


**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 5**

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 5

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 5 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 5) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-462-7 DOI 10.22533/at.ed.627191007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APROPRIAÇÃO DA MÍDIA PELA CRIANÇA: UM OLHAR ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	
Elisângela Soares Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.6271910071	
CAPÍTULO 2	9
A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CAMPO EM DISPUTA	
Rozieli Bovolini Silveira	
Lizandra Falcão Gonçalves	
Mariglei Severo Maraschin	
DOI 10.22533/at.ed.6271910072	
CAPÍTULO 3	22
A PERCEPÇÃO DOS SURDOS ACERCA DOS EQUÍVOCOS COMETIDOS EM SUAS PRODUÇÕES ESCRITAS	
Marília Ignatius Nogueira Carneiro	
Clélia Maria Ignatius Nogueira	
Tânia dos Santos Alvarez da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6271910073	
CAPÍTULO 4	33
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O USO DE AMBIENTES TRADICIONAIS DE EAD E DE SISTEMAS Tutores Inteligentes: Preparação, Elaboração, Aplicação e Resultados	
Dulcinéia Gonçalves Ferreira Pires	
Sandrerley Ramos Pires	
Cassiomar Rodrigues Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.6271910074	
CAPÍTULO 5	47
ANÁLISE DO USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS PARA FINS NÃO RELACIONADOS AO CONTEÚDO: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE MEDICINA	
Edgar Marçal	
Cláudia Martins Mendes	
Marcos Kubrusly	
Jessica Mendes de Luca	
Hermano Alexandre Lima Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.6271910075	
CAPÍTULO 6	58
AS CRIANÇAS DA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA LITERÁRIA	
Francisca Rodrigues Lopes	
Elizangela Silva de Sousa Moura	
Liliane Rodrigues de Almeida Menezes	
DOI 10.22533/at.ed.6271910076	
CAPÍTULO 7	68
AS MÍDIAS NO ENSINO: UTILIZANDO SERIADO DE TV PARA ENSINAR CONCEITO DE ENERGIA	
Jéssica Priscilla Martins e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6271910077	

CAPÍTULO 8	71
AS TIC NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O EMPREGO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS <i>GOOGLE FOR EDUCATION</i> E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Priscila Cristiane Escobar Silva Letícia Maria Pinto da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6271910078	
CAPÍTULO 9	86
CLUBE DE ROBÓTICA NA ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA	
Marlene Coelho de Araujo Maria do Carmo de Lima Giselle Maria Carvalho da Silva Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6271910079	
CAPÍTULO 10	92
AS CONVERSAS EM GRUPO E O FÓRUM VIRTUAL: DISPOSITIVOS CARTOGRÁFICOS DE ENSINO	
Eliane Teixeira Leite Flores Diogo Gomes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.62719100710	
CAPÍTULO 11	104
CRIAÇÃO DE VIDEOAULAS COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO: DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO DE MANEIRA ACESSÍVEL E BARATA	
Fábio Rodrigues Ferreira Seiva Wesley Ladeira Caputo Laísa Ferreira da Silva Cristiano Massao Tashima	
DOI 10.22533/at.ed.62719100711	
CAPÍTULO 12	116
EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A TECNOLOGIA COMO PROCESSOS DE AUTONOMIA DO SUJEITO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	
Jessica Aparecida Paulino Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.62719100712	
CAPÍTULO 13	134
ENSINO DA FUNÇÃO AFIM COM A UTILIZAÇÃO DO <i>SOFTWARE GEOGEBRA</i> PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	
Vinícius Campos de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.62719100713	
CAPÍTULO 14	146
ESCOLA DIFERENTE? NÃO! ESCOLA INOVADORA: UM NOVO CAMINHO PARA EDUCAÇÃO	
Rosichler Maria Batista de Prado Campana Kely Guimarães Rosa Juliana Marcondes Bussolotti Mariana Aranha Souza Suelene Regina Donola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.62719100714	

CAPÍTULO 15	157
INFORMAÇÕES ESTRATÉGICAS NECESSÁRIAS EM UM SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS	
Lilian Wrzesinski Simon	
Andressa Sasaki Vasques Pacheco	
DOI 10.22533/at.ed.62719100715	
CAPÍTULO 16	173
INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT NO IFPI	
Angislene Ribeiro Silva Reis	
Joseane Duarte Santos	
Fábio Alexandre Araújo dos Santos	
Vagner Pereira Professor	
DOI 10.22533/at.ed.62719100716	
CAPÍTULO 17	187
METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DO ALUNO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA	
Eduardo Manuel Bartalini Gallego	
Rodrigo Ribeiro de Paiva	
Daniela Dias dos Anjos	
DOI 10.22533/at.ed.62719100717	
CAPÍTULO 18	202
O ENSINO DA MATEMÁTICA E O USO DO COMPUTADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE	
Tacildo de Souza Araújo	
Aretha Cristina de Almeida Ribeiro	
João Paulo Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.62719100718	
CAPÍTULO 19	211
O ESTUDO DE CASO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Josimar de Aparecido Vieira	
Marilandi Maria Mascarello Vieira	
Roberta Pasqualli	
DOI 10.22533/at.ed.62719100719	
CAPÍTULO 20	226
PROVA SANTOS: O PERCURSO ENTRE A SEDUC E AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II	
Vera Helena Mojola Pessoa de Mello e Lara	
Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.62719100720	
CAPÍTULO 21	235
SUSTENTABILIDADE <i>VERSUS</i> PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA DO JORNAL DIGITAL	
Glauce Angélica Mazlom	
Fabrícia Rilene de Sousa Silva	
Juciely Moreti dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.62719100721	

