

## SEÇÃO: ARTIGOS

# METODOLOGIAS ATIVAS: AS EVIDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Robinalva Ferreira<sup>1</sup>

Marília Morosini<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo objetivou analisar as contribuições da formação continuada de docentes na utilização de metodologias ativas com graduandos. No sentido de atingir o objetivo, o construto teórico acerca da formação continuada, da aula universitária e das metodologias ativas foi referenciado em Gatti, Veiga, Lucarelli, Freire, Zabalza, Cerdeiriña, Masetto, entre outros, enquanto o construto empírico, ancorado na abordagem qualitativa, foi construído por meio de duas vias de coleta de dados: entrevista com quatro docentes; e quatro grupos focais de 28 graduandos, utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva e do *software* NVivo para analisar os dados. Os resultados apresentam como principais avanços na utilização de metodologias ativas: muitos professores estão utilizando metodologias ativas, há satisfação dos estudantes nas aulas com metodologias ativas, planejamento/organização das aulas, boa relação professor-aluno, postura ativa do estudante, participação, interesse, diálogo, trabalho colaborativo e aprendizado. Também foram evidenciados alguns desafios: de que forma o professor pode compreender como o estudante apreende, como desenvolver o planejamento coletivo, como lidar com o material inadequado, a resistência inicial dos estudantes, o tempo necessário para a aprendizagem e a pouca contribuição dos estudantes na construção da aula.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Formação continuada. Docentes. Graduandos.

### Como citar este documento – ABNT

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002543, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2543>.

Recebido em: 11/07/2018  
Aprovado em: 20/02/2019  
Publicado em: 25/06/2019

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0593-1643>. E-mail: [rfe@unesc.net](mailto:rfe@unesc.net)

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2433-5783>. E-mail: [marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br)

## METODOLOGÍAS ACTIVAS: LAS EVIDENCIAS DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DE DOCENTES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

### RESUMEN

Este estudio objetivó analizar las contribuciones de la formación continuada de docentes en la utilización de metodologías activas con graduandos. Con el intuito de alcanzar el objetivo, o constructo teórico acerca de la formación continuada, la clase universitaria y las metodologías activas fue referenciado en Gatti, Veiga, Lucarelli, Freire, Zabalza, Cerdeiriña, Masetto, entre otros, mientras que el constructo empírico, anclado en el abordaje cualitativo, fue construido por medio de dos vías de colecta de datos: entrevista con cuatro docentes; y cuatro grupos focales con 28 graduandos, utilizando los presupuestos del Análisis Textual Discursivo y del software NVivo para analizar los datos. Los resultados presentan como principales avances en la utilización de metodologías activas: muchos profesores están utilizando metodologías activas, hay satisfacción de los estudiantes en las clases con metodologías activas, planeamiento/organización de las clases, buena relación profesor/estudiante, postura activa del estudiante, participación, interés, diálogo, trabajo colaborativo, aprendizaje. También fueron evidenciados algunos desafíos: de que forma el profesor puede comprender como el estudiante aprende, cómo desarrollar planeamiento colectivo, cómo manejar el material inadecuado, la resistencia inicial de los estudiantes, el tiempo necesario para el aprendizaje y la poca contribución de los estudiantes en la construcción de la clase.

**Palabras clave:** Metodologías activas. Formación continuada. Docentes. Graduandos.

## ACTIVE METHODOLOGIES: THE EVIDENCE OF CONTINUED TEACHING TRAINING IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

This study aimed to analyze the contributions of continuing teacher education in the use of active methodologies with undergraduate students. To achieve this objective, the theoretical construct about continuing education, teaching at universities and active methodologies was referenced in Gatti, Veiga, Lucarelli, Freire, Zabalza, Cerdeiriña, Masetto, among others. The empirical construct, within the qualitative approach, was constructed through two ways of data collection: interview with four professors; and four groups with 28 undergraduates, using the assumptions of Discursive Textual Analysis and NVivo software to analyze the data. Results point the main advances in the use of active methodologies in class: many teachers/professors have used the active methodologies, students are satisfied with active methodologies classes, the classes have had more planning and organization, a better relationship between teacher and student have been established, there is active learner attitude, participation, interest, dialogue, collaborative work and learning in class. Some challenges were also highlighted: how teachers understand the way students learn, how to develop collective planning, and how to deal with inappropriate material, initial resistance of students, time required for learning and little contribution of students in the construction of classes.

