



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO EM SAÚDE-
EDUCAÇÃO MÉDICA (ESEM)

CLISSIA RENATA LOUREIRO CROELHAS ABREU

**MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA CIDADE DE BELÉM.**

BELÉM
2019

CLISSIA RENATA LOUREIRO CROELHAS ABREU

**MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA CIDADE DE BELÉM.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, do Centro Universitário do Estado do Pará, como requisito parcial para o título de mestre em Ensino em Saúde, sob orientação da Professora Dr^a Elza Ezilda Valente Dantas.

BELÉM
2019

Clissia Renata Loureiro Croelhas Abreu:
Métodos ativos de ensino e aprendizagem
e desenvolvimento docente em cursos de
graduação na cidade de Belém.

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional de
Ensino em Saúde-Educação Médica
(ESEM), do Centro Universitário do
Estado do Pará (CESUPA), como
requisito final para obtenção do Título de
mestre, sob Orientação do Professor: Dra
Elza Elzida Valente Dantas

A banca examinadora, em seção pública realizada em ____/____/____,
considerou a candidata: _____.

- a) Presidente (interno) Dra. Elza Ezilda Valente Dantas
- b) Examinador (externo) Dr. Leandro Passarinho
- c) Examinador (interno) Dra. Ana Emília Vita Carvalho
- d) Examinador (interno) Dr. Haroldo José de Matos
- e) Examinador (externo) Dr. Renato Teixeira
- f) Examinador (interno) Dr. Bruno Acatauassu Paes Barreto

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, à minha Família maravilhosa que me deu todo o apoio necessário: Meu Pai Renato, Mãe Fátima, Minhas irmãs Clívia e Clíssila e ao meu esposo que foi incansável ao lado de minha filha Marcelo Abreu e Maria Manuela Abreu. Muito obrigado, a vocês, que sempre se doaram e renunciaram aos seus sonhos, para que, muitas vezes, pudesse realizar os meus. Amo vocês.

Clíssia Croelhas

“O Educador se eterniza em cada ser que ele educa”.

Paulo Freire

Agradecimentos

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Agradeço aos meus pais Renato e Fátima que me deram apoio e incentivo nas horas difíceis. Obrigada ao meu marido Marcelo Abreu que me estimulou durante todo o processo do mestrado e compreendeu minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos. Meus agradecimentos as minhas irmãs, que de alguma forma também contribuíram para que o sonho do mestrado se tornasse realidade.

Agradeço a minha filha MARIA MANUELA, por ser doce e pimenta e me dar os melhores abraços quando chegava em casa sem forças e querendo desistir, foi por você e para você, muito obrigada por tudo minha princesa.

Agradeço muito a Professora Dra Elza Dantas. Resumi-la a minha orientadora é muito pouco e tenho certeza de que ela sente a importância que teve e tem para mim não só na condução do trabalho, mas também como conselheira e até nas horas em que parece que nada está dando certo e que preciso não só de um consolo, mas de um colo ela esteve lá. Agradeço por sua confiança e incansável dedicação. Você nunca perdeu a fé na minha pesquisa e soube me amparar nos momentos mais difíceis.

A todos os amigos do mestrado, especialmente Denise e Taise, meu muito obrigado. Vocês foram fundamentais para minha formação, por isso merecem o meu eterno agradecimento, obrigada pelas inúmeras caronas De, durante a minha gestação e até mesmo após ela e Taise obrigada por ser essa pessoa amiga e iluminada.

Aos meus amigos, agradeço por todo amor, força, incentivo e apoio incondicional, especialmente na pessoa da Márlia Pires, obrigada por esse suporte na minha reta final e pelos gráficos belíssimos.

À instituição CESUPA, que ao longo da minha formação ofereceu um ambiente de estudo agradável, motivador e repleto de oportunidades.

RESUMO

Introdução: A concepção inovadora de educação pressupõe novos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, o que têm colocado em evidência a necessidade de reconstruir as relações entre docência e discrição no processo ensino-aprendizagem, criando um novo ambiente tanto para o professor como para o aluno. **Problemas:** A pesquisa orientou-se pelo seguinte questionamentos epistemológicos: Como os professores percebem o seu desenvolvimento profissional a partir do uso de metodologias ativas na sua prática docente no ensino superior? Como se dá o preparo destes professores para o exercício da docência na perspectiva do uso de métodos ativos de aprendizagem? Quais desafios são encontrados no processo de utilização das MA's? Como estes se relacionam com o seu desenvolvimento docente? **Objetivos:** Analisar o uso de metodologias ativas e seus efeitos no desenvolvimento do docente de ensino superior propondo uma nota técnica. Identificar como os professores se planejam para desempenhar as atividades da docência em cursos que utilizam Métodos Ativos. Identificar que práticas formativas contribuem para o seu desenvolvimento como docente. Mapear as potencialidades e as fragilidades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da aprendizagem a partir de Métodos Ativos. Verificar os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com metodologias ativas. **Abordagem metodológica:** pesquisa de cunho qualitativo e teve como suporte epistêmico o uso da pesquisa bibliográfica, documental e a coleta de dados com a aplicação de questionário misto aos participantes. **Resultados:** Os primeiros resultados apontam a perspectiva que o trabalho com métodos ativos implicam numa revisão da epistemologia da docência. A definição pelos docentes de método ativos foi representada as seguintes palavras chave: Protagonismo 38,89%, inovadores 27,78%, Desafiador 11,11%, Efetivo 11,11%, mudança de paradigma 5,55% e construção do conhecimento 5,55%. As metodologias mais utilizadas TBL 77,8% relatou que usa essa metodologia, 72,2% usa PBL, 66,7%, seminário 38,9%, Painel Integrado 33,3%, Gamificação 16,7, PJBL, 11,1% Peer Instruction 11,11%, GVGO, 11,1%. Quanto a potencialidade dos métodos ativos, estas foram assim evidenciadas: 33,33% “para o estímulo a consciência crítica e a criatividade”, 27,77% “para o desenvolvimento gradual, 27,77% permite a autonomia do aluno, 5,55% o amadurecimento dos alunos. O favorecimento do desenvolvimento docente com metodologias ativas, assim foi referenciado: Dinâmico 5,55%, Processo em construção 33,33%, As metodologias ativas estimulam a atualização e o aprimoramento docente 33,33%, Desafiador e motivador 16,66%. **Conclusão:** compreendeu-se assim, que os métodos ativos permitem e desafiam os professores a um processo (auto) formativo contínuo e permanente seja ele captaneado pela instituição, quanto pelo desejo da autoaprendizagem do professor.

Palavras chave: metodologias ativas, desenvolvimento docente, ensino em saúde; ensino superior

ABSTRACT

Introduction: The innovative conception of education presupposes new pillars: learning to know learning to do, learning to live together, and learning to be, which have highlighted the need to reconstruct the relationship between teaching and discourse in the teaching-learning process creating a new environment for both teacher and student. **Problems:** The research was guided by the following epistemological questions: How do teachers perceive their professional development from the use of active methodologies in their teaching practice in higher education? How is the preparation of these teachers for the exercise of teaching in the perspective of the use of active learning methods? What challenges are encountered in the process of using MA's? How do these relate to your teaching development? How is the preparation of these teachers for the exercise of teaching in the perspective of the use of active learning methods? What challenges are encountered in the process of using MA's? How do these relate to your teaching development? **Objectives:** To analyze the use of active methodologies and their effects on the development of higher education teachers by proposing a technical note. Identify how teachers plan to perform teaching activities in courses that use Active Methods. Identify which formative practices contribute to their development as a teacher. Map the potentialities and weaknesses faced by teachers in the development of learning from Active Methods. Verify the challenges faced by teachers in working with active methodologies. **methodological approach:** qualitative research and was supported epistemic use of bibliographic research, document and data collection with the application of mixed questionnaire to participants. **Results:** The first results indicate the prospect that working with active methods of teaching epistemology imply a review. The definition by the active method teachers was represented by the following keywords: Protagonism 38.89%, innovative 27.78%, Challenger 11, 11%, Effective 11.11%, paradigm shift 5.55% and knowledge building 5, 55%. The most used methodologies TBL 77.8% reported using this methodology, 72.2% use PBL, 66.7%, seminar 38.9%, Integrated Panel 33.3%, Gamification 16.7, PJBL, 11.1 % Peer Instruction 11.11%, GVGO, 11.1%. As for the potentiality of the active methods, these were highlighted as follows: 33.33% "for stimulating critical awareness and creativity", 27.77% "for gradual development, 27.77% allows student autonomy, 5, 55% the maturation of the students. The favoring of teacher development with active methodologies was referenced as follows: Dynamic 5.55%, Process under construction 33.33%, Active methodologies stimulate teacher updating and improvement 33.33%, Challenging and motivating 16.66%. **Conclusion:** It was understood, therefore, that the active methods allow and challenge teachers to a continuous and permanent (self) formative process whether it is captured by the institution, as well as by the desire for teacher self-learning.

Keywords: active methodologies, teacher development, health education; higher education

LISTA DE SIGLAS

ABE	Aprendizagem Baseada em Equipes.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação a Distância.
EaD IES IN	Instituição de Ensino Superior. Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MA	Metodologias Ativas
MEC	Ministério da Educação.
PBL	Problem Based Learning.
PGD	Problema gerador de discussão.
TBL	Team Based Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa conceitual sobre metodologias ativa.....	31
Figura 2 Na aprendizagem baseada em problemas (ABP).....	33
Figura 3 Os três passos para a aplicação da metodologia sala de aula invertida.....	35
Figura 4. Distribuição dos docentes por gênero.....	59
Figura 5. Distribuição dos docentes por faixa etária.....	59
Figura 7. Percentuais quanto ao uso de ferramentas digitais pelos docentes participantes.....	65
Figura 8. Metodologias ativas usadas pelos docentes na prática.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Justificativa.....	18
1.2 Objetivo.....	21
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: Dialogando com os pesquisadores.....	22
2.1 A educação superior no século XXI e os novos desafios para a aprendizagem.....	22
2.2 A docência na educação superior e seus modelos.....	24
2.3 A aprendizagem significativa e as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem.....	26
2.3.1 Métodos Ativos no ensino superior.....	29
2.4 O desenvolvimento docente na educação superior.....	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	48
3.1 Caracterização de estudo.....	48
3.2 Locais e participantes da pesquisa.	48
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	49
3.4 Critérios de elegibilidade dos participantes inclusão, exclusão e não inclusão.....	50
3.5 Riscos e benefícios.....	52
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS	43
4.1 Explorando os dados da pesquisa: aprendizagens em ação.....	58
4.2. A caracterização das Amostras dados quantitativos.....	58
4.3. Narrativas docentes sobre métodos Ativos	61

4.4 Narrativas sobre desenvolvimento docente	72
5 CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
APENDICE A.....	84
APENDICE B.....	85
APENDICE C.....	87
APENDICE D.....	88
APENDICE E.....	91

1 INTRODUÇÃO

Da última década do século XX ao alvorecer do novo século, presenciamos a necessidade de transformar o modelo mental que rege os fundamentos do ensino superior e da pedagogia universitária. Das mudanças na organização das instituições às mudanças pedagógicas, os desafios são constantes e significativos. Do modelo centrado na dogmática da instrumentalidade racionalista cartesiana, que deixou os saberes pedagógicos, como conhecimentos de baixo prestígio passaram à perspectiva de um modelo que renova as esperanças de resgatar a imbricada relação entre os conhecimentos específicos das áreas formadoras e os conhecimentos pedagógicos próprios da docência.

No contexto da cultura brasileira contemporânea, o ensino universitário tem sua importância proclamada tanto pela retórica oficial como pelo senso comum predominante no seio da sociedade como o nível de ensino responsável por uma formação de qualidade das profissões sejam as liberais, sejam as clássicas, sejam as licenciaturas. Descrever o sistema de Ensino Superior do Brasil é, no mínimo, uma tarefa árdua e complexa devido à diversidade de sua estrutura e organização. É necessário entender pelo menos o atual contexto da educação no Brasil, tendo-se em conta fatores de ordem econômica, social, cultural entre outros (STALLIVIERI, 2006).

Nos últimos 20 anos, a educação superior passou por mudanças profundas desde a reconfiguração do Estado em 1995 e aprovação da nova LDB 9394/1996, na qual este nível de ensino passou a ser organizado de diferentes formas dando-se assim, início ao processo de expansão e diversificação das instituições de ensino categorizadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidade, que foram regidas cada uma com suas finalidades e responsabilidades. A nova lei de diretrizes e bases no seu artigo 45 assim se posiciona, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

No Brasil, o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente. Antevemos um sistema de educação superior que não é de

modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX.

Embora, hoje, a educação superior seja ainda de elite (a taxa de educação superior é 17,6%), convivemos, ao lado do já existente, com novos formatos de IES, novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior. A par disso um processo de internacionalização regional e transnacional, sul-norte e sul-sul marca presença. Nas regiões em desenvolvimento, heterogêneas e desiguais os cenários dos contextos emergentes estão ligados à complexidade da educação superior. É reconhecida a melhoria do sistema educativo, mas também a necessidade de enfrentamento de inúmeros desafios. (MOROSINI, 2014).

Nessa realidade, a instituição de Ensino Superior, que compõem um sistema complexo, diversificado, em constante mudança e expansão e que está prestes a aprovar um novo documento que rege a sua própria reforma universitária. (FERREIRA, 2011). Para controlar esse processo, o Estado brasileiro valeu-se da avaliação como forma de assegurar a qualidade de um sistema que se mostrou muito atrativo para a iniciativa privada, estando assim referido na letra da lei no artigo 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação por meio de instrumentos próprios. Dentre os indicadores que avaliam processo de manutenção das instituições com seus referenciais de qualidade, estão: as metodologias que assim relacionam-se:

Ao desenvolvimento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (INEP, 2017, p. 14).

Outro indicador que merece destaque quando se trata de avaliação e por se relacionar com o objeto em questão diz respeito a Experiência no exercício da docência superior.

O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com

os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período (INEP, 2017, p. 27)

Ainda concernente aos impactos que as avaliações causam em especial nas práticas pedagógicas, de acordo com Morosini; Audy (2008, p.262), a vida institucional passou pelas

Reformas no currículo, padrões mais altos e desenvolvimento de instrumento para avaliação de estudante, inovação em programas profissionais, programas melhores para instrutores e desenvolvimento em padrões e sistemas de promoção; grande consolidação da qualidade e crescimento da atenção dada à função ensino nas IES e nas comunidades acadêmicas, através de discussões sobre ensino, monitoria e implicações do ensino por ele mesmo [...] da informação para os professores sobre seus pontos fortes e fragilidades, situações diagnósticas de ajuda; discussão e mudança de valores desenvolvimento de sentido de pertença a uma IES e legitimidade daqueles que iniciaram a avaliação.

Estes cenários impõem novos desafios se impõem nos cenários atuais da educação e currículos universitários altamente complexos. O acúmulo exponencial de conhecimentos e a incorporação crescente de tecnologias de aplicação nas várias áreas da saúde impulsionaram para uma formação fragmentada em campos altamente especializados e a busca da eficiência técnica em detrimento da formação mais sistêmica. No entanto, as transformações da sociedade contemporânea têm colocado em questão os aspectos relativos à formação profissional. Nas áreas de saúde, esse debate ganhou contornos próprios, na medida em que a indissociabilidade entre teoria e prática, a visão integral do homem e a ampliação da concepção de cuidado se tornaram essenciais para o adequado desempenho laboral. (FERREIRA, 2011).

As Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido estimulada a refletir acerca das mudanças do processo da educação, reconhecer seu papel social e enfrentar seus desafios, entre os quais o de romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional, e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado. (MITRE et al,2008).

As mudanças curriculares pressupõem a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino aprendizagem,

como as metodologias ativas, consideradas um novo desafio para a formação de professores do futuro (ARAÚJO; SASTRE, 2009).

Essa nova perspectiva coloca em debate a formação do professor universitário, pois mesmo que a LDB institua que a formação do professor atuante na educação superior se deu por meio do *stricto sensu*, esta não garante a boa condução dos processos formativos, o que tem levado pesquisadores a debaterem o tema, colocando em destaque a necessidade da formação pedagógica, em especial quando em pleno século XXI quando se debate a necessidade de métodos ativos na formação dos alunos da educação superior.

Historicamente a formação do professor universitário esteve orientada pela matriz do paradigma técnico. O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdo específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade (SOARES; CUNHA, 2010).

Nos dias atuais, Dantas (2017) dialogando com Isaías (2006), defende o pressuposto que a docência é um processo complexo construído ao longo da trajetória docente envolvendo intrinsecamente as dimensões pessoal, profissional e institucional, nesse sentido, para dar luzes à prática pedagógica do professor, a avaliação institucional evoca estas dimensionalidades e torna desafiante o exercício reflexivo do professor, alçando estes sujeitos em processos de autoconhecimento, reflexões coletivas e individuais, capazes de movimentar processos de mudanças efetivas e conscientes quanto ao aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, as metodologias ativas no ensino superior, aparecem como uma possibilidade de ruptura de práticas tradicionais cristalizadas centradas somente no professor, deslocando estes também para o cenário de aprendizagem. A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação de Freire (2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de

problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

Esses princípios são norteados por métodos diversos dentre os quais se destacam: método da Problematização, com base no Arco de Maguerez e a aprendizagem baseada em problemas (ABP), como os métodos mais conhecidos e debatidos hoje na área da saúde, e na educação superior de modo geral ainda aprendizagem baseada em projetos, em times e em pares, ensino híbrido, todas orientadas pelo protagonismo do aluno, que alçam os docentes numa nova perspectiva de fazer e estar na sala de aula no século XXI.

A intenção de investigar como os métodos ativos afetam o desenvolvimento docente, se deu pelo interesse da pesquisadora estar como docente nessa modalidade de ensino. A relevância desta pesquisa para a área do ensino contribuirá para que as instituições e os docentes assumam-se como aprendizes, e criem estratégias permanentes para estimular e provocar o aprendizado significativo do professor e por consequência do aluno.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: a introdução com seus elementos justificadores, a revisão bibliográfica que representa o diálogo com a literatura que embasa a investigação, o percurso metodológico descrevendo os procedimentos de realização da pesquisa, a análise do resultado, que representa espaço dialógico como os dados advindos dos dados do questionário e a conclusão.

1.1 justificativa

As diretrizes curriculares dos cursos de graduação trouxeram um grande desafio a educação superior, ao relacionar o perfil dos futuros egressos o desenvolvimento de competências e habilidades complexas e transitoriedade articulando conhecimentos, procedimentos e atitudes.

Nesse sentido, a finalidade dos cursos na área de saúde está em propiciar uma formação generalista, humanista, crítica, ética e científica, no alcance de um todo curricular. As universidades são responsáveis pela formação do profissional na saúde e essa deve proporcionar o desenvolvimento de competências voltadas para: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente visando a transformação do sujeito.

A concepção inovadora de educação pressupõe novos pilares: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, e exigem implementar novas metodologias de ensino-aprendizagem, que propiciem a participação ativa do discente na construção do conhecimento em interface com a prática (COTTA et al, 2010). As metodologias ativas têm colocado em evidência a necessidade de reconstruir as inter-relações entre docência e discência no processo ensino-aprendizagem.

