



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JUSSARA GOMES FIGUEIREDO BEZERRA

**PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIA
ATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
CARACTERÍSTICAS E SUAS APLICAÇÕES**

**Rio de Janeiro
2021**

JUSSARA GOMES FIGUEIREDO BEZERRA

**PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA IMPLANTAÇÃO DE METODOLOGIA
ATIVA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DAS
CARACTERÍSTICAS E SUAS APLICAÇÕES**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial à obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Patrício Delgado (FE-UFRJ)

Rio de Janeiro
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JUSSARA GOMES FIGUEIREDO BEZERRA

Percepção dos docentes na implantação de metodologia ativa em uma instituição de ensino superior: análise das características e suas aplicações

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Patrício Delgado (Orientadora)

Profa. Dra. Mônica de Souza Hourí

Profa. Dra. Carla D. Monteiro Soares (membro externo – FGV EBAPE)

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Dedico não somente essa monografia, mas toda a minha trajetória na Universidade aos meus filhos Luíza e Pedro que foram inspiração e força diária e que com sua compreensão e paciência, me incentivaram e estiveram ao meu lado durante esses longos quase 09 anos de curso; aos meus pais Mary e Olympio que além de suporte moral e amoroso, confiaram em todo o processo mesmo nas horas que eu mesma duvidei da minha capacidade e ao meu marido Jedalias por me considerar a sua fonte de inspiração na sua trajetória acadêmica e por ser ainda mais paciente na reta final de curso: amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força para perseverar e por me sustentar na difícil tarefa de voltar a estudar após 16 anos da conclusão do meu ensino médio; a Ele toda honra sempre!

Aos amigos que a UFRJ me deu e por todos os momentos que passamos nesses longos anos até a tão sonhada formatura.

A Profa. Dra. Adriana Delgado pela paciência, disponibilidade, orientação e por não ter me deixado esmorecer.

Aos meus entrevistados que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa com seus depoimentos e compartilhar suas experiências, servindo de inspiração para a minha trajetória.

Aos Profs. Henrique Heidtmann Neto, Carla Soares, Yuna Fontoura e Bernardo Fajardo por serem além de chefes, inspiração para esse trabalho e incentivadores; bem como meus demais companheiros de trabalho com suas palavras de incentivo e parceria.

As amigas M^a de Cássia Coutinho e Roberta Duarte que seguraram várias barras quando eu precisava me ausentar do setor para cumprir as horas de estágio do curso; nossa “tendinha dos milagres” foi poderosa e nosso elo será eterno.

Por último e não menos importante quero agradecer ao meu querido Wallace Amorim, que foi o meu anjo da guarda em todos os momentos que passei: da euforia por uma nota 10 ao desespero total em apresentar um trabalho que eu não me sentia capaz de realizar; como você diz, pelo menos metade desse diploma deveria ser seu e sou obrigada a concordar que eu não estaria me formando se você não estivesse ao meu lado; vida longa a nós e nossos sonhos de fazer da Educação algo novo, inspirador e democrático.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas das metodologias ativas que têm sido utilizadas no ensino superior, quais suas aplicabilidades e seus processos. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, e que tem como público estudantes de classe média alta, tanto residentes no referido estado quanto oriundos de outros estados do país. Para a produção deste trabalho, a metodologia constituiu-se de levantamento bibliográfico em livros, *sites*, artigos, revistas científicas e dissertações que versam sobre o tema estudado e por pesquisa empírica de caráter qualitativo por meio do uso de formulários entregues aos docentes, sujeitos dessa pesquisa. Foram analisadas respostas de 12 docentes que lecionam no Curso de Graduação Presencial em Administração Pública e Empresas buscando a proposição sobre a percepção do docente na implementação da nova metodologia e procurou-se demonstrar como é a percepção dos docentes sobre o seu papel no desenvolvimento da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e quais seriam os pontos a serem mais desenvolvidos. Mediante dados apresentados, demonstraremos dentre os resultados da pesquisa, elencar as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade dessa metodologia utilizada na IES e os desafios para implementação e quais os ajustes sugeridos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação Superior.

LISTA DE SIGLAS

IES - Instituição de Ensino Superior
ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PPC - Projeto Pedagógico do Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologia Tradicional x Metodologia Ativa.....	21
Figura 2 - Pirâmide de Aprendizado.....	22
Figura 3 - Alguns princípios da aprendizagem que fundamentam a ABP.....	30
Figura 4 - Preferência dos Docentes quanto a metodologia.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais diferenças entre os papéis dos alunos e docentes na sala de aula convencional e no PBL.....	28
Tabela 2 - Anos de docência e Formação dos Professores que realizaram a pesquisa.....	36
Tabela 3 - Vantagens e Desvantagens das metodologias sob referência dos professores.....	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – Metodologias Ativas: o que são e como são aplicadas.....	16
1.1 – Democratização do conhecimento na educação	17
1.2 – Práticas de ensino tradicionais frente às metodologias ativas:contextualizando	18
1.3 – Outros tipos de metodologias ativas	24
1.4 – Vantagens e desvantagens das metodologias ativas	23
CAPITULO 2 – ABP – Aprendizagem baseada em problemas	26
2.1 – Criação do <i>workbook</i> – problemas	31
CAPITULO 3 – Situando o campo, os procedimentos metodológicos da pesquisa e seus sujeitos suas percepções.....	35
CAPITULO 4 – Análise e discussão dos resultados.....	38
4.1 – Metodologia ativa ABP x metodologia tradicional sob a percepção do docente	38
4.2 – Capacitação Docente	40
4.3 – Seleção de Conteúdos e Adaptação das Ementas das Disciplinas (<i>WORKBOOK</i>)..	43
4.4 – Análise do Desempenho e Formas de Avaliação dos Alunos	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXO A – Roteiro de entrevistas.....	54

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior para mim sempre foi um assunto cercado de curiosidade. Após o término do meu ensino médio, no fim dos anos de 1990, eu não pude ingressar logo no ensino superior e os meus amigos que tiveram essa oportunidade, com 06 meses, 01 ano de curso, desistiam enumerando as diversas dificuldades, mas elencavam como principais problemas os professores: a falta de didática, de metodologia, de empatia com os estudantes, de como era desgastante depois de um dia cansativo de trabalho assistir uma aula “chata” e eu sempre me perguntei o quão difícil deve ser educar alguém, preparar para o mercado de trabalho e quais seriam as habilidades necessárias para que o compartilhar desse conhecimento ocorresse de forma criativa e inspiradora.

Nos últimos 10 anos eu pude vivenciar experiências nesse vasto mundo do Ensino Superior em formas muito distintas e complementares, na condição de estudante de uma Universidade Federal e também como funcionária da coordenação de uma escola privada. Nesse sentido, quanto mais eu me aprofundo nessa questão das habilidades necessárias para ser um docente, no que se refere à elaboração de aulas, desenvolvimento das metodologias, didática, relacionamento com os estudantes, mais eu me interessava pelo tema. Acredito que há muito ainda a pesquisar sobre esse docente que, às vezes, é tão criticado e, muitas vezes, não tem seu trabalho devidamente valorizado e estimulado.

Com a necessidade de atualização permanente, o docente do Ensino Superior, atualmente, precisa aprender a manusear não somente ferramentas eletrônicas e virtuais para compartilhar o seu conhecimento, mas também conhecer cada vez melhor os estudantes que partilharão desse processo de aprendizagem com ele.

Conforme apontou o último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2018, é possível observar uma mudança no perfil dos discentes do ensino superior (ENADE/INEP, 2018). Para Barbosa e Moura (2013), há expectativas positivas e negativas sobre o desempenho dos estudantes e, com isso, há uma preocupação das instituições de ensino em inovarem seus currículos e proporem métodos mais eficientes na relação ensino aprendizagem dentro de sala de aula. Nesse sentido, estes autores defendem que as metodologias ativas são um complemento necessário às propostas de novos currículos dos cursos.

Segundo Morán (2015), as instituições de ensino que estiverem pensando em inovar seus métodos podem atuar de duas maneiras distintas. A primeira é a forma gradativa. Que

pode ser colocada em prática por meio da inserção de métodos ativos – alguns dos quais serão apresentados no Capítulo 1 – que permitem uma maior participação do discente no seu processo de aprendizagem, sem grandes alterações curriculares. Já a forma disruptiva, ocorre por meio de modificações físicas e práticas com a finalidade de adaptar-se às novas metodologias – que podem ser baseadas em jogos, desafios, problemas ou projetos.

A instituição de ensino superior pesquisada pautou-se no processo de reconstrução do seu Projeto Pedagógico de forma disruptiva., de modo que não somente introduziu as metodologias ativas em seu Projeto Pedagógico, como construiu um espaço físico com salas apropriadas para o pleno desenvolvimento desses métodos.

Ao decidir implantar novos métodos, a referida Instituição de Ensino Superior (IES) baseou-se em uma proposta pedagógica que primasse pela construção e reconstrução do conhecimento. Na perspectiva educacional da Instituição, destaca-se o valor dado ao esforço pessoal de cada discente na articulação de seus saberes prévios com os que irão adquirir ao longo do seu processo de formação na graduação. Na concepção pedagógica da IES, o estudante, na condição de protagonista, assume uma posição ativa em relação ao processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a IES buscou qualificar melhor seus egressos, aproximando a parte acadêmica da experiência para o mercado de trabalho, iniciando um projeto a fim de aprimorar as oportunidades de empregabilidade desses egressos. O projeto começou com uma disciplina e com o passar dos anos outras disciplinas foram sendo incluídas. Em 2018, o Projeto Pedagógico do curso foi reformulado e sua matriz curricular adotou por total o uso da metodologia ativa *Problem Based Learning*, como é conhecida na escola que significa, em livre tradução, e como será mencionado ao longo do trabalho, **Aprendizado Baseado em Problema** (ABP).

Portanto, devido a minha função na instituição e minha formação em paralelo como estudante do curso de Pedagogia, pude acompanhar o processo de implementação do novo currículo e de uma nova metodologia. Nesse período de implementação fui procurada pelos docentes para orientá-los. Mediante este quadro apresentado acerca da aplicabilidade da metodologia ativa me fez refletir sobre a proposta pedagógica e o interesse dos docentes sobre ela.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento e a experiência da implementação da metodologia ativa na referida instituição, no contexto do ensino presencial.

Diante do exposto, o problema de pesquisa que este trabalho pretende responder é: qual a percepção dos docentes sobre o seu papel diante de suas experiências na aplicação dessa nova prática metodológica?

A escolha do tema justifica-se pela intenção de contribuir para a literatura acadêmica em evidenciar alguns dos desafios de implementação de novas formas de ensino e aprendizagem, que permitam o desenvolvimento social, cultural e científico do discente, promovendo não apenas sua formação, mas contribuindo para o entendimento sobre a sociedade em sua jornada no mundo profissional. Da mesma maneira a escolha da instituição se dá pelo fato de que, a partir do ano de 2018, a nova metodologia foi aplicada em mais disciplinas da matriz curricular do curso.

