativa, adotou o estudo de caso como tipologia (YIN, 2010), cuja unidade de análise consiste nos estudantes e docentes do Curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. Os dados foram coletados por meio de questionário anônimo (GIL, 2008) enviados aos participantes, respeitando-se os aspectos éticos. Os resultados foram examinados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2016). Como principais autores que sustentaram as reflexões teóricas elegemos Freire (2011), no que concerne a conceitos de diálogo, problematização, pedagogia da autonomia, pedagogia da pergunta; Ausubel (1982), no tocante à teoria da aprendizagem significativa; Masetto (2012), com relação à docência no ensino superior; Morán (2014), sobre as metodologias ativas. Acreditamos que compreender como os docentes pensam o seu perfil de ensinagem¹ é de extrema relevância para a educação superior. O estudo nos levou à identificação da categoria “aprendizagem”, assim como das subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”. Nos proporcionou também uma síntese do olhar de docentes e estudantes para as competências desenvolvidas pelas metodologias ativas, como capacidade de resolver problemas, autogestão do tempo, pensamento crítico analítico, domínio de múltiplas linguagens, visão integradora, visão sistêmica argumentação e diálogo, criatividade, trabalho em equipe, resiliência, proatividade. Assim, ao propor metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem para o curso de Educação Física, incentivamos a reflexão e o conhecimento sobre outras formas de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de um novo olhar sobre a ação docente que extrapola as paredes da sala de aula e que poderá superar o hiato existente entre conhecimentos teóricos e a realidade que nos cerca. Tais ações, por consequência, se refletirão no aluno, pelas

¹ Segundo Polity (2002), “aprender está para a aprendizagem, assim como ensinar está para a ensinagem”. Traz uma ideia mais ampla que o próprio ensino, pressupondo interação.

possibilidades que favorecem à transformação do sujeito, não mais passivo e dependente, mas agora autônomo e preparado para os desafios cotidianos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Curso de Educação Física. Competências. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Our society is going through intense transformations. It has never been more necessary for subjects to appropriate knowledge, produce it, disseminate it, and use it to build new, relevant and useful knowledge, in an ethical and socially responsible perspective. From this perspective, active methodologies can catalyze new ways of thinking and working on the teaching-learning process in higher education, filling gaps that exist today. In this context, the general objective of this dissertation is to analyze the contribution of active methodologies as an educational practice in teaching-learning processes, in the Physical Education course at La Salle College of Manaus. The research is linked to the line of study in Teacher Education, Theories and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the La Salle University from Canoas, Rio Grande do Sul. The methodology, with a qualitative approach, adopted the case study as typology (YIN, 2001), which unit of analysis consists of students and teachers of the Physical Education course at La Salle College of Manaus. Data were collected through an anonymous questionnaire (GIL, 2008) sent to the participants, respecting ethical aspects. The results were examined using the Content Analysis Technique, following the guidelines of Bardin (2016). The main authors who supported the theoretical reflections chosen were, Freire (2011), concerning concepts of dialogue, problematization, pedagogy of autonomy, pedagogy of the question; Ausubel (1982), regarding the theory of meaningful learning; Masetto (2012), concerning teaching in higher education; Morán (2014), on active methodologies. We believe that understanding how teachers and students think about their teaching profile is extremely relevant to higher education. The study led us to identify the category “learning”, as well as the subcategories “process”, “protagonism” and “teaching”. It also provided us with a synthesis of the teacher's view of the skills developed by active methodologies, such as problem-solving skills, time self-management, analytical critical thinking, mastery of multiple languages, integrative view, systemic view, argumentation and dialogue, creativity, teamwork, resilience, proactivity. Thus, by proposing active methodologies as teaching and learning strategies for the Physical Education course, we encourage reflection and knowledge about other ways to develop the teaching and learning processes. It is a new look at teaching that goes beyond the walls of the classroom and can overcome the gap between theoretical knowledge and the reality that surrounds us. Such actions, therefore, will be reflected in the student, due to the possibilities that favor the transformation of the subject, no longer passive and dependent, but now autonomous and prepared for daily challenges.

Keywords: Active methodologies. Physical Education Course. Skills. Teaching-learning process.

RESUMEN

Nuestra sociedad atraviesa momentos de intensas transformaciones. Nunca ha sido más necesario que los sujetos se apropien del conocimiento, lo produzcan, lo difundan y lo utilicen para construir conocimientos nuevos, relevantes y útiles, en una perspectiva ética y socialmente responsable. Desde esta perspectiva, las metodologías activas pueden servir como catalizador de nuevas formas de pensar y trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, llenando los vacíos que existen en la actualidad. En este contexto, el objetivo general de esta tesis de magíster es analizar la contribución de las metodologías activas como práctica educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el curso de Educación Física de la Faculdade La Salle de Manaus, Brasil. Se trata de una investigación vinculada a la línea de investigación Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle de Canoas, Rio Grande do Sul. La metodología, con un enfoque cualitativo, adoptó el estudio de caso como tipología (YIN, 2001), cuya unidad de análisis está formada por alumnos y profesores del Curso de Educación Física de la Faculdade La Salle de Manaus. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario anónimo (GIL, 2008) enviado a los participantes, respetando los aspectos éticos. Los resultados fueron examinados utilizando la Técnica de Análisis de Contenido, siguiendo las pautas de Bardin (2016). Como autores principales que sustentaron las reflexiones teóricas, elegimos a Freire (2011), en cuanto a conceptos de diálogo, problematización, pedagogía de la autonomía, pedagogía de la pregunta; Ausubel (1982), sobre la teoría del aprendizaje significativo; Masetto (2012), con relación a la docencia en la educación superior; Morán (2014), sobre metodologías activas. Creemos que comprender cómo piensan profesores y alumnos sobre su perfil docente es extremadamente relevante para la educación superior. El estudio nos llevó a identificar la categoría “aprendizaje”, así como las subcategorías “proceso”, “protagonismo” y “enseñanza”. También nos brindó una síntesis de la visión del docente sobre las competencias desarrolladas por metodologías activas, tales como habilidades de resolución de problemas, autogestión del tiempo, pensamiento crítico analítico, dominio de múltiples lenguajes, visión integradora, visión sistémica, argumentación y diálogo, creatividad, trabajo en equipo, resiliencia, y proactividad. Así, al proponer metodologías activas como estrategias de enseñanza y aprendizaje para el curso de Educación Física, fomentamos la reflexión y el conocimiento sobre otras formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es una nueva mirada a la acción docente que traspasa los muros del aula y puede superar la brecha existente entre los conocimientos teóricos y la realidad que nos rodea. Tales acciones, por tanto, se verán reflejadas en el alumno, debido a las posibilidades que favorecen la transformación del sujeto, ya no pasivo y dependiente, sino ahora autónomo y preparado para los retos diarios.

Palabras-clave: Metodologías activas. Curso de Educación Física. Habilidades. Proceso de enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual sobre as metodologias ativas.....	50
Figura 2 – Classificação das metodologias ativas.....	52
Figura 3 – Método do arco de Maguerez.....	54
Figura 4 – Características da aprendizagem baseada em projetos.....	55
Figura 5 – Diagrama de implementação do método de instrução por pares.....	57
Figura 6 – Passos do método Jigsaw.....	58
Figura 7 – Pirâmide de William Glasser.....	61
Figura 8 – Protocolo de revisão para a relevância acadêmico-científica.....	89
Figura 9 – Aplicação do protocolo de revisão.....	89
Figura 10 – Desenho metodológico da pesquisa.....	93
Figura 11 – Gênero dos docentes.....	101
Figura 12 – Gênero dos estudantes.....	102
Figura 13 – Faixa etária docentes.....	103
Figura 14 – Faixa etária estudantes.....	103
Figura 15 – Período em que o docente leciona.....	104
Figura 16 – Período do curso em que o estudante se encontra.....	104
Figura 17 – Tempo de experiência na docência.....	105
Figura 18 – Atuação na docência.....	106
Figura 19 – Docentes que conhecem metodologias ativas.....	107
Figura 20 – Estudantes que conhecem metodologias ativas.....	107
Figura 21 – Cursos mais procurados no Amazonas.....	110
Figura 22 – Ingressantes e concluintes da Licenciatura em Educação Física.....	111
Figura 23 – Nuvem de palavras - respostas dos docentes participantes da pesquisa.....	112
Figura 24 – Nuvem de palavras - respostas dos estudantes participantes da pesquisa.....	113
Figura 25 – Nuvem de palavras - respostas dos estudantes participantes da pesquisa.....	118
Figura 26 – Concepção do estudante com relação às metodologias ativas.....	119
Figura 27 – Categoria protagonismo do estudante.....	120
Figura 28 – Entendimento do aluno acerca do protagonismo.....	121
Figura 29 – Aquelas que favorecem a autonomia.....	122
Figura 30 – Outras respostas.....	123
Figura 31 – Grau de importância das metodologias ativas (docentes).....	124

Figura 32 – Gráfico grau de importância das metodologias ativas (estudantes).....	125
Figura 33 – Competências desenvolvidas - olhar docente.....	126
Figura 34 – Síntese do olhar docente para as competências desenvolvidas.....	127
Figura 35 – Competências desenvolvidas – olhar do estudante.....	129
Figura 36 – Síntese do olhar do estudante para as competências desenvolvidas.....	130
Figura 37 – Docentes - utilização das metodologias ativas em sala de aula.....	132
Figura 38 – Percepção dos estudantes - metodologias ativas no curso.....	132
Figura 39 – Utilização de metodologias ativas pelos docentes.....	134
Figura 40 – Percepção da utilização das metodologias ativas pelos estudantes.....	135
Figura 41 – Descrição do processo de ensino e aprendizagem no curso (docentes).....	136
Figura 42 – Descrição do processo de aprendizagem no curso (estudantes).....	137
Figura 43 – Metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na prática docente.....	139
Figura 44 – Metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem – estudante.....	140
Figura 45 – Exemplos de metodologias ativas utilizadas no curso pelo docente.....	141
Figura 46 – Exemplos de metodologias ativas utilizadas no curso - percepção do estudante.....	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As principais abordagens do ensino superior.....	31
Quadro 2 – Diferenças entre as metodologias ativas e as de modelo tradicional.....	51
Quadro 3 – Descritor metodologias ativas na educação superior na Plataforma Capes Teses e Dissertações.....	66
Quadro 4 – Descritor metodologias ativas na educação superior na BDTD.....	69
Quadro 5 – Descritor aprendizagem significativa na educação superior na Plataforma Capes teses e Dissertações.....	71
Quadro 6 – Descritor Aprendizagem significativa na educação superior na BDTD.....	73
Quadro 7 – Descritor aprendizagem PBL no catálogo da Capes de Teses e Dissertações.	76
Quadro 8 – Descritor aprendizagem baseada em problemas na plataforma da BDTD.....	79
Quadro 9 – Panorama geral do estado do conhecimento.....	90
Quadro 10 – Relação entre os objetivos, questões norteadoras e o instrumento de coleta.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Títulos selecionados.....	90
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Atividade Baseada em Problemas
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDL	Clube de Dirigentes Lojistas
CFE	Conselho Federal de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
COVID-19	Doença por Coronavírus – 2019
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EAD	Ensino à Distância
FCCJ	Faculdade de Ciências Contábeis de Jequié
FIEF	Faculdades Integradas Euclides Fernandes
FLS	Faculdade La Salle de Manaus
IALU	Associação Internacional das Universidades La Salle
IES	Instituição De Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBL	Atividades Baseadas em Problemas
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Educação Superior: Cenários e Desafios	24
2.1.1 <i>A função social do ensino</i>	27
2.1.2 <i>Educação Superior sob o viés da globalização</i>	28
2.2 O Ensino e a aprendizagem na educação superior	30
2.2.1 <i>Formação pedagógica do ensino superior</i>	36
2.2.2 <i>Aprendizagem significativa</i>	41
2.2.3 <i>Educação Superior – Práticas disruptivas</i>	43
2.3 O Estudante da Educação Superior	44
2.4 Metodologias Ativas na Educação Superior	47
2.4.1 <i>Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL)</i>	52
2.4.2 <i>Problematização</i>	53
2.4.3 <i>Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning)</i>	54
2.4.4 <i>Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning – TBL)</i>	55
2.4.5 <i>Instrução por Pares (Peer-Instruction)</i>	56
2.4.6 <i>Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)</i>	57
2.4.7 <i>Jigsaw</i>	58
2.4.8 <i>Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (Student-Teams- Achievement Divisions – STAD)</i>	59
2.4.9 <i>Torneios de Jogos em Equipes (Teams-Games-Tournament – TGT)</i>	59
2.5 Aprendizagem ativa	60
2.6 Os impactos do momento pandêmico no processo de ensino e aprendizagem	62
3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PESQUISA: UM MAPEAMENTO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS	65
3.1 Descritor metodologias ativas na educação superior	66
3.1.1 <i>Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor metodologias ativas na educação superior</i>	66
3.1.2 <i>Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor metodologias ativas na educação superior</i>	69
3.2 Aprendizagem significativa na educação superior	71

3.2.1 Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor Aprendizagem significativa na educação superior	71
3.2.2 Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor Aprendizagem significativa na educação superior	73
3.3 Aprendizagem baseada em problemas	76
3.3.1 Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor Aprendizagem baseada em problemas	76
3.3.2 Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor Aprendizagem baseada em problemas	79
3.4 Constatações e reflexões	81
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	82
4.1 Abordagem de pesquisa	82
4.2 Justificativa e Relevância	83
4.1.1 Relevância Pessoal	84
4.1.2 Relevância Profissional	84
4.1.3 Relevância Acadêmico Científica	86
4.1.4 Relevância Social	87
4.3 O problema	91
4.4 Objetivos da investigação	92
4.4.1 Objetivo geral	92
4.4.2 Objetivos específicos	92
4.5 Unidade de estudo	92
4.6 Sujeitos do estudo	95
4.7 Instrumentos de coleta de dados	96
4.8 Procedimentos para a autorização do estudo	99
4.9 Análise dos dados	99
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
5.1 Do atendimento aos objetivos específicos	107
5.2 Aprendizagem	113
5.2.1 Subcategoria 01 – Processo	115
5.2.2 Subcategoria 02 – Protagonismo	116
5.2.3 Subcategoria 03 – Ensino	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144

REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – Termo de Autorização do Estudo.....	160
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente.....	162
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Estudantes	163
APÊNDICE D – Questionário com Docentes.....	164
APÊNDICE E – Questionário com Estudantes	169

1 INTRODUÇÃO

Nos encontramos em um contexto social no qual a informação está à disposição dos sujeitos em velocidades cada vez mais rápidas, através de mecanismos cada vez mais avançados. Mas, ter acesso à informação já não é suficiente para que esses sujeitos consigam participar ativamente da vida em sociedade. Urge que transformemos informações em conhecimento. Há também a premente necessidade de produzir, divulgar, possuir e saber usar a informação. Por outro lado, nos deparamos com a urgência em produzir e consumir saberes, sem que paremos para estabelecer significado e intencionalidade a esses saberes. Nesse cenário, emergem questões como: quem está produzindo e validando o conhecimento? Para quem? Como esse conhecimento vem sendo usado?

A construção do conhecimento, pelo estudante, deve ser o objeto central da ação docente, em seu processo de ensino e de aprendizagem, compreendendo que ele, docente, também constrói saberes nesse processo. Logo, a energia empregada pelo docente será no sentido de favorecer tais experiências, para o alcance dos objetivos.

Devido a essas mudanças, algumas instituições de ensino têm procurado por novas abordagens para o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destacando-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem (MORAN, 2014). Conforme Freire (2011, p. 25), é necessário repensar o modelo de educação bancária, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades ao educando para formação ou construção desse conhecimento”.

O próprio FREIRE (2005) nos aponta o caminho das metodologias ativas quando, ao tratar da educação de adultos, nos traz que o que impulsiona sua aprendizagem é a superação dos desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias. As Metodologias Ativas como práticas educacionais se fundamentam nos princípios da pedagogia da interação e da pedagogia crítica, que tem Paulo Freire como seu maior defensor.

Ainda nessa linha de pensamento, Bacich e Moran ressaltam:

As pesquisas atuais nas áreas da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles

podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. (BACICH; MORAN, 2018, p. 23).

Compreendemos que as metodologias ativas correspondem a um caminho no percurso do ensino e aprendizagem, correspondem a utilização prática experiencial do indivíduo, como forma de desenvolver suas potencialidades com autonomia e protagonismo. Não é único, não é um fim, não é ponto de chegada, mas um processo. Saber entender essa realidade e conseguir pensar nos aprendentes com seus próprios tempos e ritmos, organizar trilhas de aprendizagem pensando em currículos que potencializem habilidades e competências são desafios para os docentes do ensino superior.

Várias estratégias metodológicas podem ser pensadas para favorecer essas não tão novas competências, através de situações reais ou simulações de experiências: Estudo de caso, atividades baseadas em projetos e problemas, pesquisa científica, sala de aula invertida, dentre outras. O relevante é observar que esses instrumentos possibilitam o desenvolvimento do pensamento divergente e despertam o desejo de conquista, iniciativa, investigação, criação e responsabilidade. Esse caminho permite a construção do conhecimento do estudante, a partir do maior envolvimento nas atividades através da relação teórico-prática constante. Mas, para que tais ações se concretizem, faz-se necessária a intencionalidade do docente. Entender que é preciso pensar a arquitetura da sala aula, a concepção dos currículos. A intencionalidade é de fundamental importância e nenhuma estratégia funcionará se o docente não trazer consigo esse viés disruptivo, esse olhar para o novo, essa busca pelo trabalho entre os pares.

A partir do cenário descrito, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino-aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. Como objetivos específicos, delimitamos: a) Historicizar o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus; b) Descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Superior; c) Pesquisar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus, apontando as que promovem um maior engajamento; d) Propor metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem para o curso de Educação Física.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que adota o estudo de caso como tipologia metodológica, uma vez que a unidade de análise consiste no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus. O estudo, em nível de pesquisa *stricto sensu*, de mestrado acadêmico, insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas,

Rio Grande do Sul. A motivação para a realização do estudo está diretamente relacionada à trajetória profissional docente da autora: são vinte e sete anos trabalhando no Ensino Superior, comprometida com uma educação significativa e transformadora, que possa fazer a diferença na vida dos egressos e, conseqüentemente, da coletividade para onde retornam. Além disso, buscamos contribuir com o conhecimento acadêmico-científico, uma vez que as metodologias ativas podem abrir caminho para o processo de apropriação, de produção e de divulgação do conhecimento. A escolha do curso de Educação Física deu-se em função de tratar-se da única licenciatura da Faculdade La Salle Manaus, universo da pesquisa. Esse ambiente formador de novos profissionais da educação se apresenta como terreno fértil no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os aprendentes de hoje terão à sua frente desafios em sala de aula, enquanto docentes e disseminadores do conhecimento.

Com relação à arquitetura do estudo, após a presente introdução, no Capítulo 2, construímos o referencial teórico apresentando os cenários e desafios da educação superior, com uma breve retrospectiva em relação à própria educação, estabelecendo parâmetros de forma a buscar compreender crises e paradigmas que nos trouxeram até o estágio atual. Trazemos alguns aspectos normativos, além de reflexão acerca da necessidade de reconstrução do modo de pensar a sociedade e o imperativo de uma postura mais integradora da educação superior, para que possa extrapolar as fronteiras mercadológicas de uma sociedade globalizada, mas não dissociada da realidade social, sob o viés da globalização, com as diversas possibilidades de cunho social, econômico, político e, conseqüentemente, educacional; apontamos também incertezas e indagações sobre, até que ponto as instituições de ensino têm feito bom uso desse processo? Ou ainda, como as instituições têm lidado com as características dominantes desse novo modelo? Nesse contexto, a formação para o ensino superior aponta o saber docente como um saber plural, estratégico, apresentando as variações surgidas ao longo do espaço-tempo, acompanhando e contextualizando as transformações cotidianas, econômicas e sociais da função docente para o alcance de uma aprendizagem significativa, o que nos impele a abordar do estudante do ensino superior, as metodologias ativas e, conseqüentemente, a aprendizagem ativa.

No Capítulo 3 construímos o estado do conhecimento sobre a temática da pesquisa de forma mais particularizada, contendo um mapeamento de estudos científicos. Gil (2008) explica que, ao iniciarmos uma pesquisa, é recomendável que seja realizado um levantamento bibliográfico preliminar logo após a definição do tema, com o objetivo de “proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira

clara e precisa” (GIL, 2008, p. 61). A partir do mapeamento de teses e dissertações foi possível compreender o que a academia vem pesquisando a respeito da nossa temática de estudo, voltada às metodologias ativas na Educação Superior. Para melhor compreender este cenário, elegemos como descritores para o mapeamento dos estudos científicos que buscam compor o estado do conhecimento da pesquisa, os seguintes: a) metodologias ativas na educação superior, b) aprendizagem significativa na educação superior, c) aprendizagem baseada em problemas. A busca ocorreu em duas plataformas científicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC). Como fatores de inclusão, pesquisamos as produções científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2020), em língua portuguesa e que tivessem temáticas com aderência ao que se busca no presente estudo. Vemos que as pesquisas têm priorizado os dados empíricos em suas coletas de dados, assim como a presente proposta de pesquisa contida neste estudo. Entretanto, nenhuma das delas trouxe ambas as opiniões, ou seja, nenhuma das pesquisas acessadas buscou seus dados junto aos acadêmicos e docentes, de forma conjunta. Dessa forma, percebemos que o estudo em tela permitirá, inclusive, algumas aproximações e distanciamentos entre as percepções de docentes e de estudantes. A partir desse entendimento, a pesquisa tem um potencial inovador junto à Faculdade La Salle de Manaus, mais especificamente com relação ao Curso de Licenciatura em Educação Física. Ao mesmo tempo, poderá suscitar novas pesquisas nessa área e/ou, inclusive, na mesma Instituição de Ensino Superior, podendo lançar um olhar cuidadoso também a outros cursos de graduação.

No Capítulo 4 passamos a trabalhar as questões metodológicas para condução do estudo. Acreditamos que a pesquisa científica consiste em uma maneira de produzirmos conhecimento original a respeito de uma temática tão urgente como a prática pedagógica no contexto do Ensino Superior. Assim, apresentamos a abordagem da pesquisa, que é qualitativa, através do estudo de caso, a relevância, o problema e os objetivos da investigação. A partir do problema: Qual a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? apresentamos os sujeitos do estudo, que foram os docentes e estudantes do curso de educação física da Faculdade La Salle de Manaus, terreno fértil no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os aprendentes de hoje terão à sua frente desafios em sala de aula, enquanto docentes e disseminadores do conhecimento. Neste capítulo também descrevemos os instrumentos de coleta de dados constituídos por um questionário *Google Forms*, anônimo, com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa e identificar os conhecimentos gerais acerca das

metodologias ativas; assim como para a ação propriamente dita. Tratamos também da análise dos dados, que toma como base a obra Bardin (2016), referência em análise de conteúdo, sem renunciar a outros autores que também são utilizados no transcorrer da parte metodológica da pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos.

No capítulo 5 apresentamos especificamente a análise e discussão dos resultados da pesquisa e, o sexto e último capítulo, intitulado *considerações finais*, apresenta as principais conclusões decorrentes da análise, associando-as aos objetivos propostos e prospectando possíveis recomendações para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Superior: Cenários e Desafios

Para falarmos em Cenários e desafios à Educação Superior, necessitamos fazer uma breve retrospectiva em relação à própria educação, visando estabelecer parâmetros e entender algumas crises e paradigmas, que nos trouxeram aos caminhos que ora trilhamos.

Durante muito tempo, o pensar filosófico tentou explicar o mundo que nos cerca através da razão, dando origem a um ramo específico da filosofia, denominado ontologia. Numa derivação mais abrangente, vemos o surgimento de nova ramificação, a epistemologia, com um olhar voltado para a investigação sobre a natureza do conhecimento. Esses ramos passaram a ser o curso principal da história da filosofia. Aliás, a filosofia, como ciência primeira, gerou em seu bojo várias outras que também tentam entender o mistério da existência e as diversas formas de olhar o mundo. Dessa forma,

O estudo sobre o que conhecemos e como conhecemos, sempre foi âmbito da filosofia. À educação interessa, entre outras coisas, averiguar como o conhecimento é sistematizado e transmitido, caracterizando assim as formas de ensinar e de aprender e, portanto, as ideologias que envolvem pessoas, no caso, professores e alunos. (POLITY, 2002, p. 66).

Traçando uma linha temporal vemos, desde o período Socrático, uma vasta gama de escolas, crises e paradigmas questionando o conhecimento. No século XVII, a razão passa a ser o cerne do conhecimento, as respostas primam pela lógica em sua essência. Tudo precisa ser testado, comprovado, avaliado, não havendo espaço para o subjetivo. O pensar tem predominância sobre o sentir, dando origem a essa visão moderna de mundo:

[...] os conhecimentos desse mundo são objetivos e independentes do sujeito que os observa. Positivamente, a realidade existe sem um sujeito que a observe, e o conhecimento advém totalmente desta realidade e do que nela possa ser apreendido. Essa era a forma do pensamento dominante. Ao professor cabia exigir respostas exatas, que pudessem ser “cientificamente comprovadas”. (POLITY, 2002, p. 67).

O advento da revolução industrial e todas as mudanças tecnológicas que desencadeou, além do surgimento da indústria propiciou o nascimento do capitalismo, com todas as implicações decorrentes na economia e, inclusive, na educação. Seguindo nessa linha, o final da Segunda Guerra, em virtude das diversas instabilidades do que antes era considerado como inquestionável, o próprio conhecimento objetivo passou a ser questionado.

No início do século XX, encabeçado pela psicologia, houve um caminho voltado para o pensar mais humanístico, proporcionando o diálogo entre a razão e o sentimento, criando espaço para a construção de um novo paradigma de conhecimento e novos projetos de educação, inspirados em Decroly e Buyse (1931), Montessori (2010), Dewey (1979), dentre outros. Apesar de muitas propostas pedagógicas inovadoras, a escola continuava com sua postura tradicional, voltada à transmissão de conteúdo. Na segunda metade do século XX a educação deu uma guinada bastante significativa, com redefinição de seu eixo epistemológico e se impondo como ciência da educação, nos apresentando um saber aberto, plural. A partir da interpretação de Piaget (1975), Vygotsky (2001) e Bruner (1997) vemos um novo eixo norteador da educação, agora trazendo à tona a interdisciplinaridade, novos processos formativos e novas orientações político-culturais, trazendo à tona as novas realidades que impeliram a educação a adaptações no sentido de intervir na realidade existente.

Marques (1992), em seu estudo intitulado *Os paradigmas da educação*, aponta que precisamos pensar a educação como mola mestra e propulsora das sociedades contemporâneas, repensando, inclusive, o pensamento. Em suas palavras:

Para além, ou para mais fundo do que costumamos denominar pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, para além dos modelos e teorias que decididamente esposamos, torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa. (MARQUES, 1992, p. 547).

Marques nos traz ainda uma visão platônica, segundo a qual paradigma é um modelo; um exemplo abstrato. Também apresenta um olhar contemporâneo, introduzido por Thomas Kuhn, onde há o rompimento de conceitos arraigados na ciência, agora apresentando a noção de movimento; da necessidade de observar-se o conjunto de valores e crenças básicas em uma determinada época e de uma específica comunidade científica. Nesse contexto, "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (KUHN, 1962, p. 219).

Após vários estágios e paradigmas, vemos que a educação hoje passa pelo que várias correntes de pensamento² denominam a “crise das ciências”³, que traz a nós educadores, uma série de desafios, inclusive analisar dúvidas e incertezas.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras eu do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser sombras que vem do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca vir a ser (SANTOS, 1995, p. 5).

Ainda conforme Marques (1992) encontramos-nos no paradigma da neomodernidade, onde a educação passa por um processo de reconstrução, caminhando para uma aprendizagem significativa. Há a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais.

Na proposta da neomodernidade, a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se assegurem o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupos e no respeito e afirmação das identidades pessoais. A educação é o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens. Nela, pessoas e grupos com experiências diversificadas confrontam-se no diálogo aventuroso da aprendizagem coletiva, em que "cada um, a seu modo, dá testemunho das múltiplas possibilidades humanas" (GUDSDORF, 1997, p. 14-26).

Outras crises acompanham esse novo paradigma e se somam a uma série de desafios que permeiam o atual momento da educação, principalmente quando falamos no Ensino Superior, tais como: crise dos fundamentos da razão e a própria noção de fundamentos, assim como racionalidade, as da realidade vivida, da vontade e da ação, da linguagem e do corpo; necessidade de uma visão holística; instabilidade; desaparecimento de limites, de contornos, das fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos, tudo posto à mercê das combinações e dos jogos de retórica; experiência comum (MARQUES, 1992).

² As teorias da educação partem de pressupostos científicos e de teorias do conhecimento, formuladas a partir da filosofia, da metafísica e da ciência e procuram sustentar questionamentos sobre o que, como, por que, se objetivo ou subjetivo e em que contexto de realidade se se está falando. As teorias da educação podem ser agrupadas em três grandes correntes: comportamentalismo, cognitivismo, humanismo. Esses grandes eixos das teorias da educação se subdividem em tendências que priorizam um ou outro enfoque da corrente com base no desenvolvimento, na psicologia, no comportamento, na reprodução, na imitação, na interação, na maturação, na experiência, etc.

³ A crise das ciências traz a nós, educadores, o desafio de analisar quais as dúvidas e incertezas presentes nessa crise, para que possamos conceber uma educação que seja compatível com o contexto atual, com profissionais capazes de fazer frente às novas demandas que se impõem.

Além disso, tem-se verificado nos últimos anos um discurso recorrente no universo acadêmico, de que o mercado solicita profissionais com capacidade de resolução de problemas, habilidade para trabalhar em equipes multidisciplinares, dotados de ética pessoal e profissional. As competências passam a ter um dimensionamento muito grande tanto nas Instituições de Ensino Superior (IES), quanto no mundo empresarial. Esse é mais um desafio à Educação Superior, pois competência aqui se traduz não apenas como capacidade de fazer algo, mas como capacidade de autogestão, de ser empreendedor de si próprio de, além de dominar competências técnicas, possuir a capacidade de aprender a aprender, ser um indivíduo comprometido com a sociedade e com o meio em que está inserido. O momento pandêmico nos trouxe a essa nova realidade com uma urgência premente.

Mas, estamos conseguindo êxito nesse intento? Esse indivíduo realmente retorna à sociedade como sujeito dotado de autonomia? Com o intuito de pensar melhor esses aspectos, trabalhamos a seguir a função social do ensino.

2.1.1 A função social do ensino

Cercada por normas e regulamentos, pressões de organismos nacionais e internacionais, imersa numa sociedade ágil e pulsante, a escola é pressionada a revisar-se. Já não há espaço para uma instituição transmissora de conteúdos tradicionais. Torna-se necessário ressignificar-se, adentrar numa nova dimensão, voltada a atender demandas de maior complexidade. É crucial que, de forma sistemática, se privilegie capacidades mais complexas, potencializando no sujeito que aprende e realizando a articulação entre o raciocínio lógico (razão) e a sensibilidade humana (emoção), diante do desafio de compreender, gerir e mediar os conflitos sociais que permeiam a convivência diária.

É preciso reconstruir o modo de pensar a sociedade e refletir sobre uma postura mais integradora, para que os sujeitos sociais possam seguir sua trajetória humana. Para tanto, alguns paradigmas e posturas precisam ser revistos. Vivemos um momento de transição paradigmática, como designa Santos (2001).

Nessa caminhada, em busca ao atendimento de sua função social, apresenta-se como urgente e necessário que a educação extrapole as fronteiras mercadológicas de uma sociedade globalizada. É premente um equilíbrio em suas prerrogativas, para que, sem abdicar de suas responsabilidades de reflexão, possa estar atenta também ao seu sentido ético, aliado ao compromisso prioritário com a humanização das pessoas, contribuindo com a formação de uma nova sociedade crítica, reflexiva, engajada com os destinos da humanidade.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, publicada em 96 e aditada nos anos posteriores, nos apresenta esse olhar para a função social do ensino, quando traz em seus artigos iniciais:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. valorização do profissional da educação escolar; VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX. garantia de padrão de qualidade; X. valorização da experiência extraescolar; XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII. consideração com a diversidade étnico-racial. XIII. garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

Sob esta perspectiva, temos a educação como elemento de transformação da sociedade, caracterizada pela vinculação à realidade sociocultural e econômica dos educandos. O ensino surge como ação transformadora da realidade. Elemento de ação e reflexão que não devem ser dissociadas da realidade social.

Quando introduzimos a realidade sociocultural e econômica do educando, torna-se necessário trazer à discussão o viés da globalização e os seus impactos, principalmente no ensino superior. É o que tratamos no próximo tópico.

2.1.2 Educação Superior sob o viés da globalização

Num cenário de mundo globalizado, onde as fronteiras acabam por se diluir, nos são apresentadas diversas possibilidades de cunho social, econômico, político e, conseqüentemente, educacional. Mas, até que ponto as instituições de ensino têm feito bom uso desse processo? Ou ainda, como as instituições têm lidado com as características dominantes desse novo modelo?

A educação, principalmente a superior, objeto de nosso estudo, enfrenta situações complexas, com alguns temas emergentes na contemporaneidade, muitos deles sob a esteira da globalização, como é o caso das mudanças de comportamento dos alunos em sala de aula,

influenciadas inclusive pelo desenvolvimento e avanço tecnológico. Esses fatores interferem na formação profissional e repercutem nas funções das instituições de ensino superior.

Aliada a esse processo há uma pressão muito grande de organismos internacionais e empresariais, os quais argumentam que a globalização afeta não só o emprego, como o próprio processo de empregabilidade, repercutindo diretamente na preparação para o mundo do trabalho. Assim, o processo de globalização e o desenvolvimento contínuo das tecnologias impõem novos desafios às instituições de ensino. Libâneo et al. (2006), tratando sobre a globalização, reflete que:

O capitalismo lançou-se, no final do século XX, em um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, que compreende o progresso tecnicocientífico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa liberdade de trânsito para as pessoas, mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal. Esse processo de aceleração, integração e reestruturação capitalista vem sendo chamado de globalização. (LIBÂNEO et al., 2006, p. 74).

O pensamento dominante é que a educação superior passe a ter um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades do mundo do trabalho. Se analisarmos bem, as principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista.

Segundo Burbules e Torres (2004), as instituições de ensino devem reconsiderar a sua missão à luz do mercado de trabalho, agora com características instáveis, requerendo competências, habilidades e a flexibilidade de adaptar-se a novas demandas. Nessa linha de raciocínio, as mudanças globais afetam profundamente as políticas e práticas das instituições educacionais, com as crescentes pressões sobre as culturas locais.

Refletindo sobre as finalidades da educação superior, Pimenta e Anastasiou, nos trazem que:

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 165).

Apesar dos avanços crescentes nas áreas da ciência e da tecnologia temos, em contrapartida, o desequilíbrio da globalização no campo social, político e ético. Esse

desequilíbrio acaba por ampliar as complexas teias, com efeitos diretos sobre a educação, principalmente a do ensino superior.

Santos (2001), em seu livro *Por uma outra globalização* apresenta três formas de se perceber a globalização: a da fábula - aquela que é mostrada como globalização; a da perversidade, que consiste na realidade em que se vive; e o da *outra* globalização, que é aquela que pode ser construída. Essa *outra globalização* nos desenha novas possibilidades, onde trazemos a dimensão humana para o processo. Contudo,

[...] podemos pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. (SANTOS, 2001, p. 20).

Esse novo olhar comunga com o que nos ensina Paulo Freire (2011), quando nos diz da impossibilidade de uma cultura globalizada e única, que deixa de lado as particularidades e momentos históricos de cada país. Neste cenário,

O que certamente não devemos fazer é aplicar cegamente as receitas dos organismos internacionais, aqueles que atuam como se soubessem tudo de antemão, que ignoram as diferenças culturais, que sugerem escolas mistas no Afeganistão e asseguram que os 300 dias efetivos de aula declaradas vão coincidir, no México, com um calendário ideal que faz abstração das festividades locais e das emendas dos feriados nacionais. (FERREIRO, 2005, p. 6).

Atualmente, no Brasil, ainda enfrentamos os desafios do passado, como a universalização da educação, um direito de todos, presente na nossa atual constituição. Além disso, nos vemos diante de um desafio ainda maior: como trabalhar nosso modelo educacional, face às transformações que ocorreram nos últimos 30 anos e revolucionaram todos os segmentos da nossa sociedade? É o que pretendemos discutir a partir do próximo tópico de nosso trabalho.

2.2 O Ensino e a aprendizagem na educação superior

Apesar de todo avanço que alcançamos, ainda nos deparamos com inúmeras situações em que o ensino é visto apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, com o propósito de cumprir o programa estabelecido. A pressão pelos prazos, por cumprimento de

diretrizes, aliado à falta de uma linha de conduta mais flexível nas IES e ao preparo dos docentes levam a essa situação.

Se considerarmos todas as implicações do processo e os atores envolvidos, vemos que não podemos falar de um único método de ensino suficiente e eficaz para a consecução dos objetivos. Nesse sentido, Mizukami (1986), nos apresenta estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências e/ou abordagens no ensino brasileiro, as quais podem fornecer diretrizes à ação docente, mesmo se considerarmos que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível.

Quadro 1 – As principais abordagens do ensino superior

Abordagem Características gerais	Tradicionalista	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
	O adulto como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. Ensino centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.	O conhecimento é uma "descoberta" e é nova para o indivíduo que a faz. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior experiência ou a experimentação planejada como base do conhecimento; o conhecimento é o resultado direto da experiência.	Foco no sujeito; centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo na sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada, O conteúdo advém das próprias experiências do aluno; o professor não ensina: cria condições para que os alunos aprendam.	A organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões.	Pode-se situar Paulo Freire, com sua obra, enfatizando aspectos sociopolítico-cultural; grande preocupação com a cultura popular, sendo que tal preocupação vem desde a II Guerra Mundial com um aumento crescente até nossos dias. Paulo Freire

Homem, sociedade e cultura	Homem inserido no mundo – Receptor passivo – quando repleto de informações pode repassá-las; programas exprimem níveis culturais na trajetória da educação formal. Visão individualista do processo educacional dificultando trabalhos de cooperação entre os indivíduos	Homem é consequência das influências do meio; O mundo já é construído e o homem é produto; o meio pode ser manipulado e o comportamento pode ser mudado. O meio seleciona. Defendida por Skinner, tem como sociedade ideal um planejamento social e cultural.	Não existem modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir a ser. O objetivo do ser humano é a autorrealização ou uso pleno de suas potencialidades e capacidades; o homem é projeto permanente e mal-acabado; O conhecimento é inerente à atividade humana.	Homem e mundo serão analisados conjuntamente, pois o conhecimento é produto da interação entre sujeito e objeto. Os fatos sociológicos, como regras, valores, normas, símbolos, variam de grupo para grupo, conforme o nível mental médio das pessoas.	O homem está inserido no contexto histórico e é sujeito da educação. O homem alienado não se relaciona com a realidade objetiva, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação.
Conhecimento, educação, escola	Caráter cumulativo do conhecimento – transmissão; indivíduo que está adquirindo conhecimento compete; armazenar as informações prontas; Educação é instrução – transmissão de conhecimentos restrita à escola; necessário que o professor se mantenha distante dos alunos. A colaboração é reduzida.	Conhecimento é resultado da experiência; o comportamento é estruturado via experiência. A educação deve transmitir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.	Educação centrada na pessoa; finalidade é a criação de condições que facilitam a aprendizagem favorecendo iniciativa, responsabilidade, autodeterminação; aplicar a aprendizagem para resolução de problemas com autodescoberta e autodeterminação.	Defendida por Piaget aponta que a escola deveria começar ensinando a criança a observar. A verdadeira causa dos fracassos da educação formal decorre essencialmente do fato de se principiar pela linguagem (acompanhada de desenhos, de ações fictícias ou narradas etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.	A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. Toda ação educativa, para que seja válida, deve, necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto. A escola como local de crescimento mútuo.
Ensino e aprendizagem	Ênfase às situações de sala de aula, onde alunos são "instruídos" e	Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação;	O processo de ensino irá depender do caráter individual do professor e de	Procura desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito,	Situação de ensino-aprendizagem deverá procurar a superação da

	"ensinados" pelo professor; seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão "impressas" nos alunos; propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos denominados hábitos; Relação professor-aluno é vertical e professor traz conteúdo pronto; aluno é ouvinte. Notas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.	professor tem responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, para maximizar desenvolvimento do aluno; O ensino é tratado em função de uma tecnologia que, além da aplicação de conhecimentos científicos à prática pedagógica, envolve um conjunto de técnicas diretamente aplicáveis em situações concretas de sala de aula.	como se relaciona com o caráter pessoal do aluno; professor como facilitador da aprendizagem; o professor deve aceitar o aluno tal como é e compreender seus sentimentos; qualidades do professor: autenticidade, compreensão, empatia, aceitação e confiança no aluno; ênfase está na relação pedagógica; só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência.	considerando-o inserido numa situação social. Professor cria situações, propiciando condições em que possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional. A inteligência se constrói a partir da troca com o meio. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.	relação opressor-oprimido. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma. Relação professor-aluno é horizontal, o professor empenhado na prática transformadora procurará desmistificar e questionar, junto com o aluno. Características : Ativa; criar conteúdo próprio; diálogo crítico.
--	--	---	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mizukami (1986).

Segundo Mizukami:

Torna-se necessário ainda mencionar que as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis, completas e incorrigíveis, para as situações de ensino-aprendizagem. Elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos e os dados do real é que irão fornecer o critério para sua aceitação ou não, instalando-se assim um processo de discussão permanente entre teoria e prática. Seria de se esperar, no entanto, por parte do professor, uma tentativa de utilizá-las na explicação do real ou de fazer com que a sua explicação do real confirmasse ou refutasse determinada aproximação do fenômeno. (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

Verifica-se que as abordagens apresentadas não são indissociáveis nem se esgotam em si mesmas. Ao contrário, posicionamentos pessoais diversos deveriam originar diferentes arranjos de situações de ensino e aprendizagem como também diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. A intencionalidade implica em implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico que

compreendesse, dentre outros aspectos, os conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura e conhecimento.

Segundo Nunes (2015), existem diversos tipos de aprendizagem, e estas se apresentam nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa, como: sentar-se, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola.

A educação superior nos apresenta algumas características que, se não específicas desse grau de ensino, trazem propriedades bastante significativas. Contudo, em outros momentos, a educação superior necessita pensar o sucesso ou fracasso de quem aprende, olhando também para as mesmas facetas de quem ensina. Polity (2002) nos apresenta o seguinte:

Penso que aprender está para a aprendizagem assim como ensinar está para a ensinagem, referindo-me à forma processual destes fazeres, o que me permite considerar que a dificuldade de aprendizagem está intimamente relacionada à dificuldade de ensinagem [...] (POLITY, 2020, p. 29).

