

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM

Leandro dos Santos¹; Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues²; Edite Maria Sudbrack³

Eixo temático: 7 - Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior

RESUMO: O objetivo deste trabalho é dialogar sobre as metodologias ativas como estratégias didáticas a serem utilizadas no ensino superior. Destaca-se a necessidade e a relevância desta temática estar presente na formação inicial de professores, tendo em vista a aprendizagem significativa a que tais métodos podem levar. Trata-se, assim, de artigo com abordagem qualitativa, caracterizado como uma Revisão de Literatura ou uma Revisão Bibliográfica com o propósito de contextualização do problema e análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Diante do que se espera da educação na nova conjuntura e o desenvolvimento de certas competências mais adequadas para o século XXI na formação de pessoas mais próximas das necessidades da vida em sociedade, espera-se evidenciar como as metodologias ativas implementadas em experiências com tecnologias no Ensino Superior pode ser indício de inovação. Para tanto, tais metodologias têm como cerne a autonomia do aluno, proativos, críticos e colaborativos, uma vez que suas estratégias centram-se no aluno, promovendo seu engajamento nos estudos e em todo processo de aprendizagem, de modo a desenvolver suas capacidades reflexivas e críticas. São experiências que permitem a interação, colaboração e/ou cooperação, diversidade e responsabilidade, geralmente feitas em trabalhos de grupo. Levam em consideração os novos dados que surgem de pesquisas sobre o cérebro, mente, e aprendizagem nos novos cenários, depondo do pedestal métodos enraizados sustentados na memorização e na pedagogia da transmissão. Estes últimos aspectos se mostram tanto na formação inicial quanto continuada de professores. É essencial que quem forma se apropria de novos saberes e de novos processos de aprendizagens que geram impactos efetivos na aprendizagem dos alunos, que sejam desafiadores. Há necessidades de gerar situações de mudanças na educação, como momentos de aprendizagem menos fragmentados, geradores de aprendizagem situada, contextualizada, com enfoque transformador e crítico. Sendo assim, busca-se identificar as principais transformações metodológicas no processo de formação dos profissionais da educação, com ênfase na apreciação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A inovação explicita-se quando se usa de tecnologias voltadas para aprendizagem ativa cercada de novas concepções de aprendizagens e técnicas para sua operacionalização.

Palavras-chave: Estratégias didáticas; Metodologias Ativas; Inovação; Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Estamos na Era Digital ou na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Há décadas temos vindo a migrar para outro paradigma, o da comunicação e interação digital, mas já se falava em metodologias ativas desde de J. Dewey, desde o Movimento dos Pioneiros da Educação, que chamava a atenção para a importância da inovação, do interesse

¹ Mestre em Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: leandrobiosantos7@gmail.com

² Dra. em Multimídia em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: rodriguessannyia@gmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação. URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

no processo de aprendizagem, a necessidade de usar todos os recursos a mão. O panorama que rege o ensino superior pede mudanças, que passam pela ação docente, por novas metodologias, especialmente as que façam do aluno, verdadeiro sujeito de sua aprendizagem, para que possa atuar de forma ativa. Ao ensino superior compete imprimir muitas mudanças.

2 Metodologias ativas no ensino superior: o trabalho com o conhecimento para a aprendizagem significativa

Ao analisar a prática docente atual, muitos desafios estão postos, entre eles a assunção de reformulação didática que dê conta das mudanças que proporcionem ou configurem novos papéis aos alunos. Gonzatti, Vitória e Harres (2017, p.4988) ao refletirem sobre a inovação educativa, consideram que “é preciso romper com as práticas geralmente dissociadas de ensino e de aprendizagem, com as abordagens estanques dos saberes disciplinares como fins em si mesmos”, sendo preciso provocar diálogos interdisciplinares que avancem para práticas pedagógicas inovadoras (CARBONELL, 2002). Mas a inovação pressupõe ruptura, que está vinculada à noção de transição de paradigmas (MOROSINI, 2006). Mas é a mudança na forma como o conhecimento é concebido e nas relações entre os saberes é que possibilitam inovar os princípios e as práticas educativas (CHARLOT, 2013).