Experiências inovadoras na educação alteram o cenário das práticas tradicionais de ensino, no qual os docentes estavam exclusivamente em destaque, colaborando com a continuidade da “educação bancária” (FREIRE, 1996). Em contraposição, novas formas de trabalhar o conhecimento reposicionam essa relação e entregam ao docente um papel de mediador e não de mero transmissor de conhecimento.

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho constituiu-se de base bibliográfica sobre o tema e por pesquisa empírica de caráter qualitativo por meio do uso de formulários entregues aos docentes, sujeitos dessa pesquisa. O formulário, organizado pela ferramenta *Google Forms*, foi enviado por e-mail aos docentes da IES. Foram analisadas respostas de 12 docentes que lecionam no Curso de Graduação Presencial em Administração Pública e Empresas e que aplicaram a metodologia ABP em suas aulas. O questionário, contendo 20 perguntas (Anexo A), buscou fundamentar a proposição sobre a percepção do docente na implementação da nova metodologia (DA MATTA, 1978; TRIVIÑOS, 1987).

Espera-se com este trabalho conseguir atingir o objetivo de responder às questões apresentadas no problema da pesquisa, identificando dentre as proposições levantadas se o uso do ABP em Instituições de Ensino Superior – em especial em curso de Administração Pública e Empresas – se mostra mais adequado aos tempos atuais quando comparado à metodologia tradicional mediante a percepção dos docentes que têm experiência em ambas.

Com base no exposto, este trabalho de pesquisa, se organizou em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o conceito de metodologia ativa, suas principais características e contrapontos com a metodologia tradicional, mostrando as possíveis vantagens e desvantagens de ambas. No segundo capítulo são descritas as práticas de ensino-aprendizagem de uso recorrente nas metodologias ativas. No terceiro capítulo será

apresentada a contextualização do campo, bem como os procedimentos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e suas percepções. Por fim, no quarto capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa realizada com alguns docentes com descrição qualitativa sobre suas formações acadêmicas, desafios enfrentados, percepções sobre a metodologia aplicada, a partir das informações que foram extraídas do questionário aplicado, seguido das considerações finais.

Cabe ressaltar que, o tema central desta pesquisa e o problema que se propôs a estudar concentra-se na metodologia ativa ABP, a qual será dedicada maior atenção e espaço, visto que é a metodologia usada pelos professores, foco desta pesquisa. Apesar de haver outras metodologias ativas – nem todas serão tratadas neste trabalho – o recorte da pesquisa se aterá àquelas que considera-se mais próximas ao ABP.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE SÃO E COMO SÃO APLICADAS

Estamos passando por diversas transformações, seja no âmbito político, social, ambiental etc., contudo mediante ao presente cenário as mudanças na educação são as que vem causando mais impacto na sociedade brasileira, principalmente no que diz respeito às instituições de ensino superior e na relação ensino/aprendizagem (BOROCHOVICIUS e TORTELLA, 2014). É perceptível que a cada dia a nova geração chega ao ensino superior com uma vasta bagagem de conhecimento, fruto de uma sociedade globalizada e de informação (BORGES e ALENCAR, 2014), o que nos permite considerar que os conceitos e teorias do campo acadêmico devem dialogar com o contexto dos estudantes e seu campo de atuação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme salientado por Sant'ana *et al* (2017) e Fonseca (2018):

Para que o sujeito seja capaz de ação transformadora na realidade, é preciso que esteja munido da habilidade de interpretação e produção linguística hipertextual e hipermodal, possibilitando a interação crítica com as informações e com as pessoas que veiculam nos espaços formais e informais, físicos e virtuais, como as instituições educativas e o mercado de trabalho. (SANT'ANA *et al.*, 2017, p. 163). O ser humano não é um mero receptáculo passivo de interações com o meio; elas próprias são indutoras de informação de conflitos, de desequilíbrios e de situações-problema, e geradoras de interpretações e tomada de decisões. (FONSECA, 2018, p. 64)

Diante desse cenário, faz-se necessário uma intervenção pedagógica de estudos da prática educativa, ou seja, o papel da pedagogia nesse caso é ser o limiar entre as ações que serão desenvolvidas no ambiente educacional (ZABALA, 1998). Entender essa intervenção exige, segundo Morán (2015), uma reestruturação estratégica na forma de ensinar, na qual:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e conviver com os demais. (p.01)

Conforme Lobato (2018), a sociedade atual utiliza cada vez mais a tecnologia, o que lhe confere acesso ilimitado as informações. No processo educacional, o mecanismo bem direcionado pode ser benéfico, conforme mencionado por Almeida e Valente (2012):

Com a internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para

aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (MORAN, 2015, p. 16, *apud* ALMEIDA; VALENTE, 2012)

Os docentes precisam estar em constante atualização, buscar conhecer novas ferramentas e suas aplicabilidades, bem como compartilhar seu conhecimento com os estudantes, refletindo acerca das formas desse compartilhamento de informações e saberes. No bojo dessas ações, a busca pelas metodologias ativas se coloca como um dos desafios atuais.

1.1 Democratização do conhecimento na educação

Em alguns casos, as facilidades tecnológicas levam a soluções imediatas e superficiais com uma simples busca na *internet*, sendo que há uns 20 anos quando não existia *internet*, a busca por informações para realizar os trabalhos escolares partia de livros existentes nas bibliotecas. De tal modo que, a pesquisa poderia demorar dias ou até semanas para concluir um raciocínio apresentável, tornando-se também uma mera reprodução de conteúdo. Evidente que a possibilidade de pesquisar em diversas fontes, sem estar bem referenciada, pode ser categorizada como plágio, seja há 20 anos atrás ou atualmente.¹(BRASIL, 1940)

Para além das distrações acadêmicas, há principalmente os prejuízos práticos causados pela dispersão, falta de atenção e ainda a possível criação de dependência da tecnologia. Segundo Toschi (2005, p. 35) “[...] tecnologias não são apenas aparelhos, equipamentos, não é puro saber-fazer, é cultura que tem implicações éticas, políticas, econômicas, educacionais”. Isso deve ser considerado nos incentivos às pesquisas com objetivo de ampliar conhecimentos, não delegando somente às tecnologias o desenvolvimento da aprendizagem visto que não há consenso sobre os procedimentos, métodos e conteúdos que o uso da tecnologia tem propiciado efetivamente ao processo de aprendizagem.

Apesar de tradicionalmente algumas escolas e universidades utilizarem um modelo que é fundamentado na transmissão e recepção do conhecimento por parte do professor, as metodologias ativas se inserem em um movimento de busca de modificação desse cenário, baseado nos debates entre os pares das instituições e na literatura e autores que se debruçam

¹ <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10615003/artigo-184-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>

sobre o estudo deste tema. Segundo Coleman (1998), calcula-se que os estudantes retêm apenas 10% do que leem e 20% do que ouvem. Isso nos mostra que se não existir uma dinâmica na forma como se discute o conhecimento, os ouvintes poderão não prestar atenção ao que está sendo apresentado. Para Sant'ana (2017):

Entre os desafios contemporâneos da escola está a formação para esta multiplicidade de linguagens, tecnologias e práticas sociais. Considera-se salutar que a educação ultrapasse práticas artificiais, que se orientam pela memorização pura, pela aprendizagem mínima e não agregam significados sólidos na aprendizagem dos estudantes. (SANT'ANA *et al.*, 2017, p. 163-164)

A gestão educacional é forçada a repensar seus modelos, pois o método tradicional vem perdendo fôlego e, em muitos casos, já não consegue instigar e motivar uma formação mais abrangente para o estudante.

Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? (DEWEY, 1971, p.15).

Nessa perspectiva, é possível identificar que a prática de ensino vai além da explanação dos conteúdos das disciplinas ou do uso dos materiais didáticos. Quem leciona sabe muito bem que, para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas reconhece também que este é um dos aspectos do processo educativo (DIESEL *et al*, 2017). O uso de sistemas padronizados ou perpetuados há muitos anos, não despertam interesse e nem sempre estimulam uma aprendizagem autônoma e reflexiva.

1.2 – Práticas de ensino tradicionais frente às metodologias ativas: contextualizando

Não é a intenção desse trabalho pontuar os problemas da educação superior, mas sim apresentar a potencialidade da metodologia ativa como uma alternativa, em dados contextos, para o desenvolvimento da aprendizagem nas instituições de ensino superior, bem como uma maior integração entre o aprendido na graduação e o ambiente profissional. Mitre *et al* (2008) afirmam que na graduação é essencial utilizar uma metodologia que contemple uma prática educacional que possibilite experienciar novas estratégias de ensino, que forme um profissional ativo e apto ao aprender a aprender. Não existe uma receita a ser seguida passo

a passo para que no final surja uma solução; como toda receita, se não seguirmos os ingredientes certos, podemos estar sujeitos a falhas, mas aqueles que já possuem experiência na sua aplicação, poderão inovar, criando novas misturas, sabores e formas.

Nas instituições de ensino tradicionais a questão fixa-se na qualidade das experiências que os jovens passam (DEWEY, 1971).

O ensino superior tradicional concentrou-se em disciplinas baseadas em normas com identidades independentes em seus contextos. No ensino orientado às disciplinas, as matérias e teorias especiais consideradas importantes e necessárias para as disciplinas concretas são ensinadas com livros didáticos e seus cursos correspondem. Os alunos tornam-se especialistas no uso dessas disciplinas e teorias graças aos exercícios e estudos de caso que as reforçam. (ARAÚJO; SASTRE, 2009, p.23)

Em meio a estes debates surgem as metodologias ativas, que buscam apresentar uma concepção educacional que coloque os estudantes como principais agentes de seu aprendizado. Nelas, o estímulo à crítica e reflexão é incentivado pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato o próprio estudante. Para Moura (2014):

Nas metodologias ativas o conhecimento é entendido como algo diferente da informação. A informação, por mais ampla e complexa que possa ser, é sempre incompleta em termos da formação do aprendiz. A informação é algo que se transmite, enquanto o conhecimento precisa ser construído. O conhecimento se constrói por meio da interação do ser com o contexto relacionado com aquilo que se pretende aprender. O professor organiza e transmite informação. O aluno pode transformar a informação em conhecimento. (MOURA, 2014, p. 14)

As metodologias ativas surgem como proposta para o desenvolvimento e participação mais ativa entre docentes e estudantes e utiliza-se como base o uso de questões que conecta este último às situações reais do seu cotidiano. Morán (2012, p. 15) descreve que “[...] todos os espaços e instituições educam – transmitem ideias, valores, normas – e, ao mesmo tempo, aprendem, porque – com as mudanças estruturais – não existem modelos prontos e eles vão se adaptando ao novo, a cada situação que se apresenta”.

