

## **Metodologias ativas de aprendizagem: relato de uma oficina formativa**

*Active learning methodologies: report of a training workshop*

*Metodologías activas de aprendizaje: informe de un taller de capacitación*

Renata Godinho Soares<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>

Patrícia Becker Engers<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1520-0713>

Tainá Fernandes<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8037-8075>

Fernanda Cristina Foss de Zorzi<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9095-1242>

Jaqueline Copetti<sup>5</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4838-1810>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: renatasoares1807@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: patriciaengers@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: tainaf543@gmail.com.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: fernandazorzi.aluno@unipampa.edu.br.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: jaquelinecopetti@unipampa.edu.br.

### **Resumo**

Este relato possui como objetivo apresentar a experiência vivenciada por meio do desenvolvimento de uma oficina sobre Metodologias Ativas (MA), de modo a contribuir para as reflexões sobre a temática na formação de professores. A oficina foi estruturada com base na metodologia da problematização com o arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 1989; COLOMBO; BERBEL, 2007) e realizada com professores e alunos de graduação e pós-graduação, tendo como tema as metodologias ativas de aprendizagem. Como resultados, são apresentadas questões pertinentes à dificuldade de mudança e inovação nas estratégias de



ensino - aprendizagem, com foco no contexto do estudante, possibilitando melhorias na prática do professor; à deficiência de formação inicial e continuada de professores e alunos voltadas às MA e à relevância dos processos formativos de professores que possibilitem momentos críticos e reflexivos do cotidiano docente, refletindo em autonomia de escolhas sobre o uso ou não das MA em sua prática pedagógica, instigando e motivando-o a participar de tais processos como forma de atualização docente. Resultando em momentos reflexivos, dialógicos e interdisciplinares. Por fim, ressalta-se a necessidade de se repensar a oferta de cursos e oficinas formativas como forma de aperfeiçoamento das práticas docentes.

**Palavras-chave:** Metodologia de Ensino. Professores. Formação.

### **Abstract**

*This report aims to present the experience experienced through the development of a workshop on active methodologies, in order to contribute to the reflections on the theme in teacher education. The workshop was structured based on the methodology of problematization with the Maguerez arch (BORDENAVE; PEREIRA, 1989) and held with professors and undergraduate and graduate students, with the theme of active learning methodologies. As results, questions relevant to the difficulty of change and innovation in teaching strategies - learning are presented, focusing on the student's context, enabling improvements in the teacher's practice; the deficiency of initial and continued training of teachers and students focused on MAs and the relevance of the formative processes of teachers that enable critical and reflective moments of the daily teaching, reflecting on autonomy of choices about the use or not of The MA in their pedagogical practice, instigating and motivating them to participate in such processes as a form of teacher updating. Resulting in reflective, dialogical and interdisciplinary moments. Finally, we emphasize the need to rethink the offer of courses and training workshops as a way to improve teaching practices.*

**Keywords:** Teaching Methodology. Teachers. Training.

### **Resumen**

*Este informe tiene como objetivo presentar la experiencia vivida a través del desarrollo de un taller sobre metodologías activas, con el fin de contribuir a las reflexiones sobre el tema en la formación docente. El taller se estructuró en base a la metodología de problematización con el arco de Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 1989) y realizado con profesores y estudiantes de pregrado y posgrado, con el tema de metodologías de aprendizaje activo. Como resultado, se presentan preguntas relevantes para la dificultad del cambio y la innovación en las estrategias de enseñanza - aprendizaje, centrándose en el contexto del estudiante, permitiendo mejoras en la práctica del maestro; la deficiencia de formación inicial y continua de docentes y estudiantes enfocados en las MA y la relevancia de los procesos formativos de los docentes que posibilitan momentos críticos y reflexivos de la enseñanza diaria, reflexionando sobre la autonomía de elección sobre el uso o no de la Maestría en su práctica pedagógica, instándolos y motivándolos a participar en procesos tales como una forma de actualización docente. Dando como resultado momentos reflexivos, dialógicos e interdisciplinarios. Por último, hacemos hincapié en la necesidad de repensar la oferta de cursos y talleres de formación como una forma de mejorar las prácticas docentes.*

