

METODOLOGIAS ATIVAS: AVANÇOS E DESAFIOS NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Robinalva Ferreira¹; Marília Morosini²; Luisa Cerdeira³

Eixo temático: Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior

Resumo: A utilização de Metodologias Ativas-MAs por docentes universitários brasileiros e portugueses originou a problemática desse estudo: quais os avanços e desafios da utilização de Metodologias Ativas-MAs na percepção de docentes universitários? A MA é um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da correção, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e a formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador (FERREIRA, 2017). Os dados foram coletados por meio de entrevista com quatro docentes brasileiros e três portugueses, e analisados utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva-ATD, com o auxílio do *software* NVivo. Os avanços e desafios estão organizados em coreografias (ZABALZA, 2017). Quanto aos avanços, para docentes brasileiros: coreografia interna/estudante: mais: aprendizagem, politizado, reflexivo, crítico, autonomia, leitura, protagonista, mudança de cultura; para docentes portugueses: estudantes: mais aprendizagem, motivado, reflexivo, aptos para a prática profissional. Coreografia externa/institucional, para brasileiros: participação de professores na formação continuada/MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, utilização de MA por muitos professores; para portugueses: maior exigência e competitividade da sociedade levou ao ensino e aprendizagem mais ativos. Variável coreográfica/espaço físico: para brasileiros a utilização do LMI, para portugueses a utilização do FTETLab. Quanto aos desafios, coreografia interna/estudante, para brasileiros: gerar engajamento do aluno, cultura do aluno receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da educação básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/estudante trabalhador, resistência inicial nas primeiras aulas com MA; para portugueses: número grande de estudantes na turma. Coreografia externa/institucional, para brasileiros: resistência de alguns professores na utilização de MA, falta tempo para planejamento/avaliação, currículo extenso por semestre, mudanças de disciplinas semestrais do docente; para portugueses: tempo para: planejamento, escolha das TICs, orientação, aluno aprender; variação de disciplinas a cada semestre, reflexividade na formação inicial, necessidade de correção e troca de experiência entre docentes, de supervisão, de praticar mais o que se estuda/fala sobre MA, currículos extensos. Evidenciamos que a centralização dos avanços da utilização das MAs estão na aprendizagem, desenvolvimento e formação do estudante e os desafios nos aspectos institucionais referentes ao tempo de planejamento, organização e acompanhamento de atividades da MA, as diferentes disciplinas dos docentes a cada semestre e a necessidade de auxílio/acompanhamento ao docente.

Palavras-chave: Metodologia Ativa; Avanços; Desafios; Docentes universitários.

¹ Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em educação. PUCRS. robinalva.ferreira@acad.pucrs.br

² Licenciada e bacharela em Ciências Sociais, Mestre em Sociologia e Doutora em Educação. PUCRS. marilia.morosini@pucrs.br.

³ Licenciada em Economia, Mestre em Economia. Doutora em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt.

Introdução

A universidade é uma importante célula da sociedade, pois integra o sistema de educação nacional, sendo responsável pela formação profissional de grau superior e propulsora da inovação e do desenvolvimento sustentável de uma região, estado e país, objetivando a transformação social.

A missão institucional das duas universidades pesquisadas ratificam esse enunciado: da brasileira: “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” e da portuguesa: “promover a sua coesão e espírito identitário, atrair os melhores estudantes, promover a interação da Universidade com o tecido produtivo e os poderes públicos, promover o rejuvenescimento, a qualificação e a mobilidade dos Recursos Humanos, reforçar a capacidade de intervenção e influência da Universidade em espaços internacionais estratégicos, assegurar a consolidação de um Sistema de Gestão da Qualidade, criar oferta cultural para a Universidade e para a Cidade de Lisboa, promover a responsabilidade social e as atividades de desporto, saúde e bem-estar na Universidade bem como melhorar as infraestruturas ao dispor da comunidade académica.”

A legislação brasileira, bem como os documentos orientadores da educação superior remetem para uma educação inovadora e de qualidade, o que pressupõe que os docentes precisam estar atentos à formação profissional para um mundo em constante mudanças e para uma prática pedagógica que possibilite essa formação.