Nesse caminho, Masetto (2012) tem enfatizado que o principal papel do professor na atualidade passou a ser o de mediar os processos que ocorrem em sala de aula, favorecendo o aprendizado. Com base nisso, o professor deixa de ser apenas transmissor e passa a estimular os alunos, para que suas ideias possam brotar e os conteúdos possam ser organizados de uma forma mais estratégica e, assim, aplicados em sala de aula. Assim, o professor torna-se capaz de enfatizar as expectativas dos alunos e produzir estratégias que sejam adequadas e facilitem o aprendizado mais significativo para eles.

A contemporaneidade nos apresenta sujeitos em um contínuo processo de aprendizagem, e o olhar da educação precisa estar conectado com tal processo, valorizando a pessoa de forma integral, observando seus conhecimentos prévios, sua inteligência criativa, sua capacidade de aprender para a vida.

Mesmo considerando todos os avanços da educação, ainda convivemos com uma universidade permeada por modelos educativos com base apenas em transmissão de conhecimento. O estudante acaba por passar os anos da vida acadêmica, focado no discurso do professor, onde apenas lhe cabe uma conduta passiva. Esses espaços não contribuem para o favorecimento de uma educação transformadora, capaz de dar conta das inúmeras demandas do seu ambiente de atuação e que, na maioria das vezes, não desenvolve o ser e o estar no mundo (NÓVOA, 2009).

Moran (2014) aponta para as possibilidades de interação e aprendizagem dessa sociedade em rede, sendo que muitos profissionais já incorporam os recursos de colaboração em rede em suas práticas. No entanto, nas instituições de ensino, a apropriação desses recursos se faz de forma mais lenta, mantendo o modelo centrado no professor. A transposição para essa nova realidade poderá ser realizada a partir da mudança de conduta dos professores, que também envolverá a mudança de conduta dos estudantes.

Nesse contexto, compreendemos que se torna de fundamental importância a possibilidade de um novo fluxo de comunicação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem - a circulação do saber - o estudante como agente da reflexão e não só o professor; buscar experiências que revelem uma mudança do foco do processo de aprendizagem, saindo do discurso do professor para a interação e a comunicação estudante-estudante e estudante-professor. Uma das maiores preocupações do professor no desenvolvimento de suas atividades diz respeito ao estudante - às formas de envolvê-lo nos processos de interação e como mobilizá-lo para uma outra atitude com relação à aprendizagem; como problematizar e dinamizar as ações, pois o foco está em qualificar o processo de aprendizagem e as estratégias didáticas, através de práticas voltadas às interações e focadas no aprender a aprender.

A partir desse cenário, algumas indagações precisam ser feitas:

- As aprendizagens alcançadas pelos nossos estudantes estão à altura dos esforços realizados para ensinar?
- Por que nem todos os estudantes parecem espontaneamente motivados pelos assuntos que interessam ao professor?
- Por que um grande número de estudantes parece estudar “para a prova” ao invés de estudar para adquirir uma compreensão profunda dos assuntos tratados?
- Por que as aprendizagens alcançadas não parecem duráveis?
- Por que certos estudantes não parecem capazes de compreender conceitos relativamente simples e de aplicá-los em situações diferentes daquelas ilustradas na disciplina (ao passo que esta situação não é problema algum para outros estudantes)?
- Por que os resultados das provas recorrentemente deixam os professores de mau humor?

O comportamento dos nossos estudantes tem mudado radicalmente. Hoje, já não são as mesmas pessoas que os sistemas educacionais vigentes foram planejados para ensinar. Então, o que devemos fazer para auxiliar esta nova geração de estudantes?

Ainda nessa linha de raciocínio, entendemos que a educação brasileira enfrenta uma série de desafios, os quais apontam para a necessidade de uma escola que ofereça, inclusive, uma educação de qualidade social. Neste sentido, Barreto (1998) descreve que:

Na visão de Paulo Freire, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada (BARRETO, 1998, p. 56).

A partir do exposto, percebemos que a educação superior necessita pensar metodologias que nos levem a um processo de compreender que o estudante deixa de ser audiência para ser o ator principal do seu processo de aprendizagem. Logo, é necessário engajar os estudantes em seu processo de construção do conhecimento. Para tanto, é necessário que haja uma formação pedagógica específica para os docentes que atuarão neste nível de ensino, aspecto que debatemos no próximo tópico.

2.2.1 Formação pedagógica do ensino superior

Ao falarmos de formação pedagógica no ensino superior, precisamos levar em conta que os cursos de licenciatura traziam – e alguns ainda trazem - em seu bojo uma didática puramente instrumental, apresentando modelos de conteúdos fechados e voltados para atender especificidades de ordem normativa. Aliado a isso, segundo Pérez Gomes (1995) alertam que muitas vezes os programas de formação de professores são elaborados com base em uma concepção linear dos processos de ensino, o que resulta na abrangência de dois grandes componentes curriculares: 1) o componente científico cultural, que enfatiza o conhecimento do conteúdo a ensinar; e 2) o componente psicopedagógico, que intenciona ensinar o futuro professor ou professora a atuar eficazmente em sala de aula. Esse panorama apresenta a ruptura existente entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, que são naturalmente vistas como coisas diferentes e separadas uma da outra. Isso pode ser um dos fatores que contribuem para a supervalorização das disciplinas que tratam de conteúdos específicos, visto que as mesmas possuem um objeto de estudo bem delineado em relação às pedagógicas, as quais, ao agirem sobre a atuação do professor em sala de aula, expandem demais os limites do que pertenciam, ou não ao seu domínio. O modelo de racionalidade técnica é assim explicado por Pérez Gómez:

Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo de “racionalidade técnica”, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PÉREZ GÓMES, 1995, p. 96).

Talvez seja esse o motivo do hiato encontrado pelos professores quando tentam associar as teorias aprendidas em sua formação, com a realidade prática da atividade docente. Algo não conecta.

Dito isto, necessário se faz apresentarmos as orientações metodológicas das pedagogias, as quais, segundo Libâneo (1989), são divididas em liberais e progressistas. A pedagogia liberal acredita que a escola tem a função de preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, baseados nas aptidões individuais. Dessa forma, o indivíduo deve adaptar-se aos valores e normas da sociedade de classe, desenvolvendo sua cultura individual. Com isso, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, já que, a escola não leva em consideração as desigualdades sociais. Existem quatro tendências pedagógicas liberais, as quais passamos a descrever:

- 1) **Tradicional:** tem como objetivo a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta em que apenas o professor tem razão. Sua metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva.
- 2) **Renovada:** a educação escolar assume o propósito de levar o aluno a aprender e construir conhecimento, considerando as fases do seu desenvolvimento. Os conteúdos escolares passam a adequar-se aos interesses, ritmos e fases de raciocínio do aluno. Sua proposta metodológica tem como característica os experimentos e as pesquisas. O professor deixa de ser um mero expositor e assume o papel de elaborar situações desafiadoras da aprendizagem. A aprendizagem é construída através de planejamentos e testes. O professor passa a respeitar e a atender as necessidades individuais dos alunos.
- 3) **Renovada não-diretiva:** há uma maior preocupação com o desenvolvimento da personalidade do aluno, com o autoconhecimento e com a realização pessoal. Os conteúdos escolares passam a ter significação pessoal, indo ao encontro dos interesses e motivação do aluno. São incluídas atividades de sensibilidade, expressão e comunicação interpessoal, acentuando-se a importância dos trabalhos em grupos.

Aprender torna-se um ato interno e intransferível. A relação professor-aluno passa a ser marcada pela afetividade.

- 4) **Tecnicista:** enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para integrá-lo ao modelo social vigente, tecnicista. Os conteúdos que ganham destaque são os objetivos e neutros. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações. O educador tem uma relação profissional e interpessoal com o aluno.

Já as tendências pedagógicas progressistas analisam de forma crítica as realidades sociais, cuja educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social, explicando o papel do sujeito como um ser que constrói sua realidade. Ela assume um caráter pedagógico e político ao mesmo tempo. Divididas em três tendências:

- 1) **Libertadora:** o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade e os conteúdos são extraídos da prática social e cotidiana dos alunos. Os conteúdos pré-selecionados são vistos como uma invasão cultural. A metodologia é caracterizada pela problematização da experiência social em grupos de discussão. A relação do professor com o aluno é tida como horizontal em que ambos passam a fazer parte do ato de educar.
- 2) **Libertária:** a escola propicia práticas democráticas, pois acredita que a consciência política resulta em conquistas sociais. Os conteúdos dão ênfase às lutas sociais, cuja metodologia está relacionada com a vivência grupal. O professor torna-se um orientador do grupo sem impor suas ideias e convicções.
- 3) **Crítico-social dos conteúdos:** a escola tem a tarefa de garantir a apropriação crítica do conhecimento científico e universal, tornando-se uma arma de luta importante. A classe trabalhadora deve apropriar-se do saber. Adota o método dialético, que é visto como o responsável pelo confronto entre as experiências pessoais e o conteúdo transmitido na escola. O educando participa com suas experiências e o docente com sua visão da realidade.

Libâneo (2006) traz uma análise crítica dos modelos educacionais que influenciaram a prática pedagógica brasileira, além de apontar a importância da democratização da escola pública a partir do ensino, aqui entendido como a realização de um trabalho docente “diferenciado” em termos pedagógico-didático que significa, nas palavras do próprio Libâneo (2006, p. 12):

[...] ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação da personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. Trata-se, enfim, de proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos, como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social... (LIBÂNEO, 2006, p. 12)

Observamos, portanto, a necessidade desse olhar reflexivo para os saberes docentes e como eles se incorporam na práxis educativa. Nesse sentido, Nóvoa nos aponta:

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (NÓVOA, 1995, p. 27).

Assim também Tardif (2014), trabalha os saberes sociais, ou seja, saberes que os professores possuem e transmitem, assim como as relações que se estabelecem com a natureza dos saberes dos professores. Aponta o saber docente como um saber plural, estratégico e desvalorizado, apresentando as variações surgidas ao longo do espaço/tempo, acompanhando e contextualizando as transformações cotidianas, econômicas e sociais da função do professor, caracterizada pela desvalorização crescente do ensinar, ao ponto de as instituições de ensino transformarem-se, segundo o autor, em “escolas-fábricas”. O autor reflete ainda que os saberes dos professores parecem já não mais satisfazer aos anseios sociais, uma vez que já não seriam úteis ao mercado de trabalho. Esse motivo talvez possa explicar a desvalorização do saber do professor.

No mesmo estudo, Tardif (2014) explica o quanto é relevante para o professor os seus saberes experienciais, que lhe possibilitam, inclusive efetivar situações concretas em sala de aula, não previstas anteriormente, com habilidade e desenvoltura, utilizando-se do “improvisado” consciente. O autor referenda também que o docente não é um corpo isolado. Existe uma constante interação, inclusive com seus alunos.

[...] essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre o um objeto do conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2014, p. 50).

O arcabouço de conhecimentos, saberes e experiências que o professor obtém na formação inicial e, a partir daí, desenvolve durante sua vida acadêmica, viabiliza um processo de identificação com a profissão. Isto possibilita a ação de construir, desconstruir e reconstruir

sua identidade profissional docente. Estabelece a afeição e o gosto pelo trabalho docente na medida que vive, sente e experiencia situações diversas no ambiente de trabalho em que desempenha a profissão. Coloca em prática seus saberes, tendo a possibilidade da construção de novos, a partir das relações que materializa neste mesmo ambiente.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Segundo Tardif (2000, p. 88) “o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções”.

Huberman (2000) apresenta a fase de entrada como a de descoberta e o choque de realidade entre a expectativa construída, a realidade e complexidade da sala de aula e o ato de ensinar, com todas as implicações e responsabilidades que se apresentam. Na fase de estabilização o professor desenvolve, conforme aponta o estudo, além do sentimento de pertença, o de competência pedagógica que proporciona um sentimento de confiança, tornando a autoridade algo naturalmente desenvolvido e exercitando a flexibilidade e tolerância.

Segundo Durães e Jung (2020), a construção da trajetória profissional docente na Educação Superior, se dá em três momentos. No primeiro, o docente precisa compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em segundo, saber quais as estratégias necessárias para realizá-la. Em terceiro, ser capaz de reorganizá-la, refazendo caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos.

O conhecimento é elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz e se reproduz, se conserva, se sistematiza, se transmite e se universaliza. Quando uma experiência de sala de aula é bem-sucedida é preciso compartilhá-la com a comunidade acadêmica, socializá-la, para que outros educadores venham a ousar (DURÃES; JUNG, 2020, p. 13).

Convém ressaltar a necessidade de espaços específicos onde ocorra a troca de saberes e fazeres pedagógicos entre professores. O ideal seria através de um projeto institucional de formação, como propõem Bolzan e Isaia (2006), para que haja fomentação de uma pedagogia universitária e uma identidade profissional mais marcante e que possibilite a articulação das dimensões pessoais, profissionais e institucionais nos professores de forma mais clarificada para eles.

Como sequência a esse raciocínio voltado à formação pedagógica do professor do ensino superior, discutiremos no próximo item, a relevância de trabalharmos contextos que sejam significativos para nossos aprendentes.

2.2.2 *Aprendizagem significativa*

Temos como precursor da aprendizagem significativa, o norte-americano David Ausubel (1918-2008). Quando sua teoria foi apresentada, em 1963, as ideias behavioristas predominavam. Acreditava-se na influência do meio sobre o sujeito. O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém, sem integração com a estrutura preexistente. Para Ausubel, porém, as ações de ensino e aprendizagem seguem na linha oposta à dos behavioristas e, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa é agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos. As pessoas sentem-se muito mais motivadas quando as atividades de aprendizagem “fazem sentido”:

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2000, p. 4).

Nesse contexto, a teoria de Ausubel leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes como profissional qualificado para criar os momentos com potencial efetivo de possibilitar a construção do conhecimento e na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. Neste sentido, a resolução de problemas e as práticas que desafiam a criatividade são muito bem-vindas:

Tanto la resolución de problemas como la creatividad son formas de aprendizaje significativo por descubrimiento. La resolución significativa de problemas, en contraste con el aprendizaje de ensayo y error, constituye un aprendizaje por descubrimiento orientado hacia la hipótesis que exige la transformación y la reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una meta específica o de una relación medios-fines (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 485).

Ainda segundo o autor, existem duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária. Dessa forma, é necessário “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida” (AUSUBEL, 1982, p. 359).

Weisz (2006) nos aponta que uma boa situação de aprendizagem é aquela em que os estudantes pensam sobre o conteúdo estudado. Elas têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe. Segundo a autora, o docente precisa garantir a máxima circulação de informação possível. Além disso, o assunto trabalhado deve manter suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado social. Ela apresenta que:

O professor que pretenda qualificar-se para melhor lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa. É certo que quando começamos a ver e reconhecer o movimento de aprendizagem da criança e a forma como costuma acontecer – mesmo que seja em relação a alguns conteúdos apenas -, isso funciona como uma espécie de alerta. Às vezes não existe conhecimento disponível para a aprendizagem de um determinado conteúdo para nos ajudar a interpretar o que as crianças fazem. Mesmo assim, se cultivarmos um olhar cuidadoso, certamente avançaremos com mais cautela, seremos menos arrogantes. (WEISZ, 2006, p. 45).

Mesmo trabalhando com situações ligadas a crianças, as características descritas pela autora podem tranquilamente ser trabalhadas na educação superior pois, quando a aprendizagem é significativa, os estudantes conseguem trazer a seus conhecimentos, possibilitando a abordagem do tema em diversas situações.

Além disso, os fatores emocionais, socioafetivos e sociais podem ser determinantes no interesse e na motivação e, portanto, na aprendizagem significativa:

El aprendizaje de salón de clases no ocurre en el vacío social, sino tan sólo en relación con otros individuos que generan en la persona reacciones emocionales y sirven de representantes impersonales de la cultura. Durante el desarrollo de su personalidad el individuo adquiere también una orientación motivacional característica hacia el aprendizaje. Esto no afecta solamente su modo de adquirir nuevos juicios de valor, sino que también influye en los alcances, profundidad y eficiencia del proceso de aprendizaje. (AUSUBEL; NOVAK. HANESIAN, 1980, p. 40).

Dessa forma, podemos compreender a importância de um clima acolhedor em nossas aulas e práticas que possam aguçar o interesse e a motivação dos estudantes. Com relação às práticas, tecemos algumas reflexões no próximo tópico.

2.2.3 Educação Superior – Práticas disruptivas⁴

Muito se tem pensado, na academia, a respeito da necessidade de personalização das *práxis* em função da pluralidade cultural, do respeito ao conhecimento prévio e considerando os tempos e formas de aprendizagens dos estudantes. Como abordamos nos tópicos anteriores, a estrutura educacional exigia uma formação apenas tecnicista e linear em decorrência, inclusive, do desenvolvimento econômico. Hoje, essa forma de olhar e pensar a educação se mostra completamente obsoleta.

Não obstante as falas e esforços para uma *renovação* da educação, ainda esbarramos com uma profunda resistência, inclusive do próprio docente, formado numa visão disciplinar seccionada. Mesmo se considerarmos que os movimentos voltados a uma nova estruturação vêm ganhando amplo espaço e orientando as demandas educacionais para que sejam compatíveis com as novas realidades apresentadas no século XXI, observa-se ainda um longo caminho a ser percorrido.

Num mundo globalizado e amplamente tomado pelas novas tecnologias e possibilidade de aquisição de informações instantaneamente, nos compete promover o desenvolvimento interno e externo desses novos sujeitos, a fim de que a cultura do conhecimento perpassa fluidamente pelas gerações, possibilitando uma cidadania plena. Neste sentido, Morin (2003) aborda a questão das disciplinas escolares fragmentadas e como elas limitam o entendimento do ser humano, visto que aspectos biológicos e históricos inerentes do ser impossibilitam que sejam dissociadas as várias instâncias que fazem do indivíduo o que ele é. Ainda segundo o autor, é impossível entender as partes sem conhecer o todo e vice-versa. “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (MORAN, 2001, p. 37), pois a observação científica demonstra que os elementos típicos do ambiente não se dissociam.

Segundo Santos (2008), o ensino centrado apenas na prática unidisciplinar impede que o indivíduo proceda com a resolução de problemas, cotidianos ou não, de forma plena, num novo e complexo mundo que se apresenta plural e multifacetado. Nada no mundo é simples e dissociado de significados múltiplos, de modo que a própria aquisição de conhecimento singular, simplória, cartesiana e linear não oferece subsídios para que o indivíduo se desenvolva plenamente.

⁴ O termo disruptivo está sendo utilizado nesta dissertação nos termos que colocam Christensen, Raynor e McDonald (2015), quando os autores explicam que é necessário romper criativamente os padrões estabelecidos, os currículos postos e, principalmente, as práticas transmissivas enraizadas.

Tanto Morin (2003) quanto Santos (2008) apresentam a necessidade da relação entre as disciplinas, com a devida organização e intencionalidade, objetivando o exercício pleno de uma inter, multi e transdisciplinaridade, capaz de fornecer os subsídios necessários ao homem desse novo mundo. Nesse contexto, o educador surge como elemento fundamental para a construção de conhecimento, devendo considerar e promover subsídios para que essa interconexão entre conteúdos e disciplinas ocorra de maneira reflexiva, coesa e concisa, e que produtos resultantes desse processo de aprendizagem sejam significativos e relevantes.

Precisamos ter em conta que qualquer movimento inovador em educação só passa a ser percebido e ter efeitos mensuráveis, a partir de pelo menos uma década. Logo, essas ações voltadas às práticas disruptivas devem vir acompanhadas de mudanças no âmbito cultural, essas bastante arraigadas no cotidiano. Talvez seja esse o grande desafio da educação nos dias atuais, com impactos em diversos segmentos, inclusive político-institucionais. O ambiente escolar já extrapola seus próprios muros; o professor não é detentor do poder absoluto e o estudante não é mais mera tábula rasa. Conforme Demo, “a escola, porém, tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a “transformação social” (2009, p. 866).

Sotocorno da Silva (2021), também apresenta algumas considerações a esse respeito:

A escola não muda a sociedade, mas pode mudar com a sociedade. Esse pensamento disruptivo sobre o que é educação e porque ela efetivamente é importante permeia a ideia de aprendizado como instrumento para desenvolvimento humano, não como finalidade única. Não se deve ir à escola porque precisa-se aprender meramente; deve-se ir à escola porque lá estarão os subsídios para a humanização e desenvolvimento do indivíduo, que conseqüentemente contribuirá para o desenvolvimento social, enquanto inserido em comunidade. Essa correlação entre sociedade e escola deve ser observada muito atentamente, pois o conceito de escola acabou se distanciando da própria sociedade. (SOTOCORNO DA SILVA, 2021, p. 6).

Esses aspectos precisam ser considerados se ousarmos falar em práticas disruptivas em educação, notadamente na educação superior, principalmente porque temos um sujeito diferente se comparado aos demais níveis de ensino. Nos deteremos um pouco mais nesse aspecto no próximo tópico.

2.3 O Estudante da Educação Superior

Trouxemos ao longo do estudo uma série de implicações relativas à escola, ao docente, mas ainda pouco falamos do estudante. Esse novo sujeito que nos chega na educação superior

repleto de desejos ainda reprimidos, frequentemente já engajado no mundo do trabalho e, muitas vezes pais, mães, arrimo de família. Quem são e o que buscam na educação superior?

Masetto (2012) chama a atenção para as mudanças dos alunos nas instituições de ensino superior. Nos aponta que estudantes do ambiente universitário estão cada vez mais críticos, não só sobre as disciplinas e conteúdos aplicados em sala de aula, mas, principalmente, sobre a aplicabilidade desses conteúdos no ambiente de trabalho. Para o autor é de fundamental importância que o docente universitário consiga relacionar a área de conhecimento com a área pedagógica. O estudante do ensino superior nos chega cheio de dúvidas e incertezas e espera que nesse ambiente possa supri-las. Portanto, não se acomoda com aulas voltadas simplesmente à forma de transmissão do conteúdo, mas sim, de maneira que eles realmente possam aprender e aplicá-los em sua vida cotidiana. Vemos, então, que fazer com que o aluno tenha acesso ao conteúdo deixa de ser o único objetivo da aprendizagem, uma vez que compete ao professor a observação do desenvolvimento profissional desses alunos. O autor corrobora com a ideia de que deve haver uma integração entre o processo de avaliação e o processo de aprendizagem. Seriam momentos de *feedback* contínuo, presente em todos os momentos do processo e não apenas em situações estanques, como uma prova. Segundo explica:

Com essa característica, o processo avaliativo ganha uma dimensão diagnóstica, porque permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, e o porquê; uma dimensão prospectiva quando oferece informações sobre o que se fazer dali por diante para um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais; e uma dimensão de avaliação formativa enquanto acompanha o aprendiz durante todo o processo, e em todos os momentos (MASETTO, 2012, p. 171).

O autor ainda aponta a perspectiva da inter-relação de pelo menos três elementos: o aluno que procura adquirir aprendizagens; o professor, cujo papel é o de colaborar para que o aluno consiga seu intento; e um plano de atividade que apresente condições básicas e suficientes que permitam ao aprendiz atingir seu objetivo. Nesse sentido, Moreira (2011) apresenta a aprendizagem como um modelo numa relação triádica que ocorre dentro de um contexto de ensino entre os seus atores, ou seja, o professor, o aluno e o material educativo. O mesmo autor assevera que há necessidade deste compartilhamento de significados entre os atores, uma vez que o “[...] episódio de ensino só ocorre quando é alcançado este compartilhamento de significados entre professor e aluno” (MOREIRA, 2011, p. 97).

Essa nova dimensão relacionada ao ensino ainda assusta um pouco os docentes e instituições, pois questiona o modo de ser de muitos de nós. No momento em que falamos no alcance do ensino, precisamos pensar que o processo de avaliação deverá estar voltado para o

desempenho. Assim, falamos em acompanhamento do desenvolvimento do estudante ao longo de seu percurso, colaborando com sua evolução em direção aos objetivos propostos. A partir desse momento sai de cena a figura do professor que, como juiz, decide numa sentença ao final do semestre, se aquele estudante foi aprovado ou não.

Por sua vez, Pagani (2011, p. 2) questiona: “para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor se, no final, o que vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas?”. Se observarmos as mudanças e as demandas desse novo cenário, o estudante do ensino superior desponta como um importante agente no processo de transformação da sociedade, assumindo postura dinâmica e ativa de forma a produzir respostas rápidas para um mundo em transformação de forma acelerada e contínua.

Masetto (2012) também defende que as instituições do ensino superior devem estar atentas às novas demandas e às necessidades do estudante em um ambiente de mudança constante, pois neste contexto o ambiente educacional, com suas práticas de ensino, se torna fundamental para que proporcione as competências cognitivas e instrumentais necessárias. O desenvolvimento de uma pessoa crítica, com capacidade de pensar e intervir nas mudanças implica em ser capaz de utilizar da sua formação cultural e científica para atuar de forma dinâmica e participativa, provocando e sendo provocado pelas novas demandas, tanto profissionais quanto sociais, econômicas e culturais. Para que isso ocorra, fazem-se necessárias mudanças nas metodologias de ensino, explica o autor.

O ensino e a aprendizagem na educação superior são bastante impactados pelas mudanças devido às novas reconfigurações do mercado, assim como pelas novas expectativas e necessidades dos estudantes. Esses sujeitos chegam ao ambiente universitário cheios de desejos, expectativas e necessidades, quase sempre profissionais. Anseiam preparar-se profissionalmente de forma que possam aplicar rapidamente os conhecimentos adquiridos. Para isso, buscam na metodologia adotada pelos cursos referências que possam ser significativas à sua constante busca por evolução. As metodologias passam a ter uma função fundamental ao reconhecer as necessidades dos estudantes e valorizar os seus conhecimentos prévios e, principalmente, provocar um ambiente de aprendizagem constante e significativa.

É nesse contexto que buscamos o olhar dos estudantes do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. Este curso é a única licenciatura que a Instituição dispõe e uma situação que sempre nos inquietou: Estamos realmente potencializando a formação de cidadãos plenos, conscientes de seus papéis e entendedores de sua missão, como educadores? Ora, se falamos no novo perfil de alunos da educação superior hoje, qual será o perfil dos estudantes –

e instituições - que nossos egressos encontrarão nos espaços educativos em que atuarão? Por isso a preocupação com a aprendizagem significativa em sua formação e a mediação via metodologias ativas pode ser uma resposta positiva a essa demanda.

2.4 Metodologias Ativas na Educação Superior

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm sido alvo de muitas discussões acadêmicas e, também, uma grande ênfase tem sido dada à sua provável supremacia nos resultados alcançados em relação às metodologias tradicionais. Mas, será que realmente estamos trabalhando com metodologias ativas, ou apenas estamos entrando no *modismo* (ALVES, 2007) e trazendo situações soltas, desconexas e sem intencionalidade? Nosso estudante consegue perceber e incorporar as práticas adotadas em aula ao seu cotidiano? Estamos trazendo situações pertinentes, relevantes e atuais em nossas estratégias de ensino? Muitas indagações perpassam essa concepção.

A educação deve ser um ato coletivo, planejado de forma intencional e comprometida; um processo entre pessoas, que se contrapõe à noção do depósito de conhecimentos por um sábio sobre um ignorante e da visão tradicional da relação entre mestre e aprendiz. Modernamente, as principais questões relacionadas à atuação docente na educação superior estão ligadas à forma como se organiza a relação entre ensino e aprendizagem e aos modelos metodológicos utilizados durante as aulas. Para essa discussão tomamos emprestado da administração os termos eficiência e eficácia, como forma de auxiliar a mensuração e os efeitos desses processos e a *práxis* educativa. Tememos ainda no aspecto legal dos organismos normatizadores e verificamos uma inquietação sobre o que é certo ou errado, sobre a formação para a docência, sobre habilidades e competência, sobre a alta taxa de evasão e uma busca ansiosa pela melhoria do conceito de qualidade, atribuído principalmente pelo Ministério da Educação (MEC) por meio dos processos de avaliação institucional.

Mesmo com todos esses aspectos considerados, ao longo dos anos, a discussão em torno das metodologias ativas vem se intensificando com o surgimento de novas estratégias que podem favorecer a autonomia do sujeito, durante o processo de aprendizagem. As estratégias variam desde as mais simples àquelas que necessitam de uma readequação física e/ou tecnológica das instituições de ensino.

Nos cabe aqui apresentar formalmente o conceito de metodologia e a origem do termo. Etimologicamente, o termo *Metodologia* é uma palavra derivada de *método*, do Latim *methodus* cujo significado é “caminho ou a via para a realização de algo” (SIGNIFICADOS, 2021).

Método é o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento, e a metodologia de ensino é a aplicação de diferentes métodos no processo ensino-aprendizagem. Para Masetto (2012), essas diferenças entre esses termos (método e metodologia) estão ligadas às estratégias e à técnica que o professor utiliza em sua metodologia e relaciona instrumentos para o alcance de determinados objetivos. Segundo o autor:

[...] estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições. Ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes, enquanto a técnica, além dos meios, inclui os recursos “materiais que estão relacionados aos instrumentos utilizados para atingir determinados objetivos” (MASETTO, 2012, p. 86).

Masetto (2012) destaca que os docentes deveriam estar ocupados, sobretudo em ensinar a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. O autor aponta ainda a necessidade de criar programas de desenvolvimento para instituições de ensino superior, ressaltando que não se trata de uma busca sobre erros de métodos que são aplicados atualmente, mas ao contrário, “é necessário avaliar as mudanças que provocam e modificam metodologicamente o ensino superior, pois o mesmo se refere à formação de profissionais que estarão inseridos no mercado nas próximas décadas” (MASETTO, 2012, p. 18).

Convém levarmos em consideração que, ao colocar em questão os métodos em sala de aula, precisamos trazer ao contexto as mudanças ocorridas na sociedade e que o ensino superior não tem conseguido acompanhar. Kuenzer (2001) avalia que existe uma defasagem do ensino superior no que se refere a questões de conteúdo, tendo como base na sociedade uma economia emergente que necessita de um profissional com formação mais completa, da qual irá necessitar durante grande parte da sua carreira. No entendimento da autora, para que isso ocorra, é necessário saber lidar com diferenças, e reconhecer os desafios a serem enfrentados a fim de conviver com as mudanças permanentes. Mas, principalmente, entender a lógica da tecnologia aplicada ao mercado como fonte criadora e desenvolvidora de novos processos e novas demandas mercadológicas. Se assim pensarmos, não faz sentido trabalharmos a educação conteudista, que se atém apenas à memorização, pois é evidente que o objetivo da educação superior não será atendido se permanecer atrelado a ferramentas antigas que não conseguem mais atender às demandas do mundo moderno.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), particularmente no ensino superior, a preocupação com a metodologia de ensino é muito recente. Contudo, a abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdos pelo professor e na passividade do aluno como ouvinte em aula, precisa dar lugar a práticas de ensino inovadoras. Afirmam as referidas

autoras que as metodologias ativas de ensino vêm ganhando espaço no cenário educacional, sendo tratadas como metodologias inovadoras e, como tal, aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse aspecto, as contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico brasileiro ao longo do século XX são consideráveis, principalmente em relação à teoria dialética do conhecimento, que nos leva a pensar a prática, como forma de reflexão e transformação dessa própria prática e à categoria pedagógica da conscientização, voltada ao desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo por meio da educação, para que possa intervir na realidade, assim “a educação, para Freire, não é neutra, mas sempre um ato político. Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico” (BERBEL, 2011, p. 30). Trazendo as palavras do próprio Paulo Freire, temos que:

Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este corpo consciente que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a existência humana. Da curiosidade ingênua que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão (FREIRE, 2001, p. 8).

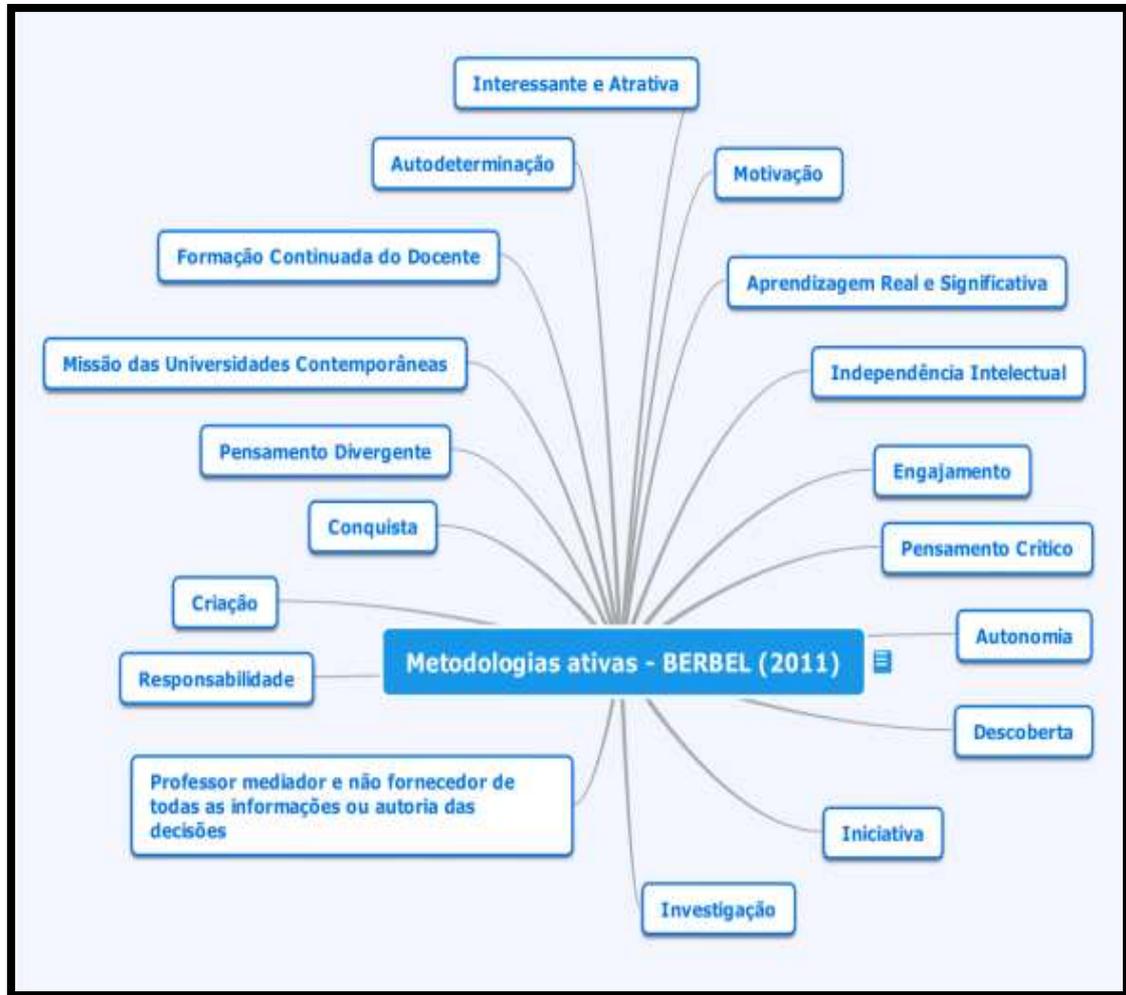
Dessa forma, o ensino passa a ter como finalidade maior o desenvolvimento das capacidades de construção do conhecimento, desenvolvendo competências para que o aluno possa buscar as informações, visando a resolução de problemas e enfrentamento de situações não previstas, mobilizando inteligências em face dos desafios impostos, inclusive pelo trabalho. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Berbel afirma:

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. 28).

Ainda segundo Berbel (2011), as estratégias de ensino norteadas pelo método ativo apresentam como principais características os seguintes aspectos: a) o aprendente deve ocupar o centro do processo de ensino; b) deve haver a promoção da autonomia do aprendente; c) a posição do professor deve ser de mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem; d) deve haver estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe. As características apontadas são indissociáveis e se inter-relacionam no

método ativo. A Figura 1 apresenta um mapa conceitual sobre as metodologias ativas a partir de Berbel (2011), construído por Melo (2017), como segue.

Figura 1 – Mapa Conceitual sobre as Metodologias Ativas



Fonte: Berbel (*apud* MELO, 2017, p. 62).

Souza et al. (2014) trazem a distinção destes dois métodos sob as perspectivas: base metodológica, probabilidade de atingir a excelência, métodos disponíveis, papel docente e discente, vantagens e desvantagens. Essas diferenças estão apresentadas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Diferenças entre as metodologias ativas e as de modelo tradicional

Aspectos	Modelo Tradicional	Metodologia Ativa
Base metodológica para o desenvolvimento das atividades	Não apresenta distinção entre aprendizagem infantil e adulta.	Apresenta distinção entre aprendizagem infantil e adulta.
Possibilidade de atingir a excelência	Não há. As metodologias tradicionais chegam apenas ao patamar de demonstração de habilidades restringindo-se ao conhecimento cognitivo.	Possui esta possibilidade, uma vez que permitem a construção de estratégias para esse fim.
Métodos disponíveis	Métodos geralmente restritos a aulas teóricas, e atividades práticas no local de atuação profissional.	Há inúmeros métodos, que variam em objetivos, complexidade e custos. Combinar estes métodos aproxima a realidade profissional na sala de aula.
Papel docente	Ativo, pois o docente é responsável por transmitir o conhecimento.	Interativo, pois atua como facilitador no processo de aprendizagem.
Papel discente	Passivo, pois cabe ao estudante absorver as informações transmitidas pelo docente.	Ativo, pois o aluno é responsável pelo seu aprendizado.
Avaliação	Prova teórica de múltipla escolha.	Prova cognitiva, com questões abertas sobre a compreensão do tema, prova de habilidades e autoavaliação do aluno.
Vantagens	Baixo custo, possibilidade de trabalho com grandes grupos e repasse de todo conteúdo planejado.	Possibilidade de tratar as necessidades dos alunos individualmente e atendimento da excelência.
Desvantagens	A avaliação restringe-se a métodos poucos discriminativos e não é possível garantir que o aluno aprendeu em profundidade	É necessário que o trabalho seja realizado em pequenos grupos. As atividades também consomem bastante tempo do docente para serem preparadas e, muitas vezes, é necessário abrir mão de alguns conteúdos, a fim de que o conteúdo principal seja trabalhado de forma efetiva.

Fonte: A autora, adaptado de Souza et al. (2014).

Lovato et al. (2018) nos apresenta uma proposta de categorização das metodologias ativas, classificando-as em colaborativa e cooperativa. Justifica essa categorização em virtude

do desafio de encontrar uma classificação clara que conseguisse elencar tais processos de aprendizagem que, por serem muito parecidos, às vezes se confundem:

Pode-se dizer que no processo de cooperação o professor possui mais papéis a desempenhar, pois o trabalho é controlado e organizado por ele, enquanto no processo colaborativo o processo é mais aberto e o aluno se torna mais ativo. Pode-se perceber também que há uma subordinação da colaboração à cooperação, uma vez que o trabalho colaborativo depende da cooperação entre os sujeitos do grupo, mas o contrário não se aplica. Em ambas as categorias, o problema a ser estudado é apresentado pelo professor aos alunos, e estes devem resolvê-lo de forma ativa, interagindo com seus colegas, descobrindo a melhor maneira de abordar o tema proposto. (LOVATO *et al.*, 2018, p. 8).

Nesse contexto, os autores explicam que as metodologias ativas se classificam em dois grupos no que se refere aos processos de aprendizagem, como apresenta a figura 2, na sequência.

Figura 2 – Classificação das metodologias ativas

Classificação das metodologias ativas	
Aprendizagem Colaborativa	<p>Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem-Based Learning – PBL</i>)</p> <p>Problematização</p> <p>Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project-Based Learning</i>)</p> <p>Aprendizagem Baseada em Times (<i>Team-Based Learning – TBL</i>)</p> <p>Instrução por Pares (<i>Peer-Instruction</i>)</p> <p>Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)</p>
Aprendizagem Cooperativa	<p>Jigsaw</p> <p>Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (<i>Student-Teams-Achievement Divisions – STAD</i>)</p> <p>Torneios de Jogos em Equipes (<i>Teams-Games-Tournament – TGT</i>)</p>

Fonte: Lovato et al. (2018, p. 42).

Na sequência, passamos a discorrer a respeito de cada uma delas, uma vez que atribuímos grande relevância aos exemplos trazidos pelos autores.

2.4.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning – PBL*)

Seu surgimento remonta ao final dos anos 1960, na *McMaster University Medical School*, no Canadá, inspirado no método de estudos de caso da escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. É percebido como uma metodologia

fundamentada na Pedagogia Construtivista que, a partir de problemas reais, promove o diálogo entre os participantes do grupo, direcionando-os para a resolução de problemas propostos pelo docente.

Nele, os estudantes assumem a responsabilidade individual e colaborativa de levantar e solucionar as questões, assim como as correspondentes avaliações. É um processo autorreflexivo, pois os próprios estudantes monitoram sua compreensão e ajustam as estratégias para a aprendizagem (HUNG; JONASSEN; LIU, 2008).

Neste processo o professor não apresenta as respostas diretas às questões, mas assume o papel de facilitador, apoiando, acompanhando o raciocínio, conduzindo o grupo e, como partícipe, também aprende durante o percurso.

2.4.2 Problematização

Assim como a PLB, a metodologia da problematização também apresenta os problemas como ponto de partida, porém, nesse caso há uma abordagem distinta dos problemas pelos integrantes do processo de ensino e aprendizagem (BERBEL, 1998). Enquanto no PBL os problemas são elaborados e apresentados pelos docentes, na problematização, os alunos identificam os problemas por meio da observação da realidade, na qual as questões de estudo estão ocorrendo. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos, já que os problemas são extraídos da realidade social, que é dinâmica e complexa. Através desta problematização, o aluno inicia estudos e investigações, refletindo sobre fatos que podem dar uma maior compreensão do caso. Este método, baseado na pesquisa, busca formar profissionais críticos e criativos, sensibilizados para a sua atuação (BERBEL, 2005).

O método da problematização se baseia no Arco de Magueréz. Criado na década de 1970 pelo professor francês Charles Magueréz para trabalhar com imigrantes africanos adultos, foi publicado por Bordenave e Pereira (1977). Essa metodologia problematizadora vem sendo utilizada desde 1992 na Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela professora Neusi Berbel. O Arco de Magueréz possui cinco etapas, que seguem uma sequência de processo: a) observação da realidade e definição de um problema, b) pontos-chave, c) teorização, d) hipóteses de solução, e) aplicação à realidade. Abaixo, na Figura 3, uma breve descrição do que cada etapa deve compreender na sua execução (BERBEL, 1998).

Figura 3 – Método do arco de Maguerez



Fonte: A autora, a partir de Berbel (1998).

É interessante pontuar que, da mesma forma como ocorre na PLB, o protagonismo cabe ao estudante, enquanto o professor atua como um mediador do processo.