**Keywords:** Active methodologies. Continuing education. Professors. Undergraduate students.

## TRAÇADO INICIAL: PROBLEMATIZAÇÃO E CONSTRUTO TEÓRICO

A formação continuada e o desenvolvimento profissional são inerentes à profissão de docentes universitários e exige investimento pessoal e coletivo (GATTI; BARRETO, 2009). Dentre tantas experiências exitosas no Brasil acerca de formação de professores, citamos o Giz – Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da UFMG, que foi criado em 2008, a partir do Programa REUNI, e está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. O Giz atua no desenvolvimento de processos formativos para o ensino superior, tendo em vista práticas educacionais flexíveis e personalizadas de diferentes áreas do conhecimento. A sua missão visa a promover, de forma inovadora, colaborativa e contextualizada, a formação de sujeitos autônomos. Também foram estabelecidos os valores: inovação, colaboração, contextualização, flexibilidade, compartilhamento, desenvolvimento autônomo e valorização das pessoas. O objetivo está se consolidando, haja vista a participação dos docentes em diversas atividades formativas ao longo dos anos (UFMG, 2019).

Nesse mesmo sentido, tendo em conta que a maioria dos docentes na educação superior é profissional liberal e não tem a formação pedagógica, muitos anos atrás, em 1999, a universidade comunitária catarinense<sup>3</sup> pesquisada criou o Programa Institucional de Formação Continuada de Docentes, que vem se consolidando a cada ano. Ele foi criado após a análise dos resultados dos relatórios da avaliação institucional de 1998, que sinalizaram fragilidades na prática pedagógica dos docentes, especialmente na metodologia de ensino e de avaliação.

O Programa configura-se num espaço sistemático aberto à reflexão dos professores e coordenadores de cursos sobre suas práticas e tem como objetivo aperfeiçoar as habilidades técnico-administrativo-pedagógicas para alcançar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com base nos princípios filosóficos da universidade. A partir de 2001, oportunizou vários minicursos com diversas temáticas de acordo com as necessidades e as sugestões dos docentes.

Em 2010 foi criado o Núcleo de Pedagogia Universitária da Instituição (NEP) com objetivo de desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão para fortalecimento de suas funções como mediadores da aprendizagem e investigadores de suas práticas pedagógicas. Além disso, o Núcleo coordena as seguintes formações: Programa de Formação Continuada: Geral; Específica; dos Docentes Recém-contratados; e dos Coordenadores de Curso, por meio de uma diversidade de atividades.

---

<sup>3</sup> 16 Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), fazem parte da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), em Santa Catarina, e estão distribuídas em 53 cidades. A ICES pesquisada está localizada em uma cidade do sul catarinense (*SITE OFICIAL*: <http://new.acefe.org.br/>).

Em 2014, considerando os resultados da avaliação institucional, das necessidades dos docentes e dos debates internos e externos sobre as metodologias no ensino superior, foi tomada uma decisão institucional de que alguns docentes participariam da formação externa acerca das metodologias ativas para, posteriormente, serem multiplicadores internos. A decisão foi justificada pelos resultados expressos nos relatórios de avaliação institucional, nos quais os estudantes escreveram, por exemplo, que:

*“[...] professores não têm didática; precisam melhorar a metodologia; professores sabem, mas não sabem ensinar; professor fala muito; professor deveria parar de ler slides; aula improvisada; aulas muito maçantes; aulas muito cansativas; deveríamos ter mais aula prática”*  
(Resposta de alunos nos relatórios de avaliação institucional).