Nesse sentido, a Metodologia Ativa-MA poderá integrar o planejamento do docente universitário, tendo em vista que a ênfase do processo de formação está na aprendizagem do estudante, no qual sua função passa ser ativa, de protagonista de sua aprendizagem e a função do docente tutor, o qual orienta, relaciona teoria e prática, busca a problematização e o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da cidadania.

Marco teórico

O texto abaixo foi retirado da tese de Ferreira (2017).

A prática inovadora na aula universitária depende da mudança de dois aspectos: técnico e humano, sendo que os componentes técnicos se referem à estruturação da situação didática: conteúdos, estratégias e propósitos e os componentes humanos que são as funções do professor e dos estudantes, fundamentais nesse contexto (LUCARELLI, 2012).

Nas situações de inovações, as modificações dão-se na relação dialética de articulação entre os aspectos teóricos e práticos na construção do conhecimento. Esta relação teoria-prática aumenta a sinergia e a potência dos componentes didáticos e das ações dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Na perspectiva crítica de ensino universitário, a centralidade da articulação teoria-prática associa-se com dimensões epistemológicas e político-sociológicas, devido às definições acerca do conhecimento, sua natureza, seu processo de produção, os conteúdos presentes na formação, a presença da profissão, suas representações e práticas, como antecipação do campo laboral em que desenvolverá suas atividades. A práxis é entendida como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a governa, pois ambas estão submetidas a mudança.

Morán (2015, p. 29) chama a atenção de que:

Prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) [...]

Para tanto, sobreviverão as universidades que tiverem projetos inovadores e poderão decidir por um dos dois caminhos de mudança: um mais suave, com mudanças progressivas e outro mais amplo, com mudanças profundas.

No caminho mais suave, as instituições “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.” (MORÁN, 2015, p. 17).

No caminho amplo, as instituições apresentam propostas mais inovadoras, disruptivas:

Sem disciplinas, 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. (MORÁN, 2015, p.17).

Zabalza e Cerdeiriña (2010), apontam a importância do planejamento e da organização e desenvolvimento das matérias, a qual chama de coreografia didática, apesar desta nomenclatura ser atribuída inicialmente por Oser y Baeriswyl (2001).

Três componentes básicos compõe o processo de ensino e de aprendizagem:

a) Una coreografía externa y visible, compuesta por los elementos materiales, organizativos, operativos y dinámicos que configuran un espacio de acción y pensamiento. b) Una coreografía interna y no visible que consiste en las operaciones mentales y las dinámicas afectivas o emocionales que suceden dentro de los sujetos. Ellos definen ese proceso interno como una secuencia de operaciones que llevan a una realización o performance. c) El producto o resultado del aprendizaje. El alumno domina el nuevo conocimiento propuesto y/o está en condiciones de realizar las actuaciones, habilidades prácticas o respuestas actitudinales aprendidas. (ZABALZA, 2017, p. 835).

Sendo que coreografia:

“Significa algo así como escrito de planificación de la danza”, nos permite, cuando lo aplicamos a la enseñanza, establecer el entorno material y operativo en el que se van a producir los movimientos y operaciones que servirán para enmarcar la performance del aprendizaje de los estudiantes. (ZABALZA, 2017, p. 833).

Zabalza (2017, p. 834) amplia o sentido dos componentes das coreografias externas para elementos que vão além do espaço individual em direção ao conjunto da instituição, bem

como a integração das várias coreografias: **coreografia externa**, que seriam os elementos que a instituição organiza para o ambiente de aprendizagem mais estimulante e efetiva do estudante; **coreografia interna**, que é o modo interno de aprendizagem que as coreografias proporcionam ao estudante, relacionadas diretamente à ação concreta e individual de cada docente, e as **variáveis coreográficas institucionais**, que são as formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, modalidades docentes, entre outros.

O autor diz que é importante a instituição ter uma coreografia didática e não apenas cada professor individualmente, levando em consideração as infinitas possibilidades de configurações de cenários e ambientes potencializadores e estimulantes de aprendizagem.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional-PPI, poderia apresentar a coreografia institucional a ser utilizada pelos docentes no sentido de orientá-los quanto aos movimentos e possibilidades coreográficas acerca do ensino e da aprendizagem, por meio das Metodologias Ativas-MAs, além da Instituição disponibilizar materiais didáticos e espaços de aprendizagem diversificados.