Frente a este cenário, esta pesquisa pretende responder os seguintes questionamentos epistemológicos: Como os professores percebem o seu desenvolvimento profissional a partir do uso de metodologias ativas na sua prática docente no ensino superior? Como se dá o preparo destes professores para o exercício da docência na perspectiva do uso de métodos ativos de aprendizagem? Quais desafios são encontrados no processo de utilização das MA's e como estes se relacionam com o seu desenvolvimento docente? Que demandas específicas trazem para um programa de desenvolvimento docente?

Diante do exposto, propõe-se oferecer subsídios para a formulação de estratégias para o desenvolvimento docente a partir da utilização de Metodologias Ativas, visando à formação profissional em saúde, o que pode resultar na melhoria do aprendizado do discente. Para isso, proponho como produto a elaboração de uma NOTA TÉCNICA que venha subsidiar, orientar o trabalho dos professores atuantes no ensino superior e que pretendem uma ruptura paradigmática quando se

fala de processo de ensino aprendizagem partindo da percepção dos professores que já tem experiências com métodos ativos na educação superior.

A nota técnica é caracterizada como um documento de análise objetiva sobre uma política pública ou programa de governo, escrito com o propósito de avaliar o seu funcionamento, assim como propor alternativas para a superação de eventuais gargalos ou pontos de estrangulamento identificados (BRASIL, 2014). Este documento não pode exceder 08 páginas e deve seguir a organização “Introdução”, “Avaliação do Programa” ou da pesquisa, “Recomendações” e “Referências”.

1.2 Objetivos

Geral

Analisar o uso de metodologias ativas e seus efeitos no desenvolvimento do docente de ensino superior propondo uma nota técnica.

Específicos

- Identificar como os professores se planejam para desempenhar as atividades da docência em cursos que utilizam Métodos Ativos.
- Identificar que práticas formativas contribuem para o seu desenvolvimento como docente.
- Mapear as potencialidades e as fragilidades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da aprendizagem a partir de Métodos Ativos.
- Verificar os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com metodologias ativas.

2 REVISÃO BIBLIOGRAFICA: DIALOGANDO COM OS PESQUISADORES

2.1 A educação superior no século XXI e os novos desafios

O modelo de formação universitária prevalecente na imensa maioria dos países ocidentais durante o século XX está se esgotando. E as razões para isso são muitas. O ritmo e a intensidade das mudanças no universo do trabalho, a evolução do conhecimento em todas as áreas, a transformação da ciência e do saber em força produtiva, o surgimento contínuo de novas especialidades e a demanda permanente de novos tipos de profissionais, marcadas pela flexibilidade e pela interdisciplinaridade em níveis até há pouco inimagináveis. É uma questão que afeta o sistema de educação superior como um todo e que deve marcar e orientar qualquer projeto de reforma de um sistema de educação superior (MACEDO et al, 2006).

Entretanto, ela é unilateral uma vez que aborda a universidade de um único ângulo, que é aquele que corresponde ao processo de formação e a seus resultados, ou seja, ao profissional que está sendo formado. Em conseqüência, há que buscar outros referenciais que possam contribuir para a configuração mais precisa do objeto da reforma: a instituição de educação superior (MACEDO et al, 2006).

No Brasil do Séc. XXI essa é uma tarefa essencial. Primeiro pela dimensão, complexidade e juventude do sistema nacional de educação superior. Segundo, pela sua heterogeneidade, que deriva não apenas das acentuadas diversidades e desigualdades regionais brasileiras, mas também das características dos dois diferentes momentos de expansão do sistema nacional de educação superior. Este cenário gera: a necessidade de um novo modelo de Universidade, de diversificação das Instituições de Educação Superior – IES –, e de novas modalidades de formação universitária (MACEDO et al, 2006).

De acordo com Morosini e Audy (2008) a Inovação e qualidade na Universidade na primeira década do novo século, constatam que os quase quarenta anos de pesquisas nos ensinaram que as práticas ativas de ensino, o ensino baseado em problemas, na interação e feedback do instrutor, discussão na aula e participação em grupos não são apenas preferidos por alunos, mas são fortemente ligados ao desenvolvimento do aluno, o que coloca nas mãos dos professores uma responsabilidade importante da condução deste processo, pois estes fundamentos

se aliam aos fundamentos de uma pedagogia da autonomia clamada por Paulo Freire que objetivava fazer do espaço escolar, um espaço que pulsasse a curiosidade epistemológica, a autonomia do pensamento, a resolução de problemas situados e contextualizados por meio de uma olhar crítico e reflexivo.

Partindo deste desafio, se pensa compreende que não tem sido fácil os professores abandonarem suas armaduras e seguranças visando modificar a forma como tem realizado suas atividades de docência, pois isto implicaria numa revisão da própria concepção e prática de docência, pois o trabalho com métodos ativos significa também a inovação pedagógica numa instituição que é secular por sua própria história.

O uso de técnicas inovadoras de ensino pressupõe um conhecimento especializado por parte dos docentes que apenas treinamento constante e experiência substancial podem fornecer. Por outro lado, a educação de pós-graduação no nível de doutorado é direcionada para preparar estudiosos e pesquisadores, e não professores (MOROSINI; AUDY, 2008, p. 62).

As novas configurações que desafiam as práticas no Ensino Superior neste novo século pressupõem a ruptura paradigmática com o modelo cartesiano e tecnicista de formar os profissionais. Estimula e desafia as instituições a criarem espaços de aprendizagem que favoreçam o pensar autônomo, o protagonismo dos alunos, a criação, a iniciativa ao pensamento investigativo e a resolução de situações desafiantes e problemáticas, bem como estes alunos desenvolvam atitudes de cooperação, solidariedade e empatia durante o processo de produção do conhecimento. Para que isto se concretize, a sala de aula, não pode ser o palco de apenas um ator, no caso o professor.

Morosini e Audy (2008) continuam auxiliando a reflexão ao dizerem sobre o cenário dos estudos americanos e que de alguma forma nos ajudam a pensar o ensino superior brasileiro

Enquanto os docentes perambulam pacificamente por suas salas de aula regurgitando as suas anotações velhas, amareladas e amassadas para turmas dormentes, duas forças importantes estão se lançando na direção das instituições distraídas que revolucionarão a maneira em que os professores americanos ensinam (2008, p. 63).

Com as profundas mudanças que ocorreram desde a LDB em 1996 quando se legalizou novas organizações para as instituições da educação superior e se credenciou a avaliação como instrumento qualificador dos processos formativos no âmbito do ensino da educação básica à superior,

A educação superior também tem vivenciado a implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da Educação Superior está relacionada a mudanças no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo e o que precisa ser redimensionado para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o curso, para a produção docente e discente (LUNARDI, 2012, p. 232).

2.2 A docência na educação superior e seus modelos

Há muito se discute a natureza e as características da docência, bem como sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Freire (2011) já sinalizava que não há docência sem discente, que não há docência sem o componente da reflexão sobre a ação e da nova ação a partir da reflexão, ou ainda que a docência não se faça sem rigorosidade epistêmica e metodológica, sem o respeito ao saber do educando, sem a crítica prudente e certeza do inacabamento humano no processo de aprender.

A docência na educação superior é uma ação complexa que requer saberes específicos, pedagógicos e experienciais. A docência na educação superior é complexa também, porque sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam. Essa construção tem por ponto de partida o social. A docência integrada é uma atividade mediante a qual se fazem interdependentes os elementos que estão dissociados do princípio, com o objetivo de fazê-los funcionar de maneira articulada com os objetivos delimitados. A docência integrada envolve três dimensões do conhecimento: epistemológica, (conhecimento científico), pedagógica (conhecimento didático-pedagógico) e político-social (conhecimento socializador contextualizado), permitindo refletir sobre as dimensões e eixos no sentido de favorecer o processo ensino-aprendizagem (VEIGA, 2013).

Sob essa perspectiva, a docência integrada tem por objetivo estabelecer um conjunto de relações a fim de favorecer o processo didático em seus quatro pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

A docência problematizadora envolve o trabalho de professores que exercem a função mediadora. Para tanto, precisam ter conhecimentos sobre a temática que desenvolvem. A docência, sob a perspectiva problematizadora, visa gerar questões que levem à aquisição de novos conhecimentos, que são construídos e articulados

com os conhecimentos prévios. A docência é concretizada por meio da mediação de professores quando eles criam um ambiente de aprendizagem favorável, no qual os estudantes se sentem autônomos para expressar suas incertezas, questionar, argumentar, propor soluções sobre os problemas relacionados ao tema em estudo. Assim, a docência problematizadora é uma forma de desafiar os alunos a comprometerem-se com a construção do conhecimento (BARELL, 2007).

A docência problematizadora demanda do docente uma multiplicidade de papéis, requerendo maior grau de participação: planejamento, trabalho colaborativo com outros professores, gestores, empregadores e a própria sociedade. Exige também o conhecimento dos estudantes com quem se trabalha o envolvimento constante com os processos investigativos, preocupado com a ação inovadora, a organização de situações de aprendizagem e avaliação. É possível compreender que a docência problematizadora lança mão de conhecimentos prévios e já elaborados para pensar, raciocinar sobre eles e, a partir deles, formular soluções para os problemas de estudo. Ao lado dos problemas, a docência tem o trabalho em grupo tutorial como apoio para os estudos. A proposta metodológica participativa que atende à docência problematizadora com visão pluralista tem como ponto de partida e de chegada a prática social. Nessa perspectiva, a metodologia participativa apresenta as seguintes características: procura um enfoque crítico dos conhecimentos curriculares e das práticas para apreciação das realidades presentes e futuras; busca a prática pedagógica reflexiva e integrada ao contexto social; Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência.

A docência dialógica desafia os professores, tutores e coordenadores a reconstruírem suas práticas pedagógicas de maneira crítica e reflexiva. Freire (1975, p. 146) já apontava a problematização como proposta metodológica ao afirmar que “[...] a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, este universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

A docência dialógica possibilita o desenvolvimento de atividades acadêmicas que envolvem ações individuais e coletivas, reuniões grupais, propiciando aos estudantes a convivência com a diversidade de discussões críticas e reflexivas. Para tanto, são desenvolvidas metodologias participativas em situações reais e significativas para a produção do conhecimento.

Os docentes que recorrem ao diálogo como princípio metodológico instigam os estudantes a questionar criticamente o conhecimento em sua totalidade. O questionar crítico permeia diversas técnicas de ensino e de estudo, tais como: aula expositiva dialógica, estudo dirigido, discussão e debate, seminário, projeto de ação didática, módulo didático, estudo de caso, resolução de problemas, mapas conceituais, dentre outras. Vale ressaltar a importância do emprego das tecnologias da informação e da comunicação. O estudante é estimulado a buscar informações em bases de dados. Isso significa que a informática em Saúde ou outro campo científico contribui para o fortalecimento da docência, ao facilitar o acesso a informações mais diversificadas e atualizadas.

As tecnologias educativas configuram docências diferenciadas bem como diálogos oriundos de uma configuração da informática, da telecomunicação e da mídia eletrônica e implicam as tecnologias mais recentes que adentram os ambientes acadêmicos. A docência é movimento, é ação mediada por tecnologias avançadas de comunicação digital, abre novos espaços para novas relações dialógicas.

A docência, portanto, não é uma ação inerte, pronta, mas um processo que vai aos poucos se constituindo ao longo das trajetórias profissionais. Para os autores, o diálogo não é apenas uma técnica, uma tática que usamos para fazer de nossos alunos nossos amigos. Ao contrário, “[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 122).

A docência tutorial é o estudo individual e coletivo dos estudantes orientados por discussões, debates, estudos de casos, problematizações realizadas num pequeno grupo de alunos (VEIGA, 2013).

2.3 A aprendizagem significativa, métodos ativos de aprendizagem e diretrizes curriculares dos cursos de graduação

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e

atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1982).

Para Ausubel a aprendizagem significativa é um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, é necessário reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento e que também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem.

Dessa forma para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. A primeira é que o aluno precisa ter um condicionamento para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo eventual e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser coerente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (PELIZZARI et al., 2002).

Considerando a aprendizagem significativa como provocadora da autonomia do aluno, pressupondo, interação, desafios, desenvolvimento de competências complexas e um reconhecimento do protagonismo discente, reconhece-se que a aprendizagem é um processo que envolve aspectos cognitivos, afetivos, procedimentais e atitudinais e que por isso, o processo de ensinar e aprender pressupõem avaliação de ambos, conforme ajuda a refletir o excerto abaixo.

A aprendizagem é um fenômeno social. A aprendizagem é um produto de um processo complexo. O ambiente em sala de aula, as necessidades, objetivos e preferências de aprendizagem do próprio aluno, junto com as estratégias de ensino e o currículo, todos interagem para produzir o desenvolvimento cognitivo e afetivo. A avaliação de ambas aprendizagem e ensino deve refletir a complexidade ao incluir uma variedade de métodos de avaliação capturando a natureza das interações na sala de aula, práticas de ensino, valores e desempenho numa série de domínios cognitivos e afetivos bem definidos (MOROSINI; AUDY, 2008, p. 66)

As mudanças curriculares pressupõem a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino e

aprendizagem, como as metodologias ativas, consideradas um novo desafio para a formação de professores do futuro (ARAÚJO; SASTRE, 2009).

Além de possibilitar o domínio dos conhecimentos, acreditamos que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a buscar, de modo criativo e adequado às precisões da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano. Professores aptos a agregar para si transformações em suas práticas, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das cobranças da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico.

De acordo com Dantas (2017), a aprendizagem significativa coloca em movimento o Protagonismo do aluno Autonomia intelectual Solução de problemas – Mão na massa, Integração de saberes, Inovação e criatividade, Colaboração e mix de metodologias com diferentes atividades¹.

De acordo com Anastasiou e Alves (2005), podemos encontrar as seguintes metodologias ativas: aula expositiva dialogada; estudo de texto, dentro da sequência contexto - análise textual - análise das idéias - análise interpretativa - Problematização e síntese; portfólio; tempestade de idéias; mapa conceitual; estudo dirigido; lista de discussão via tecnologias de informação; solução de problemas; Phillips 66 (atividade grupal, por meio da qual se propõe uma análise de problematizações do contexto trazido pelos estudantes); grupo de verbalização e de observação; dramatização/*role playing*; seminários; estudos de caso; júri simulado; simpósio; apresentação de painel (com abordagem de uma mesma temática, discutida pelos estudantes sob perspectivas teóricas/conceituais diversas); fórum; estudo do meio/visitas técnicas e ensino com pesquisa.

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade.

¹ Aula Mestrado Educação em Saúde no Centro Universitário do Estado do Pará no dia 02.12.2017

Ressalta-se que antes dessas discussões, o currículo da educação superior era um currículo técnico, ou centrado em conteúdos mínimos com o caráter de finalidade.

2.3.1 Principais Métodos ativos no ensino superior

Para os professores que atuam no campo da Educação Profissional e Tecnológica, as metodologias ativas ainda se assemelham a novidades, que podem acrescentar dificuldades para a preparação e/ou a condução das aulas, para o processo de avaliação, ou até mesmo para desenvolver atividades diferenciadas com os alunos. Muitos professores, porém, não têm a consciência de que já praticam alguma forma de metodologias ativas, embora desenvolvam disciplinas onde são trabalhados projetos ou atividades de soluções de problemas envolvendo casos do cotidiano profissional, entre outros métodos didáticos. É importante ressaltar que os métodos ativos selecionados para este trabalho fundamentam-se numa perspectiva colaborativa de aprendizagem, na qual as relações interpessoais, com o outro, com a realidade, é mobilizadora de aprendizado.

Para a compreensão sobre o que se entende pelo caráter ativo das metodologias ativas, utilizaremos Silberman (1996), que utilizou um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio (551 a.C. – 479 a.C.) “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, e o modificou com a intenção de facilitar o entendimento das metodologias ativas:

O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo, desenvolvendo conhecimento e habilidade (SILBERMAN, 1996, s.p.).

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

Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e

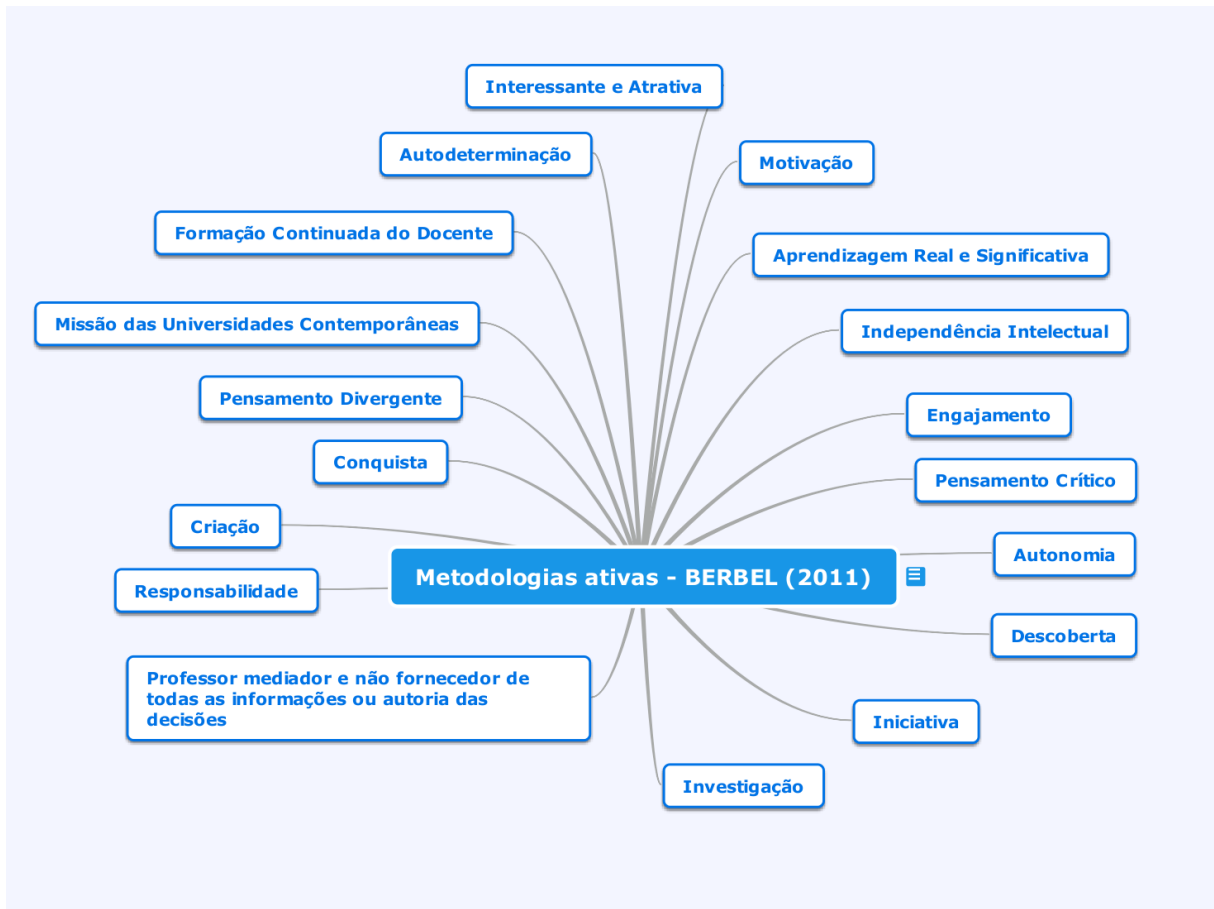
não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.5).