Um dos desafios da docência no Ensino Superior é a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Borges e Alencar (2014, p.128) salientam que “democratizar o espaço da sala de aula, parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual”. Tal iniciativa passa por atribuir papéis mais ativos aos alunos. Mas, segundo Debaldo (2003), geralmente 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.

A predominância das aulas expositivas envolvendo a passividade discente no ensino superior é um dos desafios a serem vencidos, apesar das “grandes revoluções na produção e socialização do conhecimento com base nas tecnologias de informação e comunicação, nos ambientes virtuais e digitais e na cultura digital que afetaram significativamente o mundo do conhecimento” (MASETTO e GAETA, 2013, p.301). O uso dos “métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” op. cit. Com as mudanças contemporâneas nos âmbitos sociais, políticos, culturais, dentre outros, hoje, através da internet, as pessoas podem aprender em

qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. (ALMEIDA; VALENTE, 2012; CASTANHO, 2000 apud MORÁN, 2015). Portanto, o trabalho com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior tem exigido outras práticas docentes, as quais, conforme Masetto (2009, p. 6) inclui:

pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento.

Diante disto, deve-se buscar uma “postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle” (BERBEL, 2011, p.30). Por isso, a necessidade de discussão sobre as metodologias ativas como forma de inovação didática no ensino superior. No entanto, é preciso deixar claro que, de acordo com Gaeta e Masetto (2010), a relevância dessas metodologias só se evidencia quando relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem e seus objetivos. Caso contrário, poderemos trabalhar com técnicas novas e mais sofisticadas sem que os resultados esperados na melhora da aprendizagem sejam conseguidos. Conforme Pozo (2003, p. 67-68):

toda situação de aprendizagem... pode ser analisada a partir de três componentes básicos: os resultados da aprendizagem, também chamados conteúdo, que consistiriam no que se aprende, ou o que muda como consequência da aprendizagem; os processos da aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças; e as condições de aprendizagem, ou o tipo de prática que ocorre para pôr em marcha esses processos de aprendizagem.

As mudanças no processo de aprendizagem não ocorrem somente a partir da mudança dos conteúdos, mas também envolvem o método aplicado, pois Masetto (2003, p. 37-39), ao refletir sobre o conceito de aprendizagem, parte da consideração da aprendizagem como um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores.

Diante destes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, concordamos com Morán (2015, p.15), quando afirma que:

Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. Pelo caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores.

Assim, novas formas de organizar o currículo, as metodologias e os tempos/espaços têm sido propostas pelas instituições superiores, objetivando uma aprendizagem significativa.

O uso de metodologias ativas, ao romper com a estrutura de disciplinas isoladas e a formação fragmentada do aluno, cria uma dinâmica diferente de aprendizagem para a qual o professor precisa estar preparado, o que nem sempre ocorre (GAETA, 2007). O docente deve estar capacitado porque as atividades envolvem planejamento complexo e domínio de competências pedagógicas além das cognitivas, porque a ele é atribuído o enriquecimento do conteúdo das aulas, mas para isso precisa dominar estratégias e técnicas que permitam ao grupo atingir os objetivos de forma eficiente. É necessário criar e sustentar um ambiente de troca de ideias, conhecimentos e experiências que permitam estabelecer elos entre estudos acadêmicos, comportamentos, vivências, habilidades humanas e profissionais além de desenvolver atitudes, valores e aspectos afetivo-emocionais (GAETA; MASETTO, 2010).

As metodologias ativas podem incluir o ensino com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados, “mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos”. (MORÁN, 2015, p.17). O autor também afirma que a adoção de metodologias onde os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes, é indispensável para que esses sejam proativos.

Mas como incentivar a autonomia discente através de metodologias? Através da revisão da “prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como ‘cópias’, que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo” (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120). Ou seja, para que o aprendizado tenha novo significado deve-se buscar “uma proposta construtivista para o ensino superior consiste em educar para a autonomia, através de metodologias inovadoras, para a descoberta, utilizando-se da pesquisa, participação dos alunos, trabalhos em grupo.” op. cit.