CAPÍTULO 22	241
TECNICISMO DOS ANOS DE 1970: UM PARALELO DOS SEUS DETERMINANTES POLÍTICOS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE	
Izanir Zandoná Andrea Vergara Borges Marisete Maihack Perondi	
DOI 10.22533/at.ed.62719100722	
CAPÍTULO 23	247
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: MOVIMENTO DE UMA FORMA/AÇÃO DE PROFESSORES	
Anderson Luís Pereira Ingrid Cordeiro Firme Rosa Monteiro Paulo	
DOI 10.22533/at.ed.62719100723	
CAPÍTULO 24	258
TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS NAS PESQUISAS EM PROEJA NO BRASIL: BIBLIOMETRIA EM TESES E DISSERTAÇÕES NA CAPES	
Helaine Barroso dos Reis Rinaldo Luiz Cesar Mozzer	
DOI 10.22533/at.ed.62719100724	
CAPÍTULO 25	275
TICS NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADES PEDAGÓGICAS NO RÁDIO	
Fernanda Pasian Geison Durães Luciano Gonsalves Costa Natália Fratta da Silva Jorge Augusto Pereira Patrícia Vieira Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.62719100725	
CAPÍTULO 26	280
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O EMPREGO DE EXPERIMENTAÇÃO REMOTA EM SALA DA AULA	
Rubens Gedraite Leonardo dos Santos Gedraite Eduardo Kojy Takahashi	
DOI 10.22533/at.ed.62719100726	
CAPÍTULO 27	288
A GOVERNAMENTALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE ESTADO DA ARTE A PARTIR DE BASES DE DADOS DIGITAIS	
Gilmar Lopes Dias Carlos Roberto da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.62719100727	

CAPÍTULO 28	300
A NARRATIVA COMO EIXO ARTICULADOR DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E COMUNICACIONAL: UMA ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ELZA MARIA PELLEGRINI DE AGUIAR (CAMPINAS-SP/BRASIL)	
Marciel Aparecido Consani	
DOI 10.22533/at.ed.62719100728	
CAPÍTULO 29	314
DE INVASÃO SILENCIOSA À ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA FINANCEIRA PUBLICAMENTE DECLARADA: A INSERÇÃO DE DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO	
Stella Cecilia Duarte Segenreich	
Ana D’Arc Maia Pinto	
Lilian Lyra Villela	
DOI 10.22533/at.ed.62719100729	
SOBRE O ORGANIZADOR	333

METODOLOGIAS ATIVAS NA VISÃO DO ALUNO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

Universidade São Francisco – USF – Itatiba – SP

Aluno de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Rodrigo Ribeiro de Paiva

Universidade São Francisco – USF – Itatiba – SP

Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativo

Daniela Dias dos Anjos

Universidade São Francisco – USF – Itatiba – SP

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

RESUMO: As atuais tecnologias e diversas mídias digitais fizeram com que o ambiente escolar se modificasse. As tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos alunos e passaram a fazer parte das estratégias de ensino dos professores, como tendência crescente. Para atender essas demandas, o ensino superior tem utilizado as denominadas metodologias ativas, que exploram a autonomia dos alunos na produção de seu conhecimento. Partindo desses pressupostos, esse texto visa apresentar o contexto nacional em que a pesquisa está inserida, destacando como o

cenário histórico na educação superior levou a um aumento no número de instituições, cursos e alunos, conduzindo os professores a utilização de metodologias de ensino diversificadas, apresentar o conceito adotado pelos autores sobre metodologias ativas e descrever sucintamente algumas das metodologias ativas comumente utilizadas. É importante destacar que essas informações fazem parte de uma pesquisa maior de doutorado que está em desenvolvimento e que busca, por meio de entrevistas com alunos, analisar a sua percepção sobre a utilização dessas metodologias no contexto do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas no ensino superior; Conceito de aula no ensino superior; Ensino Superior.

