

## AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Aline Diesel<sup>1</sup>

Vanessa Pederiva<sup>2</sup>

Silvana Neumann Martins<sup>3</sup>

Jacqueline Silva da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições dos cursos de Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada no Rio Grande do Sul/BRA, na formação de seus alunos no que se refere à utilização de estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas. O referencial teórico está ancorado na formação inicial de professores (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2012) e no caráter autônomo que proporciona uma abordagem com metodologias ativas de ensino (BERBEL, 2011; FREIRE, 2015). O estudo segue uma abordagem quantitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado aos formandos de quatro cursos de Licenciatura da IES investigada. Como resultados, evidenciou-se que o curso de Pedagogia se destacou como o que oferece maior frequência práticas pedagógicas norteadas por metodologias ativas, embora os outros também ofereçam essa metodologia. O curso de História aparece como o curso em que se destacam aulas expositivas, centradas no professor. Os cursos de Letras e Educação Física desenvolvem práticas pedagógicas ora tradicionais, ora ativas.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Licenciaturas. Metodologias ativas de ensino. Estratégias de ensino.

## THE ACTIVE TEACHING METHODOLOGIES IN THE LICENTIATE COURSES

**Abstract:** The purpose of this article is to present the contributions by licentiate courses from a Higher Education Institution (HEI) located in Rio Grande do Sul/BR towards the preparation of its alumni

---

1 Mestre em Ensino e docente da rede pública e privada de Ensino.

2 Graduanda em Psicologia e bolsista de Iniciação Científica Univates.

3 Doutora em Educação e docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

4 Doutora em Educação e docente da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

regarding the use of teaching strategies guided by active methodologies. The theoretical referential is anchored on early teacher training (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2012) and the autonomous character that provides an approach with active teaching methodologies (BERBEL, 2011; FREIRE, 2015). The study follows a quantitative approach and employs a questionnaire applied to the undergraduates from four licentiate courses at the HEI being investigated as a data collection instrument. From the results, it becomes evident that the Pedagogy course stood out as the one that most frequently offers pedagogical practices guided by active methodologies, though the other ones also offer such methodology. The History course appears as the one in which expository, teacher centered lectures are highlighted. The Languages and Physical Education courses develop sometimes traditional, sometimes active pedagogical practices.

**Keywords:** Early teacher training. Licentiate. Active teaching strategies. Teaching Strategies.

## 1 INTRODUÇÃO

Diversas abordagens vêm surgindo, no intuito de substituir o ensino tradicional, o qual tinha o foco no professor e na transmissão do conteúdo. Dentre tais abordagens, destacam-se as metodologias ativas de ensino, que preveem o protagonismo do estudante na aprendizagem.

Embora possa parecer um tema ultrapassado discutir sobre práticas pedagógicas inovadoras, que promovam a autonomia e o protagonismo do estudante, percebe-se que, no ambiente escolar, a práxis pedagógica, muitas vezes, ainda segue uma dinâmica incipiente, em que o quadro de giz ou o data show, juntamente com o professor, são os protagonistas da aula. Assim, as tradicionais aulas baseadas na transferência de conteúdos ainda são comuns.

Diante desse cenário, entende-se que uma das causas que impede a transposição do ensino tradicional seja o próprio planejamento curricular dos cursos de Licenciaturas, os quais ainda se estruturam com o professor como o dono do saber. Diante disso, entende-se que, para que efetivamente essa abordagem seja concretizada na Educação Básica, é necessário que o professor vivencie situações inovadoras ao longo dos cursos de Licenciatura, nos quais aprimora-se o processo de constituição do professor. Essa perspectiva atende o que Tardif (2012) chama de saberes experienciais, como explicar-se-á logo a seguir.

Nesse contexto de inovação das práticas pedagógicas, inserem-se as metodologias ativas de ensino. Atualmente, o método ativo vem sendo disseminado em práticas pedagógicas de universidades estrangeiras e vem construindo diferenciais em instituições brasileiras que inseriram este referencial em sua organização metodológica, sobretudo em cursos da área da saúde (BERBEL, 2011) e da gestão (DIESEL, DIESEL; MARTINS, 2015). Entretanto, poucos ainda são os estudos que tratam dessa abordagem junto aos cursos de Licenciatura. Pensando nisso, entende-se a relevância científica desta investigação.

Diante disso, surge o presente estudo, que tem como objetivo conhecer a frequência de metodologias ativas de ensino nos cursos de Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior, tendo em vista a formação de professores que também podem valer-se dessas estratégias para as suas aulas. A matriz metodológica

configurou-se em um questionário aplicado aos formandos de quatro cursos de Licenciatura da IES investigada, localizada no interior do Rio Grande do Sul/BRA.

O foco deste trabalho, centrado na formação de professores com e para as metodologias ativas de ensino, é objeto de investigações de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Mestrados para a Formação de Docentes: Um Lócus de (re) Construção e de Aprendizagem”, que investiga as contribuições dos cursos de Licenciatura e dos programas de Pós-Graduação da IES a que está vinculada, no que se refere à formação de profissionais da educação com perfis empreendedores. Para que efetivamente sejam constituídos esses profissionais diferenciados, a equipe de pesquisa acredita que uma abordagem focada em estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas de ensino pode ser um meio para uma educação de mais qualidade.

Convém especificar o que, neste trabalho, entende-se por metodologias e por estratégias. Com base em Silva (2011), considera-se metodologia o trabalho desenvolvido pelo professor dentro e fora da sala de aula, *para e com* os alunos. *Para* no sentido de desenvolver o trabalho a partir das escolhas do professor, do que ele acredita ser necessário para seus alunos dentro de suas possibilidades; e *com* é o trabalho desenvolvido juntamente pelo professor e aluno. O professor, através da escuta atenta sobre aquilo que emerge do cotidiano dos alunos, de seus interesses e de suas necessidades, organiza em conjunto com o aluno o que vai ser trabalhado e como será desenvolvido. Assim, juntos estabelecem o que vai ser investigado e aprendido, tornando a aprendizagem significativa para ambos. Esse processo considera os alunos como atores sociais, protagonistas das suas aprendizagens. Essa metodologia, que é estruturada por estratégias de ensino, pode ser desenvolvida de modo tradicional ou ativo. No caso da metodologia ativa, as estratégias têm foco na autonomia do aluno.