Os resultados também apontaram, na percepção dos graduandos, a média 8,59, referente ao domínio dos conteúdos pelos docentes – a mais alta –, e a média 8,05, para procedimentos didáticos – a mais baixa.

Então, foi assinado, em 27 de março de 2014, o termo de cooperação universitária entre o Liceu Coração de Jesus, o Centro Universitário Salesiano de São Paulo, da Unidade de Ensino de Lorena (Unisal) –, e 14 instituições de ensino superior, para o desenvolvimento do projeto de capacitação docente via Programa Acadêmico e Profissional para as Américas (LASPAU) e Iniciativa para o Desenvolvimento da Inovação Acadêmica (IDIA).

O Programa de Formação Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática Brasil (STHEM Brasil) ocorreu de 2014 a 2016, custeado pela instituição pesquisada, com a participação de 12 docentes em várias atividades, como cursos, estudos individuais ou em grupos, apresentações de relatos de experiência e trabalhos em eventos, sendo a maioria das atividades desenvolvidas nos laboratórios de metodologias ativas na Unisal, em Lorena, SP.

Gatti (2003) tem desenvolvido pesquisas acerca da formação continuada de professores e percebido as dificuldades de mudança nas concepções e nas práticas educacionais desses profissionais no cotidiano da docência. Dos seus apontamentos e delimitações, emergiu a problemática do estudo: quais as contribuições da formação continuada de docentes na utilização de metodologias ativas com graduandos de uma universidade comunitária catarinense?

A prática pedagógica, que integra a metodologia inerente à aula universitária, é um projeto colaborativo, no qual professor e estudantes constroem e participam juntos, tendo como características a seguinte organização didática: colaboração, contextualização, coerência, exequibilidade, diversidade, flexibilidade, qualidade e objetividade, relacionadas ao ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (VEIGA, 2006).

Garcia (1999) destaca três elementos necessários para o professor desenvolver essa aula: o *conhecimento* utilizado para refletir os conhecimentos teóricos e conceituais; o *saber-fazer*, que reflete os esquemas práticos de ensino; e, por fim, o *saber o porquê*, que é a justificação da prática.

As metodologias ativas possuem melhores condições para alcançar competências, e não somente atingir alguns de seus componentes, como conhecimentos, habilidades práticas e posturas do tipo emocional. Certas metodologias permitem que estudantes assimilem o conhecimento não de forma mecânica ou memorística, mas que sejam capazes de manejar esses saberes e aplicá-los em algum tipo de tarefa relevante, como resolver problemas, analisar casos, elaborar produtos, realizar informes, organizar esquemas, entre outros (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

O pensamento de Freire (1996) reforça a concepção e a utilização de metodologias ativas, pois a “pedra fundamental” da aula é a curiosidade, que provoca e convoca a imaginação, as emoções e a capacidade de conjecturar, de comparar; além de fazer perguntar, conhecer, atuar e reconhecer. O que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias.

Nesse sentido, ancoramos as metodologias ativas em nove alicerces teóricos: o da *autonomia* (FREIRE, 1996); o da *problematização* (MITRE, 2008; FREIRE, 1996, 2011; ANASTASIOU, 2015); o da *relação teoria/prática* (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010; LUCARELLI, 2010, 2012); o da *utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)* (MASETTO, 2010); o da *empatia e bom relacionamento* (POSTIC, 1990; MASETTO, 2010); o da *elaboração da síntese do conhecimento ou do produto da aprendizagem* (VASCONCELOS *apud* ANASTASIOU, 2015; ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010); o da *significação*; o da *função ativa do estudante* (ANASTASIOU, 2015, p. 18); e o da *função do docente tutor* (FERREIRA, 1988).

Com isso, foi possível elaborar um conceito, mesmo que provisório, de metodologias ativas, “amalgamando” alicerces teóricos e resultados da empiria, quiçá uma contribuição desse estudo: metodologia ativa é um processo de *ensinagem*<sup>4</sup> dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da co-reflexão, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva resoluções de problemas e situações, construção do conhecimento e da autonomia e formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador.