ABSTRACT: Current technologies and diverse digital media have changed the school environment. Digital technologies are present in students 'daily lives and become part of teachers' teaching strategies as a growing trend. To meet these demands, higher education has used the so-called active methodologies, which explore the autonomy of students in the production of their knowledge. Based on these assumptions, this text aims to present the national context in which the research is inserted, highlighting how the historical scenario in higher education has led to an increase in the number of institutions,

courses and students, leading teachers to use diverse teaching methodologies, to present the concept adopted by the authors on active methodologies and to briefly describe some of the active methodologies commonly used. It is important to highlight that this information is part of a larger doctoral research that is under development and that seeks, through interviews with students, to analyze their perception about the use of these methodologies in the context of higher education.

KEYWORDS: Active methodologies in higher education; Classroom concept in higher education; Higher education.

INTRODUÇÃO

A vida escolar é uma realidade para nós, na sociedade em que estamos inseridos. Desde cedo, vamos à escola e convivemos com esse ambiente rico em vivências e experiências. Nesse convívio somos inseridos em uma cultura específica, que nos constitui em parte e que nos possibilita uma formação para a vida em sociedade. Dizemos em parte, pois também somos inseridos em outros ambientes culturais, como nossa família, aqui considerada nas mais diversas conformações, nas relações de amizade e mesmo nas relações de trabalho. A forma como todas essas interações ocorrem nos afetam, e nós afetamos cada um desses ambientes por meio de nosso comportamento.

O ambiente escolar se estende desde a educação infantil até o ensino universitário e podemos participar de diversas culturas nesse período. Cada sala de aula, cada instituição constitui um ambiente único, apesar de algumas características serem compartilhadas. As informações aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa, que está sendo realizada em um ambiente universitário, com alunos de uma universidade no interior paulista. Especificando um pouco mais, estamos falando de uma universidade particular, confessional, comunitária e filantrópica. São alunos dos cursos superiores de tecnologia, um público bastante específico e para o qual poucas pesquisas foram realizadas sobre a utilização de metodologias ativas no ensino superior. Apresentaremos especialmente parte da contextualização de sua produção, alguns referenciais teóricos, que visam propiciar a aproximação do leitor com as vertentes adotadas, bem como algumas das metodologias ativas mais utilizadas no cenário atual.

1 | CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A partir da década de 1990, especialmente após a aprovação da Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ou LDBEN, observou-se uma expansão no número de instituições de ensino superior, essa expansão tornou-se ainda mais visível a partir do ano 2000, especialmente das instituições particulares. Saviani

(2010) fez uma análise bastante interessante sobre a evolução da educação superior no Brasil, destacando que, apesar da tendência à privatização, que ocorreu no final do império e durante da Primeira República, o que prevaleceu foi o modelo, denominado, napoleônico que se caracterizava pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, especialmente das universidades. Somente a partir da década de 1980 é que esse modelo começou a se alterar, havendo a distinção entre *universidades de pesquisa e universidades de ensino* em 1986 pelo GERES (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior).

Essa distinção veio, desde aí, frequentando documentos sobre o ensino superior mas, na gestão de Paulo Renato Souza à frente do MEC, foi assumida como ideia-força da política a ser implementada relativamente ao ensino superior. Tal orientação acabou sendo consagrada no Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova LDB. Esse decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de ensino superior, a distinção entre *universidades* e *centros universitários* (SAVIANI, 2010, p.11).

É importante notar que Saviani destaca a separação das Universidades e Centros Universitários como ideia/força política, ou seja, essa distinção ocorre com um propósito de expansão do ensino superior em uma vertente mais voltada ao mercado. Ele ainda coloca que

os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (SAVIANI, 2010, p.11).

A diferença entre universidade e centro universitário é bastante nítida, especialmente a econômica, pois vale mais a pena ser um centro universitário, uma vez que não há necessidade de investimento em programas de *stricto sensu*, o que, em sua maioria, geram custos maiores que as receitas obtidas. Tendo a mesma autonomia que as universidades para a criação de cursos, o que gera um ganho em tempo e dinheiro, pois enquanto faculdade, a instituição somente pode iniciar um curso de graduação após prévia autorização do Ministério da Educação, o que implica em visita de comissão avaliadora e todos os custos decorrentes da mesma. Também podem realizar o registro dos diplomas de seus cursos, autonomia dada pelo Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006 em seu art. 2º, § 4º, que dispõe sobre os centros universitários. Com isso, os centros universitários apenas não possuem, nem podem utilizar o termo universidade, mas mantém, praticamente o mesmo nível de autonomia para seu funcionamento que uma universidade, e com um custo menor.