Atualmente, do cenário acadêmico, espera-se que ocorram muitas mudanças, devido a alterações dos perfis dos alunos contemporâneos. Mudaram não somente os alunos, mas também as escolas, que impõem expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. Blikstein (2012) chama a atenção para o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de idéias educacionais obsoletas. É uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado (BLIKSTEIN, 2012, p. 3)

Para Oliveira (2013), os professores se queixam de alunos que chegam às universidades sem os preparos básicos que se espera de um aluno universitário. Porém, sabe-se que os tempos são outros: estes alunos possuem novas habilidades diferenciadas daquelas exigidas há 20 anos. Diante deste fato surge uma pergunta: O aluno deve adaptar-se ao objetivo e aos métodos de ensino dos professores, sem criar um diferencial, ou são os professores que deverão se adaptar e adaptar seus conhecimentos ao mundo dos novos alunos?

As ferramentas ativas de ensino podem ser usadas em qualquer disciplina e com estudantes de todas as idades, do ensino básico ao superior. Em algumas áreas do conhecimento como nas áreas de saúde, engenharia e arquitetura, em economia e administração esses conceitos já são mundialmente mais difundidos e implementados (OLIVEIRA, 2013, p. 17), o mapa conceitual sobre estas metodologias ativas encontra-se na Figura 1.

Figura 1 Mapa conceitual sobre metodologias ativa.



FONTE: BERBEL (2011), elaborado pela pesquisadora (2016).

Alguns termos são comuns à idéia das metodologias ativas: a aprendizagem ativa se refere ao engajamento dos estudantes com as tarefas de aprendizagem, de forma a continuamente refletir sobre o que está sendo aprendido, questionar os resultados alcançados e os seus próprios caminhos de aprendizagem. Outro termo, a aprendizagem centrada no estudante, entende que esse deve poder influenciar/opinar do conteúdo a ser aprendido aos métodos de avaliação, equilibrando a relação de poder sobre o que será aprendido e como, com o professor. Na sequência, descrevemos os métodos ativos mais utilizados no ensino superior.

1- Metodologia da Problematização: Segundo o Arco de Charles Maguerez, o facilitador deverá conduzir os estudantes a observar a realidade. Em seguida, discutir em pequenos grupos os conhecimentos prévios sobre a situação, propor uma reflexão e uma análise que conduzam à identificação dos pontos-chave do

problema, teorizar, gerar hipóteses sobre as causas para a resolução do problema e aplicá-las à realidade.

Esta metodologia caracteriza-se pela busca de informações sobre o problema escolhido. Se solicitarmos a um professor que explique por que alguns alunos são bons e outros não, talvez sua resposta seja superficial para poder simplificar seu trabalho docente. Tais informações, porém, poderão ser obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, consultas a profissionais especializados, pesquisa com a comunidade acadêmica e os discentes, concatenação da proposta pedagógica das instituições de ensino com as práticas de ensino, dentre outras.

A sistematização metodológica requer as seguintes etapas:

- **Observação da Realidade** – o grupo analisa e discute o seu nível de conhecimento sobre o assunto observado; identifica aquilo que na realidade está inconsistente, preocupante, problemático.

- **Pontos-Chave** - neste momento, é feita uma síntese do que é importante investigar sobre o problema, visando à transformação da realidade.

Teorização - os elementos do grupo checam o que já sabem e analisam o que precisam saber para pesquisar a resposta aos problemas levantados.

- **Hipóteses de Solução** - individualmente buscam as fontes de informações que darão subsídios às propostas de suas hipóteses.

- **Aplicação à Realidade** - voltam ao grupo para trocar informações e organizar o conhecimento adquirido, aplicam ou propõem intervenções na realidade e socializam o resultado para outros sujeitos.

Neusi Berbel (1999) correlaciona a Metodologia da Problematização à Pedagogia Problematizadora abordada por Paulo Freire na Educação de Adultos, como contraponto da Pedagogia Bancária. A Educação Problematizadora procura desenvolver o ser humano numa perspectiva humanista, preocupando-se com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a fim de prepará-lo para ser cidadão e para se humanizar. O método do Arco de Charles Maguerez é um trabalho teórico-prático que pode ser utilizado para o ensino do primeiro ao terceiro grau; e, para o desenvolvimento da atitude científica em cursos de pós-graduação *latus ou stricto sensu, em qualquer área do conhecimento*.

A metodologia da Problematização (ver Figura 2) se apoia nas teorias de Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani entre outros, que se

fundamentam nas concepções histórico-sociais da Educação, visando a uma educação transformadora da sociedade

Figura 2 Aprendizagem baseada em problemas (ABP).



FONTE: Arco de Magueréz (BERBEL, 1999).

2- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): É um método pelo qual o estudante utiliza a situação problema, seja de uma questão da assistência à saúde ou de um tópico de pesquisa, como estímulos para aprender. Após análise inicial do problema, os estudantes definem seus objetivos de aprendizagem e buscam as informações necessárias para abordá-lo. Após, discutem o que encontraram e compartilham o que aprenderam.

Os sete passos do processo tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas são:

1. Apresentação do problema (leitura pelo grupo).
2. Esclarecimento de alguns termos conceituais pouco conhecidos e de dúvidas sobre o problema.
3. Definição e síntese do problema em discussão, com identificação das áreas ou pontos relevantes.
4. Análise do problema utilizando os conhecimentos prévios (tempestade de ideias – *brainstorming*)

5. Desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificação de lacunas de conhecimento.
6. Definição dos objetivos de aprendizagem e identificação dos recursos de aprendizagem apropriados.
7. Busca de informação e estudo individual.

Na Aprendizagem baseada em problema, o facilitador/tutor tem um papel importante, que é permitir que o estudante se aproprie do problema de forma independente e autônoma. Essa metodologia requer um empenho dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. Independentemente de seu grande potencial, o PBL tem vantagens e desvantagens.

Tanto na ABP quanto na Metodologia da Problematização, a utilização de problemas é o processo natural de aprendizagem significativa da vida real no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem de temas isolados não permite analisar situações. Os problemas, ao se oferecer à análise como métodos permanentes solicitam um treinamento acerca da busca das informações relevantes e da capacidade de analisá-las, o que vai possibilitar maior fixação da aprendizagem, tanto para a formação acadêmica quanto para o aprimoramento dos profissionais, dentro dos padrões educacionais esperados para o contexto e para a realidade social.

Outros métodos vêm sendo vivenciados na educação superior com muito êxito, dos quais destacam-se:

3- PEER INSTRUCTION: Criado por Eric Mazur em Harvard no início da década de 1990, mais precisamente no ano de 1991 é uma metodologia que pressupõe como primeira rodada, o acesso prévio ao conhecimento, o teste individual conceitual, a reflexão a pós o teste, a reaplicação do teste e a discussão entre pares. A segunda rodada aplica-se, busca-se novamente a resposta individual e dependendo do resultado uma breve exposição do docente (HOFFANN, 2018).

Baseado no estudo prévio do aluno e na interação com seus colegas de classe, através de discussões sobre questões conceituais mediadas pelo professor, o método Peer Instruction (PI) tem por objetivo modificar o comportamento do aluno em sala de aula, fazendo com que todos os alunos se envolvam com o conteúdo de

ensino, por meio de questionamentos estruturados, promovendo o aprendizado colaborativo (MAZUR, 1997).

No Brasil, métodos de ensino semelhantes ao Peer instruction, inclusive o próprio PI, ainda são pouco conhecidos e utilizados pelos professores, tanto aqueles mais experientes quanto para os que ainda estão em formação (ARAUJO, MAZUR, 2013; ROSSO, 1992). O trecho abaixo mostra a definição de um método ativo de ensino, no qual que o método PI se encaixa, uma vez que a aprendizagem do aluno depende de sua vontade natural de aprender:

Compreendemos Métodos Ativos e Atividades de Ensino como processo "de fazer fluir" naturalmente o ímpeto, a energia próprios do desenvolvimento mental e a vontade natural de aprender do aluno, direcionando-os à aprendizagem escolar. (ROSSO, TAGLIEBER, 1992, p. 37).

A aula PI é baseada em testes conceituais e de acordo com a porcentagem de acertos em cada questão o professor decide sobre a sequência da aula. A figura abaixo mostra o fluxograma da aula Peer Instruction.

4- TEAM BASED LEARNING: TBL, também conhecido como Aprendizagem baseada em times, consiste em uma estratégia instrucional desenvolvida na década de 70 pelo professor da Universidade de Oklahoma Larry Michaelsen. O TBL procura criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em equipe, através da utilização de pequenos grupos de aprendizagem. Essa abordagem é direcionada para turmas com muitos alunos, o que possibilita formar equipes que tenham entre 5 e 7 equipes (a média ideal de quantidade de pessoas por equipe para que a metodologia seja aplicada de forma eficaz). As equipes formadas deverão trabalhar dentro do mesmo espaço físico (sala de aula, na maioria das vezes). Existem casos de aplicação da metodologia em turmas de mais de 100 estudantes, como também para turmas menores, de 25 estudantes (BOLLELA, 2014).

Uma das características mais importantes do TBL é o fato de que os alunos envolvidos nos grupos são à se prepararem previamente para as aulas, uma vez que podem ser lançados desafios para os grupos antes, durante ou após as aulas. Além disso, é importante ressaltar que não há necessidade de que os estudantes possuam conhecimento prévio sobre trabalho em equipe, uma vez que estes serão

submetidos à atividades que farão com que eles desenvolvam essas habilidades de forma intrínseca (BOLLELA,2014).

5- PROJECT BESAD LEARNING: PJBL, conhecido como aprendizagem baseado em projetos, é uma metodologia que tem como fundamento a habilidade da pesquisa, da estruturação do pensamento investigativo e do trabalho em equipe.

6- FLIPPED CLASSROOM: Sala de aula invertida, ou ensino híbrido na qual os alunos entram em contato com o conteúdo antes da sala de aula com o professor, sendo organizado em três passos de acordo com a matéria publicada na Revista Nova Escola em 2017, como mostra a Figura 3.

Figura 3. Os três passos para a aplicação da metodologia sala de aula invertida.



Fonte: Revista Nova Escola, 2017.

7- PHILLIPS 66: A Phillips 66 é uma técnica que visa à participação de todos os alunos em uma discussão, fracionando-o, para isso, em grupos de seis (ou quatro, dois) componentes cada um, para trocarem idéias, podem estar discutindo um assunto, tema, problema na busca de uma solução ou síntese final ou provisória. A síntese pode ser explicitada durante mais 6 minutos. Como suporte para discussão nos grupos, pode-se tomar por base um texto ou, simplesmente, o aporte teórico que o estudante já traz consigo e assim preparar a melhor forma de apresentar o resultado do trabalho, onde todos os grupos possam explicitar o resultado pelo seu representante durante seis minutos e, depois, expor as suas conclusões a todos os envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Seu emprego, no âmbito da faculdade, favorece a fixação e a integração da aprendizagem, bem como a elaboração mais precisa de conceitos e tomada de decisões. É excelente instrumento na consecução do levantamento de opiniões de uma sala de aula e apreciação de problemas de natureza social, política, educacional e cultural (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

8- GRUPO DE VERBALIZAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO- GVGO: É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV), e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento, e nesse caso, requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

A dinâmica da atividade é baseada em dividir os estudantes em dois grupos. Um para verbalização de um tema/problema e outro de observação, em seguida organizá-los em dois círculos: um interno e outro externo, dividindo o número de membros conforme o número de estudantes da turma. Em classes muito numerosas o grupo de observação será numericamente maior que o de verbalização. Num primeiro momento, o grupo interno verbaliza, expõe, discute o tema; enquanto isto, o GO observa, registra conforme a tarefa que lhe tenha sido atribuída. Em classes muito numerosas, as tarefas podem ser diferenciadas, para grupos destacados na observação. O Fechamento: o GO passa a oferecer sua contribuição, conforme a tarefa que lhe foi atribuída, ficando o GV na escuta. Em classes com menor número de estudantes, o grupo externo pode trocar de lugar e mudar de função – de observador para verbalizador, sendo que é fundamental divide-se o tempo conforme a capacidade do tema em manter os estudantes mobilizados e então ocorre o fechamento, papel fundamental do docente, deve contemplar os objetivos, portanto, incluir elementos do processo e dos produtos obtidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

9- DRAMATIZAÇÃO/ROLE PLAYING: O Psicodrama é o método em que o analista está preocupado com um indivíduo atuando com outros, diferenciando-se do Sociodrama, quando o analista está preocupado com o grupo todo, envolvido em uma situação dramática. Das diversas técnicas do Psicodrama, o "role playing" (jogo de papéis) surge como a mais utilizada em diversas áreas, inclusive no ensino. A perspectiva de Moreno retrata que “a educação deve cultivar a espontaneidade e a

criatividade como pontos essenciais no desenvolvimento pessoal, como uma das bases para a mudança social” (TOBASE et al,2007).

Para a realização da dramatização em sala de aula, assim como toda atividade educativa, são fundamentais o planejamento e a definição dos objetivos, conforme o cronograma escolar. O desenvolvimento da atividade dramática pode variar segundo o tempo, os recursos materiais, o espaço e o local disponível para a encenação. Sinteticamente, a dramatização respeita alguns momentos. Inicialmente, os temas a serem abordados são apresentados aos alunos, bem como a explicitação dos objetivos, para que os estudantes compreendam a finalidade do estudo e sua aplicação na vida profissional, facilitando a contextualização do conteúdo a ser apresentado. Em seguida, é realizado o aquecimento, onde o aluno busca as informações necessárias para a elaboração da dramatização. Essa busca pode constituir-se em estudos orientados, pesquisas, entrevistas, de maneira que o estudante tenha acesso às bases teóricas que irão fundamentar a apresentação. Após munir-se dos fundamentos científicos, o aluno ou grupo de alunos, como protagonistas, elaboram um roteiro, criando personagens e construindo uma estória relacionada ao tema proposto. O figurino desses personagens, a coreografia da cena a ser produzida, a sonoplastia e iluminação do ambiente é definida pelo grupo, evidenciando a criatividade dos alunos. Segue, então, o desenvolvimento da cena e todos os participantes tomam conhecimento do conteúdo apresentado. A platéia, constituída pelo professor e alunos observadores, assiste à encenação e dependendo da estória elaborada, permite um grau de interatividade entre os protagonistas e a platéia, promovendo uma participação ativa entre todos. Ao final da apresentação, os alunos assumem os seus lugares na sala de aula, preferencialmente dispostos em círculo, para a síntese e avaliação dos resultados, através dos comentários e observações realizadas por todos os participantes (TOBASE et al,2007).

10-SEMINÁRIO: O seminário surgiu no fim do século XVII, na Alemanha, no interior das universidades e, com características bem definidas, correspondia a momentos de socialização de textos nos quais, em torno de uma mesa e coordenados por um professor, comentavam os textos e apresentavam opiniões, surgindo alguns debates a partir de interpretações divergentes (ALTHAUS , 2011).

Para Veiga 1991, tendo em vista o seminário como algo já institucionalizado e voltado para a área educacional, sua utilização seria uma ferramenta, uma técnica para a transformação de um ensino tradicional estanque, preocupado, sobretudo, com a passagem do conhecimento e não com a aprendizagem dos sujeitos, de fato. A metodologia de trabalho com o seminário seguiu a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, caracterizando-se pela abordagem superficial do conteúdo, a falta de interatividade.

A idéia de seminário não é somente exposição oral. A exposição oral abarca somente a fase de execução, não compreendendo a amplitude do evento que para se concretizar necessita das três etapas – planejamento, execução e avaliação. Isso ocorre também pelo fato de em diferentes gêneros/eventos que envolvem a oralidade terem um momento de exposição (VIEIRA, 2007).

Em cada procedimento avaliativo se objetiva que o aluno construa determinado tipo de competência e habilidade. O seminário, por ser um instrumento avaliativo que pode ser desenvolvido de forma individual ou em grupo, possibilitando ao aluno aprender posicionamentos que levem em consideração a interpretação de contribuição para o desenvolvimento do trabalho feito pelo outro, como também o exercício da pesquisa e do estudo orientado de forma autônoma quando o seminário for realizado de forma individual (GIL, 2009).

11-ESTUDOS DE CASO: O estudo de caso (study case) é uma estratégia de ensino baseada na apresentação de circunstâncias factíveis e/ou verídicas com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre decisões para o episódio estudado (SKUDIENÉ, 2012).

O método foi desenvolvido na faculdade de direito de Harvard, há mais de um século e envolve: etapas pré-classe de leituras prévias pelos alunos; preparação do caso pelo professor; atividades em classe de exposição do caso pelo professor; e discussão do caso pelos alunos, com mediação do professor. A discussão pode suscitar a necessidade de mais leituras e novas discussões. Por fim, os resultados obtidos e a participação dos alunos são avaliados (HARLING e AKRIDGE, 1998).

12- JÚRI SIMULADO: O júri simulado é uma proposta didático-pedagógica que permite aos participantes simularem um tribunal judiciário para arguirm acerca de uma determinada situação. Os componentes desta atividade são: juiz, vítima(s),

advogado(s) de acusação, testemunha(s) de acusação, réu(s), advogado(s) de defesa, testemunha(s) de defesa e júri popular.

Segundo Anastasiou e Alves (2012, p. 99): A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de idéias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, [...] oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. [...] Essa estratégia envolve todos os momentos de construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes.

13- AULA PRÁTICA EXPERIMENTAL: A idéia da prática experimental é fundamentar a construção de uma visão científica por parte do aluno, como uma forma de entender e explicar as leis, fatos e fenômenos da natureza. O processo fundamenta-se em investigação e privilegia a participação ativa de todos, priorizando interdisciplinaridade (ROSITO, 2008).

O uso da experimentação em sala de aula torna-se uma alternativa pedagógica, objetivando a interação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem visto a compreensão dos conteúdos de forma significativa envolvendo a mediação do professor. (ROSITO, 2008).

Moraes, Galiazzi e Ramos (2002), ao ressaltarem os fundamentos e pressupostos da pesquisa em sala de aula, afirmam que por meio da mesma, os alunos podem avançar na compreensão de suas realidades, tornando-se sujeitos ativos no e para o ambiente em que vivemos. Segundo os autores, pelo questionamento é possibilitada a construção de novos argumentos e novas formas de compreensão que vão sendo estabelecidas pelas mais variadas situações de diálogo entre os alunos e entre professor e aluno, pelos processos de mediação.

Desse modo: a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades (MORAES; GALIAZZI e RAMOS, 2002, p.3).

14_ DESIGN THINKING Design Thinking (DT) é uma disciplina que usa a sensibilidade do designer e os métodos de inovação para que coincidam as necessidades das pessoas com o que é tecnicamente possível e financeiramente viável para a organização e, assim, criar valor ao cliente (Brown, 2008).

