

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ACTIVE METHODOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: reflections on the practice in distance learning

Robson Kerner Coelho dos Santos¹, Sandra Guedes de Andrade², Mariana Aranha de Souza³, Celso Augusto dos Santos Gomes⁴, Alessandro Messias Moreira⁵, Maria Auxiliadora Ávila⁶

¹ *Mestrando em Gestão em Desenvolvimento Regional, Grupo UNIS, Varginha, MG, Brasil, robson@unis.edu.br*

² *Mestranda em Gestão em Desenvolvimento Regional, Grupo UNIS, Varginha, MG, Brasil, sandra.andrade@alunos.unis.edu.br*

³ *Doutora em Educação, PUC/SP, São Paulo, Brasil, mariana.souza@professor.unis.edu.br*

⁴ *Doutor em Educação, UNIMEP, São Paulo, São Paulo, Brasil, celso.gomes@unis.edu.br*

⁵ *Doutor em Educação, Unimep, Piracicaba, São Paulo, Brasil, alessandromoreira@unis.edu.br*

⁶ *Doutora em Educação, PUC/SP, São Paulo, São Paulo, Brasil, doradavilla@gmail.com*

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender as ações que os professores universitários têm em relação aos estudantes, utilizando (ou não) Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação a Distância. De abordagem qualitativa, esse estudo teve como participantes quatorze docentes do ensino superior privado dos cursos de licenciatura da modalidade a distância de uma instituição de ensino do sul de Minas Gerais. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário, aplicado de forma online, no Google Formulários, com os professores. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Os resultados demonstraram que existem três tipos distintos de respostas relacionadas ao uso das Metodologias Ativas: as relacionadas às estratégias que desenvolvem a autonomia do estudante, as que são consideradas como ferramentas ou complemento ao método tradicional e as que são relacionadas ao reconhecimento como um novo modelo pedagógico. Das metodologias aplicadas em sala de aula, a Aprendizagem Baseada em Problemas está entre as mais utilizadas, seguida de Aprendizagem Baseada em Projetos e Sala de Aula Invertida.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Formação de Professores; Educação a Distância.

Abstract

This article aims to understand the actions that university professors have in relation to students, using (or not) Active Learning Methodologies in Distance Education. Using a qualitative approach, this study had as participants fourteen professors of private higher education of distance learning degree courses at an educational institution in the south of Minas Gerais. As a research instrument, a questionnaire was used, applied online, on Google Forms, with the teachers. The collected data were analyzed using the Content Analysis technique. The results showed that there are three distinct types of responses related to the use of Active Methodologies: those related to strategies that develop student autonomy, those that are considered as tools or a complement to the traditional method, and those that are related to recognition as a new model. pedagogical. Of the methodologies applied in the classroom, Problem-Based Learning is among the most used, followed by Project-Based Learning and Flipped Classroom.

Keywords: Active Methodologies; Teacher training; Distance Education.

1 INTRODUÇÃO

Diferentes estudos no campo das relações dos processos de ensino e aprendizagem, como os empreendidos por Moran (2019), Nóvoa (2017) e Bacich (2018), têm debatido intensamente sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para eles, explorar o tema se configura como algo aparentemente simples de ser entendido e complexo de ser executado, exatamente por colocar em questão toda a dinâmica inserida no interior das salas de aula na relação professor e aluno no que envolve os processos pedagógicos focados no protagonismo do estudante.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem partem do pressuposto de que a aprendizagem é construída por meio do esforço, da autonomia e da interação entre pares. Ou seja, o próprio aluno constrói o seu aprendizado por meio da pesquisa ao buscar, refletir e deliberar sobre o caminho que irá percorrer e as habilidades necessárias para o cumprimento das atividades pedagógicas propostas (BACICH, 2018).

Sobre isso, Moran (2019) afirma que é perceptível uma disrupção do modelo de aula tradicional e expositiva, para uma transformação do papel do professor, entendido como um articulador, capaz de acompanhar, mediar, e analisar processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos.

Neste sentido, o tema que envolve a formação docente é colocado em evidência, sobretudo quando se pensa no Ensino Superior, modalidade em que os professores, em grande parte, não são formados em cursos de licenciatura nem em cursos que efetivamente preparam, tanto na teoria, quanto com práticas pedagógicas, para o exercício da profissão docente. Estes profissionais vão para as salas de aula ministrar disciplinas nas quais tendem a repetir modelos das aulas que vivenciaram como estudantes (NÓVOA, 1992, 2017).