**Palabras clave:** Metodología de la Enseñanza. Maestros. Formación.

## 1 Introdução

Ao longo do tempo, o processo de ensino-aprendizagem foi e, por vezes, continua sendo baseado no professor, o qual era visto como uma figura protagonista desse processo, sendo ele o detentor do conhecimento, e o estudante teria a missão de memorizá-lo (NAGAI; IZEKI, 2013; LOVATO *et al.*, 2018). Nas últimas décadas, foram evidentes as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, o que fez com que houvesse, por consequência, diversas mudanças, em especial na escola devido ao seu histórico modelo de solidez (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Em se tratando de ensino-aprendizagem, Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que essas transformações sociais levaram, por conseguinte, a um momento de adaptação do modelo educacional das escolas, de forma a tornar o estudante o centro desse processo. Assim, existe a necessidade da busca por novas metodologias de ensino que favoreçam a motivação e promovam a autonomia dos estudantes (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Nessa perspectiva, encontram-se as Metodologias Ativas (MA) de aprendizagem que são aquelas metodologias nas quais o estudante é o protagonista, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo. Nessa perspectiva, o estudante é instigado a participar ativamente da aula, por meio de trabalhos em grupo, discussões ou resolução de problemas (LOVATO *et al.*, 2018), saindo de uma posição mais passiva e de um receptor de informações para tornar-se o centro do processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita um contexto de estímulos ao desenvolvimento de novas competências (BORGES; ALENCAR, 2014).

Borges e Alencar (2014) reforçam o conceito de MA, afirmando que é possível compreendê-las como estratégias de promoção do aprendizado de forma reflexiva e que estimulam a criticidade e a criatividade no estudante, tornando-o o ator principal da aprendizagem e gerando autonomia. Uma metodologia indicada pelos autores é a problematização, a qual possibilita ao estudante refletir sobre sua realidade, agir e posicionar-se a respeito da situação e do contexto que lhe é apresentado como forma de construir o conhecimento e dele aprender, refletir, mudar realidades ou transformar suas vivências. Nesse sentido, o professor atua como mediador da reflexão sobre a realidade, da construção de conhecimento, estimulando ações e demonstrando possibilidade de caminhos para a aprendizagem.

O modelo de educação adotado pelas universidades brasileiras não atende a todas as necessidades de formação inicial dos docentes e, muitas vezes, faltam experiências em relação à utilização de diferentes metodologias de ensino. Assim, devido a essa grande lacuna na formação inicial dos educadores, torna-se essencial a realização de cursos/oficinas que auxiliem na formação dos futuros professores, bem como no aperfeiçoamento dos professores já em atuação, oportunizando o aprendizado de novas estratégias para serem trabalhadas em sala de aula (BREUNIG; GOLDSCHIMIDT, 2018).

Diante desse contexto, é necessário que os cursos/oficinas de formação auxiliem o professor a desenvolver uma formação mais crítica e reflexiva que o faça entender e refletir sobre a sua prática. Ainda, planejar e promover nas suas aulas situações em que o estudante saiba estruturar suas ideias, analisar e expor seus pensamentos e resolver problemas (RETO, 2017). Nesse sentido, o estudante torna-se parte do processo de construção do seu próprio conhecimento, além de ter mais motivação pela aprendizagem e interesse pelas aulas (BREUNIG; GOLDSCHIMIDT, 2018; DIESEL, MARCHESAN; MARTINS, 2016; RETO, 2017).

Contudo, considerando a importância da formação profissional docente sobre MA, a fim de fornecer subsídios para que elas sejam exploradas em sala de aula nos diferentes níveis de ensino, este relato tem como objetivo apresentar a experiência vivenciada por meio do desenvolvimento de uma oficina sobre MA, de modo a contribuir para as reflexões sobre a temática na formação de professores.

## 2 Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um relato de experiência, realizado a partir das atividades desenvolvidas em uma oficina formativa em um evento internacional da área de Ciências Humanas, ocorrido em 2019. O relato de experiência trata-se de uma ferramenta de pesquisa descritiva que manifesta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações a respeito de uma prática vivenciada no contexto profissional, que propicie informações relevantes para a comunidade científica (CAVALCANTE; LIMA, 2012).

A referida oficina teve duração de três horas e foi desenvolvida por estudantes de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado, sob a colaboração da docente orientadora. A temática explorada foram as MA de Aprendizagem, com o objetivo de desenvolver dinâmicas

problematizadoras frente às diversas MA que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os sujeitos participantes foram acadêmicos da graduação, pós-graduação e professores do ensino superior.