A abordagem é composta por um conjunto de métodos que visam à solução de problemas de maneira coletiva e colaborativa, tendo como perspectiva a empatia máxima com os seus interessados (Brown, 2008).

Com essa abordagem, os professores podem estimular a capacidade de cada aluno de pensar criticamente, preparando-os para melhorar, não só o ambiente escolar, mas o mundo como um todo. (Brown, 2008).

Dessa forma, para levar a cabo um projeto que implique DT, deve-se ter uma forte equipe multidisciplinar, que segundo Steinbeck (2011, p. 28) é: Adquirir conhecimentos básicos sobre os usuários e sobre a situação ou problema geral. (Compreender) Conseguir empatia com os usuários enxergando-os de perto. (Observar). Criar um usuário típico para o qual se está desenhando uma solução ou um produto. (Definir o ponto de vista). É claro que os “designs thinkers” - profissionais que trabalham o processo de inovação com base na abordagem do DT - devem compreender muito bem a necessidade do usuário para quem farão a inovação do produto, serviço ou processo, mas, além disso, contar com aquelas características citadas por Brown, com o intuito de conseguir um trabalho bem sucedido.

15- GAMIFICAÇÃO: Consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012). Esse fenômeno vem se espalhando pela educação, aplicado como estratégia de ensino e aprendizagem, dirigida a um público-alvo inserido na chamada geração gamer, e existem resultados positivos sendo obtidos através dessas experiências (SHELDON, 2012).

O objetivo é conseguir visualizar um determinado problema ou contexto e pensar soluções a partir do ponto de vista de um game designer (profissional responsável pela criação de jogos eletrônicos), já que esse profissional geralmente possui uma capacidade ímpar em produzir experiências que concentram a energia e

o foco de muitos indivíduos para resolver problemas em mundos virtuais (MCGONIGAL, 2011). Porém, a gamificação não implica em criar um game que aborde o problema, recriando a situação dentro de um mundo virtual, mas sim em usar as mesmas estratégias, métodos e pensamentos utilizados para resolver aqueles problemas nos mundos virtuais em situações do mundo real.

Assim, a gamificação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gamificação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural.

16-PAINEL INTEGRADO: O painel integrado pode ser constituído com uma estratégia pedagógica de variação da técnica de fracionamento com o objetivo de promover à comunicação, a participação, a cooperação e a integração entre os membros do grupo, permitindo a contribuição de todos no estudo e no debate. Assim, o grande grupo é dividido em subgrupos que são totalmente reformulados após determinado tempo de discussão, de tal forma que cada subgrupo é composto por integrantes de cada subgrupo anterior. Cada participante leva para o novo subgrupo as conclusões e/ou idéias do grupo anterior, havendo assim possibilidades de cada grupo conhecer as idéias levantadas pelos demais.

Masetto (2002, p. 95) marca que no painel integrado cada parcela de conteúdo escolhida pelo professor tem seu estudo realizado em primeiro lugar por um grupo pequeno, e, em seguida, “[...] todos os assuntos são estudados por todos os alunos, fazendo-se um cruzamento entre os membros dos diferentes grupos de tal forma que, em cada novo grupo, tenha representantes de todos os primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos”. A estratégia permite a integração de conceitos, idéias e conclusões, integrando-os.

O painel integrado pode ser utilizado para introduzir novos assuntos, integrar o grupo, conceitos, idéias ou conclusões, garantir a participação de todos, aproximar os participantes com determinado assunto, aprofundar o estudo de um tema, etc.

Para Anastasiou e Alves (2008, p.45), o painel integrado ele pode ser utilizado como estratégia de trabalho em sala de aula em diversas situações pois:

[...] ele envolve mais pessoas discutindo entre si, torna-se mais interessante para os estudantes do que ouvir uma só pessoa, fazendo uma exposição. Nos momentos da metodologia dialética, ele pode ser aproveitado tanto para mobilização para o conhecimento, como de construção e ou mesmo, para o momento de elaboração de sínteses. Seu tempo, espaço, duração e preparação podem acontecer no próprio espaço de aula e não requer cuidado exacerbado. No entanto, ao se convidar outros painelistas, precisa-se ter clareza se eles têm domínio do conteúdo para favorecer discussões produtivas.

Para Santos e Aguiar (2016, p.100), o painel integrado é um dispositivo pedagógico inovador, com o “[...] propósito de possibilitar uma maior integração entre os alunos, ampliar a socialização de leituras e aprofundar a discussão sobre os textos sugeridos durante a disciplina.” É um recurso didático pertinente para apreender objetos complexos que suscitam polêmicas, pois oportuniza saberes elaborados a partir de uma análise crítica-reflexiva sobre o tema estudado.

17- SIMULAÇÕES: A simulação é capaz de fazer o estudante reconhecer que o cuidado não é inato e que pode ser aprendido e pode prepará-lo para diversas situações, incluindo catástrofes.

A simulação clínica tem seu diferencial, no momento reflexivo que acontece após a execução da cena, que é chamado de debriefing. Esse espaço de reflexão é um ponto essencial para integração e confiança tanto em competências técnicas quanto interpessoais para um resultado clínico eficaz (QUILICI et al,2012).

A simulação não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas. O desenvolvimento de atitudes pode ter conceitos jurídicos, éticos e legais ao perceber que os alunos atribuíam mais importância a disciplinas práticas. O resultado é uma experiência transformadora de aprendizagem (QUILICI et al,2012).

18- MAPA CONCEITUAL: Dentre as várias definições da palavra *mapa*, segundo o Dicionário Aurélio, um mapa pode ser definido como “expediente para alcançar com facilidade um objetivo difícil ou custoso” (FERREIRA, 1986, 1086p.).

Também chamado de esquema, mapa mental ou diagrama conceitual, o mapa conceitual é uma representação dos conceitos organizacionais e relacionados a uma determinada área do conhecimento, bem como as diversas relações que

podem ser estabelecidas entre esses conceitos (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004).

Os mapas conceituais podem ser caracterizados como ponto de partida para novas aprendizagens. Tratam-se de esquemas de conhecimento que se definem como representações que uma pessoa possui, em dado momento de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento. E qualquer aprendizagem nova constitui-se a partir dos esquemas existentes (ZABALA; ARNAU, 2010). Assim, o que o aluno já sabe torna-se o fator mais importante para a aprendizagem (RAZERA *et al*, 2009).

Os mapas conceituais podem ser utilizados como ferramentas para organizar e comunicar os conhecimentos, para introduzir novos conceitos, para realizar novas sínteses ou para avaliar o processo de aprendizagem (PACHECO; DAMASIO, 2009). Assim, podem ser utilizados em diferentes etapas da aprendizagem, com finalidades diversas (GOMES *et al*, 2008).

2.4 O desenvolvimento docente na educação superior

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Acrescento ainda a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. Novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional:

Do ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13, estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar

os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional".

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada defende sua importância na capacidade da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isto se opõe à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social.

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articulam componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indicadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações - para uso externo - daquilo que a universidade produzir de bom. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2005).

Nesse sentido, o desenvolvimento docente no ensino superior vem sendo debatido a partir dos processos de formação continuada. Devido à formação inicial desse docente se dar mais pela racionalidade técnica e a formação *stricto sensu* focar mais na pesquisa, as instituições passaram a modelar um processo formativo que se constitui em

[...] uma ação complexa, que exige investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, há exigências de movimentos institucionais que dêem guarida às demandas de formação, nem sempre assumida pelas IES. Em geral há escassos recursos materiais e humanos para sua realização. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento (CUNHA; ZANCHET, 2014, p. 11)

A perspectiva individual de desenvolvimento profissional é concebida como um modelo tradicional. É vista como um empreendedorismo individual que tanto pode ser determinada pelo professor quanto por mentores, auto determinada ou hetero determinada. Porém, nessa perspectiva, os professores levam para a sala de aula suas aprendizagens, mas não agregam seus novos conhecimentos à realidade da instituição de ensino. Hargreaves (1995 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) chama a atenção para que, mesmo nesse nível, o processo de desenvolvimento não deve concentrar-se apenas nos aspectos cognitivos, pedagógicos ou da gestão, mas necessitam incorporar as dimensões morais e políticas acerca do que é ensinar.

Já no âmbito institucional, o desenvolvimento profissional assume um caráter com o objetivo de promover mudanças especialmente no que diz respeito à ampliação do currículo. Passa a ser uma resposta coletiva às necessidades da instituição educacional, de um grupo de professores, de uma rede de escolas, o que não garante uma emancipação do trabalho do professor, quando o programa não prevê a compreensão do processo educativo. Assim, o professor participa dos programas a fim de responder a tarefas compartimentadas que lhes são tributadas (PRYJMA, 2014).

O conceito desenvolvimento profissional de professores, “Implica em melhorar a capacidade de controle sobre as condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente”. (OLDROYD HALL, 1991: 3 IN GARCIA 2009, 138). Relaciona-se também que a formação “se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento de docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade”. (VEIGA, 2010).

O desenvolvimento profissional docente “foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais e futuros” (FULLAN, 1990). Ou seja, esta visão implica, em um processo de autorregulação e formação permanente do professor, com vistas a contribuir com o perfil geracional dos estudantes que alcançam o ensino superior.

Dessa forma compreende-se que uma política institucional de desenvolvimento profissional – formação e profissionalização docente em uma IES,

tem como desafio superar a “concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. (DILLON-PETERSON, 1981, IN GARCIA 2009, 139). O desenvolvimento docente, ganha assim, a dimensão de política de formação, superando o modelo mental, de que bastava o conhecimento técnico para desenvolver o trabalho docente.

No Brasil, o crescimento acelerado da demanda pela profissionalização em nível superior, propõe um repensar desta formação, como ressalta Morosini (2001), alertando para reflexões pertinentes à própria epistemologia da educação ofertada na atualidade.

As IES são, nesse contexto, alvo de questionamentos sobre a própria identidade profissional dos seus docentes, a qual deve ser apreendida, fundamentalmente, através da reflexão sobre os saberes que utiliza na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que forma. Como lembra Pimenta e Anastasiou (2002) e Nóvoa (1997), os processos de profissionalização interagem com sujeitos contextualizados e historicamente situados, possuidores de saberes específicos e de necessidades igualmente específicas, para as quais os formadores devem estar competentemente preparados.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Caracterização de estudo

Esta pesquisa caracterizou-se como descritiva e de abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas se fundamentam no uso de dados quantitativos e qualitativos como elementos estruturantes para a análise dos dados. Teve como base, primeiro o levantamento bibliográfico e posteriormente a aplicação de questionário misto para a coleta com professores que atuam em dois cursos que utilizam metodologias ativas no Centro Universitário do Estado do Pará CESUPA.

As pesquisas descritivas são caracterizadas como expositora de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade por meio da descrição, interpretação, compreensão de um objeto a partir da percepção dos sujeitos. Essa percepção tem fundamentação nas bases da Fenomenologia e Dialética. Sua utilização na área da saúde tem sido recente, mas as contribuições têm levado a ruptura do discurso cartesiano na área, pois têm dado significado as vozes dos sujeitos e tem priorizado a triangulação metodológica como forma de análise segundo os estudos de Minayo (2014).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, esta é uma modalidade de investigação que considera a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados tornam-se parte do processo da pesquisa (FLICK, 2009).

3.2 Local da pesquisa

Este estudo foi realizado com 5 professores dos cursos de Fisioterapia e 12 de Medicina do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), localizado na Cidade de Belém e após aprovação no Comitê de Ética e pesquisa da Instituição. Destaca-se que não se trata de um estudo de caso, mas de buscar os elementos que fundamentaram a pesquisa.

O Centro Universitário do Estado do Pará iniciou sua trajetória educacional com a elaboração do Projeto de Regimento, instrumento capaz de traduzir o sentimento dos mantenedores em termos de concepção institucional em seus diferentes aspectos: organização estrutural, atividades acadêmicas e proposta pedagógica. E após isso foi escolhido os cursos a serem ofertados. A escolha foi Farmácia – habilitações: Farmacêutico e Farmacêutico-Bioquímico - e no Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, tendo em vista atender às expectativas de formação profissional.

Em 14 de junho de 2002, o Centro de Ensino Superior do Pará (CESUPA) teve aprovado seu pleito de transformação em Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA), mediante a publicação, no Diário Oficial da União, da Portaria n.º1728, de 13/06/02. A conquista alcançada representou o coroamento do trabalho até então desenvolvido pelo conjunto institucional e consagrou o projeto educacional do CESUPA, construído com segurança e equilíbrio, e sintonizado com a realidade sócio-econômico-cultural de nossa comunidade.

Segundo seus documentos PDI e PPI, é um estabelecimento de ensino particular de nível superior, mantido pela Associação cultural e Educacional do Pará - ACEPA, com sede e foro em Belém, Estado do Pará, que tem, na participação, o elemento chave para assegurar o nível de qualidade crescente, quer do ponto de vista da eficiência interna, quer do ponto de vista da eficiência externa de seus programas.

O CESUPA tem por objetivos: A formação de profissionais de nível superior e a promoção de programas de pós-graduação; A realização de pesquisas e o estímulo às atividades criadoras; O emprego do processo educacional para a valorização individual do cidadão, sua adaptação social, bem como para o desenvolvimento do pensamento reflexivo; A promoção do intercâmbio e da cooperação com instituições de ensino dos diferentes níveis, bem assim com entidades de serviços, tendo em vista o desenvolvimento da cultura, das artes, das ciências e da tecnologia e O desenvolvimento da extensão sob a forma de cursos, prestação de serviço, consultoria, assessoria e outras modalidades de ação extensionista.

A expansão do ensino de graduação, prevista no PDI 2001-2005, possibilitou a abertura dos cursos de Nutrição e Bacharelado em Sistemas de Informação, em agosto de 2002. O Curso de Farmácia em 2002 passou a ter caráter generalista,

apoiado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) estabelecidas no Parecer CNE/CES n.º1.300, de 06 de novembro de 2001, o qual foi aprovado pela Resolução CNE/CES n.º02 de 19/02/2002. Em 2003, foi implantado o Curso de Licenciatura em Biologia, e, em 2004, os Cursos de Bacharelado em Ciências Ambientais, Administração – Habilitação em Marketing, e Fisioterapia.

Em consonância com o PDI 2006-2010, foram implantados os cursos de Enfermagem, em 2006, em 2007, os cursos de Engenharia de Produção, Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet e Medicina; e em 2008 foi ofertado o Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores. A expansão manteve-se no PDI 2011-2015 com a oferta dos cursos de Comunicação Social - Publicidade Propaganda e Engenharia da Computação que foram implantados, respectivamente, em 2011 e 2012. No âmbito do PDI 2016-2020, foram criados mais 03 cursos, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil, que vem consolidar a oferta de curso na perspectiva de uma formação orientação por uma pedagogia da possibilidade e da integração, com forte base na inovação e no uso de métodos que favoreçam a cultura maker e o protagonismo, responsabilidade e autonomia do estudante (CESUPA, 2016).

A política institucional para a graduação contempla a expansão e a diversidade de seus cursos. De 2 (dois) cursos iniciais, o CESUPA oferta atualmente 14, dos quais 7 (sete) na Área de Ciências da Saúde, 5 (cinco) na Área de Exatas e Tecnologia e Engenharias e 3 (três) em Sociais Aplicadas. Estes cursos são ofertados em cinco unidades, todas cadastradas no sistema e-MEC.

A metodologia dos cursos é baseada na aprendizagem orientada no sentido de qualificar pessoas capazes de compreender a complexa realidade mundial e contextualizá-la; na pedagogia da possibilidade e da integração; no processo de avaliação contínua, no refletir, de modo integrado, sobre os diversos e diferentes contextos; no aprendizado ativo destinado a conquistar o conhecimento específico e estabelecer associações e articulações pertinentes e adequadas e no uso de metodologias ativas que consistem em uma nova concepção educacional, em que os alunos são postos como os protagonistas, ou principais agentes, de seu aprendizado, elas estimulam a crítica, enquanto os professores incentivam a reflexão. Porém, o foco do processo é, sobretudo, o próprio estudante — em todos os tipos de aprendizagem abordados por elas.

Em uma metodologia ativa, o professor sai do papel de disseminador de conhecimentos e idéias e faz com que os estudantes as construam. Isto exige diálogo constante e debate efetivo, respeitadas as características intelectuais e culturais de docentes e estudantes. Sem prejuízos de outros “continentes metodológicos”, cria-se, assim, ambiente favorável à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que consolidam a defesa de uma aprendizagem ativa permitindo o desenvolvimento da autonomia discente, mediante a ação intencional, reflexiva e a responsabilidade do aluno com seu processo formativo. Logo, o estudante passa a ter um papel ativo e não mais uma postura considerada passiva, como ocorre no modelo de ensino clássico.

Segundo Berbel (2011, p. 29), as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. Ressaltamos que essa perspectiva cria uma nova cultura no processo aprendizagem, pois a centralidade se desloca do professor para o aluno.

Tais mecanismos fundamentam-se no princípio de que os saberes docentes se fazem e ampliam num processo dialógico, catalisando experiências que congreguem o conhecimento de forma contextualizada, além das práticas centradas em estratégias comumente utilizadas no campo didático-pedagógico, dentre as quais se destacam: Atividades integradas; Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Aprendizagem baseada em times; jogos de Empresas; Metodologia da Problematização; Projetos Integrados; Seminários Integrados; Práticas de campo; Grupos de estudos temáticos. Adiciona, ainda, nesta trajetória formativa, o caráter indispensável do aprendizado em serviço, nos espaços apropriados, quer interno, quer extramurais, que propiciam a vivência mais estreita entre teoria e prática e provocam reflexões e alternâncias nos percursos curriculares.

Ressalta-se ainda que neste documento é apresentada a Política Desenvolvimento de Pessoas com o Programa Qualificação de Docentes, que esta estruturado com quatro projetos, destacando-se: i) Capacitação e Titulação de docentes que visa estimular os docentes à capacitação em nível de *stricto-sensu*, visando a evolução do quadro de doutores na Instituição; ii) Formação Continuada de professores do CESUPA, objetivando dar continuidade à formação docente,

promovendo ações que estimulem os docentes à ampliação e aprofundamento das concepções teórico-metodológicas e didático-pedagógicas no âmbito da pedagogia universitária; iii) Novos Docentes que tem como objetivo favorecer a ambientação dos novos professores na instituição, proporcionando sua inserção na cultura institucional, bem como, no conhecimento de seu projeto pedagógico e dos componentes inerentes à docência universitária e iv) Rede de Aprendizagem Ativa com o objetivo de criar rede de estudos em aprendizagem ativa com docentes do CESUPA como vetor de socialização e ampliação de conhecimentos na área da docência universitária (CESUPA, PDI, 2016-2020).