A inovação didática no ensino superior tem como entrave a permanência de um ensino em que os professores percebem-se como especialista em determinada área do conhecimento e cuidam para que seu conteúdo seja conhecido pelos alunos, ou seja, “a sua arte é a arte da exposição” (LEGRAND, 1976, p.63). Esta metodologia didática com ênfase na exposição de conteúdo, conforme Borges e Alencar (2014, p.125) “não contribui para uma formação crítica dos estudantes, pois centraliza na figura do professor todo o conhecimento, e menospreza nos alunos as qualidades e capacidades que deles podem ser desenvolvidas”. Assim, inovar requer por ênfase na aprendizagem, onde o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender, e as preocupações básicas desses professores por sua vez, seriam expressas em indagações como: “Quais as expectativas dos alunos?”, “Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles?”,

“Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?” (NOGUEIRA E OLIVEIRA, 2011). Ou seja, as metodologias ativas como forma de inovação didática envolvem o professor como mediador, pois conforme Vigotsky (1988 apud BORGES; ALENCAR, 2014, p.127), o professor universitário deve ser um agente mediador do processo de construção do conhecimento, propondo desafios aos seus acadêmicos e ajudando-os a resolvê-los, ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados possam cooperar com os que tiverem mais dificuldades.

As estratégias didáticas inovadoras, para serem postas em prática, podem seguir, não obrigatoriamente, alguns momentos, conforme Abreu e Masetto (1985): aquecimento; desbloqueio; situações simuladas; confronto com situações reais; pequenos grupos; especialista e/ou preparação prévia; ação centralizada no professor; pesquisa e projetos; base em leitura e escrita. Enquanto Gijsselaers (1996 apud RIBEIRO, 2003) propõe a Aprendizagem Baseada em Problema (ABP).

A essência da aprendizagem significativa está em que as ideias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno já sabe, sendo o material aprendido potencialmente significativo para ele. (ASUBEL, *In* SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1996) Por isso a prática docente no ensino superior deve entender o conhecimento como algo inacabado, como algo construído sócio historicamente deve ser o objetivo de uma didática não tradicional no ensino superior, que, conseqüentemente, levará a uma formação profissional consciente, por “desenvolver habilidades de pesquisar a própria prática, confrontá-la com as produções teóricas, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, num movimento dialógico e contínuo, no qual se produz a prática profissional” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.4); em contra posição à prática curricular que se observa, ainda na universidade, constituída por um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequenciado linearmente e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor (CUNHA, 2005).

Diante disto, é possível afirmar que parece indispensável a criação de currículos que tomem como ponto crucial a formação de pessoas capazes de intervenção visando elevar os indicadores sociais, sendo a pesquisa um princípio básico para um *design* de currículo que atenda a formação nesses parâmetros. (GESSER; RANGHETTI, 2011). Pois conforme Zabala (2002, p. 53), “o currículo [...] precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social”. Logo, teoria e prática são princípios inexoráveis. (GESSER; RANGHETTI, 2011)

Tiffn e Rajasingham (2010) indicam haver uma manutenção das práticas de ensino e de formação dos professores no ambiente universitário e assim como Demo (2010) apontam a necessidade de alterações estruturais nos cursos de formação de professores. Depreende-se que a autonomia discente no ensino superior pode gerar resultados positivos, além do que “os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (BERBEL, 2011, p.28). Os aspectos mencionados inter-relacionam-se com as metodologias ativas, que, de acordo com Bastos (2006), podem ser conceituadas como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema real ou simulado. Como afirmam Mitri *et al.* (2008), as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. Podem ser utilizados como metodologia ativa no ensino superior: estudo de caso, método de projetos, pesquisa científica, aprendizagem baseada em problema, pedagogia problematizadora de Freire.