<sup>4</sup> “[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula” (ANASTASIOU, 2005, p. 3).

A prática inovadora na aula universitária depende da mudança de dois aspectos: o técnico e o humano, sendo que os componentes técnicos se referem à estruturação da situação didática: conteúdos, estratégias e propósitos; e os componentes humanos são as funções do professor e dos estudantes, fundamentais nesse contexto (LUCARELLI, 2012).

Nesse sentido, buscamos analisar a contribuição da formação continuada de docentes acerca das metodologias ativas nas aulas com graduandos de uma universidade comunitária catarinense.

### TRANÇADO INTERMEDIÁRIO: CONSTRUTO EMPÍRICO

O construto empírico apresenta o trançado da metodologia com os procedimentos para coleta de dados, resultados, análise e discussão dos dados da pesquisa.

### METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, “pois visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (AMADO, 2014, p. 15). O *locus* do estudo foi uma universidade comunitária catarinense, com 50 anos de existência, sendo 21 anos como universidade<sup>5</sup>. De acordo com o documento referente aos números disponíveis no site, no segundo semestre de 2016, a instituição possuía 47 cursos de graduação; mais de 11.500 estudantes, incluindo graduação, especialização, mestrado, doutorado e educação básica; 728 professores; e 668 funcionários. A coleta de dados foi feita por meio de duas vias: 1) Entrevista semiestruturada, com quatro docentes de uma universidade comunitária catarinense; 2) Grupo Focal (GF) com estudantes de quatro cursos.

Quanto aos docentes que participaram da pesquisa, esses atenderam aos seguintes critérios: ser professor de pelo menos uma Unidade Acadêmica (UNA) – CET, CSA, HCE e SAU<sup>6</sup>; ter participado do curso de formação em metodologias ativas; ter realizado o maior número de aulas no Laboratório de Metodologias Inovadoras; assinar o Termo de Consentimento Livre e

---

<sup>5</sup> A Fucri, Fundação Educacional de Criciúma, criada no Sul de Santa Catarina emergiu de um movimento comunitário regional com a participação de educadores, intelectuais, políticos, magistrados, lideranças comunitárias da sociedade civil organizada e imprensa. Foi criada pela Lei nº. 697/1968, com cursos voltados para o Magistério. A Fucri sofreu várias alterações estatutárias desde a criação de quatro unidades de ensino: Faciecri, Esede, Estec e Escsa, depois Unifacri, até o desencadeamento do processo de transformação em universidade, encaminhado ao Conselho Federal de Educação em 1991 e aprovado em 1992 pelo Parecer nº 435/92 do CFE. Em 1993 o projeto da Unesc foi encaminhado ao CEE, que em 1997 aprovou por unanimidade o parecer do Conselheiro Relator e, em sessão plenária, em 17 de junho de 1997, também por unanimidade, aprovou definitivamente a transformação em Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), tendo a Fucri como sua mantenedora (<http://www.unesc.net/portal/reitoria/historico>).

<sup>6</sup> Ciências, Engenharias e Tecnologia; Ciências Sociais Aplicadas; Humanidades, Ciências e Educação; Ciências da Saúde.

Esclarecido. Eles foram identificados como DocVermelho, DocAzul, DocVerde e DocAmarelo para manter o anonimato e relacionar com a cor institucional da UNA.

Os quatro GF foram constituídos por estudantes do curso correspondente ao professor entrevistado. Um grupo focal teve seis estudantes, dois grupos, sete estudantes, e um grupo, oito estudantes, seguindo os pressupostos de Gatti (2005) de que haja a presença de seis a doze pessoas. Os estudantes foram identificados de acordo com as cores das UNA.

A análise dos dados foi realizada utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2014), com auxílio do *software* NVivo. De acordo com o site desse software, o NVivo foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não-estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura.

## RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos inicialmente a caracterização dos docentes interlocutores da pesquisa: dos quatro docentes, dois são homens e duas são mulheres; todos têm regime de trabalho em tempo integral e ministram aula na graduação, sendo que três estão há mais de 10 anos na instituição. Três professores concluíram a graduação há mais de 20 anos. Todos participaram e participam de formação continuada interna e externa acerca de metodologias ativas, bem como são ministrantes dessa temática interna e externamente.

Quanto à caracterização dos 28 estudantes do GF, cursavam a 6ª, a 7ª ou a 8ª fase. Entre eles, 22 são do sexo feminino e 17 têm idade entre 22 e 24 anos; 15 não residem em Criciúma; 1 está cursando a segunda graduação; 10 trabalham na área. A maioria participa ativamente das aulas, faz leitura prévia do material, participa de atividades nos grupos de pesquisa ou extensão, não domina a segunda língua nem faz estágio não obrigatório; 10 não dominam as novas tecnologias.

Dos resultados da pesquisa, emergiram duas categorias: postura do docente e postura do estudante, com as subcategorias. Quanto à postura do docente, apresentamos as ilustrações em formato de nuvem construídas a partir do cruzamento dos dados realizados pelo *software* NVivo.





*“Quando domina o conteúdo, e é bem treinado (falou forte) com o tipo de metodologia e se organiza antecipadamente, por exemplo, o professor XX e o professor XY, têm passo a passo, a gente vê que teve organização. Não chegou na faculdade e escolheu algo para fazer. E o que é bem difícil eles passam e fica fácil. Tem professor que funciona bem com slide, dá certo. E com outros acontece que ficamos perdidos, não sabe se senta no chão, em círculo, quadrado [...]” (GF Vermelho).*

Cabe destacar que muitos professores são profissionais liberais e alguns talvez não participaram de cursos de formação continuada acerca de metodologias ativas, ou mesmo acerca da organização didático-pedagógica das aulas. Assim, podem não dominar o conhecimento da metodologia utilizada, os possíveis materiais, os recursos tecnológicos e os espaços físicos, aspectos esses importantes para o planejamento e organização das aulas.

Para os estudantes do GF Azul, com metodologias ativas o professor consegue passar, trabalhar mais conteúdo, avançar, ser mais proativo e ativo, além de aparecer mais como apoio. Disseram que, quando surgia dúvida, eles perguntavam para colegas, iam se ajudando, economizando o tempo do docente.

O GF Verde reforça que, nessa metodologia, precisa-se de maior domínio por parte do professor do que nas aulas expositivas:

*“[...] o professor faz a gente formar uma linha de raciocínio, o conhecimento, eles nos indagam, temos que resolver, formar um pensamento, termos conhecimento. Os professores são mais incentivadores, não sei se essa é a palavra correta, além do que são superacessíveis, até fora da sala a gente conversa sempre e pergunta as dúvidas, no caso de paciente [...]” (GF Verde).*

Na utilização de metodologias ativas, o professor precisa estar ainda mais preparado, tendo em vista que a aula é mais aberta, com participação ativa dos acadêmicos e leituras de materiais diversos, o que possibilita questionamentos e compreensões gerais e específicas, além de relações entre os demais conteúdos e disciplinas da formação profissional.

Os estudantes do GF Amarelo, como serão futuros professores, disseram:

*“[...] a professora direcionava aula, mediatizava, tirava dúvidas. Não deixava de ter autoridade na sala de aula, mas não era o ‘mandão’, não tinha tensão” (GF Amarelo).*

Há sintonia na percepção da professora e dos estudantes no sentido da leveza da aula, citada por ela, e no sentido da ausência de tensão apontada pelos estudantes do GF Amarelo.

Essa fala nos remete a Freire (2011) sobre a afetividade e a amorosidade no *que-fazer* docente, no sentido de querer bem e de selar compromisso com os educandos em uma

prática específica do ser humano. No entanto, não é aceitável que essa relação interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da autoridade.

