



Correspondência aos Autores:

¹ Giselle Martins dos Santos Ferreira
E-mail: gmdsferreira@gmail.com
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/8992700249707040>
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

² Gabriela Gonçalves Ozório
E-mail: gabrielagoncalvesx@gmail.com
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/2818834615239211>
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

³Laélia Carmelita Portela Moreira
E-mail: moreira.laelia@gmail.com
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/1580283876636179>
Universidade Estácio de Sá

Submetido: 22 maio 2021
Aceito: 05 jul. 2022
Publicado: 28 set. 2022

 10.20396/riesup.v9i0.8665518

e-location: e023048

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Metodologias Ativas nas Concepções de Docentes do Ensino Superior: “um nome novo que não diz nada”?

Giselle Martins dos Santos Ferreira¹  <https://orcid.org/0000-0002-8498-5390>

Gabriela Gonçalves Ozório²  <https://orcid.org/0000-0003-1830-9455>

Laélia Carmelita Portela Moreira³  <https://orcid.org/0000-0003-2286-0530>

RESUMO

Este artigo explora dados produzidos em uma pesquisa cujo objetivo consistiu em caracterizar confluências e disjunções entre as concepções e práticas pedagógicas de docentes do Ensino Superior (ES) e ideias associadas às Metodologias Ativas (MA). O texto discute os achados de uma análise de conteúdo categorial de cinco entrevistas conduzidas entre outubro de 2019 e março de 2020 no âmbito de uma pesquisa de métodos mistos realizada em uma instituição de ES privada. Tomou-se, como fundamentação teórica, pesquisas focalizadas em usos de MA no ES, textos acerca da docência e da inovação no ES, bem como literatura da História da Educação e da Didática. A discussão está organizada em torno das seguintes temáticas: trajetória na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre inovação; e concepções de MA. Sugere-se que, apesar de os professores declararem ter pouca familiaridade com as MA, que é, de fato, uma expressão relativamente recente, muitas das estratégias de ensino relatadas por eles são consistentes com as práticas e fundamentos teóricos dessas metodologias conforme explicitado na literatura pertinente. Assim, por um lado, reitera-se que sempre há espaço para a inovação pedagógica no sentido de adaptação a novos contextos e demandas. Por outro, sugere-se que ideias em torno de proporcionar estímulo ao protagonismo dos estudantes têm uma história mais longa e já podem ser parte integrante, ainda que tácita, do repertório de professores do ES de forma bem mais ampla do que os discursos de defesa do caráter inovador dessas metodologias parecem sugerir.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Metodologias ativas. Inovação pedagógica.

Active Methodologies in Conceptions of Teachers in Higher Education: “a new name that, in itself, doesn’t say much”?

ABSTRACT

This article discusses data produced in a piece of research that aimed at investigating convergences and divergences between the pedagogical conceptions and practices of teachers in Higher Education (HE) and ideas associated with Active Methodologies (AM). The text discusses findings of a categorical content analysis of five interviews conducted between October 2019 and March 2020 within the scope of a mixed methods survey conducted at a private higher education institution. The theoretical grounding comprised research focused on MA uses in ES, texts about teaching and innovation in ES, as well as literature on the History of Education and Didactics. The discussion is organized around the following themes: trajectory in the teaching profession; planning and dynamics in the classroom; conceptions about innovation; and conceptions of MA. It is suggested that, although participants declare to have little familiarity with AM, which is, in fact, a relatively recent expression, many of the teaching strategies reported by them are consistent with the practices and theoretical foundations of these methodologies as explained in the relevant literature. Thus, on the one hand, it is reiterated that there is always room for pedagogical innovation in the sense of adapting to new contexts and demands. On the other hand, it is suggested that ideas around supporting the development of students’ agency have a longer history and may already be an integral, albeit tacit, part of the ES teachers’ repertoire in a way that is obscured by advocacy discourses of MA that stress their innovative character.

KEYWORDS

Higher education. Active methodologies. Pedagogical innovation.

Metodologías activas en las Concepciones de los Docentes de Educación Superior: ¿“un nuevo nombre que, en sí mismo, no dice nada”?

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación que buscó caracterizar las confluencias y disyunciones entre las concepciones y prácticas pedagógicas de docentes de Educación Superior (ES) y las ideas asociadas a las Metodologías Activas (MA). Analiza los hallazgos de un análisis de contenido de cinco entrevistas realizadas entre octubre de 2019 y marzo de 2020 en el contexto de una encuesta de métodos mixtos realizada en una institución privada de educación superior. Como base teórica, se tomaron investigaciones enfocadas en usos de MA en ES, textos sobre docencia e innovación en ES y literatura del campo educativo sobre Historia de la Educación y Didáctica. La discusión se organiza en torno a los siguientes temas: trayectoria en la profesión docente; planificación y dinámica en el aula; concepciones sobre innovación; y concepciones de MA. Se sugiere que, si bien los profesores declaran tener poca familiaridad con la MA, que es una expresión reciente, muchas de las estrategias de enseñanza reportadas son consistentes con las prácticas y fundamentos teóricos de estas metodologías. Así, por un lado, se reitera que siempre hay espacio para la innovación pedagógica en el sentido de adaptarse a nuevos contextos y demandas. Por otro, se sugiere que las ideas en torno a proporcionar estímulo al protagonismo de los estudiantes tienen una historia más larga y pueden ser ya una parte integral, aunque tácita, del repertorio de los profesores de ES de una manera mucho más amplia que los discursos de defensa. parece sugerir el carácter de estas metodologías.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Metodologías activas. Innovación pedagógica.

Introdução

A partir da expansão da infraestrutura tecnológica e da popularização de artefatos digitais,¹ vem sendo posto à Educação um desafio no sentido de reajustar seus propósitos e métodos, adequando-os a uma atualidade digitalizada e em rede. Circulam, com proeminência, nas mídias, nos textos legais e na própria literatura acadêmica, discursos que defendem a necessidade de inovação a partir do questionamento e revisão de práticas pedagógicas, com vistas à utilização de novas metodologias bem como, específica e enfaticamente, novos artefatos. O desafio apresentado aos professores, expresso de forma ampla, é o da inovação pedagógica, compreendida de diferentes modos e, em alguns casos, em associação direta à utilização de tecnologias.

No Ensino Superior (ES), em particular, a convocação à inovação toma múltiplas formas. Cobra-se dos professores uma dita integração de artefatos digitais com o propósito de atender demandas de um público jovem que, supõe-se, tem possibilidades e limites radicalmente distintos do que tinham as gerações passadas. Superestimando-se a nova geração e ignorando-se que “a tecnologia frequentemente faz um papel complexo e ambivalente [na] construção mútua e continuada das gerações” (BUCKINGHAM, 2010, posição 148, tradução nossa), imagina-se que os docentes do ES confrontam uma geração de “nativos digitais”, uma “geração conectada” ou uma variedade de outras denominações dadas aos jovens que cresceram já cercados de artefatos digitais e, assim, seriam versados em práticas de uma dita cultura digital.

A docência no ES, porém, é um campo que merece ser muito mais explorado. As pesquisas na área (ISAIA, 2006; VEIGA, 2006; MASETTO 1998; GATTI, 2016; THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016; CRUZ, 2017, SILVA; MOREIRA, 2018) apontam, como problema comum aos setores público e privado, a ausência de políticas públicas e a escassez de iniciativas institucionais voltadas para a formação pedagógica dos docentes que atuam nesse nível educacional. Therrien, Dias e Leitinho (2016) chamam atenção para a falta de recursos financeiros voltados especificamente para pesquisas sobre docência para a educação superior, criticam a falta de uma política institucional de formação consistente e permanente em cada IES e para a contratação de professores baseada unicamente em suas habilidades como pesquisadores. Sobre o mesmo assunto, Cruz (2017) enfatiza a complexidade da docência no ensino superior, destaca que os estudos sobre a docência nesse nível de ensino são relativamente recentes no Brasil e, com base em uma revisão de trabalhos publicados de 1998 a 2012, ressalta a relevância do protagonismo de profissionais e especialistas para dirigir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos e da didática como expressão do conhecimento especializado do professor.