Assim, no âmbito desse trabalho, define-se por estratégias de ensino os diferentes procedimentos adotados no desenrolar do planejamento do professor, que se concretizam na prática pedagógica para e/ou com os alunos. Cabe destacar, ainda, que essa diferenciação é conveniente para fins didáticas, entretanto, na prática diária do professor, a metodologia e as estratégias acontecem conjuntamente.

Tendo feito essa introdução, parte-se para a etapa da fundamentação que embasou teoricamente esta investigação. Após, apresentam-se os procedimentos metodológicos para, então, serem apresentados e analisados os dados coletados.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

No decorrer desta investigação, algumas interrogações nos acompanharam: Como se forma um professor? Quais são os saberes e habilidades que precisa desenvolver para estar habilitado para assumir essa função? Como articular a abordagem teórica com a prática da sala de aula? Esses são algumas questões norteadoras de inúmeras discussões nos cursos de Licenciatura.

Embora se esteja longe de se ter respostas a essas questões, sabe-se que o docente na contemporaneidade deve dispor de uma gama de atribuições, como habilidades, técnicas e competências para a sua prática com estudantes. Sua ação requer, sobretudo, inúmeros saberes, para além daqueles ensinados aos professores ao longo de sua formação. Alguns estão diretamente ligados à experiência da prática do trabalho, nas atividades de interação humana, entre pessoas que constituem os seus movimentos de ação docente.

O saber dos professores, para Tardif (2012), é algo articulado por meio da sua identidade, da sua história de vida, das suas experiências. Assim, ensinar supõe também aprender a ensinar, já que, de acordo com o autor, ensinar não se reduz a transmitir conhecimentos já constituídos.

Para ensinar, o docente vale-se de saberes essenciais oriundos da sua formação profissional e de saberes experienciais, disciplinares e curriculares. Os saberes experienciais são os adquiridos na prática da ação docente, através da interação com as pessoas. São baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento com o seu meio, incorporando a experiência individual e coletiva do saber-fazer e saber-ser. Os curriculares são aqueles saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar se baseia e que os professores devem aprender a utilizar. E os disciplinares são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias ao longo da formação inicial e continuada do professor. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que compõem as disciplinas dos cursos de formação (TARDIF, 2012).

A partir desses saberes, a ação do professor deve orientar e facilitar a interação do estudante com a informação, para que este possa apropriar-se de conhecimentos, o que irá, efetivamente, contribuir para a sua inserção e ação na sociedade atual. Assim, os cursos de formação inicial de professores devem ser constituídos por um currículo que forme futuros professores dispostos a aprender a ensinar em condições favoráveis para que os seus futuros alunos também aprendam.

Para potencializar a discussão acerca da formação inicial de professores, é fundamental articular o pensamento de Nóvoa (2009), o qual critica os programas de formação de professores que, segundo o autor, estão muito afastados da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Com esse posicionamento, o autor relaciona cinco propostas de trabalho a partir das quais os programas devem ser pensados e repensados quando da sua reestruturação curricular:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;

- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 1).

De acordo com o entendimento do autor, a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, ou seja, integrando saberes científicos, pedagógicos e técnicos. Como é possível perceber no excerto anterior, o autor valoriza os docentes mais experientes, os quais devem ser tidos como âncoras dos próprios colegas. Contudo, os que estão há mais tempo em sala de aula, não são os únicos possuidores do saber, mas sim a troca entre experiência, ciência e técnica, proporciona maior conhecimento aos profissionais.

### **3 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO**

As metodologias ativas de ensino são uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem), de modo a oferecer uma troca entre professor e aluno, oportunizando uma participação ativa a todos envolvidos nesse processo de formação, sendo que o aluno deve ser capaz de gerenciar a construção do seu conhecimento (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Essa ideia é corroborada por Freire (2015) ao referir-se à educação como um processo que não é realizado por outrem, ou pelo próprio sujeito, mas que se realiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. Com base nessa ideia, pode-se considerar que tal abordagem prevê a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BASTOS, 2006, apud BERBEL, 2011).

A partir de uma maior interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento, ele passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que são exigidas dele ações e construções mentais variadas, tais como: 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).

Tomado desse ângulo, entende-se que a autonomia do estudante é importante para que ele consiga realizar essas ações e construções. Conforme 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.

Essa valorização da autonomia defendida pela autora coincide com a perspectiva de Freire (2015). De acordo com o educador, um dos problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente. Jófili (2002, p. 196), ao reportar as ideias de Paulo Freire, entende que, 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.

Outro ponto basilar de uma abordagem envolvendo o método ativo é a problematização da realidade e a reflexão. No ambiente escolar, problematizar é fazer uma análise sobre a realidade como forma de tomar consciência dela. Em outra instância, há necessidade de o docente instigar o desejo de aprender do estudante, problematizando os conteúdos. Para tanto, é fundamental que o docente conheça as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado.

O trabalho com metodologias ativas de ensino favorece a interação constante entre os estudantes. A aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e em que são “proibidos” de trocar ideias com os colegas, dá lugar a momentos de discussão e trocas. Nessa abordagem, “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 6).

Esse movimento de interação constante com os colegas e com o professor leva o estudante a, constantemente, refletir sobre uma determinada situação, a emitir uma opinião acerca da situação, a argumentar a favor ou contra, e a expressar-se. Koch (2002) complementa essa ideia ao mencionar que o professor deve despertar no estudante uma atitude crítica do seu meio, preparando-o para “ler o mundo”.

