

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NA SALA DE AULA: UM OLHAR DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Aline Diesel¹

Michele Roos Marchesan²

Silvana Neumann Martins³

Resumo: Este artigo teve sua gênese durante a realização da oficina “Metodologias ativas de ensino na sala de aula”. O estudo pretendeu averiguar a percepção de oito professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre o uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas. A matriz metodológica neste trabalho de investigação é de abordagem qualitativa, em que se utilizou como instrumento de coleta de dados questionário composto por sete questões abertas. Os dados coletados foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2012). O referencial teórico que suporta esta investigação está ancorado em Berbel (2011), Moreira (2011), Masetto (2013), Moran (2015), entre outros autores. Com este estudo, averiguou-se que as metodologias ativas de ensino já fazem parte da prática pedagógica dos professores entrevistados, embora muitos não conhecessem a nomenclatura. Mesmo assim, após participarem da oficina, os docentes sentiram-se motivados a utilizar algumas estratégias, norteadas pelo método ativo, que ainda não conheciam.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Metodologias ativas de ensino. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Capacitação de professores.

1 Licenciada em Letras (Univates). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - Prosup/Capes. E-mail: aline.diesel@hotmail.com

2 Licenciada em Pedagogia (FAPA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). Supervisora pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: michelemarchesan@gmail.com

3 Licenciada em Letras (Univates). Mestre e Doutora em Educação (PUCRS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas (Univates). E-mail: smartins@univates.br

ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES IN THE CLASSROOM: A TEACHERS' VIEW ON INTERMEDIATE LEVEL TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract: This article originated during a workshop with the title “Active Teaching Methodologies in the Classroom”. The study was intended to ascertain the perceptions of eight Intermediate Level Technical Professional Education teachers who attended the workshop regarding the use of teaching strategies guided by active methodologies. The methodological matrix of this investigative paper attained a qualitative approach in which a questionnaire comprising five open questions was the data gathering instrument employed. The collected data were analyzed through the contents analysis technique, as proposed by Bardin (2012). The supporting technical referential for this investigation is anchored onto Berbel (2011), Moreira (2011), Masetto (2013), Moran (2015), among others. From this study, it was found that the active teaching methodologies have become a part of the pedagogical practice of the teachers interviewed, although many of them were not aware of the nomenclature. Nevertheless, having attended the workshop, they felt motivated to make use of some active method-guided strategies that they did not know about yet.

Keywords: Teaching Strategies. Active Teaching Methodologies. Intermediate Level Technical Professional Education. Teacher Qualification.

1 INTRODUÇÃO

As transformações da sociedade contemporânea demandam sujeitos cada vez mais qualificados e profissionais com perfil diferenciado. Isso tem colocado em questão os aspectos relativos à formação profissional com perfil criativo, inovador e autônomo. A fim de formar esse profissional, as instituições de ensino, independente do nível, precisam oferecer currículo que leve em conta esse perfil. Para tanto, a abordagem tradicional, baseada unicamente na transmissão de conteúdos pelo professor, precisa dar lugar a práticas de ensino inovadoras.

É provável que professores advindos de qualificação pedagógica tenham certa vantagem nesse aspecto, por terem recebido formação didática ao longo do curso. Portanto, bacharéis que se tornaram professores por circunstâncias da vida estão, muitas vezes, em desvantagem nesse sentido. Em algumas situações, esses professores, por terem vasto conhecimento técnico do conteúdo da disciplina, ministram aulas baseadas na exposição oral, e se porventura o aluno não aprende, a culpa é exclusivamente dele, e não do docente (MASETTO, 2013).

Essa pode ser a realidade de instituições que ofertam Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por tratar-se de organizações cujo objetivo principal é a profissionalização dos estudantes, mediante educação humano-científico-tecnológica, um elevado número de docentes é profissional especialista na área técnica, serem formação pedagógica, o que não significa que eles não sejam bons professores. Esses profissionais devem ser levados a refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos técnicos, os quais dominam muito bem, de uma maneira que os alunos consigam aprender cada vez mais, com vistas à formação de profissionais com perfis para além da área técnica, mas também

criativos, empreendedores, proativos, competentes, cidadãos responsáveis, críticos e atentos ao contexto social.