Para a construção do conhecimento, a organização da aula universitária pressupõe que os docentes assumam a posição de mediadores na circulação do conhecimento e o aluno assume o lugar de protagonista na construção e apropriação deste; utilizem estratégias alternativas que propiciem a circulação do conhecimento e negociação de significados. Além disso, as perguntas são centrais e surgem a qualquer momento nas estratégias e são dinamizadoras das aulas; as aulas se organizam em torno do debate crítico de problemas atuais, que envolvem a tomada de postura historiográfica em torno das questões políticas e de poder e saberes que permitam contextualizá-los; as aulas teóricas não se diferenciam das práticas no sentido de abordar e desenvolver os conteúdos e os critérios de avaliação são de avaliação do processo (SASSI, 2010).

Zabalza e Cerdeiriña (2010) consideram que a metodologia adequada é um eixo importante na docência e modificou seu enfoque, considerando que a ênfase do processo está na aprendizagem; há insistência em avançar na aprendizagem autônoma do estudante e a aposta pelo enfoque na formação baseada em competências.

[...] es fácil entender que las metodologías activas del tipo “aprendizaje basado em problemas”, “aprendizaje por proyectos”, método de casos”, elaboración de informes personales, desarrollo de investigaciones, elaboración de produtos (un ingenio mecánico, una simulación, una propuesta de intervención, una aplicación informática, un diseño aplicado a una actuación especializada, etc.), presentación oral de trabajos, etc., constituyen propuestas metodológicas valiosas para la adquisición y consolidación de competencias. (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010, p. 181-182).

Nesse sentido, ancoramos teoricamente a Metodologia Ativa nos pressupostos de Freire (2004), por entender que a postura do docente e do aluno precisa ser fundamentalmente

dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva enquanto fala e enquanto ouve. “O que importa é que professor e aluno se assumam *epistemologicamente curiosos*.” (p. 86).

Para o autor, a “pedra fundamental” da aula é a curiosidade, antes mesmo de pensar nas técnicas e materiais para a aula dinâmica. A curiosidade provoca, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer.

E ainda, o que impulsiona a aprendizagem de adultos é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir de conhecimentos e experiências prévias (FREIRE, 1996).

Apresentamos, então, os alicerces teóricos para a Metodologia Ativa: Alicerce teórico da *autonomia*, a qual também pode ser ancorada nas concepções de Freire, no sentido do graduando autogerenciar seu processo de formação; Alicerce teórico da *problematização* como estratégia do ensino e da aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema ele examina, reflete, analisa relaciona a sua história e passa a resignificar suas descobertas (MITRE, 2008; FREIRE, 1996, 2011 e ANASTASIOU, 2015); Alicerce da *relação teoria prática*, no sentido de uma iluminar a outra e ambas se entrelaçarem na relação dialógica com o campo de atuação profissional (ZABALZA e CERDEIRIÑA, 2010; LUCARELLI, 2010, 2012); Alicerce teórico da *utilização das TICs*, como ferramentas a serem utilizadas de modo a centrar-se no aluno e em sua aprendizagem, a incentivar a aprendizagem ativa e colaborativa e a facilitar a atitude de mediação do professor (MASETTO, 2010); Alicerce teórico da *empatia e bom relacionamento* junto ao professor fazem parte da relação educativa e são importantes para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem (POSTIC, 1990; MASETTO, 2010); Alicerce teórico da *elaboração da síntese do conhecimento*, que deve acompanhar os movimentos propostos ao cérebro no processo de Metodologia Ativa, desde a mobilização para o conhecimento, em que a significação, a experiência anterior e a visão sobre o objeto devem ser consideradas até a construção do conhecimento, em que as atividades de ruptura, continuidade, problematização, historicidade, criticidade e práxis sejam referências para cada aula (VASCONCELOS *apud* ANASTASIOU, 2015). A síntese do conhecimento pode ser elaborada por meio de um produto da aprendizagem (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2010); Alicerce da *significação*, pois haverá mais probabilidade de apreensão do conteúdo se o mesmo tiver um significado imediato ou futuro para o estudante; Alicerce teórico da *função ativa do estudante*, deixando a atitude de mero receptor de conteúdo, pois “aprender é um ato interno, pessoal, voluntário, efetivado pelo aprendiz na medida em que constrói e se assume sujeito de seu processo cognitivo; isto implica volição, compromisso, desejo, responsabilidade, esforço e disciplina,

elementos essenciais à metodologia ativa.” (ANASTASIOU, 2015, p. 18); Alicerce da *função do docente tutor*, aquele que defende, ampara, protege (FERREIRA, 1988) permitindo ao discente participar ativamente do processo sendo facilitador, não somente depositando conhecimento e dando respostas, mas fazendo com que os estudantes busquem a aprendizagem em conjunto.