A organização metodológica da oficina foi planejada com base na Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz (BORDENAVE; PEREIRA, 1989), o qual contempla cinco etapas de atuação, conforme a Figura 1:

**Figura 1 - Modelo do Arco de Magueréz.**



Fonte: Bordenave e Pereira (1989).

Colombo e Berbel (2007) reforçam que:

[...] a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz se faz de extrema relevância nesse processo, quando os professores que a utilizam em estudos de seu interesse ou no ensino/pesquisa para a formação de novos professores, são estimulados a ampliar seus saberes, transformando-se e buscando transformar a realidade, nos aspectos que se fazem necessários (p. 146).

Durante o desenvolvimento da oficina, como forma de contribuir com a recolha de dados e embasar a discussão desses, foi utilizada a observação participante, por meio de um diário de campo. Ao final da oficina, os participantes responderam a um questionário elaborado pelas autoras, visando investigar questões sobre o perfil dos participantes, o conhecimento sobre as MA, a abordagem dessas na formação inicial, a percepção sobre a utilização delas em sala de aula e a pretensão de uma futura aplicabilidade em seu contexto de atuação.

Os dados foram digitados em uma planilha eletrônica e analisados por meio da frequência de respostas. Para garantir o anonimato dos participantes, eles foram nomeados por uma convenção composta pela letra “P” acompanhada de uma numeração como, por exemplo, P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Os grupos de trabalho foram nomeados da mesma forma, com as letras GT, seguidas da numeração.

## **3 Resultados e Discussão**

### **3.1 Do perfil ao diagnóstico sobre Formação Inicial e Metodologias Ativas**

Os sujeitos participantes da oficina foram: um acadêmico do curso de Bacharelado em Geografia, três licenciados em Ciências Sociais e Humanas, um licenciado em Geografia e dois bacharéis em Geografia, totalizando sete participantes. Quanto à formação complementar, dois participantes possuem pós-graduação, um mestrado e um doutorado. Sobre o tempo de atuação na docência, dois possuem atuação há mais de vinte anos, e atualmente trabalham no ensino superior, os demais ainda não atuam como docentes.

Quanto à indagação sobre se ao longo da sua formação inicial foram desenvolvidas atividades com MA por parte de seus professores, apenas um relatou que não foram utilizadas MA na sua formação inicial. Os demais apontaram que sim, em algum momento da sua formação, porém de forma muito breve. Um dos participantes relata que apenas foi exemplificado dentro de uma disciplina de ensino o que seriam tais metodologias. Já outro diz ter utilizado a Metodologia de Projetos. De forma geral, os participantes destacam que as MA foram pouco utilizadas, havendo uma predominância do modelo tradicional em sua formação inicial.

O modelo tradicional de ensino aqui discutido é caracterizado pelo modelo de transmissão ou depósito do conhecimento, reconhecido como educação bancária por Freire (1994). Neste modelo o professor torna-se o detentor do conhecimento, e o aluno receptor do conhecimento de forma passiva para a sua aprendizagem (FREIRE, 1994). Por outro lado, Freire (2002) defende uma abordagem de ensino-aprendizagem problematizadora, com intencionalidade pedagógica, que promova diálogo e reflexão sobre as situações de aprendizagens propostas aos alunos, proporcionando autonomia ao aluno. Para Berbel (2011, p. 30) “educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico”.

Estudos como o de Magalhães *et al.* (2017) apontam que apesar de, no decorrer dos últimos anos, a educação formal preocupar-se com a aprendizagem dos estudantes ser calcada em uma visão mais crítica e reflexiva e da capacidade desses se desenvolverem por meio de grupos, a escola ainda se caracteriza pelo emprego das metodologias tradicionais, as quais são fundamentadas na transmissão de conhecimento e, muitas vezes, possuem como característica o estudante de forma passiva. Em consonância, o estudo de Soares, Silva e Moncaio (2019) também demonstrou que há uma prevalência do modelo tradicional de práticas pedagógicas nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas pelos autores.

Quando questionados sobre o conhecimento de alguma(s) MA e se já a(s) utilizaram(ou) em suas aulas, cinco dos participantes apontaram que já as conheciam, porém um deles destacou que não conhecia de forma tão aprofundada como foi passado durante a oficina. Ainda, apenas um já utilizava algumas dessas metodologias em suas aulas como, por exemplo: Jogos de Simulação; Resolução de Problemas; Metodologia de Projetos. Dos demais participantes, um relata que não conhecia as MA e um não respondeu. Nesse sentido, Freire (2001, p. 259-260) relata que:

O fato, porém, de que ensinar, ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259-260).