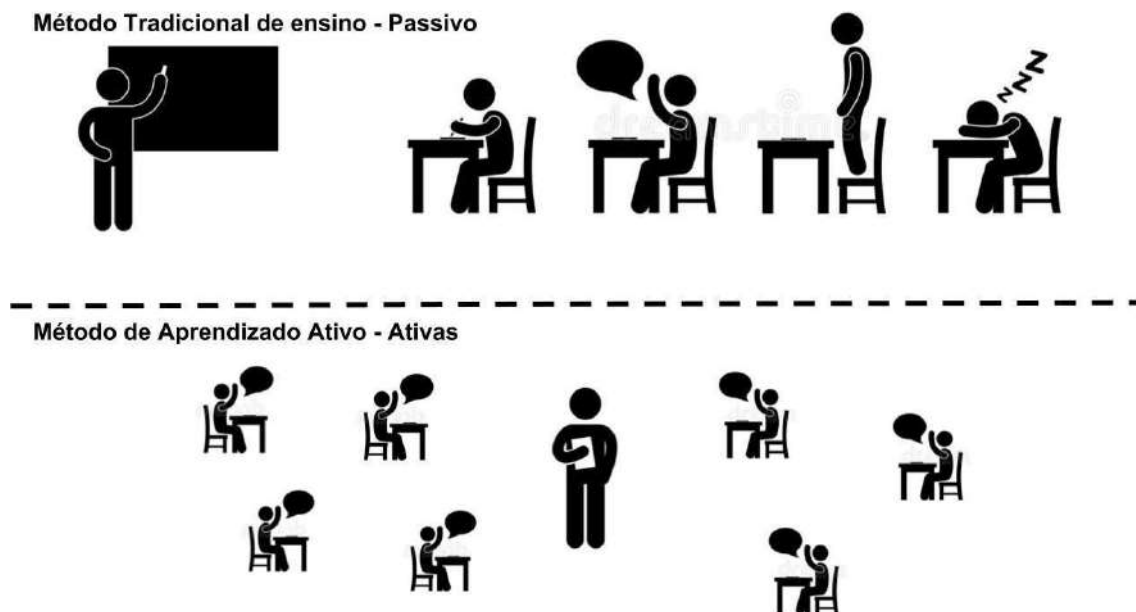
Como já dito o presente trabalho terá um foco maior na metodologia ativa ABP, pois a escola, campo investigativo deste estudo, a adotou como estratégia central no plano curricular.

A proposta das metodologias ativas teve início da década de 1970, depois de um período embrionário em *Harvard* e a Faculdade de Medicina da Universidade *McMaster* do Canadá, que desenvolveu o **Aprendizado Baseado em Problema** (ABP), atingindo outras

Universidades e tendo como objetivo motivar o aluno na busca de novas informações, o debate, a criatividade e o trabalho em grupo (RIBEIRO, 2008).

O foco da ABP é estimular os estudantes na busca de soluções para os problemas propostos em sala de aula. Esses “problemas propostos” são baseados em temas cotidianos e alinhados ao plano de ensino proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da escola. Um dos pontos mais relevantes nesse método é que os estudantes são os responsáveis pelo próprio aprendizado e esse estímulo lhes oferece mais possibilidades para se desenvolver em seus estudos, evitando posturas passivas, tornando-se mais ativos, conforme demonstrado na Figura 1 que exemplifica a diferença entre o método tradicional – mais passivo - e o método de aprendizado ativo. No Capítulo 2 essa metodologia será abordada sobre o seu funcionamento com mais detalhes.

Figura 1 - Metodologia Tradicional x Metodologia Ativa



Fonte: Autora

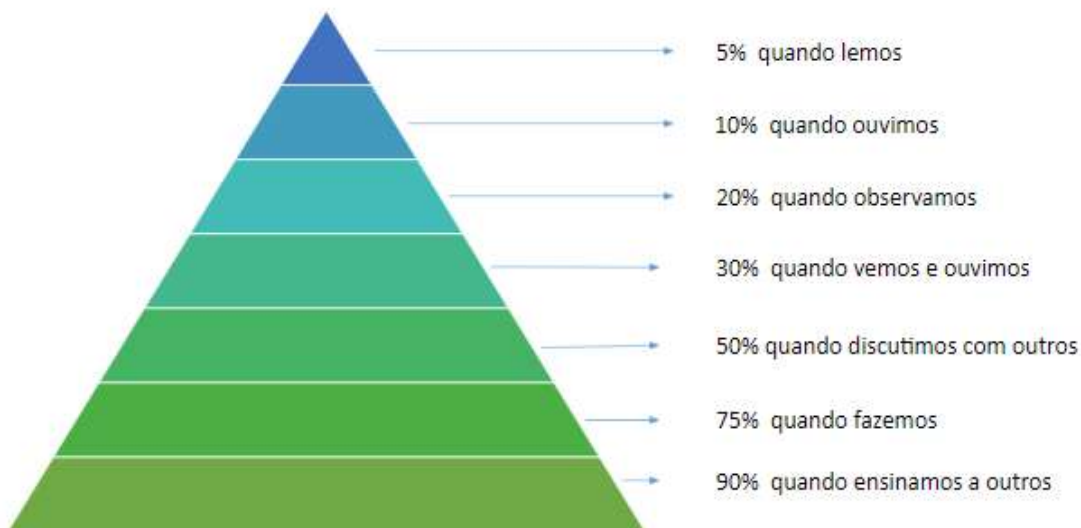
O desenvolvimento de habilidades interdisciplinares para Santos (2015), requer uma estrutura pedagógica aplicada não somente no desenvolvimento da compreensão dos fundamentos técnicos-científicos, como na aprendizagem contextualizada da futura vida profissional do estudante. Nessa concepção, o discente é instigado e estimulado a críticas e reflexões sobre os temas abordados e a desenvolver sua capacidade analítica, aperfeiçoar sua autonomia enquanto estudante e maior comprometimento com seus estudos. Segundo Morán (2015), o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, cujos estudantes vivenciaram depois da vida profissional.

Quanto ao docente, por meio dessas metodologias, ele tem maior interação com os discentes e a oportunidade de se auto desafiar, visto que os questionamentos gerados serão o fio condutor dos debates em sala de aula. É necessário que o docente esteja engajado, adaptado e se apropriado dos temas, já que “os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilidades e de imposição das normas de conduta” (DEWEY, 1971, p. 05).

Em um processo de ensino onde somente se utiliza técnica de memorização, o ensino se torna improdutivo e há uma grande defasagem (LALLEY e MILLER, 2007). Para Moran (2018, p. 03) “[...] a aprendizagem acontece nas múltiplas buscas que cada um faz a partir dos interesses, curiosidade, necessidades” surgindo questionamentos sobre qual modelo de

aprendizagem seguir, pois em cada área de ensino há uma função correspondente sobre sua prática. Na figura abaixo, podemos exemplificar os índices de aprendizado por meio das diferentes técnicas de estudo utilizadas.

Figura 2 - Pirâmide de Aprendizado



Fonte: Adaptada de Lalley e Miller (2007)

Conforme demonstrado na figura, é possível perceber que as três primeiras técnicas de ensino utilizadas (do topo para base) aparentam ser as menos eficientes perante as demais. Já na base da pirâmide aponta que a melhor técnica é quando o discente obtém um conhecimento mais amplo e profundo sobre o que está sendo ensinado através do seu desenvolvimento pessoal.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2018, p. 01).

Cabe destacar que, em qualquer processo formativo, a leitura é um processo importante, pois é por meio de uma leitura qualificada, contextualizada e significativa que nos aprofundamos nos temas e podemos assim exercer o que consta com base da pirâmide apresentada.

Segundo Borges e Alencar (2014, p. 120) “[...] a opção de metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e sobretudo preparada para não tirar do professor a alegria

de ensinar”, promover mudanças pedagógicas de forma agressiva pode queimar etapas colocando os professores como meros reprodutores de cópias de conteúdo.

As metodologias ativas apresentam as seguintes características (DIESEL et al, 2017):

- Estimulam a participação do aluno;
- Respeitam a liberdade de escolha;
- Valorizam o conhecimento;
- Estimulam a atividade em grupo;
- Fazem uso de diversos recursos para o desenvolvimento do ensino;
- Valorizam os resultados e a socialização do conhecimento.

Contudo o planejamento e aplicação da metodologia ativa pode não ser viável para determinadas instituições, algumas para manter um certo padrão de qualidade, preferem ainda se manter na educação tradicional. Isso significa que preferem ter o domínio do conteúdo logicamente organizado por temas favoráveis ao seu viés pedagógico como também manter o professor como sendo o instrumento responsável por transmitir e medir o conhecimento dos estudantes.

A educação tradicional tem por perspectiva disciplinar um modelo que em pleno século XXI para alguns pode ser considerado um retrocesso. Lacerda e Santos (2018) destacam que o método tradicional de ensino sofreu inúmeras modificações e adaptações ao longo dos anos, porém ainda é bastante questionado quanto a sua adequação aos padrões contemporâneos. Devido a fragmentação do conhecimento em disciplinas, há grande importância dada a transmissão dos conteúdos por parte do docente e passividade do corpo discente, com avaliações fundadas na memorização e posterior reprodução em avaliações aplicadas, periodicamente, a fim de mensurar a capacidade de memorização do aluno e não o real valor de aprendizagem do conteúdo.

Nos dias atuais as informações vêm sendo compartilhadas de forma descentralizada, com várias opções de fontes de pesquisas além dos livros, mesmo dentro do próprio espaço escolar; e exigir que os estudantes utilizem somente as fontes indicadas pelas instituições é exigir o estabelecimento de limites, em um espaço onde se controla o indivíduo, também se controla o pensamento e a atuação dos corpos (FOUCAULT, 1991).

A matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidade que se elaboram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração. No passado, também padrões e regras de conduta se estabeleceram; logo, educação moral consiste em adquirir hábitos de ação em conformidade com tais

regras e padrões. Finalmente, o plano geral de organização da escola (por isso quero significar as relações dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais. Imaginemos a sala de aula comum, seus horários, esquemas de classificação, de exames e promoção, de regras de ordem e disciplina e, creio, logo veremos o que desejo exprimir com o “plano de organização” (DEWEY, 1971, p.4).

Pode-se observar atualmente que alguns dos elementos citados por Dewey não mudaram: as instituições ainda trabalham com “grades” de horários pré-determinadas, dispõem dos espaços em sala de aula em fileiras, com pouca ou nenhuma interação entre os alunos, tendo como foco principal o docente.

As metodologias ativas propõem uma outra maneira de apresentar os conteúdos aos estudantes. A flexibilidade na aplicação do ensino, traz uma nova experiência para o docente que por várias tentativas busca uma forma de organizar e aplicar de forma tradicional e fragmentada o conhecimento.

1.3 – Outros tipos de metodologias ativas

As metodologias ativas fundamentam-se no princípio da autonomia, visando que o discente desenvolva sua capacidade de organizar seu tempo e de administrar as oportunidades que surgem ao longo da sua formação.

São exemplos de metodologias ativas:

Estudos de Caso – esta prática teve origem com a ABP, onde os estudantes escolhem suas trilhas de aprendizado e tem por base no aprendizado na resolução de casos de cenários reais. O estudo de caso trata de investigações qualitativas com experiências comprovadas. Sua abordagem teve início na complexidade de relacionar os fenômenos sociais a um determinado contexto multidimensional. O estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (FREITAS, JABBOUR, 2011, p. 11).