O entrelaço da teoria e empiria possibilitou a elaboração, mesmo que provisoriamente, do conceito de Metodologia Ativa:

Metodologia Ativa é um processo de ensinagem dialógico, aberto, ativo e participativo que, por meio da curiosidade, da problematização, da relação teoria/prática, da significação, da correção, da utilização das TICs e da elaboração da síntese do conhecimento, objetiva a resolução de problemas e situações, a construção do conhecimento e da autonomia e a formação da cidadania, na qual o estudante autogerencia seu aprendizado, tendo o docente como instigador e mediador. (FERREIRA, 2017, p. 277).

Metodologia

A coleta de dados desse estudo foi realizada por meio da entrevista com quatro docentes brasileiros e três portugueses, tendo em vista suas principais vantagens: a captação imediata e corrente da informação desejada com os informantes e sobre os mais variados assuntos e permitir correções, esclarecimentos e adaptações acerca das informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2003).

A abordagem foi qualitativa, “pois visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto.” (AMADO, 2014, p. 15).

Quanto as instituições *locus* da pesquisa: a brasileira é uma Universidade Comunitária Catarinense, com 50 anos de existência, sendo 21 anos como universidade. Possui 47 Cursos de graduação, com aproximadamente 10 mil estudantes. Desses, mais de 60% possuem algum tipo de bolsa de estudos, financiamento ou estágio não obrigatório. Oferece 28 cursos de especialização, seis programas *scripto sensu*, sendo seis mestrados e dois doutorados, com quase 1300 estudantes, e mais de 300 no Colégio de Educação Básica. Para o envolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão conta com mais de 700 docentes e 600 funcionários. No sentido de cumprir sua função comunitária faz mais de 70 mil atendimentos semestrais gratuitos, principalmente na área da saúde e jurídica. (DADOS INSTITUCIONAIS, 2006).

A Instituição portuguesa, de acordo com o *site* oficial (2017), foi criada em 1911, e “atualmente é a maior Universidade de Portugal e uma das maiores da Europa”, e está situada no coração de Lisboa. Recebe anualmente cerca de 6.900 estudantes internacionais, provenientes de mais de 100 países. Possui oito *campi*, 18 Faculdades e Institutos, 98 cursos do 1º ciclo (graduação), 80 Licenciaturas, 21 mestrados integrados (1º e 2º ciclo), 206 mestrados (2º ciclo), 110 programas doutorais/doutoramentos (3º ciclo), totalizando 47.794

estudantes, sendo 21.013 nas licenciaturas, 14.050 em mestrados integrados, 8.911 no mestrado e 3.820 no doutoramento, com 5.843 colaboradores, sendo 3.369 Docentes (82,7% Doutorados), 368 Investigadores de Carreira, 745 Bolsistas de Investigação e 2.106 Trabalhadores Técnicos e Administrativos.

Os quatro docentes brasileiros entrevistados atenderam aos seguintes critérios: Ser um professor de cada área do conhecimento, Ciência, Engenharias e Tecnologias, Ciências Sociais Aplicadas, Humanidades, Ciências e Educação e Ciências da Saúde; Ter participado do curso de formação de Metodologias Ativas, oportunizado pela Instituição; Ter realizado o maior número de aulas no LMI – Laboratório de Metodologias Inovadoras da Instituição e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

E os três docentes portugueses entrevistados atenderam aos seguintes critérios: Ter utilizado Metodologia Ativa em suas aulas; Ter utilizado o Laboratório de Tecnologias da Universidade, FTELab e assinar o TCLE.

A análise dos dados foi realizada utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva-ATD- (MORAES; GALIAZZI, 2014), com auxílio do software NVivo.

Resultados

Os resultados das entrevistas apresentam os avanços e desafios na utilização das MAs na percepção de docentes brasileiros e portugueses e foram expressos por meio de coreografias interna, externa e variáveis coreográficas.