Quando essa reflexão perpassa o âmbito da Educação a Distância, por exemplo, existem inúmeras considerações e estudos a serem empreendidos, uma vez que a dinâmica se torna bem diferente de um curso presencial. Estudos como os de Moran (2013) apontam que, embora haja um entendimento favorável acerca da facilidade de utilização de tecnologias digitais nessa modalidade, se esse movimento não for pensado considerando as especificidades dos cursos na modalidade EAD, existe uma tendência de que as Instituições de Ensino realizem adaptações do modelo presencial, com aulas expositivas e gravadas, seguidas de listas de exercícios de múltipla escolha e/ou de questões abertas. Ou seja, a Educação a Distância não é garantia de metodologias ativas, nem da autonomia do aluno (MORAN, 2013).

Moran (2013, p.5) afirma ainda que um dos desafios identificados na Educação a Distância é “estimular os alunos a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, que se sintam motivados para investigar, para ir além do senso comum, que explorem todo o potencial que as redes tecnológicas e humanas possibilitam”. Refletir a respeito deste contexto requer compreender, inicialmente, o processo de formação e utilização destas metodologias pelos docentes.

Nesse sentido, este artigo busca compreender se existe e, se existindo, qual seria a conexão entre Metodologias Ativas de Aprendizagem e Educação a Distância. Para isso, propôs-se a investigar as práticas de professores em programas de licenciatura em EAD oferecidos por uma instituição de ensino superior, localizada no sul de Minas Gerais. O objetivo foi compreender como as metodologias ativas de aprendizagem são implementadas e utilizadas pelos docentes nesse

contexto específico e avaliar se – e como - essas abordagens afetam os processos de ensino e de aprendizagem.

Por consequência, pretende-se também analisar as implicações desta abordagem para a formação de professores, bem como para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e efetiva para os estudantes.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS: por uma reflexão no contexto da Educação a Distância

Nos últimos anos, têm-se aumentado estudos que se preocupam em compreender as práticas educativas realizadas no âmbito do Ensino Superior, o que passa, também, pela investigação sobre as estratégias metodológicas adotadas pelos docentes. Uma rápida pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, por exemplo, no mês de fevereiro de 2023, com os descritores “ensino superior” e “metodologias” no título apontou a existência de 129 artigos publicados nos últimos 10 anos. Quando o descritor “metodologias” foi alterado para “metodologias ativas”, apareceu um total de 65 artigos. No entanto, quando esses descritores foram buscados em “qualquer campo” do artigo e não só no título, esse número subiu para 594 artigos, ou seja, uma média de 59 textos publicados por ano, nas bases de dados indexadas no Portal de Periódicos da CAPES, nos últimos 10 anos. Por outro lado, quando se insere o descritor “Educação a Distância”, o número de publicações cai para 38, o que sinaliza, por um lado, um aumento no interesse por essa relação entre temas e, por outro, a necessidade de expansão de estudos dessa natureza, como o que se propõe neste texto.

2.1 Metodologias Ativas

A discussão que envolve a temática sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem perpassa os estudos empreendidos por Morin (2015), há quase 10 anos. O autor, ao investigar as diferentes possibilidades de se organizar estrategicamente as aulas em função dos diferentes objetivos de aprendizagem, diferentes conteúdos e diversidade de estudantes e de contextos, acredita que é urgente uma alteração nos modelos de ensino. Para ele, modelos centrados unicamente no professor ou no conteúdo em si, descaracterizam o próprio processo de ensino, que se orienta em função das aprendizagens dos estudantes. A opção por metodologias ativas seria uma resposta do docente – e da instituição – para reorganizar os processos por meio dos quais os alunos se colocam no lugar de protagonismo, da experimentação, da vivência e da articulação colaborativa.

De acordo com Moran (2015, p. 18) “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. O autor acredita na importância em transcender a educação bancária e tradicional para direcionar a aprendizagem com foco na autonomia do aluno.

Martins *et al* (2019), por sua vez, expõem em práticas uma pluralidade de modelos de metodologias ativas que possuem em comum a centralidade e autonomia do estudante e flexibilidade curricular. Os autores defendem que a mediação do professor, somado a uma diversidade de vertentes pedagógico-didáticas, influenciaram na motivação do estudante e no trabalho de equipe, na descoberta e construção colaborativa do conhecimento.

Para Bacich (2018, p. 41) as metodologias ativas “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Ao considerar tal conceito é possível compreender a

diversidade de estratégias metodológicas utilizadas por docentes nos mais diferentes contextos. A autora ainda afirma que, “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida” (BACICH, 2018, p.37).