Saviani (2010), destaca ainda, que o modelo napoleônico, vem sendo modificado pela incorporação de conceitos do modelo anglo-saxônico, principalmente os de vertente norte-americana, em que prevalece maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado, atendendo a este. Com isso, as instituições entram em

uma tendência de tratar a educação também como uma mercadoria, que segue a lei do comércio de oferta e procura, resultando em uma diversidade de oferta de cursos, alguns seguindo certa sazonalidade, bem como a oferta de preços, com isso buscam o menor custo para seu funcionamento e conseqüente menor preço de mercado. Esse aprofundamento mercadológico, levou a associação de instituições de ensino com empresas de ensino, que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Como resultado, é possível observar que alguns grupos educacionais que colocaram suas ações na Bolsa de Valores receberam muitos investimentos e o valor de suas ações subiu acima de 100%. Aqui não citaremos os nomes dos grupos educacionais, mas é possível identificar esse crescimento e suas variações, porque como qualquer ação essas passam por altas e baixas, diretamente no endereço eletrônico da BOVESPA. Com isso, também se reforça o aspecto mercadológico que a educação superior vem sofrendo e o crescente aumento no número de instituições privadas no Brasil.

De acordo com o Censo da Educação Superior, entre 2001 e 2017, o número de instituições de ensino superior passaram de 1391 para 2448 e, considerando apenas as particulares, o número foi de 1208 para 2152 (INEP, 2012; INEP, 2018). Saviani (2010, p.14) destaca que “em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%)”. Então se analisarmos esses números, podemos verificar que, em 20 anos, o número de instituições de ensino superior passou de 922 para 2448. As públicas passaram de 211 para 296 (12%) e as particulares de 711 para 2152 (88%). Os números por si só retratam o grande aumento no número de instituições privadas de ensino superior e fica evidente também que esse aumento é reflexo de um nicho de mercado que foi encontrado.

Juntamente com esse crescimento, observou-se a expansão da legislação referente a esse nível de ensino. Entre as principais está a Lei 10861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de garantir um processo nacional para avaliar as instituições de educação superior, os cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos alunos, visando atender o disposto no artigo 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dessa forma, o SINAES se apresenta com as finalidades de melhorar a qualidade da educação superior, ampliar sua oferta, aumentar permanentemente sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais que as instituições de educação superior devem ter, sendo esses obtidos por meio de uma valorização da missão pública de cada instituição, por meio da promoção dos valores democráticos, pelo respeito à diferença e à diversidade, bem como da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Ainda destaca em seu artigo 2º:

O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos alunos, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, SINAES, 2004).

É importante notar que o resultado das avaliações constitui o referencial para os processos de regulação e supervisão das instituições de ensino superior. Situação que já foi questionada anteriormente quando as mesmas realizavam o chamado Provão, pois muitas instituições eram penalizadas devido a “boicotes” das provas por parte dos alunos.

Ainda considerando o SINAES, em seu artigo 3º são estabelecidas as 10 dimensões pelas quais as instituições de educação superior serão avaliadas:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos alunos;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior

(BRASIL, SINAES, 2004).

Nessa avaliação institucional, a legislação (BRASIL, SINAES, 2004) ainda prevê que essas 10 dimensões serão consideradas respeitando a diversidade e especificidade das diferentes organizações acadêmicas. Ou seja, em princípio, ao se avaliar uma instituição, o avaliador, que é um professor, que compõe o Banco de Avaliadores do INEP, que foi previamente capacitado e que é vinculado a alguma instituição de ensino superior, seja do setor público ou privado, deve levar em consideração a inserção social da instituição e suas contribuições para a população local. Apesar do instrumento de avaliação ser único para o país, com itens a serem avaliados em uma escala com 5 níveis, para cada uma de suas dimensões, formando uma nota final para os conjuntos de dimensões.

Além da avaliação institucional, é prevista a avaliação dos cursos de graduação, tendo como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas pela instituição de ensino superior aos alunos, especialmente as relativas ao perfil do corpo docente, sua formação acadêmica, regime de trabalho e produção científica, analisar as instalações físicas, entre elas salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços de convivência, sala dos professores, entre outras e a organização didático-pedagógica, por meio da análise do projeto pedagógico do curso – PPC e sua consonância com a missão, visão e valores institucionais, bem como seu alinhamento com o projeto de desenvolvimento institucional – PDI. Para essa avaliação também são realizadas visitas *in loco*, por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. Para essas avaliações, assim como ocorre nas avaliações institucionais, são utilizados instrumentos próprios, com dimensões específicas e com uma escala de 5 níveis.

Por fim, o terceiro quesito de avaliação é a avaliação dos alunos, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Alunos - ENADE. Trata-se de uma prova escrita, aplicada em data previamente estabelecida e que tem por objetivo aferir o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos determinados nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, aferir suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. A periodicidade da aplicação da prova será trienal, ou seja, a cada 3 anos um conjunto de cursos realizam

a prova. Dessa forma, nem todos os alunos efetivamente participam da prova, pois podem passar pelo curso em momentos em que não se enquadrem nos critérios de seleção para a prova. Atualmente os critérios são: Alunos Concluintes dos Cursos de Bacharelado: aqueles que tenham expectativa de conclusão de curso até julho do ano seguinte a aplicação da prova ou que tenham cumprido 80% (oitenta por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade; Alunos Concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia: aqueles que tenham expectativa de conclusão de curso até dezembro do ano de aplicação da prova ou que tenham integralizado 75% (setenta e cinco por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso e não tenham colado grau até o último dia do período de retificação de inscrições do Enade.