Apresentamos inicialmente os principais **avanços**.

Quanto as coreografias internas: estudante, mais: aprendizagem, envolvimento institucional, politizado, reflexivo, crítico, autonomia, leitura, protagonista, mudança de cultura, motivados, reflexivos, aptos para a prática profissional e mais contribuição dos estudantes na construção da aula. **Caracterização da MA**: os docentes brasileiros apresentam a maioria dos elementos presentes nos alicerces teóricos da MA, exceto a curiosidade, a elaboração da síntese da aula e o entendimento de que as TICs são importantes mas não determinantes para a MA, e os docentes portugueses, da mesma forma, não evidenciando também a curiosidade; **Docentes**: Os docentes brasileiros conhecem os documentos Institucionais, PPI e PPC, além da legislação nacional, como DCNs e Lei do SINAES. Os docentes conhecem a base teórica das Metodologias Ativas, assim como a Taxonomia de Bloom e o Arco de Magueres, conhecimentos adjacentes. Uma professora utiliza os princípios da Metodologia Ativa em todas suas aulas. Muitos professores estão utilizando MA e há satisfação dos estudantes nas aulas com MA.

Quanto as variáveis coreográficas: avaliação institucional: melhora da avaliação do docente; **Avaliação**: melhora da nota dos estudantes; **Espaço físico**: utilização do LMI,

FTELab e outros laboratórios de tecnologia aparecem como espaços diferenciados para aprendizagem; **Relação professor-aluno:** aproximação maior, melhora nas relações; **Planejamento:** para docentes brasileiros, ocorreu melhorias no plano de ensino e aprendizagem a partir das reflexões e discussões com os docentes da Instituição, o que possivelmente resultou em melhorias no processo de ensinar, aprender e avaliar. O projeto interdisciplinar da *Ecobike*, elaborado pela turma toda e a organização de alguns professores frente às aulas com MA; **Institucional:** organização da Instituição brasileira, cumprimento da legislação nacional, possui os documentos como PPI e Projeto Pedagógico de Cursos -PPCs, além da atualização periódica desses documentos. Presença da formação humana no perfil do egresso institucional descrito no PPI, na percepção de docentes e estudantes e em alguns PPCs.

Quanto a coreografia externa: Institucional, para os brasileiros: participação de professores na formação continuada de MA, participação como ministrantes de MA, mudança de concepção de ensinar e aprender, adesão de muitos professores na utilização da MA. Para os portugueses a maior exigência e competitividade levou ao ensino e aprendizagem mais ativos. Presença da formação humana no perfil do egresso institucional-PPI; presença da formação humana na percepção de docentes, estudantes e alguns PPCs. Quanto aos portugueses, não foi possível identificar esses elementos nos documentos institucionais.

Apresentamos então, os principais **desafios** evidenciados na utilização da MA por docentes brasileiros e estrangeiros.

Quanto a coreografia interna: estudante: gerar engajamento do aluno, cultura do aluno em receber, dificuldade de leitura, escrita, deficiência da Educação Básica, realizar atividade pré-aula, falta de tempo/aluno trabalhador, dificuldade de concentração no LMI e número grande de estudantes na turma, atitudes de resistência dos estudantes no início da utilização de MA e o tempo necessário para a aprendizagem; **Docente:** Ensinar os estudantes a trabalhar em equipe desde o ingresso na Instituição; professor compreender como o estudante aprende, como cérebro funciona e assim escolher adequadamente a Metodologia Ativa para as aulas, além de organizá-las; utilização de material inadequado por docentes; dificuldade de realizar a avaliação alinhada com a MA utilizada; falta de explicação para os estudantes sobre a metodologia utilizada, sua nomenclatura e todo o processo até a avaliação; estudar mais sobre MA, concepções de ensinar, aprender e avaliar.