Aprendizado Baseado em Equipes – em inglês, *Team Based Learning* (TBL), trata-se da formação de equipes (times), para aprendizado e resolução de problemas em grupo. Os grupos são formados de 5 a 7 pessoas ou mais (depende da infraestrutura da sala), permitindo que as tarefas atribuídas sejam realizadas de forma coesa.

Sala de aula invertida – em inglês *Flipped Classroom*. A abordagem da sala de aula invertida usa a disseminação das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) como principal forma de adentrar nos contextos educacionais. A proposta dessa metodologia é antecipar o aluno sobre algum tema que será abordado em sala de aula, ou seja, o aluno recebe o material antes para ser lido ou consultado antes de ir para aula. Em alguns casos pode ser aplicado um questionário baseado no material que será debatido nas aulas com o professor. Antes da aula o professor avalia as questões do questionário e verifica quais foram as perguntas que tiveram maiores dificuldades no acerto. Na sala de aula, o professor desenvolverá a solução das respostas juntamente com os alunos. A questão que houve maior dificuldade será a que terá mais tempo para o desenvolver a sua solução.

Design Thinking (tendo com traduções “pensamento do design” ou “pensar como designer”, “pensamento criativo”) - não é considerada uma metodologia, sua escrita nesse trabalho é uma das opções existente sobre a inovação do ensino, mas pode ser usada como complemento a outras metodologias, pois permite uma melhor compreensão do processo, possibilita organização e facilita o desenvolvimento da informação e sem aprendizado na construção do pensamento tendo como princípios as necessidades individuais de cada solução criada. Essas são algumas das metodologias ativas que estão sendo utilizadas pelas instituições de ensino superior e atualmente não é possível elencar quais as melhores ou escolher a melhor dentre elas, pois cada instituição deve levar em consideração o perfil dos estudantes, as disciplinas e suas ementas que serão lecionadas através da metodologia escolhida, quais os objetivos etc.

1.4 – Vantagens e desvantagens das metodologias ativas

Apesar do ensejo em estimular uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem, nas práticas de ensino, nas definições dos papéis de estudantes e professores, o uso das metodologias ativas não garante que o indivíduo conseguirá resultados satisfatórios, mas é notório as vantagens concedidas (FONSECA, 2018):

- Aumento do senso de responsabilidade para quem estuda;
- Estímulo à leitura;
- Desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico;
- Desenvolvimento e embasamento para as argumentações.

Como o aluno tem a flexibilidade de buscar diferentes formas de conteúdos o método ativo se torna bem atrativo e desafiador, já que neste contexto aluno e professor estão sempre em busca de novas informações. Mas em algumas situações pode ser desvantajosa (FONSECA,2018):

- Para os alunos que nunca tiveram contato com esse tipo de metodologia, pode haver uma fadiga ou descontentamento com o processo proposto;
- O professor pode ter dificuldade em manter a ordem na sala, principalmente quando é criado grupos;
- Vulnerabilidade do professor diante dos imprevistos, como informações que os estudantes trazem de fontes com conteúdo duvidoso.

Freitas (2012) enumera ainda algumas observações sobre a aplicabilidade prática das metodologias ativas:

- O currículo organiza-se por módulos ou eixos temáticos, e não por disciplinas, o que implica mudanças gerais na organização e na gestão do currículo, além de mudanças estruturais nos cursos; e
- A operacionalização requer estrutura material mais complexa e em maior volume do que o habitual, bem como uma proporção maior de professores.

Ao apontar algumas limitações sobre a aprendizagem desenvolvida por metodologias ativas, Freitas (2012, p. 407) destaca que a “[...] limitação é notória quando se trata de promover um tipo de aprendizagem que resulte em mais do que apenas aptidão para resolver problemas” e que:

[...] o foco do ensino estaria muito mais nos problemas do que em teorias, conceitos e princípios explicativos, omitindo, ou deixando em segundo plano, os métodos de pensamento para a reflexão sobre as contradições presentes, tanto na situação-problema, quanto nos conhecimentos aplicados à sua solução.

Dentre as vantagens da aplicação de metodologia ativa em sala de aula, podemos destacar (LACERDA e SANTOS, 2020):

- Melhora nas habilidades de comunicação (orais e escritas);
- Maior facilidade para atividades em grupo;
- Desenvolvimento de habilidades críticas;

- Aprendizagem de métodos de pesquisas a fontes de informações diversas para embasamento visando defender seus pontos de vista;
- Respeito a ideias divergentes;
- Desenvolvimento de confiança e autonomia na resolução de problemas;
- Maior comprometimento com prazos e metas, qualidades que serão valorizadas em sua futura trajetória profissional.

Quanto mais seguro dos seus objetivos o docente estiver, melhor será a aplicabilidade da metodologia ativa escolhida. A troca de saberes será proveitosa e rica para docentes e estudantes e é possível que mudanças sejam feitas no decorrer da disciplina para adaptação do conteúdo a sua aplicabilidade, gerando um desenvolvimento edificante e frutífero. A proximidade do conteúdo com o dia a dia esperado pelos estudantes em sua trajetória profissional não pode desconsiderar o embasamento teórico e as duas partes devem andar alinhadas.

CAPÍTULO 2

ABP – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A ABP usa como estratégia principal a discussão e resolução de problemas de cenários reais que são desenvolvidos pelo professor de acordo com a estrutura curricular da disciplina lecionada. No processo o estudante é introduzido em um ambiente que explora sua capacidade cognitiva de desenvolver um raciocínio sobre temas variados.

Apesar de o PBL ter sido concebido originalmente para o ensino da medicina na Universidade McMaster, seus princípios mostraram-se suficientes robustos para possibilitar seu uso no ensino de outras áreas do conhecimento, sem que devidas adequações o desconfigurassem (RIBEIRO, 2008, p.11).

Apesar de trazer novas possibilidades a prática de ensino, o uso do ABP não garante que o indivíduo conseguirá resultados satisfatórios em seu aprendizado tendo usado a metodologia como pilar de ensino.

No quadro abaixo, Ribeiro (2008) cita algumas diferenças encontradas entre as metodologias tradicionais e ABP.

Tabela 1 - Principais diferenças entre os papéis dos estudantes e docentes na sala de aula convencional e no PBL

Metodologia Convencional	Metodologia ABP
Docente assume o papel de especialista ou autoridade formal trabalhando isoladamente.	Papel do docente é de facilitador, orientador, co-aprendiz.
Docentes transmitem informações aos estudantes, organizando os conteúdos na forma de aulas expositivas, com base no contexto da disciplina.	Estudantes responsabilizam-se pela aprendizagem e criam parcerias entre colegas e professores e, através da indicação do docente, se sentem motivados a buscar compreensão do “problema” e suas possíveis soluções.
Docentes trabalham individualmente nas disciplinas.	Docentes são encorajados a mudar o panorama instrucional e avaliativo mediante novos instrumentos de avaliação e revisão por partes.
Estudantes são vistos como tabula rasa ou receptores passivos de informação e trabalham isoladamente.	Docentes valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes, buscam encorajar a iniciativa dos mesmos e delegam autoridade com responsabilidade aos estudantes e os próprios interagem com o corpo docente.

Estudantes absorvem, transcrevem, memorizam e repetem informações para realizar tarefas de conteúdo específico, tais como questionários e exames, criando uma aprendizagem individualista e competitiva.	Aprendizagem ocorre em um ambiente de apoio e colaboração, onde o grupo identifica, analisa e resolve os “problemas” utilizando conhecimentos adquiridos no curso e experiências anteriores.
Estudantes buscam a “resposta correta” para obter sucesso em uma prova; tendo o seu desempenho escolar somatizado e o docente como o único avaliador.	Docentes desencorajam a “resposta correta” única e ajudam os estudantes a definirem questões, equacionarem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes; os próprios estudantes avaliam suas próprias contribuições, além de outros membros e do grupo como um todo.
Aula fundamentada em comunicação unilateral; informação é transmitida a um grupo de estudantes.	Estudantes trabalham em grupos para resolver problemas, aplicando conhecimento em contexto variados e buscando seus próprios recursos e informações, orientados pelos docentes. Desenvolvem ainda conhecimentos e habilidades relevantes a sua futura prática profissional.

Fonte: RIBEIRO, 2008, p. 38.

A aprendizagem baseada em problemas, em essencial, usa características de problemas reais para estimular os estudantes a desenvolverem pensamento crítico e habilidades na resolução de problemas. A ABP originou-se na Escola de Medicina da Universidade *McMaster* (Canadá) no final dos anos 1960 e a sua criação teve como inspiração a escola de Direito de *Harvard*. Sua implantação educacional teve como iniciativa a insatisfação dos estudantes perante o grande volume de informações sem prática.

Ainda que conte com mais de 30 anos de pesquisa e utilização bem-sucedida, o PBL tem sido ocasionalmente criticado por não ter uma base científica. Isto ocorre porque nenhuma fundamentação teórica específica foi explicitada por seus idealizadores. No entanto, como as ideias não surgem do vazio, os princípios de aprendizagem que formam a base do PBL guardam muito semelhança com as teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, entre outros (RIBEIRO, 2008, p.17 *apud* DOCHY et al, 2003, p.533-568).

A intenção de implementar uma prática educativa problematizadora e com inserção crítica na realidade a partir do estímulo à criatividade e à reflexão, bem como a construção de autonomia individual dos estudantes mobilizou a referida instituição a adotar métodos que proporcionassem variadas oportunidades de construção e reconstrução dos saberes e

competências, bem como o incentivo a pesquisa em grupo e aprendizagem, através do surgimento de dúvidas, construção de hipóteses e experimentações por parte dos estudantes. (ALVES, *et al*, 2011)

Figura 3 - Alguns princípios da aprendizagem que fundamentam a ABP



Fonte: RIBEIRO (2008, p.18)

Segundo Ribeiro (*apud* PENAFORTE, 2001), a ABP define-se como uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar na aprendizagem.

Este processo é semelhante as cinco fases de desdobramento da experiência de Dewey:

1. Perplexidade frente a uma situação-problema;
2. Tentativa de interpretação desta situação;
3. Exploração e análise dos componentes da situação com o intuito de defini-la e esclarecê-la;
4. Refinamento e reelaboração das hipóteses levantadas inicialmente; e
5. Aplicação e verificação dessas hipóteses por meio da ação na realidade para verificar suas consequências.

Para Rodrigues e Figueiredo (1996), a implantação do método ABP requer um processo diferenciado e particular, cada instituição o usa de formas diferentes, impactando na infraestrutura, corpo docente e estrutura curricular.

Um exemplo de esquema de utilização é o implementado por *Harvard* (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 1996, p.398):

Fase 1:

- Identificação do (s) problema (s)
- Formulação de hipóteses
- Solicitação de dados adicionais
- Identificação de temas de aprendizado
- Elaboração do cronograma de aprendizado

Estudo independente

Fase 2:

- Retorno ao problema
- Crítica e aplicação das novas informações
- Solicitação de dados adicionais
- Redefinição do problema
- Reformulação de hipóteses
- Identificação de novos temas de aprendizado
- Anotação de fontes

Fase 3:

- Retorno ao processo
- Síntese do aprendizado
- Avaliação

Os autores destacam que, nesse exemplo, as fases seriam utilizadas como forma de orientar o docente quanto à aplicação na prática da metodologia em si, mas que não é necessário que todos os itens expostos nas fases sejam utilizados. Cada instituição avalia dentro do seu projeto pedagógico e na disciplina que seja aplicada a metodologia, quais as melhores para o objetivo que se deseja alcançar.