No que se refere ao setor público, é comum, na literatura pertinente, a constatação de que a formação para a docência é negligenciada, uma vez que os cursos de mestrado e

¹ Referimo-nos, aqui, a uma concepção “tecnologia” restrita aos objetos (por exemplo, computadores e celulares). Reflexões mais aprofundadas sobre o conceito são oferecidas por uma vasta literatura que discute, entre outros aspectos, a questão da neutralidade da tecnologia e sua inevitabilidade na educação (DUSEK, 2006; CUPANI, 2016; SELWYN, 2014, 2016).

doutorado enfatizam a formação do pesquisador, em detrimento da formação do professor (CAMPOS, 2012; CUNHA, 2008). No setor privado, o problema é ainda mais grave, especialmente em cursos em que a expertise profissional e o conhecimento do mercado relacionado à profissão são considerados ativos fundamentais, o que leva muitas vezes as Instituições de Educação Superior (IES) à contratação de docentes portadores apenas do título de Bacharel (SILVA; MOREIRA, 2018).

Nesse contexto, as Metodologias Ativas (MA) têm tido destaque como uma possível “solução” para o problema da inovação pedagógica (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019). Com frequência, utiliza-se o adjetivo “ativa(o)” para que seja demarcada uma oposição entre abordagens pedagógicas centradas no aluno e uma abordagem pedagógica denominada “tradicional” e associada a uma pedagogia de transmissão.

Este artigo discute questões relacionadas às MA a partir de dados produzidos em uma pesquisa que teve como objetivo geral caracterizar confluências e disjunções entre as concepções pedagógicas e práticas pedagógicas de docentes do Ensino Superior e ideias associadas às Metodologias Ativas. A discussão focaliza os dados produzidos em cinco entrevistas semiestruturadas, e está organizada em torno das seguintes temáticas, adotadas como categorias analíticas pré-ordenadas: trajetória na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre inovação; e concepções sobre MA.

O texto se divide em quatro partes. A primeira discute, a partir da literatura da área das MA em contraponto com questões da História da Educação e da Didática, os fundamentos dessas metodologias. A segunda parte apresenta uma breve descrição da metodologia da pesquisa, focalizando a descrição do campo e dos métodos de produção e análise dos dados das entrevistas, e inclui, também, uma caracterização dos participantes. A terceira consiste na discussão dos principais achados da análise das entrevistas. Por fim, na quarta e última parte são apresentadas as conclusões e considerações finais.

Metodologias Ativas e Inovação

De forma geral, as Metodologias Ativas são apresentadas como um conjunto de estratégias que exigem do aluno uma postura mais proativa, colaborativa e direcionada, em particular, à resolução de problemas. O argumento é que, dessa forma, criam-se oportunidades para a construção de conhecimento a partir de maior engajamento do estudante, que seria mais bem posicionado para se apropriar de seu processo de aprendizagem. Para Ferreira (2017), as MA oportunizam um processo de ensinar dialógico, aberto, ativo e participativo, o qual, por meio da curiosidade, da problematização, da articulação teoria-prática e da oferta de oportunidades para a ressignificação de conceitos, objetiva a construção do conhecimento e a resolução de problemas em situações complexas, bem como o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da cidadania do estudante.

Ainda que “Metodologias Ativas” seja uma expressão relativamente recente, seus pressupostos não se constituem em algo inteiramente novo, conforme ressalta Almeida (2018). Na década de 1930, Dewey (2007) já afirmava que o conhecimento escolar pouco preparava os educandos para as experiências do mundo real, e criticava que as matérias escolares fossem ensinadas de forma isolada e desvinculada da realidade. Nesse sentido, destacava a importância de o educador considerar e respeitar a individualidade dos educandos e de suas experiências. De fato, ao longo do século XX, psicólogos do desenvolvimento e educadores – de Montessori a Piaget e Freinet, dentre outros – focalizaram em diferentes aspectos relativos à apropriação da experiência do aprendiz no contexto de ensino-aprendizagem e o papel da descoberta na aprendizagem. No Brasil, conforme discute Saviani (2013), deu-se um deslocamento das teorias tradicionais, leigas e católicas, dominantes até o final do século XIX, para as tendências centradas na aprendizagem, que passaram a disputar, com as teorias que enfatizam o ensino, a influência nas escolas.

As Metodologias Ativas, como sugere a própria expressão, são usualmente apresentadas na literatura com base na ideia de que há um tipo (desejável) de aprendizagem que seria ativa em oposição à educação bancária criticada por Paulo Freire (1987). Porém, parece haver pouca discussão sobre questões de cunho político efetivamente consideradas pela crítica de Freire. Além disso, a oposição entre MA e uma dita pedagogia tradicional pode ser vista como um contraponto forçado, pois, os métodos tradicionais de ensino são, também, múltiplos (LIBÂNEO, 1994). De fato, a literatura acerca das MA nem sempre apresenta raízes ou antecedentes históricos, além de associar, com frequência, as possibilidades dessas metodologias a avanços de natureza puramente técnica. Daí talvez decorra a associação de senso-comum entre a inovação pedagógica e as tecnologias digitais, discutida mais adiante.

As ideias englobadas pelos diversos tipos de MA, sintetizadas por Diesel et al. (2017), são, de forma geral, consistentes com princípios escolanovistas: (1) centramento no aluno: o foco do processo educativo é desviado do ensinar para o aprender, com particular atenção à motivação e ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz; (2) problematização da realidade: as MA privilegiam situações de ensino-aprendizagem que promovem a sua aproximação com a realidade; (3) trabalho em equipe: o aprendiz deve ser colocado em constante interação com os colegas e com o professor, encorajando-o a refletir sobre diferentes perspectivas e exercitar sua capacidade de argumentação e de colaboração; (4) o professor como mediador que desafia e orienta os alunos, adotando uma postura mais reflexiva sobre sua prática, de modo a identificar problemas e buscar soluções.

Tendo como base esses princípios, diferentes classes de MA são tratadas na literatura com uma variedade de denominações. Dentre elas, destacamos as seguintes: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem entre Pares ou Equipes.