Conforme identificado neste estudo e também destacado por Freire, pode-se dizer que não há como o professor ensinar aquilo que não lhe foi ensinado. Para tanto, ele deve se capacitar para estar preparado para atuar na docência. Salienta-se que é preciso que o professor esteja sempre em processo de aprendizagem, o que lhe proporciona uma formação permanente (IMBERNÓN, 2009). No entanto, para que os professores desenvolvam métodos ativos em suas práticas pedagógicas, faz-se necessária a capacitação para tal.

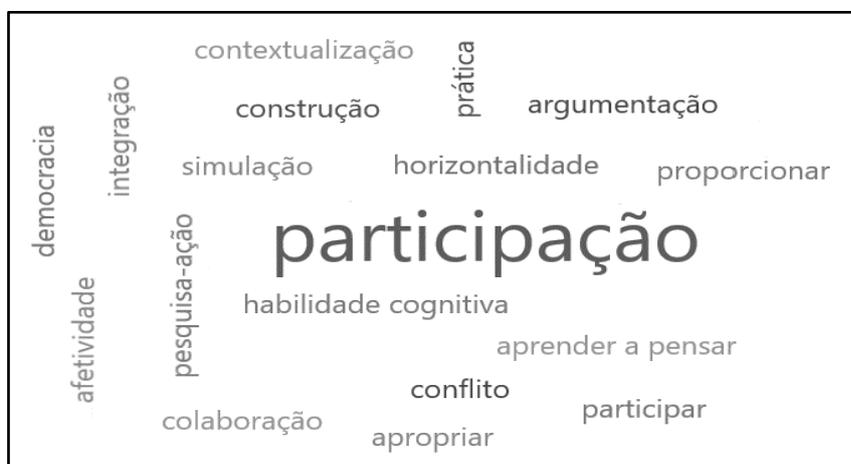
Soares, Silva e Moncaio (2019) destacaram o fato de que alguns docentes que trabalham no Ensino Superior possuem pouco entendimento dos princípios básicos das MA. Esses autores ainda reforçam que, para os professores aplicarem essas metodologias em suas aulas, há uma

necessidade de conhecê-las e de compreendê-las, para que então desenvolvam competências práticas para utilizá-las.

### 3.2 Desenvolvimento da Oficina de Formação

O desenvolvimento da oficina que teve como base o arco de Maguerez (BORDENAVE; PEREIRA, 1989) teve início por meio da “observação da realidade”. Nessa etapa, acontece a reflexão da realidade e do contexto referente ao tema ou problema que será estudado. Sendo assim, a verificação dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o tema a ser abordado na oficina deu-se por meio da pergunta: “O que são Metodologias Ativas de Aprendizagem?”. Para tal, foi solicitado que cada participante acessasse individualmente o site *Mentimeter* (menti.com), utilizando um código disponibilizado. Eles deveriam registrar quatro palavras que respondessem ao questionamento, o que seria utilizado para gerar uma nuvem de palavras. A Figura 2 apresenta o resultado desse questionamento:

**Figura 2** - Nuvem de palavras com o conceito de Metodologias Ativas.



**Fonte:** Elaborada pelas autoras, 2020.

Após a identificação dos conhecimentos prévios dos participantes, realizou-se uma discussão frente às palavras mais recorrentes na nuvem, buscando identificar melhor a compreensão dos participantes sobre a temática. Foi possível perceber que, entre as respostas em relação ao que são MA, a principal palavra foi “participação”. De acordo com as anotações elaboradas durante a observação participante, foi questionado aos envolvidos qual seria o

motivo ou o significado desse resultado. E eles referiram que a participação refletia a necessidade de o estudante participar mais, ser o protagonista do aprendizado.

Outras palavras que surgiram de forma expressiva foram: “contextualização”: relacionada à abordagem sobre a realidade e o entorno social do estudante; “habilidade cognitiva”: a MA pode ser um recurso pedagógico que mobiliza a aprendizagem do estudante por meio do desenvolvimento do aspecto cognitivo (raciocínio, pensamento, foco, atenção, compreensão); “colaboração”: relacionada à construção do conhecimento quando os estudantes criam soluções a partir de grupos colaborativos; e “horizontalidade” no sentido de possibilitar a reflexão sobre o contexto da sala de aula e a relação entre estudante e professor.