Quanto a coreografia externa: Institucional, para os brasileiros, há crítica e resistência de alguns professores na utilização da MA, falta tempo para planejamento, escolha de TICs, tempo para orientação e avaliação, tempo para aluno aprender, Educação Básica precária e pouco discute e utiliza MA, grupo de estudo sobre MA com pouco

aprofundamento, currículo extenso: sete disciplinas para quatro meses, variação de disciplinas a cada semestre para os docentes, falta de reflexividade na formação inicial, necessidade de correflexão, partilha de conhecimentos e de experiências entre docentes, de supervisão, de praticar mais o que se estuda e fala sobre MA e necessidade de valorização da docência, pois o pesquisador já é valorizado. Pouca evidência da formação humana nos objetivos e no perfil do egresso dos PPCs, revisar o caderno pedagógico e publicá-lo em *ebook*, disponibilizando e facilitando o acesso do material para a comunidade acadêmica; espaço físico inadequado para o desenvolvimento das aulas; fazer a revisão do plano de ensino/aprendizagem no sentido de verificar se estão alinhados com o PPC (objetivos, ementas, conteúdos, metodologia, avaliação e perfil do egresso), contemplar o que realmente é realizado nas aulas, tendo em vista que o plano de ensino/aprendizagem é um documento oficial da Instituição e o primeiro que é consultado quando tem qualquer reclamação de estudantes, além de repensar a estrutura baseada na ideia dos autores, inexistência da curricularização do conteúdo ou da disciplina de empreendedorismo em todos os cursos na universidade. **Planejamento:** Realizar o planejamento coletivo com colegas da fase, objetivando diversificar as metodologias utilizadas e solicitar atividades comuns para a avaliação; falta de organização de alguns professores na utilização de MA. **Número de estudantes:** O número elevado de alunos por turma é um elemento que precisa ser considerado para escolher a metodologia e as atividades que serão desenvolvidas no sentido de alcançar a aprendizagem desejada.

Portanto, os avanços mais evidentes estão relacionados à coreografia interna, ao estudante, o qual apresenta mais apropriação do conhecimento, mais aprendizagem, mais criticidade, reflexividade, criatividade, desenvoltura, mais interesse em estudar e ler, mais protagonista da aprendizagem, além da mudança de cultura do estudante.

Outros avanços citados estão relacionados às variáveis coreográficas: melhoria nas relações pessoais, melhoria das notas dos estudantes e do docente, e o espaço diferenciado para as aulas como o LMI e FTELab.

Os avanços na coreografia externa, institucional, se referem à formação continuada de docentes, à mudança de concepção de ensinar e aprender, à utilização da MA por muitos docentes na Instituição e o diálogo com a pesquisa e a extensão, para os brasileiros.

Quanto aos desafios mais citados referem-se à coreografia externa, institucional: para brasileiros, há resistência de alguns professores que desconhecem e criticam a utilização da metodologia, falta de carga horária para desenvolver o planejamento e acompanhamento das atividades da MA, o funcionamento do grupo de estudos, a avaliação na MA, o currículo muito extenso a cada semestre, a precariedade da Educação Básica e pouca discussão e utilização de MA na mesma. Isso evidencia a importância da coreografia didática

institucional, do movimento coletivo da Instituição para refletir e tomar decisões acerca da utilização da MA nos cursos de graduação. Quanto ao institucional para portugueses: o elemento central é o tempo, ou seja, a necessidade de tempo para o planejamento, para pensar os conteúdos, as atividades e as TICs mais adequadas para cada aula e o tempo de aprender, além do currículo muito extenso em cada disciplina.

Os demais desafios estão relacionados à coreografia interna, aos estudantes, principalmente, referente à cultura dos mesmos em receber o conteúdo, da passividade talvez devido aos longos anos de escolaridade aprendendo dessa forma, além da dificuldade de leitura, escrita e de conteúdo oriundas da precariedade da Educação Básica, falta de tempo para realizar as atividades pré-aula devido a característica de estudantes/trabalhadores, falta de concentração no LMI devido à disposição da sala e à cultura da nota, quando tudo o que se faz precisa ter nota.

Considerações finais

Os avanços percebidos na utilização de MA estão mais centralizados na coreografia interna relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante e a contribuição na formação profissional e humana. Os desafios foram mais direcionados à coreografia externa, aos elementos institucionais referentes ao tempo de planejamento e de aprendizagem, organização e acompanhamento do docente nas atividades dos estudantes na MA, as diferentes disciplinas dos docentes a cada semestre e os espaços físicos adequados.