A Sala de Aula Invertida (SAI) ou *Flipped Classroom*, como é designada na literatura internacional, segue uma lógica de inversão em relação ao que se denomina pedagogia de

transmissão concretizada na aula expositiva. Na sala de aula invertida, o tempo de contato entre professor e estudantes é dedicado a atividades tais como saneamento de dúvidas, discussões e debates, que partem de alguma atividade de preparação previamente determinada pelo professor. Essa preparação pode envolver leituras, buscas e/ou análise de materiais, por exemplo, e podem ser utilizados recursos selecionados e/ou preparados pelo próprio professor (Recursos Educacionais Abertos, excertos de livros didáticos, material em plataformas de compartilhamento de vídeos etc.). Segundo Zanon et al (2015), esse tipo de abordagem encoraja uma forma de engajamento mais explícito dos estudantes em sua própria aprendizagem, a partir do preparo que precisam fazer para cada aula e, em sala, da participação em atividades variadas. Assim, segundo os autores, a sala de aula transforma-se em um espaço para o aprofundamento da compreensão e realização de discussões com nível de criticidade mais elevado.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*), é um tipo de metodologia na qual os alunos buscam construir, individualmente ou em grupo, uma ou mais soluções para um problema proposto pelo professor. Tem como direcionamento básico o uso de problemas da vida real e/ou profissional como forma de estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do estudante, facilitando o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mínimos que são necessários para o exercício competente de qualquer profissão (MENEZES-RODRIGUES et al, 2019). Na Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*), por outro lado, os alunos focalizam em criar um produto, ou seja, eles são posicionados como protagonistas em todas as etapas de um processo de produção, incluindo o planejamento, a realização das ações planejadas, o desenvolvimento do produto e sua apresentação ao final. O método de projetos é mais específico do que o de problemas no sentido que, ainda que ambos pressuponham a indicação de uma pergunta ou problema desafiador, a aprendizagem por projetos demanda que os estudantes desenvolvam uma solução na forma de um produto. Destacando algumas características dessa abordagem que a diferenciam de outras tarefas de projeto no âmbito de uma abordagem pedagógica eminentemente expositiva, Bender (2015) ressalta o papel da colaboração e da reflexão em um processo que permite aos estudantes ensaiarem, com limites, o tipo de ações necessárias em sua futura atuação profissional.

Outro tipo de MA que encoraja a interação entre estudantes é conhecido como Aprendizagem entre Pares (*Peer Learning*). Segundo Mazur (2015), a abordagem envolve a apresentação, pelo professor, de pontos-chave do “conteúdo”, seguida de pequenos testes, exercícios e outras atividades, com o propósito de, a partir da interação entre os estudantes, encorajá-los a focalizar sua atenção nos conceitos fundamentais. Desse modo, o professor poderá avaliar a necessidade de retomar algum assunto em mais detalhes e, talvez, mais lentamente. Nessa abordagem, os alunos devem compreender e explicar ideias (e suas perspectivas sobre elas) para seus pares.

De forma geral, as MA desafiam o professor a deslocar seu foco dos saberes específicos das disciplinas para outros tipos de saberes docentes (TARDIFF, 2002) que

precisam ser mobilizados para que o fio condutor do processo seja articulado a partir dos aprendizes, e não daquilo que se quer ensinar. As MA encorajam uma reflexão sobre os sentidos da prática docente, exigindo que o professor realize uma autoavaliação continuada do seu trabalho, verificando se a sua proposta metodológica está adequada à realidade que o confronta para que, assim, possa realizar mudanças pertinentes (GEMIGNANI, 2012). Segundo Urias (2017), as MA podem viabilizar mudanças na concepção dos alunos a respeito de disciplinas historicamente vistas como difíceis. Em ambos os lados – professores e alunos –, portanto, as MA tendem a ser vistas, de forma geral, como uma (talvez a) forma de promover a inovação na educação.

Conforme já mencionado, a literatura tende a associar as MA com a tecnologia, em particular, digital. Com certeza, as possibilidades oferecidas por dispositivos digitais conectados em rede podem potencializar estratégias que envolvam busca e avaliação de informações, por exemplo, e podem oferecer sustentação a um processo de aprendizagem mais independente, mas não definem, nem delimitam esse processo. O foco usual em artefatos digitais e sua potência contribui para restringir a concepção de inovação na educação ao progresso de sua infraestrutura tecnológica, como se questões pedagógicas fossem problemas solucionáveis com o mero uso desses objetos. Nesse sentido, reproduz-se o solucionismo tecnológico que caracteriza muito do que se diz sobre a relação entre educação e tecnologia (SELWYN, 2017), amiúde a partir de um pano de fundo no qual a tecnologia é vista como inevitável (SELWYN, 2014).

De fato, o termo inovação vem sendo difundido na educação desde o final da década de 1960, ou seja, bem antes do advento das tecnologias digitais. Por um lado, diferentes sentidos foram sendo atribuídos à palavra ao longo de sua história de utilização no campo; por outro, não há, ainda hoje, consenso em torno do que seria inovar nesse âmbito. De acordo com Canário (2005), durante o regime militar, a ideia de inovação estava imbricada em justificativas de grandes reformas educativas, sendo concebida como uma estratégia de modernização para buscar a eficácia e a produtividade de sistemas e processos. O autor sugere que os discursos sobre inovação da época eram pautados por uma lógica de tutela das escolas, com esforços concentrados no processo de ensiná-las e aos professores a serem inovadores e criativos. Nesse sentido, a inovação consistia na imposição *top-down* de uma abordagem fragmentada, que ignorava o caráter global e sistêmico da educação, além de ignorar a capacidade produtiva de mudança e transformação impulsionada localmente por professores e alunos (OLIVEIRA, 2015).

São mais recentes os discursos sobre inovação que constroem sentidos relacionados à inclusão das chamadas “novas” Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente as digitais (TDIC), em contextos educacionais. Porém, a mesma base tecnicista, ou seja, o foco na “organização racional dos meios” (SAVIANI, 2008, p. 11), veio a se transformar em um neotecnicismo que, conforme Freitas (2014), continua a sustentar grande parte das justificativas para a inovação que tomam a forma de programas de inserção de tecnologias na educação. Conforme destaca Messina (2001), a demanda por inovação tem

sido posta como um fim em si mesmo, como a solução para problemas estruturais bastante complexos. Dessa forma, permaneceram legítimos os discursos e práticas que visam a homogeneizar e promover a reprodução de modelos, sem consideração de diferenças.

Peré (2016) diferencia os processos de inovação pedagógica e inovação tecnológica, ressaltando que não precisam ser articulados, ao passo que Riedner (2018) ressalta que tal articulação pode ser bastante profícua, contanto que o primeiro passo para criar inovação sustentável seja colocar a aprendizagem dos alunos como objetivo fundamental do processo. A questão da sustentabilidade emerge como um problema sério em projetos de inserção *top-down* de artefatos em situações de ensino-aprendizagem, tais como o programa Um Laptop por Aluno (UCA), investigado por Pischetola (2016). Segundo a autora, em casos assim, é fundamental que os professores superem a ideia de que a tecnologia lhes irá, de alguma forma, desautorizar. Para isso, é necessário ressignificar, na formação dos professores, a concepção de tecnologia, que precisa ser compreendida para além da usual noção de ferramenta, metáfora muito problemática que reforça a ideia da neutralidade dos artefatos (FERREIRA; LEMGRUBER, 2018).

A posição de Pischetola é consistente com a de Cunha (2016), que destaca não se tratar apenas de mudanças metodológicas ou de utilização de recursos tecnológicos. Segundo ambas as autoras, inovação requer uma ruptura paradigmática, ou seja, alteração nas bases conceituais que fundamentam a prática pedagógica. De forma ampla, inovação, para Pischetola et al (2019), caracteriza-se por ineditismo (algo não feito antes), utilidade (resposta a uma necessidade) e, como consequência, criatividade: “É a capacidade de readaptar constantemente a ação planejada às novas reflexões críticas que surgem antes, durante e após a prática didática, aceitando o acaso, o imprevisto e todos os elementos geradores de mudança.” (PISCHETOLA et al, 2019, p. 139). De fato, esses aspectos estão fortemente presentes no corpo de dados analisado neste artigo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada no Rio de Janeiro, cujo campus aloja uma grande variedade de cursos muitas grandes áreas do conhecimento. A escolha, porém, recaiu na unidade institucional que engloba os cursos de Ciências Humanas, formado por departamentos diversos que atendem um grande número de estudantes em vários níveis e abrigam diversos programas de pós-graduação com muito boa ou excelente avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes.