A partir dessas considerações, são mencionados, alguns exemplos de estratégias norteadas por metodologias de ensino, das quais a letra “c” não é considerada ativa, diferente das demais.

- a) Aulas expositivas, baseadas em debates, em que os alunos são motivados a refletirem e a se posicionarem diante de situações;
- b) Realização de dinâmicas de grupo, por exemplo: trabalhos em grupo, phillips 66, dramatização, world café, construção de mapas conceituais, entre outros;
- c) Aulas em que a metodologia era centrada na pesquisa realizada pelos alunos, sem haver um momento de reflexão sobre o aprendizado;
- d) Aulas em que a metodologia é centrada na pesquisa realizada pelos alunos, com um momento de reflexão sobre o aprendizado;
- e) Aulas baseadas na solução de problemas, que contemplam os conteúdos da disciplina;

- f) Aulas a partir de estudos de caso;
- g) Realização de visitas técnicas;
- i) Relatos de professores das escolas;
- j) Análise de vídeos e imagens.

Cabe mencionar que as estratégias aqui relacionadas integraram o instrumento de coleta de dados envolvido nesta investigação.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado a alunos formandos do primeiro semestre de 2016, vinculados aos cursos de Licenciatura de uma IES localizada no Rio Grande do Sul. O total de alunos formandos em Licenciatura era de 48, dos quais 22 responderam ao questionário, dando um total de 45,83% de retorno. Assim, constituem-se os sujeitos deste estudo: 9 formandos do curso de Pedagogia, de um total de 20; 2 formandos do curso de História, de um total de 2; 6 formandos de Letras, de um total de 10; e 5 formandos do curso de Educação Física, de um total de 10. Além desses, ainda tiveram seis estudantes de outros dois cursos de Licenciatura que não responderam ao questionário, por isso, estes não foram incluídos na análise.

Optou-se por entrevistar apenas alunos dos cursos de Licenciatura, pelo fato de que a Licenciatura busca formar professores, futuros docentes. Da mesma forma, foram entrevistados apenas alunos formandos, pelo fato de eles já estarem no final do curso, terem estudado e finalizado com aprovação todas as disciplinas que o curso disponibiliza, tanto aulas teóricas quanto práticas.

O questionário, composto por cinco perguntas, sendo duas fechadas e três abertas, elaborado por meio da ferramenta de formulários do Google Drive, foi enviado para o e-mail pessoal de cada formando. Ressalta-se que foram levados em consideração as características do questionário apontadas por Malhotra (2012): as perguntas devem ser elaboradas de forma específica, para que os entrevistados tenham condições de respondê-las e para que as informações passadas sejam as esperadas; o questionário deve ser motivacional e incentivador, de forma que o sujeito participante não se sinta entediado enquanto responder às questões; minimização do erro de resposta.

Neste artigo, tendo em vista o objetivo, o foco para a análise dos dados serão as respostas da questão fechada, em que os sujeitos deveriam assinalar a frequência com que ocorrem determinadas situações apresentadas ao longo do seu curso de graduação. Para análise dos dados coletados, realizou-se uma análise quantitativa das respostas por meio de gráficos de barras, tendo a atual pesquisa um caráter descritivo, a qual se caracteriza por haver uma relação entre as variáveis (LAKATOS; MARCONI, 2010).



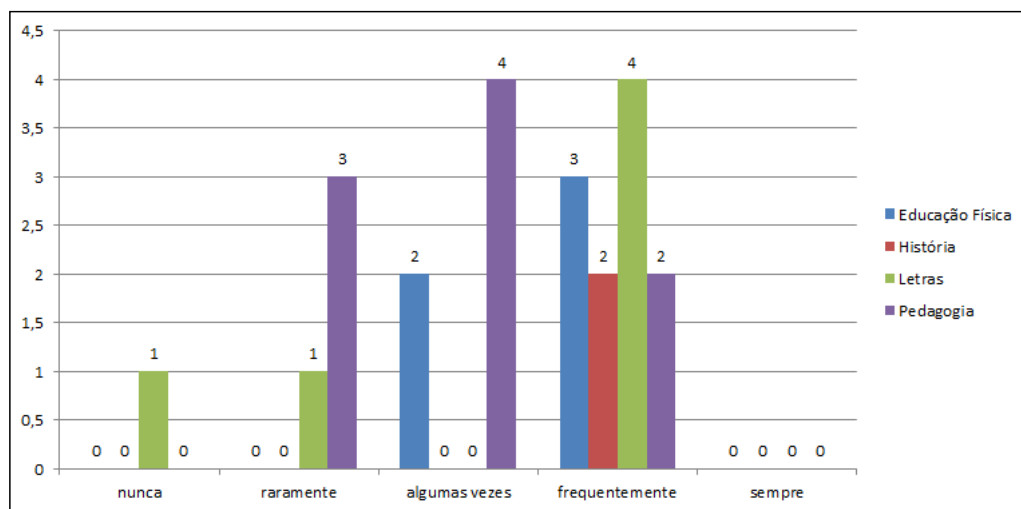
A abordagem quantitativa, por sua vez, pode ser descrita como objetiva, com a coleta de dados de forma estruturada, visando à quantificação dos resultados. Dessa forma, são atribuídos valores numéricos às respostas, sendo que a partir de uma amostra representativa, estes também podem ser generalizáveis (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Cabe referir, por fim, que os sujeitos participantes da pesquisa firmaram consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual manifestaram ciência dos objetivos do trabalho e concordaram em participar da pesquisa.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Do questionário aplicado aos formandos dos cursos de Licenciatura, é possível realizar análise quantitativa dos resultados, a qual permite averiguar a frequência com que os professores fazem uso de metodologias ativas de ensino em suas aulas. Desse modo, o primeiro gráfico (Gráfico 1) apresenta as percepções dos estudantes sobre as aulas expositivas, centradas no professor:

Gráfico 1 - Aulas expositivas, centradas no professor



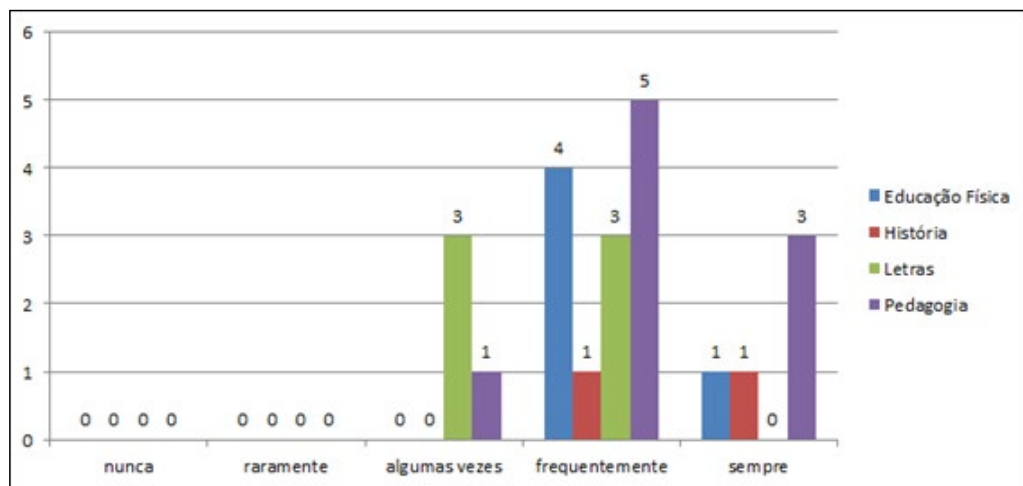
Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Ao responderem sobre a existência de “Aulas expositivas, centradas no professor” em seu curso, a maior incidência de respostas está na alternativa “frequentemente”, mostrando que as aulas dos cursos investigados ainda são centradas no professor, o que remete ao ensino mais tradicional. O gráfico evidencia que o curso de Pedagogia é o que menos utiliza desse método, pois, dos 9 sujeitos, 7 apontaram que as aulas expositivas, centradas no professor são raras ou acontecem algumas vezes. Destaca-se, também, que a totalidade de sujeitos do curso de História indicou que essas aulas são frequentes.



O Gráfico 2 evidencia a frequência de aulas expositivas, baseadas em debates, em que os alunos são motivados a refletirem e a se posicionarem diante de situações.

Gráfico 2 - “Aulas expositivas, baseadas em debates, em que os alunos eram motivados a refletirem e a se posicionarem diante de situações”

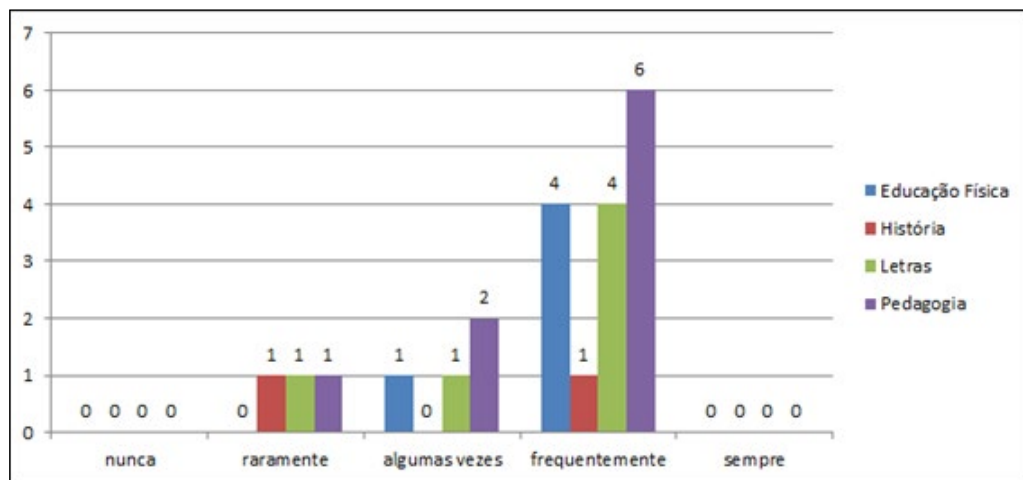


Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Mais uma vez, o curso de Pedagogia se destaca dos demais, pois, dos 9 participantes, 8 disseram que essa metodologia ocorre sempre ou frequentemente, e 1 sujeito desse curso mencionou que essa metodologia ocorre algumas vezes. Nos cursos de História e Educação Física, também se percebeu que é frequente a utilização desta metodologia de ensino em sala de aula, pois as respostas ficaram entre frequente e sempre. Já no curso de Letras, essa estratégia é comum, mas menos comum dos que nos demais cursos, pois 3 mencionaram “algumas vezes” e 3 mencionaram “frequentemente”.

No Gráfico 3, por sua vez, é possível perceber que as dinâmicas de grupo ocorrem com frequência, pois todos os cursos marcaram essa opção, com a maioria prevalecendo.