Apresentamos, por fim, as aproximações e distanciamentos na utilização da MA entre brasileiros e portugueses. Foram muitas as aproximações e distanciamentos curtos entre a utilização de MA por docentes brasileiros e portugueses. Quanto às **principais aproximações** acerca das **coreografias internas e variáveis coreográficas**: referentes à cultura dos estudantes e à melhoria do processo de aprendizagem e formação, o tempo de planejamento da aula e o tempo de aprendizagem para o estudante. As implicações institucionais quanto: à carga horária e variação de disciplinas dos docentes a cada semestre. Quanto aos locais de aula: ambas as Instituições possuem um laboratório diferenciado, currículos extensos, estudantes participam da avaliação e fazem autoavaliação, professores têm certa experiência na docência universitária, professores capacitam colegas externamente.

Quanto aos **curtos distanciamentos**, se referem à **coreografia externa: institucional**: a Instituição brasileira tem programa de formação de docentes há muitos anos, enquanto que a portuguesa ainda não. A brasileira possui grupo de estudo sobre metodologias; a portuguesa ainda não. Uma preocupação evidenciada: brasileira com a formação na Educação Básica e a portuguesa com a formação inicial de professores. A brasileira tem documentação alinhada desde o plano de ensino até o projeto institucional, o que na portuguesa não foi possível

evidenciar.

A **coreografia interna: Docente:** sinaliza de que docentes portugueses utilizam mais e muita diversidade de TICs do que os brasileiros. Quanto à contribuição da MA, para portugueses aparece mais a contribuição para a formação profissional, enquanto para brasileiros a contribuição para formação profissional e humana está mais equiparada. Dos portugueses emerge mais inovação didática acerca do laboratório e tecnologias, de cenários de aprendizagem como possibilidade de realizar a correflexão⁴ na formação, de olhar diferenciado em relação a cada aluno, pois precisa saber como o ser humano aprende, como o cérebro funciona. Também utilizam a elaboração da síntese da aula, produto da aprendizagem e o cenário de aprendizagem, referente a uma possibilidade de pensar e realizar o planejamento das disciplinas e dos conteúdos. O cenário de aprendizagem⁵ foi uma nova possibilidade de planejamento resultante da empiria.

Por fim, finalizamos o estudo com o sentimento de reiniciá-lo, pois percebemos a necessidade de continuarmos dialogando com interlocutores brasileiros e estrangeiros no sentido de aprofundar as questões acerca de Metodologia Ativa na educação superior.

Referências

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In*: MALPARTIDA, Humberto Miguel Garay; MARTINS, Anna Karenina Azavedo. (Coord.) **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: relatos e reflexões**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 17-63.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: trançado de avanços e desafios**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2017. 381 f. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7821/2/ROBINALVA%20FERREIRA.pdf>> Acesso em: 25 de jul. 2018.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁴ É a reflexão com o outro, com pares, de acordo com o DocBranco.

⁵ Ver mais em: ITEC. **Cenários**. Disponível em: <<http://www.itec-sde.net/pt/scenarios>>

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica del intelectual-crítico. In: SASSI, G. Viviana. **Universidad y prácticas de innovación pedagógica.** Buenos Aires: Jorge Baudino, 2010. p.111-160.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Cláudia. (editoras) Las asesorías pedagógicas universitarias y las innovaciones. In: LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación e la intervención.** Buenos Aires/Argentina: Miño y Dávila, 2012, p. 93-97.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2003.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

MITRE, Minardi, Sandra. Et.al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência & saúde coletiva, vol. 13, n.Su2. dezembro, 2008, p. 2133-2144, Rio de Janeiro. Disponível em: www.redalyc.org. Acesso em: 27 de set. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2014.

MORÁN, José M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> acesso em: 03 de abr. de 2017.

NVIVO. **Software.** Disponível em: <<http://www.software.com.br/p/qsr-nvivo>>. Acesso em: 12 de set. 2017.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica.** 2. ed. Coimbra:Coimbra, 1990.

ZABALZA, Miguel A. **Coreografias institucionales y procesos didácticos.** Publicação do CIDU Múrcia, 2017. p.834-838
Disponível em: <http://viajeselcorteingles.sym.posium.com> Acesso em: mar. 2017.

ZABALZA, Miguel A; CERDEIRIÑA, M^a Ainoha. **Planificación de la docência en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias.** Madrid/Espanha: Narcea, 2010.