2.2 Formação Docente

Furlanetto (2003) apontava que um grande desafio presente no processo de formação contínua de professores estava no questionamento de: Como formar docentes com tantas responsabilidades, sujeitos pensantes, críticos, autônomos e participantes? Para ela, a resposta está em promover processos pelos quais os professores possam se dispor a ir ao encontro dos estudantes e procurar entender o seu processo de conhecimento, auxiliando-os em articulá-lo nas ações cotidianas políticas, sociais, econômicas e culturais, com o saber escolar. Não se trata em colocar os estudantes em uma mesma forma, padronizando conteúdo ou estratégias. O que está em jogo é uma compreensão mais profunda do que é ser professor: o que envolve estar disposto a aprender a aprender constantemente e entender os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos para que esse processo vá ganhando forma (FURLANETTO, 2003).

A formação docente é compreendida, nesse sentido, como um processo contínuo de constituição de um profissional capaz de atuar diante da diversidade, das mudanças de conjunturas, frente à exigência do dinamismo contemporâneo existente da modernidade, definida por Bauman (2010) como líquida, que escorre a cada dia em nossa sociedade e em nossas vidas. Para isso, o processo formativo precisa ser capaz de atuar no papel social que lhe cabe, auxiliando no pensamento crítico e autônomo, ou seja, na constituição de um profissional interdisciplinar, que esteja preparado para acompanhar e auxiliar em mudanças que toda comunidade acadêmica almeja (FAZENDA, 2014).

Para Nóvoa (1992), o diálogo entre os docentes tem fundamental importância para consolidar saberes emergentes na prática profissional. O autor afirma que “a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p.14).

Fazenda (2008, p. 99) afirma que a “interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas às condições que concorrem ao seu melhor exercício”. Para a autora, o desenvolvimento das competências consideradas necessárias advém de diferentes saberes disciplinares: da experiência, da técnica e teóricos, interagindo dinamicamente sem necessidade de existir uma linearidade entre eles.

Nessa perspectiva, a formação docente envolve ações de capacitação e qualificação, que se operacionalizam com a criação de espaços destinados à reflexão, ao diálogo e à escuta sobre a própria prática educativa. Isto posto, há uma tendência em se constituir uma cultura de estudo, produção e socialização de conhecimentos entre os docentes (FREITAS *et al.*, 2010).

2.3 Educação a Distância

A educação a distância é definida como a “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado” (BRASIL, 2005, p.1).

Maia e Mattar (2007) já afirmavam que a educação a distância é uma modalidade de educação que se caracteriza por uma separação física de estudantes e professores, que permanecem em diálogo e em aproximação por meio de diferentes tecnologias educacionais, quer

seja ao vivo (em atividades síncronas), quer seja em diferentes tempos (em atividades assíncronas). A partir dessa perspectiva, instituições de ensino começaram a se organizar em diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem para proporcionar a efetivação dessas relações de ensino e de aprendizagem entre professores e alunos.

Litto e Formiga (2009) apontam que, justamente por essa possibilidade de aprendizagem por meio das tecnologias, a EAD representa uma oportunidade para aqueles que desejam estudar, mas por quaisquer motivos, não conseguiriam fazê-los nos modelos de cursos estritamente presenciais, com tempo e espaço definidos.

Uma informação importante a esse respeito é aparente no Censo da EAD.BR (ABED, 2020, p.129), que afirma que no “modelo EAD, grande parte das pessoas cursa licenciatura” e “68,4% das instituições que oferecem cursos na modalidade de EAD têm uma área responsável para a análise de dados e resultados da aprendizagem” (ABED, 2020, p. 17). Ora, ao contrário do que se pensava no início dos anos 2000 no Brasil, por exemplo (LITTO; FORMIGA, 2009), há uma intensa procura da modalidade EAD por estudantes que desejam se tornar professores (ou seja, aqueles matriculados em cursos de licenciatura), o que pode contribuir com a ampliação da formação desses profissionais para atuação em diferentes partes do país, sobretudo naquelas em que o acesso à cursos presenciais seria limitado.

Os dados do Censo apontam, ainda, que os cursos de graduação a distância mantiveram um ritmo de crescimento normal no período pandêmico e passaram a oferecer conteúdo com propostas mais desafiadoras e ricas com simuladores, recursos adaptativos, atividades gamificadas, entre outros que envolvem tecnologias da informação e comunicação (ABED, 2020).