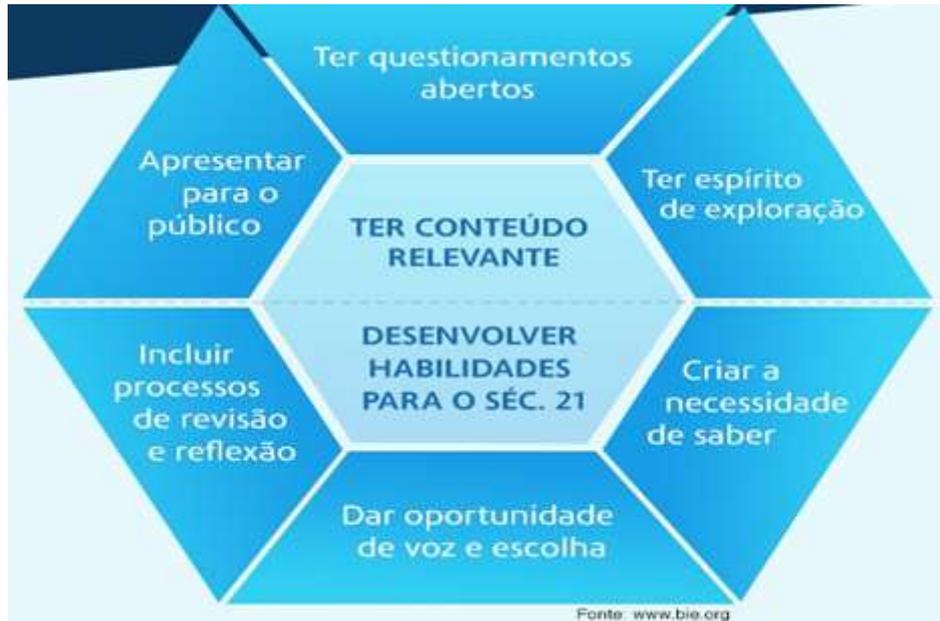
2.4.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*)

Desenvolvida por John Dewey (1859-1952) em meados dos anos 1900, defende a capacidade de pensar dos alunos mediante o aprender a fazer. Dewey valorizou, questionou e contextualizou como estes alunos seriam capazes de desenvolver conhecimentos através de situações problema apresentadas em forma de projetos que envolveriam o conteúdo curricular, buscando seu crescimento no aspecto físico, emocional e intelectual, através desta metodologia experimental (DEWEY, 1958, 1959; MASSON, MIRANDA, MUNHOZ JR., CASTANHEIRA, 2012). É centrada no aluno, a partir de currículo temático, interdisciplinar e não disciplinar; existe recompensa para o aprendizado, que ocorre de forma independente.

Conforme Barbosa e Moura (2013), as seguintes diretrizes são algumas das que têm sido indicadas pelas experiências para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem: a) grupos pequenos, com entre quatro e seis estudantes; b) estabelecimento de prazos entre dois e quatro meses); c) temas estabelecidos a partir de uma negociação realizada entre os estudantes e os docentes, baseando-se em interesses coletivos e objetivos didáticos; d) uso de múltiplos recursos, incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar dentro ou fora do ambiente escolar; e) socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis, como a sala de aula, a escola e a comunidade.

A figura 4 representa as características da aprendizagem baseada em projetos.

Figura 4 – Características da aprendizagem baseada em projetos



Fonte: Gomes, 2013⁵.

A partir da metodologia de projetos é possível trabalhar também habilidades como o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, e a percepção de que uma mesma tarefa pode ser realizada de várias formas. Essa competência da flexibilidade e/ou adaptabilidade é considerada essencial aos profissionais do século XXI. A avaliação é realizada a partir da observação crítica da performance dos estudantes durante a execução das tarefas do projeto e na entrega do produto final (ALCÂNTARA, 2020).

2.4.4 Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning –TBL*)

Esta metodologia foi desenvolvida pelo professor Larry Michaelsen, da Universidade de Oklahoma, nos anos 1970. Seu intuito é estimular a interação na sala de aula. É um método colaborativo, onde a turma é dividida em grupos, procurando manter-se a heterogeneidade entre os grupos. Para a obtenção dos resultados pretendidos, a composição das equipes deve ser mantida constante ao longo do desenvolvimento do curso. Pode-se realizar a leitura de um artigo de revisão sobre o tema a ser tratado. O tema a ser discutido pode já ter sido abordado em outras aulas e disciplinas ou um ser um tema inédito, valorizando-se o conhecimento prévio dos estudantes.

⁵ GOMES, Patricia. Desafiar, Pesquisar, Descobrir, Produzir e Apresentar. PORVIR. Inovação em Educação.2013 Disponível em: <https://porvir.org/desafiar-pesquisar-descobrir-produzir-apresentar/>. Acesso em: nov. 2021.

Segundo Ravindranath, Gay e Riba (2010), a aprendizagem é favorecida por meio da interação do grupo. No trabalho dos grupos, após a discussão e levantamento das questões, é possível revisar os conceitos mais relevantes que foram estudados, facilitando a mobilização de habilidades comunicativas, potencializando o trabalho em equipe e, dessa forma, valorizando as capacidades cognitivas.

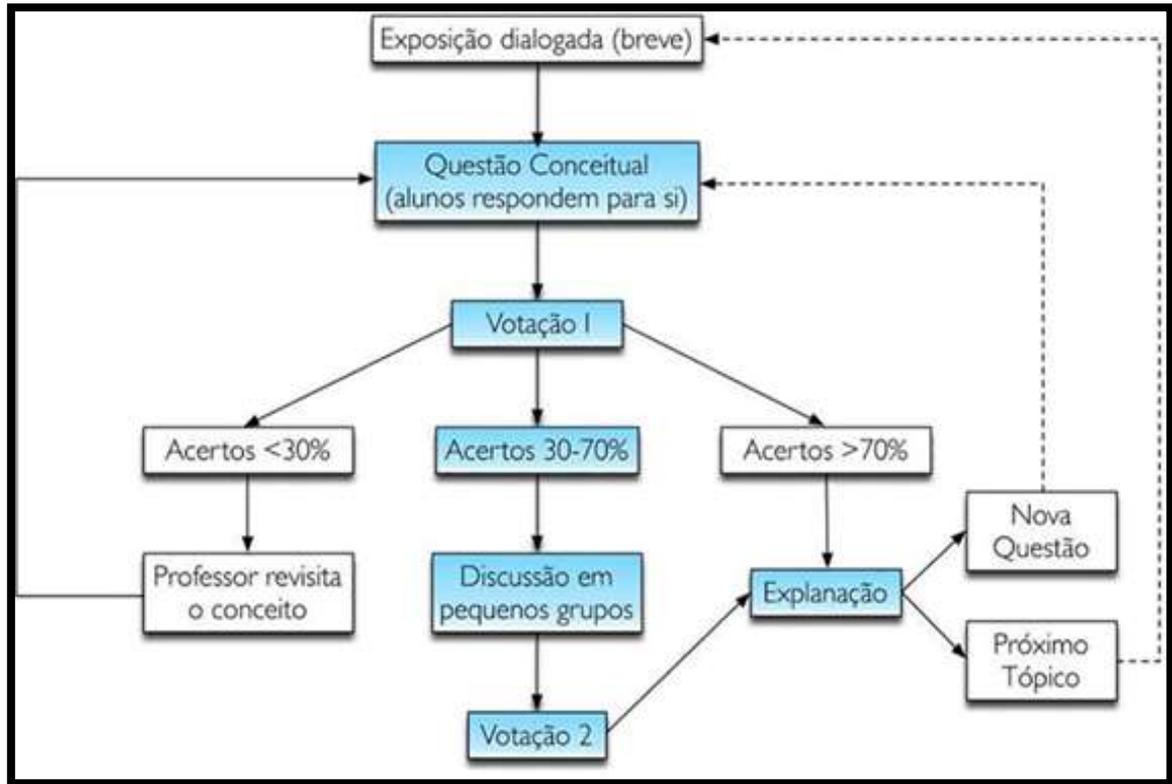
2.4.5 Instrução por Pares (Peer-Instruction)

Desenvolvida por Eric Mazur, docente da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, tem como objetivo o envolvimento de todos os estudantes, a partir de alteração da dinâmica da sala de aula para os estudantes se auxiliem mutuamente no entendimento dos conceitos e, em seguida, sejam conduzidos pelo professor no aperfeiçoamento desse aprendizado por meio de questões dirigidas.

Neste processo, existe uma fase prévia, na qual são realizadas leituras anteriores ao encontro em aula. A partir da apropriação do material, quando ocorre o encontro em aula, os estudantes respondem um questionário de múltipla escolha. A partir da pontuação auferida, o professor realiza o direcionamento dos tópicos que necessitam de uma atenção mais pormenorizada para facilitar o entendimento do assunto.

A metodologia promove atividades em que os estudantes são estimulados a aplicar os conceitos discutidos naquele momento, enquanto os explicam para os seus colegas. Dessa forma ocorre a instrução por partes, ou seja, os estudantes, entre si, atuam na mediação do de aprendizagem uns dos outros, comprometendo-se com a construção do conhecimento do colega, estimulando-o a uma atitude mais proativa. A figura 5, na sequência, apresenta a dinâmica da metodologia da instrução por pares.

Figura 5 – Diagrama de implementação do método de instrução por pares



Fonte: Araujo e Mazur (2013, p. 47).

2.4.6 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

O método da sala de aula invertida foi desenvolvido em escolas de ensino médio nos Estados Unidos para contemplar estudantes que, em virtude de serem atletas, durante os períodos de campeonatos, acabavam faltando às aulas por longas temporadas. Pensando nesses estudantes, os docentes gravavam as aulas, as quais eram disponibilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para serem assistidas de forma assíncrona. Os professores resolveram então inverter a lógica das aulas para todos os alunos, possibilitando que os conteúdos teóricos desses vídeos fossem assistidos nos locais e horários considerados mais adequados para cada estudante. Dessa forma, ao se encontrarem, não mais ocorriam aulas expositivas, mas sim a discussão e/ou aplicação dos conceitos já conhecidos por todos (SCHNEIDER et al., 2013).

2.4.7 Jigsaw

De acordo com Fatareli (2010), esta metodologia cooperativa foi criada por Aronson e Cols, em 1978. Trata-se de atividades que potencializam as competências cognitivas dos estudantes. A metodologia inclui a divisão da turma em grupos menores que, de forma cooperativa, reorganizando-se e reagrupando-se ao longo da atividade para a construção de conhecimentos.

Duas etapas compõem o método Jigsaw: a divisão dos estudantes em grupos de base, quando realizam um debate sobre o conteúdo em estudo, ocorrendo uma subdivisão desse conteúdo conforme a quantidade de estudantes do grupo base. A segunda etapa consiste em debater os subtópicos com colegas de outros grupos que tenham recebido o subtópico em comum; esses novos grupos serão chamados de especialistas. Uma vez realizada essa tarefa, os estudantes retornam ao grupo original (de base), apresentando aos colegas o que aprenderam. Dessa maneira, ocorre um aprofundamento do conteúdo que está em discussão (FATARELI, 2010). A Figura 6 apresenta as etapas do método em tela.

Figura 6 – Passos do Método Jigsaw



Fonte: Fatareli (2010, p. 89).

2.4.8 *Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (Student-Teams- Achievement Divisions – STAD)*

Consiste em organizar grupos de alunos que se ajudam nas atividades propostas pelo professor. Segundo Andrade (2011, p. 46): “[...] o sucesso do grupo está dependente dos contributos individuais de cada elemento, introduzindo um factor de responsabilização individual”. Assim, no sentido de melhorar as prestações de cada elemento e possibilitar o sucesso do grupo são estabelecidas relações de entreajuda, de forma a garantir que todos tenham um bom desempenho em situações de avaliação individual. Para além disso, todos os elementos podem contribuir para o sucesso do seu grupo, independentemente de serem alunos mais fracos ou não, ou seja, cada elemento é importante e indispensável.

Por meio deste método, ao introduzir o fator responsabilidade, se estabelecem relações de entreajuda, permitindo bom desempenho em situações de avaliação individual (LOVATO, et al., 2018). O objetivo central é a aprendizagem do conteúdo, centralizada nos conceitos básicos. Os grupos realizam atividades elaboradas pelo professor e posteriormente são avaliados pelo mesmo através de minitestes individuais, os quais permitem avaliar o rendimento do trabalho em grupo.

2.4.9 *Torneios de Jogos em Equipes (Teams-Games-Tournament – TGT)*

O método TGT foi desenvolvido por David Devries e Keith Edwards, em 1972, na Universidade Johns Hopkins. Nessa técnica, de abordagem cooperativa, ocorre um auxílio mútuo entre os estudantes, permitindo que aqueles com um desempenho mais frágil consigam alcançar sucesso com igual oportunidade. São desenvolvidos torneios baseados em jogos de perguntas e respostas, nos quais são utilizadas questões objetivas como: múltipla escolha ou verdadeiro ou falso, os quais não podem contar com o auxílio do professor. A pontuação é contabilizada para o coletivo de cada grupo (SOUZA et al., 2014).

Além das apresentadas acima, muitos outros métodos podem ser utilizados para garantir uma aprendizagem significativa. Segundo Souza et al. (2014), quando o aluno é estimulado por meio de diferentes metodologias de ensino e, associado a isso, são oferecidos instrumentos no desenvolvimento de habilidades, significa que a aprendizagem ativa está sendo planejada de forma efetiva pelo professor.

Na mesma ótica, Freire (2009) defende a aprendizagem ativa, com sua afirmação de que na educação de adultos, 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 autor ainda afirma que o desenvolvimento de uma prática pedagógica de maneira humanística e social é, principalmente, posicionar o docente criticamente no sentido de orientar e incentivar os educandos quanto a seus deveres e direitos enquanto cidadãos. É o que veremos no próximo tópico.

2.5 Aprendizagem ativa

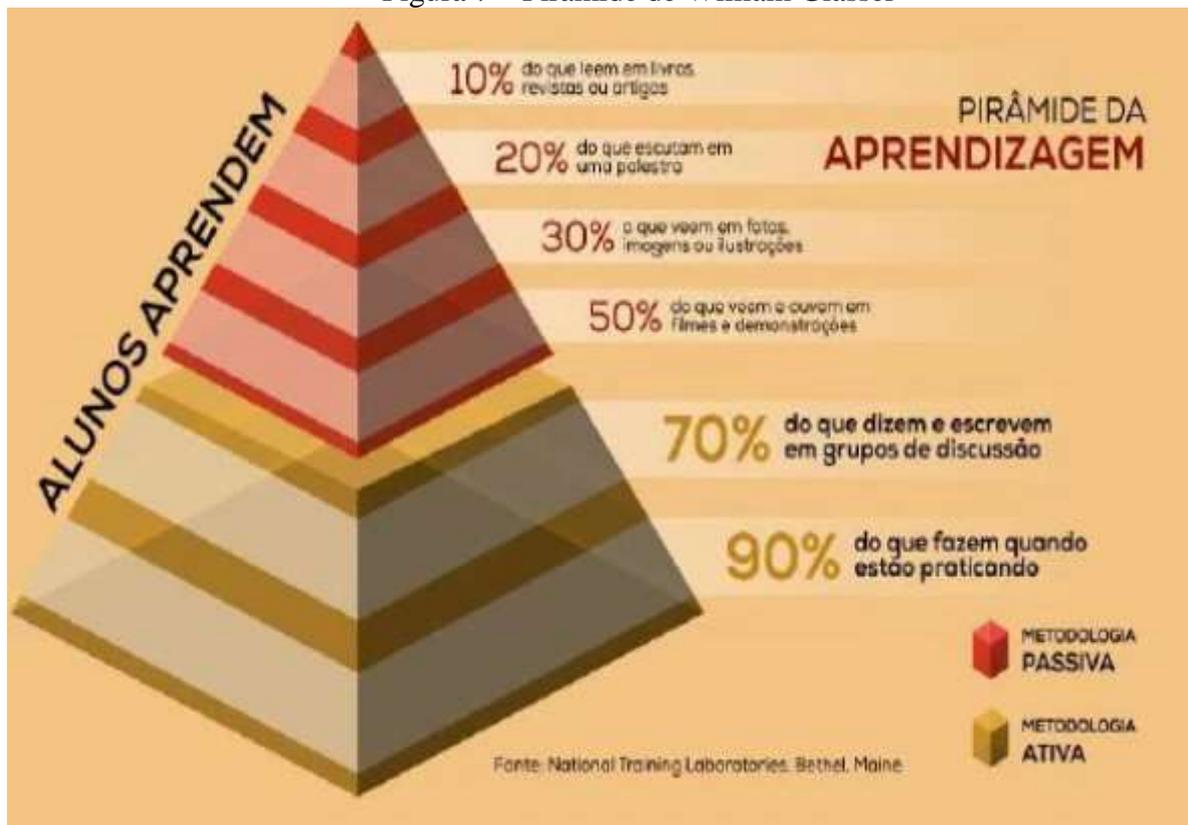
Em instituições de ensino superior ainda há o questionamento: Se fizemos investimentos tecnológicos, promovemos a capacitação de docentes, trouxemos profissionais renomados, trabalhamos interdisciplinarmente, então está realmente ocorrendo a aprendizagem ativa? Contudo, para os docentes, as metodologias ativas ainda vêm envoltas a um certo mistério e se assemelham a novidades que muitas vezes podem acrescentar dificuldades para a preparação e/ou a condução das aulas, para o processo de avaliação, ou até mesmo para desenvolver atividades diferenciadas com os alunos. Em muitas situações os docentes não se dão conta de que já praticam alguma forma de metodologias ativas, embora desenvolvam disciplinas nas quais são trabalhados projetos ou atividades de soluções de problemas envolvendo casos do cotidiano profissional, entre outros métodos didáticos. Em outros momentos, julgam que precisam utilizar um número infinito de estratégias ao mesmo tempo para que a aprendizagem seja significativa.

Para a compreensão sobre o significado de aprendizagem ativa, a partir da utilização das metodologias ativas, citamos Silberman (1996) que utilizou um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.) “o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, e o modificou com a intenção de facilitar o entendimento das metodologias ativas: “O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo, desenvolvendo conhecimento e habilidade” (SILBERMAN, 1996, s/p.).

Seguindo o mesmo raciocínio, o psiquiatra americano William Glasser pôs em prática a teoria da escolha para a educação, propondo que o aluno aprenda através da prática, não tentando memorizar, porque a maioria dos alunos esquece o que tentou decorar. “A boa educação é aquela em que o professor pede para que seus alunos pensem e se dediquem a promover um diálogo para promover a compreensão e o crescimento dos estudantes” (GLASSER, 2017, s/p.).

Segundo a pirâmide de aprendizagem de William Glasser, aprende-se: 10% quando lê; 20% quando ouve; 30% quando observa; 50% quando vê e ouve; 70% quando discute com outras pessoas; 80% quando faz; 95% quando ensina aos outros. Na figura 7 está a representação do que acabamos de referir.

Figura 7 – Pirâmide de William Glasser



Fonte: National Training Laboratories, Bethel, Maine.

Conforme Barbosa e Moura (2013) o que difere a aprendizagem comum, tradicional professor/aluno – docente/estudante, para uma aprendizagem ativa é a atitude eminentemente participativa por parte do aluno, que deixa de se colocar em posição passiva em relação à sua consciência quanto ao que está sendo ensinado e ao seu envolvimento nisso. Nas palavras dos autores:

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. 5).

Segundo Barbosa e Moura (2013), os professores se queixam de estudantes que chegam nas universidades sem o preparo básico que se espera de um universitário. Porém, talvez não tenhamos os estudantes sonhados/desejados, mas sim aqueles reais e possíveis. Sabe-se que os tempos são outros e esses novos sujeitos possuem habilidades diferenciadas daquelas exigidas há 20 anos. Logo, a aprendizagem necessita percorrer outros caminhos, para que sejam factíveis.

Tratando de aprendizagem ativa, alguns termos são comuns à ideia das metodologias ativas: a aprendizagem ativa se refere ao engajamento dos estudantes com as tarefas de aprendizagem. Assim, de forma contínua reflete sobre o que está sendo aprendido, questiona os resultados alcançados e os seus próprios caminhos percorridos na aprendizagem. Outro termo, a aprendizagem centrada no estudante, entende que esse deve poder influenciar/opinar sobre o conteúdo a ser aprendido aos métodos de avaliação, equilibrando a relação de poder sobre o que e como será aprendido, com o docente. Acreditamos que essa sinergia será a impulsionadora de uma aprendizagem ativa e verdadeiramente significativa.

Falar em aprendizagem significativa nos leva a trilhar um caminho possibilitador de protagonismo e de autonomia. Essas competências nunca antes foram tão exigidas como no período que ora atravessamos, em virtude do momento pandêmico. Como esse momento tem impactado as relações de ensino e aprendizagem? Esse é o tema trabalhado no próximo item.

2.6 Os impactos do momento pandêmico no processo de ensino e aprendizagem

Não é de hoje que falamos acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como elementos necessários à modernização da educação. Vivemos num período de transformação digital, no qual a velocidade do uso da informação vem impactando nosso modo de vida. A educação não pode ficar à margem deste estágio, pois necessita também viver essa mudança, que determinará inclusive os novos processos de ensino e aprendizagem. A partir desse cenário, Moran pondera que, com “[...] as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades” (2014, p. 35).

Nesse contexto, a pandemia Covid-19 causou alterações bruscas dos modelos e estratégias, tanto para a prática docente, quanto para a relação dos estudantes com as instituições de ensino. As mudanças que estavam previstas para os próximos cinco anos, precisaram ser implantadas em meses. O isolamento social trouxe a necessidade premente da utilização das

ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Contudo, nos perguntamos: As instituições, docentes e estudantes estavam preparados para isso? Segundo Bezerra et. al. (2021), os professores precisaram adequar seus conteúdos e metodologias ao novo formato de ensino on-line, pois ainda que haja diversos desafios para o acesso às aulas remotas, essas atividades on-line são de extrema importância para diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais.

As readequações dos planejamentos foram necessárias, mas esse não foi o ponto crucial. Este evento expôs severamente as desigualdades econômicas e sociais do país⁶. Além disso, a falta de formação específica para docentes, o entendimento por parte da sociedade, a carência de recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade, ficou exposta de forma alarmante. Em função da urgência e da necessidade, em um curto período, as instituições de ensino passaram por uma aceleração em um mundo de conhecimento e competências que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar. Os professores precisaram se reinventar e as TICs se tornaram meios de interação, comunicação e informação, oferecendo novas possibilidades de convívio, em um novo espaço docente, além de alterar as concepções metodológicas de ensino de educadores e estudantes até então utilizadas em sala de aula.

Segundo Santana e Sales (2020) não obstante os benefícios das tecnologias digitais, os professores e a sociedade não estavam preparados para uma pandemia dessa proporção. Sousa Santos (2020, p. 6) alerta para a falta de estrutura da sociedade de uma forma geral para enfrentar tão severa crise: “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje”.

Com relação à educação, especificamente, embora a estratégia das aulas remotas tenha se propagado amplamente, promovendo uma inovação e avanço na infraestrutura física e tecnológica, verificamos que os ambientes de ensino, em muitos contextos, permaneceram retrógrados com a dimensão pedagógica focada apenas na transmissão de conteúdos. Pudemos observar efetivamente no acompanhamento diário que, mesmo com as políticas de formação específica já trabalhadas ao longo dos anos e intensificadas no período pandêmico, assim como

⁶ Ao final do ano letivo de 2020, o primeiro da pandemia do Covid-19, chegamos com “5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil” (UNICEF, 2021, p. 44). Os estados das regiões Norte e Nordeste apresentaram os maiores índices. O Amazonas está entre os estados da Região Norte que apresentou “os maiores percentuais de exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos” (UNICEF, 2021, p. 48). Dentre estes, destacam-se educandos(as) pretos(as), pardos(as) e indígenas.

os elevados investimentos em tecnologias, muitos docentes não conseguiram dar “esse salto”. Apenas transportaram os *slides* já utilizados para um novo contexto remoto. Inferimos também que, os que melhor fizeram a transposição já utilizavam as TICs como estratégia, mesmo em períodos anteriores. Vale ressaltar que aos poucos a cultura vem se instalando, notadamente a partir da troca entre os pares, compartilhamento de boas práticas e apoio mútuo.

Acreditamos que as mudanças vieram para ficar e a tecnologia se faz presente nos diversos segmentos de nossa vida, a partir da maneira como acessamos, buscamos e trocamos conhecimentos, informações e nos comunicamos. Fazer bom uso dessa tecnologia em nosso favor, aproveitar para utilização do ensino híbrido, potencializando os momentos presenciais para o debate, a discussão, facilitará a forma como nos relacionamos e ensinamos, proporcionando ganhos significativos. Como explicam Almeida, Luz, Jung e Fossatti (2021, p. 4).

A escola jamais será a mesma do período antes da pandemia. Da mesma forma, o professorado e famílias também mudaram. O mundo mudou e com ele mudamos hábitos, comportamentos, valores e criamos novas formas de existir (Santana e Borges Sales, 2020). A escola, como organismo vivo, também se reinventa para continuar sua existência na interação com crianças e jovens que, a partir de agora, viverão cenários de incertezas e vulnerabilidades com maior frequência e intensidade.

Da mesma forma, acreditamos que a educação superior passa por um momento de metamorfose, no qual agimos na urgência, mas com o olhar voltado ao horizonte de possibilidades que com ele se apresentam. Não podemos deixar passar todos esses desafios sem com eles aprender. A pandemia nos empurrou para um novo espaço-tempo educativo e, a partir dele, vamos construir o nosso futuro.

O próximo capítulo está destinado à apresentação do estado conhecimento acerca da temática da pesquisa.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PESQUISA: UM MAPEAMENTO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS⁷

Gil (2008) explica que, ao iniciarmos uma pesquisa, é recomendável que seja realizado um levantamento bibliográfico preliminar logo após a definição do tema. Este trabalho “tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa” (GIL, 2008, p. 61). De acordo com Graff o estado do conhecimento:

[...] se caracteriza mais como uma descrição do movimento e classificação da produção científica sobre um assunto, estabelecendo relações contextuais e temporais. Nesse sentido, uma posição ou estado do conhecimento exige não apenas a identificação da produção existente, mas o exame cuidadoso e a sua categorização, visando elucidar eventuais variantes nos enfoques e perspectivas ao longo dos anos e das pesquisas. (GRAFF, 2018, p. 26).

Dessa forma, a partir do mapeamento de teses e dissertações foi possível compreender o que a academia vem pesquisando a respeito da nossa temática de estudo, voltada às metodologias ativas na Educação Superior. Assim, pudemos alcançar, “através dessa classificação, a integração de diferentes abordagens, autônomas, a priori, mas que podem exibir avanços, contradições e, quem sabe, diferentes perspectivas de um mesmo foco analítico” (GRAFF, 2018, p. 31).

Para compreender este cenário, elegemos como descritores para o mapeamento dos estudos científicos que buscam compor o estado do conhecimento da pesquisa os seguintes: a) metodologias ativas na educação superior, b) aprendizagem significativa na educação superior, c) aprendizagem baseada em problemas. A busca ocorreu em duas plataformas científicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC). Como fatores de inclusão, pesquisamos as produções científicas dos últimos cinco anos (2016 a 2020), em língua portuguesa e que tivessem temáticas com aderência ao que se busca no presente estudo.

⁷ Este capítulo foi elaborado no sentido de dar à autora um panorama sobre como a academia tem trabalhado com o tema desta dissertação. Apesar de que alguns autores aludem que é possível suprimir este capítulo na versão final da dissertação, optamos por mantê-lo, visto que acreditamos que a sua riqueza teórica alicerça o estudo em termos teóricos e epistemológicos.

Neste sentido, de acordo com Gil (2008, p. 75), poderá ocorrer que “para uma única palavra digitada apareçam centenas de milhares de sites relacionados. Isso significa que o pesquisador precisa valer-se de múltiplos artifícios para fazer uma boa pesquisa”. Pensando nisso, acrescentamos e retiramos as aspas na nossa busca, substituímos palavras por sinônimos, entre outros recursos, como descrevemos ao longo deste capítulo.

3.1 Descritor metodologias ativas na educação superior

Como já referimos, cada um dos descritores foi pesquisado em cada uma das plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e repositório da BDTD. Como descrito na justificativa científica, nos baseamos em Bardin (2016) e em Schiavon (2015), utilizando, como recomenda este último autor, uma primeira busca pelos descritores nos títulos, depois nos resumos e, quando necessário, no texto por completo.

3.1.1 Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor metodologias ativas na educação superior

Na plataforma Capes Teses e Dissertações, após a aplicação de aspas ao descritor *metodologias ativas na educação superior* e do filtro de período (2016 a 2020) a busca retornou 12 trabalhos. Escolhendo como grande área as Ciências Humanas e subárea a Educação e tendo lido os resumos e as considerações finais, chegamos ao número de cinco produções. O quadro 3, que segue, apresenta o panorama da pesquisa.

Quadro 3 – Descritor metodologias ativas na educação superior na Plataforma Capes Teses e Dissertações

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
ADADA, Flávia. Estudo Sobre a Percepção do Discente Sobre as Metodologias Ativas na Educação Superior, 2017.	Dissertação	A partir de uma análise realizada no curso de Administração de uma IES no município de Cascavel, no Paraná, a autora evidenciou que, para quase a totalidade dos alunos, a nova organização dos conteúdos facilitou a aprendizagem e compreensão, favorecendo maior engajamento discente nas ações propostas. Fortaleceu o trabalho coletivo confirmando a proposta de uma ação pedagógica colaborativa. Ela destaca a importância do modelo híbrido de ensino e aprendizagem e diagnosticou ainda algumas lacunas no processo, especialmente no que diz respeito à formação docente para este tipo de abordagem e utilização de metodologias ativas. Os resultados da pesquisa

		mostram que propostas inovadoras, sob a visão discente, ainda que com pequenas dificuldades, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem.
DUARTE, Veronica Goncalves. Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno, 2018.	Dissertação	Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados 99 questionários respondidos por estudantes das disciplinas de Prática de Ensino I e Física Geral I, nas quais foi utilizada a metodologia Peer Instruction. As percepções indicam que as metodologias ativas proporcionam maior interação entre os envolvidos no processo educativo, preparando para o trabalho em equipe e aproximando alunos e professor, estabelecem relação entre o conteúdo aprendido com a realidade vivida pelos alunos, colaboram com uma aprendizagem mais significativa, oportunizam uma participação mais ativa na construção do conhecimento, promovem o desejo dos alunos em permanecer nas aulas, geram autonomia e facilitam a compreensão de conceitos. No entanto, nem todos os envolvidos nesse processo estão preparados; o professor precisa estar atento às novas tecnologias e anseios dos alunos. E estes, algumas vezes, sentem dificuldade em manter a atenção nas aulas e gerenciar o tempo para realizar as atividades on-line.
SERRANO, Debora Rezende. Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior: percepção de docentes e gestores, 2021 ⁸ .	Dissertação	A pesquisa foi realizada em uma IES localizada no Sul de Minas Gerais e constatou 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. Constatou, 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. Assim, a autora defende 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.
SANTOS, Mirelton Souza. Semeando ideias empreendedoras no polígono da seca: um estudo sobre as repercussões do ensino desenvolvido no curso de enfermagem da Uniages, 2020.	Dissertação	Trata-se de um estudo de caso aplicado na Instituição UniAGES, pioneira em educação superior na região de Paripiranga/BA, no polígono da seca. Foram realizadas entrevistas com a coordenação do curso de Enfermagem e com egressos que empreenderam na sua profissão. A análise resultou nos tópicos: O germinar e o agir no

⁸ Ainda que a pesquisa seja do ano de 2021, ou seja, um ano mais do que o critério de inclusão, decidimos manter a dissertação devido à sua relevância para a presente pesquisa.

		polígono da seca; O perfil egresso ageano; O agir nas Metodologias Ativas; Egressos de Enfermagem agindo através do empreendedorismo. Por meio do estudo, constatou-se que as metodologias ativas foram impactantes para a ação empreendedora dos egressos, e que o ensino ofertado pela instituição UniAGES reúne diretrizes metodológicas e filosóficas que preconizam o empreendedorismo. O estudo também permitiu refletir acerca da relevância do empreendedorismo como uma possível solução para a escassez de empregos na região.
SOUZA, Leonardo Santos. Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde, 2020.	Dissertação	O estudo buscou construir e estudar a estrutura interna da Escala de Autoeficácia Docente para o uso de Metodologias Ativas (EADOMA), subsequente à busca de evidências de validade com base na relação com variáveis externas. Como evidências, encontrou que as Metodologias Ativas (MA's) favorecem a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo ao estudante. Entretanto, currículos tradicionais e a precarização no ensino superior brasileiro ameaçam a efetivação deste paradigma. 317 docentes apresentaram alta autoeficácia, e as análises de correlação da EADOMA com os fatores dos demais instrumentos apontaram correlações positivas significativas com afetos positivos, realização/expressividade e realização profissional e, correlações negativas significativas com afetos negativos e exaustão emocional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Como podemos perceber, vários autores também buscaram ouvir a percepção discente com relação às metodologias ativas (ADADA, 2017; DUARTE, 2018; SERRANO, 2020), sendo que em todas as pesquisas foi reconhecido o potencial de metodologias que potencializam o protagonismo do estudante. Contudo, os outros dois autores (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020), ao buscarem a percepção docente, trouxeram que, apesar de os professores reconhecerem que as metodologias ativas possuem alto potencial para a aprendizagem e como recursos didático-pedagógico, a sua plena utilização esbarra em pontos como a fragilidade na formação pedagógica e/ou tecnológica e a falta de recursos tecnológicos.

Nas palavras de Serrano (2020, p. 16), o uso das metodologias ativas “na educação superior não pode ser, ainda, considerado uma realidade”. Por sua vez, Souza (2020, p. 19) acrescenta que “currículos tradicionais e a precarização no ensino superior brasileiro ameaçam a efetivação deste paradigma”, apesar de, como este mesmo autor constatou, os estudantes têm incentivada a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo com a utilização das metodologias ativas.

Por meio desse mapeamento podemos perceber que as pesquisas - curiosamente todas em nível de mestrado - têm priorizado os dados empíricos em suas coletas de dados, assim como a presente proposta de pesquisa contida neste projeto. Entretanto, nenhuma delas trouxe ambas as opiniões, ou seja, nenhuma das pesquisas acessadas buscou seus dados junto aos acadêmicos e docentes, de forma conjunta. Dessa forma, percebemos que o projeto em tela permitirá, inclusive, algumas aproximações e distanciamentos entre as percepções de professores e de estudantes.

3.1.2 Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor metodologias ativas na educação superior

A busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) seguiu o mesmo ritual já descrito, mas foi necessário retirar o uso das aspas para que se obtivesse algum resultado com o descritor *metodologias ativas no ensino superior*. Dessa forma, foram localizadas seis produções. Contudo, após a leitura dos resumos, verificamos que três dissertações estavam repetidas, ou seja, as pesquisas de Adada (2017), Duarte (2018) e Souza (2020), já tinham sido localizadas na pesquisa junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Dessa forma, ficamos com três pesquisas para análise, como mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Descritor metodologias ativas na educação superior na BDTD

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
CANDIDO JUNIOR, Eli. Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem. 2019.	Dissertação	O autor buscou compreender o ensino híbrido em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, que altera o papel do professor de um transmissor de informações para um mediador/orientador do processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes tornam-se ativos durante sua aprendizagem. A pesquisa mostrou que para desenvolver o Ensino Híbrido de forma assertiva, é indispensável também a articulação do TPACK (Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo) em todas as etapas de desenvolvimento de uma disciplina e, para que isso seja possível, além da formação docente, a presença do Designer Educacional é imprescindível. Com as metodologias ativas de aprendizagem norteadas pelas estratégias docentes, integradas às possibilidades proporcionadas pelo Ensino Híbrido, os estudantes podem se tornar protagonistas desse processo.
KRAVISKI, Mariane Regina. Formar-se para formar: formação continuada de professores da	Dissertação	A pesquisa aplicada objetivou estruturar, aplicar e avaliar o produto desta pesquisa de mestrado “Formar-se para formar” como um curso de

educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019.		extensão em formação continuada destinado a professores de uma instituição de educação superior privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais. A autora concluiu que o curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos on-line e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores participantes. Almejou o alcance do conhecimento da promoção de implementação de novas abordagens para a formação do profissional, com comprometimento da participação ativa e da aceitação de novos modelos de ensino e aprendizagem, pautados na realidade do tempo vivido na educação e na mudança de perfil do aluno atual.
OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira. Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa. 2017	Dissertação	A pesquisa buscou analisar o ensino de Hidrologia baseado nos conceitos de ensino híbrido e de aprendizagem ativa com o uso de videoaulas. Os resultados indicam que a metodologia aplicada pelo docente em Hidrologia carrega elementos do ensino híbrido e da aprendizagem ativa, o que favoreceu a satisfação do professor e a motivação e o engajamento dos alunos com os conteúdos curriculares, elevando o nível das discussões em sala e das avaliações na disciplina. Ademais, foi observado que esta ação provocou em outros docentes e em outras instituições o interesse pelas teorias que permeiam a proposta empregada em Hidrologia. A autora conclui que existem potencialidades para o uso de materiais audiovisuais e confirma que esta utilização pode auxiliar o professor em sua estratégia de ensino e proporcionar aos alunos uma variedade de atividades que favorecem o aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Como vimos, a busca retornou três pesquisas, sendo que duas observaram a aplicação de alguma metodologia ativa e a outra enfocou a formação docente, com a inclusão de dados empíricos. Mais uma vez se pode perceber o potencial das metodologias ativas no ensino superior. Neste sentido, todos os três autores (CANDIDO JUNIOR, 2019; KRAVISKI, 2019; OSMUNDO, 2017) mencionam e exploram o uso das tecnologias digitais - especialmente no que se refere ao ensino híbrido - entre os artefatos utilizados para o desenvolvimento das metodologias ativas.

Com relação à formação docente para o uso das metodologias ativas, Kraviski (2019) relata várias contradições encontradas nas falas dos professores relacionadas com seu conhecimento sobre a aplicação de metodologias ativas em suas aulas, o que, segundo a autora,

demonstra que, frequentemente encontrou “o conhecimento da denominação Metodologias Ativas, mas o entendimento da teoria ainda contém lacunas a serem preenchidas” (KRAVISKI, 2019, p. 50).

Chama a atenção, mais uma vez, a ausência de teses entre os resultados da busca. Além disso, novamente não se encontrou uma pesquisa que traga tanto a visão discente, como a perspectiva docente sobre a temática das metodologias ativas.

3.2 Aprendizagem significativa na educação superior

O descritor Aprendizagem significativa na educação superior também foi pesquisado nas duas plataformas científicas, em busca de teses e dissertações com aderência ao nosso tema de pesquisa.

3.2.1 Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor Aprendizagem significativa na educação superior

A busca com o descritor aprendizagem significativa na educação superior no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes nos últimos cinco anos, em um primeiro momento, apresentou muitos resultados. Dessa forma, utilizamos também os filtros *ciências humanas* e *educação*. Assim, localizamos 28 produções. Após a leitura dos resumos e, em alguns casos, do texto em si, selecionamos três trabalhos para análise, como apresenta o quadro 5, na sequência.

Quadro 5 – Descritor aprendizagem significativa na educação superior na Plataforma Capes teses e Dissertações

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
MEIRA, Ewerton Vinicius. Contribuições de uma unidade de ensino potencialmente significativa para aprendizagem da origem dos seres vivos no planeta terra. 2017.	Dissertação	O autor buscou identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos de ecologia; elaborar e aplicar uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa - UEPS; avaliar a aprendizagem dos conceitos de ecologia na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa; avaliar a contribuição de trilha interpretativa como estratégia de ensino para aprendizagem de conteúdos de ecologia. Os resultados, a partir da teoria de Ausubel, evidenciam que a UEPS proposta proporcionou contribuições significativas aos alunos na apropriação do conhecimento científico.
CARVALHO, Carlos Alberto Sinimbu. Análise de Estratégias e Habilidades de Aprendizagem ao	Dissertação	O autor analisou estratégias e habilidades de aprendizagem ao longo da vida e conhecimentos dos estudantes do curso de medicina de Santarém – Pará,

<p>longo da vida em estudantes de Medicina de um curso da Amazônia Brasileira. 2016.</p>		<p>gerando uma nota técnica para a construção de ferramentas que auxiliem na ampliação da capacidade de autoaprendizagem. Aplicou aos estudantes do primeiro ao quarto ano um questionário sobre habilidade de aprendizagem ao longo da vida, concluindo que os estudantes utilizam principalmente a bibliografia tradicional como método de busca de informação, justificando a alta carga horária de estudo encontrada. No entanto, apesar da boa pontuação geral dos estudantes que utilizam a ABP na rotina, deve-se traçar estratégias para melhorar as oportunidades de aprendizagem, a fim de promover um bom desenvolvimento da habilidade de aprendizagem ao longo da vida, formando um bom profissional, que atenda ao perfil de exigência da medicina na atualidade.</p>
<p>MELO, Renata dos Anjos. A Educação Superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. 2017.</p>	<p>Dissertação</p>	<p>A autora buscou dados empíricos junto a professores e coordenadores de uma instituição de ensino superior, com o objetivo de discutir as metodologias ativas de ensino para uma aprendizagem significativa na Educação Superior. Como resultados, considera ser possível afirmar que, em relação à instituição pesquisada, ainda predominam concepções instrucionais de ensino-aprendizagem, em especial naquelas disciplinas em que a propedêutica é vista como vinculada às especificidades dos conhecimentos profissionais, indicando que a abertura dos docentes às metodologias ativas requererá ações de formação continuada docente que incentivem a reflexão e o conhecimento sobre outras formas de conceber os processos de ensino-aprendizagem, além do conhecimento sobre métodos que direcionem a ação docente pautada nas metodologias ativas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

O quadro teórico dos achados mostra que a aprendizagem caminha de mãos dadas com a adoção de metodologias ativas. Como averiguou Meira (2017), junto aos estudantes, que a teoria de Ausubel pode ser utilizada para trabalhar também na perspectiva científica. Segundo o autor, quando um conhecimento é construído a partir de algum conceito conhecido, torna-se facilitado o estabelecimento de subjunçores que levarão à aprendizagem significativa.

Nesta mesma perspectiva versou a pesquisa de Carvalho (2016), que também buscou seus dados empíricos junto aos estudantes. Neste caso, os acadêmicos eram de um curso de Medicina amazonense e expressaram, por meio das respostas aos questionários enviados, que quando sentem motivação e significado para determinado conteúdo, a aprendizagem se torna mais significativa.

Já a pesquisa de Melo (2017) foi realizada junto a professores e coordenadores de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do sudeste do país. De acordo com a autora “as

metodologias ativas, pelas possibilidades que favorecem para que se interliguem os conhecimentos teóricos com a realidade, parecem um caminho promissor” (MELO, 2017, p. 21). Ainda assim, ela averiguou que, em sua maioria, predominam atividades instrucionais na IES pesquisada, com ênfase especial para as disciplinas vinculadas ao saber profissional, ou seja, justamente aquelas que deveriam ter um componente prático mais voltado às metodologias ativas.