Ainda nessa etapa, aproveitando a ferramenta da nuvem de palavras utilizada para o conhecimento prévio dos participantes que, em sua maioria, não a conhecia. Foi organizado um tutorial rápido com os passos para o uso, a construção e a interpretação dela, possibilitando assim a instrumentalização mínima para que eles possam utilizar esse recurso para contextualizar situações, ou mesmo avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência da oficina, os participantes foram convidados a formar grupos de trabalho para construção e reflexão nas próximas etapas. Para tanto, os grupos elencaram os “pontos-chave” os quais se referem aos aspectos ou critérios a serem estudados e apontados como prioritários dentro do contexto refletido. Os pontos foram elencados a partir da problematização orientada sobre as dificuldades e potencialidades do uso das MA de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Em relação às dificuldades, foram destacadas pelos grupos: a ausência ou pouco conhecimento do estudante sobre o seu processo de aprendizagem, o que leva a sua falta de autonomia; a necessidade de transcender a cultura de que o professor é o protagonista no ensino e passar esse protagonismo para os estudantes; a estruturação atual da escola a qual, muitas vezes, não favorece o trabalho com MA; e os fatores de tempo e planejamento para executar as propostas de ensino. Nesse sentido, Berbel (2011, p. 37) acrescenta que “[...]quanto mais alternativas de atuação pedagógica o professor tiver experimentado/desenvolvido durante a sua formação inicial, melhores condições pessoais e profissionais disporão para atuar com seus alunos e no conjunto das atividades escolares”.

Já as potencialidades para o uso das MA são refletidas enquanto: propostas pensadas a partir do contexto do estudante; possibilidade de compreender as causas de situações do cotidiano dos alunos; promover a reflexão e diferentes interpretações; promover a

internalização, ou seja, aprendizagem mais significativa e, ainda, tornar o professor aprendiz. Colombo e Berbel (2007, p. 145) acrescentam que:

Desse modo, o trabalho dos professores, bem como seus saberes, devem ser considerados num espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de outros saberes. Ou seja, o exercício da docência exige um conjunto de saberes que são essenciais para o seu desenvolvimento e podem ser adquiridos em várias instâncias educacionais e sociais (formais e não formais).

O estudo de Magalhães *et al.* (2018) aponta benefícios e desafios do uso das MA no ensino superior, afirmando que tais abordagens tornam o estudante capaz de enfrentar situações reais e resolvê-las. Quanto aos benefícios, possibilita desenvolver a aprendizagem significativa, favorece o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, resultando no seu empoderamento de forma positiva. No que se refere aos desafios, os autores abordam: a comodidade de receber o conhecimento transmitido do professor sem a possibilidade de interagir sobre ele; necessidade de reorganização das estruturas organizacionais e institucionais para mudanças de contextos. Outros desafios, neste caso, partem da falta de preparo dos professores para utilizarem, em suas aulas, estratégias de ensino voltadas às MA (MAGALHÃES *et al.*, 2018).

Ao encontro dos autores supracitados, Soares *et al.* (2021) em estudo realizado relataram que:

[...] o principal fator desafiador dos professores para utilização das metodologias ativas é a insegurança em realizar práticas inovadoras. Assim como, a falta de acompanhamento em suas primeiras tentativas de utilização. Tal acompanhamento pode gerar maior confiança no professor e como consequência maior engajamento no desenvolvimento das atividades e propostas inovadoras.

Na sequência, foi conduzida a etapa de “teorização”, que está relacionada ao aprofundamento teórico pertinente ao problema estudado buscando, assim, possíveis soluções amparadas em estudos científicos (COLOMBO; BERBEL, 2007). Sendo a etapa abordada por meio do aprofundamento teórico em relação à aprendizagem significativa e a contextualização das metodologias frente às realidades vivenciadas pelos professores.

Dentro desse contexto, foram abordadas seis MA, que são apresentadas no Quadro 1. Tais metodologias podem ser divididas em colaborativas e cooperativas, sendo que as primeiras

podem aprimorar no estudante a habilidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal. E as segundas possibilitam desenvolver competições e organização por meio de um padrão de liderança (LOVATO *et al.* 2018).