O trabalho de campo foi conduzido entre julho de 2019 e março de 2020. Nesse período, foram realizadas a aplicação de um questionário (primeira etapa) para levantamento inicial do perfil e das ideias gerais dos professores acerca dos assuntos em tela, seguida de entrevistas semiestruturadas com professores que se disponibilizaram a participar dessa fase da pesquisa, com a finalidade de aprofundar a discussão. O questionário foi elaborado em

formato online, utilizando a ferramenta de criação, gestão e tabulação de questionários eletrônicos Google Forms, tendo em vista que esse formato e ferramenta possibilita a obtenção de dados de um grande número de participantes nesta fase inicial. Para a elaboração das questões, partimos dos objetivos da pesquisa e desenvolvemos o formulário em seções que tiveram como objetivo traçar um perfil geral dos docentes e estabelecer as primeiras impressões sobre suas práticas e concepções acerca das MA.

Trinta e três professores participaram da primeira parte da pesquisa respondendo ao questionário, e cinco destes, posteriormente, concederam entrevista. Durante as entrevistas, os professores foram convidados a falar sobre sua trajetória de formação docente, sobre como se tornaram docentes do ensino superior e, também, sobre o que pensam a respeito de práticas inovadoras. Em relação às práticas pedagógicas, foram convidados a falar sobre seu planejamento, sua dinâmica de aula e sobre o que consideram importante para que um professor possa inovar em suas aulas, além da descrição de exemplos de inovações desenvolvidas em sala de aula. As entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, tiveram a duração média de 45 minutos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição (Parecer nº 53/2019, CEPq PUC-Rio) e todos os entrevistados que aceitaram participar da pesquisa o fizeram em concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cinco docentes, três homens e duas mulheres com idades de 43 a 60 anos concederam entrevista. Quatro destes entrevistados exercem, exclusivamente, a profissão docente; três têm vínculo de exclusividade com a IES campo da pesquisa e dois lecionam, também, em outra IES. Isso torna a amostra diversa e rica para os propósitos da pesquisa. Para preservar seu anonimato, os entrevistados são identificados por pseudônimos mostrados no Quadro 1, que mostra sua formação de graduação, titulação e área de conhecimento das disciplinas que lecionam.

Quadro 1. Pseudônimos, titulação e áreas das disciplinas dos entrevistados

Pseudônimo	Descritivo
Matheus	Graduação em Engenharia; Doutorado; Filosofia
Deodato	Graduação em Ciências Biológicas; Doutorado; Educação
Thiago	Graduação em Física; Doutorado; Educação
Mariana	Graduação em Marketing e Moda; Mestrado; Moda
Larissa	Graduação em Desenho Industrial; Doutorado; Artes e Design

Fonte: Pesquisa de campo

Conforme sugerido no Quadro 1, uma variedade de áreas do conhecimento está representada pelas formações de graduação dos entrevistados. Quanto à titulação, quatro têm o título de doutor e apenas um é mestre. Quatro dos docentes entrevistados fazem parte do quadro principal da Universidade, e, além de atuarem em sala de aula, também estão envolvidos com atividades de pesquisa, extensão e administração, o que não é o caso de Thiago, que faz parte do quadro complementar e, assim, atua exclusivamente no ensino em nível de graduação.

Os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas foram organizados e submetidos a uma análise do conteúdo categorial (BARDIN, 1977), que permite ao pesquisador desenvolver um modelo de compreensão do objeto por meio das conexões entre os elementos empíricos e teóricos obtidos nas etapas anteriores da pesquisa. De acordo com Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, cujo a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada de acordo com as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira fase, a da pré-análise, o material foi organizado e definiram-se os procedimentos de trabalho. Uma primeira leitura dos dados foi realizada, e, com base na retomada dos objetivos de pesquisa, seguida de uma exploração mais detida do conteúdo das entrevistas, foram levantadas algumas pistas para o prosseguimento da análise nas fases seguintes. A segunda fase envolveu a codificação, a classificação e a categorização dos dados. Na terceira fase, a da inferência e interpretação, apontamos os sentidos subjacentes aos dados em análise (BARDIN, 1977).

Achados

A discussão apresentada a seguir fundamenta-se nos achados da última etapa de produção de dados (entrevistas), e está organizada em quatro categorias temáticas principais, associadas às categorias pré-ordenadas utilizadas para análise: trajetórias na profissão docente; planejamento e dinâmica na sala de aula; concepções sobre Inovação; e concepções sobre Metodologias Ativas.

Trajetórias

Os depoimentos dos professores sobre os caminhos que percorreram para o ingresso na carreira docente, bem como sobre a sua formação para a docência, compartilham um ponto em comum: a entrada na profissão não inclui, via de regra, formação pedagógica específica, e grande parte das atividades consideradas como formação continuada referem-se a estudos, pesquisas e eventos em suas respectivas áreas de atuação. Além disso, as entrevistas indicam que essa entrada pode ter ocorrido por motivos casuais e relativamente pontuais. Thiago e Deodato, por exemplo, iniciaram sua trajetória docente em estágios supervisionados durante a formação inicial, e, apenas no caso de Deodato, tratou-se de um estágio curricular em um curso de Licenciatura. Larissa, por outro lado, teve como determinante para sua entrada na docência experiências com cursos de curta duração em uma Organização Não Governamental. Mariana e Matheus ingressaram na profissão diretamente no ES, após

passagens pelo mercado de trabalho e subsequente formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nos relatos de todos os docentes entrevistados, transparece a importância de experiências vivenciadas ao longo de sua própria escolarização e formação, em particular, as lembranças de professores como modelos (bons ou ruins), o que é consistente com os achados de Ferreira, Freitas e Moreira (2018). Mariana dá um destaque especial à influência de antigos professores em suas práticas como docentes:

Mariana: Então, eu também consegui reunir características de ensino. As que eu gostava mais, as que eu gostava menos, o que incentivava a gente a querer estudar, outras não. Então, assim, eu fui compilando essas opiniões minhas em relação aos professores que eu tive nessa trajetória toda.

Indicações e convites recebem destaque nos relatos, sugerindo a importância das redes instituídas ao longo da formação inicial e do exercício em profissões outras que a docência. Professores, bem como colegas de trabalho, além de potenciais fontes de modelos de atuação e comportamento, podem também constituir-se como nós em redes de conexões profissionais que abrem oportunidades para a docência. O excerto abaixo, na voz de Deodato, ilustra como essas diferentes facetas do professor podem se combinar na construção de uma trajetória que leva ao ingresso na profissão e contribui para a formação de futuros docentes:

Deodato: Eu acho que hoje também eu tenho essa marca um pouco, que eu fui aprendendo com ele [o orientador] ao longo do tempo. Eu cheguei a oferecer oficinas em um projeto que tinha em parceria com uma ONG, e também nas minhas aulas eu também uso algumas coisas assim, então um pouco a gente aprende, assim, acho que no próprio [exercício da profissão].

A fala de Matheus oferece um contraponto que remete ao problema da falta de formação específica para a docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu*:

Matheus: quando eu comecei a me deparar com o fato de que não é suficiente apenas conhecer os conteúdos, [...] ser um bom pesquisador, e que havia um saber, digamos assim, docente [...]. Eu tentei buscar auxílio em vários lugares, inclusive na Pedagogia na época.