No entanto, há que se considerar a necessidade de que os cursos realizados na modalidade EAD ofereçam, de fato, suporte para a aprendizagem dos estudantes, mantendo a qualidade de ensino e eliminando a precarização do trabalho docente:

Neste processo de aprimoramento continuado, diversas variáveis devem ser analisadas de forma criteriosa e fundamentada. Entre elas, a base tecnológica utilizada, a qualificação acadêmica e tecnológica do corpo docente e de tutores (presenciais e virtuais), o material didático impresso e *online*, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) empregado, a logística e os modelos de encontros/momentos presenciais - obrigatórios na EaD (ABREU, 2022, p. 23).

Sob essa perspectiva, refletir sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em EAD e a formação docente, torna-se fundamental, sobretudo no que diz respeito a contribuir, tanto para a análise da modalidade em si, quanto para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e de formação continuada dos docentes que nela atuam.

3 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa. Foram convidados para participar 26 docentes do ensino superior privado dos cursos de licenciatura da modalidade a distância de uma instituição de ensino do sul de Minas Gerais. Desses, 14 aceitaram o convite.

De acordo com Thiollent (2009), pesquisas aplicadas têm como foco os problemas cotidianos existentes em organizações na qual envolvem seus atores sociais enquanto participantes. Outro aspecto deste tipo de pesquisa trata-se da elaboração de diagnósticos, a fim de identificar problemas e, conseqüentemente, buscar soluções ou dar respostas ao que foi identificado.

Para estudos realizados no âmbito educativo, Chizzotti (2003) identifica a pesquisa aplicada como ideal para a compreensão desses contextos e dos aspectos subjetivos de determinado problema; ideal, ainda, para a busca de significados pretendidos a partir de interpretações.

De acordo com Creswell (2010), a abordagem qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos que acontecem dentro de um determinado contexto. Para o autor, ao pesquisador cabe perceber e interpretar esses fenômenos sob a perspectiva dos atores sociais envolvidos.

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o questionário como instrumento para a coleta de dados. De acordo com Gil (2002), o questionário é definido como uma técnica de investigação composta de questões com o objetivo de coletar informações acerca de conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses e comportamentos do presente ou passado.

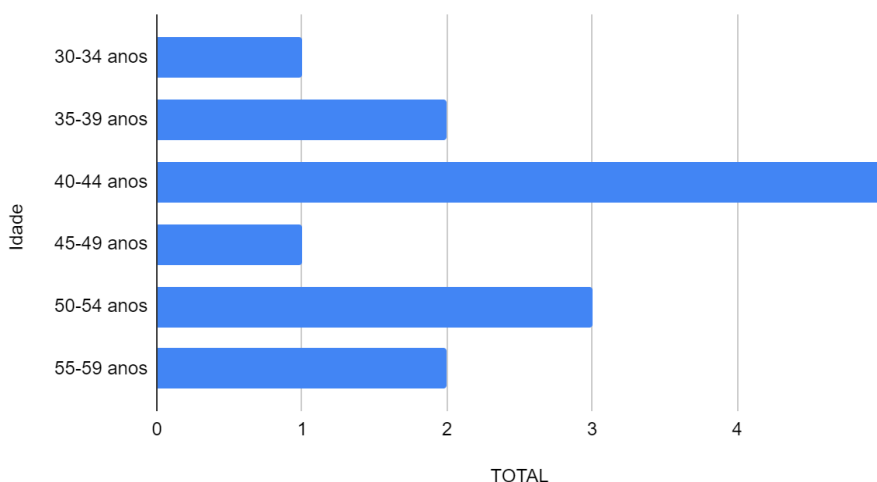
O questionário foi construído pelos pesquisadores na ferramenta Google Formulário e foi elaborado com o objetivo de realizar um levantamento sociodemográfico, de formação acadêmica e atuação profissional dos docentes, somado a identificação de quais estratégias metodológicas esses professores utilizam, com qual frequência, quais os recursos didáticos usados e a aceitação da instituição e alunos.

Os resultados foram analisados de acordo com a técnica da Análise de Conteúdo, como descrito a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos Professores

Dos 14 respondentes, 8 (57%) são do gênero masculino e 6 (43%) feminino. Com relação à idade, os professores estão distribuídos em 6 faixas etárias, que partem de 30-34 anos e vão até os 55-59 conforme pode ser observado na Figura 1, a seguir.



Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Figura 1- Faixa etária dos professores

Percebe-se que 36% dos professores têm entre 40 e 44 anos e desses 60% são mulheres. E outros 36% compreendem as faixas entre 50-54 e 55-59 anos, sendo 60% homens.