**Quadro 1 - Metodologias Ativas abordadas na etapa de Teorização.**

Metodologia	Conceito	Idealizador
Sala de Aula Invertida	O estudante estuda o material ou tema de forma <i>on-line</i> e trabalha os conteúdos previamente estudados em sala de aula de forma colaborativa, com mediação do professor.	Alison King, em 1993.
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	Caracterizada como o uso de problemas de contextos diversos e reais para o ensino-aprendizagem do estudante.	McMaster University Medical School, no Canadá, no final dos anos 1960.
Aprendizagem Baseada em Projetos	Envolve os estudantes na obtenção de informações e competências na busca da resolução de problemas por meio de projetos de aprendizagem.	John Dewey (1859-1952).
Jigsaw	Os estudantes trabalham em grupo, se especializam em determinado tema, ação, proposta e depois compartilham o conhecimento adquirido com os demais colegas da turma ou de outros grupos formados.	Psicólogo Elliot Aronson, em 1978.
Torneios de Jogos em Equipes	Os estudantes são divididos em grupos os quais são transformados em equipes com características específicas diferentes como: habilidades, etnia, valores, crenças e potencial aprendizagem em elaboração e construção cooperativa, sendo que aquele que sabe mais ensina e ajuda quem sabe menos. A equipe que obtiver maior pontuação ao final dos jogos é recompensada	David Devries e Keith Edwards, em 1972.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com embasamento teórico em Lovato *et al.*, 2018.

Logo após a abordagem teórica das MA, os participantes deram início à etapa de formulação de “hipóteses de solução”, usando como base o problema refletido e teorizado nas etapas anteriores, bem como as dificuldades e as potencialidades elencadas nos pontos-chave. Nesse caso, por tratar-se de uma oficina de curta duração (3h), as hipóteses criadas foram propostas metodológicas que seriam utilizadas para desenvolver como estratégias de ensino-aprendizagem:

**Quadro 2** - Hipóteses de solução formuladas pelos grupos de trabalho.

Grupo de trabalho	Metodologia Ativa	Temática	Potencialidades/ Dificuldade da MA
GT 1	JIGSAW	Problemas ambientais	Propostas pensadas a partir do contexto do estudante.
GT 2	Jogos Simulados	Conflitos da Argentina: um grupo representa o “Marco histórico”, e outro grupo representa o pensamento da atualidade	Compreensão das causas; promover a reflexão e diferentes interpretações sobre fatos históricos.
GT 3	Aprendizagem Baseada em Problemas	Autoconhecimento para autonomia	Instiga o protagonismo do estudante, tornando a aprendizagem mais significativa.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2020.

Na última etapa do arco que traz a “Aplicação à realidade”, Colombo e Berbel (2007) destacam que é o momento em que se seleciona dentro das hipóteses aquelas que poderão ser transformadas em ações práticas e, com isso, inicia-se um processo de planejamento e aplicabilidade delas. Contudo, para que a aprendizagem construída durante a oficina fosse evidenciada, foi sugerido aos participantes que em grupos elaborassem um planejamento de aplicação de uma das metodologias elencadas por eles nas hipóteses para desenvolver com estudantes ou para formação de outros professores como forma de compartilhar o conhecimento construído ao longo do percurso da metodologia da problematização com o arco de Maguerz.

Como encerramento da oficina, foram apresentadas algumas estratégias que poderiam avaliar a aprendizagem após a aplicação de alguma MA como, por exemplo, o uso de fóruns, *chats*, mapas mentais e mapas conceituais. Também foram disponibilizados *links* e nomes de aplicativos que favorecem o uso dessas tecnologias em sala de aula (*CMapTools*, *Google Classroom*, *Kahoot*, *Google Drive* e seus componentes).

O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como, por exemplo, as ferramentas supracitadas para o ensino-aprendizagem, como “*blended learning*” que caracteriza o ensino híbrido, “[...] têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre estudantes, e entre estudantes e professor[...].” (VALENTE, 2014, p. 82).

Em relação à participação dos sujeitos na oficina, percebeu-se que inicialmente os participantes estavam calados, como se esperassem uma chuva de informações teóricas. Ao longo do desenvolvimento, por meio das etapas do arco de Maguerez, foram sendo apresentadas algumas reflexões e diálogos, e os participantes foram incentivados a expor suas situações do cotidiano, o que foi modificando a postura inicial deles, saindo da situação de mero espectador para, efetivamente, atuantes ao longo da oficina.

Para Morán (2015), um dos fundamentos das MA é a pedagogia problematizadora, na qual o participante é estimulado a assumir postura ativa em seu processo de aprender, buscando a sua autonomia e a aprendizagem significativa. Berbel (2011) acrescenta que uma das características das MA é despertar a curiosidade e interesse do aluno ou professor em formação, como forma de instigar a atitude reflexiva e crítica.