3.2.2 Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor Aprendizagem significativa na educação superior

A busca com o descritor *Aprendizagem significativa na educação superior* na plataforma da BDTD, tendo sido aplicados os filtros de data e o campo *educação*, retornou 31 resultados. Após a leitura dos resumos, permanecemos com quatro trabalhos para análise, sendo três teses e duas dissertações. O quadro 6 ilustra o panorama dos achados com este descritor na plataforma digital da BDTD.

Quadro 6 – Descritor Aprendizagem significativa na educação superior na BDTD

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
PELISSONI, Adriane Martins Soares. Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior. 2016.	Tese	O objetivo da pesquisa foi analisar a eficácia de um programa sobre autorregulação da aprendizagem desenvolvido com estudantes universitários no formato de disciplina híbrida e as mudanças em variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Por meio de dinâmicas de grupo com os estudantes, a autora colheu relatos de variadas mudanças na vida acadêmica durante o período de intervenção, localizadas em seis dimensões da autorregulação da aprendizagem propostas teoricamente (motivação, método, tempo, comportamento, ambiente físico, ambiente social), às quais se somou a dimensão do afeto e estados emocionais. Foi evidenciada importante contribuição da disciplina no processo de autorregulação da aprendizagem e suas diferentes fases (fase prévia, fase de desempenho e fase de autorreflexão). Além disso, foi observada uma rede integrada de condições que contribuíram para que as mudanças ocorressem, favorecendo a aprendizagem significativa.
EMILIO, Eduarla Resende Videira. Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários. 2017.	Tese	A autora analisou variáveis comportamentais, cognitivas e motivacionais sobre o desempenho em escrita de resumos em uma amostra de estudantes universitários. Foram desenvolvidos dois estudos relacionados: 1) Tradução, adaptação e validação da Escala de Autorregulação da Escrita (EAARE) para a

		<p>realidade brasileira e; 2) Identificação, descrição e análise da natureza das relações entre autorregulação da aprendizagem, autoeficácia para autorregulação da escrita, abordagens à aprendizagem e desempenho em escrita de resumos. Participaram do primeiro estudo 430 universitários e do segundo 105, todos matriculados em uma instituição pública de ensino localizada em uma cidade do estado de São Paulo. A tese comprovou que somente a variável autorregulação da aprendizagem foi significativa na predição da variância do desempenho em escrita de resumos na amostra estudada. Portanto, assegurou o importante papel autorregulação da aprendizagem sobre a escrita de resumos e sobre uma aprendizagem significativa no ensino superior.</p>
<p>ZANCAN, Silvana. A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na educação superior. 2018.</p>	<p>Tese</p>	<p>A autora perseguiu a seguinte questão de pesquisa em seu trabalho: como o professor universitário torna-se um pesquisador em contextos emergentes? Para tanto, buscou interpretar as narrativas de nove docentes/pesquisadores. Na interpretação das narrativas, constatou a existência de uma categoria central: aprendizagem de ser professor/pesquisador, a qual é constituída por 03 dimensões: formação na e para pesquisa; experiências profissionais que implicam a pesquisa; e desafios e sentidos da pesquisa. Essas dimensões identificaram o eixo transversal, contextos emergentes, que perpassa pelas ações e atividades da formação de um professor/pesquisador. O estudo desses aspectos permite defender que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é uma atividade implicada por desafios, tensões e exigências que permeiam a constituição da docência, na medida em que os saberes plurais vão sendo mobilizados e produzem sentidos e significados ao campo de atuação docente e à pesquisa. Identifica-se que a aprendizagem de ser professor/pesquisador é um processo complexo, articulado e compartilhado em todas as dimensões que desenvolvem a docência e as atividades de pesquisa, a partir dos contextos emergentes que estão imersos na universidade. A relevância deste estudo implica na possibilidade de gerar reflexões acerca de se produzir professor/pesquisador em contextos emergentes.</p>
<p>VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira. O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa. 2017.</p>	<p>Tese</p>	<p>A autora teve como objetivo: Compreender o impacto e a forma como as práticas colaborativas favorecem a formação do professor de ensino superior e (res)significam as práticas pedagógicas do docente universitário. A tese defendida acredita na potência formativa da ação da observação empática, como possibilidade de um deslocamento de sentido, onde os símbolos disponíveis sejam investidos de outras significações, novas e reelaboradas, numa ressignificação das práticas formativas na docência universitária. Foi possível detectar na produção desta tese que o desenvolvimento de práticas que promovem a partilha, a colaboração, o apoio no</p>

		<p>colega, incidem na formação docente. Essa afirmativa foi constatada pelo fato de que é a partir da confiança entre os pares que a aprendizagem docente é favorecida pelos encontros potentes, dos quais expandem as formas de pensar, agir e compreender a realidade, assim como possibilitam o (trans)formar-se no exercício da docência.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

Como podemos perceber, o descritor aprendizagem significativa no Ensino Superior retornou com uma profusão de teses de doutorado sobre a temática. Dessa forma, utilizando o critério de aderência ao escopo desta pesquisa, elegemos duas que estão voltadas para a escuta ao discente e as outras duas buscaram seus dados juntos aos docentes.

Enquanto Pelissoni (2016) e Emilio (2017) colocam como importantes os aspectos motivacionais e de autorregulação como fatores que colaboram para uma aprendizagem significativa ao estudante do Ensino Superior, Zancan (2018) e Vasconcellos (2017) lançaram seu olhar sobre o docente. Com relação à aprendizagem significativa dos acadêmicos, a autora Pelissoni dialoga de maneira muito próxima com a presente pesquisa, uma vez que ela também (2016, p. 172) acredita que, na Educação Superior “é possível criar condições para que exista aprendizagem no sentido mais amplo, como é possível superar a relação dicotômica entre teoria e prática”. Por meio de observações e de uma escuta realizada com os estudantes, ela percebeu que as aulas nas quais somente se busca a repetição de conceitos não mais faz sentido na contemporaneidade.

Emilio (2017), por sua vez, dialoga com a concepção de autonomia discente. Ainda que sua pesquisa esteja voltada de modo particular à produção escrita no Ensino Superior, a autora identificou que “estudantes que produziram resumos com melhor qualidade também demonstraram mais frequentemente assumir a responsabilidade pessoal para regular e dirigir os seus processos de aprendizagem” (EMILIO, 2017, p. 211). Podemos perceber que aqui se trata do papel do estudante, que assume o protagonismo do seu processo de construção do conhecimento em uma aprendizagem significativa.

Com relação aos autores que buscaram a representação dos docentes com relação ao processo de aprendizagem significativa, Vasconcellos (2017, p. 160) evidencia que é necessário “romper com a lógica solitária da docência no Ensino Superior”, buscando a observação junto aos seus pares, praticando também à docência colaborativa. Segundo a autora, “o desenvolvimento de práticas que promovam a partilha, a colaboração, o apoio no colega, incidem na formação docente” (VASCONCELLOS, 2017, p. 159).

No mesmo sentido versa o estudo de Zancan (2018), que investigou o professor/pesquisador. Segundo explica, “As diferentes demandas que surgiram com a expansão da universidade ainda são recentes, pois os professores/pesquisadores expressaram que não se sentem preparados para tratar dos temas geradores que emergem com a diversidade” (ZANCAN, 2018, p. 275). Neste sentido, a empatia, a colaboração e o apoio dos colegas também são aspectos apontados como fundamentais para a superação das dificuldades e a adoção de uma postura aberta e inovadora.

3.3 Aprendizagem baseada em problemas

O descritor *Aprendizagem baseada em problemas* também foi pesquisado nas duas plataformas científicas, em busca de teses e dissertações com aderência ao nosso tema de pesquisa.

3.3.1 Plataforma Capes Teses e Dissertações - descritor *Aprendizagem baseada em problemas*

A busca com o descritor *Aprendizagem baseada em problemas* no catálogo de teses e dissertações da Capes, em um primeiro momento, apontou 31 resultados. Contudo, fazendo a leitura dos resumos, percebemos que muitas estavam voltadas à Educação Básica, fugindo do escopo da Educação Superior, como pretende esta pesquisa. Assim, selecionamos quatro dissertações para uma análise mais aprofundada, como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Descritor aprendizagem PBL no catálogo da Capes de Teses e Dissertações

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
DIAS, Renata Flavia Nobre Canela. Metodologia PBL e o processo de avaliação no curso de Medicina de uma universidade pública de Minas Gerais-MG. 2016.	Dissertação	Em sua pesquisa com 40 estudantes de medicina, a autora buscou compreender qual o modelo de avaliação vem sendo aplicado no curso de Medicina da Unimontes, que adota a metodologia PBL. Para a interpretação dos dados coletados, optou pela análise do discurso, tendo como referencial Orlandi (1987), Pêcheux (2002) e Minayo (2010). A partir da análise dos dados, a pesquisa revelou, a potencialidade da avaliação como mecanismo de proporcionar a formação humanista, de identificar lacunas, no compromisso com o aprendizado coletivo, com a postura ética do estudante, tornando-se autônomo, crítico, participativo, superando suas limitações e sendo mais solidário. Registrou ainda as fragilidades na efetivação do processo de avaliação no cenário PBL/Unimontes, onde ainda persistem docentes resistentes às mudanças junto ao referido curso,

		demonstrando também outras fragilidades decorrentes de fatores institucionais, como a inadequação de alguns critérios avaliativos. Os resultados apontam para a necessidade de programas permanentes de capacitação docente, assim como maior compromisso de todos envolvidos no processo de aprendizagem, para o desenvolvimento de uma avaliação coerente com os pressupostos pedagógicos previstos no currículo.
SILVA, Josefa da Conceição. Avaliação do desenvolvimento do pensamento criativo em estudantes de Medicina da UFERR, fundamentos no ensino problematizador de Majmutov. 2016.	Dissertação	A autora explorou a teoria do Ensino Problematizador de Majmutov, o qual entende a criatividade como um tipo de atividade humana complexa, encaminhada a criação de novos valores materiais e espirituais. De uma maneira geral, os resultados demonstraram que os estudantes apresentam uma evolução gradativa em cada ação da Atividade de Situação Problema (ASP), também observada quanto à efetividade na assimilação problêmica e no desenvolvimento do pensamento criativo, onde apresentam gradativa autonomia e independência cognitiva, característica do nível 3 de desenvolvimento criativo. Neste nível, os estudantes conseguem analisar o problema a partir de novos dados e novas condições, porém, de modo ainda reprodutivo. A Aprendizagem Baseada em Problemas apresenta-se como uma abordagem bastante aproximada à teoria do Ensino Problematizador de Majmutov, compartilhando elementos e concepções de ensino e aprendizagem.
USTARROZ, Elisa. Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. 2016.	Dissertação	A pesquisa, realizada a partir de uma revisão de literatura, buscou compreender em que medida a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica. Os resultados apontaram que a ABP possui aptidão para melhorar a qualidade dos cursos de Direito, na medida em que promove a aprendizagem por competências, sem inibir o exercício do pensamento crítico reflexivo. Ademais, favorece, simultaneamente, a autonomia e a colaboração, permitindo a construção de uma nova concepção dos processos de ensino fundada na parceria, no respeito mútuo e na responsabilidade partilhada. Por outro lado, verificou-se que suas contribuições podem não ser tão efetivas se forem menosprezadas influências culturais e condicionamentos institucionais que recaem sobre os alunos e os docentes, de modo que é preciso ter claras tais influências e condicionantes. O sucesso está condicionado a uma permanente reflexão por parte de todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.
STRUTZ, Emerson. Autismo: Aprendizagem baseada em problemas com foco na inclusão. 2016.	Dissertação	O estudo de caso mostrou que o professor, utilizando essa metodologia, assume papel de mediador e o aluno é protagonista na aquisição e evolução de seu conhecimento. A utilização da ABP como base nas aulas de matemática com foco na inclusão de um educando com espectro autista, além de propiciar ao

		educando a autonomia de suas atividades ainda propicia a interdisciplinaridade, podendo tal assunto ser contextualizado com a prática e cotidiano do assunto, adquirindo assim a percepção da importância em compreender e entender o conteúdo abordado. Entretanto, conforme a experiência vivenciada através da aplicação de uma metodologia baseada em problemas com a criação de uma empresa em grupo fica evidente que o educando, o professor, em geral todos envolvidos na atividade conseguem adquirir novos conhecimentos e no caso abordado a interiorização do conceito de números inteiros, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas ao convívio social.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

As dissertações com o descritor Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) selecionadas para análise têm em comum a visão do estudante. Ainda assim, foi possível perceber, segundo Dias (2016), que existe uma resistência dos docentes à superação do conteudismo para abraçar o trabalho com ABP, ou ainda mesmo que não ocorra essa resistência, uma vez que participam de formações continuadas com esse fim, os docentes acabam por conhecer a funcionalidade técnica (como fazer), sem o envolvimento prático advindo da experimentação. Os estudantes, por sua vez, apontaram que competências como autonomia, criatividade, raciocínio lógico e de convivência são mobilizadas por meio dessa metodologia.

Silva (2016), também junto a estudantes de medicina, apurou que a teoria estudada pode representar grandes contribuições aos professores do curso de Medicina, assim como a professores de outras áreas, ampliando sua possibilidade de compreensão acerca da concepção de ensino e aprendizagem problematizadora. De acordo com a autora, tanto o Ensino Problematizador de Majmutov, como a ABP atuam de maneira efetiva no desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes, o qual representa o nível mais elevado de pensamento humano.

De acordo com Ustarroz (2016), que buscou seus dados em uma revisão de literatura voltada à compreensão da ABP e seus efeitos na área do Direito, os aspectos apontados pelos autores pesquisados foram o fortalecimento da autonomia e da capacidade de trabalho em parceria. Além disso, a autora coloca como condicionantes as questões culturais, seja de parte dos estudantes, seja da própria instituição, bem como o trabalho docente e a abertura dos discentes a este tipo de metodologia.

Strutz (2016), tendo como foco o estudante, verificou que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), além de oferecer importantes contribuições à aprendizagem significativa,

também mobiliza competências relacionadas à socialização, ao trabalho coletivo e interdisciplinar.

Como foi possível perceber, além de todos os trabalhos apontarem para uma aprendizagem significativa a partir da ABP, com a mobilização de competências como a criatividade e a autonomia, os autores foram unânimes em apontar a socialização e a capacidade de trabalhar colaborativamente como possibilidades a partir dessa metodologia. Contudo, são claros em alertar para a necessidade de um contrato pedagógico claro entre docentes e discentes para que de fato haja um trabalho coletivo.

3.3.2 Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - descritor Aprendizagem baseada em problemas

A busca com o descritor *aprendizagem baseada em problemas* na plataforma da BDTD resultou em 62 achados com o filtro de data (2016 a 2020) e os campos ciências humanas e educação. Contudo, após a leitura dos resumos foi possível perceber, mais uma vez, que muitos se referem à Educação Básica, fugindo do escopo desta pesquisa. Assim sendo, foram eleitos três trabalhos pelo critério de aderência à problemática da presente investigação. O quadro 8 apresenta os achados.

Quadro 8 – Descritor aprendizagem baseada em problemas na plataforma da BDTD

Autor, Ano e título	Tipo de trabalho	Principais achados
BRESSAN, Manuelle Lopes Quintas. Scratch! um estudo de caso. 2016.	Dissertação.	O estudo objetivou analisar como e se um Ambiente Visual de Programação pode contribuir apoiando os processos criativos de adolescentes, sendo uma ferramenta auxiliar para a aprendizagem pela solução de problemas, incitando novas formas de utilização das TIC na educação. O estudo evidenciou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pensamento computacional nos estudantes como atenção, memória e percepção. Estas habilidades foram observadas durante a elaboração dos projetos, por meio das habilidades de compreensão, planejamento, retrospecto e desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas para a solução dos problemas encontrados. Além disso, enfatiza a busca da liberdade e criatividade dos sujeitos discentes na elaboração de projetos próprios, como estratégia para a autonomia.
PORTUGAL, Luisa Gomes. Inovação e autonomia: os estudantes de aprendizagem	Dissertação.	Junto a 137 estudantes de vários semestres do curso de Engenharia da Computação de uma universidade pública, a autora buscou identificar estratégias de aprendizagem discentes na condução da metodologia

baseada em problemas e suas estratégias. 2017.		da ABP. Segundo apurou, a autonomia pode ser identificada com pouco desenvolvimento no passar dos anos, não havendo uma diferença significativa de uso de estratégias nos diferentes semestres. A pontuação das mulheres nos fatores de autorregulação se apresentou superior a dos homens. Além disso, os estudantes ainda declararam os problemas encontrados no formato PBL que vivenciam, como o despreparo de alguns docentes e/ou dificuldade de organização do próprio tempo para estudo.
RIBEIRO, Roberto Portes. Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à administração. 2016.	Dissertação.	A dissertação objetivou identificar os aspectos fundamentais para viabilizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de simulação aplicada à Administração, fundamentado na aprendizagem baseada em problemas (PBL - Problem-Based Learning), analisando as habilidades necessárias aos estudantes e professores para funcionamento do processo. O método de pesquisa classificado em estudo de caso com abordagem qualitativa envolveu a análise descritiva da aplicação do PBL por uma docente com apoio de um monitor em 4 turmas, perfazendo o total de 170 estudantes, na disciplina de simulação aplicada à Administração de um curso de graduação em Administração, em que foram utilizadas múltiplas técnicas de coleta de dados: observações, questionários, documentos e entrevistas. O autor concluiu que o PBL pode melhorar o nível de desempenho, a participação e a satisfação dos estudantes, mas pode ser discriminante.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2021).

A pesquisa com o descritor *aprendizagem baseada em problemas* na plataforma da BDTD trouxe pesquisas que ratificam os achados teóricos já mencionados com Ustarroz (2016), Strutz (2016) e Silva (2016), contudo apresentam uma contribuição nova e, de certa forma, surpreendente. Enquanto os autores, de forma de geral, se referem à ABP como uma forma de fortalecer a autonomia, a criatividade e a socialização, ou o trabalho colaborativo, Ribeiro (2016, p. 208) explica que é necessário tomar cuidado para que não se torne uma forma de discriminação, uma vez que tende “a funcionar para estudantes com perfil de desafio e tornar-se frustrante para estudantes que mantiverem a postura passiva adotada normalmente em aulas expositivas ou que apresentem dificuldades de buscar e desenvolver tentativas de resolução de problemas”. Dessa forma, o autor recomenda que os docentes estejam atentos ao utilizarem essa estratégia de aprendizagem, pois se utilizada de forma eficiente, tende a mostrar-se muito positiva para uma aprendizagem significativa.

Por sua vez, Portugal (2017) e Bressan (2016) também buscaram seus dados junto aos estudantes. Estes também ressaltam a importância da estratégia da ABP no desenvolvimento da

autonomia discente e na formação do espírito crítico. Por outro lado, a falta de formação docente para o trabalho com essa estratégia se mostrou mais uma vez como uma das fragilidades desse processo.

3.4 Constatações e reflexões

Por meio desse mapeamento podemos perceber que as pesquisas têm priorizado os dados empíricos em suas coletas de dados, assim como a presente proposta de pesquisa contida neste projeto. Entretanto, nenhuma das delas trouxe ambas as opiniões, ou seja, nenhuma das pesquisas acessadas buscou seus dados junto aos acadêmicos e docentes, de forma conjunta. Como podemos perceber, os autores convergem no sentido de que as metodologias ativas e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) contribuem para uma aprendizagem significativa. Como foram encontrados trabalhos relacionados à nossa temática, mas não especificamente produções que abordam as concepções de docentes e estudantes ao mesmo tempo, tampouco voltadas ao curso de Licenciatura em Educação Física, justifica-se a realização da presente pesquisa no sentido de contribuir com o conhecimento científico, como apregoa Streck (2005, p. 14) ao considerar que “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

A partir desse entendimento, a pesquisa tem um potencial inovador junto à Faculdade La Salle de Manaus, mais especificamente com relação ao Curso de Licenciatura em Educação Física. Ao mesmo tempo, suscita novas pesquisas nessa área e/ou, inclusive, na mesma Instituição de Ensino Superior, podendo lançar um olhar cuidadoso também a outros cursos de graduação. No que concerne ao trabalho arqueológico da pesquisa científica, Boaventura de Souza Santos alude que “a escavação interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar” (SANTOS, 2002, p. 333).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para Demo (2000, p. 20), "pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação de conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento". Mesmo que a própria conceituação de pesquisa já nos encaminhe à resposta do porquê pesquisar, lançamos mão de Gil para nos apontar outros direcionamentos. Segundo o autor,

[...] vários motivos podem determinar a realização de uma pesquisa. Contudo, tais motivos podem ser agrupados em duas categorias: as práticas e as intelectuais. As primeiras são decorrentes da necessidade de fazer algo necessário de forma mais eficiente e eficaz. Já as intelectuais podem ser resumidas em ciência pela ciência, ciência pelo desejo incontido de saber, de descobrir, de desvendar, de retirar o véu que encobre o fenômeno (GIL, 2010, p. 17).

Dessa forma, acreditamos que a pesquisa científica consiste em uma maneira de produzirmos conhecimento original a respeito de uma temática tão urgente como a prática pedagógica no contexto do Ensino Superior.

4.1 Abordagem de pesquisa

Segundo Gil (2010), a pesquisa científica envolve um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas a problemas por meio do uso de procedimentos científicos. Nesse sentido, Minayo nos diz que

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2001, p. 13).

O presente estudo, portanto, se dá com uma abordagem qualitativa, através do estudo de caso. A pesquisa qualitativa, na concepção de Minayo (2001, p.22) responde a questões muito particulares, pois “[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Dessa forma, especialmente em se tratando de uma pesquisa com dados empíricos, a abordagem qualitativa se torna ainda mais adequada. Da mesma maneira, compreendemos que o universo do Ensino Superior traz muito presente a questão da realização de sonhos, de busca de uma carreira, de um projeto de vida, em especial quando o cenário consiste em um país como o Brasil, no qual apenas 21% da população entre 25 e 34 anos tem Ensino Superior completo, enquanto a média dos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é em torno de 44% (OCDE, 2019⁹).

4.2 Justificativa e Relevância

Vemos a qualidade da educação como uma das questões mais discutidas no contexto contemporâneo e, nessa esteira, surgem também diversas questões relacionadas aos processos pedagógicos no nível superior, colocando em xeque o modelo tradicional de ensino. Nesse contexto, a crescente busca pela excelência da docência na educação superior tem movimentado discussões, pesquisas acadêmicas, principalmente em relação à formação para a docência no ensino superior e às diferentes metodologias de aprendizagem. Muitos dos desafios de educadores de diferentes áreas do conhecimento estão pautados em encontrar diferentes metodologias, tendo em vista a melhoria da eficácia da aprendizagem de adultos. As metodologias ativas têm se apresentado com grande potencial para atender às necessidades da sala de aula nesse novo cenário

O presente trabalho se justifica, portanto, por lançar um olhar acerca da contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus, por entendermos que os acadêmicos e egressos dos cursos de licenciatura têm uma responsabilidade ainda maior em relação à sua trajetória profissional. Estes retornarão à sociedade como formadores de outros indivíduos e lhes cabe o papel de instigar esses novos atores. Isso só será possível com a quebra de inúmeros paradigmas e ideias pré-concebidas, de forma que possam trabalhar currículos, conteúdos e estratégias atuais, úteis e relevantes favorecendo a autonomia necessária ao pleno exercício da cidadania.

De acordo com Gil (2008, p. 19), uma pesquisa científica precisa necessariamente, “especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a

⁹ OECD. Education at a Glance. Education at a Glance 2019. OECD Indicators. 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page279. Acesso em: abr. 2021.

modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados”. A relevância de uma pesquisa sempre está articulada às justificativas para a sua realização. No caso do presente estudo, temos a relevância pessoal, a relevância profissional, a relevância acadêmico-científica e a relevância social, como apresentamos na sequência.

4.1.1 Relevância Pessoal

Me permitirei escrever este tópico e o seguinte em primeira pessoa do singular, por sua identificação com a caminhada da autora. Considerando minha trajetória profissional docente e o comprometimento com a educação significativa, que possa fazer a diferença na vida dos egressos e, conseqüentemente, da coletividade, julgo pertinente o trabalho a ser desenvolvido no âmbito da linha “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”.

A busca das *metodologias ativas como prática educativa, nos processos de aprendizagem* como tema para o projeto, nasce do desejo de trabalhar de forma mais efetiva, no engajamento de docentes e estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, propiciando um ambiente saudável de desenvolvimento de habilidades e competências que possam transcender o espaço acadêmico universitário, trazendo a possibilidade do “aprender a aprender” (DELORS, 2012, p. 74) de forma contínua, utilizando as *expertises* adquiridas nos mais variados espaços da comunidade.

A escolha do curso de Educação Física deu-se em função de tratar-se de uma licenciatura. Esse ambiente formador de novos profissionais da educação se apresenta como terreno fértil no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os aprendentes de hoje terão à sua frente desafios em sala de aula, enquanto professores e disseminadores do conhecimento.

4.1.2 Relevância Profissional

Desde que me lembro, sempre estive buscando ensinar algo a alguém. Foi assim com os irmãos menores e vizinhos na infância, nas escolinhas das associações comunitárias e movimentos pastorais, na adolescência. Durante o ensino médio já atuava como monitora em várias turmas e no ensino superior não foi diferente. Com formação inicial na área de Ciências Contábeis, em 1994 fui convidada a ministrar aulas na mesma Instituição de Ensino onde concluí a graduação (FCCCJ – atual FIEF, na Bahia), dando início à minha jornada acadêmica no ensino superior, inicialmente nas disciplinas de Contabilidade Geral e de Custos. Participei do processo de reestruturação Institucional, reformulação do Projeto Didático Pedagógico e

redesenho acadêmico administrativo, como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e breve passagem na coordenação do curso. Concomitantemente a essas atividades, fundei o Escritório Contábil Audicon – Contabilidade, Consultoria e Assessoria Empresarial e a Consult Way – Consultores e Associados S/C Ltda, atuando junto a empresas de diversos portes e atividades econômicas, inclusive com a realização de treinamentos empresariais.

Entre os anos de 1994 e 1995, concluí uma especialização em Administração Empresarial e Financeira, pela Universidade Federal da Bahia, defendendo trabalho com o título *Ferramentas de Administração Financeira: Estudo de caso na empresa X*. Em 1996, concluí especialização em gerência empresarial pela Universidade Salgado de Oliveira, com trabalho final sob o tema *A contabilidade como instrumento de Análise e de Organização Gerencial*.

Durante esse percurso, o ensino, a pesquisa e a extensão já faziam parte das atividades cotidianas, tanto nas atribuições profissionais nas áreas de consultoria e treinamento, quanto nas atividades acadêmicas pelo exercício da profissão docente. Em 1999, por decisão familiar, nos mudamos para Manaus (Amazonas), onde passei a exercer as funções de Gerência Administrativa, Contábil e Financeira em empresas do Grupo Durães. Ao mesmo tempo, ministrava cursos, palestras e treinamentos junto ao Sebrae, CDL, Conselho Regional de Contabilidade e outras entidades.

Em 2004, atendendo a um edital de convocação, passei a fazer parte de reuniões e projetos visando a implantação da Faculdade La Salle de Manaus. Em 2005, com a Instituição já credenciada junto ao MEC, iniciei as atividades docentes no curso de Ciências Contábeis, para o qual fui designada Coordenadora, função que exerci até dezembro de 2019, tendo abraçado também a Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira (2013) e Marketing (2015). Exerci, durante períodos intercalados, a função de Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação, atividade que possibilitou um amplo conhecimento institucional, seus pontos fracos e potencialidades, além do processo de criação de instrumentos de informações acadêmicas, gerenciais e administrativas. Membro do Grupo de Estudos de Pesquisadores Institucionais e Comissão Próprias de Avaliação da ANEC, tive a oportunidade de apresentar propostas, desenvolver temas e auxiliar como autora de capítulo da Coletânea Anec – CPA (2018), trabalhando o tema *Condições Indispensáveis para a CPA desenvolver o trabalho com efetividade*.

O Trabalho discente efetivo e as diversas formas de desenvolver o processo de ensino aprendizagem estão muito presentes nas atividades desenvolvidas na Faculdade La Salle Manaus, possibilitando o desejo pela busca constante de aprimoramento. Como parte integrante de grupos de estudos e da formação continuada de professores e colaboradores desenvolvemos

e incentivamos a utilização de diversas metodologias ativas em todos os cursos da instituição, através de projetos integradores, projetos interdisciplinares, de inovação e empreendedorismo, projetos baseados em problemas, culminando numa efervescência de boas práticas pedagógicas, inclusive partilhadas em apresentação no Encontro de Reitores, Diretores Professores e Colaboradores Lassalistas – IALU em Medellín, Colômbia (janeiro de 2016). Além disso, incentivamos a iniciação científica, favorecendo a construção e participação em congressos, com apresentação de diversos artigos científicos, publicados nos respectivos anais. Atuo, ainda, na organização de congressos, fóruns, seminários, encontros e debates tanto no ambiente interno da Faculdade La Salle Manaus, quanto em ambientes externos, como conselheira e membro da Câmara de desenvolvimento profissional do Conselho Regional de Contabilidade e da Academia de Ciências Contábeis do Amazonas, como membro fundador em 2018.

Minha trajetória pessoal e profissional sempre esteve atrelada ao ensino e à pesquisa, comprometida com uma educação significativa, que possa fazer a diferença na vida dos sujeitos e, conseqüentemente, da coletividade.

4.1.3 Relevância Acadêmico Científica

A justificativa acadêmica está atrelada à relevância desta pesquisa nesse âmbito, buscando contribuir com o conhecimento acadêmico-científico, uma vez que as metodologias ativas podem abrir caminho para o processo de apropriação, de produção e de divulgação do conhecimento.

Atualmente nos deparamos com um número grande de trabalhos com dados empíricos. Ou os dados são buscados junto aos estudantes, ou junto aos professores. Ainda carecemos de pesquisas que tragam dados de ambos os atores do processo de ensino e aprendizagem, como pretendemos na presente pesquisa, no sentido de tecermos, inclusive, algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções de ambos.

Por outro lado, fica muito claro o que se pretende com as metodologias ativas, no sentido do protagonismo e autonomia do estudante, do estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, e as ações ainda tímidas no ensino superior (ADADA, 2017; DUARTE, 2018; SERRANO, 2020; CANDIDO JUNIOR, 2019; KRAVISKI, 2019; OSMUNDO, 2017; MEIRA (2017); CARVALHO (2016), MELO (2017); EMILIO, 2017; SILVA, 2016; STRUTZ, 2016; PORTUGAL 2017; BRESSAN, 2016). Se observarmos as licenciaturas, campo onde o curso de Educação Física, objeto de nosso estudo, se encontra inserido, o *gap* ainda é sentido de forma

mais evidente. Além disso, as pesquisas que descrevemos de uma forma mais pormenorizada no capítulo quatro demonstram uma preocupação bastante recorrente com a formação do docente para atuar com as metodologias ativas. Essa necessidade se percebe não somente na visão dos próprios docentes, mas também dos estudantes que participaram dos estudos (SANTOS, 2020; SOUZA, 2020; KRAVISKI, 2019; ZANCAN, 2018; VASCONCELLOS, 2017; DIAS, 2016; USTARROZ, 2016).

Outros autores, como Pelissoni (2016) e Emilio (2017) chamam a atenção para a autorregulação. Ou seja, os autores acreditam que as metodologias ativas, e a aprendizagem significativa dependem também de fatores internos, como a motivação e a vontade de aprender. Por outro lado, alertam que fatores externos como a falta de tempo e inclusive a dificuldade para se organizar com relação aos estudos podem ser decisivos na aprendizagem dos estudantes.

Assim, a originalidade do estudo reside, fundamentalmente, em dois pontos: a busca pelas concepções tanto de discentes, como também de docentes do Ensino Superior sobre a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o cenário da pesquisa, que é o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus, é inusitado. Pois, no contexto da IES em questão, nunca foi conduzido um estudo desta natureza.

4.1.4 Relevância Social

O tema é bastante atual, relevante e significativo, por buscar soluções em que o aluno se apresenta como protagonista de sua história, procurando através da construção de mecanismos viabilizados pelo docente - como mediador do processo - autonomia na caminhada acadêmica, utilizando inclusive conhecimento prévio e situações reais e concretas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 38), “o desenvolvimento de habilidades e competências através de situações-problema ainda é um grande desafio na trajetória acadêmica”. Contudo, docentes e estudantes frequentemente ainda se veem despreparados para trabalhar essas questões mais específicas, principalmente se falamos na utilização de habilidades mentais mais complexas. Nesta perspectiva,

Em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser

vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 188).

A temática está intimamente ligada a essa busca pela formação de docentes, voltada às teorias e práticas educativas, assim como as relações que se estabelecem em sala de aula, desde a gestão da classe de forma propriamente dita, como a resolução de conflitos pessoais e cognitivos decorrentes da utilização de mecanismos que não são costumeiros na educação cotidiana. A autonomia do sujeito se dá a partir do desenvolvimento de habilidades e competências de ordem pessoal, emocional, afetiva, cognitiva e social. Esse novo homem, com capacidade para resolução de problemas e conflitos, retorna à sociedade pronto a estabelecer novas relações com seus pares, favorecendo a construção de uma sociedade mais plural, justa e comprometida com o todo. Segundo Jung, “[...] a autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo”. (JUNG, 2018, p. 108).

Neste sentido, as metodologias ativas, enquanto conferem ao estudante o protagonismo no processo de construção de seus saberes, atuam como potencializadoras da autonomia. Não se trata, portanto, de um modismo pedagógico, como esclarece Alves (2007), mas de uma necessidade que impera na educação contemporânea: a de produção autoral, de desenvolvimento de seres humanos capazes de pensar criativamente na resolução de problemas, uma vez a sociedade e próprio mercado passa por um processo de “reestruturação da produção e busca por profissionais mais flexíveis” (ALVES, 2007, p. 272).

A organização do trabalho, tendo como referência as orientações de Bardin (2016) e Schiavon (2015), se desenvolveu conforme demonstrado na figura 8, a seguir.

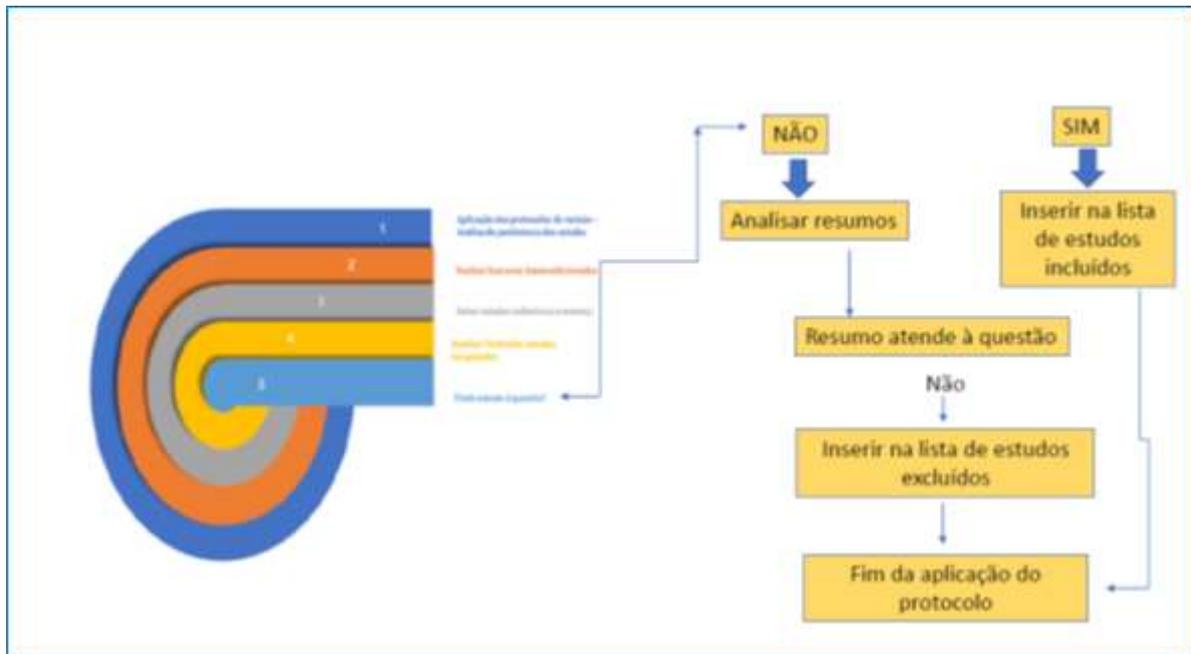
Figura 8 – Protocolo de revisão para a relevância acadêmico-científica



Fonte: Adaptado de Schiavon (2015).

Como verificado na figura acima, objetivando não perder dados imprescindíveis, trabalhamos com critério de inclusão e exclusão, considerando que se o título e o resumo se assimilarem duvidosamente, necessário se fez, em vários casos, recorrer ao trabalho na íntegra. Trabalhamos, então, conforme demonstrado na figura 9 que segue.

Figura 9 – Aplicação do protocolo de revisão



Fonte: Adaptado de Schiavon (2015).

Trabalhando nas duas plataformas científicas selecionadas, foram localizados 258 títulos, conforme apresenta a tabela 1.

Tabela 1 – Total de Títulos selecionados

BASE DE DADOS	1a Busca	1a Seleção Título	2a. Seleção Resumo	3a Seleção Texto
Capas Teses e Dissertações	102	84	71	12
BDTD	156	107	99	10
Total	258	191	170	22

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2021).

Após triagem dos títulos, utilizando o gerenciador *Mendeley*, dos 258 itens apontados, apenas 22 foram selecionados para leitura na íntegra e análise. O quadro 9 apresenta um panorama geral do estado do conhecimento no que se refere a teses e dissertações dos últimos cinco anos acessadas (2016-2020).

Quadro 9 – Panorama geral do estado do conhecimento

Tipo de pesquisa	Catálogo Capes de Teses e Dissertações	Plataforma da BDTD	Total
Dissertações	12	06	18
Teses	-	04	04

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2021).

O que podemos perceber é que existe um número grande de trabalhos com dados empíricos. Ou os dados são buscados junto aos estudantes, ou junto aos professores. O que não encontramos, foram pesquisas que tragam dados de ambos os atores do processo de ensino e aprendizagem, como pretendemos na presente pesquisa, no sentido de tecermos, inclusive, algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções de ambos.

Por outro lado, fica muito claro o que se pretende com as metodologias ativas, no sentido do protagonismo e autonomia do estudante, do estímulo à criatividade e ao pensamento crítico, e as ações ainda tímidas no ensino superior (ADADA, 2017; DUARTE, 2018; SERRANO, 2020; CANDIDO JUNIOR, 2019; KRAVISKI, 2019; OSMUNDO, 2017; MEIRA (2017); CARVALHO (2016), MELO (2017); EMILIO, 2017; SILVA, 2016; STRUTZ, 2016; PORTUGAL, 2017; BRESSAN, 2016). Se observarmos as licenciaturas, campo onde o curso

de Educação Física, objeto de nosso estudo, se encontra inserido, o *gap* ainda é sentido de forma mais evidente. Encontramos situações no campo da matemática, computação, engenharias, vários trabalhos na pedagogia voltada a cursos da saúde, como medicina e até direito e administração, mas nenhum trabalho dedicou-se ao curso de licenciatura em Educação Física.

Além disso, as pesquisas que descrevemos de uma forma mais pormenorizada no próximo capítulo demonstram uma preocupação bastante recorrente com a formação do professor para atuar com as metodologias ativas. Essa necessidade se percebe não somente na visão dos próprios docentes, mas também dos estudantes que participaram dos estudos (SANTOS M. S., 2020; SOUZA, 2020; KRAVISKI, 2019; ZANCAN, 2018; VASCONCELLOS, 2017; DIAS, 2016; USTARROZ, 2016).

Outros autores, como Pelissoni (2016) e Emilio (2017) chamam a atenção para a autorregulação. Ou seja, os autores acreditam que as metodologias ativas, e a aprendizagem significativa dependem também de fatores internos, como a motivação e a vontade de aprender. Por outro lado, alertam que fatores externos como a falta de tempo e inclusive a dificuldade para se organizar com relação aos estudos podem ser decisivos na aprendizagem dos estudantes.

Por fim, chama a atenção um aspecto para o qual é necessário lançar um olhar cuidadoso, no que se refere à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). De acordo com Ribeiro (2017, se este método não for utilizado de forma cuidadosa e atenta, em lugar de desenvolver a socialização e a colaboração entre os pares, essa estratégia poderá ser discriminatória, como abordamos no próximo capítulo.

Assim, a originalidade do estudo reside, fundamentalmente, em dois pontos: a busca pelas concepções tanto de discentes, como também de docentes do Ensino Superior sobre a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o cenário da pesquisa, que é o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus, é duplamente inusitado. Primeiro, porque não localizamos trabalhos na área da licenciatura de Educação Física e, segundo, porque no contexto da IES em questão nunca foi conduzido um estudo desta natureza.

4.3 O problema

O problema de pesquisa, de acordo com Gil (2008), precisa estar correlacionado ao objetivo geral. Dessa forma, a problemática que se persegue com a presente dissertação consiste na questão: Qual a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus?

4.4 Objetivos da investigação

De acordo com Gil (2008), toda pesquisa precisa ter claramente estabelecidos seus objetivos para que, a partir deles, os demais passos do estudo sejam delineados.

4.4.1 Objetivo geral

A partir do problema de pesquisa já citado, o objetivo geral da pesquisa consiste em: Analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus.

4.4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, os quais buscam contribuir para o alcance do objetivo geral, direcionando-o (GIL, 2008), delineamos:

- a) Historicizar o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus;
- b) Descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Superior;
- c) Pesquisar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus, apontando as que promovem um maior engajamento;
- d) Propor metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem para o curso de Educação Física.

4.5 Unidade de estudo

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma das muitas estratégias de pesquisa que podem ser utilizadas em estudos das ciências humanas e sociais. Entretanto,

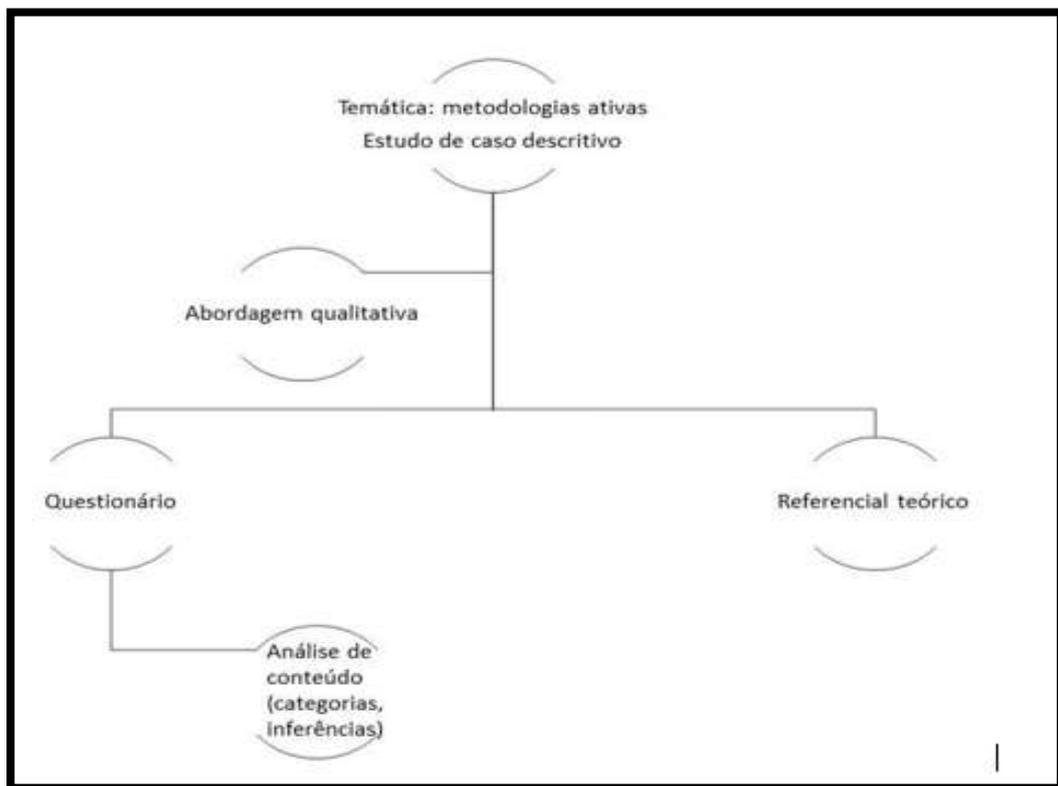
Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneo (YIN, 2001, p. 19).

Dessa forma, optamos por esta tipologia de estudo, posto que, ainda de acordo com este autor, o estudo de caso é recomendado quando o pesquisador “faz-se uma questão do tipo

"como" ou "por que" sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2001, p. 29). Assim, também seguindo as orientações deste autor, trata-se de um estudo de caso de natureza descritiva.

A pesquisa de natureza descritiva, de acordo com Gil (2008, p. 162) é aquela em “que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. Como podemos perceber, uma vez que o tema da pesquisa - as metodologias ativas - se trata de um fenômeno contemporâneo, o estudo de caso, de natureza descritiva apresenta-se como o mais adequado em nosso entendimento. Como apresentamos na sequência, o instrumento de pesquisa foi um questionário (GIL, 2008) anônimo a ser enviado pelo recurso Google Forms. Além disso, Yin (2001) recomenda que, quando possível, sejam realizados registros em um diário de campo durante a pesquisa, uma vez que “Esses e outros registros em arquivo podem ser utilizados em conjunto com outras fontes de informação ao se produzir um estudo de caso” (YIN, 2001, p. 111). A análise seguiu as orientações da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), quando os dados foram examinados à luz da teoria, de onde emergiram as categorias e inferências da autora. A figura 10, na sequência, elucida o desenho metodológico da pesquisa.

Figura 10 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Gil (2008), Yin (2001) e Bardin (2016).

Dessa forma, passamos a descrever nossa unidade de estudo, na sequência, que consiste no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus. Esta Instituição de Ensino Superior (IES) consiste em uma instituição confessional católica, inspirada nos Princípios Pedagógicos da Província Lassalista¹⁰, constituída por religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas), oferece uma educação cristã baseada nos fundamentos de São João Batista de La Salle.

Tem em sua gênese características voltadas para a formação de educadores¹¹. Para tanto, propõe-se a oportunizar ao educando uma pedagogia que viabilize a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento, necessárias para a compreensão da realidade que o cerca e para que possa intervir nessa realidade progressivamente, buscando alcançar níveis mais complexos do desenvolvimento de suas capacidades humanas.

A Faculdade La Salle tem como Missão:

Formar profissionais conscientes da realidade brasileira com uma base teórica aliada a competência técnica e política, capazes de incorporar, criar ou reformular o saber científico, integrados à comunidade, de forma a possibilitar uma ação transformadora em direção a uma sociedade mais solidária (PDI FLSMao, 2019, P. 11).

A referida Instituição de Ensino Superior está localizada na Capital do Estado do Amazonas, Manaus – AM, cuja região metropolitana possui uma área de 127 287,789 km² e uma população de 2.676.936 habitantes. A Faculdade La Salle de Manaus foi credenciada, através da Portaria nº 2.359, de 11 de agosto de 2.004, do Ministério da Educação, transcrita no Diário Oficial da União nº 155, de 12 de agosto de 2004 (BRASIL, 2004). Na sequência descrevemos a unidade de estudo de forma mais pormenorizada.

¹⁰ Os princípios pedagógicos lassalistas são: “inspiração e vivência cristã, fé, fraternidade e serviço, escola em pastoral, Solidariedade Ética, cuidado e zelo, Sustentabilidade, Inclusão e respeito à diversidade, Serviço educativo aos pobres, Excelência nos processos; Competência; Novas tecnologias; Avaliação contínua; Comunidade Educativa; Participação e diálogo; Gestão eficaz e eficiente; Inovação pedagógica e acadêmica; Cidadania; Formação continuada; Família; Subsidiariedade; Investigação científica; Dimensão vocacional”. Fonte: <https://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/a-rede-la-salle>. Acesso em abril de 2021.

¹¹ O fundador, São João Batista de La Salle, é considerado um dos precursores no trabalho de formação docente, criando, inclusive, métodos didático-pedagógicos como, por exemplo, o ensino simultâneo. Mesmo que a criação deste método “não seja atribuída a João Batista de La Salle, sendo tal método mencionado até mesmo por Comênios na obra Didática Magna – “todos ao mesmo tempo e de uma só vez” –, porém, é com La Salle e os Irmãos das Escolas Cristãs que esse método passa a ser amplamente aplicado e divulgado na Europa” (DALCIN, 2018, p. 250).

4.6 Sujeitos do estudo

Os sujeitos do estudo foram os professores e alunos do curso de educação física da Faculdade La Salle de Manaus. A escolha do curso de Educação Física deu-se em função de tratar-se de licenciatura. Esse ambiente formador de novos profissionais da educação se apresenta como terreno fértil no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os aprendentes de hoje terão à sua frente desafios em sala de aula, enquanto professores e disseminadores do conhecimento.

O curso foi autorizado pela Portaria nº 2358 de 11 de agosto de 2004, com conceito A. Foi reconhecido pela Portaria nº 1135 de 21 de agosto de 2010, com nota 4 (quatro). Além disso, passou por sucessivas renovações de reconhecimento, sendo a mais recente através da Portaria nº 917 de 28 de dezembro de 2018. O referido curso tem como objetivo:

Formar profissionais que respondam ao desafio de trabalhar de modo interdisciplinar a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo e de vivências corporais, baseados em valores ético-cristãos, valorizando a reflexão pedagógica, resgatando proposta de intervenção sobre a realidade dos homens, contextualizando os fatos e o resgate histórico. (PPC curso Ed. Física FLSMao, 2018, p. 13).

A procura pelo curso de Educação Física tem se mostrado expressiva, a partir de uma visão pautada pela definição de novos paradigmas para a área que tem se afirmado acadêmica e socialmente como um campo de conhecimento capaz de contribuir, de forma significativa, tanto para a formação e desenvolvimento do cidadão quanto para a melhoria das suas condições de vida.

A Educação Física escolar desempenha um papel único e insubstituível, atuando diretamente na corporeidade e no desenvolvimento motor das crianças e dos jovens. Além dessas especificidades, influencia também no desenvolvimento de habilidades e competências associadas às dimensões afetivas, sociais e cognitivas e ainda contribui no enfrentamento do crescente problema das Doenças Crônicas Não Transmissíveis, que entre outros fatores, têm acometido a população em geral devido à inatividade física.

Nos dias atuais, a consciência do binômio atividade física e saúde leva à necessidade de melhor informar e educar a população acerca da prática regular da atividade física, como fator de promoção da saúde e formação cultural geral, como uma dimensão cultural pode e deve ser trabalhada na perspectiva da valorização e compreensão do papel de um estilo de vida ativo.

A importância da Educação Física no contexto escolar deve-se ao fato de a escola ser a maior agência educativa, depois da família, com capacidade para influenciar os alunos na

aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelo outro.

Estes aspectos são essenciais à formação dos alunos e devem ser repassados por meio de uma Educação Física bem orientada, alicerçada no conhecimento científico, na qualidade técnica, na ética, no compromisso social dos docentes e no envolvimento com a comunidade escolar. De acordo com a resolução 046/2002 do Conselho Federal de Educação Física - CONFEF, que dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física, esta é uma profissão integrada às áreas da educação e da saúde.

O curso conta com quinze (15) docentes, dos quais três (03) são doutores, cinco (05) são mestres e sete (07) especialistas. Com relação ao regime de trabalho, três (03) encontram-se no regime de tempo integral, dez (10) em regime de tempo parcial e dois (02) são horistas.

Com relação aos estudantes, hoje são 98, distribuídos do primeiro ao oitavo período, apenas no turno noturno.

4.7 Instrumentos de coleta de dados

Conforme Gil (1999), a pesquisa corresponde ao desenvolvimento do conhecimento através de exigências científicas. Assim, necessário se faz a obediência a alguns critérios para que, a partir da objetivação, seja ela realizada. Para isso, é relevante: a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta da pergunta elaborada; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Para a coleta de dados utilizamos um questionário *Google Forms*, anônimo, com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa e identificar os conhecimentos gerais acerca das metodologias ativas. O questionário é descrito por Gil como:

[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. (GIL, 2008, p. 121).

Para a ação propriamente dita, houve a participação da autora como estímulo à contribuição dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Dessa forma, ocorreu também a realização de registros em um diário de campo, como já anunciado, seguindo as orientações de

Yin (2001). De acordo com o autor, as anotações neste tipo de registro “podem ser tão importantes que acabam se transformando no objeto de uma ampla restauração e análise” (YIN, 2001, p. 111).

Com relação ao questionário propriamente dito, este foi dividido em duas partes: a primeira seção de perguntas teve o intuito de levantar alguns dados sobre os sujeitos, mas preservando a sua identidade em sigilo. Essas informações se referem à idade, sexo, semestre em que se encontram (no caso dos alunos) ou atuam (no caso dos professores) e se já atuam na docência (no caso dos alunos) ou tempo de atuação (no caso dos professores). Dessa forma, temos uma caracterização dos participantes, ainda que de forma anônima.

Na segunda seção, realizamos um alinhamento entre os objetivos específicos da pesquisa, as questões norteadoras do estudo e as perguntas enviadas aos acadêmicos e professores. O quadro 10 apresenta essa relação.

Quadro 10 – Relação entre os objetivos, questões norteadoras e o instrumento de coleta

Objetivo específico	Questão norteadora	Questionário para os estudantes	Questionário para os professores
a) Historicizar o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus	Qual é a caminhada do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus	- Dados coletados juntos aos documentos da instituição	- Dados coletados juntos aos documentos da instituição
b) Descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Superior	Qual é a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Superior?	1) O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? (resposta aberta) 2) Em uma escala de 1 a 5, que grau de importância você atribui às metodologias ativas no seu processo de aprendizagem (escala Likert) 3) Que competências você acredita que as metodologias ativas podem ajudar a mobilizar em seu processo de aprendizagem? (resposta aberta)	1) O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? (resposta aberta) 2) Em uma escala de 1 a 5, que grau de importância você atribui às metodologias ativas no processo de aprendizagem de seus estudantes (escala Likert) 3) Que competências você acredita que as metodologias ativas podem ajudar a mobilizar no processo de aprendizagem? (resposta aberta)
c) Pesquisar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento.	Como se dá o processo de ensino e aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus na perspectiva de seus atores?	4) No curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus existe o uso de metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 (escala Likert)	4) Em minhas aulas no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus, utilizo metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma

		5) Explique sua resposta à pergunta anterior. (resposta aberta) 6) Como você descreveria seu processo de aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? (resposta aberta)	escala de 1 a 5 (escala Likert) 5) Explique sua resposta à pergunta anterior. (resposta aberta) 6) Como você descreveria o processo de ensino e aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? (resposta aberta)
d) Propor metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem para o curso de Educação Física.	Que metodologias ativas podem ser utilizadas como estratégias de ensino e aprendizagem para o curso de Educação Física?	7) Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o seu curso? (resposta aberta) 8) Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física? (resposta aberta)	7) Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na sua prática docente? (resposta aberta) 8) Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de ensino e aprendizagem para o curso de Educação Física? (resposta aberta)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As observações e acompanhamento dos saberes práticos, experiências e contextos que emergiram foram objeto de registro através de diário de campo da pesquisadora. O instrumento apresenta inúmeras possibilidades de utilização que envolvem a abordagem qualitativa. Nele foram registradas tanto as perspectivas iniciais da pesquisadora, como as diversas situações que se apresentaram a cada momento, durante as observações. Segundo Araújo et al,

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54).

Dessa forma, a posterior revisão dos apontamentos do diário de campo serviu de material para complementação dos dados coletados. Nesse contexto, Macedo aponta que:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Na sequência elencamos os procedimentos éticos e de análise dos dados.

4.8 Procedimentos para a autorização do estudo

De acordo com Gil (2008, p. 135), é necessário que, ao realizarmos uma pesquisa empírica, nos perguntemos: “Que problemas éticos decorrem do estudo de campo?”. Em primeiro lugar, alinha-se aqui a necessidade de validação do questionário, como é o caso deste estudo, para que tenhamos a segurança de que as questões estão claras e que serão bem compreendidas pelos participantes.

Além disso, é necessário que os participantes tenham clareza sobre o seu papel na pesquisa. Dessa forma, todos tiveram a oportunidade de ler atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice A -. Este documento, colocado na abertura do *Google Forms*, apresenta os objetivos do estudo, explica que não há riscos conhecidos sobre a participação na pesquisa e esclarece que não houve coleta de nenhum dado que identifique os respondentes, como nome ou e-mail. Além disso, esclarecemos que, ao clicar, o participante mostra que concorda com o descrito no TCLE e que aceita participar da pesquisa. Dessa forma, o primeiro passo antes de acessar as perguntas do questionário foi clicar em “concordo”, demonstrando que está de acordo com os termos informados, para então ter acesso às perguntas.

4.9 Análise dos dados

O caminho de análise a ser trilhado para o presente trabalho toma como base a obra Bardin (2016), referência em análise de conteúdo. No entanto, outros autores também são utilizados no transcorrer da parte metodológica da pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos. Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidências por procedimentos mais ou menos complexos. (BARDIN, 2016, p. 38).

Este método utiliza categorias que permitem a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécies de rubricas ou gavetas. Segundo a autora, “uma análise

de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação” (BARDIN, 2016, p. 34).

Para organização do *corpus* da pesquisa, a seleção do material obedeceu aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, como explica Bardin:

Na fase inicial, pré-análise, o material é organizado, compondo o corpus da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final, porém é fundamental observar algumas regras: (i) exaustividade, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (ii) representatividade, preocupa-se com amostras que representem o universo; (iii) homogeneidade, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (iv) pertinência, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (v) exclusividade, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. (BARDIN, 2016, p. 96).

Dessa forma, a primeira fase da pesquisa acaba se tornando uma das mais importantes e delicadas, posto que, seguindo a regra da exaustividade, buscamos em plataformas científicas, mas não desprezamos livros dos acervos da biblioteca da IES, nem do acervo particular da autora. No intuito de termos um *corpus* investigativo representativo, tomamos o cuidado de abarcar, além de artigos e livros, também produções de anais de congressos, desde que fossem fontes científicas da área da educação (regra da homogeneidade), que representa nosso universo de pesquisa. Por fim, como veremos na revisão de estudos científicos, os materiais duplicados encontrados em mais de uma categoria foram cuidadosamente selecionados.

Bardin (2016) explica ainda que, após a primeira fase da pesquisa, que é a pré-análise, também chamada por Gil (2008) de leitura flutuante, vem a segunda fase, que ela chama de exploração do material. Como ensina Bardin (2016), na fase final realizamos a análise das respostas dos questionários. Estas, por sua vez, foram analisadas à luz da teoria, de onde emergiram as categorias: O estudo nos levou à identificação da categoria “aprendizagem”, assim como das subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”, além das inferências da pesquisadora. Com relação a este trabalho, em pesquisas qualitativas de natureza descritiva, a autora explica que “Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2016, p. 41).

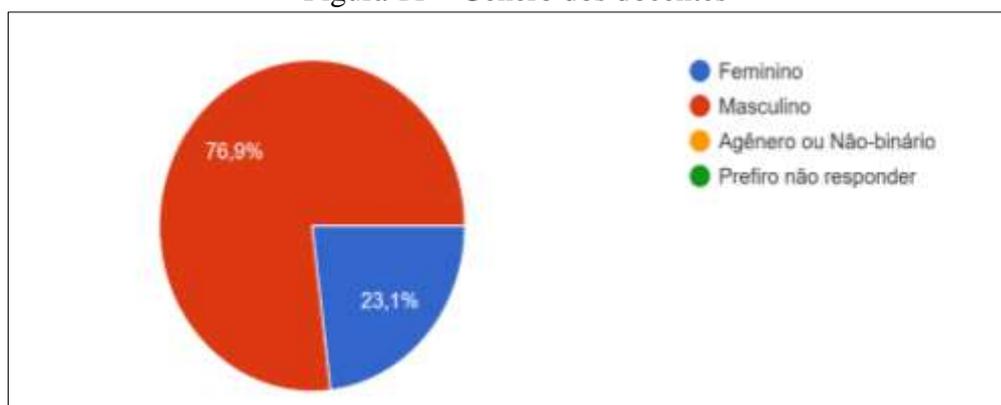
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados para a coleta dos materiais na construção desta pesquisa. Os questionários foram elaborados a partir dos objetivos específicos de: a) historicizar o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus; b) descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Superior; c) pesquisar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento; e d) propor metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem para o curso de Educação Física.

Os respondentes foram agrupados por gênero feminino, masculino, agênero ou não binário e ainda a possibilidade de “prefiro não responder”. Do público-alvo de 15 docentes, obtivemos 13 respondentes, correspondendo a 86,67%. Com relação aos estudantes, do universo de 98, contamos com 31 respondentes, correspondendo a 31,31%.

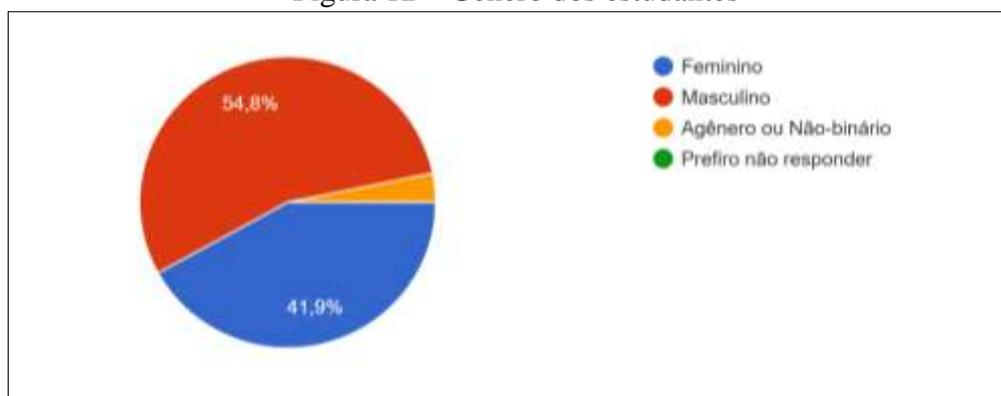
Dentre os professores respondentes, constatamos a predominância do gênero masculino 10 (76,9%) e apenas 3 (23,1%) do feminino. Nos estudantes, mesmo em proporções menores, também observamos a predominância do gênero masculino 17 (54,8%), contra 13 (41,9%) do gênero feminino. Obtivemos 1 participante que se declarou agênero ou não binário, correspondendo a 3,2% dos respondentes. O gráfico das figuras 11 e 12 ilustram o que acabamos de descrever.

Figura 11 – Gênero dos docentes



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 12 – Gênero dos estudantes

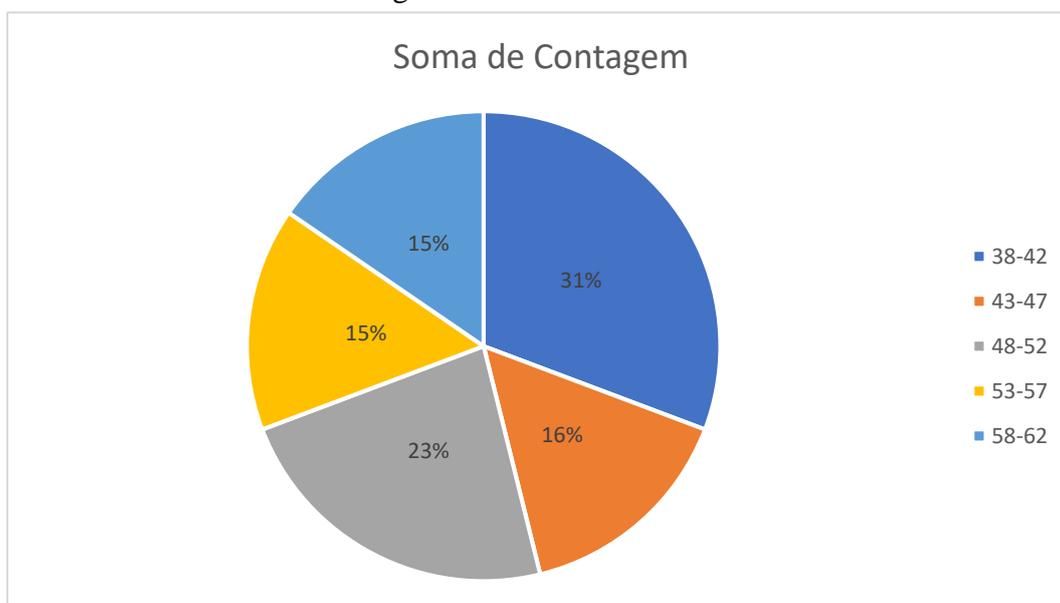


Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Com relação à faixa etária, para os docentes, constatou-se que 4 respondentes se encontram na faixa dos 38-42 anos, representando a 31%; 3 respondentes (23%), na faixa de 48-52 anos; os demais encontram-se nas faixas 43-47 anos (2 respondentes), 53-57 (2 respondentes) e 58-62 (dois respondentes), com a participação de 15,4% em cada uma delas. Com relação aos estudantes, constatou-se que a maior parte dos respondentes se encontra na faixa dos 18-22 anos: são 9, correspondendo a 30%; 6 na faixa dos 33-37, correspondendo a 20%; 5 na faixa 43-47, correspondendo a 17%; 4 entre 23-27 anos, correspondendo a 13%; 3 na faixa 28-32 anos, correspondendo a 10%; 3, na faixa 38-43, também correspondendo a 10% dos respondentes.

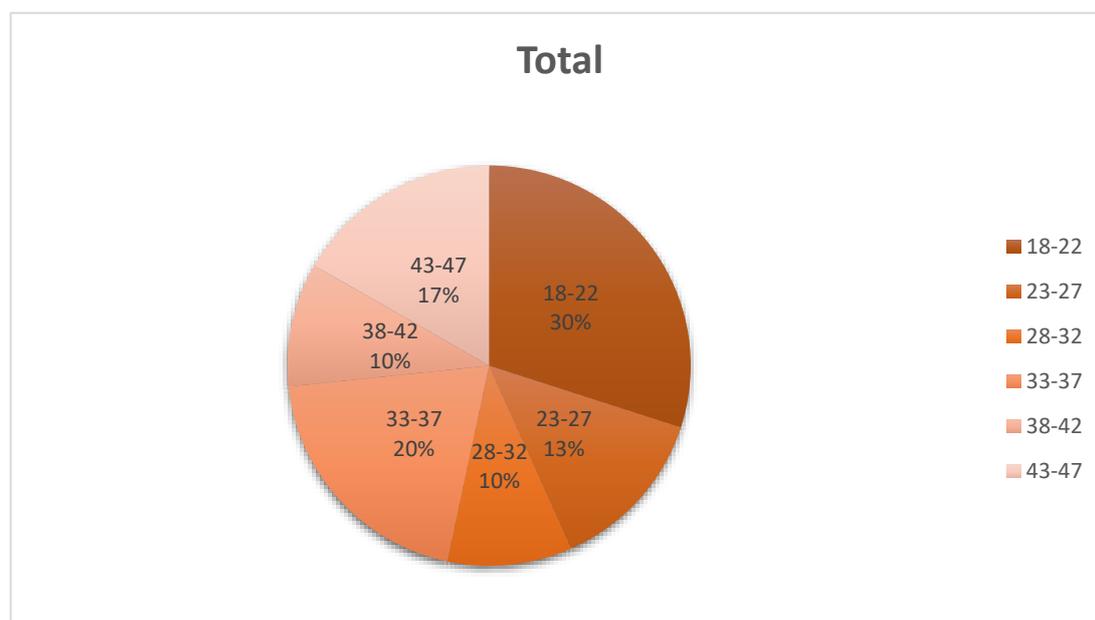
Observamos uma distribuição bastante ampla dentre as faixas, com estudantes recém-saídos do ensino médio (faixa dos 18-22 anos), percorrendo todas as demais até alcançar aqueles mais maduros (faixa dos 43-47 anos). Os docentes também se encontram em diversas faixas etárias, compreendidas entre 38 e 62 anos. Esse aspecto é importante pois pode impactar nas respostas às questões específicas do objeto de nossa pesquisa, inclusive com relação à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, assim como na abertura para o trabalho em situações mais abrangentes e fora do modelo tradicional, muito próprio das metodologias ativas. Os gráficos das figuras 13 e 14 mostram os dados.

Figura 13 – Faixa etária docentes



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 14 – Faixa etária estudantes

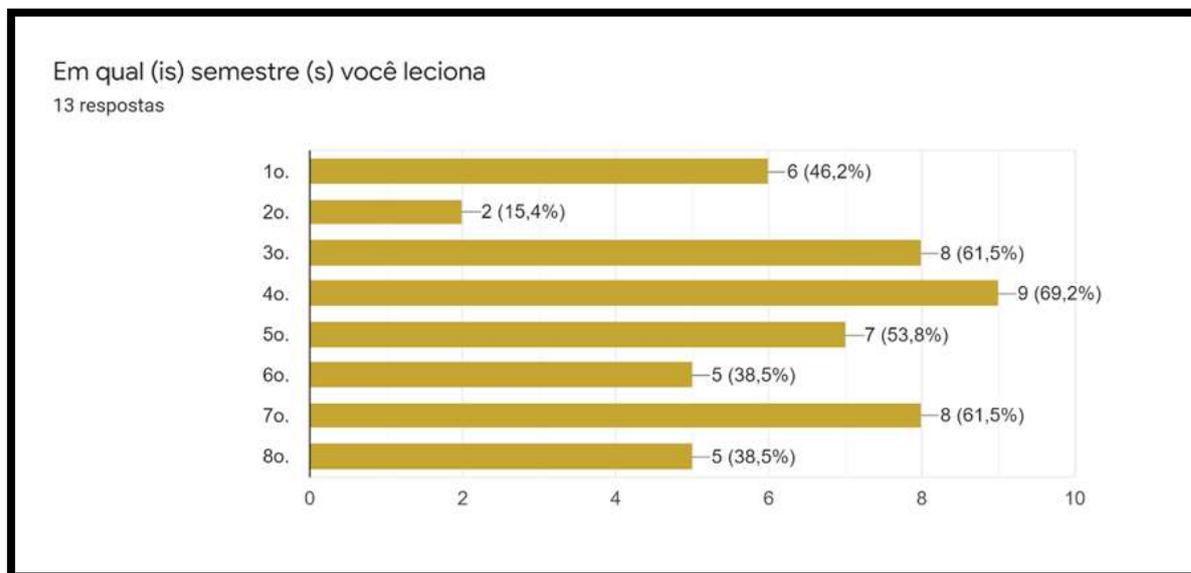


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Os instrumentos de coleta de dados também buscaram entender o semestre em que os docentes lecionam, assim como o caminho já trilhado pelos estudantes ao longo do curso, buscando compreender o grau de maturidade no percurso acadêmico. Considerando o número de docentes respondentes (86,6%), verificamos no gráfico da figura 15 que estes perpassam todos os semestres do curso. Com relação aos estudantes, verifica-se um maior número de respondentes alocados entre o 7º. e 8º. períodos, correspondendo a 60% dos respondentes – 18

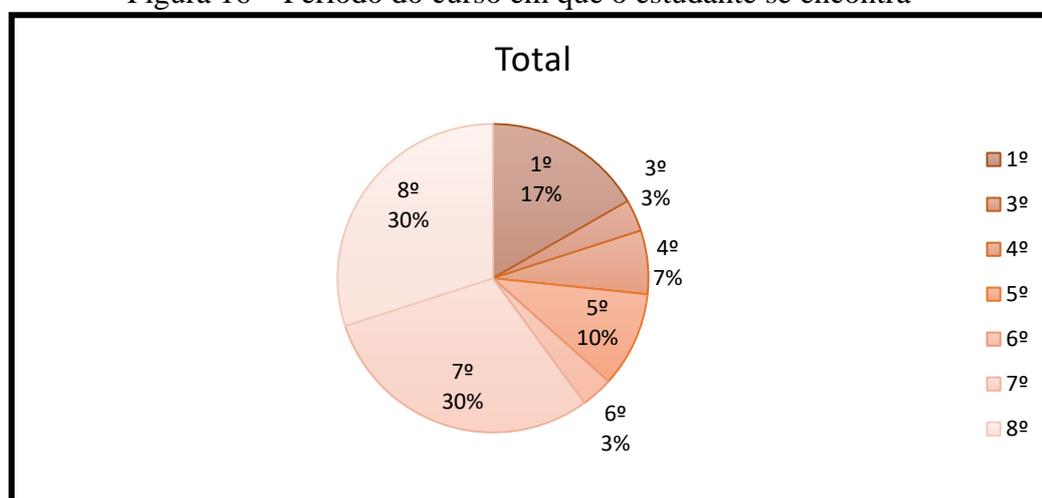
estudantes; os demais respondentes encontram-se distribuídos entre o 1º. aos 5º. períodos do curso.

Figura 15 – Período em que o docente leciona



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 16 – Período do curso em que o estudante se encontra



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

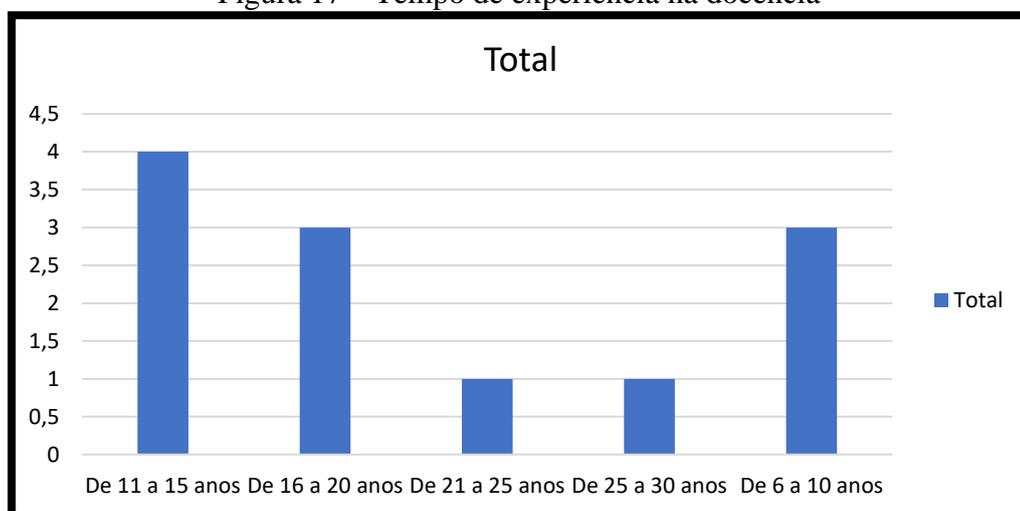
Buscamos também entender o tempo de experiência na docência, considerando que habilidades e competências próprias do saber-fazer docente são desenvolvidas ao longo da carreira. Nesse aspecto Tardif aponta que o domínio progressivo do trabalho leva a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas

funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação.

Não se deve estar sempre empurrando as pessoas, dizendo: ‘Vamos, façam isso’. Deve-se ir na frente, puxando as pessoas e dizendo: ‘Façam como eu, sigam-me’. Essa é à minha maneira de ver as coisas”. Essas competências são adquiridas com o tempo e com a experiência de trabalho. (TARDIF, 2000. p. 231).

Com efeito, a partir de nossa própria vivência e observação entre os pares corroboramos com essa linha de raciocínio pois, aos conhecimentos prévios oriundos de nossa inserção familiar, social e cultural, se associam o do arcabouço de conteúdos específicos das disciplinas e vão-se somando as experiências adquiridas ao longo do tempo/percurso, as decorrentes de nossa ação pedagógica, da partilha com os pares e dos saberes de nossos aprendentes, num processo em constante mutação e evolução.

Figura 17 – Tempo de experiência na docência



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

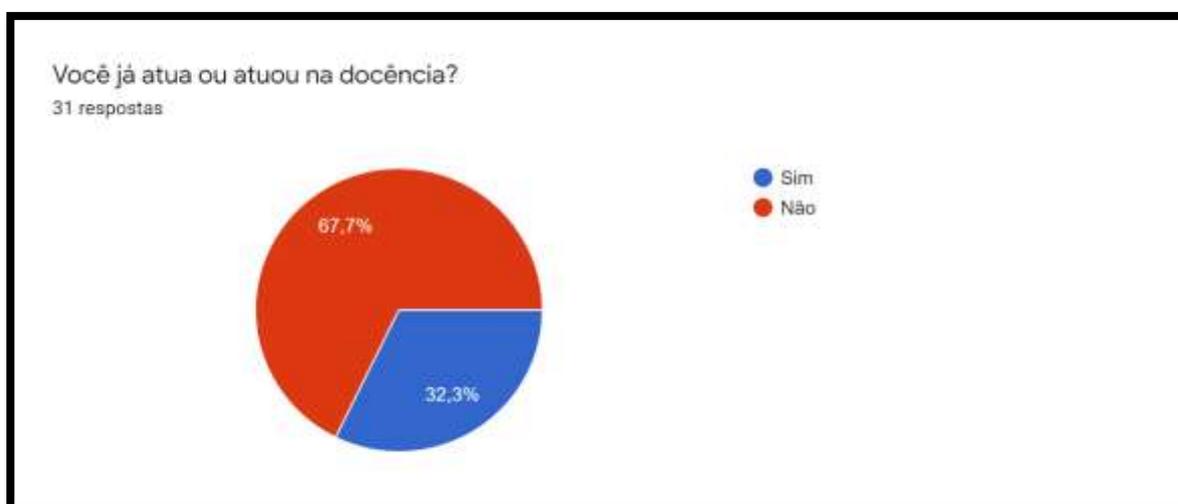
Na pesquisa com os estudantes, procuramos também saber se já atuam na docência, à guisa de alcançarmos suas compreensões em relação às metodologias ativas e as possíveis aplicações nas atividades profissionais, a partir da prática docente. Dos respondentes, 21 nos informaram que não, nunca atuaram na docência, correspondendo a 67,7%. Por outro lado, 10 dos respondentes, correspondendo a 32,3 %, indicaram que atuam ou já atuaram na docência.

Trata-se de um aspecto significativo, considerando o número de respondentes com atuação na docência. De acordo com Ausubel (1980), o que o aluno já sabe - a ideia-âncora, na

sua denominação - é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas. Quando o estudante reflete sobre um conteúdo novo, ele ganha significado e torna mais complexo o conhecimento prévio. Essa construção prévia pode, inclusive, facilitar o desenvolvimento de atividades possibilitadoras da aprendizagem significativa.

Com efeito, a partir de nossas observações ao longo dos períodos em sala de aula, verificamos que alunos já inseridos no mercado têm a tendência a serem mais participativos e a colaborarem com o crescimento do grupo como um todo.

Figura 18 – Atuação na Docência

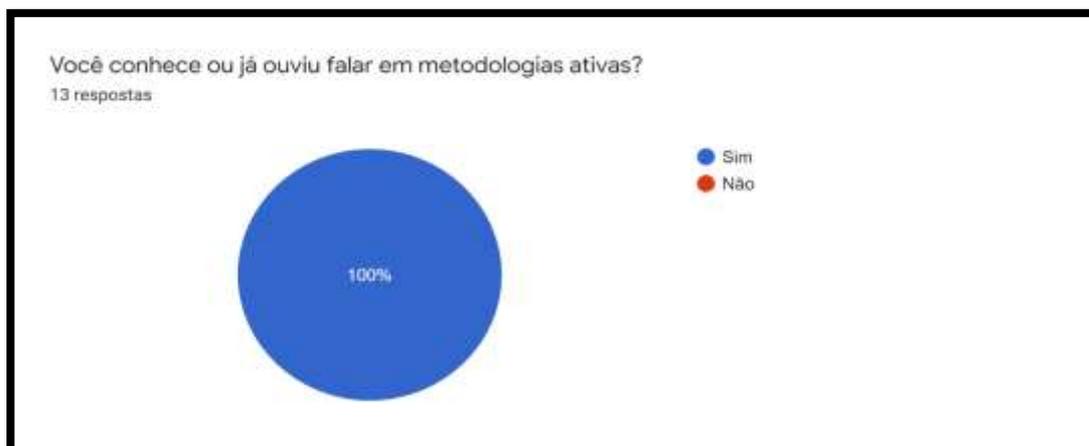


Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Visando introduzir o tema a ser trabalhado, procuramos saber de docentes e estudantes se já conhecem ou ouviram falar em metodologias Ativas. Dos docentes respondentes, 100% indicaram que sim, conhecem as metodologias ativas. Em se tratando dos estudantes, 23 responderam que sim, conhecem ou ouviram falar em metodologias ativas (74,2%), ao passo que 8 (25,8%), indicaram não conhecer.

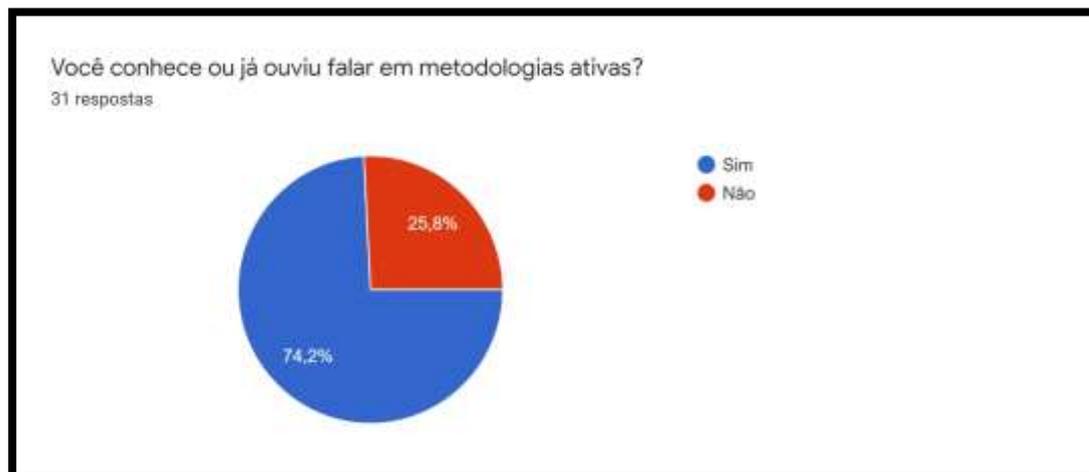
Vale ressaltar aqui que a expressão “conhece ou já ouviu falar” é muito vaga, desejando apenas captar esse momento inicial, uma vez que as questões posteriores vão introduzindo o respondente em caminhos mais elaborados. Se ficássemos apenas nessa análise inicial teríamos uma posição muito confortável, considerando o nível das respostas obtidas.

Figura 19 – Docentes que conhecem metodologias ativas



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 20 – Estudantes que conhecem metodologias ativas



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários

Traçado um panorama de caracterização dos respondentes da pesquisa, passaremos a tratar, a partir daqui, das questões relativas aos objetivos específicos do estudo.

5.1 Do atendimento aos objetivos específicos

a) Historicizar o curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus

Visando atender ao objetivo, trazemos como questão norteadora: Qual é a caminhada do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? Para respondê-la utilizamos os dados coletados junto aos documentos da IES, cujos resultados apontamos na sequência.

No ano de 2004, por iniciativa da Sociedade Porvir Científico - Mantenedora e da comunidade local, atendendo a legislação sobre credenciamento para Faculdades, houve o

encaminhamento de processo para o credenciamento da Faculdade La Salle Manaus. Do mesmo processo nasceram os cursos de Bacharelado em Administração e em Ciências Contábeis, Relações Internacionais e Sistemas de Informação, assim como o de Licenciatura em Educação Física.

Autorizado pela Portaria nº 2.358 de 11/08/2004, publicada no Diário Oficial da União nº 155 de 12/08/2004, o curso iniciou suas atividades em 13 de fevereiro de 2005, com 55 alunos.

O curso de Educação Física mantém coerência com o exposto no Projeto Pedagógico Institucional e no Regimento da Faculdade, bem como nas demais normas institucionais expressas em resoluções. Além disso atende ao exposto na legislação vigente afeta ao ensino superior, com especial atenção aos dispositivos a seguir relacionados: Resolução CNE nº 06/2018 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; Resolução CNE nº 7 de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior -IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art.82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 estipulou a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Resolução CNE/CP/MEC nº 02, de 11 de setembro de 2018 que estabelece diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes no âmbito da Educação Básica e Superior.

Conforme Projeto Pedagógico do Curso – PPC, a licenciatura em educação física têm como pressuposto básico a existência de uma relação muito estreita entre educação e sociedade, entre políticas educacionais e políticas sociais, entre conhecimento científico e desenvolvimento sustentável, interações essas que, se efetivadas, colocam em seu meio a concepção e as finalidades da educação e dos objetivos do ensino superior., uma vez que a IES é concebida como um espaço social que deverá se preocupar com a formação humana nas dimensões econômicas, política, cultural e espiritual, a partir do que se concebe a educação como elemento fundamental para oportunizar o desenvolvimento da cidadania e da democracia.

A Faculdade La Salle herda a pedagogia de São João Batista de La Salle e extrai dela o conceito de “ensinar a bem viver”, o qual, ao ser transposto para o contexto educacional atual, é traduzido por meio dos quatro pilares para educação do século XXI, apresentados pela UNESCO, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Considerando os conceitos anteriormente colocados, as diretrizes pedagógicas do curso podem ser concretizadas através das seguintes propostas, conforme o Plano Pedagógico do Curso (PPC):

- Compromisso ético de utilizar o conhecimento como instrumento para promoção da liberdade, qualidade de vida e equidade social;
- Integração entre pesquisa e trabalho como elementos formadores;
- Formação de estudantes com consciência crítica de sua própria caminhada acadêmica e de sua responsabilidade social;
- Incentivo à prática de uma ética construtiva das relações sociais no convívio entre dirigentes, professores, alunos e funcionários;
- Reconhecimento e exploração da potencialidade do ser humano;
- Utilização, no processo educacional, da complexidade da condição humana, das condições sociais e culturais.
- Para implementar as Diretrizes Pedagógicas no processo educacional a Instituição utiliza estratégias baixo:
 - Relação entre teoria e prática, mediada pela pesquisa;
 - Utilização de metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem;
 - Utilização de atividades inter e transdisciplinares;
 - A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como ponto de partida e de chegada do processo de construção e democratização do conhecimento;
 - Incentivo à realização de Fóruns Pedagógicos, Grupos de Estudo, Núcleos de Pesquisa, Projetos, Programas de Extensão, integrando Docentes e Discentes;
 - Acompanhamento e supervisão dos projetos pedagógicos;
 - Avaliação dos cursos, tendo a qualidade do desempenho de docentes e alunos como eixo central. (FLS Mao, PPC Licenciatura em Educação Física 2020, p. 16).