A fim de melhorar ainda mais a prática pedagógica de professores – tanto os que têm formação em licenciatura quanto os que têm bacharelado – que atuam em um curso técnico de nível médio em Administração, ofertado em um instituto localizado no interior do Rio Grande do Sul, foi desenvolvida a oficina denominada “Metodologias ativas de ensino na sala de aula”. Diante desse contexto, pretende-se, neste artigo, apresentar a percepção de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que participaram da mencionada oficina, quanto ao uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas.

A originalidade deste trabalho reside no fato de já terem sido realizados estudos diversos sobre as metodologias ativas no Ensino Superior, especialmente nas áreas da saúde (BERBEL, 2011; MITRE et al., 2008) e da gestão (MARTINS et al., 2015; DIESEL; MARTINS, 2016). Da mesma forma, já foram realizadas investigações evidenciando a interface entre essa abordagem e a educação básica (GEREVINI et al., 2014). Contudo, não foram localizados estudos que aproximem o método ativo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Cabe salientar, ainda, que este estudo integra o projeto de pesquisa “Mestrados para a Formação de Docentes: um *locus* de (re)construção e de aprendizagem”, que investiga as contribuições dos cursos de licenciatura e dos programas de pós-graduação da instituição de ensino superior ao qual está vinculado no que se refere à formação de profissionais da educação com perfis diferenciados. Para que efetivamente sejam capacitados esses profissionais diferenciados, a equipe do projeto acredita que a abordagem focada em estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas pode ser um meio para a educação de mais qualidade, independentemente do nível e da modalidade de ensino.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas

As metodologias ativas de ensino aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo têm como características principais: o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que ilustra elementos atrelados às práticas pedagógicas norteadas como metodologias ativas de ensino. Essas características se inter-relacionam e são indissociáveis numa sala de aula pautada pelo método ativo.

Figura 1 - Características das metodologias ativas de ensino



Fonte: elaborado pelas autoras, 2016.

a) Aluno ativo e autônomo

No ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o aluno tem postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, recebendo e absorvendo uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo professor. Muitas vezes, não há espaço para o aluno manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. Em oposição a isso, ao desenvolver práticas pedagógicas norteadas pelo método ativo, o estudante passa a assumir postura ativa (BERBEL, 2011; SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014), exercitando atitude crítica e construtiva que fará dele um profissional melhor preparado.

Assim, é possível afirmar que a principal característica da abordagem por metodologias ativas de ensino é colocar o aluno como principal responsável pela própria aprendizagem, que passa a ter participação efetiva na sala de aula, já que exige do estudante ações e construções mentais variadas: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Dessa forma, está-se estimulando a postura autônoma do estudante, que é um princípio teórico atrelado a essa abordagem. De acordo com Berbel (2011, p. 29):

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar

suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

A perspectiva de Freire (2011) corrobora com a abordagem envolvendo o método ativo. Para o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente. Para amenizar esse contexto, o professor deve

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (JÓFILI, 2002, p. 196).

Com base nessa citação de Jófili (2002), reportando-se aos pensamentos de Freire, é possível inferir que a postura do professor é significativa nesse processo de construção do próprio conhecimento e de forma autônoma. A seguir, essa característica será melhor explicitada.

b) A função do professor

No contexto de centralizar a aprendizagem no próprio aluno, ao contrário do que possa parecer, essa forma de atuação demanda mais planejamento e dedicação por parte do docente, que passa a ter postura interativa com os alunos, atuando apenas quando é necessário (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Levando em conta a necessidade da constante expressão verbal do aluno diante dos colegas, cabe ao professor reconhecer da forma e o momento certo de intervir, de estimular a reflexão do aluno ou de provocar um olhar sob outra perspectiva. Essa intervenção será “determinante do clima de acolhimento essencial em processos coletivos de construção de conhecimentos” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 289).

Cabe mencionar também, contudo, que a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma impositiva para o professor nem para o estudante. “A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar” (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Moran (2015) considera que o professor que se utiliza do método ativo tem o papel de curador e de orientador:

Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não

é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORAN, 2015, p. 24).