Outro fator importante e que merece destaque é que a Lei dos SINAES (BRASIL, SINAES, 2004) determinou em seu artigo 4º §5º que “o ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial”. Com isso, a participação na prova pelos alunos se torna obrigatória, pois, note, o Enade passa a ser um componente curricular obrigatório, conseqüentemente, a ausência de um componente curricular obrigatório impede a conclusão do curso por parte do aluno, impossibilitando sua participação em cerimônia de colação de grau e obtenção do diploma. Entre outras determinações, há a previsão de responsabilização do dirigente da instituição sobre as inscrições dos alunos aptos a realização da prova e a previsão de sanções caso essa inscrição não ocorra no prazo determinado. Assim como nos outros instrumentos a escala de avaliação dessa prova varia de 1 a 5.

Como é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos alunos, o SINAES se tornou o referencial de avaliação na educação superior mais importante e com isso, as instituições, especialmente particulares, passaram a desenvolver suas atividades no sentido de obter os melhores resultados ou, ao menos resultados positivos, nesse sistema avaliativo, pois esses resultados são públicos e podem contribuir para o ingresso ou não de novos alunos. Por isso surge a discussão sobre o quão prescritor é o sistema avaliativo. A preocupação das instituições gira em torno de atender cuidadosamente ao que se pede, uma vez que os instrumentos com os itens a serem avaliados, especialmente os referentes a avaliação institucional e a avaliação de cursos. Sendo assim, tendo os requisitos, estes são atendidos em seus detalhes para se obter a melhor nota possível. A avaliação mais complexa de se trabalhar é a avaliação dos alunos, pois as instituições dependem do desempenho individual e coletivo dos alunos, pois dependendo do número de alunos realizando a prova, o mal desempenho de um deles pode custar uma nota baixa para o curso. Então as instituições investem preparações para a referida avaliação. De forma geral, a avaliação determina como se comportarão as instituições, pois ir no sentido

contrário, pode implicar até mesmo na perda de autonomia.

Sendo assim, as instituições passaram a buscar diversos mecanismos para obterem melhores resultados em suas aulas, metodologias de ensino diferenciadas do modelo tradicional, entre outras ações que objetivam o bom desempenho dos alunos. Também se percebe atualmente que a tecnologia e o acesso rápido aos mais diversos tipos de informações, também fez com que as aulas, bem como o perfil dos alunos, se modificassem nos mais diversos níveis de ensino e também no ensino superior. As mídias digitais estão presentes no cotidiano das pessoas e passaram a fazer parte das estratégias de ensino, como uma tendência crescente, e já se considera que se trata de um caminho sem volta, uma vez que as novas gerações estão se desenvolvendo nesse meio.

Para atender a essas demandas, algumas instituições de ensino superior têm utilizado as chamadas metodologias ativas, que, conforme Moran (2015) buscam o aprendizado a partir de problemas e situações reais, ou seja, procuram colocar os alunos em situações que serão experimentadas durante sua atuação profissional, intercalando atividades individuais e em grupo, de forma que o aluno desenvolva outras habilidades além de obter os conhecimentos específicos. Ainda segundo o autor, a formação com base na transmissão de informações fazia sentido quando o acesso a essas informações era difícil. Considerando que atualmente o acesso a informação não é mais uma dificuldade, a formação dos alunos pode ser ampliada e alcançar outras habilidades, que também serão exigidas para a sua atuação profissional. Para tanto, existem diversas metodologias que já têm sido utilizadas por algumas universidades brasileiras. Entre essas metodologias estão: Aprendizagem Baseada em Problemas/Projetos (ABP) ou do inglês Problem/Project Based Learning (PBL); Aprendizagem por Times, do inglês Team-Based Learning (TBL); Aprendizagem por pares, Peer Instruction; Estudos de Caso, Study Case ou Cases; Sala de Aula Invertida, Flipped Classroom; entre outras que são consideradas para o denominado ensino híbrido, que está relacionado à mistura entre os meios de ensino formal e informal, como o ensino escolar e os materiais digitais, que a cada dia estão mais presentes no cotidiano das pessoas.