3 Estratégia didática e formação inicial de professores da educação básica

Compreende-se que conteúdo e método direcionam o processo de ensino. Logo, a participação do aluno é que irá definir dentre outras coisas a qualidade da prática pedagógica. Nesse sentido, ViebRantz e Morosini (2009, p.278) consideram como um dos balizadores importantes do conceito de qualidade da educação superior “[...] sua dimensão docente, na medida em que são consideradas as estratégias voltadas para o desenvolvimento do processo de formação de alunos e professores, envolvendo empenho docente e discente nas tarefas acadêmicas, tendo em vista a relevância do que se aprende”.

Para Pawlowski (2007), a definição de qualidade precisa ser fundamentada em vários atributos, dentre os quais encontra-se a Metodologia: Quais os métodos e instrumentos que são utilizados? Schneider, Durlin e Nardi (2009) afirmam que no ensino superior e, especialmente, nos cursos de formação de professores da educação básica, a indicação predominante de organização curricular dos cursos está ancorada na noção de competências, na interdisciplinaridade, na flexibilização e nas estratégias de aprendizagem, destacadamente voltadas à resolução de situações-problema e à realização de projetos (BRASIL, 2001; 2002). Esses cursos devem atentar para os métodos e estratégias didáticas utilizadas, pois, de acordo com Morin (2000, p. 9-10), “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la e transmiti-la”.

Mas Prandi (2009) considera que estamos vivendo uma crise de identidade dos modelos econômicos e políticos, sendo que os cursos de formação de professores não têm atendido suficientemente às necessidades da sociedade brasileira. Nóvoa (1991, p.166) questiona:

Fazer, construir as aulas ou dar aulas? Não se continua a esperar do professor, principalmente, que dê aulas e, assim, a condicionar a sua actuação? O que significa dar uma aula para além de transmitir, passar qualquer coisa definitiva, acabada, morta? Que limites impõe à profissão a imagem feita de dar aulas, como correspondendo à função de professor?

Na didática tradicional, o docente é visto como transmissor de conhecimento, em detrimento de um saber que deve ser construído juntamente com o aluno, através de estratégias didáticas ativas, onde o aluno “deverá pensar na formulação de objetivos, seleção e planeamento de conteúdos e metodologias adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. (PRANDI, 2009, p.139). Assim como este autor, entendemos que a Didática é um campo de conhecimentos e saberes de pluralidade epistêmica, em que questões de teoria e prática, ensino e aprendizagem, conteúdo e forma estão relacionadas, o que requer do professor universitário uma postura diferenciada de diálogo entre estas questões, em contínuo movimento de construção social e cultural. Por isso, há a necessidade de levar em conta o contexto da educação e suas relações com a sociedade, para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores da educação básica.

O uso de determinada estratégia didática relaciona-se com o conteúdo, mas estes podem estar ultrapassados e desarticulados do contexto, desvinculados da realidade, não contribuindo, deste modo, para a transformação, porque são conteúdos acríticos, ideológicos, fragmentados, sem integração interdisciplinar, apenas para cumprir o programa – o conteúdo pelo conteúdo (PRANDI, 2009). Mas os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem, por isso, diante das técnicas de ensino tradicional deve-se identificar suas deficiências e buscar propor novas metodologias de ensino-aprendizagem (PAIVA et. al. 2016). Além disso, Silva (1992) se refere à dicotomia entre “saber o que” e “saber como”, ou seja, saber um determinado conteúdo e como ensiná-lo. Muitas vezes, o professor usa como metodologia (recursos audiovisuais, TV, informática), para mascarar a própria ignorância da matéria que lhe compete ensinar. O autor também evidencia que o docente ainda tem utilizado a nota como instrumento de coerção e controle dos alunos, predominando, portanto, a avaliação classificatória e não diagnóstica.