Quanto ao professor e à organização da aula, os estudantes do GF Vermelho têm convicção de que organização e planejamento são essenciais para o bom andamento das aulas com metodologias ativas, assim como veem os estudantes do GF Azul: *“O professor tem que organizar tudo, ter cronograma, para não virar uma bagunça”*; e os do GF Amarelo: *“O professor tem que ter organização, saber usar para não ficar superficial, saber o conteúdo. Senão, pode um grupo ficar fazendo bagunça e não avançar”*.

Somente os estudantes do GF Verde não citaram a organização, talvez porque estão muito acostumados com a utilização de metodologias ativas, tendo em vista que, em suas percepções, elas fazem parte da cultura do curso. Ainda, os estudantes do GF Vermelho disseram que, quando têm de buscar algo de forma mais prática, *“torcem o nariz”*, porque trabalham, mas depois fazem e percebem que o resultado foi bom.

A percepção dos estudantes vai ao encontro da percepção dos docentes de que, no início da utilização da metodologia ativa, os alunos resistem, mas depois aceitam, gostam e se interessam mais por sua aprendizagem. Isso pode acontecer devido à trajetória e à cultura escolar desses estudantes, meros receptores nas aulas expositivas utilizadas pela maioria dos professores, tanto na educação básica como na superior. As metodologias ativas refletem, assim, na mudança de postura do estudante no sentido de sua participação ativa nas aulas e de realização de leituras prévias, estudos em grupos, debates, análises, sínteses, problematizações, relações de teoria/prática/campo de atuação, além de apresentações de trabalhos construídos, o que exige muito mais do que escutar, estudar e fazer a prova.

Portanto, à medida que alguns professores vão utilizando metodologias ativas, os estudantes vão mudando sua cultura e seu envolvimento nas aulas, talvez também pelo resultado da sua aprendizagem. O que seria ideal, como diz Zabalza (2017), é que a instituição tivesse uma coreografia didática, no sentido de alinhar o planejamento e as metodologias ativas das aulas à sua missão e à sua formação profissional e humana, preparando os estudantes para os novos desafios da sociedade em constante mudança. Então, a modificação da cultura se inicia no institucional, passa pelo docente e chega no estudante.

Outra observação importante foi de que o semestre é curto e há semanas em que são aplicados trabalhos por todos os professores, deixando os estudantes *“atolados de coisas”*, com dificuldade de conciliá-las, apesar de no final conseguirem dar conta das demandas solicitadas. Isso interfere na organização das atividades curriculares do curso.





Figura 4 – Postura do graduando/percepção docente  
Fonte: elaborada pelas autoras com o software NVivo (2017).



Figura 5 – Postura graduando/sua percepção  
Fonte: elaborada pelas autoras com o software NVivo (2017).



Figura 6 – Postura do graduando/percepção própria e docente  
Fonte: elaborada pelas autoras com o software NVivo (2017).

Tanto para docentes como para estudantes, o aluno está no centro, em destaque, sendo que três docentes (DocVermelho, DocVerde, DocAzul) falaram do protagonismo do estudante e os quatro GF citaram a participação ativa dos estudantes.

Os estudantes, além de falarem sobre sua postura nas aulas, apresentaram várias considerações acerca da aula universitária, as quais possibilitaram elencar alguns pontos para refletirmos.

Quanto à relação pessoal, primeiramente: *“Dependendo da forma que o professor passa, a gente absorve de forma diferente o que tem mais afinidade com a gente”* (GF Vermelho).

A empatia e o bom relacionamento entre professores e alunos fazem parte da relação educativa e são importantes para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o

um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre educador e aqueles que educa para atingir objetivos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história (POSTIC, 1990, p. 12).

Masetto (2010) também entende a interação professor-aluno como fundamental no processo de aprendizagem, a qual ocorre por meio da atitude de mediação pedagógica do professor, da atitude de parceria e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem por parte do aluno e da atitude de aceitação de uma relação entre adultos por ambos.

Quanto à resistência inicial do estudante e a falta de objetivo para o trabalho, o GF Verde, de um curso da área da Saúde, não expressou que teve resistência inicial à utilização de metodologias ativas, talvez porque a maioria dos professores as utilizam, devido à característica do curso de ter forte relação de teoria/prática no contexto de estudos de casos, simulações, aulas em laboratórios, seminários, visitas, carga horária alta de estágio obrigatório, entre outros.