O curso de Fisioterapia do CESUPA é vinculado à área de Ciências Ambientais, Biológicas e da Saúde, funciona na Unidade José Malcher e na Clínica-Escola de Fisioterapia, situadas, respectivamente, na Av. Governador José Malcher, nº 1963 e na Trav. João Balbi nº 1327

O objetivo do curso é Formar profissionais generalistas, críticos, criativos e reflexivos para atuar-nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ênfase na realidade Amazônica, fundamentados em conhecimentos técnicos e científicos de forma integral, ética e humanizada, em consonância com as políticas nacionais ambientais, de educação e saúde, cujo objeto de estudo é a motricidade humana em todas as suas formas de expressão e 9 potencialidades, investigando, preservando, desenvolvendo e restaurando a integridade funcional dos sistemas, desde a elaboração do diagnóstico cinético-funcional, eleição, execução e reavaliação dos procedimentos fisioterapêuticos.

Metodologicamente aposta numa proposta híbrida de métodos que venham favorecer a produção de uma aprendizagem significativa e construída em espaços ativos e colaborativos, destacando-se métodos como: TBL, Peer instruction, PBL, Gamificação, Simulação e Sala de aula invertida (PPC Fisioterapia, 2018).

O primeiro curso de Medicina no Estado do Pará foi criado no ano de 1919 pela então Faculdade de Medicina e incorporado em 1957 pela recente Universidade Federal do Pará - UFPA. O segundo curso foi criado quase 50 anos depois, em 1971 pela Faculdade Estadual de Medicina do Pará, hoje parte da Universidade do Estado do Pará – UEPA e o terceiro curso foi criado pelo Centro Universitário do Estado do

Pará já no século XXI, ou seja, mais de 30 anos depois, no ano de 2007, instituição esta com tradição nos cursos de Saúde.

O ensino médico do CESUPA oferece ao estudante um cenário de aprendizagem bastante diversificado, conforme a necessidade da competência a ser desenvolvida. Partindo do cenário no qual o aluno passa a maior parte do seu tempo nos semestres iniciais, nos módulos temáticos, o mesmo frequenta duas vezes por semana as salas de tutoria, espaços especialmente pensados para o aprendizado em pequenos grupos, além do Laboratório Morfofuncional. Nas salas de tutoria, o número máximo é de 11 alunos, visando uma adequada interação aluno-aluno, aluno-docente.

Os oitos módulos semestrais denominados Habilidades Profissionais são desenvolvidos em uma vasta diversidade de cenários, sendo esse Laboratório de Habilidades Clínicas, Laboratório de Habilidades cirúrgicas, Laboratório de Informática, Laboratório Multidisciplinar e de Anatomia, Ambulatórios do Centro de Especialidades Médicas do CESUPA - CEMEC, Ambulatórios conveniados como os do Centro Social Santo Agostinho, Casa do Idoso e Instituto Evandro Chagas. A partir do Internato Médico, novos cenários são acrescentados, buscando maior interação do aluno em ambientes reais, com complexidade crescente.

O objetivo geral do curso consiste em formar o médico com base generalista do conhecimento científico, humanista, crítica e reflexiva, habilitado e treinado para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde com ações voltadas para a promoção, prevenção, recuperação e habilitação da saúde nos âmbito individual e coletivos pautado na responsabilidade social e comprometido com a qualidade de vida e dignidade do cidadão.

Como modelagem pedagógica, este se estruturou nos seguintes componentes conceituais e pedagógicos: i) Centrado no aluno, ii) Desenvolvido em pequenos grupos tutoriais, iii) Professor como facilitador da aprendizagem, iv) Uso de situação-problema como ponto de partida e chegada à produção do conhecimento, v) Caráter interdisciplinar na organização dos conteúdos e atividades, vi) Processo cooperativo e integrador entre pares na produção do conhecimento. A ABP estimula no aluno a habilidade de aprender a aprender, de trabalhar e conviver em equipe, de ouvir

outras opiniões, mesmo que contrárias às suas e induz o aluno a assumir um papel ativo e responsável pelo seu aprendizado (PPC Medicina, 2016)

Sua proposta é de o aluno aprender fazendo, na mudança didática da sequência clássica teoria/prática para o processo de produção do conhecimento, que ocorre de forma dinâmica por meio da ação-reflexão-ação (PPC Medicina, p. 40, 2016).

3.3 Instrumento e procedimento de coleta e análise dos dados

Como pesquisadora, fiz a opção pelo instrumento questionário. O questionário é visto por Gil (2010) como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Foi construído um questionário (Apêndice C) contendo duas partes, A e B. A parte A foi constituída de cinco questões fechadas e uma aberta, buscando informações sobre as características do participante sobre o sexo, idade, formação profissional e tipo de docência.

A parte B, contém questões abertas buscando informações específicas sobre: Métodos ativos de aprendizagem, desenvolvimento docente, quando iniciou a utilizar metodologias ativas, metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem ou habilidades necessárias para o uso de metodologias ativas, o questionário foi realizado on-line através do google forms, e foi enviado por e-mail, acompanhado do TCLE para as coordenações dos cursos, com as devidas explicações e estas repassaram aos docentes que estavam aptos à participação. Estavam aptos à participarem desta pesquisa, os professores dos cursos de fisioterapia do 1º ao 6º semestre e os professores do curso de medicina do 1º ao 8º semestre, de uma Instituição particular no Estado do Pará na cidade de Belém, atendendo os seguintes critérios:

Inclusão: Professores do curso de Fisioterapia e Medicina do Centro Universitário do Pará, de ambos os sexos, que ministrem aulas há pelo menos 02 anos no referido Centro Universitário e que utilizem métodos ativos na sua prática.

Exclusão: Professores com menos de 2 anos de docência e quaisquer outro que se recuse a participar da pesquisa mesmo que esteja dentro dos critérios de elegibilidade. Participaram 19 docentes, sendo 5 de Fisioterapia que representam

27,77% do total de 18 docentes e 12 de medicina que representam 17,39% do total de 36 tutores e 33 docentes e apenas 1 era de medicina e fisioterapia.

Foi solicitada autorização para a Coordenação dos Cursos de Fisioterapia e Medicina para aplicação dos questionários em um dia normal de aula, mediante documentação de aprovação do Comitê de Ética. Os questionários foram aplicados para os professores que aceitarem a participar da pesquisa. Os participantes foram orientados sobre os objetivos e a importância da pesquisa e todas as orientações determinadas pelos procedimentos éticos, após a concordância em participar da pesquisa os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) contendo as orientações e esclarecimentos exigidos pela Resolução 466/12. A análise dos dados pressupôs, um primeiro momento, a categorização de todas as respostas das perguntas abertas em duas grandes unidades temáticas: Narrativas docentes sobre métodos Ativos e Narrativas docentes sobre Desenvolvimento docente.

Após esta etapa, foi realizada a análise por meio da Análise do conteúdo, na qual foram organizadas as unidades de análise que compunham cada uma das unidades temáticas para que as narrativas ganhassem significado. (As unidades temáticas com suas respectivas unidades de análise foram: O cenário da coleta de dados; a caracterização da amostra dados quantitativos.

As duas categoriais foram constituídas de unidades temáticas, conforme apresentadas na sequência: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE MÉTODOS ATIVOS I) Concepção de métodos ativos; II) Colaboração da formação para o uso de metodologias ativas; III) Potencial dos métodos ativos para aprendê-lo ;IV) Fragilidades dos métodos ativos, V) Competências que os métodos ativos favorecem e NARRATIVAS DOCENTES SOBRE DESENVOLVIMENTO DOCENTE, I) Autorregulação sobre o desenvolvimento docente, II) Habilidades docentes para o uso de métodos ativos, III) Desafios para trabalhar com métodos ativos e IV) Recomendações para o uso de método ativos.

3.4 O produto da pesquisa

Como elaboração final desta pesquisa organizou uma nota técnica, com o intuito de estabelecer o conhecimento coletado para que possa contribuir com os estudos na área do ensino em saúde, em especial quando se trata de ações sistemáticas

para a formação docente, contribuindo efetivamente para o seu desenvolvimento aliando conhecimento, procedimentos e atitudes docentes. A nota técnica se estrutura como um texto, capaz de dar subsídios e orientações sobre um programa, projeto, ou ações organizadas com a finalidade de orientar, esclarecer, formar e colaborar com um determinado público. A Nota sobre Métodos Ativos de Ensino Aprendizagem e Desenvolvimento Docente em Cursos de Graduação na cidade de Belém foi organizada com seguintes elementos: Introdução: iniciando o diálogo; Avaliação da pesquisa, Recomendações Acadêmicas e Referências.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Explorando os dados da pesquisa: aprendizagens em ação

O trabalho pedagógico com métodos ativos tem profunda relação com o desenvolvimento do profissional docente na educação superior. Sabemos que a docência nos últimos 20 anos, passa por uma profunda alteração, não apenas no que diz respeito aos modelos preconizados, mas da forma como esta se materializa nos cenários de aprendizagem. A referida pesquisa iluminou muitos aspectos no que se refere à colaboração dos métodos ativos e o desenvolvimento do docente, seja a partir do desenvolvimento institucional, ou do autodesenvolvimento de cada professor. A análise dos dados foi organizada considerando elementos Sociográficos e narrativas qualitativas, a partir das categorizações em duas grandes unidades temáticas:

Narrativas docentes sobre métodos ativos com os seguintes sub itens 1) Concepção de métodos ativos; 2) Colaboração da formação para o uso de metodologias ativas; 3) Potencial dos métodos ativos para o aprender ;4) Fragilidades dos métodos ativos, 5) Competências que os métodos ativos favorecem e Narrativas sobre Desenvolvimento docente, 1) Autorregulação sobre o desenvolvimento docente, 2) Habilidades docentes para o uso de métodos ativos, 3) Desafios para trabalhar com métodos ativos e 4) Recomendações para o uso de método ativos.

4.2 A caracterização das Amostras dados quantitativos

O presente estudo foi realizado com dezenove (19) docentes de ambos os sexos do curso de graduação em Fisioterapia e Medicina do município de Belém-PA. Onde temos uma amostra de 78,9% de mulheres e 21,1% de Homens, podemos observar que as idades dos participantes da pesquisa estão são de 10,5 % têm a idade entre 21 e 30 anos, 26,3% entre 31 e 40 anos e 63,2% mais de 41 anos, como podemos observar na Figura 04 e 05.

Figura 4. Distribuição dos docentes por gênero

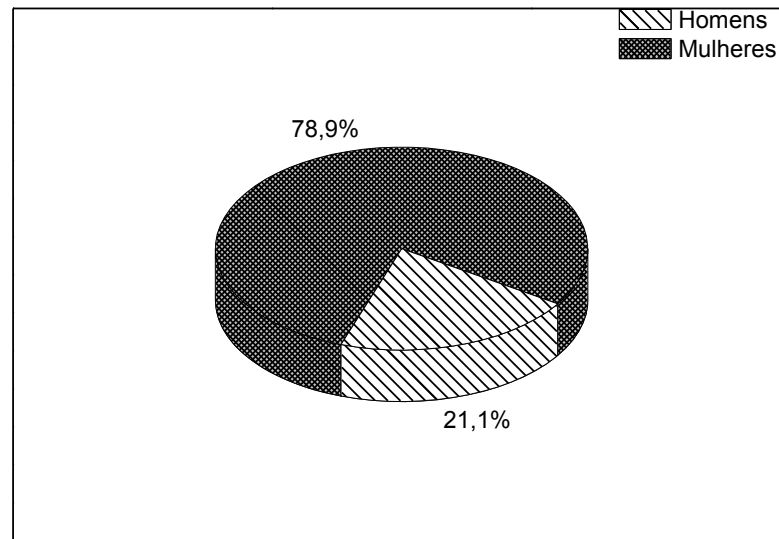
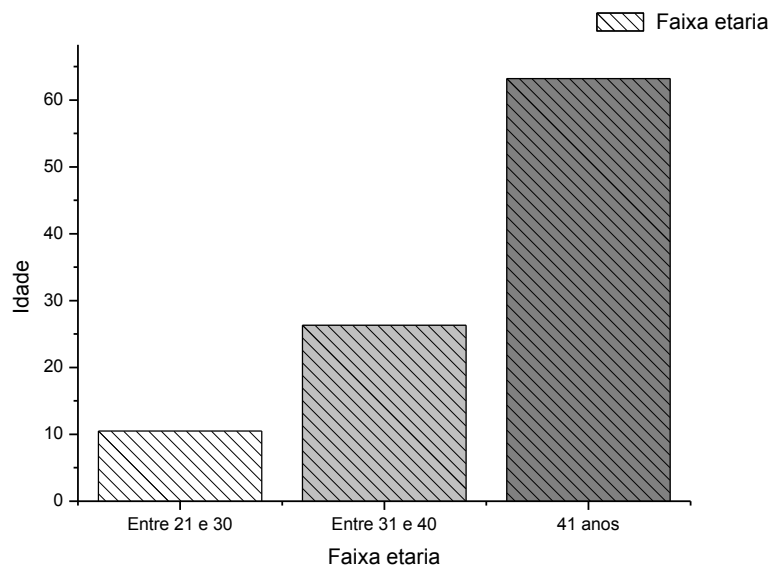


Figura 5. Distribuição dos docentes por faixa etária



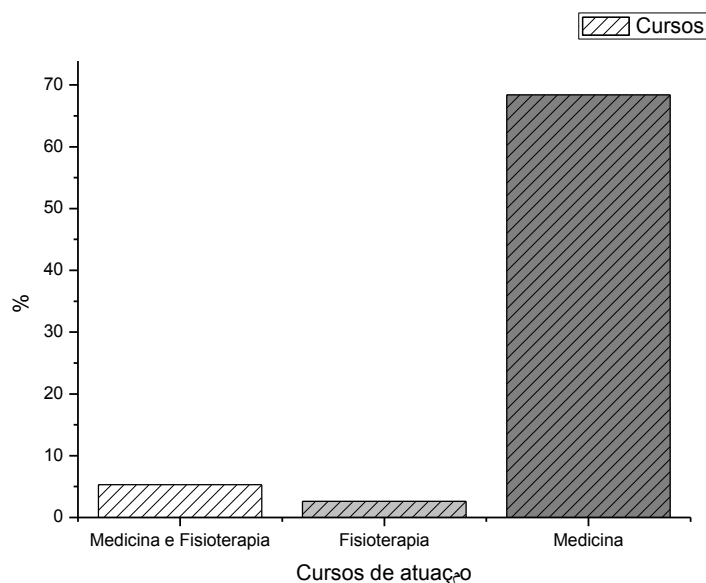
A pesquisa se propôs analisar o desenvolvimento docente a partir do uso de MA na produção de sua aprendizagem como professor do ensino superior. Foram encontradas características semelhantes entre a predominância de gênero entre os docentes e os outros estudos na área da saúde como o de Bossini (2014) e Bispo; Tavares; Tomaz (2014) os quais constaram a predominância do sexo feminino e predominância de mais de 41 anos. No Brasil, já há algum tempo, muitos trabalhos

vêm destacando a predominância feminina na composição sexual da categoria docente.

Tem se observado, segundo o Censo INEP 2017, dos 349.776 docentes em exercício ou afastados, quantificados pelo Censo da Educação Superior, 340.027 estão atuando. Aqui a distribuição por sexo se inverte. Do total de docentes, 182.522 que equivale a 53,6% são do sexo masculino e 157.505 que equivale são 46,32%.

Segundo o censo do INEP, Apesar de ainda ser minoria, 42,6%, esse percentual cresceu significativamente nos últimos anos: era 39,7% no ano 2000. E este aumento concentrou-se principalmente entre os docentes com titulação de mestrado (de 44,7% em 2000 para 46,9% em 2005) e doutorado (de 32% para 38,2%, respectivamente). A Figura 6 apresenta a atuação dos docentes avaliados.

Figura 6. Distribuição dos docentes por curso de atuação.



O presente estudo foi realizado com dezenove (19) docentes de ambos os sexos. Onde temos uma amostra de 5,3 % atuam em ambos os cursos medicina e fisioterapia, 26,3% apenas no curso de Fisioterapia, 68,4% apenas no curso de Medicina. Quanto ao tempo de docência a amostra demonstrou que temos uma porcentagem de 72,2% têm mais de 07 anos de docência, o tempo de docência interligado a idade do corpo docente avaliado está diretamente correlacionado as

respostas obtidas no presente estudo. Hoje pelos estudos de ciclo de vida docente de (Huberman, 1995), a maioria dos docentes está no ciclo da diversificação e do ativismo pedagógico (7 aos 25 anos), já tendo passado pelo estabilização e consolidação de seu repertório pedagógico (4 a 6 anos), o que representa o movimento de aprendizagem em movimento, capaz de favorecer a elaboração de competências mais alargadas para a docência. (GARIGLIO; REIS, 2016).

No item a seguir apresentamos os dados qualitativos, analisando-os na correlação com pesquisas desenvolvidas sobre a referida temática. A relação entre o uso de métodos ativos e o desenvolvimento docente, é uma condição para que as atividades formativas sejam exitosas, pois além do professor ter que modificar sua mentalidade do que é ser professor, do que é aprendizagem, implica em uma nova postura diante do processo de produção do conhecimento.

4.3. Narrativas docentes sobre métodos Ativos

I. Concepção de métodos

A Metodologia Ativa (MA) é orientada por concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento, ou seja, o protagonismo do aluno. Dentro do conceito de metodologia ativa, existe o método a partir da construção de uma situação problema (SP), a qual proporciona uma reflexão crítica; mobiliza o educando para buscar o conhecimento, ajuda na reflexão e a proposição de soluções mais adequadas e corretas. As concepções teóricas e metodológicas da MA convergem com a fundamentação da Metodologia da Problematização (MP) (MACEDO, et al,2018).

Para Bastos (2006, p.10) o conceito de metodologias ativas se define como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Ainda segundo o autor docente deve atuar como um facilitador, para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.

Para o questionamento: Como você define métodos ativos de aprendizagem? Nesta unidade de análise foram encontradas as seguintes palavras chaves como

definição: Protagonismo 38,89%, inovadores 27,78%, Desafiador 11, 11%, Efetivo 11,11%, mudança de paradigma 5,55% e construção do conhecimento 5,55%.

Esta definição se confirma nas seguintes narrativas dos participantes da pesquisa:

“São metodologias nas quais o aluno é o protagonista da aprendizagem” (Professor 02 Fisioterapia)

“Inovadores, estimulantes e desafiadores” (Professor 02 Fisioterapia)

“Inovadores e estimuladores da pro-atividade e autonomia discente” (Professor 03 Fisioterapia)

“Considero estratégias que favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno, permitindo a busca por fontes de conhecimento, ultrapassando os limites da sala de aula” (Professor Medicina 01)

“Metodologias de ensino em que o aluno é o protagonista e onde se objetiva a responsabilização do mesmo pelo ensino-aprendizagem” (Professor Medicina 02)

“Alunos como o centro. Baseado na Problematização da realidade, valorização do trabalho em equipes, etc.”. (Professor Medicina 11).

Berbel, (2011) afirma que o uso das às metodologias ativas é um processo de ensino e aprendizagem inovador, baseado no protagonismo do aluno, pois se baseiam em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social. Ainda, as metodologias ativas são um recurso de grande importância e podem favorecer de forma significativa e eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados desse estudo assemelham-se também aos de Rezendes et al (2014) quando pesquisaram sobre “Como define e sobre a implantação de Metodologias de Aprendizagem Ativa” e questionaram se consideravam o método utilizado inovador. Obtiveram em parte dos questionados, resposta positiva, enquanto 50% dos participantes discordaram ou mantiveram-se neutros, pois a

inovação não está na inserção de um novo método, mas na forma ou técnica de aplicá-lo tornando-o inovador.