### **3.3 Considerações e perspectivas dos participantes sobre a utilização de Metodologias Ativas**

Os participantes foram questionados sobre a importância de o professor trabalhar com métodos ativos em sala de aula. Como retorno, todos responderam ser muito importante. Ainda foram questionados se as metodologias exemplificadas no curso poderiam ser aplicadas no ambiente onde os participantes atuam, sendo que todos consideraram como uma possibilidade. Inclusive aqueles que não exercem a docência (P1) e são estudantes de cursos de graduação ou pós-graduação acreditam que seria um ganho no seu processo de formação.

Sim, podem ser aplicadas. É importante que o docente esteja capacitado e as implemente. (P2)

Sim. É importante utilizar, inclusive, na própria docência orientada, para estimular futuros educadores. (P5)

Seria muito bom para mim enquanto estudante. (P1)

Conde *et al.* (2013), ressaltam a necessidade de incluir as MA na formação de professores para mudar a postura de espectador do educando e incluí-lo efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, Andreu-Andrés e Labrador-Piquer (2011), abordam

que essa inclusão na formação de professores, além de propiciar a criticidade e a reflexão, melhora as habilidades e as práticas de ensino. Para tanto, torna-se primordial questionar os professores sobre o interesse em participar dessas formações e, principalmente, se estão dispostos a mudar seus hábitos de ensino após a formação (VIÇOSA *et al.*, 2020).

No estudo desenvolvido por Soares, Engers e Copetti (2019), as autoras relatam que, apesar da existência de dificuldades para a utilização das MA, como a sobrecarga de trabalho do docente, o pouco tempo disponível para implantação e uso de metodologias que transferem o foco do processo de ensino para o estudante, todas as ações formativas analisadas ressaltaram a motivação do professor para utilização das MA no ambiente escolar.

Ao serem questionados sobre a futura utilização da proposta da oficina ou alguma(s) das metodologias exemplificadas ao longo da oficina, os participantes consideraram que as MA utilizadas são viáveis para aplicação no contexto em que estão inseridos, devido a sua aplicação prática e por serem métodos que aproximam professor e estudante.

Sim, considero viável. São muito concretas e práticas. (P2)

Pretendo sim. Acredito que seja uma ponte para criar um laço maior de confiança com os estudantes. (P4)

Não há uma metodologia ativa adequada para todos os públicos, e sim aquela MA que melhor se adapta às necessidades, demandas e particularidades dos participantes (SOARES; ENGERS; COPETTI, 2019). Faz-se importante rever a formação docente, pois não é raro se ouvir que as escolas estão no século XIX; os professores, no século XX; e os alunos, no século XXI (GENTILINI; SCARLATTO, 2015). Desse modo, a capacitação docente sobre as MA deve ser um aspecto-chave nesse processo, pois potencializa a transformação das práticas de ensino (MACEDO, 2018). Desenvolver a formação profissional docente é instigar o professor quanto a escolhas e decisões pertinentes a sua prática pedagógica com ou sem uso das MA, refletindo na autonomia docente sobre o seu fazer e reflexões do cotidiano (COLOMBO; BERBEL, 2007; GOVEDI; NASCIMENTO, 2020).

## 4 Considerações Finais

Diante das respostas dos questionamentos e das reflexões desenvolvidas durante a oficina, foi possível perceber que a maioria dos participantes conhecia as MA, mas de maneira não aprofundada, relatando que tiveram pouco contato com a vivência dessas abordagens na sua formação inicial. O que pode justificar o fato de apenas um dos participantes utilizar ou já ter utilizado alguma MA em suas práticas pedagógicas.

Salienta-se a importância de o professor no ensino superior trabalhar com as MA e, também, demonstrar as diversas possibilidades delas para os estudantes. Nesse sentido, independentemente do tempo de formação do professor, as MA têm se tornado uma constante, as mesmas são abordadas no contexto da educação, mas na formação no ensino superior parece que tal ação não acontece, possibilitando a formação de uma lacuna na formação inicial do futuro professor.

Por fim, percebe-se a relevância de momentos formativos como esses, gerando possibilidade de instigar o professor em buscar inovação em seus conhecimentos, bem como o aprofundamento daqueles já existentes em práticas pedagógicas que melhorem sua atuação docente. A exemplo da realização dessa oficina, o número de participantes pode ser uma limitação, pois inviabiliza uma discussão mais ampliada e aprofundada. Um maior número de participantes possibilitaria reflexões e discussões interdisciplinares, bem como o diagnóstico de outras visões e situações inerentes ao contexto educacional.