Em relação à escolaridade dos professores, os resultados foram que 4 (28%) são doutores, 6 (46%) mestres e 4 (28%) especialistas. Os professores com doutorado e especialização estão divididos igualmente por gênero (50%), já os que possuem mestrado 66% são homens. Ainda com

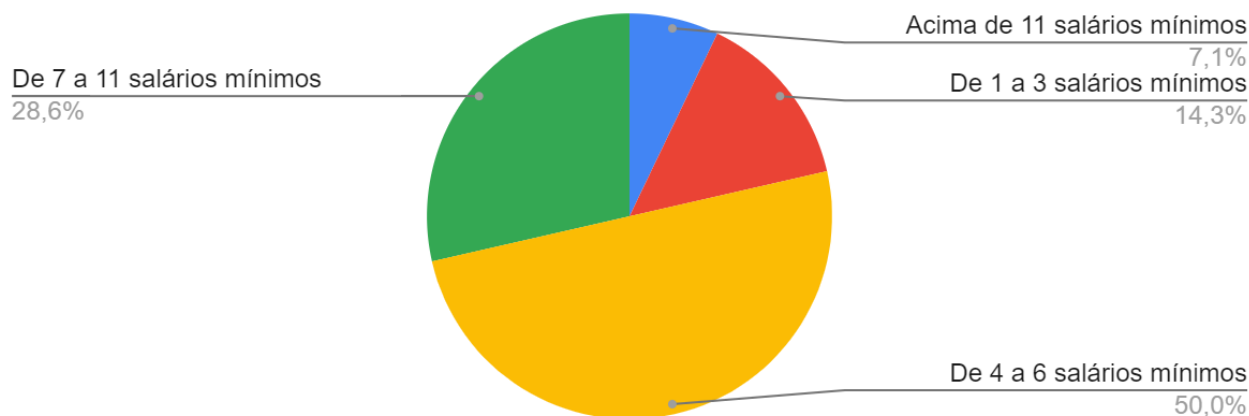
relação à escolaridade, ao triangular a faixa etária e o ano de conclusão da primeira graduação observa-se que os professores entre 50 e 59 anos apresentam na grande maioria sua primeira graduação antes dos anos 2000. Sendo apenas 1, especialista, que se graduou em 2021. A maioria dos professores que estão entre 40 e 44 anos se graduaram entre 2000 e 2004. Por fim, existe outra predominância de formação da primeira graduação dos professores com faixa de 30 a 39 anos que aconteceu entre os anos de 2010 e 2013 (quadro 1).

Quadro 1 - Escolaridade, ano de formação e faixa etária dos professores pesquisados

Qual a sua escolaridade?	Ano Graduação	Faixa Etária	TOTAL
Doutorado completo	1992	55-59 anos	1
	2003	45-49 anos	1
	2004	35-39 anos	1
	2004	40-44 anos	1
Mestrado completo	1987	55-59 anos	1
	1991	50-54 anos	1
	1995	50-54 anos	1
	2010	30-34 anos	1
	2013	35-39 anos	1
	2014	40-44 anos	1
Pós-graduação completa	2000	40-44 anos	1
	2003	40-44 anos	1
	2005	40-44 anos	1
	2021	50-54 anos	1

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Entre os professores respondentes, no quesito média salarial, a metade recebe de 4 a 6 salários-mínimos, destes 57% são mulheres. A outra metade está dividida em 14,3% de 1 a 3 salários-mínimos, 28% entre 7 e 11 salários mínimos e 1% acima de 11 salários mínimos (Figura 2).



Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Figura 2 - Média salarial dos professores pesquisados

Ao analisar a média salarial dos docentes, em que 50% estão na faixa salarial entre 4 e 6 salários-mínimos, há que se comparar com os dados de remuneração docente no Brasil, em que há ainda muito o que avançar. Para esse dado, de modo especial, apontamos a necessidade de aprofundamento de estudos, em que se comparem a quantidade de empregos que docentes com essa mesma característica possuem, com idade, gênero e trajetória profissional. Certamente, tais estudos contribuirão com os estudos relacionados a essa temática e sua articulação com a formação docente no país.

4.2 Experiência e formação

Tanto na EaD quanto na IES apenas 1 professor está há menos de 5 anos na docência. Entre o restante dos respondentes, 7 professores estão lecionando entre 11 e 20 anos e 6 professores de 21 há mais de 30 anos (quadro 2).

Quadro 2 - Tempo de docência, docência no EAD e docência na IES

<i>Qual seu tempo de docência?*</i>	TOTAL
De 11 a 15 anos	3
De 16 a 20 anos	4
De 21 a 25 anos	3
De 5 a 10 anos	1
mais de 30 anos	3
<i>Qual seu tempo de docência na Educação a Distância?*</i>	TOTAL
De 11 a 15 anos	8
De 5 a 10 anos	6
<i>Qual seu tempo de docência na IES?*</i>	TOTAL
De 1 a 4 anos	1
De 11 a 15 anos	5
De 16 a 20 anos	3
De 5 a 10 anos	5

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Com relação a carga horária semanal, 50% possuem mais de 10 horas/aulas e entre eles estão professores que possuem as titulações de mestres e doutores (quadro 3).