II. Colaboração da formação para o uso de metodologias ativas

Segundo Freire (2007), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. A idéia de um professor com formação reflexiva, e que siga as bases de ensino reflexivo, nos remete aos conceitos de dois autores relevantes na discussão sobre a reflexão no ensino, são eles John Dewey e Donald Schön. Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. (ROMANOWSKY; DORIGON, 2008).

Para a pergunta: Você tem participado de programas/atividades de formação? Como você define a colaboração desses programas/atividades para sua atuação com métodos ativos? Cite algumas dessas atividades. A percepção dos docentes é bastante significativa

Nesta unidade trabalhamos com à seguinte resposta para participação de programas/atividades de formação. Foi encontrado um resultado de 100% para Sim, sobretudo a partir das capacitações oferecidas dentro do meu ambiente de trabalho que me inserem em metodologias que não havia tido contato anteriormente, revisitando metodologias já utilizadas, em busca de outros diferenciais, quanto á como você define a colaboração desses programas/atividades para sua atuação com métodos ativos, tivemos a seguinte resposta significativa para o estudo As vejo sendo de extrema importância, uma vez que eu me atualizo sobre práticas até então não conhecidas, além de compartilhar experiências.Quanto á citar algumas atividades tivemos com exemplos: Fórum de Metodologias Ativas da minha IES, Oficina de Hackathon, Oficina de Padlet, Oficina de Mapa Conceitual, Curso EAD de Peer Instruction (Sthem), Curso EAD Flipped Classroom (Sthem).

Esta definição se confirma nas seguintes narrativas dos participantes da pesquisa:

“Além de participar das formações realizadas pelo CESUPA tenho Formação em Dinâmica dos Grupos pela SBDG de

Porto Alegre e fiz Mestrado em Ensino em Saúde na Área Médica” (Professor 02 Fisioterapia)

“Sim. São atividades que favorecem o reconhecimento de metodologias que por vezes já são aplicadas, mas não devidamente identificadas. Exemplos dessas atividades são as oficinas de capacitação oferecidas pela coordenação de graduação do Cesupa” (Professor Fisioterapia 04)

“Sim, sobretudo a partir das capacitações oferecidas dentro do meu ambiente de trabalho, que me inserem em metodologias que não havia tido contato anteriormente, revisitando metodologias já utilizadas, em busca de outros diferenciais, bem como cursos EAD. As vejo sendo de extrema importância, uma vez que eu me atualizo sobre práticas até então não conhecidas, além de compartilhar experiências. Ex: Fórum de Metodologias Ativas da minha IES, Oficina de Hackathon, Oficina de Padlet, Oficina de Mapa Conceitual, Curso EAD de Peer Instruction (Sthem), Curso EAD Flipped Classroom (Sthem)” (Professor Fisioterapia 05)

“Sim, considero essencial, pois nos permite maior leque de opções, e nos capacita para trabalhar com os métodos ativos, particularmente destaco o mapa conceitual, TBL e kahoot”.(Professor Medicina 01)

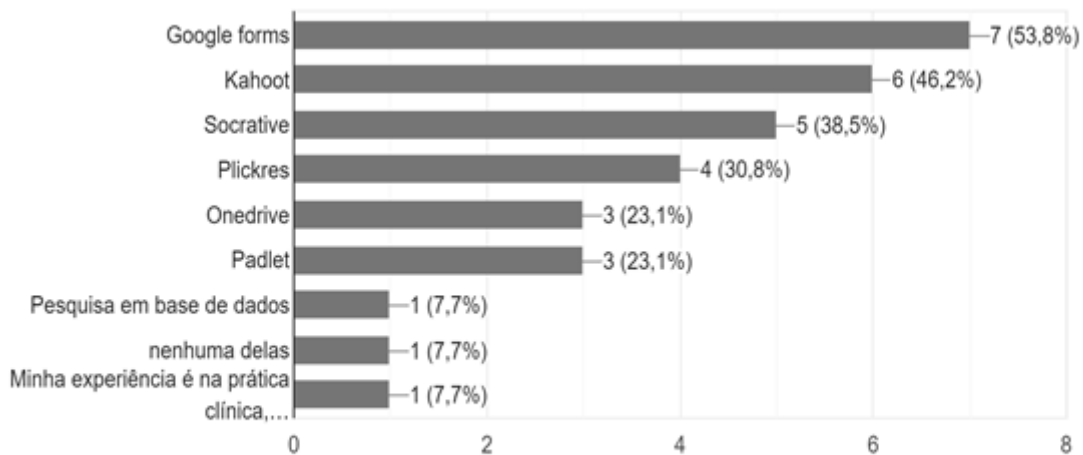
“Sim, participo sempre. E são muito válidos, pois a experiência de outros professores nos ajuda a ter novas idéias ou a implementar modelos que deram certo.” (Professor Medicina 03)

“Sim, principalmente naquelas que se referem a atividades em que, apesar de mais de 10 anos como docente em metodologia ativa, ainda tenho insegurança. Essas atividades são positivas. Uma das mais importantes diz respeito ao processo avaliativo, tanto somativo quanto formativo, mas também na relação docente-discente e entre os docentes, para uma atuação firme e respeitosa.” (Professor Medicina 07).

Compreende-se assim, que a formação propiciada pela instituição é um marcador importante no desenvolvimento destes docentes. Isto se coaduna com a proposta de formação da instituição que revela em seu PDI (2016-2020), projetos de formação para além do incentivo stricto sensu, como é o caso dos projetos Rede de aprendizagem ativa, Novos docentes e Desenvolvimento docente.

Podemos observar na Figura 7 os percentuais quanto ao uso de ferramentas digitais pelos docentes participantes, já na Figura 8 as metodologias ativas usadas pelos mesmos docentes na prática.

Figura 7. Percentuais quanto ao uso de ferramentas digitais pelos docentes participantes.



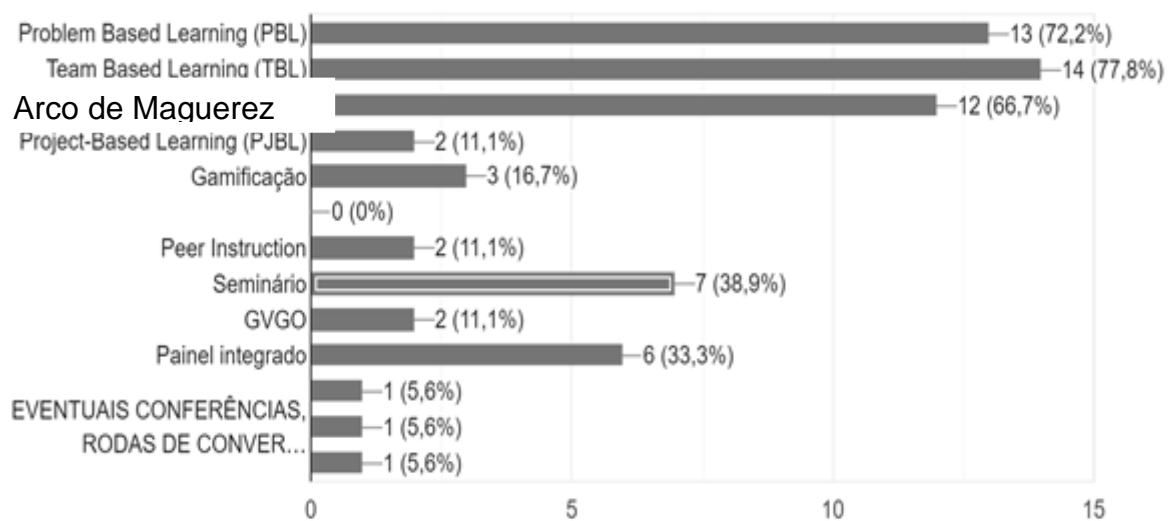
Podemos observar que a preferência é pelo Google forms 53,8%, seguido do kahoot 46,2%, socrative 38,5%, Pickres 30,8%, Onedrive 23,1%, Padlet23,1%, pesquisa em base de dados 7,7%, nenhuma delas 7,7%, e tivemos 7,7% referindo que por atuar na prática clínica não tinha como usar nenhuma dessas ferramentas digitais e sabemos que ao estudar às metodologias podemos sim encaixar em algumas dessa ferramenta no caso basta você conhecer as metodologias ativas e optar pela qual mais se enquadra na sua disciplina e prática dentro ou fora de sala de aula, ambulatório e laboratório.

Souza e Cunha (2009), em seu artigo sobre Tecnologia Educativa, cita Nunes (2007) para argumentar sobre a necessidade de se atentar para que a tecnologia na sala de aula não sirva apenas como suporte para facilitar a vida do professor, mas que envolva, sobretudo na concepção de um projeto tecnológico-pedagógico na escola, os agentes como um todo: professor, direção, coordenação e aluno. Isso significa que as novas tecnologias na educação devem ser sim adotadas, mas com cautela, de forma que atuem não somente como um suporte em sala de aula, mas que sirvam como subsídio para que o professor desenvolva habilidades e competências úteis para os alunos em qualquer situação da vida (NUNES, 2007, p.

2). Sendo assim, tanto a escola, quanto professor e alunos precisam caminhar juntos no acompanhamento dessas transformações.

No que se refere a frequência no uso das metodologias ativas em sala de aula torna-se importante porque desenvolve o processo de aprendizagem com espírito de continuidade por meio de reorganizações permanentes (BARBOSA 2008, p. 63).

Figura 8. Metodologias ativas usadas pelos docentes na prática.



Podemos observar na Figura 8 que a preferência é pelo TBL 77,8% relatou que usa essa metodologia, 72,2% usa PBL, 66,7% , 11,1% PJBL, Gamificação 16,7%, 11,1% Peer Instruction 11,1%, seminário 38,9%, GVGO,11,1%, Painel Integrado 33,3%, eventuais conferências 5,6%, Rodas de conversa 5,6% e 5,6% não usa nenhuma dessas por conta de atua na prática clínica. De acordo com o estudo de GOMES et al, 2017 A metodologia mais utilizada pelos docentes foi Estudo de Caso (82,5%) seguida por PBL e Metodologia da Problematização pelo Arco de Maguerez (51,7% cada), Aprendizagem por Projetos (42,5%), Peer Instruction (28%), Rotação por Estações e Gamificação (15,8% cada), Júri Simulado (11,7%), Fórum Virtual (10,8%) e Bola de Neve (3,3%).

A Metodologia pela Problematização e o TBL são os mais utilizados e o terceiro foi o Arco de Maguerez o Método de Maguerez foi a terceira mais utilizada

pelos docentes. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que essas metodologias foram utilizadas como referência nas oficinas do Curso de Formação Docente ministrado no Cesupa. Durante o desenvolvimento do Método de Magueres a aprendizagem é concebida como resposta natural do aluno ao desafio de uma situação problema (BORDENAVE; PEREIRA 1991, p. 10). O estudante participa ativamente do processo de construção do conhecimento, além de estabelecer o diálogo constante entre professor e aluno.

Em consonância, os estudos de Missildine et al. (2013), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) e Caligaris, Rodríguez e Laugero (2016), mostram que Flipped Classroom, incentiva que o aluno busque o conhecimento fora da sala de aula, com autonomia, valendo-se de informações disponibilizadas pelo professor e outra fonte.

Por isso, a aplicabilidade das ferramentas digitais da web 2.0 na área da educação proporciona novas maneiras de se fazer e viver, oferecendo aos professores novas estratégias pedagógicas, conduzindo suas aulas de uma forma mais próxima da realidade dos seus alunos.

III. Potencial dos métodos ativos para o aprender

Conforme descrevem as Diretrizes Curriculares Nacional do Curso de Graduação em Medicina e Fisioterapia, o projeto pedagógico dos cursos deverá ser centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizado (DCN, 2001). Com este novo cenário da educação os métodos ativos destacam-se como principal instrumento facilitador do aprendizado significativo, assim o docente necessita ser detentor dos métodos e técnicas para bem aplicá-los.

Para o questionamento: O que você definiria como potencialidade no desenvolvimento da aprendizagem a partir de métodos ativos, tanto para o docente quanto para o aluno? Nesta categoria trabalhamos com as seguintes respostas 33,33% “para o estímulo a consciência crítica e a criatividade”, 27,77% “para o desenvolvimento gradual, 27,77% permite a autonomia do aluno, 5,55% necessita de mais reflexões á cerca do assunto e 5,55% o amadurecimento dos alunos é motivador para os docentes.

Podemos observar também melhor através dos discursos a seguir dos participantes da pesquisa:

“O amadurecimento dos alunos no decorrer do processo é motivador para o trabalho na docência.” (Professor Fisioterapia 01)

“Tem potencial de transformar a relação entre docente e aluno, passando o protagonismo do processo ensino aprendizagem para o aluno, sendo mediado pelo docente.” (Professor Fisioterapia 03)

“Incentivo á leitura! Considero que o uso de metodologias ativas instiga a leitura e aprofundamento dos temas, com isso o professor é constantemente desafiado, bem como os alunos.” (Professor Fisioterapia 05)

“A grande potencialidade é a formação de um aluno mais crítico e mais comprometido com seu conhecimento.” (Professor Medicina 02)

“As metodologias ativas primam pela pro atividade do aluno e pela capacidade do professor em instigá-lo, para a busca de um aprendizado eficaz e efetivo.” (Professor Medicina 11)

“Atende os desafios e as necessidades da educação atual. Aplicação dessa metodologia em situações reais e simuladas” (Professor Medicina 09)

Não é novidade o fato de que toda mudança implica vantagens e desvantagens. Nesse contexto, o reconhecimento das vantagens da MA frente ao ensino tradicional de aula expositiva tem promovido uma maior difusão do método que, atualmente, é usado em diferentes áreas do conhecimento e em diversos cursos de graduação e até na pós-graduação. Vejamos, a seguir, as vantagens e as dificuldades da utilização da MA, apresentadas por diversos autores (MARGETSON, 1997; BARELL, 2007; DELISLE, 2000; WOODS, 2002; CARVALHO, 2009)

Uma primeira vantagem a ser destacada é a motivação ativada pelo dinamismo, que mantém o comportamento dos alunos direcionado para a vontade de aprender. A motivação é o elemento fundamental da aprendizagem, pois desperta o interesse e a curiosidade do discente pelos temas estudados para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, o que vai gerar uma maior satisfação (MARGETSON, 1997; BARELL, 2007; O'GRADY et al., 2012).

Existe uma insegurança inicial diante da mudança de método de ensino, pois o novo traz inquietações, dúvidas e questionamentos, ao contrário de um método de ensino convencional. A MA supõe assumir responsabilidades e realizar novas ações.

IV. Fragilidades dos métodos Ativos

Para que os estudantes tenham um bom desenvolvimento em uma educação que utiliza metodologias ativas, é importante que cada metodologia seja bem aplicada e bem pensada pelo professor/facilitador. Vale ressaltar que o uso de uma metodologia não exclui a possibilidade de combinar outras. Tal multiplicidade pode resultar em uma superação nos resultados quando comparados ao emprego isolado de uma metodologia de ensino, pois caso não tenha uma boa aborgadagem teremos inúmeras fragilidades na utilização dos métodos ativos tanto por parte do docente como do discente (Farias et al, 2014).

Para o questionamento: O que você definiria como fragilidades no desenvolvimento da aprendizagem a partir de métodos ativos, tanto para o docente quanto para o aluno? Nesta categoria foram encontradas as seguintes respostas comuns: “mudança abrupta da metodologia tradicional para metodologia ativa” 33,33%, “falta de preparo para atuar com metodologias ativas” 33,33%, “Falta de Preparo do docente e interesse do discente”

“A não possibilidade de trabalhar com determinadas metodologias em turmas numerosas”. (Professor Fisioterapia 02)

“Para o docente, a formação que ainda é insipiente e a avaliação formativa que ainda é desafiadora para o aluno, o novo papel por ele assumido, que às vezes nem todos desenvolvem tais habilidades.” (Professor Fisioterapia 03)

“Alguns alunos e professores não se adaptam às metodologias ativas, e por vezes, quando as usam a discussão não acontece, o que é repassado se dá de maneira superficial e não estimula a continuidade”. (Professor Fisioterapia 05)

“Abrupta mudança do método tradicional para as metodologias ativas, exigindo maturidade e organização dos estudantes”. (Professor Medicina 03)

“Talvez a maior fragilidade seja a “baixa garantia” de que o conteúdo foi todo absorvido pelo aluno.” (Professor Medicina 04)

“Como frágil cito o fato de tanto o aluno quanto o professor não estarem interessados em usar os métodos.” (Professor Medicina 11).

As dificuldades encontradas no presente estudo foram descritas por Mesquita et al. (2016). As autoras identificaram que as principais dificuldades elencadas pelos docentes foram agrupadas problemas curriculares; resistência do docente; e dificuldade de compreensão da aplicabilidade das metodologias ativas de ensino/aprendizagem na prática docente. As autoras destacam que as dificuldades favorecem ao uso de metodologias que não contribuem para a formação de profissionais transformadores a realidade social. Freire (1967) descreve que os docentes devem possuir alguns saberes no que se refere ao ato de ensinar. A rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes do educando; exige-se criticidade; reflexão constante sobre a prática.

O exercício docente bem como a aplicação das metodologias ativas exige do docente planejamento, ações práticas, visão crítica, organização e planejamento (LUCINDO JÚNIOR; CÂMARA, 2015, p.60).

É importante destacar que a complexidade da sala de aula, do processo de aprendizagem, não se resolve com um único método de ensino, mas o processo de aprendizagem deve ser visto por um prisma multidimensional de estratégias que favoreçam o desenvolvimento de diferentes competências. Podemos afirmar que o espaço de experiências universitárias deve ser multimétodo!

V. Competências que os métodos ativos favorecem

Os novos métodos de aprendizagem já são uma realidade em diversas partes do mundo, e, embora possa haver alguma limitação, os resultados parecem ser motivadores e favorecem a autonomia do educando. O uso alternado de diversos métodos de ensino pode levar à melhores resultados de aprendizagem. O conhecimento das estratégias de aprendizagem por parte do educando pode capacitá-lo indiretamente na escolha das melhores estratégias para a resolução de problemas (FARIAS ET AL, 2014).

Para o questionamento: Na sua visão quais competências as metodologias permitem/favorecem aos alunos? Nesta unidade temática foram encontradas as

seguintes respostas comuns: Autonomia e crítica 38,88%, Pro atividade 33,33%, Aprendizado técnica e otimização 11,11% e 5,55% Raciocínio rápido e dinâmico.