O depoimento de Matheus reforça a crítica identificada na literatura citada anteriormente (CAMPOS, 2012; CUNHA, 2008), a qual aponta para um tipo de formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* focalizado quase exclusivamente na pesquisa. Mariana também expressa consciência acerca do impacto, em sua atuação como docente, de uma formação inicial praticamente esvaziada de saberes pedagógicos e deixa entrever, não apenas certa insegurança inicial, mas também uma forma de aprendizagem na prática que foi marcando sua atuação:

Mariana: Assim, eu não tinha a menor noção. Primeiro dia de aula, eu tive uma dor de barriga antes de entrar, eu tinha vinte e seis anos, era super novinha, e foi um susto. Assim, eu fui! Profissionalmente eu fiz tudo meio assim, às vezes eu pegava as coisas e ia desenvolvendo, às vezes fazia mal no início e depois ia aprimorando, assim como é até hoje.

Nota-se, assim, que apesar de atuarem em diferentes áreas do conhecimento, há vários pontos em comum na trajetória dos docentes entrevistados, desde a inspiração nas experiências da escolarização até a entrada na profissão sem formação pedagógica prévia.

Em sala

Um aspecto que chama a atenção nos relatos dos entrevistados relaciona-se à necessidade de o professor refletir sobre sua prática. As palavras de Matheus sintetizam a ideia:

Matheus: O professor precisa, de fato, incorporar nele um conceito que é muito clássico da pedagogia, que é o conceito de estar ressignificando a sua práxis docente a cada aula. Então, assim, se o professor, de alguma forma, entende que é importante esse investimento, que a cada aula ele tem que estar pensando como ele vai fazer a próxima, qual é o tipo de experiência que aquele grupo específico comporta, eu acho que ele está, de fato, fazendo a coisa pelo caminho certo. Porque aí ele vai mobilizar as tecnologias e os métodos que, de alguma forma, são adequados àquele grupo.

De fato, o autoconhecimento e a reflexão sobre os sentidos da prática educativa são elementos fundamentais da (“boa”) prática docente. As falas dos entrevistados reverberam a indicação de Gemignani (2012) no sentido de defenderem que o professor avalie regularmente suas práticas pedagógicas, atualizando-as e, também, compartilhando-as com seus pares. No tocante à autoavaliação, os entrevistados concordam, de modo geral, quanto à importância de conhecer seus alunos, conforme sugere Matheus:

Matheus: Se é o primeiro contato com uma determinada situação ou turma, passar um questionário, criar uma situação em que eles possam se mostrar para mim previamente, para que eu possa adaptar o meu plano prévio àquela situação. E muitas vezes eu mudo mesmo. Eu tinha uma ideia, mas eu vejo: “isso não vai funcionar”.

O conhecimento que gradualmente vai sendo construído, pelo professor, acerca de seu alunado, é importante não apenas no planejamento de ações apropriadas a esses estudantes, em particular, mas também na criação de espaço para lidar com o imprevisível que se apresenta em sala de aula. A fala é consistente com o que Pischetola et al (2019) concebem como um dos aspectos fundamentais da inovação pedagógica: a adaptação da ação docente em um contexto de reflexão crítica continuada, baseada em uma capacidade de aceitação do acaso e do imprevisto.

Outro tema comum levantado pelos professores são as aulas expositivas mais “tradicionais”. Na literatura sobre MA e, também, de forma geral, no imaginário cultivado pelas mídias em torno da educação, as aulas expositivas vêm recebendo muitas críticas, em particular, remetendo à ideia da aprendizagem como memorização mecânica, ou à educação bancária criticada por Freire, em oposição ao desenvolvimento de atividades que contem com maior participação do aprendiz. Sobre isso, Deodato oferece ponderações interessantes:

Então, o que eu tento fazer na maior parte das vezes é assim, eu tento fugir de aulas expositivas, assim. Não porque eu ache que a aula expositiva é necessariamente tradicional, necessariamente ruim. Eu acho que, mesmo uma aula expositiva, ela pode ser muito boa. Mas o que eu tenho percebido, assim, não só aqui, mas também na época que eu dava aula na escola, [é que] você tem a impressão de que você conseguiu atingir no menor espaço de tempo um conteúdo maior, você conseguiu se aprofundar mais e conseguiu dar conta daquele conteúdo, mas na prática isso, assim, está longe de significar que os alunos entenderam aquilo.

Ao prosseguir, o mesmo entrevistado ressalta que o importante é a escolha da estratégia adequada aos propósitos da aula, uma vez que é possível fracassar lançando mão de outras atividades consideradas “não tradicionais”, como uma oficina:

Deodato: Se cai a ficha para você que o objetivo do processo de ensino-aprendizagem é que o aluno aprenda [...] você muda radicalmente a forma de você pensar a sua aula. [...] Posso fazer uma oficina, de repente que, pô, é superinteressante e tal, mas os alunos não estão entendendo, não estão se envolvendo, então aquilo também não está alcançando aquele objetivo.

Ao falar sobre inovação, Thiago corrobora esse posicionamento:

O tempo todo trazendo um problema, problematizando as coisas, não consigo o tempo todo, tem uma hora que eu vou lá para a frente e dou aula tradicional. (...) Eu posso dar essa aula tradicional na hora que eu estou organizando uma coisa que eles entenderam.

Mas em que consistiriam as habilidades necessárias para o professor aliar produtivamente seus propósitos e suas ações em sala de aula? Mariana e Larissa destacam o “domínio dos conteúdos da disciplina” e a inclusão de tecnologias na sala de aula. As palavras de Mariana, a seguir, são contundentes:

Eu acho que tem que saber a matéria, obviamente, saber muito bem para **dominar** o que você está falando, e **agora não tem mais saída** [grifo das autoras], assim, trazer a tecnologia para dentro, para eles usarem dentro de sala de aula, porque... Assim, quando possível. Mas eu acho que hoje, hoje qualquer matéria, qualquer assunto, são possíveis [sic] você buscar a tecnologia para dentro da sala de aula, assim, de alguma forma.

Mariana aponta para a “inevitável” presença das tecnologias criticada por Selwyn (2014), enquanto Matheus oferece uma visão mais ponderada, ilustrada no excerto apresentado a seguir, no qual o professor sugere que a tecnologia pode, inclusive, atrapalhar a prática docente:

Matheus: Você pode usar tecnologia de última geração para fazer o mesmo, inclusive pior do que você já fazia.

Quanto às ações e práticas em sala, as entrevistas revelaram uma grande riqueza de dinâmicas, de fato, consistentes com a várias classes de Metodologias Ativas discutidas acima. Larissa, por exemplo, ministra várias disciplinas relativas ao planejamento e execução de projetos, aspecto fundante da atuação profissional na área em que atua (Design). Em sua fala transcrita a seguir, ela descreve atividades que integram as estratégias de encenação ou dramatização (*role play*) e gamificação em um esquema mais amplo de Aprendizagem por Projetos:

Larissa: Uma das dinâmicas que a gente fez, foi que a gente fez uma atividade em formato mais para RPG, então a gente fez como se fossem duas ilhas e o Brasil, e aí eles eram pesquisadores que iam para essas duas ilhas identificar situações. (...) então a gente trabalhou seis horas com eles, para a gente começar a introduzir o quê que é fazer projeto. Então a gente trouxe uma questão e aí a gente fez uma simulação, (...) então eles tinham que levantar situações, e aí tinha toda uma coisa gamificada para eles poderem pontuar, entender as relações entre os conteúdos. Aí a gente teve que produzir o jornal do lugar, a gente desenhou o jornal, aí tinham as passagens que eles ganhavam para chegar de uma sala na outra.

Em sua disciplina de História da Moda, Mariana também utiliza a Aprendizagem por Projetos:

Mariana: Eu divido em duas etapas a avaliação. Uma, eles têm que fazer um protótipo relacionado [à disciplina]. Transformar uma peça atual em uma peça de época de alguém que eu falei [na disciplina] (...). Aí outra coisa, eu pego esses trabalhos e eu jogo [em um espaço de grande circulação no campus da instituição] para fazer exposição, que é outra interação com o ambiente do departamento.

Outra das MA apresentadas em seção anterior deste trabalho é a Sala de Aula Invertida, que aparece, também, na fala de Deodato sobre ações que conduz em sala a partir de textos previamente lidos pela turma:

Deodato: Então, via de regra, tem algum tipo de roteiro que eu preparo para a aula, que eles primeiro fazem uma parte individual ou em dupla, algumas questões assim para saber se gostaram do texto, se o texto trouxe coisas novas, enfim, eles fazem essa discussão nesse pequeno grupo, e depois junta com o outro grupo, que às vezes tem uma outra tarefa e tal, e depois junta com a turma toda para discutir.

Em resumo, as falas dos professores sugerem que se preocupam com a flexibilização do planejamento de suas aulas, utilizam diferentes tipos de estratégias, incluindo momentos expositivos, e criam situações que encorajam o engajamento e a participação dos alunos para além do que seria exigido em aulas puramente expositivas.

Inovação

Ao tratar da temática, os professores entrevistados oferecem ideias interessantes:

Deodato: não é algo recente na área, no campo educacional e na escola, que é essa visão de que é preciso inovar nesse sentido de que é preciso mudar e, muitas vezes, ligada à modernização e ligada à tecnologia.

Thiago: O que é inovação? É fazer uma coisa de um jeito que nunca se fez? Entender inovação só como uma coisa de: “semestre que vem eu vou fazer de um outro jeito”. Para quê? Por quê? Deu certo do outro jeito? Não deu certo de tal forma? Eu acho que talvez seja mais importante para o educador estar pronto para fazer de outra forma na hora em que recebe o seu alunado e diz: “opa, eles não são o que eu tinha pensado”.

Deodato, neste momento da entrevista, mobiliza uma concepção de inovação como modernização associada à tecnologia. Por outro lado, Thiago sugere uma concepção ligada à

ideia de adaptação, ou seja, parte integrante do trabalho docente como uma atividade reflexiva que envolve uma medida de tentativa e erro. Apesar de diferentes, as opiniões dos dois professores têm em comum a conexão entre inovação e transformação.

A fala de Thiago, em particular, enfatiza que a inovação está relacionada a ações, estratégias e metodologias diferenciadas que promovam uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem na medida em que motiva os alunos. A fala de Deodato, em um primeiro momento, pode parecer reducionista, mas o excerto abaixo evidencia a visão crítica e historicamente informada do professor, consistente com o breve panorama oferecido na seção de fundamentação teórica deste artigo. No trecho abaixo, o professor destaca que, ainda que novos artefatos possam ser interessantes e úteis para repensar a ação docente, é preciso refletir sobre as motivações para esse processo:

Deodato: eu acho que é interessante pensar a mudança, a inovação, pensar como as novas tecnologias ajudam a gente a repensar as nossas aulas, a didática e tudo mais, mas é preciso olhar para esse contexto mais amplo, para entender em que medida isso, de fato, faz a diferença, ou isso é só um aspecto mercadológico que me faz atrair parte de uma possível clientela para aquilo. Ou até que ponto isso, de fato, muda a formação dos alunos.

As entrevistas buscaram, também, elucidar as concepções dos professores acerca do que seria necessário para que um professor se torne inovador. É notável a forma como os professores se retratam como responsáveis, quase que exclusivamente, por esse processo, como os excertos abaixo ilustram:

Mariana: [A inovação] então é tempo, é estudo, busca de novas alternativas. Eu acho que tem que ter uma empatia, você tem que ser carismático, tem que ter uma empatia, tem que criar um vínculo com os alunos. E não ser justamente essa pessoa parada ali que fica ditando coisas de informação só.

Matheus: A inovação, ela vem no momento que o professor assume responsabilmente uma atitude experimental, que ele descobre que a aula pode ser um grande barato, que ele pode relativizar aquele negócio, no sentido grego da palavra mesmo, colocar vida ali dentro. E que ele mesmo se alimenta daquele troço... Aí ele vai espontaneamente procurar, ele mobiliza, ele começa, de fato, a inovar.

Nessa perspectiva, o professor inovador deve investir em sua formação continuada a partir de sua própria iniciativa, tornando-se um experimentador em busca de novas metodologias e estratégias de ensino, trabalhando no desenvolvimento de maior empatia e cultivando o relacionamento com seus alunos. As categorias elencadas pelo grupo de entrevistados corroboram os atributos destacados por Harres et al (2018), que sugerem as características de receptividade e abertura ao novo, assim como o desenvolvimento da empatia e relacionamento com os alunos, como essenciais para o desenvolvimento de uma atitude experimental. Segundo os autores, essa atitude seria a base para uma prática docente que valorize e mobilize o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas.

A fala do professor Deodato alerta para a importância que o clima organizacional tem no sentido de estimular e proporcionar oportunidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras:

Deodato: [...] o clima da instituição, seja o clima escolar, seja o clima na universidade, seja mais especificamente o clima dentro da equipe mais próxima daquele professor. Quer dizer, porque se tem uma equipe que as pessoas se sentem seguras para falar de problemas, das dificuldades que têm, os colegas vão se ajudando e novas ideias vão surgindo para tentar superar problemas que aquela pessoa está tendo. Isso também é uma coisa muito difícil de você encontrar em uma determinada instituição, porque muitas vezes você tem uma instituição em clima de competição [...].

Deodato ressalta que o clima interno da universidade influi na disposição e abertura docente à inovação, reiterando a perspectiva de Harres et al (2018), que apontam para a importância de um ambiente de coletividade e estabilidade na instituição. Segundo os autores, é necessário um ambiente propício a encorajar que os docentes se engajem em ampliar interesses em comum e compartilhar desafios, favorecendo trocas e reflexão sobre a prática, evitando, assim, a reprodução de uma forma de atuação padronizada.

Vale adicionar que, nas respostas ao questionário diagnóstico utilizado na pesquisa, 21 dos 33 respondentes afirmaram conhecer o conceito de “inovação pedagógica”. Dentre as respostas à questão aberta que solicitava que explicitassem seu entendimento do conceito, a maioria ressaltou a questão da adaptação do docente a uma turma ou grupo específicos, de forma consistente com as falas em entrevistas, uma preocupação com modismos (problema levantado, também, na discussão sobre Metodologias Ativas, conforme sugerido abaixo) e a questão da integração de artefatos digitais, em parte, como forma de satisfazer a uma demanda da “geração conectada”. De forma geral, tanto essas respostas, quanto as falas em entrevistas, revelam uma preocupação em manter o foco no aluno, reverberando premissas consistentes com a literatura sobre as MA.

Metodologias Ativas

Conforme já indicado, um aspecto marcante das falas dos entrevistados acerca das MA é a ideia de que se trata (ou pode se tratar) apenas de um modismo:

Thiago: Está agora na moda, na **crista da onda** [grifo das autoras], essa tal de Metodologias Ativas, essa coisa moderníssima aí, recente, de que Freinet falava em 1920. Então eu prefiro pensar no porquê da ação, quer dizer, quando Dewey já falava dessa coisa, só que o Dewey está falando mais de uma ação em que [...] o professor ensina usando ação. E depois, a gente vai chegando em Freinet, depois Vygotsky e Piaget [...] todos eles são ativos e nada é exatamente essa coisa do agora. Colocar o aluno como o sujeito da ação é um discurso muito antigo.

A contextualização feita por Thiago da ideia do foco no aluno está inteiramente alinhada com a discussão apresentada na seção de fundamentação teórica deste texto e com o perfil do professor, também um estudioso da Educação. Larissa, porém, tem um perfil

diferente, mas, ainda assim, em sua fala abaixo sugere a mesma ideia:

Larissa: Então, as Metodologias Ativas, eu acho que também é um termo que meio que ficou na **moda** [grifo das autoras] e tudo vira metodologia ativa, mas eu acho que nada mais é do que você fazer com que você tenha uma espécie de, lá no passado né, pensando nos ateliês de aprendizes – pensando na minha área aqui, né – eu acho que o fato de o tecelão ter um aprendiz, e esse aprendiz estar em uma prática com ele, e as situações de ateliê proporcionam a ele um aprendizado, ele também tinha que ter uma metodologia ativa própria daquele tempo.

Ainda que a literatura da área (por exemplo, GEMIGNANI, 2012; VALÉRIO, 2018) sugira que as escolhas das estratégias de ensino devem ser impulsionadas pela reflexão docente, ou seja, que a utilização de MA não tenha um caráter prescritivo e instrumental, a percepção de que se trata de uma “moda” e/ou modelo “engessado” de ensino pode comprometer a qualidade de iniciativas de adoção dessas metodologias. Um caráter impositivo não seria coerente com a necessidade de autoavaliação da prática educativa e com um compromisso do próprio professor, conforme delineado por Matheus na fala a seguir:

Matheus: [...] E as vezes eu vejo alguns professores adotando certas metodologias de uma forma muito ciosa do que eles estão fazendo, mas eu não vejo nenhum espírito ali, sabe? Eu não vejo... É como se a pessoa tivesse, sei lá, incorporando uma coisa que não é dela, que ela não amadureceu... Quando ela mesmo não acredita no fundo, né. Eu acredito muito no ser humano, no professor motivado, e obviamente não adianta só a intuição, não adianta só à vontade, ele precisa ter acesso (...) Mas sem o espírito do professor a coisa não é verdadeira.

De fato, todos os entrevistados sugeriram uma concepção de aprendizagem como um processo potencializado a partir das relações entre pessoas, ou seja, não dão centralidade a recursos, métodos ou objetos, mas aos sujeitos envolvidos nessas relações, conforme a fala de Larissa ilustra:

Larissa: [...] eu acho que a questão do aprendizado está na gente, está no ser humano, no pensamento. Então eu gosto quando a metodologia ativa está pautada nessa prática da convivência, da experiência. Eu não acho que é um objeto que é responsável por isso, sabe?! Pode ser o giz, pode ser o celular, pode ser o tablet, pode ser um vídeo, pode ser uma mesa, pode ser uma planta, pode ser qualquer coisa. Se você acha que a metodologia ativa, ela simplesmente, mandar o cara ver um vídeo antes de ir para a sua aula, você está enganado. Você está dando para o objeto a responsabilidade dele resolver um problema de relação, de experiência que cabe também a você e a ele dentro daquele espaço.

Thiago: Não é uma questão de método, é a questão da compreensão que eu tenho do ser humano. Eu entendo que a gente só aprende quando eu estou envolvido emocionalmente, intelectualmente com o meu problema, eventualmente também manipulando, mas não obrigatoriamente. Eu prefiro não chamar de metodologia nesse sentido, metodologia eu trago para uma coisa pequenininha, só o jeito de apresentar. Mas não é o jeito, é a compreensão que eu tenho do ser humano. O ser humano aprende porque atua efetivamente nisso.

Os excertos acima sugerem que recursos, qualquer que seja a sua natureza, não determinam a aprendizagem, mas sim as relações vivenciadas com ou por meio desses

recursos em contextos com especificidades próprias. Ao longo de suas respectivas entrevistas, ambos os professores sugerem um papel para o professor que vai bem além do domínio de técnicas e do uso de tecnologias. Uma noção bastante ponderada desse papel é oferecida por Deodato no extrato a seguir:

Deodato: [...] é uma questão de você conseguir mesclar metodologias diferentes e se colocar mais próximo do aluno [...] Não adianta também a gente ser aquele professor que quer ser legal com o aluno, ter uma proximidade e tal, e não ter domínio do conhecimento, achar que conteúdo não tem importância e enfim, fazer qualquer coisa com os alunos e vai ser bacana. E a mesma coisa essa questão das Metodologias Ativas, eu posso ter estudado isso a fundo, saber de cor e salteado várias metodologias, mas se na prática também, assim, eu faço aquilo e não penso no contexto que meu aluno vive, de que forma que aquele conhecimento que eu quero ensinar para ele, como é que isso vai ser desenvolvido por ele, ou não penso no relacionamento que eu tenho com ele, não penso ali nas diferenças entre os alunos também, então eu acho que isso tudo tem que trabalhar articulado.

Deodato apresenta uma crítica à tendência existente em alguns discursos sobre MA que relegam o conhecimento específico e as demandas do contexto a um segundo plano, na qual prevalece uma visão meramente instrumental dessas metodologias.

É interessante ressaltar, também, a crítica dos entrevistados ao uso do adjetivo ativo(a)(s), que sugere a existência, por oposição, de metodologias ou métodos passivos. A fala de Deodato mostrada abaixo é eloquente nesse sentido:

Deodato: Eu acho que hoje, assim, parece que você tem esse pressuposto de que é preciso inovar, é preciso mudar de qualquer jeito, e essa inovação hoje ela está atrelada a essa ideia de Metodologias Ativas, entendendo aí que se você está falando de metodologia ativa dá a entender de que aquela anterior é uma metodologia passiva. Ou que o aluno era passivo ali e agora ele vai se tornar ativo. (...) Assim, se você parar para pensar que desde, pelo menos aí, desde Dewey, você já falava de colocar o aluno no centro, aprender fazendo e tal. É irônico você chamar isso, só hoje você chamar isso de metodologia ativa. E é irônico também pensar que, como se na escola antes não tivesse nada ativo. Quer dizer, uma aula prática, uma saída de campo, isso não é ativo? O aluno de repente faz uma pesquisa na vizinhança dele lá, passa perguntando para os vizinhos alguma coisa, entrevistando, fazendo uma peça de teatro, fazendo um júri simulado, nada disso é metodologia ativa? Eu acho meio problemático. Mas acho que é isso, é um discurso muito mercadológico hoje, mas a gente tem que ter consciência disso até para poder questionar. E para não jogar isso tudo fora, achar que isso é modismo, que isso não traz nada de interessante. Eu acho que tem coisas muito bacanas.

Thiago concorda:

Thiago: Não me sinto confortável tratando as Metodologias Ativas como um polo em oposição a todas as demais formas de fazer pedagógico. Mas, se quer uma característica que me parece importante em algumas perspectivas de metodologia ativa, diria que é acreditar que se aprende pelo fazer, ao fazer e pensar sobre como e porque se faz algo. Fazer e pensar. Falo de uma das ações que desenvolvemos de fazer com a cabeça e pensar com as mãos.

Thiago aponta para a concepção limitada do papel do estudante na aula expositiva, como se a recepção pudesse ser um processo “passivo”, ou seja, uma contradição em termos. Com frequência, os discursos de defesa das MA as situam como a única forma de posicionar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, a partir de seu poder de retirá-lo de uma pretensa posição de “passividade”. Porém, conforme indicado na seção anterior, as estratégias de ensino utilizadas pelos entrevistados incluem, além da exposição, oficinas, projetos, trabalhos em grupo, estudos dirigidos e muitas outras técnicas didáticas elencadas em descrições de diferentes Metodologias Ativas, ainda que não os professores não qualifiquem o que fazem como MA.

A relação entre MA e inovação também foi representada de forma ponderada nas entrevistas, conforme ilustra a fala de Deodato:

Deodato: (...), mas assim, não é usar, mudar ou usar uma nova metodologia simplesmente por usar, né. Acho que sempre tem que refletir as limitações da nossa prática para pensar o que que [sic] eu vou mudar para fazer diferente.

De modo geral, os professores revelaram já ter algum conhecimento das MA, e utilizam termos comuns aos encontrados na literatura sobre o tema. Alguns desses termos circulam na instituição a partir de iniciativas ocasionais (não compulsórias) que objetivam promover a inovação pedagógica, mas trata-se, na maioria, de técnicas didáticas tradicionais em diferentes áreas do conhecimento (por exemplo, o “ateliê” no Design e o “debate” na Filosofia).

Comentários Finais

O presente texto discutiu concepções teórico-pedagógicas de um grupo de cinco professores de uma instituição de ES privada, identificando aproximações e disjunções entre elas e ideias pertinentes às Metodologias Ativas. O foco ou centramento no aluno, noção fundamental das MA, perpassou todas as entrevistas e, assim, parece constituir um norte para os professores. Em outras palavras, as falas desses professores revelam uma grande preocupação com a qualidade do trabalho que fazem e, especificamente, com a adequabilidade de sua atuação junto a seus alunos.

Destacou-se, também, a ideia de inovar como algo relativo à adaptação necessária ao exercício da docência centrada no aprendiz, sustentada na reflexão sobre a prática e, idealmente, no compartilhamento dessa prática entre pares, em ambiente institucional propício. De forma geral, constatou-se uma certa sobriedade em relação às afirmações exageradas feitas sobre essas metodologias, em particular, seu caráter novidadesco e sua associação com as tecnologias digitais.

É importante reconhecer que, conforme os relatos sugerem, os professores refletem sobre sua prática e já conduzem iniciativas interessantes e valiosas, e seria simplista contrapor

uma ideia de pedagogia “tradicional” às MA, como se os professores que não adotam essas metodologias explicitamente não soubessem ensinar. Apesar da discussão acerca das Metodologias Ativas ressaltar aspectos interessantes do processo de ensino e aprendizagem, seus princípios não são inteiramente novos, e já sustentam a forma de pensar e trabalhar dos professores entrevistados. Acreditamos que é preciso reconhecer, mais ampla e profundamente, o enraizamento histórico das premissas que sustentam as MA, bem como a riqueza de práticas de ensino adotadas em diferentes áreas do conhecimento, em alguns casos, milenares.

Vale destacar a especificidade do campo institucional explorado na pesquisa que subsidiou a discussão. No contexto analisado, a reflexão, a crítica e a discussão com pares são elementos integrantes do “clima da instituição”, como um de nossos participantes expressou, que favorece e fortalece a autonomia docente, preservada em uma estrutura de gestão inteiramente acadêmica e, assim, bastante distinta da gestão “profissional” de grande parte das instituições privadas, particularmente as de fins lucrativos. Ainda assim, talvez não seja uma generalização infundada imaginar-se que, ao menos, termos gerais do vocabulário característico da discussão sobre MA já tenham sido absorvidos por uma porção significativa do professorado no país, em parte porque a oferta de cursos e “formações” na área é considerável e, de fato, intensificou-se desde o início da pandemia de covid-19 em 2020.

Uma das falas mais contundentes oferecidas por um dos professores participantes na pesquisa inspirou o título deste artigo: seriam, Metodologias Ativas “um nome novo que, em si, não diz nada”? Os achados aqui discutidos indicam que ideias em torno de proporcionar estímulo à atividade e ao protagonismo dos estudantes, centrais às MA, já podem ser parte integrante, ainda que tácita, do repertório teórico-metodológico de professores do ES de forma bem mais ampla do que os discursos de defesa dessas metodologias parecem sugerir.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. In: BACIC, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BUCKINGHAM, David. Foreword. In: THOMAS, Michael. (Org.) **Deconstructing Digital Natives**. Edição para Kindle. Nova Iorque; Abingdon: Routledge, 2011.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. In: 35ª Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas: GT08, 2012, p. 1-14. Disponível em:

http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2528_int.pdf. Acesso em.: 02 abr. 2021.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 97- 101, 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3vEjCNC>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DEWEY, John. **Experience and Education**. Nova Iorque: Tousestone, 2007.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DUSEK, Val. **Philosophy of technology: an introduction**. Oxford: Blackwell, 2006.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; FREITAS, Rejane Cunha; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 25-51, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650880>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; LEMGRUBER, Márcio Silveira. Tecnologias educacionais como ferramentas: Considerações críticas acerca de uma metáfora fundamental. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe (Arizona), v. 26, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3864>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERREIRA, Robinalva. **Metodologias ativas na formação de estudantes de uma universidade comunitária catarinense: Trançado de avanços e desafios**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7821>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GATTI, Bernadete. Questões sobre a docência universitária no Brasil. Entrevista concedida a Isabel Maria Sabino de Farias. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 141-144, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vzw5lt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HARRES, João Batista Siqueira; *et al.*. Constituição e prática de professores inovadores: Um estudo de caso. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200107>. Acesso em: 02 abr. 2021.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnan (Org.) **Docência na Educação Superior**, p. 63-84, 2006. Brasília: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.) **Docência na universidade**, p. 9-25. 1ª ed. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Inovação na Educação Superior. **Interface**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004. Disponível em: <http://ref.scielo.org/p9v56n>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MENEZES-RODRIGUES, Francisco Sandro; *et al.* Vantagens da utilização do método de aprendizagem baseada em problemas (mapb) em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 340-353, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11660>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, novembro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Rafaela Bisacchi Coelho Corrêa. Um estudo sobre uma proposta educacional “inovadora” no contexto de reforma educacional da Rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26874/26874.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PERÉ, Nancy. Apuntes para analizar la relación entre innovación, TIC y formación pedagógico-didáctica. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 8, n. 16, p. 15-33, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060418.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão Digital e Educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyanna. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5822>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PISCHETOLA, Magda; ALBUQUERQUE, Paula; HEINSFELD, Bruna Damiana; SANTOS, Elis Renata de Brito; CORRÊA, Juliana Gomes; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes; OLIVEIRA, Nadja Naira Silva. **Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica**. Curitiba: CRV, 2019.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais no ensino superior: formação inicial de professores e inovação na UFMS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35475/35475.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, Neil. **Distrusting Educational Technology**. Edição para Kindle. Londres: Routledge, 2014.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**. Key issues and concerns. Londres: Bloomsbury, 2011.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. (Org) **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**, p. 85-103. Rio de Janeiro: SESES, 2017. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Julio César Santos; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Professores iniciantes em cursos de Comunicação Social do Rio de Janeiro. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. 3, p. 79-94, 2018. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2485/2496>. Acesso em: 02 abr. 2021.

TARDIFF, Maurice Lessard. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2952>. Acesso em: 02 abr. 2021.

URIAS, Guilherme Muniz Pereira Chaves. Das práticas docentes tradicionais às reflexivas: os caminhos percorridos no processo de mudança metodológica nas aulas de física em uma instituição de Ensino Superior. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150416>. Acesso em: 02 abr. 2021.

VALÉRIO, Marcelo. **Autonomia de professores na sala de aula invertida**: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e para a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5988/1/Marcelo%20Valerio_2018.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnan (Org.) **Docência na Educação Superior**, p. 85-96, 2006. Brasília: INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

ZANON, Denise Puglia. et al. Sala de aula invertida: possibilidades e limites na docência universitária. (In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015). Curitiba: **Anais do XII EDUCERE**, 2015, p. 11652-11660. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Artigo-Sala-de-aula-invertida-ALTHAUS-ZANON-CANCADO-SANCHES-Puc-2015.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.