Segundo Moust *et al* (2007), para uma significativa melhora no processo de aprendizado, são formados grupo de 08 a 12 participantes ou grupos menores e seguem a seguinte estrutura: com a criação dos grupos de discussão para o problema proposto é feita a escolha de um líder de grupo e secretário. O líder tem o papel de direcionar e delegar ações para os demais participantes. O secretário é o responsável por anotar os principais pontos de cada discussão referente ao tema e o professor, tem o papel de tutoria que garante o

andamento do desenvolvimento das soluções e serve como orientador ou fonte a ser consultada para um entendimento reflexivo sobre o tema. Para um novo assunto há novas escolhas de integrantes para o grupo, realizando assim um rodízio de estudantes.

De acordo com Moust *et al.*, o desenvolvimento das etapas varia de acordo com a dinâmica que a disciplina permite. Nas primeiras sessões os estudantes tentam debater as possíveis ideias e fundamentam uma base teórica, nas demais sessões são realizadas pesquisas em livros, revistas, vídeos, *web* e etc a fim de concretizar suas ideias e desenvolver um relatório sobre o problema. Com vistas a favorecer a interação dos estudantes, antes de cada sessão o professor faz uma tutoria sobre os temas que serão abordados. Os problemas tratados possibilitam aos estudantes o conhecimento de uma mesma realidade por diferentes ângulos, promovendo uma diversidade nas opiniões. O material a ser analisado faz uso de narrativas sobre um contexto mercadológico ou fato histórico de grande relevância para a disciplina que está sendo estudada. Ressalta-se que o uso de conteúdo não foi abolido, em alguns casos os discentes mesclam entre as aulas conteúdos expositivos e aulas em que são debatidas\desenvolvidas os temas dos problemas propostos.

Ainda de acordo com Moust *et al.* (2007), os grupos devem se organizar com precisão dentro do tempo disponível para término das atividades nos prazos proposto pelo professor. A cada aula, tem-se uma carga horária prevista para o estudo e desenvolvimento do problema e o professor além de desenvolver a tutoria, também avalia o desempenho dos estudantes.

Para garantir a permanência e o aperfeiçoamento dos módulos a documentação original sugere a criação de comitês de avaliação, novos problemas e de melhores práticas no desenvolvimento das dinâmicas em grupo. Praticamente, fica a cargo de cada instituição fazer a gestão da ABP e há casos que toda dinâmica fica a cargo do professor.

O uso da ABP não corresponde simplesmente como sendo uma metodologia ativa no desenvolvimento do ensino de estudantes, mas também serve como base para uma nova proposta de base curricular e seu uso pode ser atribuído com outras práticas de ensino, associando a outras habilidades de interesses pedagógicos.

2.1 – Criação do *workbook* – problemas

Na metodologia ABP, um dos “fios condutores” para o desenvolvimento da metodologia é o chamado *Workbook*, que são os problemas gerados para que os estudantes possam aplicar na prática o aprendido na disciplina.

Um problema pode ser um desafio acadêmico, ou seja, estruturado de forma a integrar um dado recorte do conteúdo disciplinar, ou um cenário, isto é, um problema real, porém simulado, da prática profissional com o intuito de integrar conhecimentos intra e interdisciplinares (RIBEIRO, 2008).

Lima e Linhares (2008) destacam que bons problemas são fundamentais em um currículo que utiliza o ABP e escrevê-los requer conhecimento sobre os elementos básicos que devem fazer parte da estrutura do problema, assim como dos fatores fundamentais que devem ser levados em consideração para que objetivos sejam alcançados.

Conforme Ribeiro (2008) “[...] nunca é demais enfatizar a importância do problema no PBL, que é o amálgama do currículo ou do componente curricular que emprega essa metodologia; assim, o meio principal para o alcance de seus objetivos (p.27) ”.

Os problemas geradores devem motivar os estudantes, resgatar conhecimentos arquivados na memória, instigar dúvidas científicas, integrar conhecimentos e dirigir o estudo (LIMA e LINHARES, 2008).

Schmidt (1999) sugere os seguintes princípios a serem atendidos por um problema escrito: devem conter uma descrição de um acontecimento ou conjunto de fenômenos que necessitam de explicações em termos de processo subjacente, princípios ou mecanismos; devem conduzir a uma atividade de resolução de problemas pelos estudantes; devem ser formulados de uma situação tão concreta quanto possível e devem ter um grau de complexidade adaptado ao conhecimento prévio de cada estudante.

É um grande desafio para o docente montar esses problemas que adequem os objetivos de aprendizado, mas que sejam também suficientemente abertos para permitir debates mais amplos para instigar os estudantes a raciocinar logicamente, formular argumentações sólidas e organizar e integrar o conhecimento necessário.

Lima e Linhares (2008) sugerem alguns princípios que devem ser levados em consideração para a elaboração de bons problemas:

- Manter os pés firmes na realidade;
- Manter os olhos fixos na literatura científica;

- Partir dos objetivos educacionais que se queira alcançar;
- Manter-se dentro de limites compatíveis com os tempos disponíveis para a discussão e para estudo;
- Valorizar positivamente as questões congruentes com o currículo e;
- Composição do problema.

Para estes autores, parte importante para elaboração dos problemas é baseá-los em objetivos previamente definidos, gerar conhecimentos prévios sobre os pontos levantados para melhor absorção dos conteúdos e aplicabilidade na futura prática profissional dos estudantes. Os autores ainda enfatizam que escrever um bom problema requer alguma disciplina e atenção a alguns princípios, além de posturas para resultar em um texto que seja claro na sua busca em cumprir seu objetivo de propiciar aquisição do conhecimento pelo estudante, com motivação.

No próximo capítulo, será apresentada a pesquisa em si, contextualizando os participantes da mesma e como na instituição citada está a percepção dos docentes quanto ao desenvolvimento da metodologia ABP.

CAPÍTULO 3

SITUANDO O CAMPO, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA, SEUS SUJEITOS E SUAS PERCEPÇÕES

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, e tem como público estudantes de classe média alta, tanto residentes no referido estado quanto oriundos de outros estados do país. Estudantes de escolas tradicionais do ensino privado buscam além da tradição da mantenedora, a excelência demonstrada pela escola, que conforme Ministério da Educação obteve a nota máxima nos indicadores de qualidade (ENADE 2019)² e o reconhecimento como uma das melhores escolas de negócios do mundo através de creditações internacionais como EQUIS da European Foundation for Management Development (EFMD) e AACSB (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) e na internacionalização da Escola, que possui mais de 60 escolas parceiras de negócios e administração pública mais importantes do mundo. Os estudantes quando ingressam na EBAPE decidem investir um valor alto pela sua formação em busca de uma boa empregabilidade e, com isso, estimulam a própria instituição na busca por diferenciais que destaquem e aprimorem continuamente o seu curso de graduação.

A metodologia aplicada neste trabalho foi desenvolvida mediante pesquisas preliminares de levantamento bibliográfico em livros, *sites*, artigos, revistas científicas e dissertações que versam sobre o tema estudado, associada ao envio de questionário elaborado via *Google Forms* e enviado por e-mail aos (às) docentes, sujeitos da pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta das informações foi um questionário composto por 20 perguntas que buscou fundamentar o papel do docente na implantação da nova metodologia e suas percepções sobre todo o processo. Esse questionário foi aplicado para 12 docentes que lecionam no Curso de Graduação Presencial em Administração Pública e Empresas, de uma escola de ensino superior. A escolha da referida instituição como local de verificação do problema investigado, como já exposto anteriormente, deve-se ao fato de que, a partir do ano de 2018, a instituição passou a oferecer uma nova matriz curricular de ensino que trouxe como elemento fundante o uso da “Aprendizagem Baseada em Problemas” (do inglês PBL - *Problem Based Learning*) como metodologia de ensino e aprendizagem. O questionário, como instrumento de coleta de dados e cotejo com os autores aqui

² Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP | 2019.

mencionados, buscou investigar como a modificação da matriz metodológica alterou a rotina dos professores, bem como apurar benefícios e problemas enfrentados no cotidiano do profissional a ponto de colher a percepção dos docentes a partir desse marco temporal.

Para avaliarmos a percepção dos docentes quanto a implantação da metodologia ABP foi aplicado um questionário com 20 questões (Anexo A), a fim de identificarmos e analisarmos quais os pontos de convergências e divergências entre os docentes. O questionário foi encaminhado para os docentes no fim do ano de 2019/início do ano de 2020. Os sujeitos analisados foram 12 docentes que lecionaram algumas disciplinas, tais como: Introdução a Administração Pública, Empreendedorismo, Introdução a Administração de Empresas, Administração Estratégica, Gestão de Pessoas e Comunicação Empresarial, utilizando a metodologia ABP no curso de Graduação Presencial em Administração, entre os anos de 2015 a 2019. Essas disciplinas foram escolhidas, pois acompanharam as alterações sofridas na mudança da Matriz Curricular no ano de 2018 e por serem disciplinas qualitativas que possuíam bibliografia mais adaptável a implantação dos *workbooks*.

O quadro abaixo apresenta o perfil dos docentes que participaram da pesquisa, seu tempo como docente em instituições de ensino superior e sua formação atual:

Tabela 2 - Anos de docência e formação dos docentes que realizaram a pesquisa

Docente	Anos de docência	Formação
P1	05 anos	Doutorado
P2	13 anos	Doutorado
P3	15 anos	Doutorado
P4	15 anos	Doutorado
P5	15 anos	Doutorado
P6	15 anos	Doutorado
P7	05 anos	Doutorado
P8	07 anos	Mestrado
P9	20 anos	Doutorado
P10	20 anos	Doutorado
P11	03 anos	Doutorado
P12	23 anos	Doutorado

Fonte: Informações retiradas do questionário aplicado pela própria autora.

Todos os docentes possuem experiência mínima de três (03) anos lecionando na instituição na graduação presencial e já lecionaram utilizando metodologias tradicionais e metodologia APB no curso de graduação presencial em Administração. O grupo pesquisado é heterogêneo, sendo constituído por docentes que possuem pouca experiência em lecionar (03 anos) e docentes que possuem muitos anos de experiência (23 anos).

Os docentes foram convidados a enumerarem, por meio de sua percepção, quais seriam as vantagens e desvantagens da implantação da metodologia ativa aplicada ao curso de graduação da instituição estudada, quais os desafios encontrados para a adaptação dos conteúdos curriculares das disciplinas lecionadas para o *workbook*, se a implantação da metodologia ativa foi benéfica para o processo de aprendizagem dos estudantes e qual o papel do docente nessa nova metodologia

Alguns deles lecionaram mais de uma disciplina utilizando a metodologia ABP e suas respostas a seguir demonstram que nem tudo que os mesmos desenvolveram em uma das disciplinas pôde ser aplicado em outra e essa diversidade de conteúdos, retorno dos estudantes, ambiente de transmissão do conhecimento é uma das características peculiares das metodologias ativas e que ainda estão sendo aprimoradas pelos docentes.