“Autonomia, autorregulação, criticidade, um ser mais reflexivo” (Professor Fisioterapia 03)

“Pro atividade na tomada de decisão; autonomia na construção do próprio conhecimento; visão crítica; capacidade de aplicar na prática o conteúdo teórico”. (Professor Fisioterapia 04)

“Compromisso, planejamento, reconhecimento, execução de ações, criticidade, avaliação e reavaliação das ações, comunicação, integração, organização e motivação”. (Professor Fisioterapia 05)

“Tomada de decisão. Ser mais ativo. Trabalhar em equipe. Saber proferir e aceitar críticas. Intervir quando necessário, de maneira respeitosa. Responsabilidade. Co-participação. Pro atividade” (Professor Medicina 11)

“Autonomia, protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.” (Professor Medicina 10)

“A pro atividade, o desenvolvimento do raciocínio clínico e a elaboração de planos de intervenção para as situações-problema detectadas”. (Professor Medicina 12)

Tanto os estudantes quanto a sociedade passaram e estão passando por significativas, grandes e paradigmáticas mudanças, e que por isso, as tradicionais formas de ensinar já não servem, ou não são tão eficientes como no passado, despertando a necessidade de aprimoramento dessas práticas docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Segundo Varela et al. (2007), há vários benefícios decorrentes da prática de metodologias ativas em ambientes escolares, tais como: o aumento da motivação, interesse e envolvimento dos estudantes; diminuição das taxas de abandono dos cursos; aumento da apreensão de conhecimentos; maior desenvolvimento de habilidades e competências; maior proximidade entre a teoria e sua aplicação, entre os conhecimentos prévios e os que são aprendidos e maior interdisciplinaridade.

As metodologias ativas de aprendizagem contribuem para a formação de profissionais autônomos, críticos e conscientes de sua participação enquanto sujeitos sociais éticos e responsáveis. Permitem ampliar a compreensão e o uso de

conhecimentos em diferentes contextos sociais, inclusive às adaptações profissionais que envolvem transformações sociais e mudanças na forma que a educação é vista como instrumento que garante as normas, valores e estruturas sociais (LIBÂNEO, 2001)

4.4 Narrativas sobre desenvolvimento docente

Os resultados apontados indicaram e fomentam a reflexão de que os métodos ativos propiciam um ambiente recheado de desafios, aprendizagens contínuas, revisões estimulando o aprimoramento, a atualização contínua, tornando-se motivador do desenvolvimento pessoal e institucional.

I. Autorregulação sobre o desenvolvimento docente

O papel docente torna-se, então, essencial nas ações para repensar os processos de construção do conhecimento que têm a mediação e a interação como pressupostos fundamentais para que se estabeleça a aprendizagem significativa (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120). Assim, as metodologias ativas apóiam a prática docente quando apresenta um propósito claro e definido, preparo e aceitação por todos os envolvidos na comunidade acadêmica.

Para O'Flaherty e Phillips (2015) há uma pressão crescente para que as instituições de ensino superior sofram uma transformação, impelindo a educação a adaptar-se de maneira que atenda às necessidades conceituais contemporâneas, neste sentido justifica-se a ascensão de metodologias ativas de aprendizagem, em que o aluno é o centro do processo.

No entanto, muitos professores do ensino superior não são formados em licenciatura ou cursos que efetivamente preparam teoricamente e com práticas pedagógicas para o exercício da profissão de educador. Porém estes profissionais vão para as salas de aula ministrar disciplinas que conhecem muito, entretanto não foram preparados nos cursos de mestrado e doutorado em metodologias de aprendizagem.

Para o questionamento: A partir do seu trabalho com metodologias ativas como você define ou descreve o seu desenvolvimento/formação como docente?

Nesta unidade trabalhamos com as seguintes respostas, Dinâmico 5,55%, Processo em construção 33,33%, As metodologias ativas estimulam a atualização e o aprimoramento docente 33,33%, Desafiador e motivador 16,66% e por último Satisfatório/Adequado 11, 11%

Podemos confirmar esta percepção, nas narrativas registradas dos docentes

“Precisei buscar bastante o meu desenvolvimento enquanto docente, pois fui formada dentro de uma especialidade totalmente tecnicista, e que não prepara para docência, e sim pra assistência. Apesar de ter realizado pós graduação na área de ensino em saúde, vejo que minha busca, deve ser incessante”. (Professor Fisioterapia 05)

“Atualmente, não consigo me imaginar sem utilização das metodologias ativas, hoje sou uma docente mais atualizada, em constante estudo e inquieta para adquirir mais conhecimentos”. (Professor Fisioterapia 04)

“*Descrevo como desafiador e motivador*” (Professor Fisioterapia 02)

“*Tentando entender e aperfeiçoar cada vez mais, trabalhando nos métodos há apenas 12 anos, tendo sido formado em metodologias tradicionais.*” (Professor Medicina 03)

“*Meu desenvolvimento se faz de forma gradual e contínua. Sinto-me a cada semestre mais preparada pedagogicamente.*” (Professor Medicina 11)

“*Foi de crucial importância para crescer como pessoa e saber perceber a evolução de alunos tanto nas habilidades demandadas e quanto ao raciocínio e conteúdo.*” (Professor Medicina 09)

Cunha, (1994) em seu estudo sobre "o bom professor", entre outros aspectos, analisa que a relação professor e aluno passam pela forma com que o professor trabalha seus conteúdos, pela forma com que ele se relaciona com sua área de conhecimento, por sua satisfação em ensinar e por sua metodologia. (p.70-71). E principalmente, como ele se vê no processo pedagógico, uma vez que para este autor, a metodologia, visa a revelar um tipo de sociedade, um tipo de conhecimento, um tipo de saber que se quer apreender e, o mais importante, a conotação ao que esse conhecimento tem a nível social.

As pesquisas de Edgerton (2001), Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015), Wanner e Palmer (2015) e Hung (2015), contribuem com as percepções dos estudantes de mestrado, pois os autores afirmam que as metodologias ativas de

aprendizagem promovem o engajamento e resultados positivos de aprendizagem, já que estas metodologias usam como base a autonomia do aluno.

II. Habilidades docentes para o uso de métodos ativos

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências e Habilidades profissionais para preparar os estudantes numa formação crítico social. É preciso, portanto, substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana, Porém Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conteúdo, mas no aspecto metodológico, ou seja, o professor tem domínio sobre a temática, mas não consegue encontrar uma forma adequada de abordá-la, possibilitando a aprendizagem (DEBALD ,2003)

Para o questionamento: Na sua visão quais são ás habilidades necessárias para um professor utilizar metodologias ativas como propulsora de aprendizagem significativa?

Nesta unidade foram registradas seguintes respostas, Exige conhecimento, comunicação e percepção 50%, Exige habilidades cognitivas, necessidade de mudanças 27,77%, exige empatia e flexibilidade 5,55%, exige diálogo ,observar e orientar 16,66%.

“Ter perfil e disponibilidade para aprender e desenvolver estratégias que possam agregar as metodologias às competências e habilidades que deseja desenvolver no aluno, não prendendo somente ao conteúdo ministrado” (Professor Fisioterapia 04)

“Dominar o conteúdo e a metodologia, habilidade de escuta, ser propositivo, dinâmico, criativo.” (Professor Fisioterapia 02)

“Domínio da metodologia”. (Professor Fisioterapia 05)

“Habilidades cognitivas, tecnológicas que estimule o interesse na aprendizagem.” (Professor Medicina 02)

“Desejo de aprender mais, abertura à críticas e feedbacks, disposição para recomeçar quando for necessário.” (Professor Medicina 03)

“Dinamismo, equilíbrio, organização, gosto pela pesquisa. e HUMILDADE.” (Professor Medicina 04)

Ausubel, (1976) defende que a incorporação de novos conhecimentos de maneira significativa ocorre a partir do que o aluno já sabe. Ele afirma ainda, que se o conteúdo não for significativo para o aluno, será armazenado de maneira isolada, podendo esquecê-lo em seguida, ocorrendo apenas a aprendizagem mecânica.

Santos (2008), Anastasiou (2006), Gasparin (2001) e Vasconcellos (2005), recomendam que o professor envolva os alunos em suas aulas, provocando a participação ao utilizar estratégias que despertem o interesse.

Todo esse investimento na habilidade docente pressupõe como resultado uma mudança na concepção e na identificação com a docência, pois o professor é instado a fazer uma ruptura com modelos mentais de docência que se vinculam ao professor do paradigma técnico. Ele, o professor, é provocado a aprender a mediar a aprendizagem em outro contexto.

III. Desafios para trabalhar com métodos ativos

Embora a polêmico, não é difícil constatar que o ensino se torna muito mais eficaz quando os alunos de fato participam. As aulas tornam-se muito mais vivas e interessantes quando são participadas com perguntas feitas aos alunos, e pelos alunos. Elas conduzem a rumos diferentes, conforme as respostas dos alunos. Uma resposta suscita uma informação adicional que suscita outra pergunta e, conseqüentemente, outra resposta. Sendo assim, as aulas passam geralmente a requerer uma breve revisão, que é feita com a participação dos alunos. E Becker (2001) reforça a idéia afirmar que a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Para o questionamento: Que desafios foram/são enfrentados por você como docente no trabalho com métodos ativos?

Foram encontradas as seguintes palavras chave para este questionamento: Atualização 22,22%, dificuldade de usar ferramentas 16,66%, falta de disponibilidade

5,55%, Inexperiência 22,22%, exigir além das competências 11,11%, demonstrarem ao aluno segurança da MA 16,66%.

“Conseguir participar das capacitações quando coincidem com atividades profissionais assumidas previamente” (Professor Fisioterapia 01)

“A dificuldade dos colegas que trabalham comigo de entenderem qual o papel do professor no processo.” (Professor Fisioterapia 02)

“Pouca afinidade com ferramentas digitais” (Professor Fisioterapia 03).

“Dificuldade de transição de discentes oriundos de ensino tradicional, modelos de avaliação ultrapassados, resistência dos docentes para as oficinas” (Professor Medicina 01)

“Dominar tanta variedade de possibilidades”. (Professor Medicina 02)

“Despertar no aluno a significância do aprendizado”. (Professor Medicina 03).

Schwerdtta e Wuppermann (2011) afirmam que estudos concluem que os professores são importantes para a aprendizagem do aluno, mas permanece incerto o que realmente determina o ensino eficaz.

Para Biggs (2012) o professor pode influenciar o contexto de aprendizagem, tornando-o favorável, incentivando os alunos a realizar as atividades de aprendizagem para que possam alcançar níveis elevados de entendimento, e nas tarefas de avaliação, evidenciar para os alunos quais as atividades que são necessárias para atingirem os objetivos de aprendizagem.

IV. Recomendações para o uso de métodos Ativos

Existem varias possibilidades de Metodologias Ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagem para a autonomia, e de um individuo crítico. “O conhecimento e o domínio das estratégias é uma ferramenta que o professor maneja de acordo com sua criatividade, sua reflexão e sua experiência, para alcançar os objetivos da aprendizagem (ABREU e MASETTO, 1990)”.

Para o questionamento: Que recomendações você daria a um docente que deseja utilizar métodos ativos na sua prática pedagógica?

Foram obtidas as seguintes respostas dos docentes: Capacitação 33,33%, Inovação 16,66%, Qualificação 27,77% e Apropriação do uso de metodologias 16,66%.

Para que as Metodologias Ativas possam causar efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilem no sentido de compreendê-las (BERBEL, 2011).

“Investir em métodos ativos tornam a aprendizagem significativa e contribui para a formação de profissionais críticos e reflexivos.” (Professor Fisioterapia 01)

“Use a metodologia que você tem maior segurança, porém que seja adequada para a temática. Permita o feedback dos alunos acerca da atividade proposta e estude diariamente.” (Professor Fisioterapia 05)

“Está sempre disposto a inovar, discutir e refletir” (Professor Fisioterapia 03)

“Primeiramente realizar cursos, oficinas para "entender" o método. Em segundo lugar acompanhar atividades do curso, com os professores para descobrir em qual área ele mais se identificaria. Por fim muita dedicação, pois é um método dinâmico, sempre com muitas possibilidades de aperfeiçoamento.” (Professor Medicina 01)

“Capacitar-se antes de iniciar sua prática.” (Professor Medicina 02)

“Estudar MUITO a metodologia. Aceitar, de verdade, que o centro agora é o ALUNO, e que a imposição de conteúdo limitado não é mais praticada. Permitir-se.” (Professor Medicina 03)

Simultaneamente, tais aspectos do contexto social exigem do docente, novas formas de direcionar sua prática, pois, “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.178). E sendo a educação uma prática social implicada na relação teoria e prática, “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias a sua realização” (VEIGA, 1989, p. 16).

Perante á isso compreende que o professor, necessita trabalhar com a reflexão de expectativas e perspectivas, as quais lhe exigem uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, na qual o docente construa o sentimento de pertença, inclusive no repensar seu real papel na sociedade, visando o contexto em que atua.

Os dados analisados demonstraram a riqueza e os desafios que os métodos ativos trazem para as práticas pedagógicas no ensino superior, e em especial para os docentes, pois são estes que põem em marcha o ideal projetado pelos cursos, quando se trata de métodos que tiram os alunos e professores da zona de conforto que a “do-discencia” para homenagear Paulo Freire. Os dados nos auxiliaram no entendimento de que o uso de metodologias ativas na educação superior está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento do docente na perspectiva de um processo ensino aprendizagem que tenha o aluno como protagonista da produção de conhecimento.

De tal modo, para que se tenha efetividade nas práticas pedagógicas com metodologias ativas, é condicional que os docentes passem por um processo formativo e auto formativo que envolve as dimensões pessoais, profissionais e institucionais da docência.

Tendo em vista os resultados acima apresentados, consideramos que foram dados importantes para contribuir na visualização do desenvolvimento docente em cursos de graduação a partir da utilização de Metodologias Ativas.

Uma questão importante a observar, e já apontada na literatura sobre métodos de ensino inovadores na educação, é a necessidade do apoio institucional em termos de incentivo, suporte pedagógico e infraestrutura. E não podemos deixar de reconhecer que os ganhos que tornam a MA um método eficaz, quer na educação superior, quer em outros níveis de ensino, traduzem os benefícios decorrentes da sua capacidade de alcançar objetivos educacionais mais amplos que os alcançados pelas metodologias de ensino tradicionais; ou seja: além da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e atitudes, os alunos poderão ser bem-sucedidos em suas carreiras acadêmicas e profissionais.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa elegeu como objetivos analisar o uso de metodologias ativas e seus efeitos no desenvolvimento do docente de ensino superior propondo uma nota técnica, identificar como os professores se planejam para desempenhar as atividades da docência em cursos que utilizam Métodos Ativos, identificar que práticas formativas contribuem para o seu desenvolvimento como docente, mapear as potencialidades e as fragilidades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da aprendizagem a partir de Métodos Ativos e verificar os desafios enfrentados pelos docentes no trabalho com metodologias ativas.

Os resultados apontados indicaram e fomentam a reflexão de que os métodos ativos propiciam um ambiente recheado de desafios, aprendizagens contínuas, revisões estimulando o aprimoramento, a atualização contínua, tornando-se motivador do desenvolvimento pessoal e institucional.

No entanto, para que o professor tenha conhecimentos sobre as dinâmicas da sala de aula e os processos de aprendizagem não bastam uma ação individual, mas um conjunto de ações das IES orquestradas para que o aluno perceba a mudança nos métodos de ensino da instituição, em ponderando o professor no exercício da profissão de educador. Diante dos fatores concebidos pelos professores, compreendemos que a prática e as metodologias docentes necessitam ser constantemente refletidas e atualizadas.

Neste sentido, o docente necessita reler o contexto que o cerca estudar as novas metodologias, participar de cursos dentro e fora da instituição, ter o real domínio da metodologia para poder usar nas suas aulas, e entender que o mundo do ensino mudou e se atualizou se deparar com novas realidades, manter-se sempre atualizado, e perceber-se como sujeito na sociedade contemporânea, a qual deve refletir sobre esse cotidiano para que o mesmo não o massacre com interposições, pois em suma os pontos positivos e negativos que interferem no trabalho docente estão diretamente atrelados à realidade social que transcende no contexto escolar e conseqüentemente na prática pedagógica.

Observamos que os métodos ativos provocam uma inflexão na pedagogia universitária, pois se procura romper com o paradigma cartesiano centralizador no docente, para colocá-lo em movimento de aprendizagem que o desafia a construir competências, mais alargadas e que favoreçam a necessidade de uma formação de

futuros profissionais, mais engajados com o conhecimento, mais colaborativos com seus pares. Para isto, o professor é um dos atores inegociáveis neste processo, pois precisa lançar-se em um movimento que o habilite a ação-reflexão-ação, na qual seu desenvolvimento está profundamente relacionado ao incentivo institucional, bem como ao seu compromisso autorregulatório.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo; MG Editores, 1990.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante ao desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.6, n.11, ago./dez.2014. Disponível em: formacaodocente.autenticaeditora.com.br
- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O seminário como estratégia de ensino na pós graduação: concepções e práticas. In: X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. BEZERRA, Maria Auxiliadora. Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)
- ANASTASIOU, L. das G.C. **Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação**. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.;
- ARAÚJO, U.E; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas: A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, Reimpressão: 2008
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.
- AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs). **Inovação e qualidade na Universidade = Innovation and quality in the University** .Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008.520 p.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>, Acesso em: 11 de Abril. 2019.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011
- BERBEL, N.A.N.(Org.) **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL, 1999.
- BOLLELA, Valdes Roberto et al. **Aprendizagem baseada em equipes**: da teoria à prática. Team based learning: from theory to practice. 2014 . Disponível em http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf
- COTTA, R.M.M. et al. Controle social no Sistema único de Saúde: subsídios para construção de competências dos conselheiros de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.853-872, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHETE, Beatriz Maria Atrib. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v.6, n.11, ago./dez.2014. Disponível em: formacaodocente.autenticaeditora.com.br

DANTAS, E. E. V. **A avaliação institucional na produção acadêmica e suas repercussões na docência da educação superior**. 2017. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DEBALD, Blausius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel-Pr, 2003.

FARIAS ANTONIO MAIA; MARINI, ANA LUIZA DE AGUIAR ROCHA; CRISTO, CINTHIA SAMPAIO. **Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações**, São Paulo 2014.

FERREIRA. **Perspectiva para o ensino tecnológico**, Rio de Janeiro, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, C.M. **A docência na educação superior**. 2013

GARIGLIO, J. Â.; REIS, C. G. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física, Minas Gerais 2016.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação** [online], Recife, v. 1, n.2, 2012.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBERMAN, MICHAEL. O ciclo de vida profissional dos professores. In. Novoa, Antonio. **Vida de Professores**. Porto Editora, Portugal, 1995. P. 31-62

LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.). **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.588 p.

MACEDO, A.R et al. **Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira**. Rio de Janeiro, 2005.

MITRE, Sandra Minard et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018

MORAES, R; GALIAZZI, M.C; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R; LIMA, V. M. R. Pesquisa em sala de

aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 9-4

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

MOROSSINI, M. **Qualidade da educação superior e contextos emergentes**. 2014.

NÉRICE, Imídeo G. **Metodologia do Ensino**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1981. p. 244-248.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PELLIZZARI, A et al. **S Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**.2002.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v.6, n.11, ago./dez.2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

Quilici AP, Abrão K, Timerman S, Gutierrez F. Simulação clínica: do conceito à aplicabilidade. São Paulo: Atheneu; 2012.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R.(Org.). Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 195-208.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, SR.; CUNHA, MI. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-0677-2. Available from SciELO Books.