2 | AS METODOLOGIAS ATIVAS

Aqui serão apresentados a história das metodologias ativas, bem como os referenciais teóricos que subsidiarão a pesquisa. Nos dedicamos a trazer um pouco sobre a origem das metodologias ativas, os conceitos que permeiam essa temática, os conceitos relativos a teoria histórico-cultural e a descrição de algumas das estratégias denominadas como metodologias ativas. A leitura desses referenciais é relevante para a compreensão do contexto de origem e desenvolvimento dessas metodologias no decorrer da história, bem como sua aplicação no ensino superior. Buscamos de

forma objetiva situar o leitor no contexto de evolução das discussões referentes a essa temática. É evidente que o volume de materiais sobre o assunto supera este texto, então foram realizados recortes nos mesmos, sendo assim, as discussões aqui realizadas possuem um direcionamento específico, que faz parte do contexto de produção desse texto, em suas características singulares, assim como as características de formação de seu autor. Esperamos que as escolhas feitas por nós, possibilitem sua compreensão sobre as chamadas metodologias ativas.

2.1 Origem e conceituação das metodologias ativas

A origem da aprendizagem ativa é bastante remota, Jean Jacques Rousseu (1712-1778) em sua obra *Emílio* já tratava das experiências como meio de educação, ele dizia que a criança aprende a maioria das coisas por si mesma, especialmente as vivenciadas antes de atingir a idade escolar, período em que as crianças ficavam sob a guarda das amas (MEC, 2010), de certa forma, Rousseau já sinalizava como a formação cultural produzia implicações para a educação das crianças, pois criticava a passagem da cultura que a criança adquiria em casa para a cultura escolar, que muitas vezes gerava conflitos. Mas até então não se constituíram modelos de ensino sob essa perspectiva.

Mas, afinal, de onde surgiram as metodologias ativas? Essa é uma questão que ronda os pesquisadores e cuja resposta depende do que exatamente estamos chamando de metodologias ativas. Para discutir as origens da aprendizagem ativa, trouxemos Manacorda (2006) que nos descreve o momento desse surgimento, ocorrido no final do século XIX e início do século XX, em uma atmosfera de revolução industrial, na qual a relação educação-sociedade contém dois aspectos distintos, um centrado na prática e o outro na reflexão pedagógica moderna, tendo o primeiro, a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que passava a ser realizado em local distinto ao local de trabalho, a escola. E o segundo foi a descoberta da psicologia infantil, com suas exigências “ativas”. Esses dois processos divergentes disputaram o movimento de renovação pedagógica tanto na Europa, quanto na América. Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que foram chamadas de “ativas” (MANACORDA, 2006, p.305). Eram escolas localizadas nos campos, bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, que procuravam respeitar e estimular a personalidade das crianças. Nessas escolas a pedagogia, com base nos conhecimentos sobre psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, considerava a infância e a adolescência como idades que tem suas leis e razão de ser. O trabalho nessas escolas também não se relacionava tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança, de forma que não se tratava da preparação profissional, mas da formação moral e da didática. No entanto, as escolas Europeias, em seu conjunto, continuava sendo a escola livresca, verbalista e autoritária. Já as escolas dos Estados Unidos

se mostravam de uma outra forma, com um desenvolvimento mais impetuoso, uma nova inspiração, um pouco semelhante à escola ativa europeia, transformando-se em modelo. Em 1908, o belga Omer Buyse, que estudou a organização das escolas de artes e ofícios na Alemanha e na Inglaterra dizia que as escolas americanas eram centros de educação, com formação ampla (física, intelectual e moral), com base no learning by doing, enquanto na Europa eram institutos de instrução, onde as crianças iam para aprender ‘alguma coisa’ (MANACORDA, 2006).

Ao falar da educação nos Estados Unidos e aprendizagem ativa, temos que falar de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, quando completara 92 anos de idade (WESTBROOK, 2010). Foi considerado um dos primeiros a destacar a capacidade de pensar dos alunos, estimulando a comunicação e a troca de ideias e experiências sobre as situações práticas do cotidiano. Para ele o papel da escola era ensinar a criança a viver no mundo. Para ele:

A educação tradicional oferece uma pletera de experiências dos tipos que indicamos. É um erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado. Quantos alunos, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? (DEWEY, 1979, p.15).

É interessante observar que Dewey não diz que as aulas tradicionais não oferecem experiências, ao contrário, afirma que oferecem, no entanto, menos enriquecedoras, tanto para alunos, quanto para os professores. Com isso, visa destacar como é importante a existência de experiências significativas, que, na sua concepção, estão ligadas a realização de atividades contextualizadas para que haja sentido na aprendizagem e esta se torne efetiva, em suas palavras “só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro” (DEWEY, 1979, p.44). A crítica dele está na escola extremamente tradicional de seu tempo, em que os alunos sequer podiam falar. Essa condição já lhe parecia absurda, pois ele considerava importante as experiências anteriores dos alunos, independente da idade, para sua formação, e somente se pudessem expor essas experiências e utilizá-las em um processo reflexivo seria possível a verdadeira formação para o futuro, a aquisição de “maturidade”, o que só seria possível após certa idade. Não vamos questionar a situação de “maturidade”, afinal já há outras concepções sobre o assunto, o que nos importa na discussão de Dewey é que a escola e a formação não deveriam ser pensadas como irreais, onde somente o imaginário de futuro é considerado, é necessário que essa proporcione real oportunidade de preparação para o futuro. E é aí que começam a se fincar as bases