Enquanto perspectiva de estudos futuros, confirma-se a relevância de oferta de cursos e oficinas formativas que favoreçam atividades práticas, bem como a continuidade de pesquisas voltadas à temática de formação de professores, MA e as vivências relacionadas as suas práticas cotidianas, pois tais ações podem servir como subsídios práticos para o professor.

### Referências

ANDREU-ANDRÉS, M. Á.; LABRADOR-PIQUER, M. J. Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. **Revista de Investigación en Educación**, v. 2, n. 9, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2SHzLSb>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BREUNIG, E. T.; GOLDSCHMIDT, A. I. Jogos de simulação como propulsores de reflexões docentes: a importância de oficinas pedagógicas na formação inicial. **Revista Contexto e Educação**, v. 33, n. 104, p. 95-128, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.95-128>. Acesso em: 4 maio 2020.

CAVALCANTE, B. L. de L.; LIMA, U. T. S. de. Relato de experiência de uma estudante de Enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. **Journal of Nursing and Health**, v. 1, n. 2, p. 94-103, jan./jun. 2012.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://faculdadebarretos.com.br/wp-content/uploads/2015/11/METODOLOGIA-DA-PROBLEMATIZACAO-5.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

CONDE, T. T.; DE LIMA, M. M.; BAY, M. Utilização de metodologias alternativas na formação dos professores de Biologia no IFRO-Campus Ariquemes. **Revista Labirinto**, v. 18, p. 1-9, jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/907/1069>. Acesso em: 23 dez. 2019.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias Ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, v. 37, n. 1, p. 153-169, jun. 2016. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1008>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 7 jan. 2020.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Paz e Terra, 1994.

GENTILINI, J. A.; SCARLATTO, E. C. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. *In*: MATTOS, M. J. V. M. de; PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. L. R. (org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 15-42.

GIOVEDI, V.; NASCIMENTO, E. A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 371-385, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 2009.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; DA SILVA LORETO, E. L. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Revista Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 5 out. 2019.

MACEDO, K. D. da S. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, p. 1-9, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt\\_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v22n3/pt_1414-8145-ean-22-03-e20170435.pdf). Acesso em: 23 dez. 2019.

MAGALHÃES, L. H. *et al.* Metodologia Ativa e formação de professores: uma proposta com base na sala de aula invertida. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2017, Londrina. **Anais[...]**. Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/246.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MAGALHAES, B. de C. *et al.* A importância e os desafios na aplicabilidade das metodologias ativas no Ensino Superior em saúde: uma revisão de literatura. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 2018, São Carlos. **Anais[...]**. São Carlos, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/637>. Acesso em: 15 dez, 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, À.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33.

NAGAI, W. A.; IZEKI, C. A. Relato de experiência com metodologia ativa de aprendizagem em uma disciplina de programação básica com ingressantes dos cursos de Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Elétrica. **Revista de Exatas e TECNológicas**, v. 4, n. 1, p. 18-27, 2013. Disponível em: <http://retec.eti.br/retec/index.php/retec/article/view/29>. Acesso em: 5 jan. 2020.

RETO, L. C. Formação do professor de educação infantil no município do Rio de Janeiro: cenário e diálogo com os saberes. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, n. 2, p. 157-171, jun./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/153>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SOARES, L. dos S.; SILVA, N. C. da; MONCAIO, A. C. S. Metodologias ativas no ensino superior: opiniões, conhecimentos e atitudes docentes. **Revista de Enfermagem UFPE online**, v. 13, n. 3, p. 783-795, mar. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/saudepublica/resource/pt/biblio-1015759>. Acesso em: 4 maio 2020.

SOARES, R. G.; ENGERS, P. B.; COPETTI, J. Formação docente e a utilização de metodologias ativas: uma análise de teses e dissertações. **Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 3,

2019. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2796>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SOARES, R. G.; CORRÊA, S. L. P.; FOLMER, V.; COPETTI, J. A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e52168, 16 dez. 2021.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796006.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

VIÇOSA, C. S. C. L. *et al.* Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: saberes de professores pertencentes à Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3331>. Acesso em: 28 maio 2020.

Enviado em: 11/5/2022

Revisado em: 12/9/2022

Aprovado em: 21/9/2022