STALLIVERI, L. **O sistema de ensino superior do Brasil** :características, tendências e perspectivas, 2006.

STEINBECK, Reinhold. Design thinking como estrategia de creatividad en la distancia Revista Científica de Educomunicación, v. 19, n. 37, p. 27-35. iut. 2011.

TOBASE L, Gesteira ECR, Takahashi RT. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. Revista Eletrônica de Enfermagem [serial on line] 2007 Jan-Abr; 9(1): 214-228. Available from: URL: <http://www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/v9n1a17.htm>

VALENTE, J. A. **Aprendizagem ativa no ensino superior**: a proposta da sala de aula invertida. São Paulo 2014.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Brasília, 2005.

VEIGA, I.P.A et al. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, São Paulo: Papyrus editora, 2005.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus editora, 2009.

VEIGA, I.P.A. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, São Paulo: Papyrus editora, 2010.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: _____ (org) **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papyrus, 1991.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Editora, LDA. Porto. 1999.

APÊNDICE A– Aceite da Orientadora**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARÁ****ÁREA DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS, BIOLÓGICAS E DA SAÚDE****MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE – EDUCAÇÃO MÉDICA
(ESEM)****COORDENAÇÃO DO TRABALHO DE CURSO****DECLARAÇÃO:**

Eu, Elza Ezilda Valente Dantas aceita orientar o trabalho intitulado “Percepção do desenvolvimento docente a partir métodos ativos de ensino e aprendizagem na atuação de professores de cursos de graduação em uma instituição na cidade de Belém.”, de autoria da aluna Clíssia Renata Loureiro Croelhas Abreu, declarando ter total conhecimento das normas de realização de Trabalhos Científicos vigentes, segundo o Manual para Elaboração de Trabalhos Científicos, adotados pelo curso de Mestrado do CESUPA, estando inclusive ciente da necessidade de minha participação na elaboração do projeto de pesquisa, bem como na banca examinadora por ocasião da defesa do trabalho.

Belém, ____ de Janeiro de 2019.

Assinatura e carimbo

Telefone

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estes esclarecimentos estão sendo apresentados para solicitar sua participação livre e voluntária no projeto “Percepção do desenvolvimento docente em métodos ativos de ensino e aprendizagem na atuação de professores de cursos de graduação em uma instituição na cidade de Belém.”, cujo objetivo é analisar a percepção sobre o desenvolvimento profissional de professores atuantes em cursos que utilizam Metodologias Ativas para a formação dos alunos de cursos da área da saúde em uma instituição na cidade de Belém.

Na elaboração da pesquisa há o risco de as informações colhidas poderem ser divulgadas e, desta forma, expor os sujeitos pesquisados a divulgação de dados. Para evitar este risco, serão adotadas nas fichas de coleta de dados somente números, conforme a Resolução 466/12 do CNS.

Para a comunidade científica, não haverá riscos substanciais, exceto algum equívoco, na divulgação das informações coletadas, sendo este minimizado com o arquivamento durante 5 anos das fichas de coleta de dados, para retificações, caso se faça necessário.

Participaram desta pesquisa professores dos cursos de fisioterapia e medicina de uma Instituição particular no Estado do Pará na cidade de Belém.

Inclusão: Professores do curso de Fisioterapia e Medicina do Centro Universitário do Pará, de ambos os sexos, que ministrem aulas há pelo menos 02 anos no referido Centro Universitário e que utilizem métodos ativos na sua prática.

A sua participação no referido estudo será no sentido de fornecer as informações relativas que serão explicadas no momento em o questionário for aplicado.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, nos identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado (a) de que posso recusar a minha participação no estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem sofrer qualquer prejuízo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é: pesquisador responsável Sra Clíssia Renata Loureiro Croelhas, telefone (91 98870-0104), e e-mail clissia_croelhas@hotmail.com.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como, me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois de minha participação. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação, serei devidamente indenizada, conforme determina a lei.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou do representante legal deste participante) para a participação neste estudo, conforme preconiza a Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, IV.3 a 6.

Belém, PA, _____ de _____ de 2019.

_____ Data: __/__/__.
Nome do Voluntário em Letra de Forma

_____ Data: __/__/__.
Assinatura do Voluntário

_____ Data: __/__/__.
Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o CEP CESUPA– Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário do Pará

CEP 66035-170

E-mail: cep@cesupa.

APÊNDICE C – Declaração de Aceite da Coordenadora do Local da Pesquisa de Campo

DECLARAÇÃO:

Declaro em nome do ensino e pesquisa do Centro Universitário do Pará–CESUPA, ter conhecimento do Projeto de Pesquisa do trabalho intitulado “Percepção do desenvolvimento docente em métodos ativos de ensino e aprendizagem na atuação de professores de cursos de graduação em uma instituição na cidade de Belém.”, de autoria da aluna Clíssia Renata Loureiro Croelhas do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde – Educação Médica (ESEM) do Centro Universitário do Pará sob orientação da Prof^a Dra Elza Ezilda Valente Dantas, dando-lhe consentimento para realizar o trabalho nesta Instituição, durante o período, dias e horários preestabelecido pelo cronograma.

Estamos também cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, sendo obrigatoriamente citado na publicação o CESUPA como local de realização do trabalho.

Belém - Pará, ____ de janeiro de 2019.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE D – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ensino e Educação Médica, realizada no Centro Universitário do Pará - CESUPA. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual. O questionário é anônimo, não devendo por isso colocar a sua identificação em nenhuma das folhas nem assinar o questionário. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigado pela sua colaboração.

1- Dados Sociográficos:

a) Idade: _____

b) Sexo: Masculino () Feminino ()

c) Qual sua formação profissional?

d) Tempo de docência

0-6 meses () 6 meses-1 ano () 1ano- 3 anos () 3 anos- 6 anos ()

6 anos- 10 anos () mais de 10 anos ()

2) Como você define métodos ativos de aprendizagem?

3) A partir do seu trabalho com metodologias ativas como você define ou descreve o seu desenvolvimento/formação como docente?

4) Você tem participado de programas/atividades de formação? Como você define a colaboração desses programas/atividades para sua atuação com métodos ativos? Cite algumas dessas atividades.

5) Tempo de experiência como tutor utilizando métodos ativos?

a) 1 ano ()

- b) 2 anos ()
- c) 3 anos ()
- d) 4 anos ()
- e) 5 anos ()
- f) Mais de 5 anos ()
- g) Não tive experiência nenhuma em tutoria ()
- 6) O que você definiria como potencialidade no desenvolvimento da aprendizagem a partir de métodos ativos, tanto para o docente quanto para o aluno?
- 7) O que você definiria como fragilidades no desenvolvimento da aprendizagem a partir de métodos ativos, tanto para o docente quanto para o aluno?
- 8) Na sua visão quais são as habilidades necessárias para um professor utilizar metodologias ativas como propulsora de aprendizagem significativa?
- 9) Marque qual ou quais da (s) metodologia (s) você têm utilizado na sua prática?

Problem Based Learning PBL ()

Team Based Learning TBL ()

Metodologia da problematização _Arco de Marguerez()

Project-Based Learning PJBL ()

Gamificação ()

Ensino Híbrido/Flipped Classroom ()

Peer Instruction ()

Seminário ()

GVGO ()

Painel integrado ()

outros quais? _____

10)Quais destas Ferramentas Digitais você já utilizou no processo de aprendizagem dos alunos?

() Google forms, () Kahoot, () Socrative () Plickres () onedrive () padlet ()

outros (outros) quais?

- 11) Que desafios foram/são enfrentados por você como docente no trabalho com métodos ativos?
- 12) Na sua visão quais competências as metodologias permitem/favorecem aos alunos?
- 13) Que recomendações você daria a um docente que deseja utilizar métodos ativos na sua prática pedagógica?

APÊNDICE E- NOTA TECNICA



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO EM SAÚDE-
EDUCAÇÃO MÉDICA (ESEM)**

**MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA CIDADE DE BELÉM.**

NOTA TÉCNICA-MAIO/2019

CLÍSSIA RENATA LOUREIRO CROELHAS ABREU

BELÉM-PA

NOTA TÉCNICA

MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA CIDADE DE BELÉM.

Esta Nota Técnica tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa intitulada, “MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA CIDADE DE BELÉM”, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas institucionais e autorregulatórias para o Desenvolvimento dos professores em cursos que utilizam metodologias ativas de ensino na formação do profissional das áreas de saúde.

As recomendações ora apresentadas tiveram como base os resultados da referida pesquisa, que analisou a partir das narrativas de docentes, o processo formativo e metodológico em dois cursos de graduação na área da saúde em uma universidade particular de Belém-PA. Para tanto, inicialmente, abordamos o cenário da educação superior destacando suas transformações e neste inserido o professor, as metodologias ativas e o desenvolvimento docente, bem como, a sinalização sobre o método utilizado e posteriormente as recomendações a partir da avaliação dos resultados.

I INTRODUÇÃO: iniciando o diálogo

As mudanças na sociedade contemporânea ocasionadas pelos avanços tecnológicos geram questionamentos em relação a educação ministrada aos alunos do século XXI. As metodologias ativas tornam o aluno protagonista do seu aprendizado mudando a sua postura, ele se torna ativo e participante mudando, assim, seu comportamento, além de aprender em parceria com o professor, com os colegas (interaprendizagem) ou mesmo sozinho (autoaprendizagem).

Nos últimos 20 anos, a educação superior passou por mudanças profundas desde a reconfiguração do Estado em 1995 e aprovação da nova LDB 9394/1996, na qual este nível de ensino passou a ser organizado de diferentes formas dando-se assim, início ao processo de expansão e diversificação das instituições de ensino categorizadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidade, que foram regidas cada uma com suas finalidades e responsabilidades. A nova lei de diretrizes e bases no seu artigo 45 assim se posiciona, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

No Brasil, o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente. Antevemos um sistema de educação superior que não é de modelo único e quase imutável como aquele a que estávamos acostumados, decorrente de raízes históricas, presentes em nossa realidade desde o século XIX.

As Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido estimuladas a refletir acerca das mudanças do processo da educação, reconhecer seu papel social e enfrentar seus desafios, entre os quais o de romper com estruturas cristalizadas e modelos de ensino tradicional, e formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado. (MITRE et al,2008).

As mudanças curriculares pressupõem a passagem da disciplinaridade para a interdisciplinaridade, além de apresentar novas estratégias de ensino aprendizagem, como as metodologias ativas, consideradas um novo desafio para a formação de professores do futuro (ARAÚJO; SASTRE, 2009).

Essa nova perspectiva coloca em debate a formação do professor universitário, pois mesmo que a LDB institua que a formação do professor atuante na educação superior se deu por meio do *stricto sensu*, esta não garante a boa condução dos processos formativos, o que tem levado pesquisadores a debaterem o tema, colocando em destaque a necessidade da formação pedagógica, em especial

quando em pleno século XXI quando se debate a necessidade de métodos ativos na formação dos alunos da educação superior.

Historicamente a formação do professor universitário esteve orientada pela matriz do paradigma técnico. O modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Essa perspectiva, baseada na erudição, parece ainda predominar, exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdo específicos da área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e sua cultura, a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade (SOARES; CUNHA, 2010).

A Metodologia Ativa (MA) tem uma concepção de educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultando em envolvimento por parte do educando na busca pelo conhecimento. A MA problematizadora fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire, cuja concepção é baseada em uma educação libertadora, dialógica, reflexiva, conscientizadora, transformadora e crítica, em que os problemas partem de uma realidade.

O desenvolvimento docente profissional, é tomado como um modelo estratégico de formação, que assume o lugar de “uma nova cultura profissional, forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social”, alguns casos a noção de desenvolvimento profissional está associada à possibilidade de progresso na vida profissional, levando em consideração outros fatores que não só a formação continuada: salário, condições de trabalho, etc.; o peso atribuído à formação é preponderante (OLIVEIRA 2009).

Este trabalho objetivou analisar o desenvolvimento docente em cursos de graduação a partir da utilização de Metodologias Ativas propondo uma nota técnica. Buscamos assim, i) identificar como os professores se preparam para desempenhar

as atividades da docência em cursos que utilizam Métodos Ativos, ii) identificar que práticas formativas contribuem para o seu desenvolvimento como docente, iii) Mapear as potencialidades e as fragilidades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento da aprendizagem a partir de Métodos Ativos.

1.1 O percurso metodológico

Foi uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. As pesquisas qualitativas se fundamentam no uso de dados quantitativos e qualitativos como elementos estruturantes para a análise dos dados. Teve como base primeiro o levantamento bibliográfico e posteriormente a aplicação de questionário misto para a coleta com professores que atuam em dois cursos que utilizam metodologias ativas no Centro Universitário do Estado do Pará CESUPA.

O questionário conteve duas partes, A e B. A parte A foi constituída de cinco questões fechadas e uma aberta, buscando informações sobre as características do participante sobre o sexo, idade, formação profissional e tipo de docência A análise dos dados pressupôs, um primeiro momento, a categorização de todas as respostas das perguntas abertas em duas grandes Categorias: Narrativa docente sobre métodos Ativos e Narrativas sobre Desenvolvimento docente. Após esta etapa, foram organizadas as unidades de análise que compunham cada uma das categorias para que as narrativas ganhassem significado. Participaram da pesquisa 19 professores, 5 do curso de fisioterapia e 14 de medicina.

2_ AVALIANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA:

A inter-relação entre desenvolvimento docente e métodos ativos foi constatada na pesquisa como provocadora de mudança na mentalidade e na ação docente

Uma das constatações centrais que os resultados da pesquisa indicaram foi que os métodos ativos: Tem potencial de transformar a relação entre docente e aluno, passando o protagonismo do processo ensino aprendizagem para o aluno,

sendo mediado pelo docente; as metodologias ativas primam pela pro atividade do aluno e pela capacidade do professor em instigá-lo, para a busca de um aprendizado eficaz e efetivo, atende os desafios e as necessidades da educação atual. Aplicação dessa metodologia em situações reais e simuladas.

Quanto às fragilidades apontadas nessa pesquisa podemos observar que para o docente, a formação que ainda é insipiente e a avaliação formativa que ainda é desafiadora para o aluno, o novo papel por ele assumido, que às vezes nem todos desenvolvem tais habilidades, talvez a maior fragilidade seja a "baixa garantia" de que o conteúdo foi todo absorvido pelo aluno

Quanto às competências e habilidades apontadas nessa pesquisa podemos observar que o docente tem que ter perfil e disponibilidade para aprender e desenvolver estratégias que possam agregar as metodologias às competências e habilidades que deseja desenvolver no aluno, não prendendo somente ao conteúdo ministrado, habilidades cognitivas, tecnológicas que estimule o interesse na aprendizagem, dinamismo, equilíbrio, organização, gosto pela pesquisa e humildade.

Os resultados apontados indicaram e fomentam a reflexão de que os métodos ativos propiciam um ambiente recheado de desafios, aprendizagens contínuas, revisões estimulando o aprimoramento, a atualização contínua, tornando-se motivador do desenvolvimento pessoal e institucional.

3_ RECOMENDAÇÕES ACADÊMICAS

Tendo como referências as narrativas circunstanciadas dos professores, e por estas significarem um contexto, na qual os dados qualitativos não têm a intenção de generalizar práticas, mas de fazer emergir em um determinado cenário, a reflexão, a provocação regulatória e auto-regulatórias, apresentamos a seguir as principais recomendações que julgamos pertinentes quando se propõe o trabalho com métodos ativos e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente.

- 3.1 Gerir um programa de capacitação e desenvolvimento docente de forma permanente, com as semanas de treinamentos pedagógicos que ocorrem todo início de semestre, composto por oficinas e programações definidas nos períodos de planejamento anual conforme as necessidades identificadas, definindo o número mínimo de participação dos docentes por ano.
- 3.2. Criar espaços de socialização de experiências nos cursos quais os professores devem socializar experiências e boas práticas com métodos ativos em rodas de conversas durante o percurso letivo, como forma de incentivar o uso por outros docentes.
- 3.3 Estabelecer institucionalmente e em grupo com docentes e alunos, estratégias para superação das dificuldades identificadas quanto à adesão e implementação das MA's.
- 3.4 Criar estratégias institucionais de monitoramento e comparação do impacto das Ma's na aprendizagem comparando com os métodos clássicos.
- 3.5 Criar fóruns institucional de boas práticas para que os docentes de todos os cursos com práticas exitosas relatem suas experiências.
- 3.6 Reconhecer por meio de premiações acadêmicas/ certificados os docentes de que utilizam métodos ativos e que tiveram repercussão na aprendizagem dos alunos.
- 3.7 Acompanhar por meio das coordenações se o professor já compreendeu o seu novo papel, de mediador da aprendizagem, com utilização de metodologias ativas, sabendo que estas provocam o desenvolvimento de uma aprendizagem permanente, colaborativa, desafiadora e autorregulada e regulada com seus pares, tornando o ensino significativo e motivante.
- 3.8 Expor ao aluno todo início de semestre, a importância dos métodos ativos, destacando as competências que métodos ativos favorecem, tais como: protagonismo, mão na massa por meio da teoria e prática, desenvolvimento da visão crítica e autocrítica, competência analítica e colaborativa, habilidade de solucionar problemas, e tomar decisão, bem como provocar a autonomia e motivação, co-

participação e pro - atividade, colaborando assim, para o perfil do profissional do século XXI.

3.10 Avaliar semestralmente junto aos alunos se as estratégias utilizadas estão sendo implementadas de forma correta contribuindo na motivação e busca da construção do conhecimento, por meio de uma sistemática de acompanhamento e avaliação que favoreçam o desenvolvimento profissional do professor e aluno.

3.11 Nas capacitações trabalhar com os docentes o aspecto autorregulatório, reflexivo e aberto ao encontro com o outro, de que, para o uso dos métodos ativos é preciso *“Estudar muito a metodologia. Aceitar, de verdade, que o centro agora é o ALUNO, e que a imposição de conteúdo limitado não é mais praticada. Que este deve “Permitir-se aprender de novo” e que “permita o feedback dos alunos acerca da atividade proposta e estude diariamente”*.

3.12 O professor precisa ter consciência que seu desenvolvimento não é apenas provocado pela Instituição, mas tem uma parte que depende dele, na qual uma educação disruptiva implica no domínio de novas habilidades sejam elas: cognitivas, tecnológicas e relacionais. *“Investir em métodos ativos tornam a aprendizagem significativa e contribui para a formação de profissionais críticos e reflexivos.”*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de mudança da construção do ensino apresenta-se bastante complexo, e o docente é o eixo principal desta mudança, ao assumir o compromisso do atual posicionamento do professor como mediador na construção do conhecimento, com habilidade para aplicação dos métodos ativos. Porém ainda há muito a se buscar, conhecer e aprender sobre os métodos ativos, necessitando de aperfeiçoamento e capacitação continuada por parte dos docentes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, U.E. ; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BERBEL, N.A.N.(Org.) **Metodologia da Problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: UEL, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Brasília,2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed, 2004.