No contexto do uso de metodologias ativas, o professor, antes de qualquer outra característica, deve assumir postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções:

Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Nesse mesmo viés, Schön (1995) considera que um professor reflexivo deve ter um olhar atento para o seu aluno. Mais do que isso, precisa deixar seu aluno expressar-se e planejar sua aula com base no conhecimento tácito expresso pelo aprendiz. O referido autor aponta que a prática pedagógica norteada pela reflexão-na-ação do professor que dá razão ao aluno é dividida em momentos: inicialmente, esse professor permite surpreender-se pelo aluno; na sequência, reflete sobre esse fato e procura compreender as implicações que envolvem o aspecto levantado pelo aluno; a partir daí, tem condições de reformular o problema; e, por fim, coloca em prática uma nova proposta.

c) A reflexão e a problematização da realidade

Um dos pontos fundamentais e inquietantes das ideias de Dewey (1978) leva em conta que não deve haver separação entre vida e educação. Isso significa que os alunos não estão sendo preparados para a vida quando estão na escola, e que estão de fato “vivendo” quando estão fora da escola. O autor defende que na escola já se está experienciando situações que fazem parte da vida do aluno.

Essa visão de educação pode ser muito valiosa hoje. Que experiências o aluno está vivenciando em uma aula em que os conteúdos são entregues a ele em sua forma final e acabada? De que forma é possível proporcionar experiências significativas na escola, de modo que não haja distinção entre escola e vida?

Desenvolver uma proposta pedagógica em que as estratégias de ensino são norteadas por metodologias ativas, a qual, em vez de transmitir os conteúdos problematiza-os, pode ser alternativa valiosa para que o estudante experiencie situações que de fato fazem parte da vida. Em outras palavras, ao adotar metodologias ativas, se está aproximando a vida e a educação, afinal, refletir, discutir, argumentar, decidir são ações imprescindíveis nessa abordagem e que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, tanto da vida privada quanto da profissional, independentemente da área de atuação.

Uma educação problematizadora, de acordo com Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014), trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas, apoiada nos processos de aprendizagem pela investigação e descoberta.

Nessa perspectiva de ensino e de aprendizagem, as relações entre os conteúdos da disciplina e de diversas disciplinas são transformadas em problemas. As relações entre os conteúdos devem ser descobertas e construídas, reorganizadas e adaptadas à estrutura cognitiva prévia do aluno para o processo final da assimilação.

d) Trabalho em equipe

A aprendizagem por interação social é o ponto-chave da abordagem de Lev Vygotsky. A esse conceito está atrelada a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo (capacidade de resolver problemas independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de problemas sob orientação de um adulto) (MOREIRA, 2011).

Nessa aprendizagem pela interação, entra tanto a figura do professor como a dos colegas de classe, da família, entre outros, que auxiliam no processo de o aluno alcançar o nível de desenvolvimento cognitivo real. Para tanto, torna-se fundamental “ [...] a interação, o compartilhamento, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, que resultará em aquisição progressiva de autonomia e maturidade” (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 286).

Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *online* (MORAN, 2015, p. 26).

Nessa passagem, destaca-se, ainda, a interação entre os sujeitos pelos recursos tecnológicos, também fundamentais numa abordagem permeada por metodologias ativas de ensino.

2.2 Particularidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Para o planejamento de cursos técnicos de nível médio, as instituições ofertantes recorrem, num primeiro momento, aos referenciais legais. Para esse nível de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2008, constituem os referenciais básicos.

No CNCT está definida a nomenclatura de cada curso, assim como a carga horária mínima de integralização, o perfil descritivo, as possibilidades de temas a serem abordados, as possibilidades de atuação dos profissionais formados e a infraestrutura recomendada para a implantação dos cursos.

Os cursos apresentados no CNCT são organizados em eixos tecnológicos. Recentemente, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CED nº 1/2014, atualizou o CNCT e definiu novos critérios para composição do Catálogo. Além disso, sistematizou os cursos em 13 eixos tecnológicos, sendo um deles o

eixo Gestão e Negócios, ao qual está vinculado o curso Técnico em Administração, foco deste estudo.

De acordo com o CNCT (2012, p. 52), o eixo “caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais, viabilidade econômica, técnicas de comercialização, ferramentas de informática, estratégias de *marketing*, logística, finanças, relações interpessoais, legislação e ética”. Quanto à organização curricular, o CNCT (2012, p. 52) destaca “estudos sobre ética, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, redação de documentos técnicos, educação ambiental, além da capacidade de trabalhar em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade”.