Quadro 3 - Carga horária semanal como docente

<i>Quantidade de horas / aula semanais como docente?*</i>	TOTAL
2	1
4	2
7	2
8	1

10	1
12	1
16	1
18	1
20	1
25	1
30	1
Depende do módulo	1

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

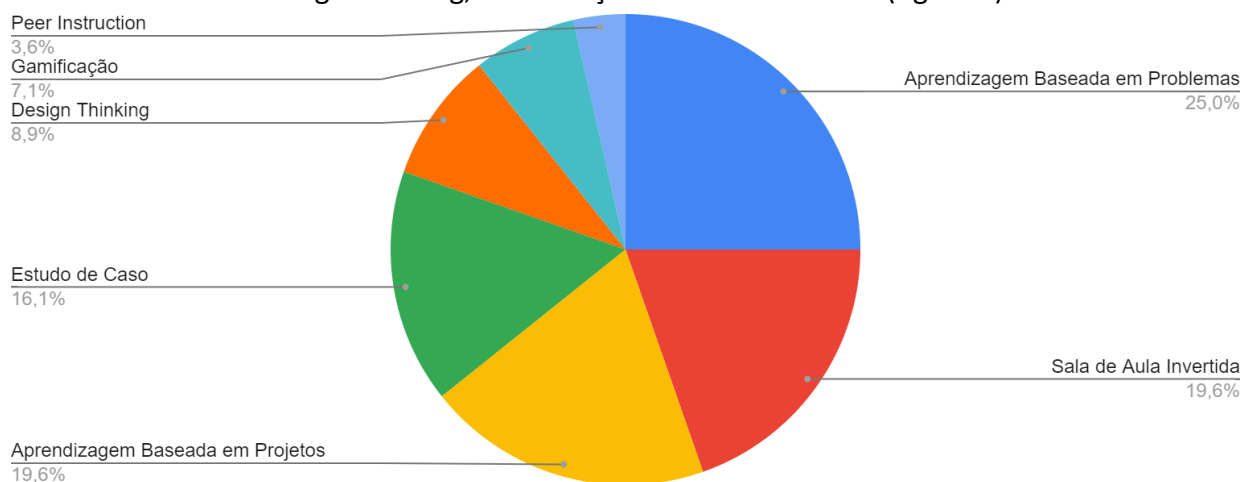
A maioria dos professores pesquisados possuem formação/capacitação em metodologias ativas, que a instituição ofereceu e/ou buscaram por conta própria. Dos que não possuem essa formação, 1 teve indicação de um colega (quadro 4).

Quadro 4 - Possui formação em metodologias ativas e como foi a formação

<i>Possui capacitação/formação em metodologias ativas?</i>	<i>Como foi a forma de capacitação/formação de metodologias ativas?</i>	TOTAL
Não	Não possuo essa formação	1
	Tive indicação de um colega	1
Sim	A instituição ofereceu	8
	A instituição ofereceu, busquei por conta própria	4

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Das metodologias aplicadas em sala de aula, a Aprendizagem Baseada em Problemas está entre as mais utilizadas, seguida de Aprendizagem Baseada em Projetos e Sala de Aula Invertida. As menos utilizadas são Design Thinking, Gamificação e Peer Instruction (figura 3).



Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Figura 3 - Quais metodologias utiliza em sala de aula

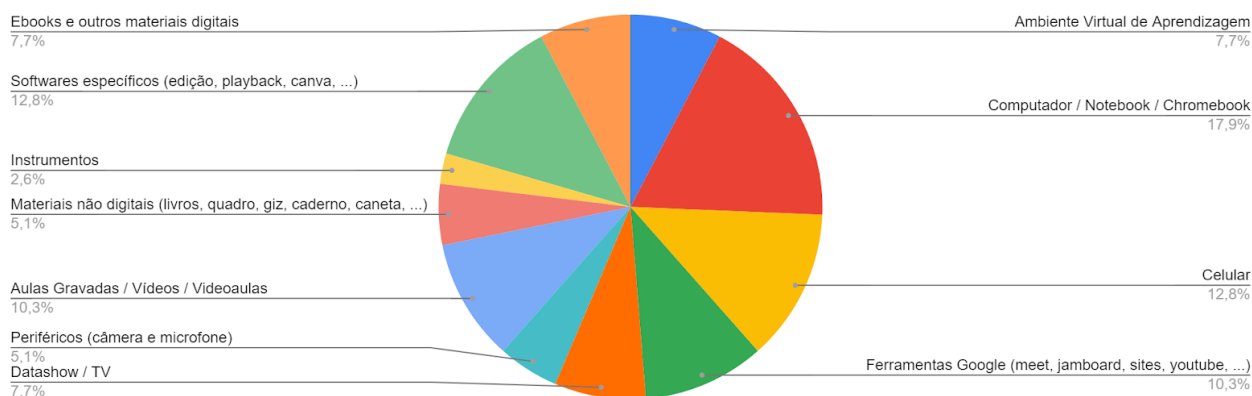
A maioria dos professores que possuem capacitação/formação em metodologias ativas utiliza em suas aulas com frequência, mas apenas 1 utiliza sempre (quadro 5).