para a construção de um modelo de educação diferente do que se fazia até então, um novo modelo, que veio a ser chamado de “Escola Nova”. No Brasil Dewey inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que iniciou na década de 1920.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elaborado em 1932 e assinado por diversas personalidades da educação da época, denunciava a situação crítica que a educação nacional vivenciava, sob a baixa perspectiva de evolução e que pouco preparava as pessoas para atuarem como cidadãos. No texto, essa situação é colocada como mais grave que a economia, pois as fragilidades e os erros afetariam gerações, por isso, a necessidade de reformulação das condições educativas nacionais. As críticas ao modelo escolar de então e à administração escolar foram realizadas de forma veemente e incisiva, ressaltando que as decisões eram tomadas de forma empírica, sem discussão e com poucas contribuições. Afirmando que “toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO, et al., 2006, p.191). Esse manifesto apresentou uma série de medidas que deveriam ser adotadas para que as escolas parassem de ser apenas locais de reprodução de conteúdos desconexos, pouco ligados a formação dos alunos como cidadãos, tornando o ambiente escolar um local apenas de reprodução e não um local de produção de conhecimento. O que os autores destacavam é que a escola deveria formar jovens que pensassem, que tivessem condições de articular os conhecimentos adquiridos na escola com a vida social. No entanto, para isso, se fazia necessário alterar o modelo de ensino praticado.

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades”. Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (AZEVEDO, et al., 2006, p.196).

Vemos claramente no texto em destaque as influências de Dewey, a importância da experiência e das trocas sociais, por meio da proposta de atividades que despertem seu interesse que possam servir para seu desenvolvimento social. Como destacado

anteriormente há, em diversos trechos do texto, críticas ao modelo tradicional e a passividade com que as atividades ocorrem nesse modelo. Para que se tenha uma educação ativa, é fundamental que haja o despertar do interesse da criança para buscar respostas, o que no texto é chamado de fator psicobiológico, que está ligado a esse interesse em buscar respostas para as quais o aluno vê sentido. Essa concepção foi amplamente discutida e em diversas situações aplicada ao ensino básico, mas pouco se vê dessa aplicação no ensino superior. Esse permaneceu com modelos tradicionais durante muito tempo e, de certa forma, podemos dizer que ainda permanece com essas concepções, apesar das iniciativas de se utilizar as denominadas metodologias ativas.

Mas afinal quais são as chamadas metodologias ativas? Essas estratégias de ensino que fazem com que os alunos se coloquem no efetivo exercício de aprendizagem possuem estruturas específicas e aplicabilidade também específica de acordo com a finalidade determinada pelo professor.

No contexto do ensino superior, entre as metodologias mais conhecidas, reconhecidas e utilizadas estão: PBL *Problem Based Learning* ou ABP Aprendizagem Baseada em Problemas, como o próprio nome diz, os estudos se baseiam em problemas propostos com base em situações reais para os quais os alunos devem buscar explicações e proposições para sua solução; TBL *Team Based Learning* ou Estudos Baseados em Times, as proposições também podem ser baseadas em situações reais ou em temas específicos, mas exigem menos recursos que o PBL, e os alunos, em grupos, devem propor e apresentar seus posicionamentos com as devidas fundamentações; Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos são envolvidos na construção de um projeto, tendo como atividade final a apresentação de um produto, esta metodologia é bastante utilizada nos cursos de engenharia; PI *Peer Instruction* ou Instrução por pares, é considerada uma das estratégias disseminadoras das metodologias ativas, criada pelo professor de física Eric Mazur, da Universidade de Harvard, consiste que os alunos em pares ou pequenos grupos para que as dúvidas desses sejam discutidas e esclarecidas pelos próprios alunos; Estudos de Caso, uma das estratégias mais antigas, em que os alunos analisam situações reais e discutem as decisões tomadas no processo, sugerindo outras possibilidades e alternativas, refletindo como seriam os encaminhamentos da situação; *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida, consistem em o professor disponibilizar a aula expositiva em vídeo para os alunos antes do encontro presencial e neste utilizar o tempo em sala para as discussões e atividades práticas.

Gostaríamos de dizer que o termo metodologia ativa se refere a diversas estratégias de ensino que buscam colocar o aluno como o principal agente no processo de aprendizagem. Utilizamos o termo estratégia porque entendemos como mais adequado, uma vez que remete a “arte de aplicar com eficiência os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos” (Houaiss), e considerando a atividade docente,

compreendemos que em uma aula, mesmo se aplicando determinada metodologia, o professor se utiliza de estratégias para modificar as ações no decorrer da aula ou atividade, de forma a atingir seus objetivos. Com isso, queremos dizer que o professor se utiliza de seus saberes docentes para a atuação em sala de aula, esses saberes são descritos por Tardiff (2002), entre outros, como “saberes experienciais”, que se referem a saberes que não estão sistematizados em teorias, mas que são saberes práticos, não exclusivamente da prática, no entanto a integram, são as formas pelas quais os professores interpretam, compreendem e orientam suas práticas cotidianas, ou seja, constituem a cultura docente em ação. Assim, queremos mostrar que não basta o professor seguir determinado roteiro para que atinja seus objetivos de ensino e, principalmente, de aprendizagem dos alunos. Portanto, consideramos a utilização de estratégias ao invés de métodos, já que estes estão mais ligados a um rigor que não pode ser modificado durante sua realização.

Dessa forma, podemos definir metodologia ativa como estratégias de ensino em que o aluno atua como protagonista no seu processo de aprendizagem, de maneira ativa, tendo o professor como mestre que supervisiona e orienta o aluno de forma que a aprendizagem seja efetiva. Ou seja, o professor busca formas de mediação entre os conhecimentos e os alunos. A intervenção de outras pessoas como mediadores, no caso específico, os professores e os outros alunos é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (KOLL, 2010). Sendo assim, as metodologias ativas, envolvem alguns métodos ou metodologias de ensino e aprendizagem que exigem o envolvimento direto e ativo dos alunos para que a aprendizagem ocorra. É claro que como métodos ou metodologias, sua escolha e utilização depende da concepção de cada professor e do conhecimento das características dos alunos envolvidos no processo, uma vez que não há uma metodologia única e que possa ser aplicada para todos com êxito. Afinal, o processo de aprendizagem varia de pessoa para pessoa e cada um possui características individuais que influenciam nesse processo. Cada pessoa possui mais, ou menos, afinidade com determinados tipos de metodologia ou mesmo meios para obtenção das informações, que, após estudadas e compreendidas, podem ser apropriadas por ela. Além disso, cada um possui características específicas em relação a sua inserção nos grupos sociais, portanto, tanto o ambiente externo, o social, quanto o interno, a pessoa, se influenciam de forma dialética, possibilitando melhores ou piores condições de aprendizagem. Daí a importância do professor nesse processo. Ele é a pessoa que deve ter essa capacidade de compreender as necessidades da turma e realizar as adequações necessárias durante o processo. Moran (2015, p.16) ainda destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”. Ao mesmo tempo que os professores precisam buscar esse equilíbrio, o sucesso não depende apenas da atuação docente, Mason; Weller (2000) apud Filipe; Orvalho (2004), “alertam para a importância da aceitação dos alunos como um requisito vital para o sucesso da

implementação desta modalidade de aprendizagem”. O que em educação é bastante evidente, uma vez que é preciso o envolvimento do aluno para que a aprendizagem se concretize.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste texto apresentar a evolução histórica do contexto educacional recente, que levou a modificações nas características do ambiente de educação no ensino superior e, conseqüentemente, a adoção de novas estratégias de ensino para esse nível. Aqui mais uma vez se reforça a questão da atuação do professor e da não existência de um método ou metodologia único, tanto que, atualmente, e em virtude da utilização da tecnologia, “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais” (Moran, 2015, p.16). E essa mistura, envolve não apenas meios de comunicação formais e informais, mas também as próprias metodologias utilizadas, uma vez que, o professor pode passar de uma metodologia para outra no decorrer do desenvolvimento de uma aula, caso perceba essa necessidade. É evidente que para isso o professor necessita ter bastante domínio das metodologias aplicadas e haver realizado um bom planejamento de aula, para prever as diversas possibilidades de condução da mesma.

Esperamos que o texto contribua para sua contextualização histórica sobre o ensino superior no Brasil, bem como para a contextualização da evolução das concepções sobre a utilização de metodologias ativas na educação. Por fim, reafirmamos que o presente texto faz parte de uma pesquisa maior e que não esgota as possibilidades de discussão e produção de conhecimentos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 13 abr.2018.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília – DF: Diário Oficial da União, 26 jul 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – DF: Diário Oficial da União, 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jul.2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002, Brasília – DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 25 jul.2017.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento**

do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília – DF: Diário Oficial da União, 23 de novembro 1968. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.** Brasília – DF: Diário Oficial da União, 15 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 17 jul.2017.

FILIPE, Antonio José Barbosa de Sousa Mateus.; ORVALHO, João. **Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior.** In Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Monterrey, México, 2004. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>>. Consulta em: 31 dez.2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 17 jul.2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2017 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2018/centso_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 27 nov.2018

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Consulta em: 10 set.2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

WESTBROOK, Robert B. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). **John Dewey.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-462-7