Portanto, como salienta Prandi (2009, p.140), “o domínio das habilidades didáticas opõe-se ao espontaneísmo e ao amadorismo, havendo, assim, a necessidade do resgate da técnica, enquanto recurso de organização e condução da atividade fundada na ciência”. No entanto, Fernandes (1999) argumenta que há pedagogias universitárias, em relação aos

diferentes campos profissionais, que gera uma tensão constante entre o específico e o geral, entre o indivíduo e o coletivo, que interagem em processos em decisões pedagógicas na instância de cada curso. Diante do predomínio do espontaneísmo didático sobre as habilidades didáticas, estas que deveriam ser um dos saberes adquiridos na formação inicial de professores, Prandi (2009, p.141) considera que alguns pressupostos constituem o cerne da pedagogia universitária, dentre os quais deve haver a necessidade de promover um permanente “diálogo epistêmico” entre o conteúdo específico de cada campo do conhecimento e o conteúdo pedagógico, para que se construa uma epistemologia que produza, dissemine e ressignifique a formação de professores e a docência como um campo profissional, com conhecimentos próprios, interagindo com o espaço-tempo que está sendo vivido e por viver.

O uso da metodologia ativa no processo de ensino estabelece uma relação diferenciada com o educando, onde se observa uma trajetória de construção do saber e promoção da aprendizagem. Trata-se de uma relação que ativa o processo de aprendizagem em função de capacidades particulares a adquirir (SAINT-ONGE, 2001). Ainda segundo este autor, a significação do ensino depende do sentido que se dá à aprendizagem e a significação da aprendizagem depende das atividades geradas pelo ensino. Assim, a questão do ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar o aluno a aprender, mas a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico (PAIVA *et. al*, 2016).

Entre método e conteúdo há reciprocidade, pois enquanto os conteúdos do ensino informam, os métodos de ensino formam (BORDENAVE; PEREIRA, 1995); segundo os autores, a opção metodológica pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver. Por isso, defendemos o uso de estratégias didáticas ativas no ensino superior, porque o ato de ensinar exige dentre outros quesitos: rigor metodológico; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e elevação da identidade cultural. (PAIVA *et. al*, 2016). Mas que isso ocorra, o professor precisa planejar sua atuação em sala de aula, adotar uma postura de estar “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos” (FREIRE, 2008). Alguns procedimentos podem constituir metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como: seminários; trabalho em pequenos grupos; relato crítico de experiência; socialização; mesas-redondas; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; oficinas; leitura comentada; apresentação de filmes;

interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio; avaliação oral; entre outros. (SIQUEIRA-BATISTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2009; BRASIL, 2012).

E quais os benefícios do uso de estratégias didáticas ativas? Podem-se distinguir ao menos seis benefícios principais: rompimento com o modelo tradicional; desenvolvimento da autonomia do aluno; exercício do trabalho em equipe; integração entre teoria e prática; desenvolvimento de visão crítica da realidade; e uso de avaliação formativa (PAIVA *et. al*, 2016). No entanto, estes autores identificaram quatro desafios principais: “mudança do sistema tradicional de educação; dificuldade quanto à formação profissional do educador; dificuldade de contemplar os conhecimentos essenciais; e dificuldade para articular a parceria com outros profissionais no campo de atuação”. (p.151) É importante o uso das Metodologias ativas, pois, “aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)” (MORÁN, 2015, p.27). Assim, como inovação no ambiente educacional, as metodologias ativas requerem que os professores formadores de professores estejam habilitados a ensinarem na graduação o uso de métodos diferenciados, tanto como exigência da própria realidade que aí se apresenta, como compromisso ético com o processo educacional por uma aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Não cabe mais ao docente decidir não inovar. A inovação exigirá as mudanças necessárias na sua prática, não apenas como uma opção na docência, mas porque não tem como mantê-la como no passado, pois hoje os alunos encontram-se completamente conectados e inseridos em contextos digitais. Por esses motivos, a ressignificação da formação inicial docente inclui a qualidade das práticas pedagógicas, aqui defendidas como alicerçadas nas estratégias didáticas adotadas pelo formador de docentes. Assim, julgamos serem as metodologias ativas de ensino-aprendizagem favoráveis à promoção do diálogo epistêmico, mas estamos cientes de que não são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos, como expõem Paiva *et. al* (2016, p.146): “identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais”.