Podemos observar que as propostas pedagógicas do curso, preconizam a utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, entendendo a importância da

formação integral do estudante e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho de suas funções no mundo do trabalho e meio social.

Aparelhada com estrutura invejável para o curso, a IES dispõe de Laboratório de Anatomia; Laboratório de Cineantropometria e Fisiologia do Exercício; Sala de Musculação; Sala de Dança, Expressão Corporal e Ginástica; Sala de Lutas; Sala de Ginástica Olímpica / Ginásio; quatro ginásios cobertos para prática poliesportiva e para educação esportiva; quadras esportivas abertas para o treinamento desportivo; uma piscina semiolímpica e uma infantil; um campo de futebol *society*.

Apesar das preocupações e orientações pedagógicas, estrutura física disponível e colocação dos egressos no mercado de trabalho, acompanhamos um processo de significativa redução do número de estudantes que buscam a licenciatura na IES, fato que pode estar associado ao desinteresse por cursos voltados à formação docente. Sem dúvida, as maiores questões enfrentadas por esses profissionais são as de ordem do reconhecimento pessoal/profissional e a financeira. Segundo FACCI (2004) “Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional”.

Pesquisa realizada pela Semesp nos apresenta um panorama da procura por cursos superiores no Estado do Amazonas. Verifica-se que Educação Física – Formação de Professor encontra-se na 10ª. Posição, demonstrando elevado grau de desinteresse.

Figura 21 – Cursos mais procurados no Amazonas

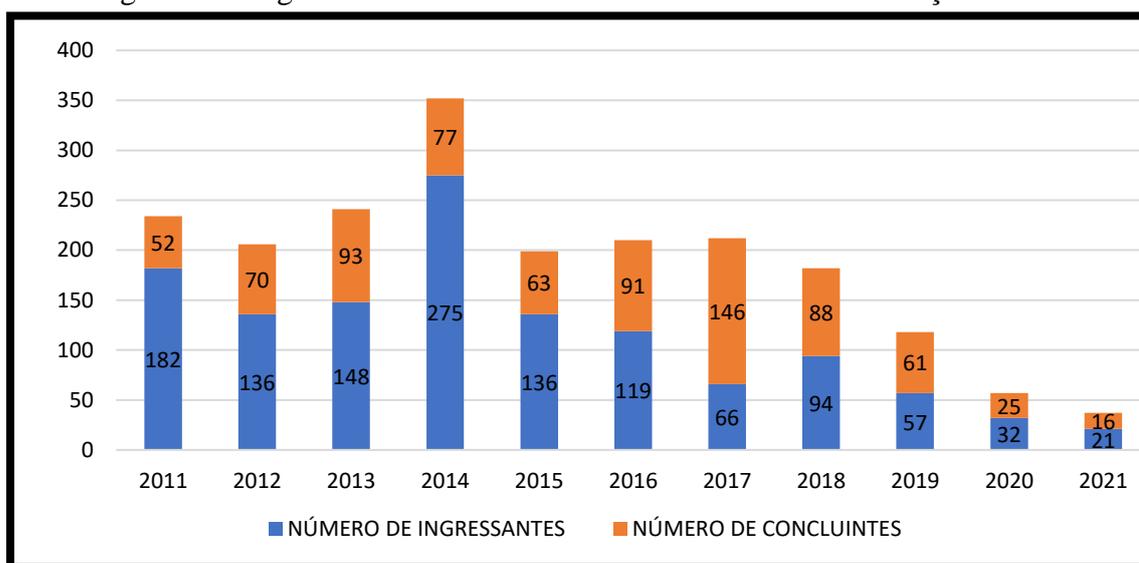
Cursos Presenciais			
Curso	Matriculas	Ingressantes	Concluintes
Direito	10.707	3.031	2.065
Enfermagem	7.913	2.537	1.184
Administração	6.379	1.941	1.269
Engenharia Civil	4.578	927	1.006
Pedagogia	3.727	1.188	1.000
Contabilidade	3.681	1.338	711
Psicologia	3.599	1.120	596
Farmácia	2.815	966	348
Odontologia	2.736	692	417
Educação Física Formação de Professor	2.575	562	597

Cursos EAD			
Curso	Matriculas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	5.653	3.431	450
Administração	4.086	2.267	328
Contabilidade	2.349	1.237	176
Logística	2.171	1.302	307
Serviço Social	1.735	1.059	137

Fonte: Mapa do Ensino Superior 2020 – Instituto Semesp.

A licenciatura em Educação Física já foi o curso da IES com o maior número de estudantes - 458 em 2014, conforme nos mostram os documentos institucionais. Hoje, conta com apenas 98 alunos. A comunidade acadêmica tem buscado alternativas para reverter a situação, principalmente por entendermos toda sua importância no contexto educacional. O gráfico a seguir apresenta os números de ingressantes e concluintes de 2011 até o presente ano de 2021, apontando o panorama de redução de entradas nos últimos anos.

Figura 12 – Ingressantes e concluintes da Licenciatura em Educação Física



Fonte: A autora, a partir dos documentos institucionais (2021).

Esse também é um elemento de observação importante no presente estudo pois, para melhor qualificarmos a formação de professores de Educação Física, torna-se necessário repensarmos juntos, quantitativa e qualitativamente, os recursos humanos, materiais e didáticos, os horários, espaços físicos, laboratórios, bibliotecas, conteúdos e estratégias de ensino, de modo a garantir a operacionalização dos princípios norteadores do curso pretendido ao longo do desenvolvimento do mesmo. Necessário se faz também que esse processo seja entendido e apropriado pela comunidade interna e externa, com reflexos no interesse pelo curso:

- b) Descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Superior

Para consecução do objetivo, tivemos como questão norteadora: Qual é a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na Educação Superior? E, passamos a trabalhar especificamente as questões, como demonstrado. Perguntamos aos docentes: o que são, na sua concepção, as metodologias ativas? Considerando que trabalhamos com respostas abertas, tivemos uma diversidade de respostas, o que nos levou a construir uma

nuvem de palavras para auxiliar-nos na sua categorização. Dessa maneira, podemos identificar, como mostra a Figura 23, a predominância de palavras que nos levam à identificação da categoria “aprendizagem”, assim como das subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”, que passaremos a tratar nos próximos tópicos.

Figura 22 – Nuvem de palavras - respostas dos docentes participantes da pesquisa



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Também para os estudantes apresentamos o mesmo questionamento: O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? Trabalhamos da mesma forma com respostas abertas e considerando ainda o número de respondentes e grau de maturidade em que se encontram, em virtude da idade, período do curso e o conhecimento ou não do termo “metodologias ativas”.

Figura 24 – Nuvem de palavras - respostas dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Dessa maneira, podemos identificar, como mostram as Figuras 20 e 21, a predominância de palavras que nos levam à identificação da categoria “aprendizagem”, assim como das subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”, que passaremos a tratar nos próximos tópicos.

Trabalhamos com a categorização a partir de Bardin (2016), segundo a qual as categorias são como gavetas que se formam frequências a partir dos dados da pesquisa. Este trabalho de categorização apresentamos na sequência, de onde emergiram a categorias “aprendizagem”, assim como as subcategorias “processo”, “protagonismo” e “ensino”,

5.2 Aprendizagem

Conceitua-se aprendizagem como o ato de aprender ou adquirir conhecimento através da experiência ou de um método de ensino (NUNES, 2015). Segundo Nunes (2015), existem diversos tipos de aprendizagem e estas se apresentam nas mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa, como: sentar-se, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola.

A educação superior nos apresenta algumas características que, se não específicas desse grau de ensino, trazem propriedades bastante significativas. Contudo, em outros momentos, a educação superior necessita pensar o sucesso ou fracasso de quem aprende, olhando também para as mesmas facetas de quem ensina. Polity (2002) apresenta o seguinte:

Penso que aprender está para a aprendizagem assim como ensinar está para a ensinagem, referindo-me à forma processual destes fazeres, o que me permite considerar que a dificuldade de aprendizagem está intimamente relacionada à dificuldade de ensinagem [...] (POLITY, 2020, p. 29).

Corroborando com esse pensamento, Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que, para o alcance dos objetivos pretendidos em sala de aula, o docente necessita conhecer os conceitos de aprendizagem e suas bases epistemológicas, caso contrário corre o risco de não propiciar questionamentos ou reflexões críticas e terá suas aulas calcadas apenas no empirismo. Em outras palavras, pode acontecer que implemente apenas o “ensino”, sem que se desenvolva a “aprendizagem”. As autoras afirmam ainda que:

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).

No conjunto de respostas apresentadas, observa-se também a preocupação dos docentes do curso em análise em relação à aprendizagem, pois foi presente, de forma direta, em onze das treze respostas obtidas e, mesmo nas duas situações em que não apareceu de forma explícita, a conotação da resposta nos conduz ao mesmo caminho. O respondente 4 considera como metodologias ativas “Estratégias que procuram proporcionar ao discente uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem”. O respondente 8, nos diz que são “ações utilizadas que venham despertar a motivação e ao mesmo tempo contribuir para uma aprendizagem significativa”.

Segundo Durães e Jung (2020), a construção da trajetória profissional docente na Educação Superior, se dá em três momentos. No primeiro, o docente precisa compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em segundo, saber quais as estratégias necessárias para realizá-la. Em terceiro, ser capaz de reorganizá-la, refazendo caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos. Entendemos que esse “refazer caminhos”, a partir do alcance ou

não dos objetivos, é de fundamental importância, visto que não se concebe falar em ensino, sem que ocorra uma aprendizagem significativa.

5.2.1 Subcategoria 01 – Processo

A expressão “processo” nos aparece aqui como aquele inerente e necessário à consecução do ensino e da aprendizagem. Corresponde a um conjunto de interações, inclusive comportamentais, entre professor e aluno. O termo processo nos indica algo em andamento, em movimento, ainda não pronto.

Piaget nos oferece inúmeras contribuições sobre a construção do conhecimento, chamando a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados. Os mecanismos de influência educativa têm um lugar no processo de ensino e aprendizagem, como um processo em que não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos. Segundo a Teoria da Aprendizagem de Piaget, a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança. Por isso, aprender é, em parte, saber se adaptar a estas novidades. Esta teoria explica a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação.

O objetivo principal da educação nas escolas deveria ser a formação de homens e mulheres que são capazes de fazer coisas novas e não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram; homens e mulheres que são criativos, inventivos e descobridores, que podem ser críticos, verificar e não aceitar, tudo que lhes é oferecido. (PIAGET, 1975, p. 53).

Da análise da pesquisa observamos que, dos treze (13) respondentes, nove (09) trouxeram a questão do “processo” como elemento indispensável ao ensino e à aprendizagem. O respondente 12, entende metodologias ativas como aquela que “tem o objetivo de participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem”. O respondente 07 por sua vez as pontua como “situações de relações afetivas, sociais e físicas que potencializem o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas mais complexas, mas que respeitem a diversidade e individualidade dos atores do processo”. Isso demonstra o grau de maturidade em relação às diversas facetas que perpassam o tema, pois fala da empatia e do olhar para o aprendente nas diversas dimensões que o permeiam e impactam diretamente esse organismo vivo e pulsante do que constitui o processo do saber e fazer pedagógico.

Outro fator que deve ser apontado, corresponde a esse saber e fazer pedagógico. Bolzan, Isaia e Maciel (2013) nos afirmam que é necessário repensar os processos formativos pelas IES, assim como sua repercussão na organização das atividades do processo ensino e aprendizagem. Devemos levar em consideração que o docente é um profissional em constante desenvolvimento, com as possibilidades de refletir e repensar sobre sua formação.

5.2.2 Subcategoria 02 – Protagonismo

O termo protagonismo corresponde a qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação ou acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais; característica do personagem principal, mais importante. Em educação, o protagonismo do estudante parte da perspectiva de que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, onde todos os partícipes têm a ensinar e a aprender. Dessa forma, o estudante assume uma posição mais ativa no próprio processo de aprendizado e desenvolve habilidades socioemocionais enquanto aprende o conteúdo das disciplinas, desenvolvendo autonomia.

Um estudante protagonista tem liberdade para se expressar na instituição de ensino e compreende a importância de ser partícipe da construção das regras de convivência. Além disso, entende o papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as metodologias ativas, enquanto conferem ao estudante o protagonismo no processo de construção de seus saberes, atuam como potencializadoras da autonomia. Não se trata, portanto, de um modismo pedagógico, como esclarece Alves (2007), mas de uma necessidade que impera na educação contemporânea: a de produção autoral, de desenvolvimento de seres humanos capazes de pensar criativamente na resolução de problemas, uma vez a sociedade e próprio mercado passa por um processo de “reestruturação da produção e busca por profissionais mais flexíveis” (ALVES, 2007, p. 272).

Na pesquisa realizada, em sete (07), das treze (13) respostas recebidas há a incidência do termo “protagonismo” ou “protagonista”. O respondente de número 13 aponta “[...] Assim, o aluno assume o protagonismo do processo de ensino e conseqüentemente da sua própria aprendizagem, deixando de ser mero receptor de informações”. O respondente 02 diz que “são estratégias utilizadas para proporcionar um maior protagonismo do aluno no processo ensino aprendizagem mediadas pelo professor”. O respondente 06 nos traz que são “proposições pedagógicas que coloquem o aluno frente a uma situação de aprendizagem em que ele é protagonista de seu próprio processo de aquisição do saber e desenvolvimento de suas competências”. Ao analisarmos as demais respostas, constatamos que os docentes do curso

percebem a necessidade da transição de aulas com a simples transmissão de conteúdos para aquelas com elementos significativos, que favoreçam o protagonismo e a autonomia dos aprendentes.

Vemos que a proposta de construção de autonomia a partir do protagonismo do estudante, só é possível a partir do engajamento deste nas discussões, de sua efetiva participação em debates, que esteja disposto a compartilhar conhecimentos prévios e leve suas opiniões para a sala de aula. Essa, contudo, não é uma tarefa simples. Modelos precisam ser repensados e a intencionalidade do professor deve estar presente desde a concepção do planejamento das aulas. Como explica Nóvoa (1995), a instituição precisa estar aberta a essas mudanças e favorecer o processo.

A partir do exposto podemos inferir que cresce muito a instituição que coloca o estudante como protagonista, pois ela também favorece a autonomia, o pensamento crítico, a curiosidade científica, a liberdade de expressão e outros valores indispensáveis e necessários a cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

5.2.3 Subcategoria 03 – Ensino

A partir das definições constantes nos dicionários, temos o ensino como: a ação e o efeito de ensinar (instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos). Trata-se do sistema e do método de instruir, constituído pelo conjunto de conhecimentos, princípios e ideias que se ensinam a alguém; ou ainda como uma forma de passar o conhecimento de uma pessoa para outra de maneira sistemática. E esse sistema pode existir tanto em escolas e universidade como também dentro de determinadas empresas, a fim de que seus colaboradores adquiram habilidades necessárias para desempenharem suas atividades de maneira ainda mais eficiente.

Vemos aqui, a partir da definição “*ipsis litteris*” o retrato do que Freire (1996) denomina de educação bancária, ou seja, coloca de um lado o educador, como o único a deter o conhecimento, e, de outro, o educando, tratado como um ser passivo que nada saberia. Atuando dessa forma, a escola suprime a capacidade crítica dos alunos, acomodando-os ao mundo existente. Se esta fosse a sua única definição, não poderia ser aceita por nenhum educador.

Modernamente, entendemos que não podemos pensar em ensino, dissociando-o da aprendizagem. Caminham juntos, entrelaçando-se em alguns momentos, com o distanciamento necessário em outros, mas sempre em movimento, visando à formação integral do sujeito, como um processo significativo.

Ausubel nos fala que a aprendizagem significativa é agradável e familiar e aguça, também, a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos. As pessoas sentem-se muito mais motivadas quando as atividades de aprendizagem fazem sentido:

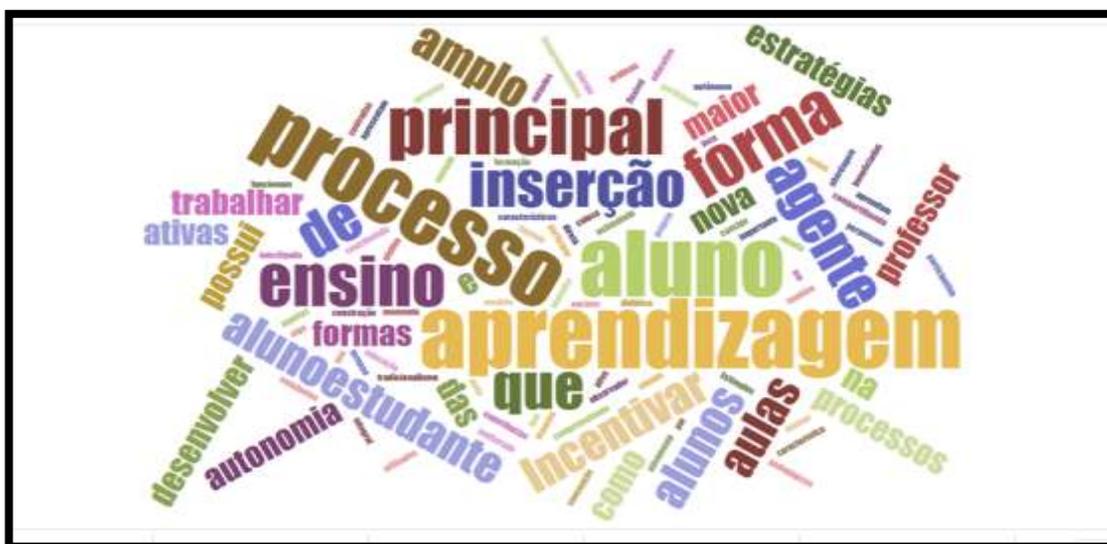
O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (saber) que envolve a interação entre ideias logicamente (culturalmente) significativas, ideias anteriores (ancoradas) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o mecanismo mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2000, p. 4).

Na pesquisa realizada vemos o ensino sempre pensado como facilitador da aprendizagem. A expressão tem seis (06) incidências, dentre os treze (13) respondentes. O respondente 08, define as metodologias ativas como “Ações utilizadas que venham despertar a motivação e ao mesmo tempo contribuir para uma aprendizagem significativa”.

Podemos inferir que, para o docente, o ensino ainda é importante, mas agora precisa promover a aprendizagem. Talvez este seja um dos maiores desafios que os docentes do ensino superior enfrentam, principalmente se considerarmos a necessidade de responder aos anseios dos aprendentes, da sociedade, do mercado de trabalho e outros setores da economia.

Também para os estudantes apresentamos o mesmo questionamento: O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? Trabalhamos da mesma forma com respostas abertas e considerando ainda o número de respondentes e grau de maturidade em que se encontram, em virtude da idade, período do curso e o conhecimento ou não das metodologias ativas.

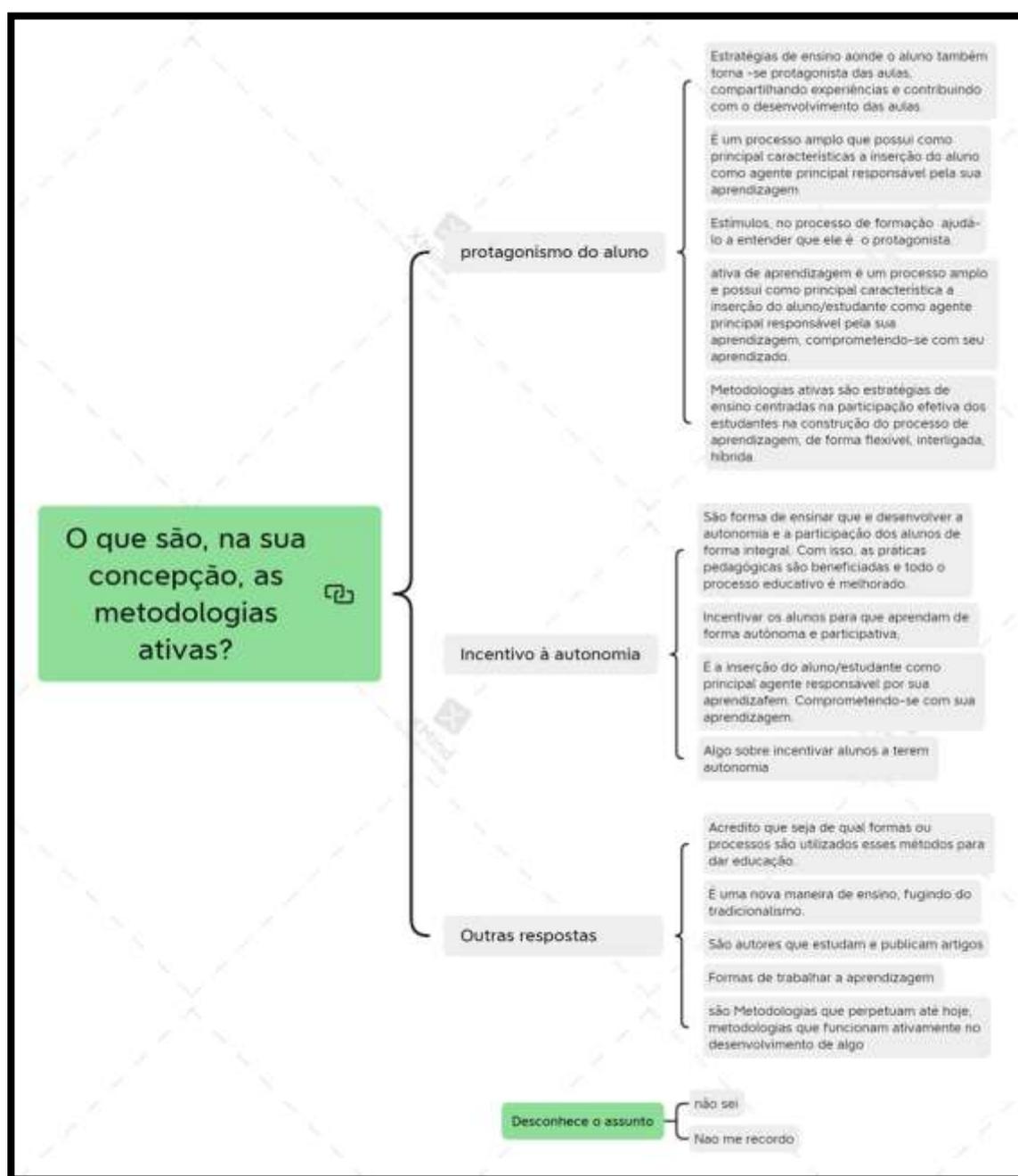
Figura 25 – Nuvem de palavras - respostas dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021)

Vale ressaltar que, apesar da predominância das categorias apontadas, observamos um descompasso muito grande nos entendimentos dos estudantes acerca das metodologias ativas. Tal fato pode se justificar não só pela idade cronológica dos respondentes, mas também por sua trajetória de vida e inserção no mercado de trabalho, principalmente aqueles já ligados à docência. Assim, julgamos pertinente a elaboração de um mapa conceitual, de forma a refletir fidedignamente as respostas obtidas.

Figura 26 – Concepção do estudante com relação às metodologias ativas

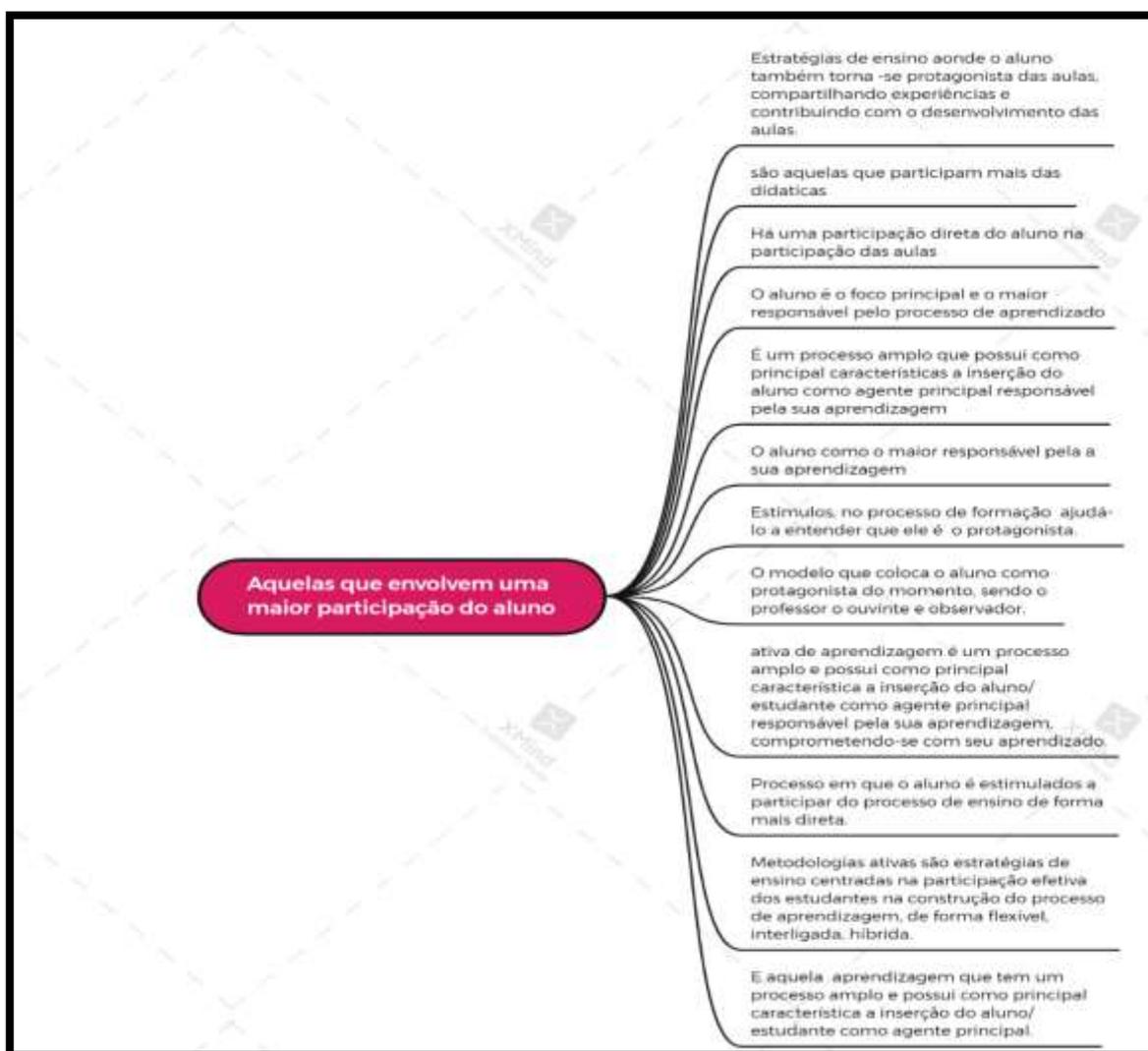


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Das respostas válidas, elencamos três categorias para os achados acerca do entendimento do estudante em relação às metodologias ativas: 1) aquelas que favorecem Protagonismo do estudante; 2) aquelas que favorecem a autonomia; e 3) outras respostas, envolvendo inclusive situações desconexas e vagas. Também aparecem situações de completo desconhecimento ou onde o estudante não se arriscou a responder.

Para a categoria Protagonismo do estudante alocamos as situações em que, além do vocábulo textual (protagonismo), os respondentes apontaram expressões relativas a participação do aluno; aluno como foco do processo; aluno como agente do processo; aluno como responsável pela aprendizagem. Vale ressaltar que aqui utilizamos “aluno” pois foi esta a forma que foi descrita pelos respondentes, no instrumento de pesquisa:

Figura 27 – Categoria protagonismo do estudante



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 28 – Entendimento do aluno acerca do protagonismo



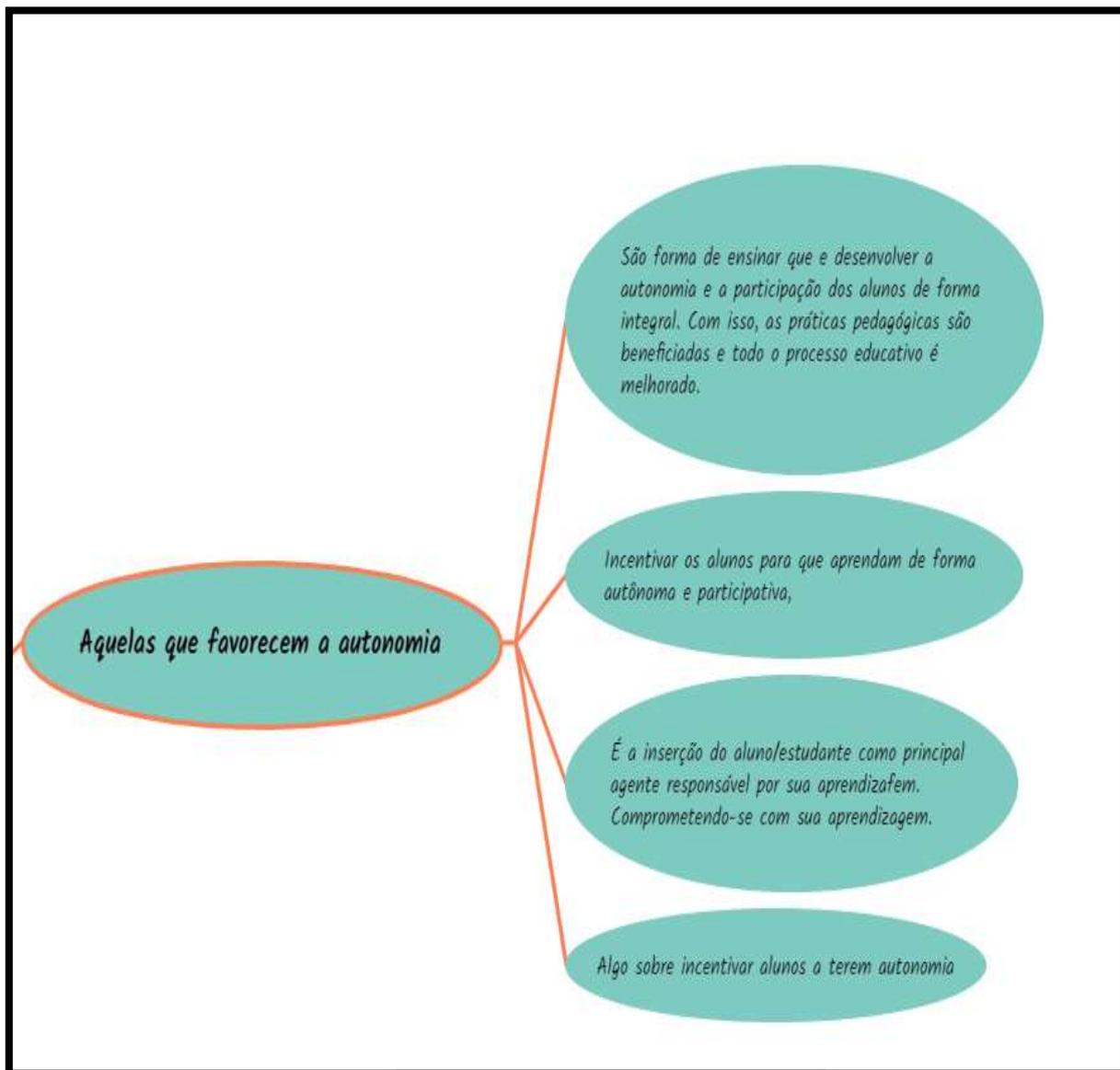
Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

As respostas nos apontam o entendimento do estudante em relação ao ensino e aprendizagem, assumindo sua responsabilidade no processo (AUSUBEL, 2000). Percebe a necessidade de uma participação efetiva e comprometimento com a aprendizagem. O protagonismo do aluno parte da perspectiva de que o ensino é uma via de mão dupla e todos têm a ensinar e a aprender. Assim, o estudante assume uma posição mais ativa no próprio processo de aprendizado e desenvolve habilidades socioemocionais enquanto aprende o conteúdo das disciplinas. A proposta exige que os alunos se engajem nas discussões, participem de debates e levem suas opiniões para a sala de aula.

Na categoria 2 – aquelas que favorecem a autonomia, foram agrupadas as respostas em que o estudante entende a metodologia ativa como um estímulo à sua autonomia e participação nas atividades de sala de aula de forma integral. Esses achados podem ser corroborados com a

concepção freiriana de que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 2011, p. 107)

Figura 29 – Aquelas que favorecem a autonomia

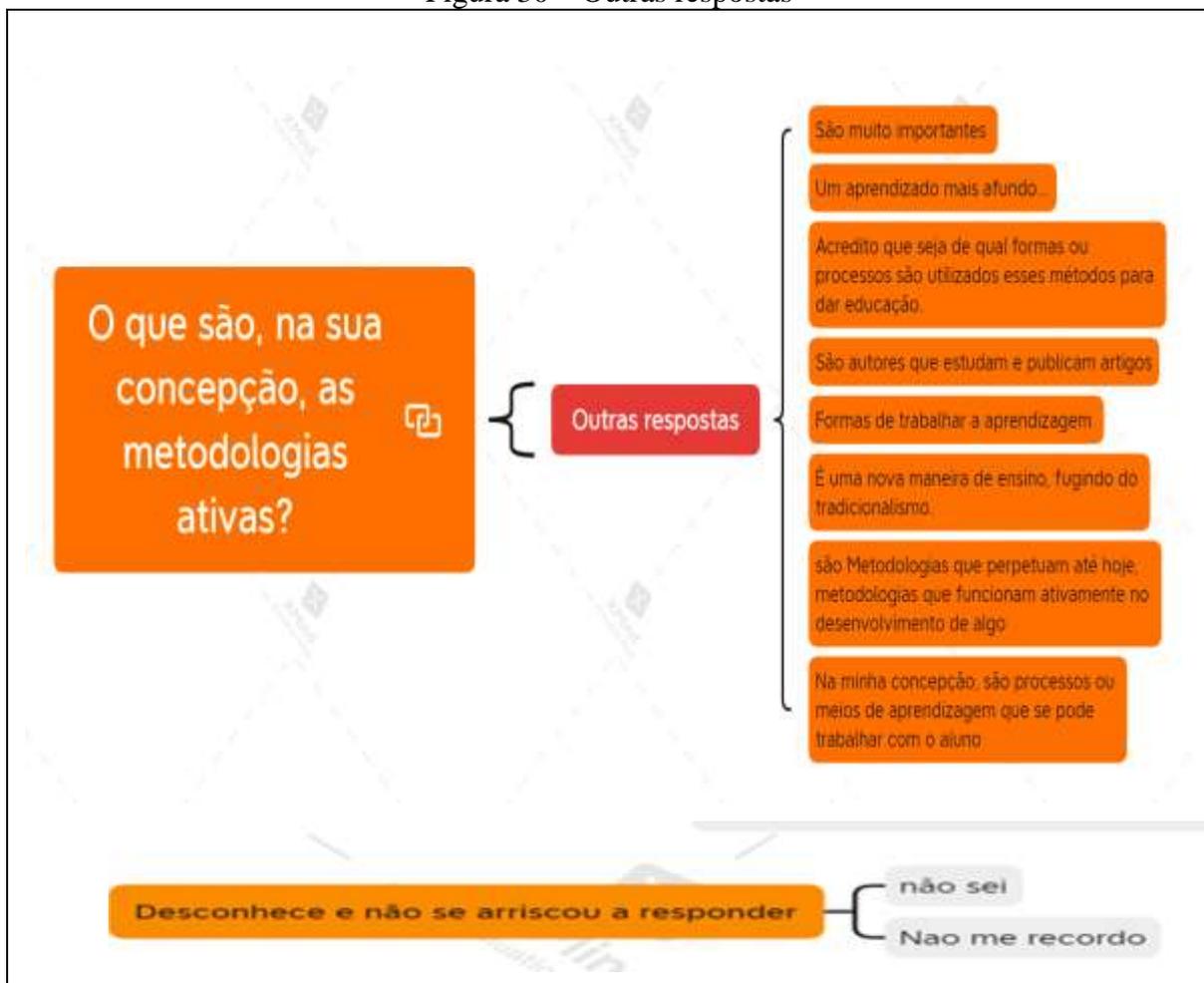


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Na categoria 3 agrupamos as respostas que não se enquadraram nas categorias anteriores, inclusive as desconexas e fora de contexto. Foram inseridas na análise por também se configurarem um indicativo, mesmo que de desconhecimento ou conhecimento vago acerca do tema.

Podem estar enquadrados nessa categoria as respostas correspondentes a estudantes em início do curso, aos que não tiveram nenhum contato com as metodologias ativas ou até mesmo aqueles que, mesmo em contato, não perceberam a intencionalidade do docente.

Figura 30 – Outras respostas



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Ainda trabalhando o objetivo específico de descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Superior, a segunda questão pergunta: Em uma escala de 1 a 5, que grau de importância você atribui às metodologias ativas no seu processo de aprendizagem? (escala Likert)

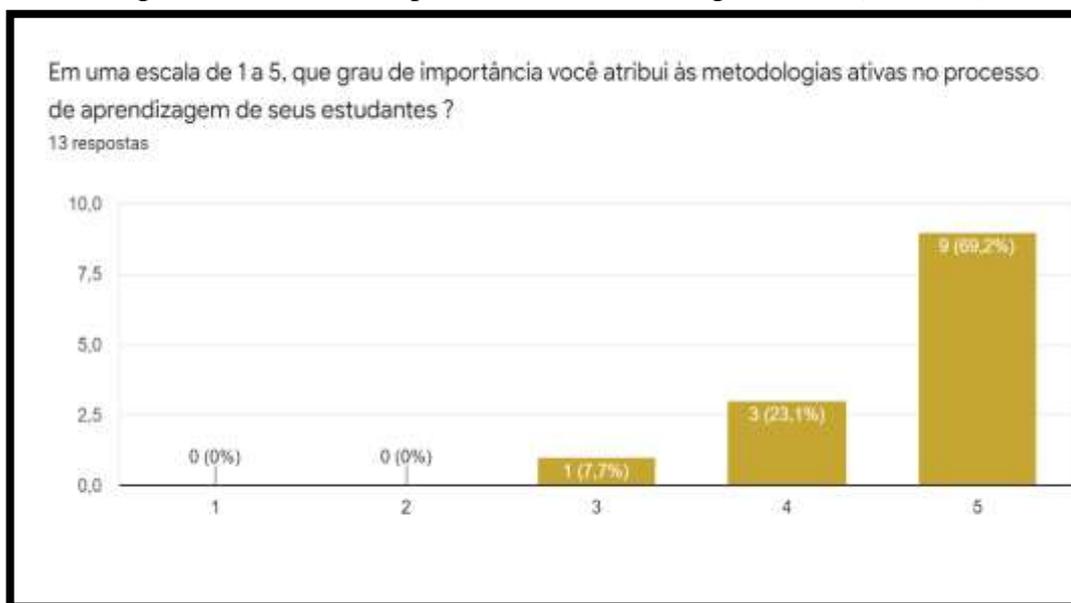
Iniciando a análise pelos docentes, dos treze respondentes, 1(7,7%) atribuiu grau 3; 3 (23,1%) atribuíram grau 4; e 9 (69,2%) apontaram um grau 4. Dessa forma, vimos que 92,3% dos docentes respondentes consideram importante a utilização das metodologias ativas como estratégias de aprendizagem.

Em se tratando dos estudantes, 3 (9,7%) atribuíram grau 3; 6 (19,4%) grau 4; e 22 (71%) atribuíram grau 5. Se considerarmos a soma dos graus 4 e 5, vemos que 90,4% dos respondentes

também as consideram importantes. Vale observar que nesse percentual aparece inclusive a fatia dos alunos que, na questão 19, alegou desconhecer o termo “metodologias ativas”.

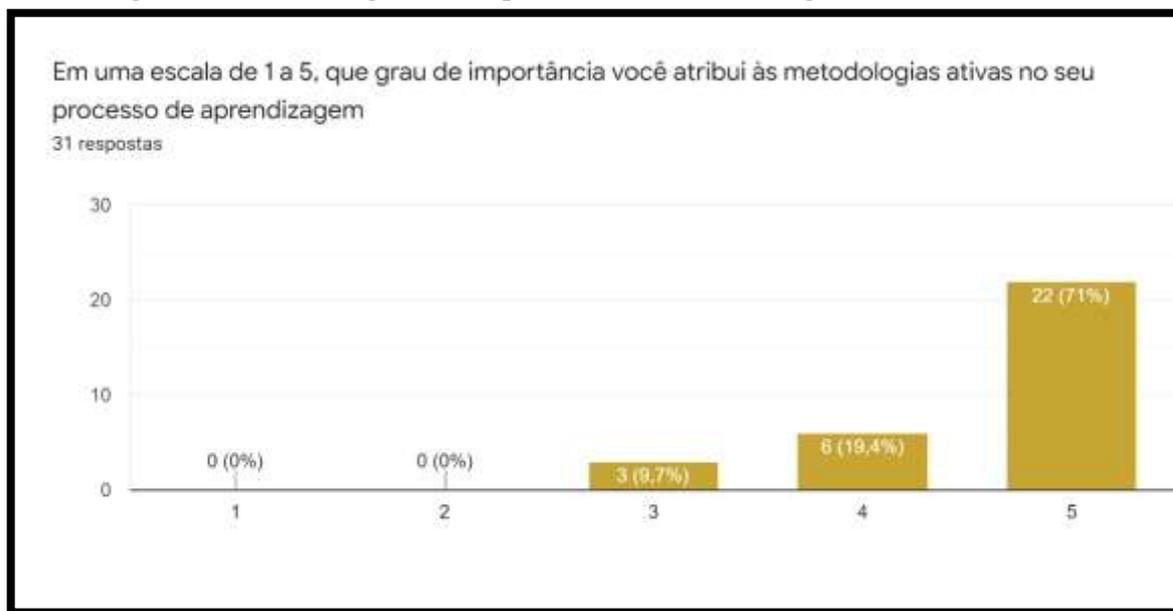
Considerando a realidade do contexto atual, constatamos que a maioria dos respondentes compreende a necessidade de estratégias de ensino que contemplem o equilíbrio entre a excelência dos conhecimentos elaborados adquiridos nas instituições de ensino superior e as demandas sociais. Neste contexto, insere-se o uso das Metodologias Ativas no processo de ensino e aprendizagem, pois permitem aos futuros profissionais da educação uma articulação entre a universidade, a escola e a comunidade, com a finalidade de adquirirem conhecimentos por meio de uma leitura e intervenção consistente da realidade escolar, confrontando teorias e práticas, promovendo o processo de pensar por meio de um trabalho em equipe. Berbel (2011) confirma essa necessidade ao enfatizar a complexidade crescente dos diferentes setores da vida e o motivo do desenvolvimento das capacidades humanas para pensar, sentir e agir, comprometidos com os entornos em que vive.