Quadro 5 - Frequência de utilização das metodologias ativas

Com qual frequência utiliza metodologias ativas em suas aulas?	TOTAL
Às vezes	2
Muitas vezes	11
Sempre	1

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Dos recursos tecnológicos utilizados durante as aulas, o Computador e o Notebook são a principal escolha entre os professores, seguidos de celular e softwares específicos (12,8% cada). Apenas 1 professor faz uso de instrumentos (figura 4).



Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Figura 4 - Recursos tecnológicos utilizados durante as aulas

Em relação ao interesse em utilizar alguma metodologia específica, mas que não consegue e o motivo de não conseguir, estão: o desconhecimento, dificuldades relacionadas à falta de interesse dos alunos e a falta de recursos da Instituição. As metodologias mais citadas foram: i) gamificação, ii) sala de aula invertida e iii) design thinking (quadro 6).

Quadro 6 - Quais metodologias não usa mas gostaria e porque

Quais metodologias ativas não usa, mas gostaria de usar? Por qual motivo não utiliza?	TOTAL
Gamificação	4
Sala de Aula Invertida	3
Design Thinking	3
Estudo de Caso	1
FAZEM USO DE TODAS - SEM RESTRIÇÕES	4

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Já em relação à opinião que os professores possuem a respeito das metodologias ativas de aprendizagem, de forma geral, 100% dos participantes são favoráveis a sua utilização. Foi possível observar 3 tipos de respostas: i) as relacionadas às estratégias que desenvolvem a autonomia do estudante, ii) consideradas como ferramentas ou complemento ao método tradicional e iii) relacionadas ao reconhecimento como um novo modelo pedagógico.

Dos professores que falam que metodologias ativas estão relacionadas às estratégias que desenvolvem a autonomia do estudante, destacam-se as seguintes falas do quadro 7.

Quadro 7 - Estratégias que desenvolvem a autonomia do estudante

Qual sua opinião sobre as metodologias ativas de um modo geral?	RESPONDENTES
Fundamental para ajudar nossos alunos a atingirem os objetivos da aprendizagem	Professor 01
[...] fugindo do modelo de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula	Professor 05

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Ressalta-se a fala do Professor 05 que, embora enfatize as metodologias ativas como ferramenta, também é afirmado que tal ação é um caminho para que o estudante consiga guiar o seu próprio desenvolvimento educacional. Estando assim categorizado também como uma estratégia para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Dos professores que consideram as metodologias ativas como ferramentas ou complemento ao método tradicional, destacam-se as seguintes falas (quadro 8).

Quadro 8 - Consideram as metodologias ativas como ferramentas ou complemento ao método tradicional

Qual sua opinião sobre as metodologias ativas de um modo geral?	RESPONDENTES
Uma boa opção para melhorar as aulas e o aprendizado dos alunos	Professor 02
Complemento do método tradicional que dificilmente será substituído	Professor 04
É uma ferramenta que ajuda a proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional [...]	Professor 05
Elas dão dinamismo às aulas, mas penso que, se usadas de forma superficial, os alunos podem ter pouco conteúdo específico da disciplina. Colocar o aluno como ATIVO é importante, mas o professor precisa também ser um MEDIADOR. A figura docente não pode ficar de lado.	Professor 06
Excelentes formas de motivação, aprendizagem e fixação de conteúdo	Professor 07
São ferramentas necessárias para uma aula mais interativa e dinâmica	Professor 10
Recursos modernos e que promovem via de mão dupla na relação ensino/aprendizagem	Professor 11
As metodologias ativas auxiliam na mediação do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para fazer da escola um espaço mais dinâmico e atrativo para as novas gerações. Mas é preciso ressaltar que o uso de metodologias ativas não pode ser encarado como uma panaceia para resolver os problemas da educação, considerando a sua complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos na ação educativa	Professor 13
São boas ferramentas para variar e sair do tradicional. Incentivam a participação dos alunos	Professor 14

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Dos professores que reconhecem as metodologias ativas como uma prática pedagógica, destacam-se as seguintes falas dos professores (quadro 9).