Tanto docentes como estudantes percebem essa resistência inicial na utilização de metodologias ativas, talvez devido à cultura da aula expositiva desde a educação básica:

*“No começo, a maioria dos alunos reclamava por sair da zona de conforto, só sentado na cadeira escutando, quase dormia. Depois foi muito positivo, todo mundo gostou. Acaba aderindo. Depois entenderam a ideia e se acostumaram”* (GF Azul).

Quanto à motivação e ao interesse nas aulas com metodologias ativas:

*“Quando a gente está assoberbada faz por fazer, quando se interessa pelo assunto a gente vai atrás. No final de semana, tu não quer fazer a mesmice da universidade, e sim fazer coisas diferentes, não ficar lendo o que tu faz na aula. Ler 45 páginas de um livro velho, todo torto no AVA, não dá”* (GF Vermelho).

Cabe a reflexão sobre essa percepção dos estudantes, pois o material e a tecnologia utilizados geram interesse e motivação para a aprendizagem.

Dentre as dez características de uma aula universitária de qualidade estão a seleção de conteúdos relevantes, pertinentes, interessantes e úteis e a disposição de bons materiais didáticos que facilitem a aprendizagem autônoma dos estudantes (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010).

Quanto ao tempo para estudo: *“Não se aprende na correria, precisa se dedicar, ler, estudar”* (GF Vermelho). Masetto (2010, p. 185) diz que o espaço e o tempo são de extrema importância para a aprendizagem: *“Tempo com flexibilidade, que permita ao aluno nas aulas presenciais pesquisar, debater, redigir, participar de técnicas mais ativas, locomover-se pela universidade, aprender em ambientes profissionais.”*

Quanto ao resultado da utilização de metodologias ativas para os estudantes:

*“Interação; aprendizado; raciocínio lógico; diálogo; disciplina; direito de expressão; trabalho em equipe; desenvolvimento pessoal; troca de conhecimento; responsabilidade e comprometimento com grupo. Participação mais ativa”* (GF Azul).

*“[...] Participação da maioria. A gente se sente melhor, se sente mais à vontade. É mais produtivo, vamos construindo junto com o professor, de igual para igual, debatendo”* (GF Verde).

*“Autonomia do aluno, o aluno é autor da aprendizagem, acho que dá para nos sentirmos mais à vontade, de repente pesquisar, ver o que cada um está pesquisando. Participação ativa na aula, era das poucas aulas que a gente ia para o quadro escrever. Postura de igualdade”* (GF Amarelo).

A percepção dos estudantes evidencia quatro alicerces teóricos da caracterização das metodologias ativas: relação dialógica e ativa do estudante, construção do conhecimento, da autonomia e da cidadania.

Quanto à contribuição do estudante na construção da aula: *“Às vezes, a gente levanta ideia que professor não pensou, a gente contribui de alguma forma para a aula, auxilia na construção da aula”* (GF Azul). Masetto (2010) diz que faz parte da interação professor-aluno escutar suas expectativas e necessidades frente à disciplina, seus interesses, sua falta de motivação, além de possibilitar que os alunos contribuam com a organização dos conteúdos e os relacionem ao cotidiano profissional, permitindo, assim, desenvolver a aprendizagem de conhecimentos integrados.

Quanto à postura do docente e do estudante na utilização de metodologias ativas, ficou evidente que é comum, em ambas as posturas, a importância da escolha da metodologia

pelo docente e o planejamento/organização das aulas, pois refletem na postura do estudante, na relação teoria/prática e na relação professor-aluno. Um dos fatores intercorrentes para a escolha da metodologia é o tipo de estudantes, como aprendem e o número de estudantes por turma (BORDENAVE; PEREIRA, 2008).

Os resultados sinalizam que está ocorrendo a inovação pedagógica, de acordo com Lucarelli (2010), pois o professor está protagonizando a utilização de metodologias ativas, alterando os dois aspectos citados pela autora: os técnicos, referentes à estruturação da situação didática da aula e a relação teoria/prática; e os humanos, referentes à postura do docente e do estudante, mais ativas no processo de ensinar e aprender.

### **TRANÇADO FINAL**

No sentido de concluir o estudo, entendemos que o objetivo foi atingido, pois as principais evidências dão conta de que a formação continuada de docentes oportunizou a utilização de metodologias ativas nas aulas e possibilitou o desenvolvimento profissional de 12 docentes, refletindo na qualificação das aulas; a capacitação interna de mais de 200 docentes na instituição, realizada pelos professores multiplicadores que participaram da formação externa em Lorena; a ampliação da utilização de metodologias ativas por esses professores e a melhora no planejamento/organização das aulas, evidenciando avanços e desafios.

Foram muitos os avanços conquistados na postura dos docentes: aumento do número de professores utilizando metodologias ativas; organização de alguns professores; capacidade de realizar um planejamento adequado; boa relação professor-aluno; e satisfação e participação dos estudantes nas aulas.

Também elucidamos alguns desafios na utilização de metodologias ativas: como o professor pode compreender melhor como o estudante aprende; escolher adequadamente a metodologia; conhecer a metodologia utilizada e organizar bem os encontros; realizar o planejamento coletivo, objetivando a diversidade de metodologias e atividades solicitadas mensalmente.

Quanto aos avanços evidenciados na postura dos graduandos nas metodologias ativas: os estudantes dizem ser mais ativos, participativos, motivados, interessados, devido à maior interação, ao diálogo, ao trabalho colaborativo, que resulta no aprendizado significativo. Da mesma forma, desafios na postura dos graduandos ficaram evidentes nas aulas com metodologias ativas, como a resistência inicial dos estudantes, a delimitação do tempo necessário para a aprendizagem, a desmotivação com a utilização de material inadequado por docentes e a pouca contribuição dos estudantes na construção da aula.

Também ficou evidente a necessidade de continuarmos pesquisando acerca dessa temática relevante para a qualificação do ensino superior brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: Univille, 2005.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. In: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay; MARTINS, Anna Karenina Azavedo (coord.). *Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DOCENTE TUTOR. FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- LUCARELLI, Elisa; MALET, Ana María (comp.). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010.
- LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica del intelectual-crítico. In: SASSI, G. Viviana. *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010.
- LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Cláudia (ed.). Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, Elisa. *El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación e la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

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

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, dez, p. 2133-2144, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018). Acesso em: 27 set. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2014.

NVIVO. *Software*. Disponível em: <http://www.software.com.br/p/qsr-nvivo>. Acesso em: 20 out. 2017.

POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. 2. ed. Coimbra: Coimbra, 1990.

UNESC EM NÚMEROS. 2006/2, Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/13961.pdf?1486471711](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/13961.pdf?1486471711). Acesso em: 28 maio 2018.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/reitoria/historico>. Acesso em: 8 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/institucional/>. Acesso em: 8 mar. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). *Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata*. Campinas: Papyrus, 2006.

ZABALZA, Miguel A.; CERDEIRIÑA, Maria Ainoha. *Planificación de la docência en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea, 2010.

### **Robinalva Ferreira**

Doutora em Educação e docente da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Experiente em gestão universitária, desde coordenadora de curso até pró-reitora de graduação e docência na educação básica da rede estadual de Santa Catarina. Avaliadora de cursos pelo CEE/SC e integrante do BASIS/INEP/MEC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Sociedade (GEU/UNESC) e do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS).

[rfe@unesc.net](mailto:rfe@unesc.net)

### **Marília Morosini**

Doutora em Educação, com pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Professora titular do PPGE da PUCRS. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES/PUCRS), da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior e do Observatório de Educação Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP). Autora da *Enciclopédia e glossário de pedagogia universitária e enciclopédia internacional de educação superior para países de língua portuguesa*.

[marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br)