Figura 31 – Grau de importância das metodologias ativas (docentes)



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

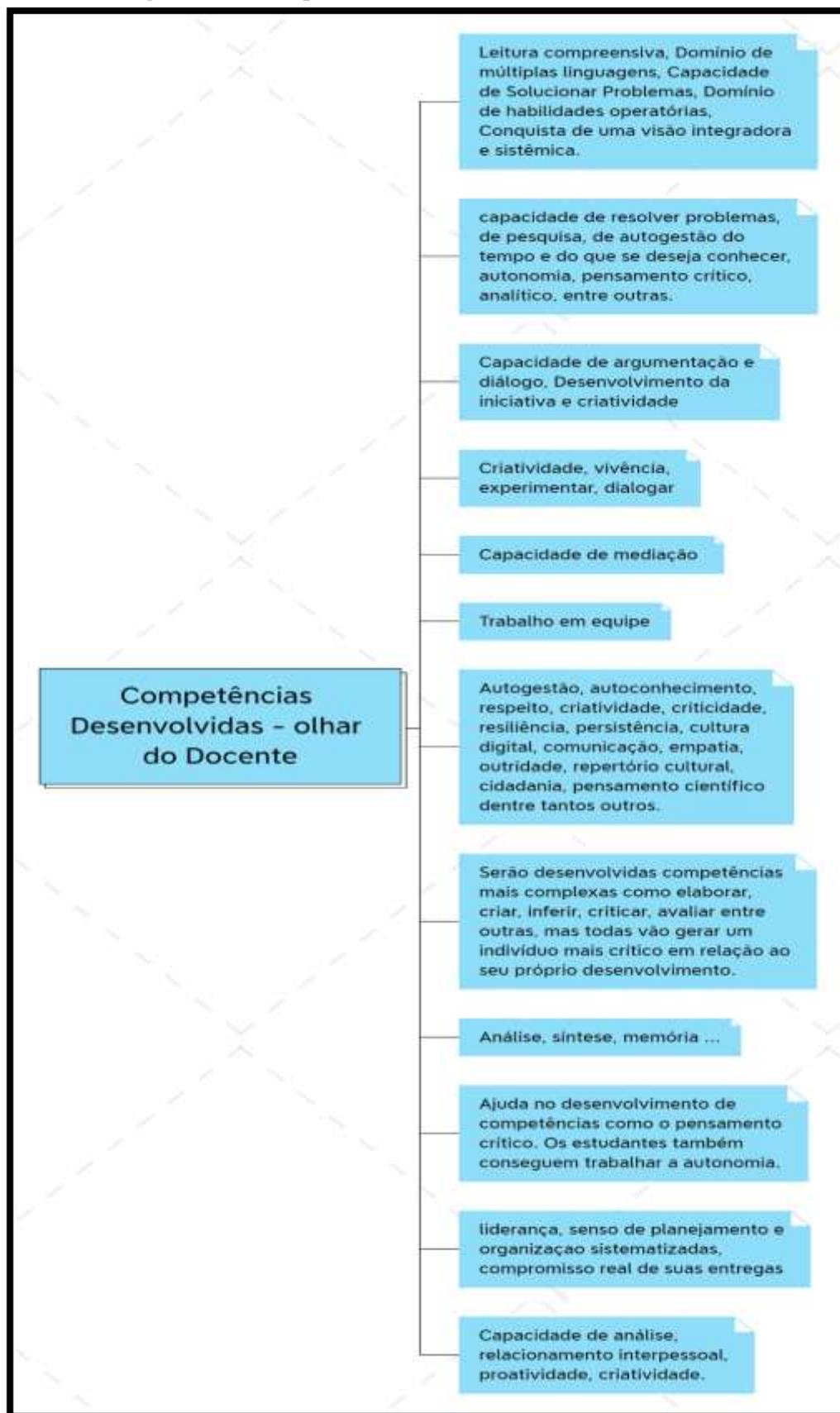
Figura 32 – Gráfico grau de importância das metodologias ativas (estudantes)



Fonte – A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Na terceira questão do objetivo específico “Descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Superior”, foi perguntado: Que competências você acredita que as metodologias ativas podem ajudar a mobilizar no processo de aprendizagem? (resposta aberta). Os docentes nos trouxeram aspectos bastante significativos no tocante a capacidade de resolver problemas, autogestão do tempo, pensamento crítico analítico, domínio de múltiplas linguagens, visão integradora, visão sistêmica argumentação e diálogo, criatividade, trabalho em equipe, resiliência, proatividade.

Figura 33 – Competências desenvolvidas - olhar docente



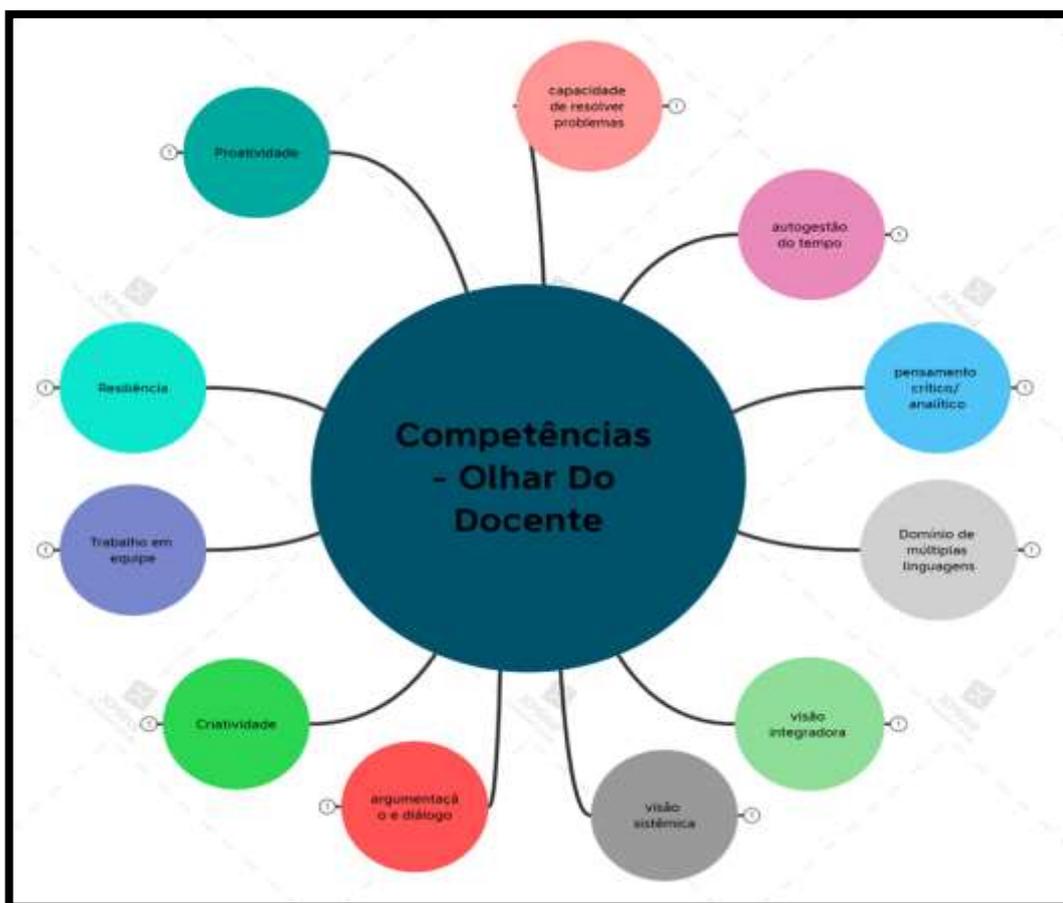
Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Segundo Perrenoud (1999), o privilégio dado à transmissão do patrimônio cultural como princípio organizador do ensino escolar tende a valorizar o enciclopedismo em detrimento dos aspectos pragmáticos do conhecimento. O autor exemplifica os males daí decorrentes por meio da seguinte situação:

Muitos alunos que, por anos a fio, estudaram listas de conjugação e regras gramaticais da língua inglesa na escola, quando são subitamente interpelados, durante um passeio, por um turista inglês em busca de informações, mal balbuciam um *Sorry, I don't understand*. Isso prova que eles não aprenderam? Esqueceram tudo? Nada disso. Segundo Perrenoud, o aluno em questão possui conhecimentos, mas não construiu competências, resultado que assinalaria a falência do ensino que apresenta o conhecimento como um fim em si mesmo, em vez de tratá-lo como um instrumento a ser mobilizado para enfrentar situações problemáticas. A aquisição de conhecimentos não seria o mesmo que o desenvolvimento de competências. Essa parece uma asserção inofensiva, mas merece toda a nossa atenção. (PERRENOUD, 1999, p. 21-22).

A pesquisa traz essa percepção e também nós inferimos, em nossa vivência diária, que os conhecimentos não se integram, de forma espontânea, às competências. Necessário se faz uma mobilização de estratégias que viabilizem as condições favoráveis à sua construção.

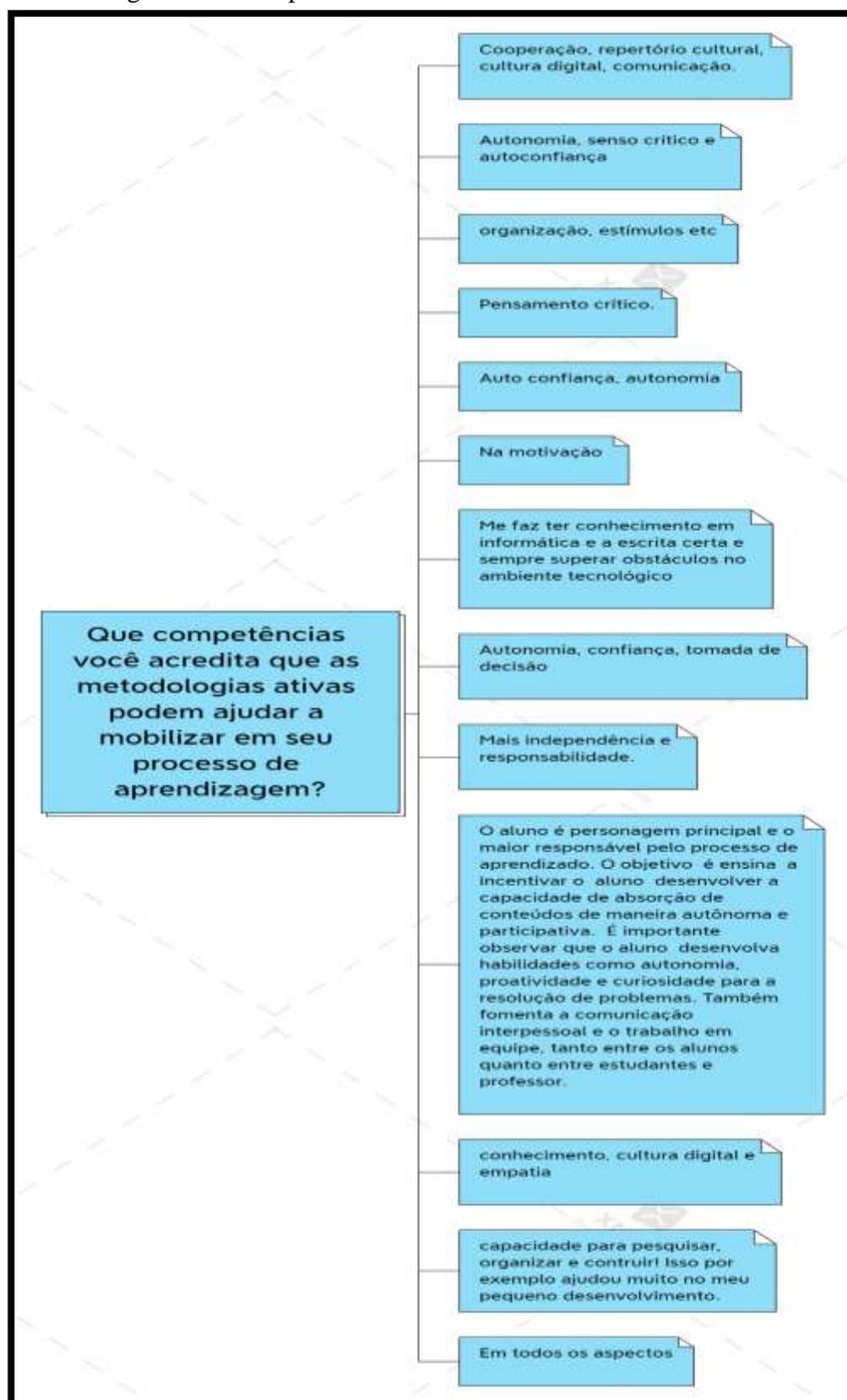
Figura 34 – Síntese do olhar docente para as competências desenvolvidas



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários.

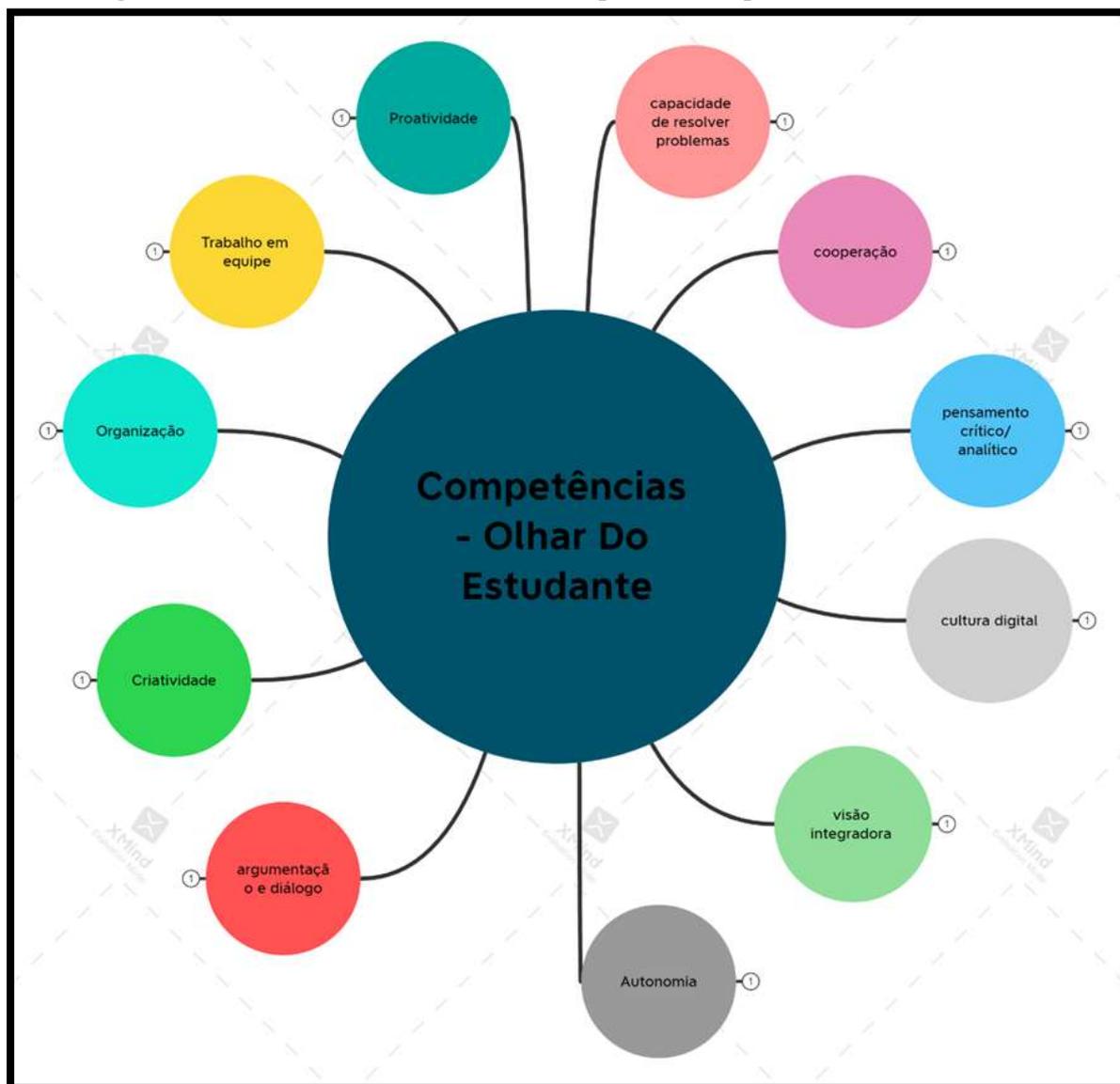
Os estudantes, por sua vez, também trouxeram suas considerações em relação ao seu entendimento de competências desenvolvidas a partir das estratégias utilizadas pelos docentes, em suas aulas. Considerando as situações já citadas anteriormente, observamos que, em função do período em que se encontram no curso ou ainda por falta de momentos formativos específicos, os estudantes ainda não entendem o conceito de *competência* e acabam por trazer outras colocações neste contexto. Aqui também surgiram situações como não sei, não tenho como mensurar, mas, mesmo assim, aparecem de forma bastante clara os aspectos ligados a proatividade, capacidade de resolução de problemas, cooperação, pensamento crítico-analítico, cultura digital, visão integradora, autonomia, argumentação e diálogo, criatividade, organização, trabalho em equipe.

Figura 35 – Competências desenvolvidas – olhar do estudante



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários

Figura 36 – Síntese do olhar do estudante para as competências desenvolvidas



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários

Constatamos a aproximação do olhar docente com o do estudante, quando percebem as competências desenvolvidas a partir da utilização das metodologias ativas. Inferimos que proatividade, capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico-analítico, argumentação e diálogo, criatividade, trabalho em equipe, são aspectos que emergem em ambos os públicos.

Dito isso, passamos à discussão sobre o segundo objetivo específico.

c) Identificar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento.

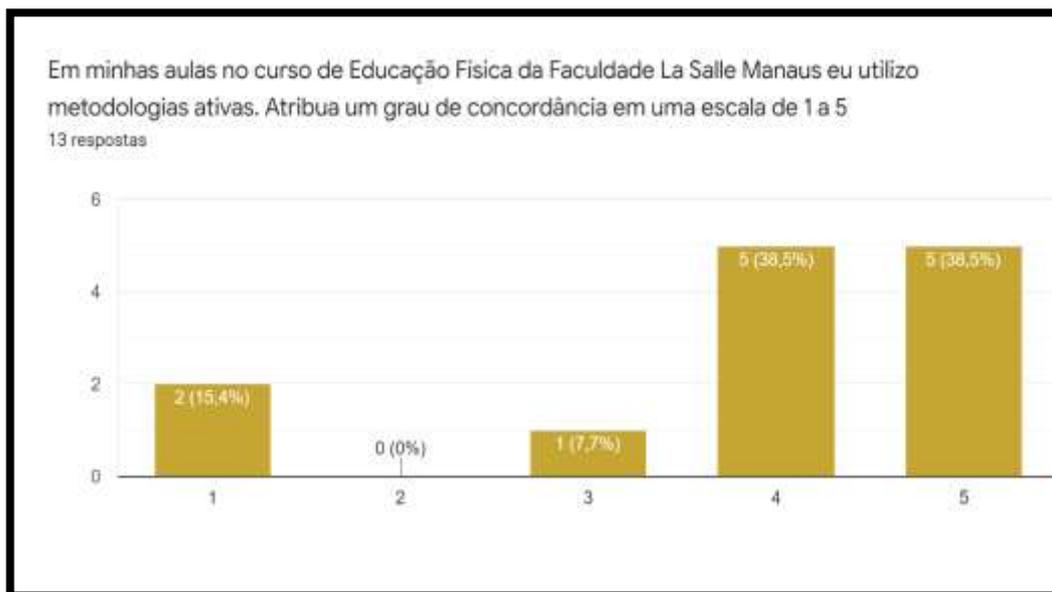
Visando atender ao objetivo específico de identificar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento, utilizamos como questão norteadora: “Como se dá o processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus na perspectiva de seus atores?” e, a partir daí trabalhamos com três questões para docentes e estudantes, as quais passaremos a tratar na sequência.

Perguntado aos docentes se, em suas aulas no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus, utiliza metodologias ativas, obtivemos as seguintes respostas, considerando um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 (escala Likert): 2 docentes (15,4%) atribuíram grau 1, o menor da escala, apontando para a não utilização da metodologia; 1 docente atribuiu grau 3 (7,7%); 5 docentes (38,5%) atribuíram grau 4; e outros 5 professores atribuíram grau 5 (38,5%). Se considerarmos a soma dos graus 4 e 5, vemos que 77% dos respondentes confirmaram a utilização das metodologias ativas em sala de aula.

Com relação aos estudantes, perguntamos se, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus existe o uso de metodologias ativas, também considerando um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 (escala Likert) e obtivemos as seguintes respostas: 3 estudantes (9,7%), atribuíram grau 3; 6 (19,4%) atribuíram grau 4; e 22 (71%) atribuíram grau 5. Somados os graus 4 e 5, temos um nível de concordância de 90,4%, o que, a princípio nos indicaria uma percepção bastante elevada da utilização das metodologias ativas, o que contraria as respostas das questões 20, onde 25,8% dos estudantes alegam desconhecer as metodologias ativas.

Nesse sentido, pesquisadores afirmam que as metodologias ativas voltadas ao ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento de diversas habilidades e competências também potencializam o engajamento estudantil (BACICH; MORAN, 2018; MORAN, 2015), aumentando a sua motivação para estudar e superar dificuldades no seu processo de aprendizagem, reduzindo as possibilidades de evasão escolar e aumentando as chances de sucesso no mercado de trabalho. Essa mesma motivação pode ser percebida no docente, ao utilizar novos métodos ativos de ensino e aprendizagem em suas aulas e notar a evolução dos seus estudantes.

Figura 37 – Docentes - utilização das metodologias ativas em sala de aula



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

O Gráfico da Figura 38 apresenta a percepção dos estudantes quanto à utilização das metodologias ativas no curso

Figura 38 – Percepção dos estudantes - metodologias ativas no curso



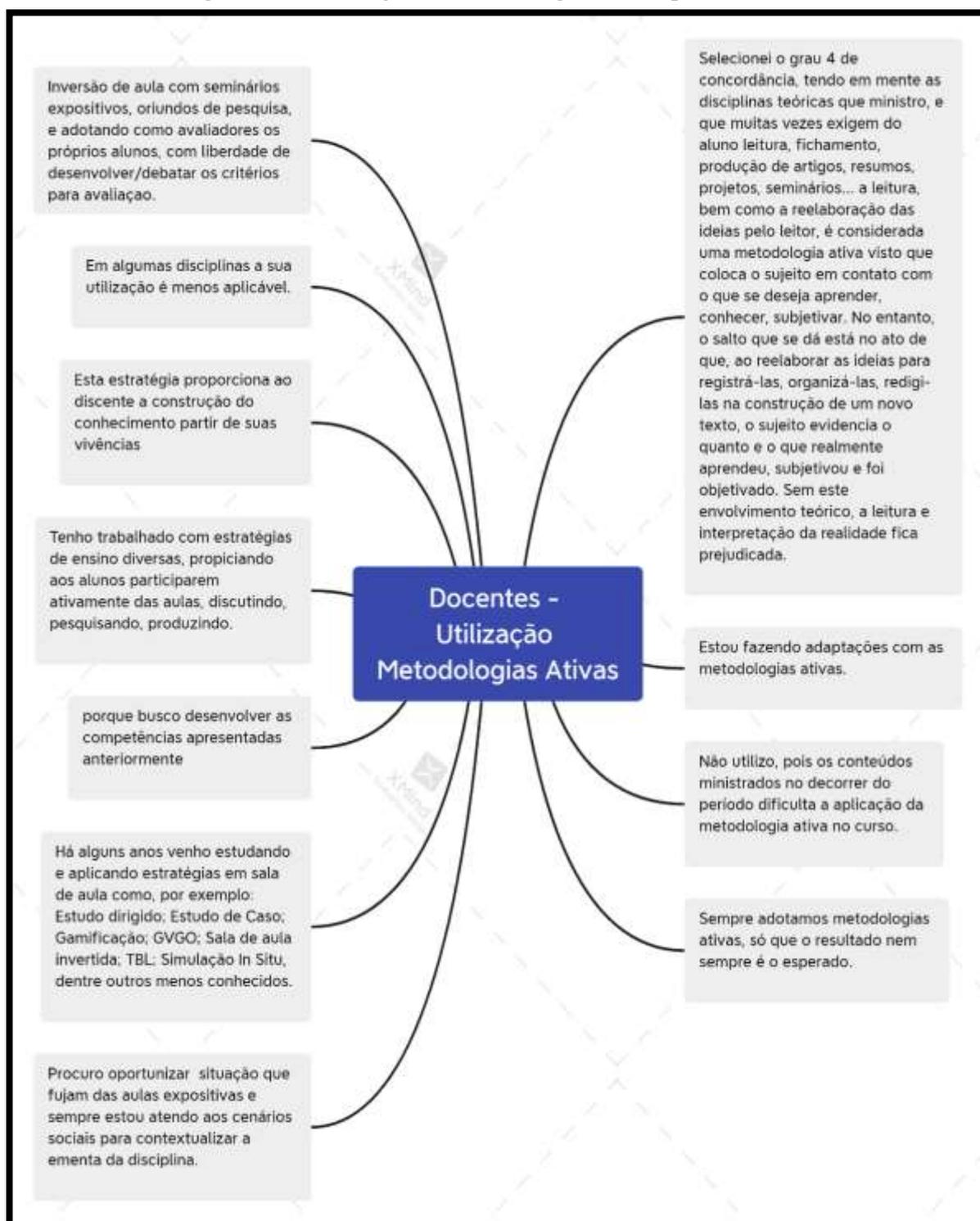
Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Para fundamentar as respostas acima, solicitamos tanto a docentes quanto a estudantes que justificassem sua resposta em relação à questão anterior, quanto a utilização de metodologias ativas no curso de educação física. Os docentes apresentaram uma série de estratégias adotadas como inversão de aulas e apresentação de seminários, estudos de caso,

gamificação, GVGO. Porém, nos chama a atenção o fato de 8 docentes apresentarem respostas vagas ou que afirmam ainda não utilizarem as metodologias ativas. Resposta do tipo: “Em algumas situações sua utilização é menos aplicável”; “estou fazendo as adaptações com as metodologias ativas”, “não utilizo pois os conteúdos ministrados no decorrer do período dificulta a aplicação..”, “sempre adotamos metodologias ativas, só que o resultado nem sempre é o esperado”, se contrapõem ao afirmado em questões anteriores, nos fazendo refletir se realmente está havendo um ambiente propício a uma aprendizagem significativa ou ainda, se não nos falta trabalhar questões específicas nos momentos de formação continuada.

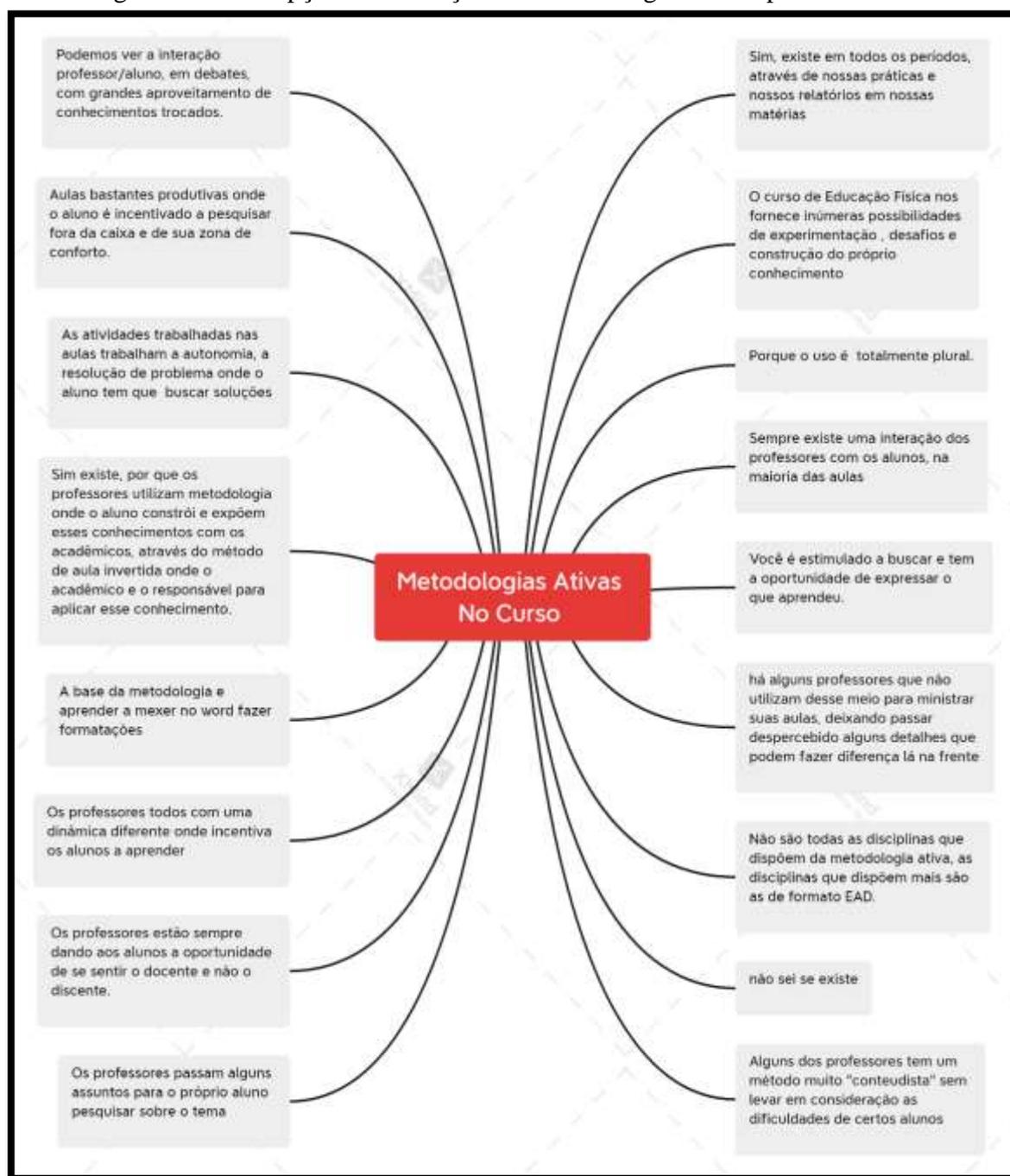
Os estudantes, por sua vez, apesar do percentual elevado de percepção / concordância com a utilização das metodologias ativas no curso, na resposta aberta também demonstraram não entender muito bem o conceito. Apesar de alguns citarem os seminários, sala de aula invertida, participação ativa, investigação, GVGO, atividades baseadas em problemas, outros demonstram completo e absoluto desconhecimento, ao ponto de apresentarem que consiste em “mexer com word e fazer formatações”. Para aqui vale o apontado anteriormente, no sentido de trabalhar com o docente de forma continuada, para que entenda e incorpore as ações no seu fazer pedagógico, possibilitando trazer à sala de aula de forma evidente a intencionalidade das práticas pedagógicas e as potencialidades que podem ser desenvolvidas a partir de sua utilização.

Figura 39 – Utilização de metodologias ativas pelos docentes



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 40 – Percepção da utilização das metodologias ativas pelos estudantes

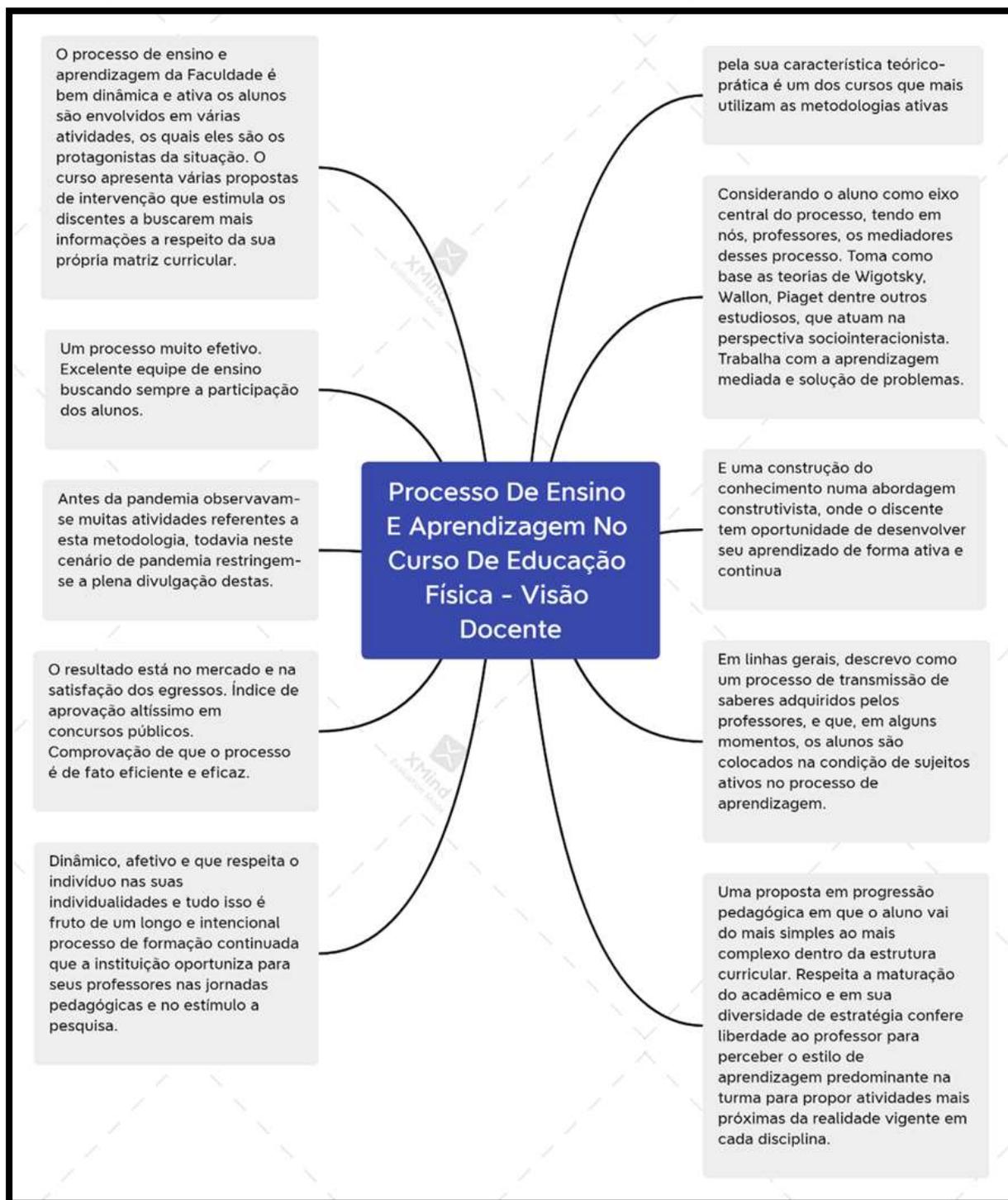


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Ainda no objetivo de identificar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento, perguntamos aos docentes “Como você descreveria o processo de ensino e aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus”? As respostas abertas aparecem na figura 41. Vemos professores que realmente identificam e incorporam as metodologias ativas em sua vivência docente; alguns, ainda fazem confusão com as práticas profissionais

desenvolvidas em disciplinas específicas do curso; outros fogem da pergunta, através de respostas evasivas; outros ainda que não responderam à questão.

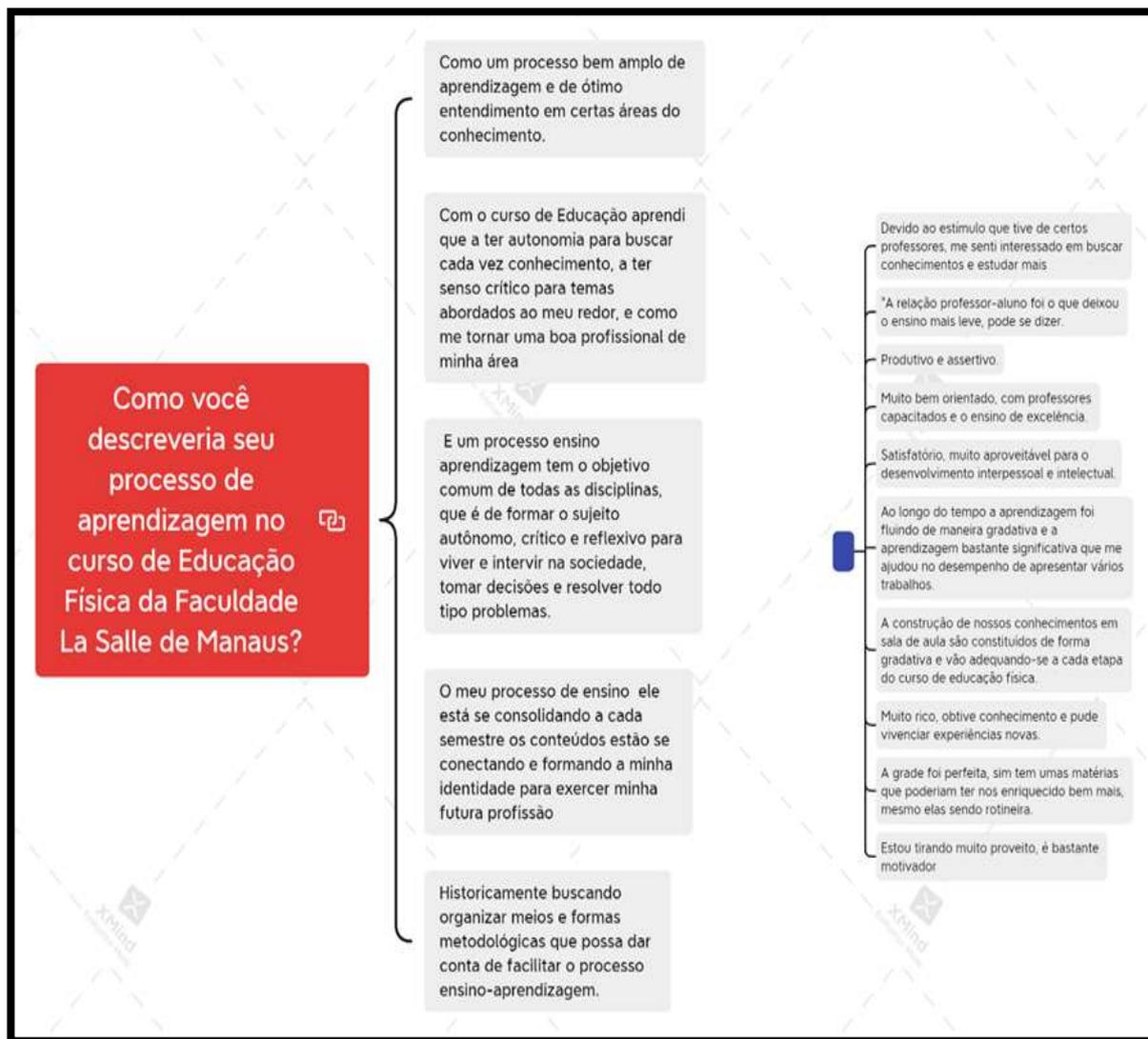
Figura 41 – Descrição do processo de ensino e aprendizagem no curso (docentes)



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Também para os estudantes questionamos como percebem o processo de aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus, a partir de respostas abertas verificamos que, dos 31 respondentes, 15 conseguem enxergá-lo como um processo organizado com vistas a uma aprendizagem significativa. Para os demais, a percepção não é clara, na maior parte das disciplinas.

Figura 42 – Descrição do processo de aprendizagem no curso (estudantes)



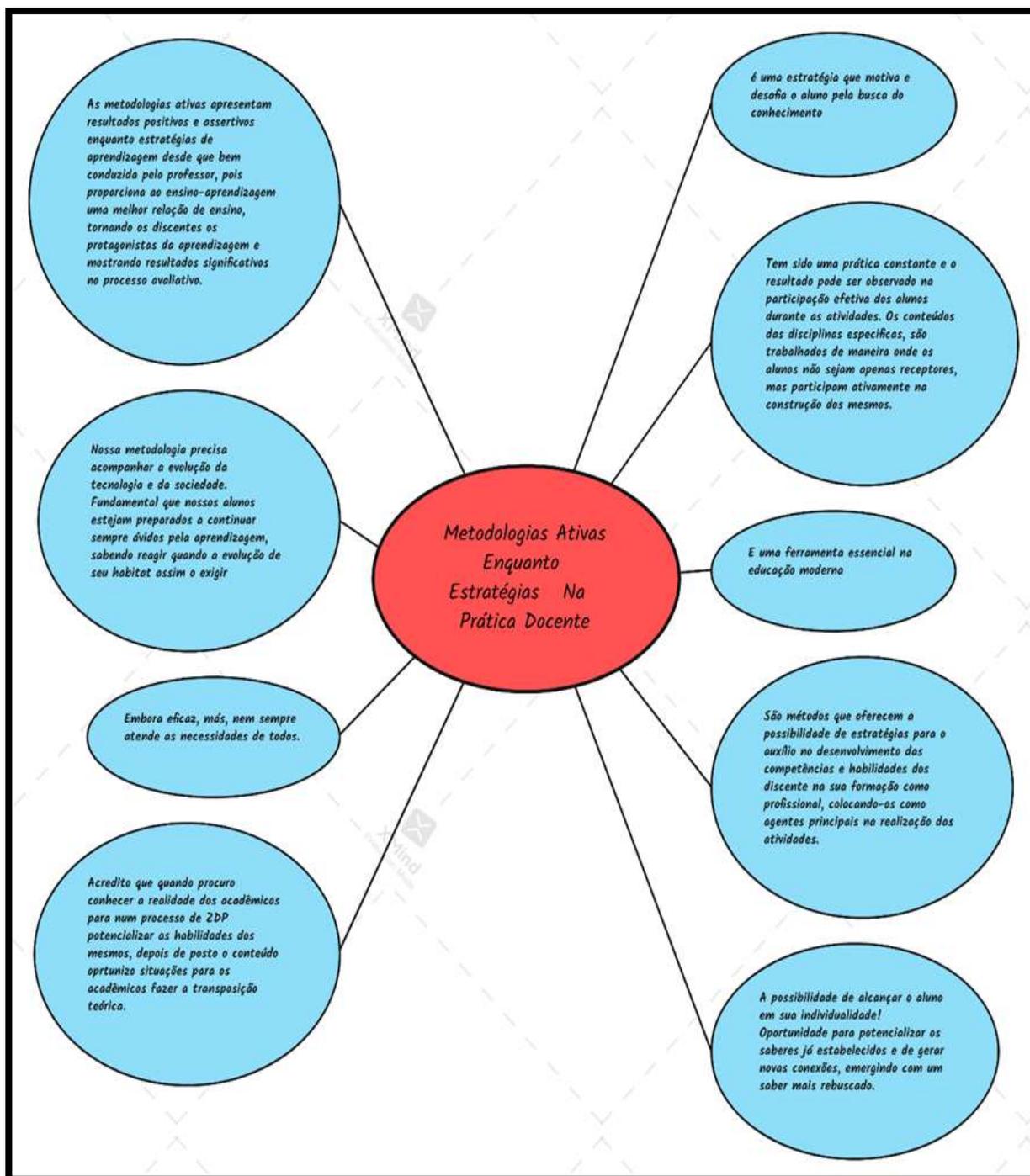
Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

d) propor metodologias ativas como estratégias de ensino e de aprendizagem para o curso de Educação Física

Visando atender ao objetivo específico de propor metodologias ativas como estratégias de ensino e de aprendizagem para o curso de Educação Física, adotamos como questão norteadora *“Que metodologias ativas podem ser utilizadas como estratégias de ensino-*

aprendizagem para o curso de Educação Física”? Na tentativa de entender o quanto já conhecem e trabalham acerca do assunto, indagamos aos docentes: *Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na sua prática docente?* Com questão de resposta aberta, obtivemos os resultados descritos no quadro 10, apontando ainda para indefinições com relação ao tema. 02 docentes não responderam ao questionamento e outros 02 responderam apenas como “necessário”. Mesmo entre os oito considerado no mapa conceitual ainda aparecem situações como: “É uma ferramenta essencial na educação moderna”; “altamente importante”; “Embora eficaz, más, nem sempre atende as necessidades de todos”. Assim, 53% dos respondentes (7 docentes) não alcançam de forma mais abrangente as metodologias ativas como estratégias na prática docente, apesar de considerá-las de fundamental importância aos tempos atuais, como descrito nas questões acima.