Quadro 9 - Reconhecem as metodologias ativas como um novo modelo pedagógico

Qual sua opinião sobre as metodologias ativas de um modo geral?	RESPONDENTES
Acho muito importante, inclusive, a geração atual de estudantes demanda este tipo de metodologia	Professor 03
Produtivas e necessárias	Professor 08

Proporcionam maior aproximação com o perfil de aprendizagem da maior parte dos alunos que dou aula	Professor 09
As metodologias ativas são fundamentais para o aprendizado do aluno, no entanto, é necessário associar a teoria com a prática num processo significativo e cognitivo de conhecimento	Professor 12

Fonte - Elaborado pelos autores (2022)

Observa-se a partir da triangulação desta análise que ainda é baixa a percepção dos professores quanto a aplicação de metodologias ativas visando a autonomia de aprendizagem pelo estudante. Apenas 21% dos professores identificaram o seu uso para tal fim.

Por outro lado, é dominante entre os professores (9 professores, ou 64%) o entendimento de que as metodologias são consideradas como complemento e ferramenta para gerar um maior aproveitamento dos objetivos da aprendizagem. Logo, o método tradicional ainda é a base para as práticas pedagógicas destes docentes.

Por fim, são cinco os professores (29%) que reconhecem as metodologias ativas como um novo modelo pedagógico para além do tradicional, sendo consideradas, nas falas dos professores, como fundamentais e necessárias para o atual perfil desta geração de estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o uso de Metodologias Ativas no contexto da Educação a Distância verificou-se a aceitação dos docentes com forte incentivo da instituição, porém com alguns desafios acerca da postura e engajamento dos alunos.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que os professores que possuem formação em metodologias ativas, as utilizam em suas aulas com frequência, com predominância para a Aprendizagem Baseada em Problemas, seguida de Aprendizagem Baseada em Projetos e da Sala de Aula Invertida. Os docentes declararam usar menos Gamificação e *Design Thinking*, e os motivos apontados foram: a falta de conhecimento sobre a sua aplicação e desinteresse dos alunos.

Acredita-se que não existe uma relação direta na titulação ou curso na qual atuam estes docentes com a utilização ou não de metodologias ativas. Parte-se da compreensão do incentivo e formação oferecidos pela instituição para estes docentes, percebe-se uma forte cultura voltada para a sua aplicação, independente da escolaridade.

Verificou-se que, de forma geral, a opinião dos professores é favorável ao uso das metodologias ativas. Alguns chegaram a apontá-las como necessárias para o processo de ensino e como complemento para tornar a sala de aula mais interativa e aproximar o docente do aluno e o aluno da vivência profissional.

Este estudo apresentou limitações no que diz respeito a generalização dos resultados, mas especificamente na percepção de que os professores associam conhecimentos de tecnologia com a aprendizagem ativa, direcionando-a para um formato de complemento ou mesmo ferramenta para o modelo de ensino, o que oportuniza a possibilidade de estudos futuros nessa linha com maior profundidade. Outra oportunidade está relacionada ao aproveitamento ou resultados obtidos, do ponto de vista dos docentes, do aprendizado adquirido pelos estudantes com a utilização desta aprendizagem ativa.

REFERÊNCIAS

- ABED — Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2020. Curitiba: InterSaberes, 2020. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.
- ABREU, G.A. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL**: um estudo sobre a microrregião de Varginha-MG. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. 117f. 2022.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 02 de dezembro de 2022.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p.93-104, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4146. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>. Acesso em: 26 set. 2022.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREITAS, A. L. S. *et al.* **Capacitação Docente**: um movimento que se faz compromisso – Porto Alegre: 2010. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/924/950/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- FURLANETTO, E.C. **Como nasce o professor**. São Paulo: Paulus, 2003.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo–SP: Atlas, 2002.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD** – a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARTINS, A. M. O. *et al.* **Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior**. Revista EDaPECI, v. 19 n. 3, p. 122-132, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29276/redapeci.2019.19.312147.122-132>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

MORAN, J.M. **A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 39–51. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/pesquisa_e_colaboracao.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2022.

MORAN, J.M. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. Coleção de mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). - **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 01 dezembro de 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1106-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 16 Janeiro 2023

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.