Foi apresentada ainda a sugestão de, por parte de IES, a criação de mais cursos ou materiais para a capacitação dos docentes, na busca por um aprimoramento da teoria e mais conhecimento do lado prático da metodologia, realizado também através de aulas com turmas experimentais; reuniões periódicas entre a IES e os docentes para alinhamento da metodologia com o PPC do curso.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após análise bibliográfica, do campo da pesquisa e perfil dos sujeitos envolvidos na mesma, a seguir serão analisadas algumas variáveis retiradas das respostas dos docentes, a fim de debater suas percepções sobre a implementação da metodologia ABP e sua prática com os estudantes.

4.1 – Metodologia ativa ABP x metodologia tradicional sob a percepção do docente

Os docentes descreveram quais as principais diferenças e semelhanças entre as duas metodologias (Tradicional e APB), para eles:

“Na metodologia ativa utilizada (PBL) o aluno tem que se preparar para a aula antes da mesma acontecer. Além disso, o aluno se torna o protagonista da aula, já que é por meio dos debates realizados entre eles que o encontro se desenvolve. O papel do professor é completamente distinto, já que ele tem que descer do "palco" e assumir o papel de observador com uma escuta ativa, na qual tem que ficar atento a tudo o que é dito por cada um dos alunos para que, então, possa realizar um bom feedback no final. Já o aluno é levado a participar da aula e não consegue "se esconder", já que as turmas são pequenas e suas intervenções no debate são avaliadas” (P1).

“Diferença fundamental: nas metodologias ativas a responsabilidade do aprendizado é passada para o aluno. Ele precisa estudar para aprender alguma coisa. Nas metodologias tradicionais o professor se vê na responsabilidade de dar a sua aula” (P2).

“São muitas diferenças e algumas semelhanças. Quanto às diferenças, aponto que no PBL há a mudança de perspectiva da sala de aula; maior participação do aluno; professor como facilitador, onde deve dominar o conteúdo com maior granularidade; maior engajamento do aluno; entre outras. Quanto às semelhanças, vejo como principal ponto o aluno ainda preocupado com avaliação, focando em decorar a matéria” (P7).

“As principais diferenças são: 1) inversão da centralidade de professor e aluno no processo. No sentido que no PBL o aluno é o protagonista e o professor está mais para a pessoa responsável por direcionar o aluno no processo de autodescoberta/autoaprendizagem. 2) O foco do PBL é a problematização, ao direcionar o aluno a aprender a fazer as perguntas corretas. Trabalha, portanto, habilidades cognitivas que podem ir além daquelas trabalhadas a partir de uma expositiva. Nesse sentido, os alunos podem desenvolver até a habilidade de avaliação e construção. As semelhanças residem no papel do professor na seleção de materiais e conteúdo mais específicos que devem ser trabalhados. Nesse sentido, em que pese o aluno tenha liberdade e seja incentivado a buscar materiais complementares no PBL o direcionamento do professor ainda exerce a maior influência na escolha desses materiais. A segunda semelhança reside no fato que o professor ainda é o especialista no tema e cabe a ele direcionar os alunos ao correto entendimento do tema. A avaliação dos alunos também é uma atribuição do professor nas duas metodologias” (P11).

A partir da Tabela 3, entende-se que, na metodologia ativa ABP muitos docentes ressaltam as vantagens para os alunos e enumeram mais desvantagens para o próprio docente.

Tabela 3 - Vantagens e Desvantagens das metodologias sob referência dos professores

	<u>Metodologia Ativa - PBL</u>	<u>Metodologia Tradicional</u>
Vantagens (+):	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preparo prévio dos alunos para as aulas; ➤ Desenvolve autonomia e habilidades comportamentais; ➤ Pro atividade por parte do alunos; ➤ Desenvolve o debate em grupo; ➤ Conduz o professor a abordar outros assuntos. ➤ Aulas mais dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de apresentar mais conteúdos; ➤ Controle sobre o conteúdo; ➤ Não gera expectativas falsas; ➤ Capacidade de alterar a dinâmica da aula; ➤ Liberdade de atuação do professor; ➤ Rápida transmissão de conceitos; ➤ Menos trabalho para o professor; ➤ Pode ser aplicado em qualquer disciplina.
Desvantagens (-):	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Forma de avaliação mais rígida; ➤ Insatisfação quando é má aplicada; ➤ Pouca participação do professor; ➤ Falta de espaço para atividades práticas; ➤ Impossibilidade de feedback do professor; ➤ Exige maior dedicação dos professor 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Despreparo e passividade dos alunos; ➤ Conteúdo repetitivo; ➤ Menosprezo da inteligência do aluno; ➤ Baixa atenção por parte dos alunos; ➤ Aplicação de conteúdo irrelevante; ➤ Não se adapta a realidade do momento; ➤ Menos debates entre os alunos.

Fonte: Informações retiradas do questionário aplicado pela própria autora.

Diante das respostas apresentadas no decorrer deste capítulo, os docentes discorrem que o uso da metodologia tradicional já não é eficaz para o despertar do aluno para o seu processo de aprendizagem e que o uso da tecnologia atrapalha mais do que contribui em sala de aula.

O papel do docente também é questionado nas duas metodologias: enquanto alguns consideram ruim perder o protagonismo em sala de aula, outros exaltam essa dinâmica de orientador do processo; o preparo do docente para lecionar também é posto em xeque, pois é apresentado que na metodologia tradicional eles têm “menos trabalho” enquanto na ativa eles além da criação do conteúdo (*workbook*) precisam estar bem preparados para as questões que venham a surgir em sala de aula.

Figura 4 - Preferência dos Docentes quanto a metodologia.



Fonte: Informações retiradas do questionário aplicado pela própria autora.

Apesar de pouco tempo de aplicação e da pouca experiência com a metodologia ativa ABP, no gráfico acima os docentes confirmam sua preferência em lecionar por meio de metodologia ativa, por considerarem que a mesma prepara melhor os alunos para o futuro.

4.2 – Capacitação Docente

O ato de ensinar é sempre uma das maiores preocupações dos docentes, pois lecionar carrega em si uma grande responsabilidade e conforme Carvalho e Ching (2016, p.7) “[...] a revolução e evolução da educação estão nas mãos do professor que deve ser capaz de se tornar mestre, aquele que não impõe seu saber e nem se coloca em uma postura de que já sabe tudo e não precisa aprender mais nada”.

Segundo Moran (2012, p. 18) “[...] muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos [...]”.

O docente do ensino superior também deve dar valor a importância da didática para desenvolver sua metodologia de forma satisfatória e para o domínio do conteúdo a ser ministrado, para que se obtenha o retorno almejado (BRAGA, 2017, p.01. Para alguns somente a base didática para orientar o conhecimento adquirido em sua trajetória profissional sem a aplicabilidade prática não transmite a segurança necessária para o bom desenvolvimento em sala de aula.

O item 4 da pesquisa que se refere a formação da graduação do docente (bacharelado ou licenciatura) ratifica o descrito por Moran acima: “[...] muitos dos professores começam a lecionar sem uma formação adequada”; a formação dos docentes da instituição em suas graduações foi em Bacharelado, sem ter desde a sua formação original (graduação) conhecimento das áreas de Didática e práticas de ensino (estágios) onde são desenvolvidos planejamentos, planos de aula, regências (aulas práticas), etc.

Foi possível identificar que 100% dos docentes entrevistados obteve a formação em bacharelado em sua graduação.

Em relação a capacitação desses docentes que participaram da pesquisa, 36,4% possuem formação no exterior e 63,9% no Brasil. Dentre eles 11 são doutores e 1 mestre.

Na educação, a ação de se especializar traz grandes vantagens para a instituição e para os alunos que serão os principais usuários desse conhecimento e essa diversidade de formação dos docentes traz experiências enriquecedoras para ambos.

Segundo Masetto (2015, p.173):

[...] muitos casos de não aprendizagem se explicam não por um desempenho inadequado do aluno, mas por falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento e de flexibilidade na aplicação de um plano, textos muito longos e em grande quantidade ou muito complexos, desconhecimento ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequadas aos objetivos propostos.

Para pleno desenvolvimento das metodologias ativas, o docente precisa estar em sintonia com essas mudanças, pois seu papel não fica somente restrito às reproduções mecanizadas e sim em “desenvolver sua capacidade de acompanhar, mediar, analisar processos e resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente” (MORAN, 2015, p. 18-19). Conforme o item 14 do questionário que se refere a algum treinamento oferecido pela instituição referente a metodologia ativa PBL, para aplicação da metodologia em sala, o docente teve algum treinamento ou preparação por parte da instituição para o desenvolvimento dessa prática.

Dentre os que receberam o treinamento através de material didático elaborado pela própria instituição, palestras, *workshops*, 03 docentes (P1, P3, P9) tiveram a oportunidade de aprender sobre a metodologia ABP em instituições no exterior (conforme item 14):

“Houve um treinamento de cerca de 6h a 8h com uma professora da Universidade de Maastricht (Holanda)” (P1).

“Treinamento no exterior e treinamentos organizados pelo programa de graduação” (P3).

“Curso de ABP e do Método de Casos em instituições internacionais de elite” (P9).

A esses professores, coube a transmissão do treinamento na instituição no Brasil, reproduzindo o material:

“O professor responsável por implementar a metodologia na escola capacitou todos os professores por meio de workshop e disponibilidade de artigos e livros sobre o tema” (P8).

“Com professores especialistas na metodologia” (P12).

Porém, alguns docentes foram convidados a lecionar disciplinas na metodologia PBL sem um aprimoramento da teoria e conhecimento prático da mesma, aprendendo no “dia a dia” da sala de aula:

“Não. Seria importante ter um tempo maior de aplicação de testes para as aulas com turmas experimentais e etc.” (P1)

“Não. Precisa praticar. ” (P4)

“Não. Simular sala de aula. ” (P7)

“Não; faltou mais prática” (P12)

No caso das instituições de ensino superior, é necessário que cada escola junto aos coordenadores e professores traçam seus planos pedagógicos e estratégicos para não somente apoiar os docentes que desejam aplicar essas metodologias, mas também motivar, apoiar, estimular, compartilhar em suas reuniões de Congregação, reuniões pedagógicas semestrais e demais reuniões realizadas entre os docentes e a Coordenação do curso, pois os desafios e benefícios para que se “aventuram a sair de sua zona de conforto” de suas acomodações; é sabido que mudar requer trabalho duro e alguns consideram que perder o papel como transmissor pleno das informações os coloca em papel vulnerável

É possível manter a “sala de aula” se o projeto educativo é inovador, - currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes[...] - se a escola tem professores muito bem preparados para saber orientar alunos e onde estes se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. (MORAN, 2015, p. 07)

A manutenção dos modelos básicos de ensino se coloca em xeque quando “a[...] educação avança menos do que o esperado, porque enfrenta uma mentalidade predominante

individualista, materialista, no nível pessoal e institucional que busca valores isoladamente (MORAN 2012, p. 20).