Segundo o CNCT (2012), o técnico em Administração é um profissional que:

Executa as funções de apoio administrativo: protocolo e arquivo, confecção e expedição de documentos administrativos e controle de estoques. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e material. Utiliza ferramentas da informática básica, como suporte às operações organizacionais (CNCT, 2012, p. 53).

O CNCT (2012) sugere como possibilidades de temas a serem abordados no decorrer da formação: organização empresarial; matemática financeira; legislação trabalhista, tributária e empresarial; arquivamento; rotinas trabalhistas, financeiras e contábeis; métodos e técnicas administrativas e redação oficial.

No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração (PPC, 2015), documento orientador da prática dos docentes participantes deste estudo, encontra-se, entre os objetivos elencados, a intenção de “Oportunizar a construção de conhecimentos necessários para uma atuação consciente, ética, responsável, criativa e comprometida com o desenvolvimento da sociedade, com base no Projeto Pedagógico Institucional” (PPC, 2015, p. 7).

Acrescenta-se, em relação ao campo de atuação do diplomado, que “o egresso do Curso Técnico em Administração poderá atuar como empreendedor, gerando novos negócios, ou como funcionário em empresas e órgãos públicos, podendo atuar no agronegócio, na indústria, no comércio, ou ainda nos serviços” (PPC, 2015, p. 8).

Dentro desse cenário, convém estruturar a formação do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, de modo que ele seja capaz de articular racionalidade científica e prática reflexiva, transferindo o foco do ensino, representado pelo docente, para a aprendizagem, representada pelo discente (PPI - IFSul, 2006).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A matriz metodológica deste artigo configura-se como pesquisa de abordagem qualitativa, em que foram investigados oito professores de um curso Técnico em Administração, ofertado por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Rio Grande do Sul. Para garantir o anonimato

dos sujeitos investigados, eles serão aqui mencionados por P1, P2, e assim sucessivamente, até P8.

Para a coleta dos dados, utilizou-se questionário com sete perguntas abertas, o qual foi aplicado no final de uma oficina que buscou aproximar a temática das metodologias ativas dos professores da área técnica. As perguntas 1 e 2 tratavam da área de atuação e do tempo de docência e serviram para caracterizar o perfil do grupo. Já as perguntas 3 até 7 foram as efetivamente usadas para provocar as discussões neste estudo. As perguntas foram:

Quadro 1 - Perguntas do questionário aplicado aos sujeitos investigados

3. Escreva sobre pontos positivos da oficina.
4. Escreva sobre pontos negativos da oficina.
5. Você já conhecia a abordagem do método ativo? Quais estratégias você já utiliza na sua prática pedagógica?
6. Quais estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo, das trabalhadas nesta oficina, você se sente motivado a utilizar em suas aulas? Por quê?
7. Comentários gerais/sugestões.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2016.

Para a análise dos dados coletados, foram utilizados pressupostos da técnica da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2012), esse método compreende a escolha do material a ser submetido à análise, a formulação do objetivo do estudo e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Neste estudo, foram definidas as seguintes categorias de análise: a) pontos positivos e negativos da oficina; b) uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas.

Essas categorias são analisadas mais adiante. Antes disso, contudo, entende-se pertinente realizar breve descrição da oficina desenvolvida para que se possa compreender melhor a análise das percepções dos docentes no que se refere às metodologias ativas.

4 OFICINA: METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NA SALA DE AULA

A oficina foi desenvolvida basicamente em três etapas: apresentação dos participantes, aporte teórico das metodologias ativas de ensino e vivências de situações de aprendizagem mediadas pelo método ativo.

a) Apresentação dos participantes

A apresentação dos participantes ocorreu por meio de uma dinâmica em que diversos objetos (chaveiro, prendedor de roupa, livro, caderno, caixa de fósforo, bicho de pelúcia, celular de brinquedo, colar, espelho, entre outros) foram dispostos sobre uma mesa. Cada participante teve de escolher dois objetos: um que representasse o que é levado em conta no planejamento de suas aulas e outro

que representasse um desafio do professor na contemporaneidade. Assim, ao fazer sua apresentação pessoal, o docente participante da oficina também externava suas percepções sobre esses dois aspectos.

Ainda nessa etapa da atividade, não havia sido apresentado o que se entende por metodologias ativas. Então, a fim de saber os conhecimentos prévios dos participantes sobre a temática da oficina, solicitou-se que formassem grupos e que elaborassem um mapa conceitual sobre o tema. Esse mapa seria retomado no final da oficina para que fossem feitas as complementações.

b) Aporte teórico das metodologias ativas de ensino

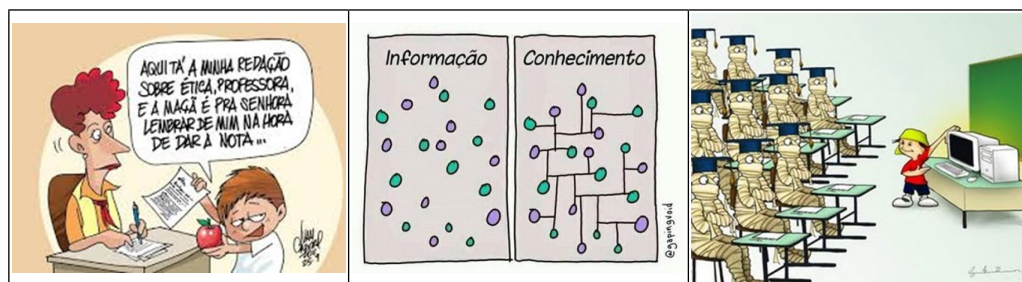
A seguir, foram apresentados, de forma resumida, os suportes teóricos que sustentam as ideias do grupo de pesquisa quanto ao uso de metodologias ativas de ensino, baseadas na aprendizagem significativa (David Ausubel), na experiência (John Dewey) e na aprendizagem pela interação social (Lev Vygotsky).

c) Vivências de situações de aprendizagem mediadas pelo método ativo

Esta foi a principal etapa da oficina. Foram realizadas as seguintes estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo: Phillips 66, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), *peer instruction*, júri simulado e mapa conceitual.

Na dinâmica Phillips 66, os participantes são divididos em grupos de seis. Durante seis minutos, os grupos discutem um assunto, tema ou problema na busca de uma solução ou síntese final ou provisória. Na proposta da oficina, realizou-se adaptação, passando a denominar a atividade de Phillips 33: foram organizados três grupos, que, em três minutos, discutiram as ideias surgidas a partir de três charges que tratavam de temáticas relacionadas à educação (FIGURA 2).

Figura 2 - Charges utilizadas como suporte para o Phillips 66



Fonte: coletado pelas autoras, 2016.

A ABP, de acordo com Berbel (2011), envolve as seguintes etapas: a partir de uma situação-problema, constrói-se, em conjunto com os alunos, uma “Questão de Aprendizagem” que englobe o maior número de assuntos e temas que emergiram ao longo do debate inicial. Essa questão deve nortear a síntese individual, na qual os alunos respondem à questão de aprendizagem por meio de pesquisa bibliográfica

sobre a temática. Por fim, os alunos, em grupos, realizam uma síntese coletiva, incorporando as sínteses individuais.

Na dinâmica com o grupo, foram elaboradas, previamente, duas situações problemáticas com as quais os professores comumente se deparam (QUADRO 2). A partir das situações, foi elaborada, em pequenos grupos, uma síntese coletiva, na qual tiveram de procurar uma solução para o problema proposto.

Quadro 2 - Situações-problema usadas na ABP

SITUAÇÃO-PROBLEMA 1	SITUAÇÃO-PROBLEMA 2
<p>Ana é uma professora recém-formada em Administração, que começou a dar aulas em 2015, na instituição de ensino técnico.</p> <p>Ontem, ela deparou-se com uma situação muito comum na rotina de um professor, independente do nível de ensino. Chegou ao Instituto preparada para dar aula apenas até o intervalo, com a turma do 2º semestre (dois períodos de Relações Humanas no Trabalho). Os dois últimos períodos seriam para planejamento da prova da segunda-feira, da turma do 3º semestre. Entretanto, ao chegar ao Instituto, a coordenadora do curso aguardava-a ansiosa, pois teria que assumir os dois últimos períodos na turma do 1º semestre, em razão da ausência da professora de Matemática, que fora hospitalizada às pressas de manhã. A professora Ana ministra a disciplina TGA nessa turma, contudo, não trouxe seu material nesse dia. Ressalta-se que ela teve que ministrar essa disciplina (TGA) com a turma.</p> <p>Vocês, no lugar da profa. Ana, o que teriam feito?</p>	<p>A professora Mariana planejou uma revisão detalhada de conteúdos para seus dois períodos de hoje com o 1º semestre (disciplina Matemática Aplicada), tendo em vista que terá prova da primeira etapa na próxima aula. Contudo, ao chegar ao instituto, soube de uma palestra com o gerente geral da General Motors, que estava passando na cidade. A palestra não estava prevista, mas era uma oportunidade imprescindível para os alunos do curso Técnico em Administração agregarem conhecimento. A palestra aconteceria nos dois primeiros períodos da noite, justamente no horário previsto para a revisão. Ao saber disso, a professora Mariana ficou muito aflita, já que os alunos contavam com essa revisão. Ela não tem mais nenhum período livre hoje, e no dia seguinte ela tem horário em outra instituição.</p> <p>Vocês, no lugar da professora Mariana, o que fariam?</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, 2016.

A dinâmica *peer instruction*, ou aprendizagem em pares, prevê que, inicialmente, seja lançada uma pergunta ao participante, provocada a partir de uma leitura, ou referente à revisão de conteúdo. Em um primeiro momento, o aluno deve refletir individualmente, marcando sua resposta. No segundo momento, a mesma pergunta é liberada novamente para que os alunos a discutam nos pequenos grupos. Nesse momento, na medida do possível, devem usar o poder de argumentação para convencer o colega de que estão corretos. Ao chegarem a um consenso, todos os componentes do grupo devem marcar a mesma alternativa. Após todos os componentes do grupo terem assinalado sua resposta, o professor dá a resposta correta, e abre-se discussão acerca dessa alternativa e das demais, justificando o motivo de estarem incorretas. Essa dinâmica pode ser realizada com o apoio do aplicativo Socrative (www.socrative.com).

Essa dinâmica foi motivada pela questão apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Questão que motivou o *peer instruction*

Qual o assunto do texto?

Um jornal é melhor do que uma revista. Uma praia é melhor do que uma rua. A princípio é melhor correr do que andar. Talvez você tenha que tentar várias vezes. É necessário ter alguma habilidade, mas é fácil de aprender. Mesmo crianças pequenas se divertem com isso. Uma vez bem sucedido, as complicações são mínimas. Pássaros raras vezes chegam muito perto. Chuva, contudo, ensopa muito rápido. Gente demais fazendo a mesma coisa também pode causar problemas. Precisa-se de muito espaço. Se não houver complicações, pode ser muito calmo. Uma pedra servirá de âncora. Se elas se soltarem, você terá uma segunda chance.

Fonte: Brodbeck, Costa e Correa (2012, p. 88).

A estratégia do júri simulado (ANASTASIOU; ALVES, 2004) foi realizada a partir de um vídeo em que um professor, num momento de fúria, pega o celular de um aluno, o qual já tocara duas vezes, e joga-o com força no chão. Por meio de sorteio, três participantes assumiram a posição de defesa, três assumiram a posição de acusação e três eram os jurados. O réu era a figura do professor, por ter tomado uma atitude extremamente agressiva diante da sua turma de alunos. Distribuídas as funções, abriu-se tempo para as partes exporem seus argumentos, seguido da réplica e da tréplica.

Por fim, retomou-se o mapa conceitual iniciado na primeira etapa da oficina para que fossem feitas as complementações a partir das vivências. Cabe mencionar que, ao final de cada uma das dinâmicas, foi aberto um momento de discussão e de reflexão para que os participantes pudessem visualizar nelas as características de metodologias ativas. Feitas essas considerações, parte-se para a análise dos dados coletados.

5 DADOS COLETADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a apresentação dos dados coletados com o questionário, cabe fazer breve caracterização do perfil dos sujeitos investigados, o que interfere na análise dos dados coletados.

Os professores investigados neste estudo têm experiência na área da docência. Dos oito professores investigados, cinco têm mais de 10 anos de experiência de sala de aula. Um professor tem seis anos de experiência, um tem apenas um ano de experiência e um professor não respondeu.

Quanto à área de atuação dos sujeitos, percebeu-se heterogeneidade, já que um era formado em Pedagogia, um na área de Gestão e Negócios, um em Matemática, um em Informática, um em Orientação Educacional, dois em Letras e um não respondeu. Nessa análise preliminar, é possível afirmar que a maioria deles teve formação pedagógica.

Feita essa introdução, parte-se para a apresentação das categorias, em que são analisados os dados coletados a partir dos aspectos teóricos levantados anteriormente.

5.1 Pontos positivos e negativos da oficina

Esta categoria de análise surgiu das respostas às questões 3 e 4 do questionário aplicado. A seguir, expõem-se algumas das falas dos professores participantes da oficina, que têm relevância neste estudo.

Oficina dinâmica, prática; linguagem clara; objetividade; reflexões (P1).

Bem planejada; orientações claras; bem dinâmica (P2).

Ótima metodologia de trabalho por parte da ministrante, que demonstrou empatia com o grupo, houve troca de ideias e de experiências muito ricas (P3).

Troca de experiências e pontos de vista discutidos. Também apresentação de diferentes ferramentas para o uso em sala de aula (P6).

Apresentação prática e direta sobre as metodologias ativas. Oportunidade de reflexão sobre a própria prática (P8).

A oficina foi desenvolvida na perspectiva das próprias metodologias ativas, em que se privilegiaram a participação ativa e a autonomia dos envolvidos, a problematização de aspectos do contexto educacional e a oportunidade de refletirem criticamente sobre ela. Pelas falas dos participantes apresentadas acima, percebe-se que os professores gostaram da dinâmica pautada pelo método ativo, o que, acredita-se, é o primeiro passo para que passem a adotá-lo na sua prática pedagógica no ensino técnico.

Houve destaque, também, para a “troca de ideias e de experiências”, o que está associado também ao método ativo, tendo como pano de fundo a interação tanto entre professor e aluno como também entre aluno e aluno (MOREIRA, 2011; SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014; MORAN, 2015).

Também foi enfatizada pelo grupo a oportunidade de reflexão sobre a própria prática. Nesse mesmo viés, Schön (1995) considera que um professor reflexivo deve ter um olhar atento para o seu aluno. Mais do que isso, precisa deixar seu aluno expressar-se e planejar sua aula com base no conhecimento tácito expresso pelo aprendiz, o que condiz com a proposta pautada no método ativo.

Cabe chamar atenção para o posicionamento de P6, que considerou um ponto positivo o fato de terem sido apresentadas diferentes ferramentas para o uso em sala de aula. A partir disso, acredita-se que as estratégias de ensino, norteadas por metodologias ativas, podem ser desenvolvidas também no contexto do ensino técnico.

Como ponto negativo, a maioria dos participantes apontou o tempo reduzido para discussão mais ampla do assunto. Considera-se esse ponto também um aspecto positivo, pois mostra o envolvimento e a satisfação dos participantes com a temática da oficina.

5.2 Uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas

A abordagem com o método ativo em sala de aula, independentemente do nível e da modalidade de ensino, pode trazer benefícios para os processos de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que os professores investigados, em sua maioria, já utilizavam essa abordagem, contudo, alguns desconheciam a terminologia. A seguir, destacam-se algumas falas que evidenciam essa situação:

Na minha prática em sala de aula, gosto de trabalhar com grupos de estudo, faço reflexões e problematização do conteúdo com a realidade e procuro sempre ser uma professora mediadora (P5).

Conhecia apenas intuitivamente, pois tive formação para a docência, propriamente falando. Utilizo muito trabalhos em grupo e discussão, para que os alunos exponham seu entendimento sobre os conteúdos de sala de aula e associem os mesmos com sua realidade (P6).

Quando tenho momento de interação com as turmas sempre utilizo uma estratégia que os faça sair da zona de conforto e refletir, interagir (P3).

Dessas falas, infere-se que o discurso dos professores remete para uma abordagem com a centralidade no aluno, o que é imprescindível no contexto da instituição desses professores, que atuam com estudantes em formação profissional técnica de nível médio, na área da administração. Estratégias de ensino, norteadas pelo método ativo, podem promover, com mais eficiência, que se alcance o perfil de aluno desejado para a atuação consciente, ética, responsável, criativa e comprometida com o desenvolvimento da sociedade (PPC, 2015).

Entre as estratégias de ensino vivenciadas pelos professores ao longo da oficina, e que eles se sentiram motivados a utilizar em suas práticas pedagógicas, o júri simulado foi a mais mencionada pelos docentes. Destaca-se, nesse ponto, a seguinte fala:

Achei muito interessante a estratégia do júri simulado, pois estimula a pesquisa, incentiva o trabalho em equipe e exercita outras habilidades como a autoestima e a defesa de uma tese ou ponto de vista, baseado em evidências concretas (P8).

Acredita-se, ainda, ter proporcionado aos professores a reflexão sobre a própria prática, o que, conforme Perrenoud (2002) e Schön (1995), incentiva os professores a ressignificar suas práticas e proporem novas estratégias de ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu averiguar a percepção de oito professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, participantes da oficina “Metodologias ativas de ensino na sala de aula”, quanto ao uso de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas. Essa oficina foi desenvolvida na perspectiva das próprias metodologias ativas, em que se privilegiaram a participação ativa e a autonomia dos envolvidos, a problematização de aspectos do contexto educacional e a oportunidade de refletirem criticamente sobre ela.

Pelas falas dos participantes, percebeu-se que a dinâmica pautada pelo método ativo agradou os professores, o que, acredita-se, é o primeiro passo para que passem a adotá-la na sua prática pedagógica no ensino técnico.

Salienta-se, ainda, que não foi concretizada a hipótese inicial de os professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio serem, em sua maioria, bacharéis que se tornaram professores, tendo em vista que, dos oito professores investigados, apenas dois não tiveram formação em curso de licenciatura. Além disso, chamou a atenção para a larga experiência docente desses professores, considerando que cinco têm mais de 10 anos de prática de sala de aula.

Diante dessas considerações, é possível concluir que, na percepção desses profissionais, as metodologias ativas já fazem parte da sua prática pedagógica, embora muitos não conhecessem a nomenclatura. Mesmo assim, sentiram-se motivados a utilizarem algumas estratégias, norteadas pelo método ativo, que ainda não conheciam e a participarem de outros momentos de formação nessa linha.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

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

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n. 04, p. 119-143, Jul/Ago 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 3/2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 6/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1/2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em

caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 2014. Seção 1, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC/SEPT, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2014.

BRODBECK, Jane T.; COSTA, Antônio J. H.; CORREA Vanessa L.. Estratégias de Leitura em Língua Portuguesa. Curitiba-PR: InterSaberes, 2012.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, A.; MARTINS, S. N. . Metodologias ativas de ensino na educação Universitária: o impacto de práticas pedagógicas inovadoras em cursos na área da gestão organizacional. In: 10º Congresso Internacional de Educación Superior - Universidad 2016, 2016, Havana (Cuba). **Memórias do 10º Congresso Internacional de Educación Superior**, v. 10. p. 2023-2029, 2016.

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

GEREVINI, A. M. ; TRINDADE, T. R. ; SILVA, J. S. ; MARCHI, M. I.; SCHUCK, R. . ; DULLIUS, M. M. ; MARTINS, S. N. ; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães . Metodologias ativas que permeiam as práticas pedagógicas da Educação Básica. In: XVI Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa, 2014, Lajeado **Anais da XVI Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa**. Lajeado: Editora da Univates, 2014. v. 1. p. 381-381.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

MARTINS, S. N. ; DIESEL, A. ; STROHSCHOEN, A. A. G. ; SILVA, J. S. . Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior: uma proposta de formação continuada de professores. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba-PR: Editora PUCPR, 2015. v. XII. p. 18988-18995.

MASETTO, Marcos T. **Professor Universitário: um Profissional da Educação na Atividade Docente**. In: *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2013. E-book.

MITRE, Sandra M.; BATISTA, Rodrigo S.; MENDONÇA, José Márcio G.; PINTO, Neila Maria de M.; MEIRELLES, Cynthia de A. B.; PORTO, Cláudia P.; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran>. Acesso em: 27 ago. 2015.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011b.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO.

Lajeado: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2015. 41 p.

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL. Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2006. 184 p.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

Artigo recebido em 30/05/2016. Aceito em 25/07/2016.