Figura 43 – Metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na prática docente

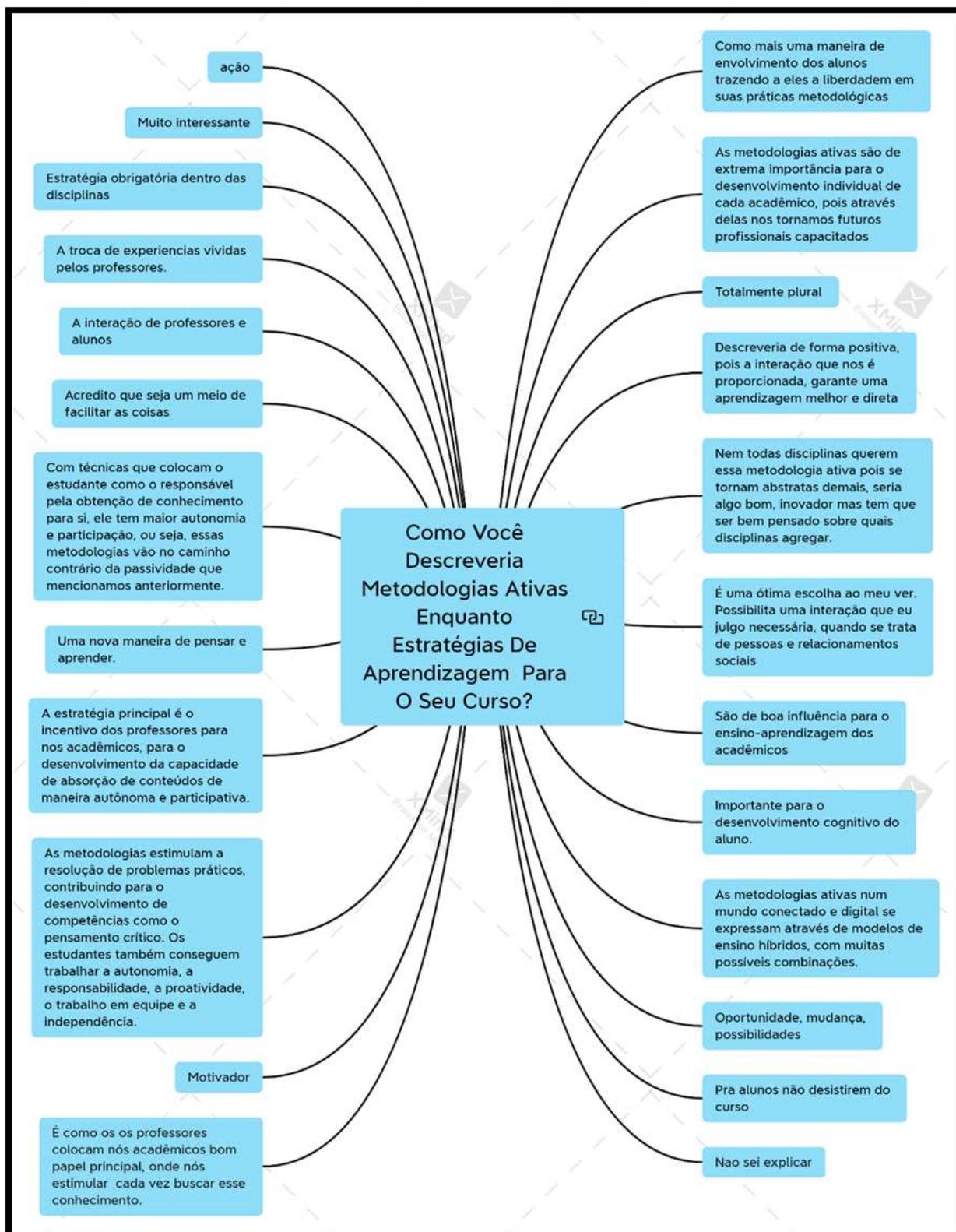


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Também aos Estudantes indagamos: *Como você descreveria as metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o seu curso?* A partir de respostas abertas, descritas na figura abaixo verificamos que, apesar da falta de resposta de 7 estudantes e situações como “não sei responder”; “para os alunos não desistirem do curso”; “estratégia obrigatória dentro

das disciplinas”; “acredito que seja um meio para facilitar as coisas” os estudantes demonstraram uma percepção das estratégias no curso de Educação Física.

Figura 44 – Metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem - estudante



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Ainda objetivando propor metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem para o curso de Educação Física, indagamos aos docentes: *Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física?* Através de respostas abertas, dos 13 docentes respondentes 11 nos trouxeram GVGO; atividades baseadas em projetos; sala de aula invertida; estudos de caso; mini fórum; ensino híbrido. Surgiram propostas para instigar o empreendedorismo e visitas técnicas. 02 docentes não souberam ou não quiseram responder.

Figura 45 – Exemplos de metodologias ativas utilizadas no curso pelo docente

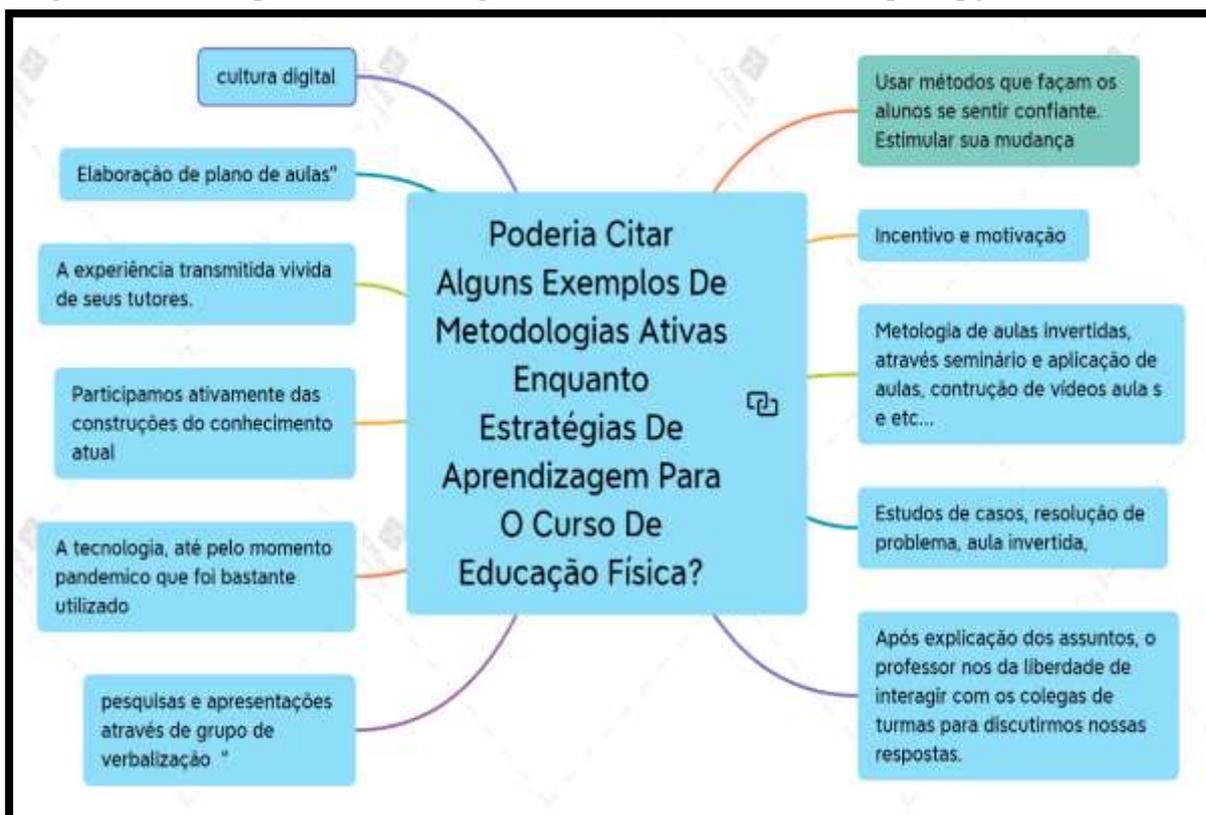


Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Com relação aos estudantes, quando solicitado exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física, dos 31 envolvidos na

pesquisa, apenas 11 responderam à questão. E, desses 11, 5 trouxeram questões de cunho geral, como “cultura digital”; “experiência transmitida vivida de seus tutores”; “a tecnologia utilizada no momento pandêmico”; “incentivo e motivação”. Logo, apenas 6 estudantes (19,3%) dos respondentes do instrumento, efetivamente souberam exemplificar as metodologias ativas utilizadas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Entre os exemplos surgiram: sala de aula invertida, estudo de caso; GVGO; seminários; e resolução de problemas.

Figura 46 – Exemplos de metodologias ativas utilizadas no curso - percepção do estudante



Fonte: A autora, a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Após análise dos resultados podemos inferir que ainda existe um hiato considerável entre a percepção do docente e a consecução de estratégias utilizando as metodologias ativas. Da mesma forma, é perceptível esse distanciamento entre o que o docente acredita estar fazendo e a percepção do estudante em relação a esse fazer pedagógico. Segundo Nascimento et al., (2019):

Quando o docente está engajado emocionalmente, ele demonstra sentimentos de satisfação em: elaborar conteúdos educativos, realizar aulas, orientar os estudantes, aprender com os seus pares etc. Ao mesmo tempo, estando o professor engajado cognitivamente, percebe-se nele o esforço para aprimorar os seus métodos de ensino e aprender os novos conhecimentos, além de desenvolver habilidades e competências

essenciais ao seu crescimento profissional. Além disso, o engajamento comportamental faz o docente se envolver nas atividades pedagógicas, sociais e extracurriculares da instituição, melhorando a interação entre ele e seus pares. (NASCIMENTO et al., 2019, p. 7).

Para além do engajamento, verificamos a necessidade de um trabalho sólido voltado à formação dos professores, que possibilite um novo olhar sobre a educação superior e as práticas pedagógicas, que viabilizem atividades elaboradas e desenvolvidas a partir de metodologias e estratégias ativas de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências técnicas e atitudinais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar metodologias ativas para o ensino superior é uma tarefa tão prazerosa quanto difícil. Prazerosa, porque a busca pela aprendizagem significativa é instigante; difícil por se tratar de uma missão desafiadora, se pensarmos na quantidade de variáveis envolvidas. Não se trata apenas de inserir estratégias nos planos de ensino, mas da necessidade de construir coletivamente na Instituição de Ensino esse desejo, a partir da quebra de paradigmas e adoção de práticas disruptivas que vão desde a construção dos projetos pedagógicos, passando pela elaboração dos currículos, arquitetura de sala de aula, formação continuada de professores e a sensibilização de toda a comunidade.

Esses aspectos vêm nos inquietando há bastante tempo e, além da observação diária, a pesquisa bibliográfica nos permitiu comprovar que a formação docente ainda guarda os resquícios do pensamento colonial, a respeito da formação do professor, ao evocar a questão dos antigos mestres de ofícios, para quem o conhecimento das atividades e processos era o bastante para o ensino de seus aprendizes (SILVA JUNIOR; GARRIGLIO, 2014). Nesse contexto, necessário se faz a percepção de que o professor necessita desenvolver sua professoralidade, num processo de aprender que perpassa toda sua vida profissional docente. A formação inicial, por melhor e mais reflexiva que seja, só vai prepará-lo para começar a ensinar. Necessário se faz, portanto, a reflexão e investigação de sua prática, com vistas à busca de melhoria do processo de ensinagem, garantindo uma atuação mais contextualizada desses profissionais.

Pimenta e Anastasiou (2010) nos apontam que são esses conhecimentos que garantem a habilidade de compreensão, por parte do professor, do contexto social, cultural e histórico vivido por seus alunos, sem a qual inviabiliza o projeto de formação de seres autônomos, críticos e reflexivos. Os estudantes, por sua vez, chegam às IES ávidos por novos conhecimentos e que estes (conhecimentos) sejam significativos e pertinentes com o que o contexto social e o mundo do trabalho preconizam. Inúmeras habilidades, entre as quais a capacidade de adaptação, flexibilidade, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe, facilidade em resolução de problemas, atitudes inovadoras, além das *soft skills*, são de extrema importância em qualquer área de atuação. Para atender a essa realidade, as IES necessitam desenvolver ambiente propício pois, em assim fazendo, oportunizam ao estudante condições favoráveis à aprendizagem, promovendo uma participação mais ativa. O estudante sente que sua história e o seu saber são reconhecidos e têm importância no processo de aprendizagem, e com isso, a sua autoestima é fortalecida. O processo se dará com mais fluidez e proporcionará

maior autonomia na busca por respostas, não apenas no ambiente acadêmico, mas também em sua participação junto à sociedade. Se pensarmos no objeto de nosso estudo, a licenciatura, vemos de forma mais premente a necessidade desse olhar freireano para o conceito de educação a partir do sentimento de completude do ser humano como sujeito em constante formação, que se ressignifica a partir das experiências educacionais escolares e não escolares vivenciadas em uma dinâmica dialógica.

Dito isso, e no intuito de responder ao problema, qual a contribuição das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos do curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? Desenvolvemos o presente estudo de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus.

O estudo se deu junto aos docentes e estudantes do curso de educação física, escolhido por se tratar de licenciatura e, portanto, ambiente formador de novos profissionais da educação, que terão à sua frente desafios em sala de aula, enquanto disseminadores do conhecimento. Inicialmente buscamos, através dos teóricos norteadores e na literatura, bem como nos documentos institucionais, os elementos necessários ao entendimento acerca do assunto, assim como o olhar da academia sobre as metodologias ativas no ensino superior. A partir daí elaboramos questionário *google forms* anônimo, dirigido a docentes e estudantes, com vistas a atender nosso objetivo geral de *analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus*. Não realizamos, de pronto, nenhuma reunião ou explanação prévia, a fim de não induzir as respostas e garantir confiabilidade ao processo. Buscamos atender aos objetivos específicos, como veremos a partir dos tópicos seguintes.

Os sujeitos do estudo foram docentes e estudantes do curso de educação física da Faculdade La Salle de Manaus, composto por 15 docentes, dos quais 13 concordaram em responder a pesquisa (86,67%); e 98 estudantes, dos quais contamos com 31 respondentes (31,31%). Após o consentimento livre e esclarecido, buscamos nas questões iniciais conhecer os sujeitos, a partir da idade, gênero, e período do curso. Com relação à idade, a dos docentes varia entre 38 a 58 anos, com predominância da faixa 46 a 58 anos (8 incidências); os estudantes, por sua vez, encontram-se entre os 18 aos 45 anos, com predominância da faixa 20 a 35 anos (18 incidências). No tocante ao gênero, entre os docentes há o predomínio do masculino (10 sujeitos), enquanto apenas 3 do feminino; entre os estudantes 17 são do gênero masculino, 13 do feminino e um se identificou como agênero ou não binário. Com relação ao

período do curso em que se encontram, percebemos que os docentes respondentes perpassam todos os períodos do curso, os estudantes também estão distribuídos em todos os períodos do curso, com predominância para o 7º. e 8º. períodos.

Perguntamos também o tempo de atuação na docência, para os docentes, encontrando um grupo maduro, com 9 professores entre 12 e 30 anos na docência. Para os estudantes, perguntamos se já atuam ou atuaram na docência pois, por nossa experiência, percebemos um número significativo de pessoas na segunda licenciatura ou que, mesmo oriundos do bacharelado, exercem a profissão. Entre os respondentes, 10 disseram que sim, já atuam ou atuaram na docência e 21 responderam de forma negativa. Esses aspectos podem ter um impacto significativo nas demais questões.

Para atender ao objetivo de historicizar o curso de educação física da Faculdade La Salle de Manaus, com a devida autorização, lançamos de documentos institucionais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico do Curso e outros elementos necessários à pesquisa. Essa imersão no curso se fez necessária para que pudéssemos entender as diretrizes IES para o curso, o perfil esperado do egresso e percurso pedagógico para sua consecução. Além disso, fizemos um retrospecto histórico através do qual pudemos observar que, apesar de contar com professores com vasta experiência na área, instalações físicas invejáveis, boa colocação dos egressos no mercado e posicionamento claro em relação aos objetivos a serem alcançados, o curso não atinge sua potencialidade. Ao contrário, o número de ingressantes vem caindo consideravelmente com o passar dos semestres, fato que deve ser observado com uma atenção maior pela direção, coordenação e comunidade acadêmica.

Adentrando especificamente no ponto central de nosso estudo, questionamentos aos respondentes se conhecem ou já ouviram falar em metodologias ativas. Em resposta, 100% dos docentes (13) afirmaram que sim, enquanto, no grupo de estudantes, 23 disseram que sim, conhecem as metodologias ativas, ao passo que 8 responderam não conhecê-las.

Em se tratando do objetivo específico de *descrever a relevância das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem na educação superior*, constatamos que tanto docentes quanto estudantes demonstraram nível razoável de conhecimento das metodologias ativas, tendo surgido de forma bastante concreta a questão da aprendizagem, além de processo, protagonismo e ensino. Podemos inferir que, para o docente, o ensino ainda é importante, mas agora precisa promover a aprendizagem. Nas respostas dos estudantes fica evidente o descompasso entre os entendimentos no que tange a metodologias ativas: uns as apontam com muita clareza, descrevendo inclusive etapas e processos, enquanto outros não conseguem entender o que significam.

Mesmo assim, dentre as respostas podemos destacar a aprendizagem, protagonismo e autonomia. Aqui também aparece com clareza a compreensão das metodologias ativas como potencializadoras da aprendizagem, promovendo a autonomia. Inferimos ainda que o estudante é consciente de sua responsabilidade no processo, entendendo a necessidade de uma participação efetiva e comprometimento com a aprendizagem. Com relação ao grau de importância das metodologias ativas, constatamos que tanto docentes quanto estudantes, consideraram importante sua utilização como estratégia de aprendizagem. Em se tratando das competências que podem ser mobilizadas a partir das metodologias ativas, os docentes nos trouxeram aspectos bastante significativos no tocante a capacidade de resolver problemas, autogestão do tempo, pensamento crítico analítico, domínio de múltiplas linguagens, visão integradora, visão sistêmica argumentação e diálogo, criatividade, trabalho em equipe, resiliência, proatividade; com relação aos estudantes, pudemos inferir que não possuem ainda uma compreensão suficientemente clara em relação ao conceito de competência, trazendo outras colocações ao contexto. Apesar disso, aqui também surgiram aspectos ligados à proatividade, capacidade de resolução de problemas, cooperação, pensamento crítico-analítico, cultura digital, visão integradora, autonomia, argumentação e diálogo, criatividade, organização, trabalho em equipe.

Para atender ao objetivo de identificar os tipos de práticas e experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas no curso, apontando as que promovem um maior engajamento, tomamos como questão norteadora “*Como se dá o processo de ensino e aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus na perspectiva de seus atores?*” Aos docentes perguntamos: 1. Em minhas aulas, no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus eu utilizo metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 (escala Likert); 2. solicitamos que, a através de resposta aberta, explicasse; 3. Também através de resposta aberta, perguntamos como você descreveria o processo de ensino e aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? Das respostas apresentadas à questão de número 1, 10 docentes apontaram nível 4 e 5, indicando considerável grau de utilização das estratégias, porém quando justificaram a classificação, apesar de apresentarem uma série de estratégias adotadas (como inversão de aulas e apresentação de seminários, estudos de caso, gamificação, GVGGO), nos chama a atenção o fato de 8 docentes apresentarem respostas vagas ou inconsistentes, fato que se contrapõe ao afirmado em questões anteriores.

Com relação à questão 3, que trata de descrever o processo de ensino e aprendizagem, vemos professores que realmente identificam e incorporam as metodologias ativas em sua

vivência docente; alguns, ainda fazem confusão com as práticas profissionais desenvolvidas em disciplinas específicas do curso; outros fogem da pergunta, através de respostas evasivas; outros ainda que não responderam à questão. As respostas dos docentes nos fazem refletir se realmente está havendo um ambiente propício a uma aprendizagem significativa ou ainda, se não nos falta trabalhar questões específicas em momentos de formação continuada. Os estudantes foram apresentados a questões semelhantes, para análise do contraponto: 1. No curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus existe o uso de metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 (escala Likert); 2. solicitamos que, a através de resposta aberta, explicasse a resposta à pergunta; e 3. Como você descreveria seu processo de aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? Das respostas apresentadas à questão de número 1, 28 estudantes apontaram nível 4 e 5, indicando percepção bastante elevada do uso das metodologias ativas no curso. Quando solicitado que, em resposta aberta que explicasse a questão anterior, apesar do percentual elevado percepção/concordância com a utilização das metodologias ativas no curso, na resposta aberta também demonstraram não entender muito bem o conceito. Apesar de alguns citarem os seminários, sala de aula invertida, participação ativa, investigação, GVGO, atividades baseadas em problemas, outros demonstram completo e absoluto desconhecimento, ao ponto de apresentarem que consiste em *“mexer com word e fazer formatações”*.

Com relação ao processo de aprendizagem, verificamos que, dos 31 respondentes, 15 conseguem enxergá-lo como um processo organizado com vistas a uma aprendizagem significativa. Para os demais, a percepção não é clara, na maior parte das disciplinas. Podemos inferir, portanto, que ainda precisamos desenvolver um percurso metodológico claro, se quisermos efetivamente um maior engajamento entre docente-docente; docente-estudante; estudante-estudante, com os consequentes reflexos na comunidade acadêmica e sociedade.

Para atender ao objetivo específico de propor metodologias ativas como estratégias de ensino e de aprendizagem para o curso de Educação Física, adotamos como questão norteadora *“Que metodologias ativas podem ser utilizadas como estratégias de ensino-aprendizagem para o curso de Educação Física?”*. Da mesma forma que nos objetivos anteriores, trouxemos questões similares a docentes e estudantes. Perguntamos aos docentes: 1. *Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na sua prática docente;* e 2. *Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física.* As respostas nos indicam que os docentes veem como importantes e necessárias, mas que nem sempre atendem às necessidades de todos e/ou não são aplicáveis a todas as disciplinas. Apesar disso, 11 dos 13 respondentes trouxeram

exemplos de atividades desenvolvidas com a utilização das metodologias ativas, como GVGO; atividades baseadas em projetos; sala de aula invertida; estudos de caso; mini fórum; ensino híbrido. Surgiram também propostas para instigar o empreendedorismo, além de visitas técnicas. Aos Estudantes indagamos: 1. *Como você descreveria as metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o seu curso?* 2. *Você poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física?* Observamos que a maior parte dos estudantes apresentou respostas que demonstram uma percepção das metodologias ativas no curso de Educação Física, mas quando solicitado que citassem exemplos das estratégias, apenas 6 dos 31 respondentes realmente conseguiram identificá-las.

Considerando os resultados obtidos, inferimos que ainda existe uma lacuna muito grande entre a percepção do docente e a consecução de estratégias utilizando as metodologias ativas. Da mesma forma, é perceptível também esse distanciamento entre o que o docente acredita estar fazendo e a percepção do estudante em relação a esse fazer pedagógico. Assim, em decorrência dos achados no estudo, além da proposta de utilização das metodologias ativas como estratégias de ensino e aprendizagem, constatamos também a necessidade de propor um programa sólido voltado à formação dos professores, com estratégias de curto, médio e longo prazo. Acreditamos que, a partir da sensibilização, conseguiremos o engajamento necessário para a adoção de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa, onde o aprendente realmente se aproprie dos saberes, habilidades, competências e possa retornar à sociedade como um novo homem, cômico de seus deveres e capaz de trazer mudanças ao meio social.

Os resultados trazidos pela pesquisa serão socializados no próximo semestre (início de 2022), inicialmente aos docentes, na semana de formação pedagógica e, posteriormente, aos estudantes. Essa prática da devolutiva é salutar pois proporciona momentos de reflexão, possibilitando o pensar em ações potencializadoras mais efetivas. Sabemos que a mudanças culturais levam tempo e é necessário que docentes e estudantes se abram para o novo, se permitam testar (e errar) diversos métodos, rumo a uma aprendizagem realmente significativa.

Apontamos como limitadores a falta da cultura com relação às próprias pesquisas. Sentimos que ainda docentes e estudantes se sentem incomodados ao responder os instrumentos. Com o feedback e discussões posteriores, esperamos que no futuro esse problema seja superado.

O fim de uma pesquisa não determina o final da caminhada de um pesquisador. Dessa forma, os estudos futuros decorrentes das observações dos elementos apontados no presente estudo, poderão ocorrer a partir do acompanhamento de ações a serem desenvolvidas na

concepção e aplicação de programa de formação continuada para os docentes, assim como sensibilização e fórum de debates com os estudantes. Esse é um caminho que se deve percorrer juntos, Instituição, docentes, estudantes, comunidade acadêmica, para que possamos colher os frutos de novos profissionais comprometidos com a realidade social e econômica que os cercam.

REFERÊNCIAS

- ADADA, Flávia. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na Educação Superior**. 2017 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: Unioeste - Campus de Cascavel, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tlx1Y1>. Acesso em: jan. 2021.
- ALMEIDA, Patrícia Rodrigues et al. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 1-27, 2021.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.
- ANDRADE, C. N. R. **Aprendizagem Cooperativa**: Estudo com alunos do 3.º CEB (227 f.). Dissertação de Mestrado, Ensino das Ciências, Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, Portugal, 2011.
- ARAÚJO, I. S.; MAZUR, E.. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** 30, 362, 2013.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosene; LUCIETTO, Grasielle Cristina. **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa: un punto de visto cognoscitivo**. México: Trillas, 1980.
- AUSUBEL, David. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 279 p. 2011.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G.. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. O Problema de Estudo na Metodologia da Problematização. In: Berbel, N. A. N. (org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina, PR: Grafcel, 2005.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BEZERRA, N. P. X. et al. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, jan. 2021.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Acesso e Visibilidade as Teses e Dissertações Brasileiras**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: jan. 2021.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, 29. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRESSAN, Manuelle Lopes Quintas. **Scratch! um estudo de caso**. 212f. Dissertação de Mestrado em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2016.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURBULES, N., TORRES, C. A. (org). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CANDIDO JUNIOR, Eli. **Ensino híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem**. 167f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Unesp. Presidente Prudente, SP, 2019.

CARVALHO, Carlos Alberto Sinimbu. **Análise de Estratégias e Habilidades de Aprendizagem ao Longo da Vida em Estudantes de Medicina de um Curso da Amazônia Brasileira**. 2016. 71 F. Mestrado Profissional Em Ensino Em Saúde Na Amazônia Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Profa Dra Iracema Alves de Almeida- Campus II/ Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)/UEPA. 2016

CHRISTENSEN, Clayton M.; RAYNOR, Michael E.; MCDONALD, Rory. What is disruptive innovation. **Harvard Business Review**, v. 93, n. 12, p. 44-53, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3hdfEq2>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: jan. 2021.

DALCIN, Andreia. La Salle e a formação de mestres-professores: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. **Perspectiva** (Florianópolis). Florianópolis, SC. Vol. 36, n. 2 (abr./jun. 2018), p. 447-467, 2018.

DECROLY, O.; BUYSE, R. **Practica dos testes mentaes**: technica da psychologia experimental applicada a educação para uso dos professores do ensino primario, normal e profissional e alumnos das Escolas Normaes. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1931.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. – 10. Ed.- São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS, Renata Flavia Nobre Canela. **Metodologia PBL e o processo de avaliação no curso de medicina de uma universidade pública de Minas Gerais-MG**. 2016. 160 f. Mestrado em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba. Biblioteca Depositária: Biblioteca central Uniube. 2016.

DUARTE, Veronica Goncalves. **Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior**: um estudo a partir da percepção do aluno, 2018. 114 f. Mestrado em Educação em Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal De Itajubá, Itajubá Biblioteca Depositária: Biblioteca Mauá – BIM. Disponível em: <https://bit.ly/2Ryttpm>. Acesso em: jan. 2021.

DURÃES, Maria de Fatima Brito; JUNG, Hildegard Susana. Trajetória profissional do professor: Desafios à construção da identidade docente na educação superior. *In*: FELICETTI, Vera Lucia; PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo (orgs.). **De Canoas a Manaus nas águas da educação**: Inquietações docentes. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/issue/download/312/26>.

EMILIO, Eduarla Resende Videira. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**. 2017. 1 recurso online (148 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322738>>. Acesso em: jan. 2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FATARELI, Elton Fabrino et al. Método cooperativo de aprendizagem jigsaw no ensino de cinética química. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 3, p. 161-168, 2010.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/gt2Hle>

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASSER, William. **Teoria da escolha**. Editora Mercuryo, 2017.

GOMES, Patricia. Desafiar, Pesquisar, Descobrir, Produzir e Apresentar. **PORVIR**. Inovação em Educação. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/desafiar-pesquisar-descobrir-produzir-apresentar/>. Acesso em: nov. 2021.

GRAFF, Anselmo Ernesto. **As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente**: mapeamento de Dissertações e Teses. Tese (Doutorado em Educação). 408f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/817/1/aeagraff.pdf>. Acesso em março 2021.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Mennon, Editora Senar, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, 2000.

HUNG, W.; JONASSEN, D. H.; LIU, R. (2008) Problem-Based Learning. In: Spector, M., Merrill, M. D., & Bishop, M. J. (eds.). **Handbook of Research on Education Communications and Technology**. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/923/1/hsjung.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

KRAVISKI, Mariane Regina. **Formar-se para formar**: formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido. 133f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Uninter. Curitiba, 2019.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOVATO, Fabricio Luis et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, V. 20, n 2, p. 154 a 171, Canoas: mar/abr 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MANAUS, Faculdade La Salle. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2023**, 2018.

MANAUS, Faculdade La Salle. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**, 2019.

MARQUES, Mário Osório. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n.175, p. 547-565, set./dez. 1992.

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

MEIRA, Ewerton Vinicius. **Contribuições de uma unidade de ensino potencialmente significativa para aprendizagem da origem dos seres vivos no planeta Terra**. 2017. 106 f. Mestrado em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UFMS, 2017.

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/wpcontent/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em: 30 dez. 2020

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR., A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). **Anais do COBENGE–XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Belém, 1-10., 2012.

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>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MIZUKAMI, M. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTESORI, Maria. **Hermann Röhrs**. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAN, José M. **A Cabeça Bem-Feita** repensar a reforma reformar o pensamento. Editora: Bertrand Brasil, 2001.

MORAN, José M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, M.A. 2011. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do et.all. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan/jun. 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 2009.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. – Fortaleza: EdUECE, 2015.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD. **Education at a Glance 2019**. OECD Indicators. 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page279. Acesso em: abr. 2021.

OSMUNDO, Maria Lidiana Ferreira. **Uma metodologia para a educação superior baseada no ensino híbrido e na aprendizagem ativa**. 2017. 96f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

PAGANI, J. F. O. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil**: a pós-graduação “stricto sensu”. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 2016. 1 recurso online (211 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305326>. Acesso em: jan. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 3. ed., 1975.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLITY, Elisabeth. **Dificuldade de Ensino**: Que história é essa...?, 1. ed., São Paulo: Vetor, 2002.

PORTUGAL, Luisa Gomes. **Inovação e autonomia**: os estudantes de aprendizagem baseada em problemas e suas estratégias. 156f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Feira de Santana, 2017.

RAVINDRANATH, D.; GAY, T. L.; RIBA, M. B. Trainees as teachers in team-based learning. **Academic Psychiatry**, vol. 34, n. 4, p. 294-297, 2010.

RIBEIRO, Roberto Portes. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino de simulação aplicada à administração**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamentos, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade do Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. 6. Ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2001.

SANTOS, Mirelton Souza. **Semeando ideias empreendedoras no polígono da seca**: um estudo sobre as repercussões do ensino desenvolvido no curso de enfermagem da Uniages,

2020. 125 f. Mestrando em Ensino. Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Univates Disponível em: <https://bit.ly/33jhf6C>. Acesso em: jan. 2021.

SCHIAVON, Sandra Helena. Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre a formação de professores: Uma discussão metodológica. Dissertação de mestrado, PUC Curitiba: 2015.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior do Brasil 2020** – Instituto Semesp. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2020/>. Acesso em: ago. 2021.

SERRANO, Debora Rezende. **Contribuições e desafios das metodologias ativas na educação superior**: percepção de docentes e gestores, 2021. 130 f. Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Do Vale Do Sapucaí, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Disponível em: <https://bit.ly/3vM2uoR>. Acesso em: jan. 2021.

SCHNEIDER, E. I.; SUHR, I. R. F.; ROLON, V. E. K.; ALMEIDA, C. M. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, vol. 8, n. 16, 68-81, 2013.

SIGNIFICADOS. Significado de metodologia. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2RFGRrF>. Acesso em: mar. 2021.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, Josefa Da Conceição. **Avaliação do Desenvolvimento do Pensamento Criativo em Estudantes de Medicina da UFERR, Fundamentos no Ensino Problemático de Majmutov**. 2016. 227 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual De Roraima, Boa Vista Biblioteca Depositária: UERR, 2016.

SILVA, Sotocorno. **Inovações disruptivas**: novos paradigmas para a teoria da complexidade na nova educação. Pensar educação: São Paulo, 2021.

SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre; GARRIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

SOUZA, Leonardo Santos. **Construção e validação de uma escala de autoeficácia docente para o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde**, 2020. 236 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3f3ry3Y>. Acesso em: jan. 2021.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. **Estratégias inovadoras para métodos a métodos de ensino tradicionais** – aspectos gerais. Medicina (Ribeirão Preto), 2014.
STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

STRUTZ, Emerson. **Autismo: Aprendizagem Baseada Em Problemas Com Foco Na Inclusão**. 2016. 61 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Regional De Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: FURB, 2016.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 244 73, dezembro de 2000.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**. São Gonçalo: UNIVERSO, 1998. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculoxxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 31 dez. 2020.

UNICEF Brasil, Cenpec Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf> Acesso em agosto de 2021.

USTARROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas**. 2016. 117 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2016.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira. **O imaginário e a formação docente: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa**. 2017. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WEISZ, T.. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática, 2. Ed., 13ª. reimpressão, S. Paulo, 2006.

ZANCAN, Silvana. **A constituição do professor/pesquisador em contextos emergentes na educação superior**. 307f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria - RS

APÊNDICE A – Termo de Autorização do Estudo

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

Ilmo. Sr.

Francisco José Souza Bezerra

Diretor Geral da Faculdade La Salle de Manaus

Sou Maria de Fatima Brito Durães, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Canoas. Meu projeto de pesquisa tem a orientação da Profª Dra. Hildegard Susana Jung e objetiva analisar as metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem, via estudo de caso no curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade La Salle Manaus. Para isso, se faz necessária a autorização para realização da pesquisa. Na oportunidade, solicitamos também a autorização para que o nome da Faculdade La Salle Manaus, possa constar na Dissertação como sendo o contexto de docentes e discentes pesquisados.

Me comprometo a manter as informações pessoais dos pesquisados em sigilo, seguindo os preceitos da Resolução CNS 466/2012, observando todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos.

Esta pesquisa poderá contribuir para a compreensão de aspectos que norteiam o percurso formativo de docentes e discentes do curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus, favorecendo os resultados da formação acadêmica em suas vidas, com reflexo direto na sociedade, desvelando assim a responsabilidade social da Instituição no contexto de Manaus e região Norte.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais e nossos contatos são: (92) 98230- 5665 Professora Maria de Fatima Brito Durães e (51) 99907-6320 Profa. Dra. Hildegard Susana Jung.

Manaus, 15 de junho de 2021


Maria de Fatima Brito Durães


Hildegard Susana Jung



Ofício 001/2021

Manaus, 15 de junho de 2021.

DE: Francisco José Souza Bezerra

PARA: Profa. Maria de Fatima Brito Durães

Assunto: Autorização para realização da pesquisa de Mestrado junto aos Docentes e Estudantes do Curso de Educação Física – e do uso do nome da Faculdade La Salle Manaus na Dissertação

Estimada Professora Fatima

Atestamos o recebimento de sua carta, no dia 15 de junho do corrente ano, solicitando a autorização para realização da pesquisa para o curso de Mestrado em Educação. A solicitação inclui a liberação dos contatos dos docentes e estudantes do curso de educação física – Manaus. Também recebemos sua solicitação de autorização para que o nome da Faculdade La Salle Manaus, possa constar em sua Dissertação.

Autorizamos a pesquisa e o uso do nome da Instituição Educacional dentro dos preceitos e limites da Resolução CNS 466/2012, observando o cuidado com o sigilo dos dados dos egressos bem como a observação a todas as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos.

De nossa parte, desejamos muito sucesso no trabalho científico.

Agradecemos o empenho e dedicação a favor da Educação Superior.

Atenciosamente,


Francisco José Souza Bezerra
Diretor Geral

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES DE ACORDO COM A RES 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA

Caro docente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle de Manaus”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fatima Brito Durães e Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle - Manaus. A presente pesquisa visa agregar conhecimento acerca da temática das Metodologias Ativas, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário que segue, realizado de maneira anônima. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará, apenas alguns minutos. Importante ressaltar que sua participação contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável, Maria de Fatima Brito Durães, e-mail: fatimabrduraes@gmail.com.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTES DE ACORDO COM A RES 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle de Manaus”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fatima Brito Durães e Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle - Manaus. A presente pesquisa visa agregar conhecimento acerca da temática das Metodologias Ativas, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário que segue, realizado de maneira anônima. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará, aproximadamente, de 5 a 10 minutos. Importante ressaltar que sua participação contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Maria de Fatima Brito Durães, e-mail: fatimabrduraes@gmail.com.

APÊNDICE D – Questionário com Docentes

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Caro docente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada “As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle de Manaus”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fatima Brito Durães e Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle - Manaus. A presente pesquisa visa agregar conhecimento acerca da temática das Metodologias Ativas, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário que segue, realizado de maneira anônima. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará, aproximadamente,minutos. Importante ressaltar que sua participação contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável, Maria de Fatima Brito Durães, e-mail: fatimabrduraes@gmail.com.

*Obrigatório

1. Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido *

Marcar apenas uma oval.

SIM

Não

2. Idade *

3. Com qual gênero você se identifica: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Agênero ou Não-binário
- Prefiro não responder

4. Em qual (is) semestre (s) você leciona? *

Marque todas que se aplicam.

- 1o.
- 2o.
- 3o.
- 4o.
- 5o.
- 6o.
- 7o.
- 8o.

5. Há quanto tempo você atua no docência? *

Seção sem título

6. Você conhece ou já ouviu falar em metodologias ativas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? *

8. Que competências você acredita que as metodologias ativas podem ajudar a mobilizar no processo de aprendizagem? *

9. Em uma escala de 1 a 5, que grau de importância você atribui às metodologias ativas no processo de aprendizagem de seus estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Seção sem título

10. Em minhas aulas no curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus eu utilizo metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. Justifique sua resposta à pergunta anterior *

12. Como você descreveria o processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? *

Seção sem título

13. Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem na sua prática docente? *

14. Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de ensino e aprendizagem para o curso de Educação Física? *

APÊNDICE E – Questionário com Estudantes

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Caro discente,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada "As metodologias ativas como prática educativa nos processos de aprendizagem: um estudo de caso no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle de Manaus", sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria de Fatima Brito Durães e Profa. Dra. Hildegard Susana Jung. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas como prática educativa nos processos de ensino e de aprendizagem, no curso de licenciatura em educação física da Faculdade La Salle - Manaus. A presente pesquisa visa agregar conhecimento acerca da temática das Metodologias Ativas, enquanto questão de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário que segue, realizado de maneira anônima. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Para responder a pesquisa você levará, aproximadamente, de 5 a 10 minutos. Importante ressaltar que sua participação contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Maria de Fatima Brito Durães, e-mail: fatimabrduraes@gmail.com.

*Obrigatório

1. Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido *

Marcar apenas uma oval.

SIM

Não

2. Idade *

3. Com qual gênero você se identifica: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Agênero ou Não-binário
- Prefiro não responder

4. Semestre em que se encontra *

Marcar apenas uma oval.

- 1o.
- 2o.
- 3o.
- 4o.
- 5o.
- 6o.
- 7o.
- 8o.

5. Você já atua ou atuou na docência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Seção sem título

6. Você conhece ou já ouviu falar em metodologias ativas? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. O que são, na sua concepção, as metodologias ativas? *

8. Que competências você acredita que as metodologias ativas podem ajudar a mobilizar em seu processo de aprendizagem? *

9. Em uma escala de 1 a 5, que grau de importância você atribui às metodologias ativas no seu processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Seção sem título

10. No curso de Educação Física da Faculdade La Salle Manaus existe o uso de metodologias ativas. Atribua um grau de concordância em uma escala de 1 a 5 *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. Justifique sua resposta à pergunta anterior *

12. Como você descreveria seu processo de ensino-aprendizagem no curso de Educação Física da Faculdade La Salle de Manaus? *

Seção sem título

13. Como você descreveria metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o seu curso? *

14. Poderia citar alguns exemplos de metodologias ativas enquanto estratégias de aprendizagem para o curso de Educação Física? *