4.3 – Seleção de Conteúdos e Adaptação das Ementas das Disciplinas (*WORKBOOK*)

Masetto (2015, p.159) destaca que para a maioria das escolas superiores e dos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial. Em geral, é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação, a escolha dos professores e sua contratação, a importância e a atualidade de cada disciplina.

Conforme o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o professor fica responsável por:

- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos.

A função didática tem por base considerar que a aula é a forma que predomina o ato de ensinar e aprender, para o professor criar meios em que os alunos possam desenvolver e transformar o que assimilam em conhecimento se torna uma construção contínua sustentando a construção de habilidades por intermédio de aplicações compatíveis com a sua demanda instrucional.

Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivos e conteúdo são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expressos por meio da aplicação compatível com a temática estudada (TAKAHASHI e FERNANDES, p.114, 2004).

Dentre os papéis que o docente precisa aprimorar está o de escolher, analisar dentre tantas informações disponíveis o que é realmente relevante para o aprendizado; pois ele se torna orientador e gestor em uma construção prática que seja mais participativa, aberta, criativa e com plena participação e interesse dos alunos.

No caso da metodologia ativa ABP aplicada na instituição pesquisada, o conteúdo teórico das disciplinas é feito por meio do *workbook* que é confeccionado pelos docentes que lecionam as mesmas.

Por exemplo, quando perguntados sobre o Workbook os docentes expressaram as seguintes impressões:

“Encontrar os textos adequados para os objetivos de aprendizagem pensados; desenhar um problema estimulante para os alunos e coerente com a realidade deles; adequar o volume de leitura com o tempo disponível dos alunos para estudá-lo” (P1).

“O maior desafio está em ser criativo na elaboração dos problemas, "conectando" teorias com o dia a dia do aluno para que o problema se torne interessante para ele e atenda os objetivos propostos para as aulas/disciplinas” (P8).

“Seleção de problemas que fossem desafiadores na medida certa e que fossem capazes de trabalhar os tópicos mais importantes do conteúdo, bem como desenvolver as competências pretendidas” (P10).

O entrevistado P2 destacou ainda que, além do treinamento quando a metodologia, “[...] é importante que as pessoas sejam treinadas para fazer o *workbook*. Na minha opinião, o maior desafio é fazer um *workbook* que case o assunto da disciplina com a contextualização [...]

4.4 – Análise do Desempenho e Formas de Avaliação dos Alunos

Para qualquer tipo de avaliação é necessário que se leve em conta sempre que esse não deve ser um momento de tensão e julgamento dos alunos e sim “um momento de análise e *feedback* das aprendizagens adquiridas” e que “o professor deve trabalhar na construção do conhecimento, entendendo conhecimento como representação social e não como uma descrição de elementos sociais” (SILVA, MATOS e ALMEIDA 2014. p.74-75).

Existem diversas funções para as avaliações e conforme (SILVA, MATOS e ALMEIDA, 2014. p.76) “[...] surge a necessidade de cautela no momento de decidir sobre a escolha, construção e aplicação dos instrumentos de verificação do aprendizado alcançado durante o processo avaliativo”.

Os instrumentos de avaliação ficam a cargo do professor e “os professores são os principais mediadores na elaboração do conceito de avaliação na mente dos alunos, incluindo também a sociedade como um todo” (SILVA, MATOS e ALMEIDA 2014. p.77). Neste sentido, avaliar se torna um processo multifacetado, já que avaliar de forma tradicional tende a somente quantificar o conhecimento do aluno e não qualificar, é preciso não olhar avaliação “[...] como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno de forma isolada, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas durante o processo” (SILVA, MATOS e ALMEIDA 2014. p.77).

Nas metodologias de aprendizagem tradicionais as avaliações mais utilizadas são: diagnóstica, formativa e somativa:

A avaliação diagnóstica permite conhecer o aluno, seus gostos, seus hábitos e preferências; a formativa permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem à realidade de aprendizado do aluno; e a somativa permite classificar o nível de aprendizado dos alunos” (SILVA, MATOS e ALMEIDA 2014. p.82)

Um dos temas delicados quanto ao uso de metodologias ativas é sobre as avaliações dos alunos. No sistema tradicional testes e provas são, na sua maioria, utilizados em larga escala para medir o nível de aprendizado, porém na metodologia ABP outras formas de avaliação podem ser aplicadas. Ribeiro (2008) destaca que, seja qual for a forma usada para avaliação, a mesma deve ser processual e mediante vários instrumentos tais como: autoavaliação dos próprios alunos, avaliação do grupo, alternando entre as produções coletivas e as individuais e ser em grande parte formativa para permitir o desenvolvimento dos alunos e dar um retorno aos docentes quanto ao nível de aprendizagem obtido, porém sem invalidar a utilização de testes objetivos, descritivos, oral e seminários como instrumentos de avaliação.

No caso da autoavaliação, ela pode ser mais bem aproveitada e direcionada, sem a tradicional entrega de uma folha em branco onde o aluno deve se auto avaliar e conceder uma nota a si mesmo sobre seu desempenho na disciplina.

Em seu livro “Competência Pedagógica do Professor Universitário” Masetto (2012, p 23) destaca alguns pontos que servem de orientação para esse processo de autoavaliação: citar quais os objetivos que deveriam ter sido aprendidos até aquele momento de autoavaliação; quais atividades realizadas e feedbacks do professor e dos colegas; quais dos objetivos propostos foram alcançados; o que em seu trabalho e seu envolvimento pessoal facilitou a consecução dos objetivos; o que em seu trabalho e seu envolvimento pessoal impediu ou dificultou a consecução dos objetivos; que outras aprendizagens adquiriram além daquelas previstas e que sugestões tem para melhorar seu envolvimento e sua participação na próxima unidade, dentre outras.

Também foi perguntado aos docentes se a forma de avaliação do aluno na metodologia ativa que é aplicada atualmente é eficaz:

“Mais ou menos. Por vezes torna-se muito subjetiva a avaliação em sala de aula” (P1).

“A maioria dos alunos gosta dos métodos ativos. Mas isso muda de acordo com a turma. Já tive experiências ruins” (P2).

“Creio que poderia haver outras avaliações, além da prova e da nota individual por PBL” (P6).

“Poderia ser mais flexível com relação à pontuação” (P7).

“Considero eficaz, a cada aula o aluno tem a oportunidade de receber retorno sobre sua participação e contribuição para o grupo e para a discussão. O professor precisa estar atento a todas as participações para que haja eficiência neste processo” (P8).

“Avaliação é sempre um desafio. E no PBL não é diferente... na verdade se torna ainda mais desafiadora, dado que o professor precisa aprender a reconhecer e identificar o aluno que realmente se preparou e diferenciá-lo daquele que é bom em oratório e consegue sintetizar melhor os conteúdos e expô-los de forma mais ordenada e coerente. Na média os professores são bem-sucedidos em aplicar tal avaliação, mas ainda há muito espaço para um aprimoramento” (P11).

Percebe-se que por mais que tenha havido uma mudança na metodologia, a forma de avaliação continua sendo muito subjetiva, ficando a cargo do professor o poder de arbitrar o aluno sobre seu conhecimento do tema. E, apesar desta metodologia focar no desenvolvimento de outras habilidades dos alunos (argumentação, poder de debate, raciocínio lógico, paciência, dentre outras), as avaliações descritivas foram mantidas para compor a nota final das disciplinas.

Em relação à efetividade da aprendizagem do conteúdo, o item 17 que questiona qual a percepção sobre uma aprendizagem efetiva por parte do aluno através da metodologia ativa PBL, na pesquisa os docentes consideram que o equilíbrio entre a parte oral e a parte descritiva é importante (Pergunta 17 do questionário), porém nem todos compartilham da mesma opinião:

“Para parte dos alunos, sim. Mas não para todos. Mas, o mais relevante é que o aluno desenvolve outras habilidades, como sua capacidade argumentativa e pensamento crítico. Além disso, o aluno se dedica mais tempo no estudo dos conteúdos mais relevantes para ele” (P1).

“Sim, isso é demonstrado ao longo dos diferentes períodos. Os alunos demonstram capacidade de "alinhar" os diferentes conteúdos das disciplinas. Resgatam conteúdos e exemplos de PBLs anteriores” (P8).

“Ainda não sei dizer, mas vejo que o conteúdo que lecionei não foi absorvido, embora seja lembrado pelo aluno” (P7).

“Isso vai sempre depender dos alunos. Se o aluno não estiver motivado para estudar, ele não vai aprender” (P2).

“O aluno aprende o conteúdo para a aula, mas é preciso avaliar se a metodologia permite a retenção desse conteúdo (no longo prazo)” (P6).

Com esses resultados seria possível avaliar que, embora o ambiente ativo de aprendizagem não aumente a quantidade de informação aprendida, ele parece favorecer a qualidade do uso desta informação, na medida em que interfere na capacidade do aluno de utilizar os conhecimentos de forma integrada e de aplicá-los satisfatoriamente para a solução de problemas concretos.

Os docentes em suas respostas enumeraram o que em sua percepção seriam críticas construtivas sobre a metodologia ABP; uma delas se deve ao que eles consideram o pouco aprofundamento por parte dos alunos em determinados pontos que os docentes consideram importantes na formação do aluno.

É apresentado ainda a maior demanda e disponibilidade do docente para confecção do material (problemas) a dificuldade dos alunos mais introspectivos em se posicionar mediante os debates que surgem em aula, o detrimento de maior aprofundamento das fontes teóricas em relação as aulas, o que leva o estudante a ler somente “o que vai cair na próxima aula”, a competitividade subjetiva que se instala quanto a avaliação periódica, onde alguns estudantes querem “aparecer” mais do que outros em busca dos pontos que são dados pela participação nas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, conforme descrito anteriormente, objetiva identificar qual a percepção do docente sobre o seu papel diante de suas experiências na aplicação dessa nova prática metodológica e não se pauta em listar somente críticas os métodos de ensino tradicionais; no entanto, apresentar as metodologias ativas e suas práticas de ensino e analisar, a partir de pesquisa entre docentes, quais são suas experiências com essas metodologias, quando os estudantes têm uma postura menos passiva e mais ativa no processo de aprendizagem, enfatizando suas experiências, saberes e opiniões, valorizando a sua construção pessoal, lúdica e crítica na busca de conhecimento.

Apresenta a necessidade dos docentes a ultrapassarem a sua percepção de “sair das práticas rotineiras”, com predisposição a buscar novas formas de ensinar, criando ambientes atrativos e propícios para esse processo.

Conforme descrito, os desafios para implementação de novas metodologias enfrentam ainda alguma resistência por parte dos docentes e ajustes para cada instituição, visto que não existe uma “receita de bolo” a ser seguida.