Gráfico 3 - “Realização de dinâmicas de grupo”

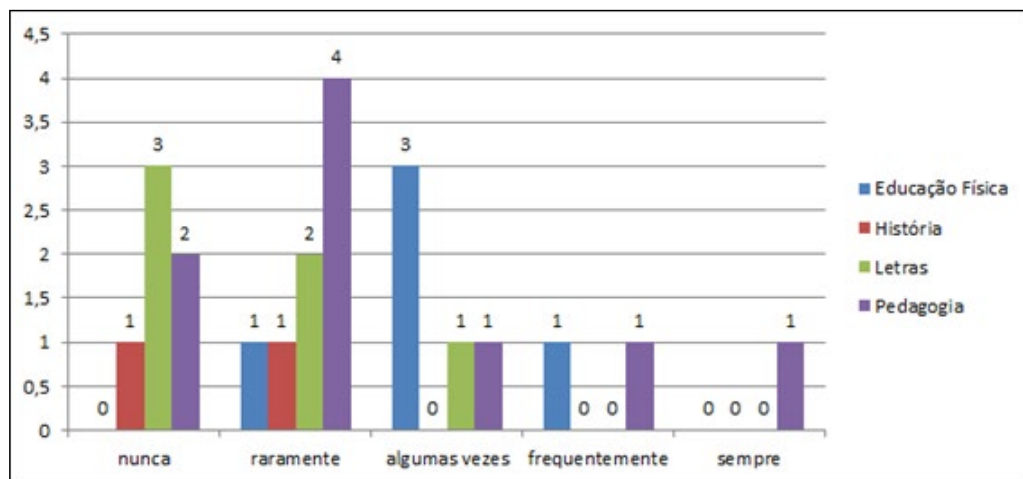


Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Como se pode evidenciar, Pedagogia, mais uma vez, se sobressaiu, pois 6 responderam frequentemente, 2 algumas vezes, e 1 marcou raramente. No curso de Educação Física, 4 estudantes marcaram a opção frequentemente e apenas um marcou algumas vezes. Dessa forma, esse curso se destaca juntamente com Pedagogia, por ter essa metodologia de forma mais frequente que os demais. Em relação ao curso de História, 1 aluno marcou frequentemente e 1 marcou raramente. Essa adversidade possivelmente pode ser decorrente da mudança de docentes de uma determinada disciplina que foi cursada pelos alunos em semestres diferentes, pois é comum ter mais de um professor, nas universidades, que lecionam uma mesma disciplina, principalmente se forem em conjunto com outros cursos.

Já o Gráfico 4 retrata a regularidade de metodologias centradas na pesquisa realizada pelos alunos, sem haver um momento de reflexão sobre o aprendizado.

Gráfico 4 - “Aulas em que a metodologia era centrada na pesquisa realizada pelos alunos, sem haver um momento de reflexão sobre o aprendizado”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

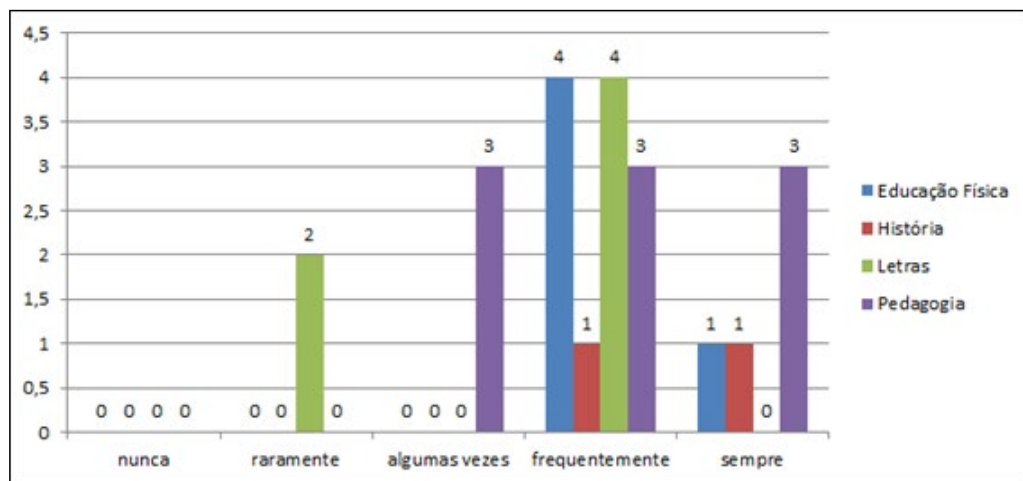
O destaque aqui vai para os cursos de História e Letras, pois praticamente a integralidade dos sujeitos desses cursos mencionaram que essas práticas nunca ocorreram ou ocorreram raramente. No curso de Letras, apenas um aluno apontou algumas vezes.

As respostas dos sujeitos vinculados ao curso de Educação Física transitaram entre raramente e frequentemente – 1 marcou raramente, 3 marcaram algumas vezes e 1 marcou frequentemente. É possível que não tenha havido entendimento da assertiva por parte dos estudantes ou pode ser que estes fizeram as disciplinas em semestres diferentes, podendo assim os professores terem modificado a metodologia utilizada de um semestre para o outro.

A maior disparidade é em relação à Pedagogia, que teve respostas em todos os itens. Contudo, dos 9 respondentes, 6 responderam que essas práticas nunca aconteceram ou eram raras. Portanto, pode-se dizer que a metodologia predominante é a não tradicional.

Em relação ao Gráfico 5, tem-se a percepção dos sujeitos quanto à metodologia centrada na pesquisa realizada pelos alunos, aliada a momentos de reflexão sobre o aprendizado, o que se aproxima dos pressupostos de uma abordagem baseada em metodologias ativas.

Gráfico 5 - “Aulas em que a metodologia era centrada na pesquisa realizada pelos alunos, com um momento de reflexão sobre o aprendizado”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

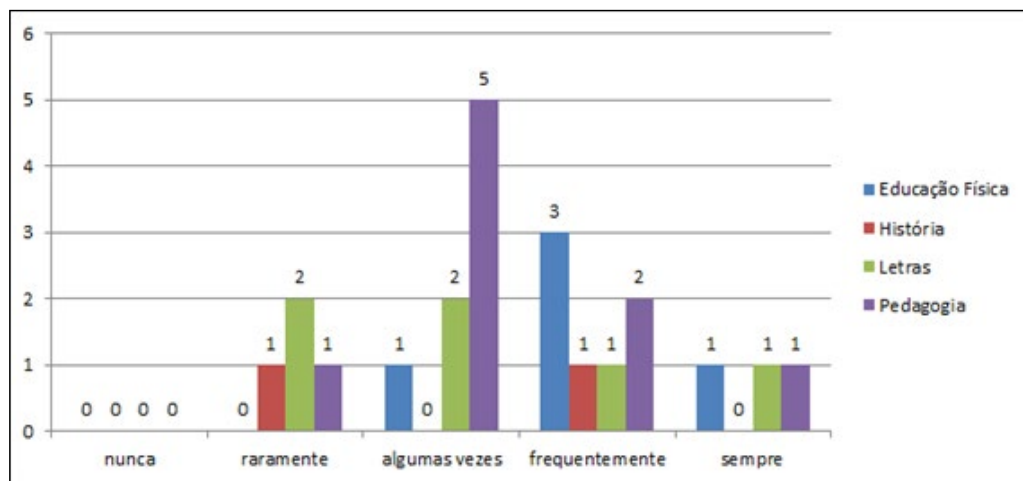
O gráfico mostra que essa estratégia é menos comum no curso de Letras, pois, dos 6 sujeitos, 2 marcaram a opção raramente, sendo o único em que esse item foi escolhido. Já no curso de História, essa metodologia é bem comum, pois a integralidade dos sujeitos indicou as opções frequentemente e sempre. Pode-se perceber a coerência com o gráfico anterior, em que os dois participantes desse curso apontaram que nunca ou raramente ocorre a pesquisa sem o debate dos resultados.

Em relação ao curso de Pedagogia, essa prática também é comum, pois todos os sujeitos transitaram entre algumas vezes, frequentemente e sempre. Fazendo uma articulação entre os gráficos 4 e 5, percebe-se uma disparidade. Desse resultado, surgem os seguintes questionamentos: Os alunos estariam em dúvida quanto à utilização da pesquisa como um momento de reflexão sobre o aprendizado? Poderiam algumas práticas de ensino estarem embasadas na pesquisa e outras não?

Já no curso de Educação Física, a metodologia centrada na pesquisa realizada pelos alunos, com momentos de reflexão sobre o aprendizado é muito comum, pois todos os alunos marcaram frequentemente ou sempre, indo ao encontro dos dados evidenciados no gráfico anterior.

As aulas baseadas na solução de problemas, os quais contemplavam os conteúdos da disciplina são evidenciados no Gráfico 6:

Gráfico 6 - “Aulas baseadas na solução de problemas, os quais contemplavam os conteúdos da disciplina”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

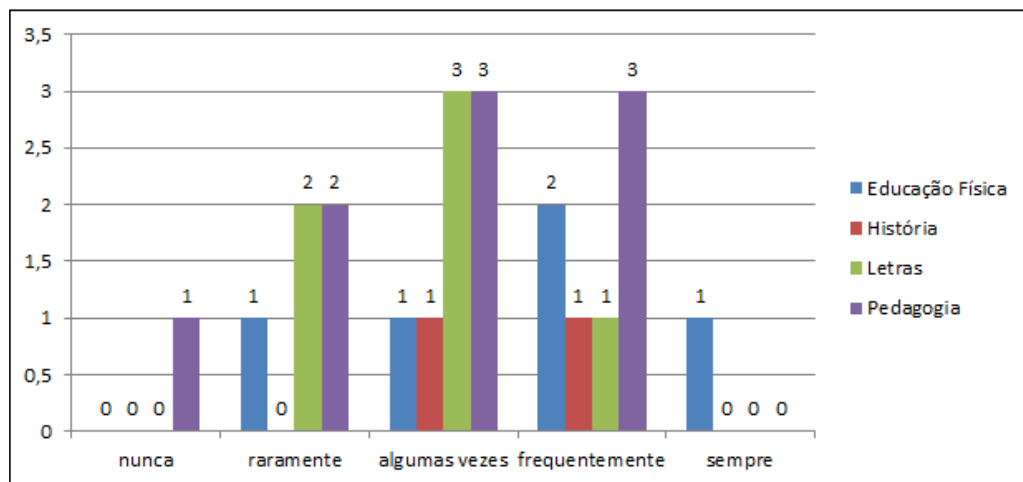
O gráfico indica que há uma disparidade de respostas em todos os cursos, pois elas caminham entre raramente e sempre. Destacam-se os cursos de Educação Física e de Pedagogia como os que mais desenvolvem essa estratégia de ensino. Na Educação Física, todos indicaram que aulas baseadas na solução de problemas são comuns algumas vezes, frequentemente e sempre, sendo que a maioria assinalou a opção frequentemente. Já a Pedagogia, dos 9 participantes, 8 indicaram algumas vezes, frequentemente e sempre, e apenas 1 apontou raramente. Esses dados apontam que esses dois cursos parecem estar preocupados com a formação de profissionais prático-reflexivos.

No curso de Letras, os formandos apontaram para uma não regularidade ocorrendo entre raramente e sempre. A partir disso, cabe a reflexão: por que essa estratégia de ensino não se destaca no curso de Letras como nos outros cursos?

No curso de História, mais uma vez, percebe-se uma disparidade nas respostas, pois 1 aluno considerou que essas práticas são raras no curso e outro que essas práticas são frequentes. Considera-se a causa desse distanciamento, tal como no Gráfico 3, que provavelmente esses alunos cursaram disciplina ministradas por professores diferentes, que adotaram distintas metodologias de ensino.

O Gráfico 7 trata da frequência com que são desenvolvidas aulas nos cursos de Licenciatura a partir de estudos de caso:

Gráfico 7 - “Aulas a partir de estudos de caso”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

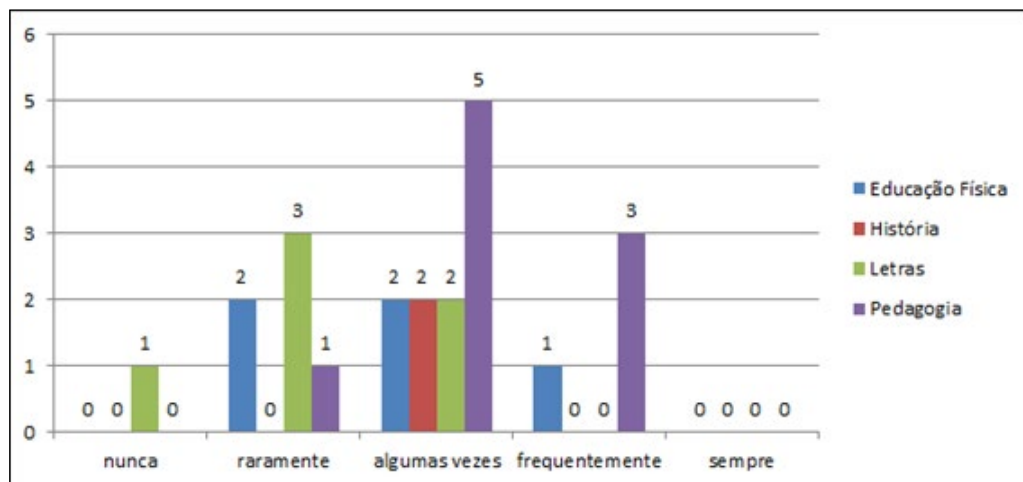
Esse gráfico aponta que o estudo de caso é mais utilizado no curso de História, em que 1 marcou algumas vezes e outro marcou frequentemente. Entretanto, como o universo de sujeitos desse curso é composto apenas por dois alunos, não é possível fazer tal afirmação com precisão. No curso de Educação Física, essa prática também é comum porque, de 5 sujeitos, 4 marcaram algumas vezes, frequentemente e sempre, e apenas 1 marcou raramente.

Percebe-se uma disparidade em relação ao curso de Pedagogia, pois 3 disseram que essa prática nunca ou raramente foi desenvolvida no curso, três disseram que é desenvolvida algumas vezes e três disseram que é frequente. A partir desses elementos, é possível constatar que a maior assiduidade está nas opções algumas vezes e frequentemente, evidenciando que essa estratégia também é comum neste curso.

No curso de Letras, houve respostas nas opções raramente, algumas vezes e frequentemente, tendo maior ênfase na opção algumas vezes. Com isso, pode-se concluir que essa estratégia utilizada pelo professor em sala de aula também ocorre de forma regular nesse curso.

O Gráfico 8 apresenta os dados em relação à realização de visitas técnicas.

Gráfico 8 - “Realização de visitas técnicas”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Os dados dão destaque ao curso de Pedagogia, mais uma vez, em que 8 formandos consideraram que essa metodologia é oportunizada algumas vezes ou frequentemente, e apenas 1 considerou que é rara no curso. Outro curso que promove visitas técnicas com uma certa frequência é o curso de Educação Física. Dos 5 alunos, 1 mencionou que essa metodologia é frequente, 2 mencionaram que acontece algumas vezes, e 2 disseram que acontece raramente. Em relação ao curso de História, percebe-se que a metodologia é algumas vezes oportunizada.

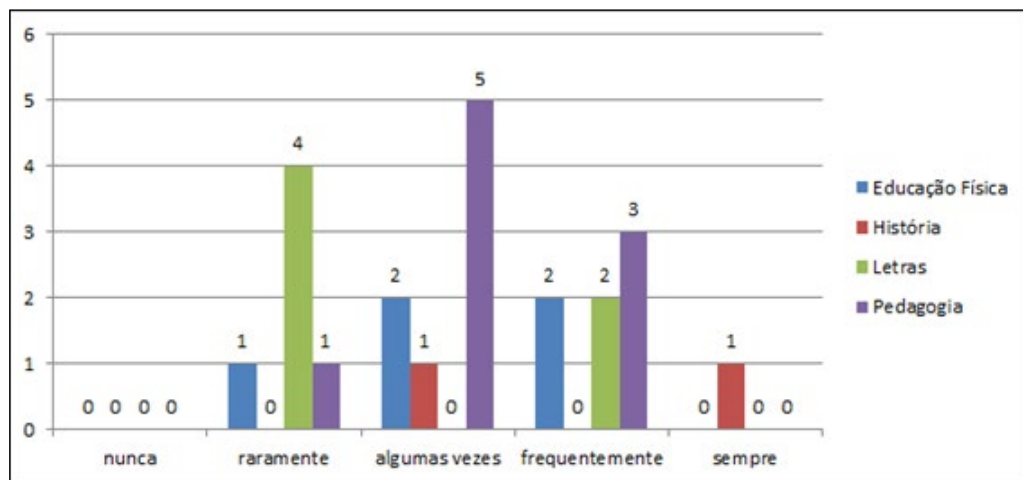
Dessa forma, pode-se considerar que as visitas técnicas são relevantes nos processos de ensino e de aprendizagem dos cursos de Pedagogia, Educação Física e História. Pelo fato de que oportunizam ao futuro professor vivenciar e ter contato com a realidade dos espaços escolares, auxiliando assim na formação da futura profissão.

Já o curso de Letras é o que menos realiza essa estratégia, tendo em vista que 3 mencionaram que ela nunca acontece ou acontece raramente, e 2 apontaram que ela acontece algumas vezes. Qual seria a razão de as visitas técnicas serem menos frequentes no curso de Letras? Seria um curso voltado para a teoria gramatical? Será que priorizam mais a teoria e os fundamentos que embasam as práticas de sala de aula, do que a prática em si? Ou então, essa evidência deve-se ao fato de o curso de Letras pôr mais em prática o aprendizado em sala de aula, tendo menos necessidade de realizar visitas técnicas?

O Gráfico 9 apresenta os dados em relação à estratégia de oportunizar aos alunos relatos de professores das escolas.



Gráfico 9 - “Relatos de professores das escolas”



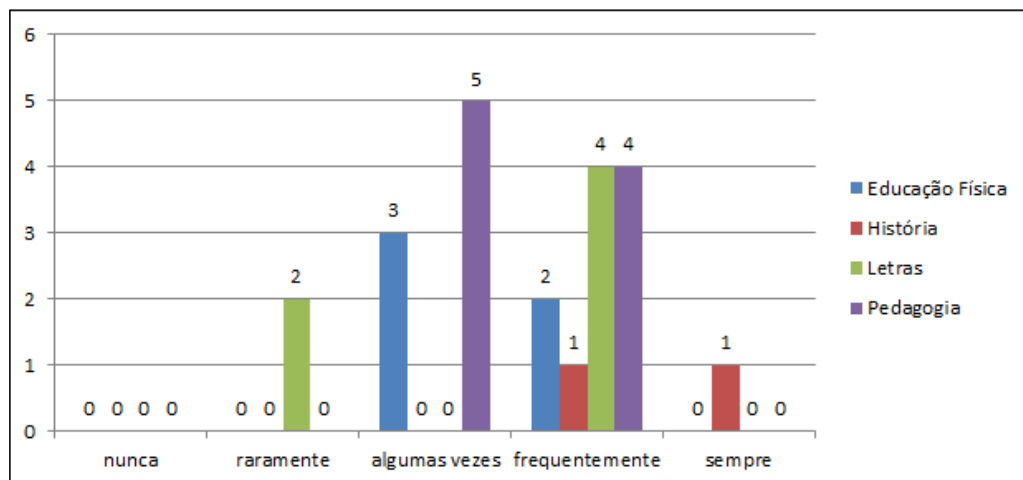
Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Percebe-se que, em se tratando da estratégia “relatos de professores das escolas”, sobressai-se o curso de História, em que 1 aluno mencionou que isso sempre acontece e o outro considerou que acontece algumas vezes. Já no curso de Pedagogia, essa estratégia também é bastante regular, tendo em vista que 8 formandos apontaram que tal metodologia acontece frequentemente ou algumas vezes, e apenas 1 considerou que ela é rara no curso.

Em relação ao curso de Letras, essa metodologia é menos comum, tendo em vista que a maioria dos alunos consideram-na rara no curso. Apenas 2 alunos apontaram que ela é frequente. Aqui, percebe-se uma aproximação com os resultados apresentados no Gráfico 8. Em relação ao curso de Letras, não realizam visitas técnicas com regularidade, assim como também não são oportunizados relatos de professores de escolas, evidenciando um certo distanciamento de uma abordagem baseada em metodologias ativas de ensino.

O Gráfico 10, por fim, apresenta os dados em relação à estratégia de análise de vídeos e imagens. É provável que esta estratégia seja a mais comum nos cursos.

Gráfico 10 - “Análise de vídeos e imagens”



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A partir do gráfico, pode-se evidenciar que essa metodologia é mais comum nos cursos de História, já que todos os sujeitos apontaram que essa estratégia acontece sempre ou frequentemente. Também é comum no curso de Pedagogia, em que todos os formandos mencionaram que a estratégia é oportunizada frequentemente ou algumas vezes. Já no curso de Educação Física, essa estratégia também é comum, mas não tanto como os dois cursos já mencionados, pois 2 disseram que ela é frequente e 3 apontaram que ela acontece algumas vezes.

No curso de Letras, embora nenhum aluno tenha considerado que essa estratégia não acontece, 2 disseram que ela é rara no curso e 4 disseram que é frequente. Assim, percebe-se uma disparidade nas respostas, no entanto, considerando os resultados nos demais cursos, pode-se dizer que este é o curso em que a estratégia de análise de vídeos e imagens é menos comum.

Quando o professor favorece ao estudante o trabalho com metodologias ativas de ensino, também permite a estes a abertura de discussões, interagindo e expondo seu ponto de vista. Dessa forma, Anastasiou e Alves (2004) corroboram com isso explicando que é a partir dessa interação e trocas entre os estudantes e professor, que a construção do conhecimento acontece.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em oposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos. Desse modo, assumem um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento.

A partir da análise quantitativa realizada neste estudo, evidenciou-se que o curso de Pedagogia se destacou como o que oferece práticas pedagógicas norteadas pelas metodologias ativas. Das 8 estratégias ativas, o curso de Pedagogia aparece como o mais frequente em seis delas. Ele só não é o mais frequente em estudo de caso e na análise de vídeos, as quais predominantes no curso de História.

Em relação ao curso de História, é difícil emitir uma conclusão, pois ele aparece como o curso em que se destacam aulas expositivas, centradas no professor. Tal estratégia retrata uma abordagem mais tradicional numa oposição às metodologias ativas. Atribuiu-se causa dessa evidência ao fato de o curso ter ênfase em fatos históricos, em que práticas expositivas talvez sejam mais apropriadas. Contudo, esse curso se destacou como o curso que mais oferece estudos de caso e análise de vídeos. Já os cursos de Letras e Educação Física desenvolvem práticas pedagógicas menos voltadas para a discussão entre os estudantes, se comparados aos demais cursos aqui investigados.

Diante do exposto, foi possível evidenciar que os cursos de Licenciatura da Instituição investigada inserem estratégias de ensino norteadas por metodologias ativas, o que contribui para a formação de professores mais preparados, que possam valer-se das experiências da Licenciatura para reaplicar as metodologias ativas nas suas aulas. Assim, conseqüentemente, os alunos desses professores provavelmente também serão sujeitos com perfil mais crítico e autônomo, pois as metodologias ativas estimulam a autoaprendizagem e a curiosidade por parte dos estudantes, os quais nesta pesquisa, eram futuros professores (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

## REFERÊNCIAS

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

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

DIESEL, A.; DIESEL, D. ; MARTINS, S. N. . Metodologias Ativas no Ensino Superior: Um Estudo de Caso. In: **Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, 2015, Criciúma/SC. Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. Criciúma/SC: Editora UNESC, 2015. v. 1. p. 1-7.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

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

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218. Setembro-Dezembro. 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SILVA, J. S. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. 237 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, fev. 2011.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.