Deste modo, para que haja o favorecimento da potencialização da aprendizagem de forma significativa, o uso de estratégias didáticas ativas no ensino superior deve ocorrer na formação inicial de professores, previstas teoricamente e aplicadas no currículo prático, porque tanto neste nível de ensino quanto na educação básica não apenas o conteúdo é fator importante, mas também o método a ser utilizado. A sociedade requer cidadãos críticos, logo,

o uso de métodos tradicionais que incentivam a passividade precisa ser substituído ou trabalhado de forma híbrida com as metodologias ativas, para que o aluno seja também produtor de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 25-44.
- BRASIL. **Curso de capacitação em processos educacionais na saúde: com ênfase em facilitação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. São Paulo, Instituto de Ensino e Pesquisa Sírio-Libanês, 2012.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. **Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>.
- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 5. ed. São Paulo, MG Ed. Associados, 1985.
- ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BORDENAVE, J.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 16. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.
- CARBONELL, J. (2002). **A aventura de inovar a mudança na escola**. Porto Alegre, ArtMed Editora, 120p.
- CHARLOT, B. (2013). **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed., São Paulo, Cortez, 288p.
- CUNHA, M. I. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara, Junqueira & Marin editores, 2005.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo, Atlas, 2009.
- FERNANDES, C. M. B. **sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade. O desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo, Paz e Terra; 2008.
- GAETA, Cecília, MASETTO, Marcos. Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. **PBL 2010 Congresso Internacional**. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.
- GAETA, Cecília. “**Formação Docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de lato sensu**”. Tese de doutoramento apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de pós graduação em educação e currículo, 2008.
- GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, núm. 2, agosto, 2011, pp. 1-23 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, Brasil.
- GIJSELAERS, W. H. Connecting problem-based practices with educational theory. In: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. (Ed.). **Bringing Problem-based Learning to higher education**. San Francisco, JosseyBass Publishers, 1996. p.13-21.
- GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; VITÓRIA, Maria Inês Corte; HARRES, João Batista Siqueira. Práticas interdisciplinares no âmbito da iniciação à docência: possibilidades de inovação educativa. **Anais do X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias**, Sevilla, 5-8 de septiembre de 2017.
- LEGRAND. Lous. **A didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MASETTO, Marcos T.; GAETA, Cecilia. Docência com Profissionalidade no Ensino Superior. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310, jul./dez. 2013
- MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – ISSN 1984-5294 – Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009.
- MITRE, S. M.i; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDIDE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. Al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, 2008.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II**] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRN, 2000.
- MOROSINI, M.C. (2006). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília, INEP, 610p.
- NOGUEIRA, Regina da silva; OLIVEIRA, Ernesto Borba. **A importância da Didática no Ensino Superior**. 2011.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas. Dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, Papyrus, 1991.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016.

PAWLOWSKI, J. M. **The Quality Adaptation Model: Adaptation and adoption of the Quality Standard ISO/IEC 19796-1 for Learning, Education, and Training**. Summary [pdf], 2007. Disponível em: <<http://users.jyu.f/~japawlow/about.html>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

PRANDI, L. R. Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 3, p. 137-142, jul./set. 2009.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist, Hillsdale**, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RIBEIRO, Luis Roberto C. et al; **Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos**. São Paulo: COBENGE, 2003.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GOMES, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, 1996.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é e como se faz**. 2. ed. São Paulo, Loyola; 2001.

SANTIAGO, P. et al. **OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report**. Paris: OECD, 2008. v. 2. Synthesis Report of the Tertiary Education for the Knowledge Society, an international conference to present the results of the OECD Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on April 3-4, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>>. Acesso em: Fevereiro de 2018.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2009.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1992.

SIQUEIRA-BATISTA, R; SIQUEIRA-BATISTA, R. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e as sociedades de controle. **Ciênc. saúde coletiva**. vol.14 no.4 Rio de Janeiro July/Aug. 2009

TIFFIN, John; RAJASINGHAM, Lalita. **A universidade virtual e global**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

VALENTE, J. A. Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141- 166.

VIEBRANTZ, Rosalia; MOROSINI, Marília Costa. Qualidade e Educação Superior: A norma de qualidade para a aprendizagem, educação e formação: ISO/IEC 19796-1. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 277-285, set./dez. 2009.

VIGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988. p. 125.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZABALA, Antony. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre, RS, Artmed, 2002.