Há ainda a necessidade da Coordenação do curso em lidar com os saberes construídos em relação aos docentes que consideram que o seu papel de protagonista no processo de aprendizagem está sendo perdido; demonstrar que seu papel não foi perdido e que ele está sendo convidado a ser um intermediador entre as várias partes desse processo de aprendizagem do estudante e o estímulo a troca de experiência entre os próprios docentes, tornado esse debate enriquecedor para todos.

A aplicabilidade futura do conteúdo ensinado através da metodologia ativa também é uma preocupação e apesar do entusiasmo de alguns quanto a essa nova forma de ensinar, muitos defendem a necessidade de equilibrar a metodologia tradicional (com aulas expositivas e conteúdos extraídos de livros tradicionais e artigos da área estudada) com a metodologia ABP.

Para a instituição de ensino há o grande desafio de aliar o conhecimento técnico, fortemente exigido, com o desenvolvimento de habilidade e competências de caráter humanista ético e dinâmico (MARTINS e ESPEJO,2015) e também a ampliação do número de docentes dispostos e capacitados a lecionarem disciplinas através da metodologia ABP visto que na instituição pesquisada, ainda persiste resistência por parte dos docentes quanto a aplicação da metodologia em disciplinas consideradas base do curso de Graduação em Administração.

A dificuldade na confecção do material didático também foi um dos itens apresentados, principalmente porque em algumas disciplinas mais teóricas, os conceitos não sofreram grandes mudanças durante esses anos e a interação entre esses conceitos para embasamento dos pontos a serem ensinados, bem como criar assuntos que sejam de interesse para o debate gerador em sala de aula é o grande atrativo apresentado pelas metodologias ativas e um dos pontos que os docentes apresentam como de maior necessidade de desenvolvimento por parte deles.

Para ampliação do uso dessa nova metodologia, são de suma importância as ações desenvolvidas pela gestão acadêmica da instituição, que precisa debater e desenvolver medidas que viabilizem essa mudança na introdução de novas práticas, podendo considerar determinadas situações para que discentes e docentes consigam ter uma real integração conforme a perspectiva desenvolvida sobre essa nova metodologia.

O uso do termo “nova metodologia” merece também ser problematizado pois a história da Educação em seus arquivos nos mostra que estudiosos da educação como John Dewey e Anísio Teixeira já apresentavam em seus estudos os benefícios da sociabilidade, da integração das diversidades na educação onde os alunos se colocam no centro do processo educativo e que com isso, a educação também se tornaria mais democrática e transformadora.

Podemos também destacar que alguns docentes em suas respostas confessaram não terem mais domínio sobre questões didáticas e que em partes isso se devia a não terem estudado disciplinas pedagógicas em seus cursos de mestrado e doutorado. Seria possível afirmar que a importância das disciplinas da licenciatura seria aí evidenciada e que as disciplinas consideradas práticas (tais como os estágios da graduação ou estágios docentes na pós-graduação) trariam os docentes para a práxis do dia a dia? Essas questões merecem ser estudadas a fim de ampliar os estudos sobre a necessidade de aprofundamento de disciplinas tais como currículo, didática entre outras para que o docente se sentia apropriado das ferramentas necessárias para o bom desenvolvimento de suas aulas. O que reitera a relevância do tema pesquisado.

Conclui-se que, apesar de difícil implementação, as metodologias ativas podem ser consideradas uma boa forma de ensinar para o século XXI, pois trazem um novo processo de aprendizagem caracterizando também o uso das tecnologias como forma auxiliar nas pesquisas de conteúdo, gerando confrontos diretos e indiretos sob a orientação do professor em sala de aula. O docente nesse novo cenário pedagógico fica a cargo de desenvolver e orientar seus estudantes contrapondo as informações divergentes e desestruturadas

encontradas nos ambientes virtuais e demais espaços de compartilhamento de saberes em uma perspectiva problematizadora, integrada e crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Neila Guimarães Alves; FILHO, Moacelio Veranio Silva; LOPES, Renato Matos; MARSDEN, Melissa. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>. Acesso em 20 de julho de 2021.

ARAÚJO, ULISSES F.; SASTRE, GENONEVA. Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior. Editora: Summus Editorial, 2009.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

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. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 119-143, ISSN 22377719

BOROCHOVICIUS, ELI; TORTELLA, JUSSARA CRISTINA BARBOZA. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino aprendizagem e suas práticas educativas. Ensaio: aval.pol.publ.Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr/jun.2014.

BRAGA, Lianne de Sousa Miranda. A importância da didática no ensino superior. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID5040_26092017211208.pdf. Acesso em 20 de julho de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília.

CARVALHO, FÁTIMA FRANCO O.; CHING, HONG YUH. Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: Experiências em sala de aula. 1ª Edição, 2016. Editora: Alta Books.

COLEMAN, D. J. "Applied and Academic geomatics into the twenty-first century". Proceeding of FIG Commission 2, The XXI International FIG Congress, Brighton, 1998, p. 39-62.

DEWEY, JOHN. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo. Editora Nacional, 1971.

DIESEL, ALINE, BALDEZ; ALDA LEILA SANTOS; MARTINS, SILVANA NEUMANN. Os princípios das Metodologias ativas de ensino: Uma Abordagem Teórica. Rev, THEMA, v. 14, nº 1, p. 268 a 288, 2017.

ERDMANN, T. R. et al. O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, n. 4, p. 602–610, 2017.

FOUCAULT. Michel. Vigiar e punir: história das violências nas prisões. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FONSECA, VITOR DA. Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz Vygotsky / Vitor da Fonseca. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/594559/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf> Acesso em 02 out. 2020

FREITAS, RAQUEL A.M. DA MADEIRA. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, nº 2, p. 403-418, abril/jun. 2012.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 23, n. 3, p. 611-627, dez. 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300611&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 out. 2020.

LALLEY, JAMES P.; MILLER, ROBERT H. The Learning Pyramid: Does It Point Teachers in the Right Direction? Education, v.128 n. 1 p. 64-79 Fall 2007.

LIMA, GERSON ZANETTA DE; LINHARES, ROSA ELISA CARVALHO. Escrever bons problemas. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 197-201, June 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000200007&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000200007>.

LOBATO, GLAUBER. A. B. et al. Educação e Tecnologia: Novas Possibilidades, Novos Caminhos. Edição: 1. Revisão 1. Ano: 2018. Publicação: 02/18.

MASETTO, MARCOS TARCISO. Competência Pedagógica do Professor Universitário. 3. ed. - São Paulo, Editora: Summus, 2015.

MARTINS, D. B. & ESPEJO, M. M. S. B. Problem Based Learning – PBL no Ensino de Contabilidade. Guia Orientado para Professores e Estudantes da Nova Geração. São Paulo: Atlas, 2015.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A., “Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação Profissional em Saúde: Debates Atuais”. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 13, 2008, pp. 2133-2144.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORÁN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II]. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORÁN, J. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papyrus Editora, 2007.

MORÁN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acessado: 07/02/19.

MOUST, Jos; BOUHUIJS, Peter; SCHMIDT, Hans. Introduction to problem-based learning: collaborative learning in the tutorial group. Groningen: Taylor & Francis, 2007.

MOURA, DÁCIO G. Metodologias Ativas De Aprendizagem E Os Desafios Educacionais Da Atualidade. Palestra apresentada no XI Encontro Nacional de Dirigentes de Graduação das IES Particulares, realizada na Universidade Positivo / Curitiba-PR, em 11/09/2014.

RIBEIRO, LRC. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

RIBEIRO, L.R.C. *Revista de Ensino de Engenharia*, v.27, n.2, 2008.

RODRIGUES M L V & FIGUEIREDO J F C. Aprendizado centrado em problemas. Medicina. Ribeirão Preto, 29:396-402, out./dez. 1996.

SANTOS, C. A. M. O Uso De Metodologias Ativas De Aprendizagem a Partir De Uma Perspectiva Interdisciplinar. XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Ano, 2015, p. 27202-27212. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf>

SANT'ANA, JONATHAS VILAS BOAS DE; SUANNO, JOÃO HENRIQUE; SILVA, BARBRA DO ROSÁRIO SABOTA. “Educação 3.0, Complexidade E Transdisciplinaridade: Um Estudo Teórico Para Além Das Tecnologias”. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan. /jun. 2017.

SANT'ANA, J. V. B. DE; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. Revista Educação e Linguagens, v. 6, n. 10, p. 160–184, 2017.

SCHMIDT H. A base lógica de aprendizagem em resolução de problemas. In: Engel C, Majoor G, Vluggen P. Educação de profissionais de saúde orientada para a comunidade: uma seleção de publicações da Network. Maastricht: Network Publications, 1999.p. 83-90.

SILVA, Danilo Scherre Garcia da; MATOS, Poliana Michetti de S. ALMEIDA; Daniel Manzoni. MÉTODOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO. Revista Cadernos de Educação, Faculdade de Educação - UFPel, Nº 47, 2014, p. 73-84.

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P. Plano de aula: Conceitos e metodologia. Acta Paul. Enf., São Paulo, v.17, n.1, p. 114-8, 2004.

TOSCHI, Mirza Seabra. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35 a 42, jan./jun. 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Pesquisa - Percepção dos docentes da Instituição sobre a Implementação das Metodologias ativas PBL

(Pesquisa referente ao trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela UFRJ da aluna Jussara Bezerra)

1 - Quantos anos de docência em sala de aula para Graduação?

2 - Quantos anos de docência nesta instituição?

3 - Quantas disciplinas já lecionou para a graduação nessa instituição:

1

2

3

4

5

Outros

4 - Sua formação em graduação é licenciatura ou bacharelado?

Licenciatura

Bacharelado

5 - Qual a sua atual formação?

Graduação completa

Pós Graduação/MBA

Mestrado

Doutorado

Pós Doutorado

6 - Sua última formação foi cursada no país ou no exterior?

Brasil

Exterior

7 - Suas aulas nessa instituição foram ministradas em:

Metodologia tradicional

Metodologia ativa PBL

Ambas

8 - Na sua percepção quais as principais diferenças e semelhanças entre as duas metodologias?

9 - Em sua opinião, quais as vantagens da metodologia tradicional? Cite pelo menos 3.

10 - Em sua opinião, quais as desvantagens da metodologia tradicional? Cite pelo menos 3.

11 - Em sua opinião, quais as vantagens da metodologia ativa PBL? Cite pelo menos 3.

12 - Em sua opinião, quais as desvantagens da metodologia ativa PBL? Cite pelo menos 3.

13 - Como você analisa a forma de avaliação do aluno na metodologia ativa que é aplicada atualmente é eficaz?

14 - A instituição de ensino forneceu algum treinamento referente a metodologia ativa PBL?

15 - Se sim, como foi o treinamento?

16 - Você acha que o treinamento recebido foi suficiente? Se não, como ele poderia ser aprimorado?

17 - Na sua percepção há uma aprendizagem efetiva por parte do aluno através da metodologia ativa PBL?

18 - Quais foram os desafios encontrados na criação do workbook?

19 - Se você pudesse escolher qual a sua preferência:

Dar aulas em metodologias tradicionais

Dar aulas em metodologias ativas

20 - Justifique sua resposta: