

Universidade São Francisco
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Linha de Pesquisa:
Educação, Sociedade e Processos Formativos

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O
OLHAR DOS ESTUDANTES**

Itatiba
2020

Universidade São Francisco
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Linha de Pesquisa:
Educação, Sociedade e Processos Formativos

Eduardo Manuel Bartalini Gallego

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS ESTUDANTES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos, da Universidade São Francisco, para defesa, sob orientação da Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos.

Itatiba
2020

378.15 Gallego, Eduardo Manuel Bartalini.
G159m Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes /
Eduardo Manuel Bartalini Gallego. – Itatiba, 2020.
175 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.

1. Ensino Superior - Metodologias. 2. Ensino Superior.
3. Estratégias de Ensino. 4. Trabalhadores-Estudantes.
5. Metodologias Ativas – Ensino Superior. 6. Estudantes
Universitários. 7. Estudo e Ensino (Superior). 8. Ensino-
Aprendizagem. 9. Cursos Superiores em Tecnologias.
10. Educação. I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF
Ficha catalográfica elaborada por: Mayara Cristina Bernardino - CRB-08/9525

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Eduardo Manuel Bartalini Gallego defendeu a tese **METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O OLHAR DOS ESTUDANTES** aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 31 de agosto de 2020 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite
Examinador

Profa. Dra. Siderlene Muniz Oliveira
Examinadora

Dedico este trabalho a meus pais:
a meu pai, exemplo de vida e sabedoria.
a minha mãe, por me incentivar sempre a buscar mais.

Agradecimentos

A construção desta tese só foi possível pelo apoio de diversas pessoas. A todas manifesto minha sincera gratidão:

À minha orientadora, profa. Daniela Dias dos Anjos, pelo apoio e incentivo, que tanto me auxiliaram para a pesquisa.

À toda minha família, pela compreensão das minhas ausências, pelo apoio incondicional e pelo incentivo.

Aos amigos, que sempre me apoiaram nessa jornada, compreendendo as ausências e me dando sempre força para seguir em frente.

Aos amigos da USF, em especial à toda a equipe do Núcleo de Registro e Controle Acadêmico – NRCA.

Aos companheiros do Stricto, pelos momentos de estudo e reflexão.

À Universidade São Francisco, que me permitiu realizar o doutorado como bolsista da instituição.

Aos estudantes envolvidos na construção desta pesquisa.

À profa. Ana Paula de Freitas, por participar desde o início desta construção.

À profa. Milena Moretto, por estar presente em toda esta jornada.

Ao prof. Sérgio Antônio da Silva Leite, pelas contribuições significativas para esta pesquisa.

À profa. Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros, pelas contribuições como avaliadora.

À profa. Siderlene Muniz Oliveira, pelas contribuições como avaliadora.

*Quem ensina aprende ao ensinar
E quem aprende ensina ao aprender
(Paulo Freire, Pedagogia da autonomia)*

Resumo

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes**. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

Este trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, tendo como principais referenciais articuladores Bakhtin e Vigotski. O objetivo foi discutir a concepção de metodologias ativas, bem como o envolvimento de estudantes no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. A proposta de pesquisa foi devidamente submetida à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição. Foram realizadas entrevistas individuais, audiogravadas, transcritas e textualizadas em forma de narrativa. Participaram da pesquisa, 5 (cinco) estudantes, de último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos) em Processos Gerenciais e Logística, presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. A análise das entrevistas foi realizada considerando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. A partir da leitura e análise das textualizações, alguns temas se destacaram e foram organizados em quatro núcleos temáticos: Imagens, expectativas e vivências no ensino superior; O estudante trabalhador e as metodologias ativas; Percepções sobre as aulas com metodologias ativas; Afetividade e relações de ensino. Entre as discussões se destacaram a busca do ensino superior para aperfeiçoamento profissional por estudantes trabalhadores que chegavam cansados para a aula e esperavam metodologias que proporcionassem interação e que possibilitassem que eles participassem efetivamente das aulas não apenas como ouvintes. No entanto, os temas abordados pelos estudantes nas entrevistas foram além da discussão sobre as metodologias ativas e versaram sobre suas vivências no ensino superior. Considerando os temas trazidos pelos estudantes e a concebendo a relação de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural, entendemos que a concepção sobre metodologias ativas é mais abrangente e não se limita ao uso de estratégias de ensino pré-estabelecidas, e que, qualquer professor que se aproprie dessa concepção, pode atuar com metodologias ativas, construindo seus próprios modelos de aula.

Palavras-chave: Metodologias ativas no ensino superior; Estratégias de ensino no Ensino Superior; Cursos Superiores de Tecnologia – CST; Estudante trabalhador; Ensino-aprendizagem.

Abstract

This work was developed in the line of research: Education, Society and training processes, of the Graduate Program, *Stricto Sensu* in Education of the University São Francisco - USF, in a qualitative approach, anchored in the historical-cultural perspective, having as main references Bakhtin and Vigotski articulators. The objective was to discuss the design of active methodologies, as well as the involvement of students in the teaching-learning process in higher education. The research proposal was duly submitted to the institution's Research Ethics Committee. Individual interviews were recorded, audio recorded, transcribed and textualized in the form of a narrative. Five (5) students from the last semester of the Superior Technology Courses (Technologists) in Management Processes and Logistics took part in the research, in person, from a private, confessional, community and philanthropic university. The analysis of the interviews was carried out considering the assumptions of the historical-cultural perspective. From the reading and analysis of the textualizations, some themes stood out and were organized in four thematic groups: Images, expectations and experiences in higher education; The working student and active methodologies; Perceptions about classes with active methodologies; Affectivity and teaching relations. Among the discussions, the search for higher education for professional improvement was highlighted by working students who arrived tired for class and expected methodologies that would provide interaction and that would allow them to participate effectively in classes, not just as listeners. However, the topics addressed by the students in the interviews went beyond the discussion of active methodologies and addressed their experiences in higher education. Considering the themes brought up by students and conceiving the teaching and learning relationship from a historical-cultural perspective, we understand that the conception of active methodologies is more comprehensive and is not limited to the use of pre-established teaching strategies, and that, any teacher who appropriates this conception, can work with active methodologies, building their own class models.

Keywords: Active methodologies in higher education; Teaching strategies in Higher Education; Higher Technology Courses - CST; Hardworking student; Teaching-learning.

Lista de Ilustrações

FIGURA 1: Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski	41
FIGURA 2: Etapas do TBL e sua duração aproximada	53
FIGURA 3: MFT – Micro Flip Teaching.....	65
FIGURA 4: Distribuição das matrículas nos cursos tecnológicos por categoria administrativa e segundo a modalidade de ensino	85
FIGURA 5: Distribuição das matrículas nos cursos tecnológicos por categoria administrativa e segundo a modalidade de ensino	85
FIGURA 6 Matrículas em cursos de graduação tecnológicos por modalidade de ensino ...	86
FIGURA 7: Matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico	86

Lista de Quadros

Quadro 1: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial	56
Quadro 2: Passos de um grupo tutorial.....	57
Quadro 3: Características necessárias para a construção de problemas	59
Quadro 4: Análise das palavras-chave do conceito de metodologia interativa	73
Quadro 5: CST em Processos Gerenciais	82
Quadro 6: CST em Processos Gerenciais	83

Lista de Tabelas

Tabela 1: Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre Metodologias Ativas.....	20
Tabela 2: Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre Aprendizagem Ativa.....	21
Tabela 3: Perfil dos estudantes entrevistados	77

Sumário

Introdução	1
Quem é o Pesquisador?	2
A Vida Profissional	7
O curso superior	8
O contato com a pesquisa	9
Contextualizando a pesquisa	12
Capítulo 1 – Processo Ensino-Aprendizagem: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural	26
1.1 Origem da perspectiva histórico-cultural	27
1.2 Relações ensino-aprendizagem: contribuições para as reflexões sobre o Ensino Superior	32
1.3 Afetividade e relações de ensino	42
Capítulo 2 – Metodologias Ativas	44
2.1 Origem e concepções das metodologias ativas.....	44
2.2 Estratégias atualmente denominadas metodologias ativas	50
2.2.1 <i>Team Based Learning - TBL</i>	52
2.2.2 <i>Problem Based Learning - PBL</i>	55
2.3.3 <i>Peer Instruction - PI</i>	61
2.3.4 Flipped Classroom.....	62
2.2 As metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural.....	67
Capítulo 3 - Opções metodológicas.....	70
3.1 Concepções teóricas da metodologia de pesquisa	72
3.2 O Lugar e os Sujeitos	78
3.2.1 Os cursos superiores de tecnologia.....	78
3.2.2 Os estudantes	84
3.3 As Entrevistas	90
Capítulo 4 – Análise dos dados	92
Capítulo 5 – Resultados e Discussão	96
5.1 Imagens, expectativas e vivências no ensino superior	96

5.2 O estudante trabalhador e as metodologias ativas	105
5.3 Percepções sobre as aulas com metodologias ativas	112
5.4 Afetividade e relações de ensino	128
Considerações finais	141
Referências	145
Apêndice – Apresentação dos Dados	152
Estudante Cláudio	152
Estudante Flavio	155
Estudante Luzia	159
Estudante Marcos	162
Estudante Tadeu	170

Introdução

A vida escolar é uma fase bastante importante na vida de qualquer pessoa. Desde cedo, vamos à escola e participamos desse ambiente rico em vivências. Nesse convívio somos inseridos em uma cultura específica, que nos constitui em parte e que nos possibilita uma formação para a vida em sociedade. 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 em cada um desses ambientes por meio de nosso comportamento, em uma troca constante.

O ambiente escolar se estende desde a educação infantil até o ensino universitário, sendo esse período um tempo de formação cultural, no qual, interagem não apenas as vivências escolares, mas essas e outras, como familiares, de relações interpessoais, e mesmo de relações internas, todas imbricadas em uma teia de relações que constituem a pessoa. Cada sala de aula, cada instituição, constitui um ambiente único, apesar de algumas características serem compartilhadas. Para esta pesquisa, consideramos o ambiente universitário e focamos nos estudantes¹ de uma universidade privada, comunitária, confessional e filantrópica no interior paulista. Ouvimos os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia – CST em entrevistas audiogravadas, um público bastante específico e para o qual poucas pesquisas foram realizadas sobre metodologias ativas no ensino superior. Dessa forma, pudemos conhecer um pouco sobre seu perfil, suas concepções sobre o ensino superior e sobre as percepções que possuem sobre as formas de ensino.

Nosso objetivo foi discutir a concepção de metodologias ativas, bem como o envolvimento de estudantes no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Para tanto, realizamos as discussões com os referenciais teóricos da pesquisa a partir dos relatos de estudantes de dois cursos superiores de tecnologia, cujas entrevistas se mostraram ricas em vivências. Concentramo-nos em discutir os núcleos temáticos comuns destacados pelos

¹ Usamos o termo Estudante para nos referirmos àqueles que estão no ensino superior, sendo respeitada e mantida a denominação Aluno, quando esta for originária de citação direta ou estiver presente na fala de alguma das entrevistas.

estudantes e considerados relevantes e inerentes à pesquisa, sendo destacadas as discussões sobre: imagens, expectativas e vivências no ensino superior; o estudante trabalhador e as metodologias ativas; percepções sobre as aulas com metodologias ativas; afetividade e relações de ensino. Para iniciar a contextualização da pesquisa, vou descrever aspectos da minha trajetória.

Quem é o Pesquisador?

Falar sobre si mesmo não é tarefa simples. Algumas escolhas sempre são feitas e fico pensando se estou fazendo as melhores. Vou iniciar contextualizando de que lugar falo, pois cada pessoa possui suas características, que são formadas a partir de sua história, de cada etapa de vida, de suas vivências. Tudo isso constitui cada pessoa enquanto ser único, que se vê e se insere nos espaços, por isso, não é estranho falar que existem vários mundos, pois para cada pessoa o mundo se constitui de uma forma diferente. Nasci em 20/03/1977, em Foz do Iguaçu, Paraná, vim para a cidade onde resido atualmente, Bragança Paulista, São Paulo, com um ano de idade. Minha vida escolar durante o ensino básico foi marcada especialmente pelo sentimento de pertencimento, portanto os fatos relatados a seguir ocorreram entre os anos de 1983 e 1994. Evidentemente não são detalhados todos os fatos ocorridos nesse período, mas optei por descrever minha chegada, saída, retorno e saída definitiva de uma escola pública, que foi a primeira com a qual tive contato no ensino fundamental e, posteriormente, falarei sobre algumas memórias do ensino médio. No tópico seguinte, abordarei o ingresso na universidade e no mercado de trabalho.

O ambiente escolar nunca havia feito parte na minha vida até o momento do meu ingresso na escola estadual “José Guilherme”, aos seis anos de idade. Naquela época, o ingresso se dava na pré-escola, ou no “prezinho”, como era chamado. A professora era a “Tia²” Benildes, uma senhora muito gentil e que cuidava dos alunos com muito carinho. Também havia uma inspetora de alunos chamada Valderez, conhecida por ser muito brava, que quando gritava, assustava as crianças, especialmente as menores.

² Naquele período a terminologia “Tia” era bastante utilizada. Posteriormente, surgiu a discussão sobre o mesmo. Ver: FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’Água, 1993.

O prédio da escola possuía a aparência que futuramente seria descrita por Frago e Escolano (2001) como característica dos prédios escolares:

O edifício escolar destacava-se, assim, frente aos demais, sobretudo frente a outros edifícios públicos, civis ou religiosos. E destacava-se também em relação à casa, um lugar com o qual a escola guardará sempre uma relação ambivalente, de aproximação e de resistência (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Minha chegada à escola foi no início do ano letivo em que completava 6 anos pois como nasci no mês de março, ingressei com 5 anos. Os alunos nascidos depois de julho ingressavam somente com 6 anos completos. Os primeiros dias não foram tão tranquilos, afinal chegar em um local estranho, com pessoas desconhecidas e sem amigos gerava medo e insegurança. No meio dessa instabilidade, diversas situações foram criadas, dentre elas fuga das aulas, da escola e outras atitudes não muito amigáveis. Uma das lembranças marcantes é a da inspetora que era muito brava. Não era uma criança agressiva, ao contrário, era pequeno, tímido e frágil (talvez nem tanto, pelas falas da inspetora), mas o objetivo era fugir da escola, então buscava os mecanismos que possuía: corria, fugia, dava um certo trabalho. Após algum tempo me acostumei com o ambiente e, a partir daí a escola se tornou um local de amizade e brincadeiras. É interessante como às vezes não compreendemos a importância de alguns lugares e situações no momento em que os fatos são vividos, mas somente depois de algum tempo é que desenvolvemos essa percepção. Como uma frase que ouvi e não saberei identificar a autoria, mas que ainda lembro: “os terríveis dias atuais serão os bons e velhos tempos”.

A entrada dos alunos era pela porta lateral da escola. Os pais podiam acompanhar as crianças apenas até a parte inicial do pátio. A partir desse espaço, as crianças deviam prosseguir sozinhas. Frago e Escolano (2001, p.75) destacam que os espaços de espera, os corredores, os portões eram importantes na caracterização do prédio escolar. A porta principal era a entrada dos professores e inacessível aos alunos. Aliás, circular próximo àquela porta significava ser advertido verbalmente.

Na pré-escola (ingresso com 6 anos, em 1983) os alunos pintavam, desenhavam, faziam brincadeiras organizadas pela professora, aprendiam canções e realizavam algumas atividades pedagógicas. As crianças do “prezinho” tinham um horário de intervalo (recreio) diferente dos demais alunos, pois a professora dizia que os “grandes” poderiam “pisar” em cima dos pequenos. Naquela época, não fazíamos ideia do porquê dessa preocupação, pois

eles não eram tão grandes para poderem “pisar” (literalmente) em nós (pequenos), mas depois entendi que era uma medida de proteção contra possíveis agressões.

Ainda durante a pré-escola conheci os ambientes da escola: o pátio, grande e coberto; as torneiras, onde bebia água, altas para minha altura; os espaços de terra, onde jogava bolinhas de gude; também havia o porão da escola, um local muito perigoso, pois passava por baixo das salas e possuía pouca iluminação. As crianças o exploravam respeitando certos limites, afinal todas tinham medo de se perder, pois não sabiam até onde se podia chegar. Também ouvia muitas histórias sobre o lugar, sobre pessoas que se perderam e morreram lá dentro, que talvez tivesse sido abrigo de escravos e outras sobre fantasmas e assombrações. Algum tempo depois esse porão foi fechado, justamente para evitar as incursões aventureiras dos alunos. Assim se passou o meu primeiro ano na escola. No ano seguinte, a situação já seria mais tensa, afinal iria para a primeira série.

Apesar da ansiedade, a primeira série transcorreu de forma relativamente tranquila, usava a cartilha Caminho Suave e aprendia coisas novas todos os dias. Algumas amizades já haviam se formado e a professora, “Tia” Sonia, também era boazinha. Da mesma forma que na pré-escola, havia canções e outras atividades que os alunos gostavam. Foi nesse ano que percebi a existência de um 2º andar na escola, que não era percebido antes, possivelmente porque os alunos da pré-escola entravam pela porta lateral e a sala era a primeira do corredor, ou seja, as crianças não ficavam circulando pela escola. No segundo andar ficavam as salas da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª series, por isso subir lá era proibido aos alunos que estudavam em séries anteriores, o que tornava o local ainda mais curioso e interessante. Apesar da proibição, é claro que consegui, assim como outros alunos, subir nesse andar e ver como era. Na verdade, não havia nada de especial. Era um andar com algumas salas, porém a diferença é que as janelas do corredor permitiam uma visão superior do pátio, o que era muito interessante naquela época.

Essa divisão parece ser historicamente institucionalizada no ambiente escolar, conforme Frago e Escolano (2001), a organização das salas seguia um modelo que permitisse o controle por parte da direção e as janelas tinham mais uma função de iluminação e higienização do que de apreciação.

A segunda série também transcorreu de forma relativamente tranquila. As brincadeiras durante o intervalo continuavam e os conteúdos eram mais complexos, especialmente a tabuada, que precisava estar na ponta da língua. Não me recordo se nesse

ano tivemos algum livro didático, mas acredito que sim. Foi menos tranquila porque a professora era mais severa, especialmente na cobrança das atividades.

Na transição da 2ª para a 3ª série ocorreu um fato que modificou toda a rotina a qual já estava habituado: minha mãe decidiu que tínhamos que mudar de escola, pois ela não poderia nos levar até o local (uso o plural, pois nesse momento meu irmão mais novo já estava estudando também). Dessa forma, nos mudamos para uma escola bem próxima de onde morávamos, a Escola Estadual Santa Terezinha, uma escola pública que estava diretamente ligada à Igreja do bairro. Nessa nova escola estudei durante os 2 próximos anos. Na 3ª série, com a chegada em um novo ambiente, tive um período de adaptação e depois, nesse mesmo ano, fiz a primeira comunhão. É importante destacar que as aulas de catecismo eram na sala de aula, durante o horário escolar.

Na 4ª série, o ambiente era amigável e as novas amizades estavam estabelecidas. O local preferido era a quadra da escola, onde os alunos passavam grande parte do tempo jogando futebol ou mesmo brincando de pega-pega, entre outras brincadeiras.

Ao passar para a 5ª série, ocorreu também alteração no horário das aulas, essas passaram a ocorrer no horário vespertino. Iniciavam às 16 horas e terminavam às 20 horas, um horário bastante complicado. Isso me levou a convencer a minha mãe a permitir que voltasse para a antiga escola, José Guilherme. Sentia que aquela escola era meu lugar, como se retornasse para um local acolhedor. Não era exatamente isso que acontecia, mas era assim que eu via as coisas. Aqui é possível ver a escola como um lugar, um espaço com significados que podem ser diferentes para alunos e professores, dependendo do envolvimento de fixação ou nomadismo (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 66).

O retorno à escola estadual José Guilherme foi interessante, pois havia a expectativa de que tudo estivesse como antes, mas era diferente. Reencontrei alguns colegas, no entanto, tive que me adaptar novamente ao grupo. Os anos seguintes foram movimentados, mas estava onde queria estar, até a 8ª série, a última ofertada nessa escola. Estar na 8ª série significava ser um dos alunos mais velhos da escola, “maior” que todos os outros, mas ao mesmo tempo significava estar a poucos dias de deixar a instituição. Muitas festas de despedida da escola e uma sensação de alegria e tristeza rodeava a turma, afinal esta iria se dividir e se separar, como realmente aconteceu.

Eu fui para o EEMABA – Escola Estadual Ministro Alcindo Bueno de Assis, enquanto os outros alunos se dividiram em outras escolas da cidade. O ensino médio, cursado

entre os anos de 1991 e 1994, iniciou de uma forma tensa, afinal, estava em uma nova escola, com alunos diferentes, pessoas que eu não conhecia e que também não me conheciam. Até haver certa afinidade com a turma, os dias foram difíceis, mas, depois de estabelecer algumas amizades, a situação melhorou. Eu era o intruso naquela escola, vários alunos já se conheciam das séries anteriores, por isso, levou algum tempo para essa aceitação se efetivar. Aqui observa-se claramente o conceito de cultura defendido por Edgard Thompson, referenciado por Taborda (2008) em sua obra, que descreve o termo cultura como um conjunto de diferentes recursos, envolvendo sempre uma troca entre desiguais, tais como, o dominante e o subordinado, ou seja, há sempre uma zona de conflito. A cultura é um processo dinâmico em constante transformação, suprimindo determinados costumes e mantendo outros.

Interessante observar que, ao mudarmos de ambiente, alguns costumes se modificam de forma natural, sem que haja real intenção em alterá-los. Vidal (2005) apresenta alguns conceitos de cultura escolar realizando uma comparação entre os conceitos apresentados por autores que definiram o conceito “cultura escolar”, buscando aproximações e diferenças nesses conceitos. De uma forma geral, podemos concluir que cada ambiente constrói sua própria cultura, com características específicas e que diferem das outras, mesmo havendo pontos em comum.

Nessa nova escola também se estabeleceram vínculos importantes. Passei a fazer parte do Grêmio Estudantil, uma equipe fantástica, com extrema força de vontade em trazer melhorias para a escola e para os alunos. Esse vínculo cresceu de tal forma que, eu assistia às aulas de manhã e, alguns dias por semana, retornava à escola no período da tarde para trabalhar nas atividades do Grêmio. Esses eventos demonstram o quanto o sentimento de pertencimento e a ligação com a cultura local interagem com cada pessoa que faz parte desse ambiente. Foram diversos campeonatos durante esses 3 anos (futebol, vôlei, basquete e tênis de mesa), excursões (parques de diversão, programas de TV e cidades turísticas), formação de coral da escola, além de implantação de sistema de som, aquisição de materiais (bolas e equipamentos) e até mesmo uma papelaria para atender aos alunos.

Da mesma forma que no ensino fundamental, o último ano de estudos foi repleto de comemorações pelo final dos estudos, mas nesse momento com um agravante: o que fazer após concluir a escola? Os laços de amizade estavam mais fortes e intensos, afinal, a adolescência possui essa característica. As festas de despedida se estenderam por todo o ano e possibilitaram guardar muitas recordações desse período.

Como esperado, o final do ano chegou, com a formatura, o baile, as fotos e toda a esperança e medo do futuro. Algumas amizades se enfraqueceram e outras permaneceram, um pouco menos que da forma conhecida, mas com encontros constantes e novas histórias para se contar. Uma nova fase havia chegado, buscar um trabalho e decidir o que estudar se tornaram a próxima meta.

A Vida Profissional

Pode-se dizer que minha vida profissional começou relativamente cedo, aos 14 anos, trabalhando com meu pai em um comércio, uma loja de tintas. Essa vivência foi extremamente importante para minha formação como profissional, pois, apesar de se tratar de um trabalho em família, as responsabilidades e as exigências eram grandes. Foi ali que aprendi a responsabilidade sobre minhas ações profissionais e que o compromisso com o trabalho é imprescindível.

Quando concluí o ensino médio, comecei a buscar oportunidades de trabalho em outros locais, mas a busca durou pouco, pois fui selecionado para servir o Tiro de Guerra³. Sendo assim, permaneci trabalhando na loja, com meu pai. Servir as forças armadas também me permitiu aprender algumas coisas, entre elas, a responsabilidade em cumprir as ordens dadas pelo sargento, não que sempre concordasse com elas, nem que as obedecesse.

Ao concluir o Tiro de Guerra, fui trabalhar em uma loja de sapatos (comércio). O emprego durou 5 meses e, depois disso, fui chamado para trabalhar na Universidade da cidade. Emprego que dura até hoje, nesses velozes 22 anos. Trabalhar em uma instituição de ensino superior fez com que visse muitas portas se abrindo e diversas possibilidades de crescimento. Evidentemente ocorreu um conjunto de esforços e oportunidades para que pudesse ter esse desenvolvimento profissional. Ingressei como auxiliar de secretaria, na Secretaria Setorial; em seguida, fui trabalhar na Secretaria Geral, como assistente de secretaria; trabalhei também algum tempo junto ao setor de Tecnologia da Informação, como analista de negócio; e retornei para a secretaria geral, ainda como analista de negócio; essa

³ Os Tiros de Guerra permitem, de forma criativa, inteligente e econômica, proporcionar a milhares de jovens brasileiros, principalmente os que residem em cidades do interior do país, a oportunidade de atenderem à Lei e de prestarem o Serviço Militar inicial (<https://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar/>)

secretaria se tornou um núcleo (Núcleo de Registro e Controle Acadêmico), do qual me tornei supervisor geral; e atualmente coordenador.

Nesse período tive a oportunidade de me graduar e me tornar, também, professor nessa instituição. A trajetória não foi simples, exigiu muita dedicação e preparo. Foram alguns anos buscando essa oportunidade, até que ela se concretizasse.

A vivência como docente é estimulante, trabalhar com os alunos permite um crescimento pessoal muito grande. A cada novo encontro, há momentos de aprendizado, pelos alunos e por mim. Muitas vezes não se trata de um aprendizado formal, mas um saber diferente, específico, único. Realmente sempre há uma troca de conhecimentos, os mais diversos possíveis, troca de exemplos, posturas e comportamentos. Isso torna a carreira docente especial. Evidentemente que os desafios nunca terminam, por isso, a luta diária persiste e novas conquistas são vislumbradas.

O curso superior

Realizar o curso universitário só foi possível por trabalhar em uma instituição de ensino superior, pois não haveria condições financeiras de custeá-lo, e no período em questão, não existiam muitos programas de incentivo. Lembro-me apenas do financiamento estudantil, que não se mostrava interessante, devido às regras de ressarcimento e taxas de juros elevadas. O curso escolhido foi graduação em Ciências, a habilitação decidida, Biologia. Realizar um curso superior não foi tarefa fácil, pois demandou muitas horas de estudo e dedicação. A duração da licenciatura foi de três anos e mais um ano para conclusão do bacharelado. Aqui novamente se vê o vínculo criado com o ambiente, a Universidade, e a cultura local. Como eu trabalhava e estudava no mesmo Câmpus, passava mais tempo na universidade do que em casa. As aulas eram ministradas no período noturno de segunda a sexta-feira e aos sábados de manhã. Essa rotina era desgastante, mas ao mesmo tempo gratificante, pois a turma ainda encontrava tempo para, aos sábados à tarde, agendar visitas às montanhas, cachoeiras e outros locais para observação e coleta de materiais. Foi um período de imersão nos estudos sobre Ciências e Biologia.

Passada a graduação, fui realizar um curso de pós-graduação lato sensu, na modalidade de ensino a distância, em Plantas Medicinais, em outra instituição. Esse curso tinha como exigência um período presencial de dez dias corridos, ou seja, dez dias estudando

na universidade, realizando provas e algumas atividades práticas. Compreendo que esse período presencial foi importante para se criar uma proximidade com a instituição, para que os alunos pudessem se sentir parte da mesma.

Algum tempo depois, me inscrevi para o mestrado em Educação na mesma instituição onde trabalho e aí surgiu um novo desafio. Já havia a familiaridade com a instituição, mas os estudos foram diferentes dos da graduação, a exigência de conhecimentos específicos foi muito importante para minha formação escolar, profissional e mesmo pessoal. Muitos foram os aprendizados e os vínculos criados no decorrer desse processo.

O contato com a pesquisa

Para relatar minha vivência em pesquisa, optei por trazer um trecho da dissertação⁴ por mim construída, em que relato a visão sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido:

Sou graduado em ciências, com habilitação em biologia. O curso de ciências foi projetado para permitir uma formação básica, em dois anos, a chamada licenciatura curta, e posteriormente o estudante poderia optar por uma das seguintes áreas: biologia, química, matemática ou física. Portanto, ao estudar ciências, o acadêmico possuiria quatro possibilidades de formação. No período em que realizei o curso havia apenas duas habilitações possíveis: biologia e química. Mesmo que tivéssemos as quatro habilitações, acredito que a primeira opção seria a biologia, apesar de possuir certa facilidade em compreender os conceitos matemáticos. O curso de ciências possui uma alta carga horária em matemática, uma vez que habilita o formado a atuar como professor habilitado em matemática no segundo ciclo do ensino fundamental, mas não tive dificuldade nas disciplinas relacionadas à matemática, até obtendo boas notas. No ensino básico, realizado em escola estadual, a relação com a matemática era, de certa forma, tensa, especialmente durante o ensino fundamental; as notas eram apenas razoáveis, e o entendimento dos conceitos era pouco. Foi durante o colegial, atual ensino médio, que a relação com a matemática passou a ser mais harmônica. Na verdade, nesse período é que começo a compreender melhor a matemática e esta passa a fazer sentido, antes realizava alguns cálculos, mas de forma mecanizada, sem entender o que estava fazendo. Mesmo tendo uma professora conservadora que aplicava listagens e mais listagens de exercícios e atividades, conseguia compreender os conteúdos, isso fez com que tivesse bom desempenho durante essa fase de estudos. Depois de concluir a graduação, fui realizar um curso de pós-graduação lato sensu na área de plantas medicinais e, alguns anos depois, ingressei no magistério superior. Algum tempo depois,

⁴ GALLEGU, Eduardo M.B. (2012). Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba – SP. Disponível em: < <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/424769746349333.pdf> >. Acesso em: 13 abr.2017.

surgiu a oportunidade de auxiliar algumas professoras de uma escola particular do município que apresentavam dificuldades em matemática. A dificuldade apresentada era em compreender a matemática e em elaborar estratégias que pudessem ser utilizadas em sala de aula. Essa vivência durou aproximadamente um ano. A partir dessa vivência, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa sobre essa situação vivida pelas professoras em início de magistério. Realizei a inscrição para o mestrado em Educação, na linha de pesquisa em matemática, cultura e práticas pedagógicas. Após realização da prova e entrevista, ingressei no programa. Não possuía vivência em pesquisa, especialmente em pesquisa com grupo de professores e em formação de professores. A vivência que possuía era em pesquisa quantitativa, pois os dois trabalhos de conclusão de curso foram realizados sob esta abordagem. Portanto, o contato com a pesquisa qualitativa, com a formação continuada de professores e o trabalho com o grupo foi um grande aprendizado. Cursava as disciplinas do programa e, ao mesmo tempo, procurava formar um grupo de estudos na escola particular onde já havia atuado, porém não obtive sucesso, pois não havia participação efetiva das professoras, uma vez que esta era voluntária. Se a participação no grupo fosse imposta pela direção da escola, as características da pesquisa poderiam ser comprometidas. Então, surgiu a oportunidade de atuar no PIBID, com uma oficina de educação matemática, já que havia um interesse por parte do grupo em aprofundar o conhecimento matemático. A partir daí a pesquisa começa a tomar corpo.

Como pôde ser visto, a iniciação à pesquisa nem sempre é um caminho tranquilo; às vezes o que está previsto não pode ser realizado, situações diversas surgem e podem afetar o andamento do projeto inicial. Além disso, as concepções iniciais são afetadas pelos estudos realizados e, conseqüentemente, são modificadas. Por isso, é preciso, constantemente, manter o foco da pesquisa, para não se perder nos caminhos.

Na referida pesquisa, tive que me apropriar dos conceitos teóricos relacionados à pesquisa qualitativa e dos conceitos relacionados à educação matemática. Isso se deu de forma gradual, durante a realização dos estudos em sala, nas aulas presenciais do programa, e nos estudos orientados que ocorreram durante o período de aulas e, simultaneamente, com a realização das oficinas de educação matemática.

Os professores das escolas de ensino básico que participaram da pesquisa possuíam formações diferentes e a relação deles com a matemática também era diferente. Algumas demonstraram interesse pela disciplina, outras demonstram certo receio em relação à mesma. Essas singularidades contribuíram para criar um ambiente bastante diversificado e com possibilidade de discussões interessantes. Com os estudantes também tivemos essas percepções; dois deles demonstraram verdadeira paixão pela matemática, outros dois relataram situações de conflito em relação a essa disciplina. Eu já tinha afinidade com a

disciplina, apesar de não ser especialista na mesma. Todos estavam reunidos em um grupo com um objetivo comum e um fator importante que caracterizou esse grupo foi que nenhum dos atores era especialista da área, o que permitiu uma certa horizontalidade nas discussões, contribuindo para uma troca de vivências sobre os processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, de saberes docentes e de conhecimentos sobre a matemática.

Após algum tempo foi possível refletir como as vivências durante a realização do mestrado permitiram um crescimento pessoal para mim. Não apenas o aprendizado formal, mas outros como organização pessoal, organização profissional e exposição de ideias. É possível compreender que a formação acadêmica modifica a pessoa não apenas pelos conteúdos aprendidos, mas pela vivência nesse ambiente, nessa cultura.

A partir das vivências acadêmicas é possível compreender que o sentimento de pertencimento está muito ligado à educação e ao processo formativo das pessoas, ainda que a formação docente permite um aprendizado constante e que esse processo de ensinar e aprender traz uma dinâmica ímpar para a profissão. Corrobora, ainda, com o entendimento de Paulo Freire, segundo o qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”, assim como o professor deve ter consciência de seu inacabamento e da importância de ter uma curiosidade natural para aprender (FREIRE, 2000).

A partir desse momento, decidi entrar para o doutorado, o que levou algum tempo, pois estudei um ano como aluno especial para posteriormente ser aprovado no processo de seleção. A escolha do tema de pesquisa foi de certa forma tensa, pois inicialmente o objetivo era trabalhar com formação de professores ou com a pesquisa com professores e o assunto metodologias ativas se despontava e causava, ao mesmo tempo, curiosidade e ressalvas, além de questionamentos, por isso, foi o escolhido. Durante a entrevista, foram pontuados outros questionamentos e, a partir desse momento, o direcionamento dos estudos foi para os estudantes. A pesquisa é uma construção conjunta que surge a partir dos questionamentos pessoais e dos outros e compreender a importância dessas trocas faz com que o trabalho seja desenvolvido de forma mais colaborativa. O doutorado possui novos desafios, leituras mais densas, pensamentos mais elaborados e, talvez, o maior deles, o tempo. Esse é um dos desafios que parece estar presente em diversos momentos de nossas vidas, como organizar o tempo, que parece sempre tão escasso e ao mesmo “tempo” parece que, às vezes, o

desperdiçamos. E nessas idas e vindas vamos realizando, sempre na esperança de obtermos melhores resultados.

A seguir vamos contextualizar a pesquisa, apresentando um recorte sobre o cenário atual no ensino superior e o levantamento realizado sobre as pesquisas relacionadas às metodologias ativas. Dessa forma, pretendemos possibilitar ao leitor a visualização do contexto de construção desta pesquisa.

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, observamos uma expansão no número de instituições de ensino superior – IES, que se tornou ainda mais visível a partir do ano 2000, especialmente das instituições particulares. Saviani (2010) fez uma análise bastante interessante sobre a evolução do ensino 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 destacou a separação das Universidades e Centros Universitários como ideia/força política, ou seja, essa distinção ocorreu com um propósito de expansão do ensino superior em uma vertente mais voltada ao mercado. Ele ainda afirmou 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 no contexto econômico, pois sob essa perspectiva, se mostra mais vantajoso 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 com os mesmos. Tendo a mesma autonomia que as universidades para a criação de cursos de graduação e especialização *lato sensu*, os centros universitários ganham em tempo e investimento em relação às faculdades, pois tais instituições somente podem iniciar um curso de graduação após prévia autorização do Ministério da Educação, o que implica em visita de comissão avaliadora e todos os custos dela decorrentes. 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. Com isso, os centros universitários apenas não possuem, nem podem usar o termo universidade, mas mantém, praticamente, o mesmo nível de autonomia para o seu funcionamento com um custo menor. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017, no entanto, mantém-se a autonomia aos Centros Universitário para registrarem os diplomas por eles expedidos.

Saviani (2010) salientou, ainda, que o modelo napoleônico foi modificado pela incorporação de conceitos do modelo anglo-saxônico, principalmente os de vertente norte-americana, em que prevalecem maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado, atendendo a este. Com isso, as instituições entraram em uma tendência de tratar a educação também como uma mercadoria, seguindo a lei do comércio de oferta e procura, resultando em uma diversidade de oferta de cursos, alguns com certa sazonalidade, bem como buscando menor custo para seu funcionamento e consequente menor preço de mercado. Esse aprofundamento mercadológico levou à associação de instituições de ensino com empresas de ensino, que recorreram a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.

Como resultado, foi 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 tipo de ação, essas passam por altas e baixas, diretamente no endereço eletrônico da BOVESPA⁵. Com isso, também se reforça o aspecto mercadológico que o ensino 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 2018, o número de instituições de ensino superior passou de 1391 para 2537 e, considerando apenas as particulares, o número foi de 1208 para 2238 (INEP, 2012; INEP, 2019). 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 22 anos, o número de instituições de ensino superior passou de 922 para 2537. As públicas passaram de 211 para 299 (12%) e as particulares de 711 para 2238 (88%). Interessante ressaltar que há no país 199 Universidades, destas 107 são públicas e apenas 92 são privadas. 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, observamos 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 estudantes, 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 dispõe em seu artigo 2º:

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

⁵BOVESPA: http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/

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 aos boicotes das provas por parte dos estudantes.

Ainda considerando o SINAES, em seu artigo 3º são estabelecidas as 10 dimensões pelas quais as instituições de educação superior são 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 – infraestrutura 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 estudantes;
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 preconiza que essas 10 dimensões sejam consideradas respeitando a diversidade e especificidade das diferentes organizações acadêmicas. Ou seja, em princípio, o avaliador de uma instituição de ensino, que também é um professor que compõe o Banco de Avaliadores do INEP, previamente capacitado e vinculado a alguma outra instituição de ensino superior, seja do setor público ou privado, deve levar em consideração em sua análise a inserção social da instituição e suas contribuições para a população local. O instrumento de avaliação é único para o país, com itens a serem analisados 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 superiores de graduação, tendo como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas pela instituição aos estudantes, especialmente as relativas ao perfil do corpo docente, sua formação acadêmica, regime de trabalho e produção científica, analisar as instalações físicas, dentre as quais estão 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, o Ministério da Educação disponibiliza instrumentos próprios, com dimensões específicas e com uma escala de 5 níveis.

Por fim, o terceiro quesito de avaliação é aquela destinada aos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Trata-se de uma prova escrita, aplicada em data previamente estabelecida e que tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos determinados nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, contrapor 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 é trienal, ou seja, a cada 3 anos um conjunto de cursos realizam a prova. Dessa forma, nem todos os estudantes efetivamente participam da prova, pois podem passar pelo curso em momentos em que não se enquadrem nos seus critérios de seleção. Atualmente os critérios são: Estudantes Concluintes dos Cursos de Bacharelado: aqueles que tenham expectativa de conclusão de curso até julho do ano seguinte à 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; Estudantes 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 estudantes se torna obrigatória, pois, note, o ENADE passa a ser um componente curricular obrigatório e, conseqüentemente, a ausência de um componente curricular obrigatório impede a conclusão do curso por parte do estudante, 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 à 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 estudantes, o SINAES se tornou o referencial de avaliação na educação superior e com isso, as instituições, especialmente particulares, passaram a desenvolver suas atividades no sentido de obter resultados melhores ou, ao menos um desfecho positivo, nesse sistema avaliativo, pois esses resultados são públicos e podem contribuir para o ingresso ou não de novos estudantes. 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 nos instrumentos de avaliação⁶. 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 estudantes, pois as instituições dependem do desempenho individual e coletivo dos estudantes, pois dependendo do número de estudantes 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 estudantes. 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 estudantes, se modificassem nos mais diversos níveis de ensino e inclusive no 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 passam a buscar as chamadas metodologias ativas. No entanto, observamos que essa busca se restringe à implementação de estratégias didáticas, o que não necessariamente garante um bom processo de ensino-aprendizagem. Entre os diversos referenciais representativos dessa perspectiva, está Moran (2015), que propõe o uso das metodologias ativas como estratégias de ensino que buscam o aprendizado a partir de problemas e situações reais, ou seja, procuram colocar os estudantes em situações que podem ocorrer durante sua atuação profissional, intercalando atividades individuais e em grupo, de forma que o estudante possa desenvolver outras capacidades, além de obter os conhecimentos específicos. Ainda segundo o autor, a formação com base na transmissão de informações fazia sentido quando o acesso a essa era difícil. Considerando que atualmente o acesso à informação não é mais uma dificuldade, ele pondera que a formação dos estudantes pode ser ampliada e alcançar outras

⁶ Instrumentos de avaliação: Os Instrumentos subsidiam os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância.
Fonte: <http://inep.gov.br/instrumentos>

capacidades, que também são exigidas para a sua atuação profissional. Entendemos que o acesso à informação, por si só, não supera o modelo tradicional de ensino, no entanto, reconhecemos que a facilidade de acesso à mesma possibilita ampliar o desenvolvimento acadêmico do estudante. Para tanto, Moran (2015), assim como outros, propõe o uso de diversas metodologias, previamente formatadas, que têm sido mobilizadas por algumas universidades brasileiras, entre elas: 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.

Apesar do uso dessas estratégias estar consolidado em diversas instituições, faremos a discussão sob outra perspectiva conceitual, em que essas, por si só, não se constituem em metodologias ativas. Partindo desse contexto, observamos que existem discussões e pesquisas sobre as mesmas para a autonomia dos estudantes, mas, em maior número, sob a visão docente ou com formas institucionalizadas.

Um dos fatores mais importantes para a realização de uma pesquisa é conhecer como e quais as pesquisas que estão sendo desenvolvidas na área. Para isso, temos no Brasil um facilitador, que é o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência governamental responsável pela autorização e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, para a pesquisa de teses e dissertações, o que facilita a localização desses trabalhos publicados por instituições brasileiras recomendadas pela própria CAPES.

Ao realizar a pesquisa, em julho de 2017, objetivamos localizar dissertações e teses que tenham sido desenvolvidos sobre a temática desta pesquisa ou que desta se aproximem. Buscamos no endereço eletrônico⁷ apenas dissertações e teses, sejam acadêmicas ou profissionais. Considerando a proposta inicial deste trabalho, pesquisamos: “a visão dos alunos sobre as metodologias ativas no ensino superior”, o resultado foi “Nenhum registro encontrado, para o termo buscado”. Em seguida, buscamos por: “metodologias ativas no

⁷ Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

ensino superior na visão dos estudantes”, também sem êxito. Como os resultados não estavam aparecendo, decidimos buscar o termo "metodologias ativas no ensino superior", para o qual se obteve 1 (um) retorno. No entanto, o objetivo era encontrar aportes teóricos sobre as metodologias para ensino, considerando a tecnologia da informação no processo. Ou seja, ainda era necessário ampliar a consulta e, dessa forma, optamos por buscar apenas “metodologias ativas” (entre aspas duplas), cujo resultado foi a ocorrência 289 registros, distribuídos em diversas áreas do conhecimento. Em março de 2020 refizemos a pesquisa na mesma base de dados e com o mesmo argumento de busca “metodologias ativas” e obtivemos 707 resultados. A tabela 1 apresenta a distribuição dos trabalhos de acordo com o ano de publicação e a grande área de conhecimento:

Tabela 1: Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre Metodologias Ativas

Grandes áreas do Conhecimento	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Ciências Agrárias														2	1		3
Ciências Biológicas															1	10	11
Ciências da Saúde	2		2	2	2	4	3	6	11	14	20	20	23	27	22	26	184
Ciências Exatas e da Terra													5	6	12	6	29
Ciências Humanas				1	1	1	1	4	2	3	1	7	7	24	33	21	106
Ciências Sociais Aplicadas								1	1	3	1	5	6	8	14	6	45
Engenharias												5	2	1	4	2	14
Linguística, Letras e Artes				1						1			1	3	4	3	13
Multidisciplinar						1	2	4	2	11	22	37	32	55	69	67	302
Total	2	0	2	4	3	6	6	15	16	32	44	74	76	126	160	141	707

Fonte: Própria

Observamos o crescimento recente das pesquisas sobre o assunto passando de 289 (até 2017) para 707 (até 2020), o que representa um aumento de 144% nas publicações nos últimos 3 anos. Também que a concentração das pesquisas ocorre nas áreas Multidisciplinar (42% das pesquisas), Ciências da Saúde (26%) e Ciências Humanas (15%). Para melhor ilustrar e facilitar a análise, inserimos a totalização por ano e por grande área de conhecimento, permitindo que o leitor verifique a totalização das publicações em cada grande área, assim como a cada ano.

O portal ainda possibilita outras análises, que apresentamos aqui de forma geral, pois seus detalhamentos não se fazem necessários e tornariam a leitura desinteressante. Ainda considerando os resultados das 707 pesquisas, verificamos que estas são compostas por 133 teses de doutorado e 574 dissertações de mestrado; foram realizadas em 221 programas de *stricto sensu* (66 em Educação), de 201 instituições, abrangendo 79 áreas de conhecimento, 48 áreas de avaliação e 274 áreas de concentração, envolvendo 705 autores, 586 orientadores, com 1682 avaliadores nas bancas, e, por fim, tendo os trabalhos depositados em 414 bibliotecas. Esses dados demonstraram a amplitude do desenvolvimento dessas pesquisas, ou seja, não se restringem a poucas instituições ou poucos pesquisadores. O crescente número de publicações demonstra que se trata de assunto com interesse de pesquisa.

Outro termo bastante citado é aprendizagem ativa, então realizamos busca por esse termo, com aspas duplas, na mesma base de dados e localizamos 116 pesquisas em julho de 2017. Ao realizarmos a mesma busca em março de 2020 localizamos 188, indicando aumento nas mesmas de 62% em 3 anos. A tabela 2 indica as pesquisas realizadas por ano e por grande área de conhecimento sobre o tema:

Tabela 2: Pesquisas por ano e área de conhecimento sobre Aprendizagem Ativa

Grandes áreas do Conhecimento	1996	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Ciências Agrárias												1		1				2			4
Ciências Biológicas												1		1						3	5
Ciências da Saúde		1							1					1	2	2	2	2		1	11
Ciências Exatas e da Terra	1		1				1			5	3	1	1	1	1		9	5	4	3	34
Ciências Humanas	1				1	1	1	1			1	1	1			1	3	7	6		24
Ciências Sociais Aplicadas				1				1					1		1	2	1		2	2	10
Engenharias													1		2	3	3	6	1		16
Linguística, Letras e Artes					1							1		1	2	1		2	1	4	13
Multidisciplinar										3	1	2	1	3	8	8	13	12	11	9	71
Total	2	1	1	1	2	1	2	2	1	8	5	7	5	8	16	17	31	36	25	22	188

Fonte: Própria

Aqui também observamos os resultados das 188 pesquisas, as quais verificamos serem compostas por 45 teses de doutorado e 143 dissertações de mestrado; foram realizadas em 88 programas de *stricto sensu* (19 em Educação), de 78 instituições, abrangendo 51 áreas de conhecimento, 39 áreas de avaliação e 96 áreas de concentração, envolvendo 192 autores, 174 orientadores, com 509 avaliadores nas bancas, e, por fim, tendo os trabalhos depositados em 130 bibliotecas. Esses dados demonstraram a amplitude do desenvolvimento dessas pesquisas, apesar de ter menor abrangência que o termo “metodologias ativas”. Ainda, que a concentração das pesquisas ocorre nas áreas Multidisciplinar (38% das pesquisas), Ciências Exatas e da Terra (18%) e Ciências Humanas (13%). Para melhor ilustrar e facilitar a análise, inserimos a totalização por ano e por grande área de conhecimento, dessa forma, o leitor pode verificar a totalização das publicações em cada grande área, assim como a cada ano. O crescente número de publicações demonstra que se trata de assunto com vasto interesse de pesquisa.

Buscamos ainda, a partir da leitura dos resumos e de alguns trabalhos, aproximações entre as pesquisas constantes desse banco de informações e a nossa, no entanto, praticamente todas fazem referências sobre metodologias ativas como estratégias de ensino. E algumas, subjetivamente chegam a fazer aproximações com nossa concepção sobre metodologias ativas, porém, a perspectiva teórica se distancia, pois as relaciona apenas com as estratégias de ensino. Escolhemos algumas para compor esse texto, porém, fomos surpreendidos por poucas pesquisas na perspectiva histórico-cultural.

Podemos citar Azevedo (2017)⁸, que realizou uma dissertação de mestrado sobre o uso de narrativas para a reflexão sobre a atuação e resolução de problemas dos profissionais da saúde, sob o título: “O uso da narrativa na educação permanente com metodologias ativas: sentidos, êxitos e limites educacionais”. No entanto, sua concepção sobre educação é que:

a educação é um processo interno, não externo; ela parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo (AZEVEDO, 2017, p.16).

⁸ AZEVEDO, Cláudio Roberto Freire de. O uso da narrativa na educação permanente em saúde: sentidos, êxitos e limites educacionais. Dissertação (Mestrado em saúde coletiva) – Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa. São Paulo, 2017

Sendo assim, a proposta é relevante e proporciona a reflexão dos envolvidos, porém a concepção de educação se distancia da que consideramos, uma vez que entendemos a educação como um processo que parte do externo (social) para o interno (individual), ou seja, a educação se constitui no meio social e é internalizada pela pessoa em um processo mediado por signos.

Outra pesquisa que nos chamou atenção foi a de Duarte (2018)⁹, que tem o título: “Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno”. Destacou-se por partir do mesmo princípio da nossa pesquisa, porém, com uma perspectiva diferente da nossa, pois, apesar de analisar os dados por meio de uma abordagem qualitativa; com a produção dos dados foi desenvolvida por meio de observação e análise de 99 questionários respondidos por estudantes das disciplinas de Prática de Ensino I e Física Geral I, na quais foi utilizada a metodologia *Peer Instruction*. E em suas considerações finais dizer que “a interação entre os alunos foi associada a um maior aprendizado, à construção do conhecimento” (DUARTE, 2018, p.101). As argumentações e discussões são distintas das aqui realizadas.

Ainda no sentido de discutir as metodologias ativas a partir dos estudantes, Pinto (2016)¹⁰ realizou uma pesquisa intitulada: “Análise do desempenho de aprendizagem em sustentabilidade nos processos industriais, por meio do método de ensino tradicional e ativo”, em que realizou uma pesquisa com 32 estudantes vinculados a programas de *stricto sensu*, no Instituto Tecnológico de Aeronáutica, com o objetivo de comparar a aprendizagem em aulas tradicionais e aulas com metodologias ativas. Como resultado, verificou que 90,9% dos estudantes afirmaram que ambas formas de ensino são importantes para aprendizagem. Essa pesquisa nos chamou a atenção por seu objetivo, no entanto, verificamos que a abordagem teórica da mesma é diferente da que consideramos.

Soares (2019)¹¹, publicou sua dissertação de mestrado em educação intitulada: “Metodologia ativa no ensino a distância (EaD) em cursos de graduação: um enfoque na

⁹ DUARTE, Veronica Gonçalves. Metodologias ativas e ensino de ciências na educação superior: um estudo a partir da percepção do aluno. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá. Minas Gerais, 2018.

¹⁰ PINTO, Jessica Monteiro. Análise do desempenho de aprendizagem em sustentabilidade nos processos industriais, por meio do método de ensino tradicional e ativo. Dissertação (Mestrado em Produção) – Instituto Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos: 2016.

¹¹ SOARES, Andreza Lima Rocha. Metodologia ativa no ensino a distância (EaD) em cursos de graduação um enfoque na expansão e na evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS). Orientação de Neide Pena – Pouso Alegre: 2019.

expansão e na evasão”. Nessa pesquisa, busca responder duas questões principais: “Quais são as principais características das metodologias ativas no ensino superior?” e “Como as metodologias ativas podem contribuir para diminuir a evasão no ensino superior na modalidade EaD?”. E “teve como objetivo central identificar, nas chamadas metodologias ativas, elementos que substanciem potenciais de fixação dos estudantes nos cursos EaD”.

Ressaltamos que buscamos aproximações das pesquisas constantes na base de dados da Capes e não localizamos nenhuma com as mesmas concepções que as nossas. Essa análise nos trouxe uma reflexão sobre o tema: as instituições buscam soluções para as diversas dificuldades que enfrentam em alguma panaceia, neste caso, nas metodologias ativas. Essas têm sido a solução para os problemas de aprendizagem, de atenção, de envolvimento, de permanência e de evasão de estudantes. No entanto, a concepção de metodologias ativas se restringe às estratégias e coloca boa parte da aprendizagem sob responsabilidade dos estudantes. Em nosso trabalho, a concepção de metodologias ativas é distinta das estratégias e também não propõe um modelo que resolva todos os problemas, mas um novo olhar para esse contexto.

É importante destacarmos que as metodologias ativas têm sido vinculadas à tecnologia e à qualidade de ensino. Por isso, algumas consultorias educacionais, bem como instituições de ensino, têm se valido das mesmas para propor cursos, consultorias e venda materiais produzidos com a finalidade de atender a essa demanda de mercado. Em uma busca rápida na internet, podemos localizar frases como: “alunos como principais agentes do seu aprendizado”; “Inovar no ensino superior”; “É preciso sensibilizar os professores e alunos para o uso das metodologias ativas”; “Mudar a postura de professores e alunos para o uso de metodologias ativas”; entre outras que não apresentamos aqui. Não vamos citar empresas ou instituições, pois não é o objetivo desta pesquisa, mas destacar que as metodologias ativas se tornaram um produto de mercado e, como tal, são vendidas como a solução de todos os problemas. Até mesmo para a evasão escolar que ocorre nas universidades, sendo, inclusive, objeto de pesquisa nesse sentido, como apresentado.

Esta pesquisa emerge de um contexto observado na instituição de ensino superior privada que é o local de realização da mesma, uma vez que a referida instituição incentiva o uso de metodologias ativas em seus cursos, oferecendo a seus professores programas de formação para tanto. Os cursos escolhidos, tecnólogos, possuem um grande número de docentes que participaram desses programas de formação, o que foi determinante para sua

escolha. Apesar de não sabermos em que medida ou com que frequência os professores fazem uso de metodologias ativas, entendemos como um campo de pesquisa que apresenta condições para seu desenvolvimento.

A seguir realizamos uma apresentação da perspectiva histórico cultural e das metodologias ativas, visando possibilitar ao leitor conhecer as referências que consideramos, bem como trazer algumas conceituações importantes para a compreensão desta pesquisa. Evidente que existem outras vertentes que discutem metodologias ativas ou aprendizagem ativa, por isso, buscamos delimitar nossas discussões sob a perspectiva adotada neste trabalho.

Capítulo 1 – Processo Ensino-Aprendizagem: contribuições da perspectiva Histórico-Cultural

Neste capítulo são apresentados os conceitos relativos à perspectiva histórico-cultural, que subsidiaram a pesquisa. A leitura desses referenciais é relevante para a compreensão da abordagem conceitual adotada no decorrer do texto. 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 construção deste, em suas características singulares, assim como as características de formação de seu autor. Esperamos que as escolhas feitas por nós possibilitem sua compreensão sobre a perspectiva de construção deste trabalho.

Na perspectiva histórico-cultural, os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal¹² e internalização são centrais. Orientam e explicam o processo de elaboração do conhecimento nas interações dialéticas entre sujeitos e sociedade. Tais conceitos, são também fundamentais em nossa pesquisa.

A mediação, por ser um conceito base em suas discussões e, por entendermos que os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento ocorrem por meio de ferramentas e significações que são estabelecidas nesses processos. Ainda, que o processo de interação entre professor e estudante, assim como entre os estudantes, possibilita a construção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; a zona de desenvolvimento proximal, pois entendemos que, especialmente por estarmos discutindo relações de aprendizagem dos adultos, o desenvolvimento de conhecimentos potenciais e reais se estabelece por meio da mediação; e o processo de internalização, que se refere à construção social e posteriormente subjetiva dos conhecimentos. Tais proposições vigotskianas nos auxiliam nas reflexões dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em todos os níveis de ensino. Esses conceitos são detalhados a seguir.

¹² Na pesquisa usamos o termo zona de desenvolvimento proximal, considerando que nos textos de nossas revisões teóricas também é traduzido como zona de desenvolvimento iminente por Prestes (2010).

1.1 Origem da perspectiva histórico-cultural

Lev Semyonovich Vigotski¹³ (1896 – 1934), psicólogo russo, que desenvolveu suas pesquisas contrapondo-se aos estudos em psicologia da sua época, voltados para a teoria comportamental que buscavam ligações entre o desenvolvimento humano em relação ao desenvolvimento animal, bem como outras vertentes, como as teorias subjetivas, com as quais não se identificava. Defendeu que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico. Oliveira (2011) destacou que o momento histórico vivido por Vigotski contribuiu para definição de suas atividades intelectuais, bem como para o desenvolvimento do modelo explicativo dos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico da espécie humana. É importante lembrarmos que Vigotski viveu no contexto da Revolução Russa, que ocorreu entre 1917 e 1923, e pós-revolução, no regime Stalinista, que censurou muitas de suas obras, assim como a de outros autores. Em sua curta vida escreveu aproximadamente 200 trabalhos científicos, tratando de diversas temáticas, entre elas estavam a psicologia, neuropsicologia, deficiência, linguagem, educação e até a crítica literária. Ainda no contexto de sua formação, a autora destaca três ideias centrais que seriam os pilares básicos do pensamento de Vigotski:

As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Entre suas concepções estava a de que o cérebro não é um sistema de funções estáticas, ou seja, possui grande plasticidade, sendo um sistema aberto, cuja estrutura e funcionamento podem ser moldados no decorrer da história da espécie e do desenvolvimento individual do ser humano. Com isso, acreditava que o cérebro humano desenvolve sua

¹³ Adotamos a grafia Vigotski, de forma portuguesa, considerando que as diversas formas existentes. Sendo mantida como no original nas Referências.

capacidade para responder às funções criadas pelos próprios seres humanos no decorrer de sua história e que sua estrutura básica foi sendo estabelecida ao longo da evolução da espécie.

Como destacado por Freitas; Monteiro; Camargo (2015), Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friederich Engels para compreender o desenvolvimento histórico da sociedade e como este afeta as relações entre as pessoas, chegando ao nível de estabelecer uma relação dialética na própria história, ao considerar que cada coisa ou pessoa possui uma história própria, que também é resultado da relação desta com o desenvolvimento histórico social em que está inserida.

A filosofia de Marx e Engels emergiu a partir dos pensamentos do filósofo idealista Friedrich Hegel (1770-1831), que possuía um método de análise chamado dialética. Concebia o movimento do pensamento com base no choque de ideias contraditórias, formado por uma tríade: tese, antítese e síntese. A tese é a uma afirmação, que se acredita como verdade, a antítese é a negação dessa afirmação, e a síntese é a oposição entre tese e antítese, ou seja, a negação da negação, o que possibilita a superação da oposição. Como a síntese, em si própria, é uma afirmação, pressupõe a possibilidade de sua negação, originando uma nova tríade. Os filósofos alemães concordavam com a premissa de interpretar a realidade dialeticamente, no entanto, não acreditavam em uma filosofia idealista, pois, para eles a realidade primordial é a matéria, e o pensamento, consequência desta. Surge então o materialismo histórico ou materialismo dialético. Ao considerarem a realidade histórica e material de forma dialética, Marx e Engels destacam o papel dos conflitos nas transformações sociais (Vasconcelos, 2017). É importante lembrarmos o contexto histórico em que Marx e Engels viviam, estavam inseridos no período da Revolução Industrial, período este marcado pelo desenvolvimento das indústrias e do trabalho assalariado, em que as desigualdades sociais tiveram um grande destaque, tendo de um lado um grande aumento das riquezas, devido à produção em larga escala, e de outro, a miséria dos trabalhadores assalariados que enfrentavam longas jornadas de trabalho, muitas vezes em atividades insalubres e recebiam baixíssimos salários. Vasconcelos (2017, p.107) destaca ainda que

Segundo a interpretação de Marx e Engels, a classe dominante, com o objetivo de diminuir o potencial revolucionário das classes trabalhadoras, desenvolve as ideologias – conjunto de conhecimentos, crenças e valores criados pelos grupos abastados, mas assimilados pela classe dominada. O papel dessas ideologias é justificar as relações de poder existentes na sociedade, e a sua aceitação irrefletida leva a classe trabalhadora a um fenômeno chamado alienação, no qual a produção é distanciada do alcance

e do interesse do trabalhador para se transformar em mercadoria. Nesse processo, o ser humano deixa de ser considerado pessoa e passa a ser tratado como coisa.

Ainda se destaca que o materialismo histórico reconhece uma divisão social entre as pessoas que pensam e as que executam as atividades. Situações em que, na sua maioria, as classes mais abastadas são responsáveis pelo pensar, pois têm mais formação educacional (ensino superior, por exemplo) e as classes menos favorecidas, os proletariados, são os executores das atividades. No entanto, para os filósofos alemães aqui destacados, o ideal seria que todos fossem capazes de realizar ambas atividades, pensamento e execução (VASCONCELOS, 2017). A situação aqui exposta destaca as condições observadas na época de seus autores e que ainda hoje estão presentes na sociedade. A discussão e a crítica estão sobre as condições de formação escolar e acadêmica das pessoas daquela época. O que era defendido é que todos pudessem ter acesso e condições para uma boa formação acadêmica e pudessem obter as mesmas condições profissionais. O que não significa extinguir as divisões de trabalho, mas que o distanciamento entre as atividades e valores recebidos como pagamento fossem menores. A crítica também ocorre em relação à alienação das classes proletárias, que nem almejavam uma formação acadêmica, uma vez que já se colocavam em posição de inferioridade e não se enxergavam nas mesmas condições que as pessoas das classes mais abastadas.

Tendo essa base conceitual como referência, Vigotski atribuiu o desenvolvimento cultural dos homens às condições sociais concretas, separando as funções biológicas, que chamou de elementares, das funções psíquicas superiores, que estão relacionadas à atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, vontade, elaboração conceitual, linguagem e outras que são características essencialmente humanas. Com isso, como destacado pelas autoras Freitas; Monteiro; Camargo (2015), Vigotski esclarece que não há possibilidade de desenvolvimento humano fora de um contexto social, ou seja, fora das relações culturais humanas e que essas relações com o mundo são mediadas por instrumentos criados pelo próprio homem, e aí está a dialética dessas relações:

Como o desenvolvimento humano tem origem social, é possível afirmar que o aparato biológico, por si, não define as possibilidades de uma pessoa se desenvolver, pois, tal desenvolvimento está arraigado às condições materiais de existência humana. (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015, p. 28).

Essa compreensão é fundamental para conceber e buscar compreender o pensamento de Vigotski, pois ele não acreditava no inatismo, ou seja, que o ser humano já nascia com as características e habilidades que poderiam ser desenvolvidas e mobilizadas no decorrer de sua vida. E que, em outras pessoas, que não possuísssem as mesmas habilidades (inatas) não poderiam desenvolvê-las, o que determinaria, de certa forma, que cada pessoa já nasceria apta para realizar determinadas funções na sociedade. Mas também não acreditava no empirismo ou no comportamentalismo, teorias em que o ser humano seria produto apenas dos estímulos externos, que, como citado, eram as concepções em destaque na época e diversos experimentos científicos foram desenvolvidos para comprová-las, especialmente na psicologia e nas pesquisas sobre comportamento animal.

Vigotski (1995) afirma que o comportamento de um adulto inserido em um ambiente cultural é o resultado de dois processos diferentes de desenvolvimento psíquico, um biológico, de evolução de espécies, que levou ao surgimento do Homo Sapiens, e outro, de desenvolvimento histórico, a partir do qual, o homem primitivo se constitui como um ser culto. Ambos os processos estão presentes separadamente na filogênese, são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por diferentes disciplinas psicológicas particulares.

Para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão de sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias à outras ideias (PINO, 2005, p.53).

As funções psicológicas elementares e superiores possuem origem, funções e formação distintas entre si. As funções elementares são as biológicas, ou seja, as funções básicas necessárias para a sobrevivência. Já as funções superiores são desenvolvidas nas práticas sociais humanas, uma vez que são consideradas essencialmente humanas. Oliveira (2011) ilustra a diferença entre os processos denominados elementares dos denominados superiores, trazendo como exemplo o acender de uma lâmpada. Podemos ensinar um animal a acender uma lâmpada por meio de um interruptor, no entanto, esse não seria capaz de

interromper o gesto, voluntariamente, ao ver uma pessoa dormindo no quarto. Ou seja, o comportamento voluntário e intencional é uma característica tipicamente humana. Apenas os seres humanos possuem a capacidade de realizar ações que foram projetadas anteriormente e que podem ser modificadas de acordo com as impressões recebidas do meio.

Como podemos observar, a discussão se dava na relação dialética entre cada pessoa e o contexto social em que está ou estava inserida, reconhecendo um período em que a pessoa fica imersa e interagindo em certo contexto social, passando, posteriormente, a compor e interagir com a sociedade por meio de mediações, que podem ser inicialmente entre os pais e os filhos, depois entre os colegas, na escola, na igreja e, assim, por diante. É um processo de construção social a partir dos conceitos passados e novos que vão sendo estabelecidos nessa relação, que é individual e coletiva.

A educação é um processo que ocorre muito além da escola formal, pois ocorre desde o nascimento até o final de nossas vidas. O meio social em que estamos inseridos nos constitui e nós a ele, em um movimento dialético. Nossas ações, especialmente nos primeiros anos de vida, são conduzidas a partir de uma história anterior, presente no grupo em que estamos inseridos. Mesmo na idade adulta, nossos comportamentos, nossa compreensão das situações e nossas ações partem dessa história que nos precedeu. Mas no decorrer de nosso desenvolvimento, vamos construindo nossa própria história, com contexto que recebemos, significamos e percebemos. Isso quer dizer que cada um é afetado pelas concepções gerais do grupo social em que está inserido, sendo afetado também pelas específicas de seu microgrupo social, sua família, por exemplo, mas ao mesmo tempo, cada pessoa vai se constituindo na relação com o outro de acordo com as vivências. No entanto, essa pessoa compõe um microgrupo social e um grupo social maior, onde suas concepções interagem com ambos e vão construindo uma nova história coletiva. Por isso pode-se dizer que a história nunca é a mesma, porque a cada momento o grupo social e a pessoa se modificam de forma constante.

1.2 Relações ensino-aprendizagem: contribuições para as reflexões sobre o Ensino Superior

Uma das principais proposições de Vigotski sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Segundo Vigotski (2000, p.26), “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”. Dessa forma, trabalha a relação entre o homem e o mundo que o cerca, afirmando que essa não é uma relação direta, mas sim, uma relação mediada (VIGOTSKI, 1995). Para essas relações com o meio, o homem faz uso de mediadores, entre eles, estão os instrumentos e os signos. “O uso de sinais, em nossa opinião, também deve ser incluído na atividade mediadora, uma vez que o homem influencia o comportamento através de sinais, ou seja, estímulos, permitindo que eles ajam de acordo com sua natureza psicológica” (VIGOTSKI, 1995, p.62). A mediação entre as pessoas e dessas com o meio social que estão inseridas é uma constante e esse processo ocorre a todo momento.

Os instrumentos são elementos mobilizados de forma deliberada para a ação humana em relação ao meio. Um instrumento é construído ou buscado para se atingir determinada finalidade. Sendo assim, carrega consigo a função para a qual foi criado e é um mediador entre o homem e o mundo. Sabemos que alguns animais também fazem uso de instrumentos para obtenção de alimentos, por exemplo, os primatas. No entanto, apenas o homem é capaz de produzir os instrumentos com finalidade específica, guardar esses instrumentos para uso futuro e transmitir aos demais de seu grupo social a função do instrumento. Ou seja, os animais “são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem” (OLIVEIRA, 2011, p. 21). Dessa forma, a atividade humana é instrumental, ou seja, ela é mediada por instrumentos e estes são criados pelos homens em função das ações por eles planejadas. “Estes instrumentos são de dois tipos: os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material, e os semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade” (PINO, 1995, p.31).

O uso de signos como meios auxiliares para solucionar um determinado problema psicológico (lembrar, escolher, comparar coisas, etc) era entendido por Vigotski como análogo ao uso de instrumentos, no entanto, no campo psicológico, são chamados de

instrumentos psicológicos. São internos à pessoa, ou seja, direcionados para controle de ações psicológicas da própria pessoa ou de outras. E no decorrer da história, o ser humano tem feito uso de signos como instrumentos psicológicos em diversas situações. Em seu aspecto mais elementar, o signo auxilia o homem em atividades que requeiram atenção ou memória, podendo, ainda, serem mobilizados como representações para contagem, para classificações ou mesmo para recuperar em outro momento. Vigotski e sua equipe realizaram experimentos no sentido de comprovar a eficácia do uso de signos, obtendo resultados positivos dos mesmos como mediadores. Os processos mediados por signos, tendo esses como marcadores, facilitaram a memorização de determinadas sequências, permitindo maior controle da pessoa sobre sua atividade. Dessa forma, entende-se que “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Sabemos perfeitamente que toda mediação só é possível se forem usadas as leis naturais da operação que é objeto do desenvolvimento cultural. Por exemplo, a operação mnemônica na memória, isto é, a relação entre o sinal-estímulo e o objeto-estímulo foi construída com base em leis naturais, na formação de estruturas, bem conhecidas por nós. Tínhamos agora que esclarecer, com relação à atenção, que vínculo psicológico - deveria haver dois estímulos para que um pudesse atuar como um estímulo instrumental que atrai a atenção para o outro (VIGOTSKI, 1995, p. 157).

Ao analisarem os processos de mediação, Vigotski e sua equipe perceberam que os processos mediadores vão sendo modificados no decorrer do desenvolvimento da pessoa, sendo, justamente, essas mediações os instrumentos de trabalho na transformação e controle da natureza, ou seja, o suporte para as ações do homem no mundo. Por outro lado, são desenvolvidos instrumentos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Segundo Pino (1995), os instrumentos semióticos possuem a função mediadora nas relações dos seres humanos entre si e deles com o mundo. O instrumento técnico é a materialização (objetivação) do que foi previsto, o que o torna um objeto significante, e que, simultaneamente, remete a uma ação a ser tomada pela pessoa que o possui. Essas características da atividade humana, social e instrumental, possibilitam a transformação simultânea, tanto do objeto, quanto do homem da ação, ou seja, definem o trabalho social que implica na “objetivação da subjetividade – o produto da ação é a materialização das qualidades do sujeito agente – e de subjetivação da atividade objetivada – o produto da própria ação pode ser reapropriado pelo sujeito” (PINO, 1995, p.32). Dessa forma, o homem

e o instrumento se modificam no decorrer do tempo de projeção, construção e produto, uma vez que esse processo gera impactos recíprocos entre os envolvidos e se expande ao afetar o meio social em que está inserido, podendo modificá-lo, bem como ser modificado por outras pessoas desse meio.

A mobilização dessas marcas externas ocorrem em estruturas complexas e articuladas de signos e formam um processo, chamado por Vigotski, de internalização e está ligada à elaboração conceitual, pois reflete o emprego funcional do signo por meio do qual a pessoa “subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente” (VIGOTSKI, 2000, p. 169). Ou seja, a pessoa, por meio do contexto em que está inserida, em um processo contínuo, vai consolidando internamente os significados dos diversos signos com os quais interagiu.

Vigotski buscou as origens dessas representações para explicar a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Ao longo de sua trajetória histórica, o homem, por meio do surgimento do trabalho, desenvolve atividades coletivas e compartilha instrumentos e signos para representarem a realidade, dentro de um conjunto de relações sociais. Esses signos são compartilhados pelos membros do grupo social, possibilitando evoluções nos processos de interação social, que vão sendo acumulados no decorrer da história. Uma pessoa que está inserida em determinado grupo social, será cercada de significações e relações com processos complexos (OLIVEIRA, 2011). No entanto, conforme Vinha; Welcman (2010), Vigotski destaca que, apesar de diferentes pessoas estarem inseridas no mesmo meio, cada uma dessas pessoas pode significar situações e vivências de forma diferente.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VINHA; WELCMAN, 2010, p. 686).

O processo de desenvolvimento cultural é extremamente complexo e nem sempre considerado em toda sua amplitude pelas vertentes tradicionais da época. Para Vigotski a cultura não era considerada como estática, um sistema ao qual a pessoa se submete, mas como dialética, sendo constantemente criada e recriada, em um movimento de interpretações e reinterpretações, nas interações entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Nesse sentido, Vigotski, considera a interação dos diversos planos históricos com a história da própria espécie humana (filogênese), a história do grupo cultural (ontogênese) e processos e vivências por cada pessoa (microgênese). Ainda, não considera a internalização como um processo passivo, mas de síntese, ou seja, no sentido de transformação, de construção de algo novo a partir da relação e embate da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. E não apenas isso, mas em um processo que ocorre primeiramente no grupo cultural, somente após essa interpretação pelo grupo é que a pessoa poderá atribuir significado para suas próprias ações, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre de fora para dentro (OLIVEIRA, 2011).

Vigotski utiliza o desenvolvimento do gesto de apontar, na criança, como um exemplo que ilustra o processo de internalização de significados dados culturalmente. Inicialmente o bebê tenta pegar, com a mão, um objeto — um chocalho, por exemplo — que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho fazendo, no ar, um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e esse chocalho, uma tentativa malsucedida de alcançar um objeto. Quando um adulto vê essa cena, entretanto, ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho, o adulto provavelmente reage dando o chocalho para a criança (OLIVEIRA, 2011, p.25).

Esse exemplo é utilizado para explicar o processo de mediação simbólica, apresentando visões diferentes para a mesma situação. Do ponto de vista da criança, um esforço em pegar o brinquedo. Do ponto de vista do adulto, a indicação para que este entregue o brinquedo para a criança. A interpretação do adulto se deve a elaborações conceituais que este possuía, pois, para ele, apontar significa que a pessoa quer tal objeto. Podemos inferir que, no momento da ação, a criança ainda não possuía tal elaboração conceitual, no entanto, com essa e outras situações semelhantes que vivencia ou vivenciará, chegará a essa elaboração e a internalizará.

Nesse processo de mediação simbólica, o desenvolvimento de ações conscientemente controladas, tais como a memorização ativa, atenção voluntária, comportamento intencional,

pensamento abstrato, que são características tipicamente humanas, são permeados pela linguagem, que é a função básica para o intercâmbio social. A relação entre o homem e o mundo depende da mediação simbólica, que, por sua vez, depende da linguagem. A partir dessas, ocorre a formação de ideias e pensamentos por meio dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele (VIGOTSKI, 2000). Ainda nessa perspectiva de mediação simbólica e de sua mobilização para a resolução de problemas, Vigotski apresenta os resultados de sua análise:

A coisa mais importante que conseguimos extrair de nossa análise e subjacente à significação pode ser expressa pelo mesmo exemplo, desde que seja estendida um pouco. Tome o caso do nó que o homem faz para se lembrar de algo ou o recurso ao som para tomar uma decisão. Não há dúvida de que em ambos os casos é estabelecido um vínculo condicionado temporário, uma conexão de segundo tipo, o reflexo condicionado típico. [...] O uso dos signos revela em certo sentido uma certa analogia com o uso das ferramentas. Essa analogia, como qualquer outra, não pode ser levada ao fim, até que coincidência total ou parcial dos critérios essenciais ou principais dos conceitos sendo comparados. Portanto, não se pode esperar antecipadamente que nessas adaptações que chamamos de sinais, muitas semelhanças sejam encontradas com as ferramentas de trabalho. Além disso, próximo a características semelhantes e gerais em ambas as atividades, devemos também verificar características distintivas fundamentais que são um tanto antagônicas (VIGOTSKI, 1995, p. 60).

O uso de signos, assim como o de ferramentas, passa por um processo que é construído historicamente, ou seja, se constitui em uma cultura, que é socializada e difundida de diferentes formas, conforme o local, o tempo e as pessoas que interagem nesse processo. Essa socialização gera o que chamamos de aprendizagem.

Vigotski (2010) destaca que o processo aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa são uma relação complexa que não pode ser reduzida ou simplificada, considera a existência de diversas condições envolvidas nesse processo. Estudou as concepções de sua época, agrupando os conceitos de aprendizagem em três categorias iniciais, às quais contestaram: a primeira era a de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrem de forma independente. Segundo essa teoria, a aprendizagem seria um processo puramente exterior, paralelo ao processo de desenvolvimento biológico, mas que não participa ativamente neste, nem o modificava, de forma que o desenvolvimento deveria atingir certa etapa para maturação de determinadas funções para então ocorrer a aprendizagem; a segunda categoria proposta afirmava o contrário da primeira, que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja,

que o desenvolvimento e a aprendizagem se sobrepõem constantemente. “O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para esta teoria. O seu princípio fundamental é a simultaneidade, a sincronização entre os dois processos” (VIGOTSKI, 2010, p.105); o terceiro grupo de teorias tentava conciliar os dois pontos de vista anteriores. De um lado estava a maturação, dependendo diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem, que seria, em si mesma, o processo de desenvolvimento. Nessa concepção, se pressupunha a conexão entre os dois processos, apesar de não ser claro o processo de interação e a ampliação da importância do processo de aprendizagem para o desenvolvimento. Mas remetia a um antigo problema pedagógico, o problema da disciplina formal, que considerava que cada matéria ensinada teria uma importância concreta no desenvolvimento mental geral da pessoa e que as diversas matérias se diferenciavam na importância que representavam para esse desenvolvimento geral. Por essa perspectiva, os docentes deveriam propor ações sobre o conjunto de capacidades, como a observação, a atenção, a memória e o raciocínio, pois, melhorando qualquer dessas capacidades, melhoraria todas. Segundo essa teoria, ao melhorar a capacidade de atenção sobre determinada disciplina, por exemplo, uma língua morta, significaria melhorar a capacidade de atenção sobre qualquer outro tema.

O desenvolvimento humano e as relações ao processo de aprendizagem são discussões importantes nos trabalhos de Vigotski. Como descrito em sua obra, Vigotski (2000) utiliza a mesma palavra *obutchenie* para os processos de ensino e aprendizagem, pois considera a sistematização dos conhecimentos como processo. Seu enfoque principal é a formação de conceitos pela pessoa; trabalhando especialmente com crianças, separa a aprendizagem em dois esquemas conceituais: um existente antes do ingresso na escola, com a construção de conceitos espontâneos; e o outro, após o ingresso na escola, que visa à construção de conceitos científicos, tendo como mediador o professor.

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever a máquina, andar de bicicleta, etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de

cada matéria escolar e o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2000, p. 334).

Esse processo de aprendizado e essa interdependência entre os envolvidos nesse processo, leva a conceituação de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal ou iminente, como disposto no texto de Vigotski (2000). O desenvolvimento real é quando a pessoa consegue realizar determinada atividade sozinha, ou seja, já desenvolveu as funções psicológicas necessárias para realizar a atividade ou tarefa. A zona de desenvolvimento proximal se refere ao momento de desenvolvimento quando a pessoa possui a capacidade de realizar determinada atividade com auxílio de outra pessoa, ou seja, ainda não atingiu a autonomia para realização da atividade ou tarefa de forma autônoma. E a terceira se refere ao caminho do desenvolvimento psicológico que será percorrido entre o potencial e o real, ou seja, o processo de maturação das funções psicológicas superiores (Vigotski, 2000). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se inicia na infância, mas continua durante toda a vida da pessoa.

E absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tomam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto. Isto nos explica tanto o fato de que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, quanto o fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha (VIGOTSKI, 2000, p. 351).

Essa compreensão também aparece no trabalho que reúne alguns de seus escritos na coletânea intitulada *A Formação Social da Mente*, em que Vigotski (1991, p.61) destaca:

O aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem

escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional desta maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças.

Dessa forma, fica evidente que Vigotski considera distintos o desenvolvimento biológico e a aprendizagem. Os dois processos ocorrem, afinal ele reconhece a evolução biológica, mas também destaca “um segundo aspecto essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (VIGOTSKI, 1991, p. 61). Ele reforça que o desenvolvimento nas crianças e o processo de aprendizagem escolar ocorrem de maneira distinta, em tempos diferentes, considerando que existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, e que essas não podem ser definidas por uma formulação hipotética imutável. Ainda segundo o próprio Vigotski (1991, p.61), “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal”.

O desenvolvimento de atenção e a busca por situações com interesses mais elaborados é uma construção social e podemos observar essa característica nos adultos, que são o foco desta pesquisa. Esse aspecto é bastante relevante para o estudo das estratégias mobilizadas pelos docentes em sala de aula, pois essas estratégias podem fazer sentido para os estudantes ou, ao contrário, podem parecer sem sentido, tornando-se enfadonhas.

No entanto, segundo Pino (1995, p.33) “o conhecimento não é nem a simples produção do sujeito em interação com o objeto, nem muito menos, uma reprodução mimética do real, mas a apropriação de forma singular de um objeto que, por ser uma produção dos homens, veicula significação social”, ou seja, é a ressignificação pela pessoa de conhecimentos que possuem significação social. Essa é uma capacidade adquirida ao longo da história social e cultural, o que a caracteriza como de origem filogenética, que é perpetuada pela memória genética humana.

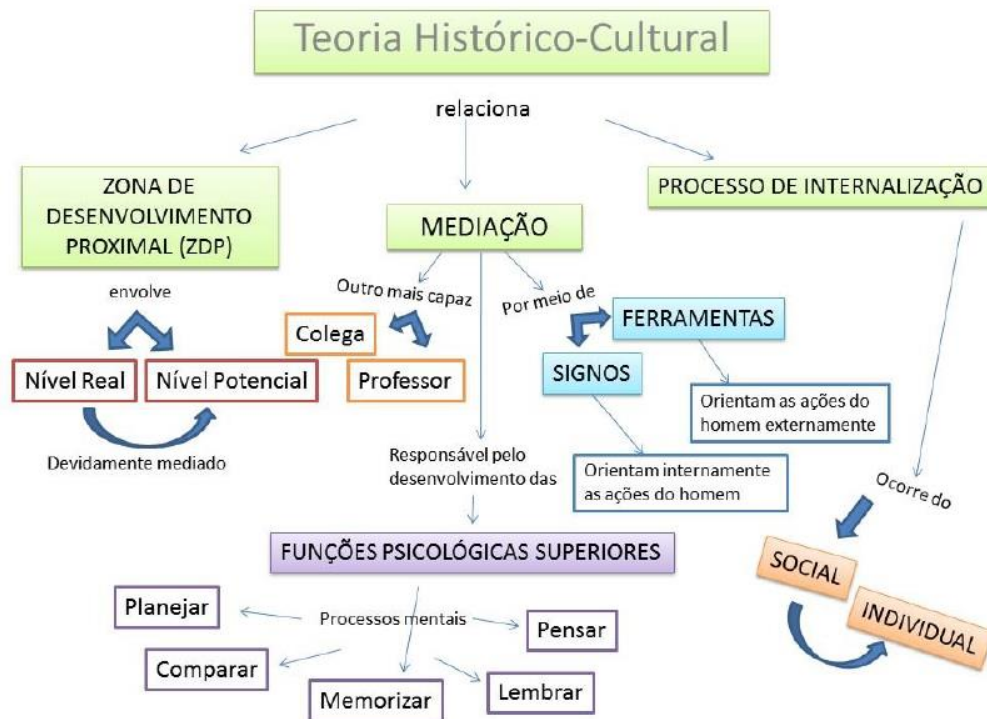
É necessário ter em vista que cada pessoa se constitui a partir de seu contexto social e que este constitui seu capital cultural¹⁴, bem como que os conhecimentos escolares agem de forma dialética com este, uma vez que a significação dos conteúdos ou conceitos ou mesmo das estratégias de ensino é fundamental para organização das atividades escolares sob uma perspectiva histórico-cultural. O capital cultural dos estudantes interage não apenas na forma como recebem as aulas, mas também como retornam para o docente. Esse pode ser um dos elementos essenciais para se determinar a afinidade ou não entre estudantes e docentes. É comum se ouvir que as aulas para determinada turma não fluíram ou não tiveram boa receptividade. Da mesma forma, se ouve que há um professor que possui muito conhecimento, mas que não soube passar para a turma. Assim como se ouve que o professor deve conhecer a turma e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Todas essas questões estão ligadas e podem ser determinantes para o êxito em uma aula. Nosso objetivo não é dizer como uma aula deve ser realizada, nem mesmo sugerir o uso de determinadas estratégias, mas sim refletir sobre a relação da perspectiva histórico-cultural com as características observadas no âmbito escolar.

Wurfel (2015) fez um mapa conceitual sobre alguns dos principais conceitos de Vigotski, que consideramos relevantes e trouxemos na Figura 1:

¹⁴ Capital Cultural é um conceito de Pierre Bourdieu.

“O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais.”

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).



Fonte: Wurfel (2015, p.22)

FIGURA 1: Mapa conceitual dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski

Em sua dissertação, Wurfel (2015) trouxe uma explicação bastante interessante sobre a vida e trajetória de Vigotski, bem como destacou a sua relação com a educação, dizendo que ele compreendia o ambiente escolar como um local repleto de processos culturais essenciais para o desenvolvimento da criança, ressaltando que nesse processo de ensino, sob a perspectiva vigotskiniana, os processos de desenvolvimento da criança envolvem a apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividades conjuntas socialmente definidos.

Sabemos que cada escola é constituída por uma cultura própria; podemos dizer até mesmo que cada sala de aula constitui uma cultura específica, conforme sua história e grupo que a compõe. Os estudantes e suas relações entre si, bem como sua relação individual e coletiva com a escola e com cada um de seus professores. Dessa forma, cada estudante ali presente compartilha o ambiente com sua bagagem cultural, assim como recebe de cada um dos outros estudantes, com os quais buscará maior ou menor proximidade e, em conjunto, constituem essa dialética no desenvolvimento cultural, ou seja, cada um media processos de interação e internalização que são únicos daquele contexto.

1.3 Afetividade e relações de ensino

Fizemos a discussão sobre como as relações interpessoais em sala de aula podem afetar a aprendizagem. Antes de iniciarmos as discussões com base nas entrevistas, entendemos que é importante delimitarmos o conceito de afetividade, para que o leitor tenha a percepção de como esse termo é compreendido por nós. Para tanto, nos apoiamos em Leite (2012), que realiza há bastante tempo, discussões sobre a temática e assume a mediação pedagógica como possuidora de natureza afetiva, podendo, conforme seu desenvolvimento, gerar impactos positivos ou negativos, na relação entre estudantes e os conteúdos escolares, trazendo possibilidades de aproximação ou de afastamento entre ambos. Dessa forma, a afetividade envolve emoções (de origem biológica) e sentimentos (de origem psicológica), que coexistem em um processo cognitivo:

A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (LEITE, 2012, p. 360).

Como citado, a afetividade se associa ao processo de desenvolvimento humano, sendo constituída por meio das vivências e apropriações pela pessoa. Pode ser positiva ou negativa, conforme as situações e percepções experimentadas no decorrer da vida. Para a aprendizagem não é diferente. Leite (2012, p. 360) afirma que “emoção e cognição coexistem no indivíduo em todos os momentos”, ou seja, a emoção e a cognição dependem uma da outra e podem ser afetadas especialmente pelos efeitos da primeira, sendo assim, uma aula que proporcione relações positivas, tende a ser mais aceita podendo gerar melhor desenvolvimento cognitivo. Em seu texto, Leite (2012, p. 361) apresenta uma síntese das ideias que embasam o desenvolvimento de pesquisas em seu grupo de estudos:

a) a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam ao sujeito a elaboração de ideias, hipóteses, relações, análises, sínteses, etc. Tais processos, na escola, correspondem às relações que se estabelecem entre o aluno e os diversos conteúdos abordados;

b) toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido por alguém, que possibilita o contato entre o sujeito e um determinado objeto/assunto. Além disso, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas;

c) as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas. Ou seja, tais relações não envolvem somente as esferas cognitivas/intelectuais, mas, simultaneamente, provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva;

d) finalmente, como consequência inevitável dos pressupostos acima expostos, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (LEITE, 2012, p. 361).

O destaque dessas ideias está na importância apresentada à mediação no processo de aprendizagem, sendo essa apontada como determinante para a relação estabelecida entre estudante e conteúdo. Como citado, não é apenas essa mediação que interage no processo afetivo, os fatores culturais e intrínsecos também participam desse desenvolvimento, gerando conceitos internalizados em cada pessoa de acordo com o ambiente cultural em que está inserida. Assim, temos uma concepção definida sobre a afetividade e, a partir dessa, fazemos as discussões com as informações das entrevistas.

Para nossa pesquisa, consideramos a capacidade de aprendizagem dos adultos e a importância da ativação dos processos internos para a aprendizagem, por meio, da interação entre as pessoas, no caso, entre os estudantes do ensino superior. Também compreendemos que os processos de mediação tratados por Vigotski se fazem presentes em todos os níveis de ensino. Por se tratar de uma forma de mediação e como objeto desta pesquisa, apresentamos a seguir os conceitos relativos às metodologias ativas e realizamos alguns recortes nas literaturas de forma que o leitor possa visualizar as concepções desta pesquisa.

Capítulo 2 – Metodologias Ativas

Este capítulo será dividido em três momentos: a origem e concepções das metodologias ativas tal como propõem as teorias; as estratégias atualmente denominadas metodologias ativas; e as metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural, que é a que defendemos. A leitura desses referenciais é relevante para a compreensão do contexto de origem e inserção dessas metodologias no contexto atual, bem como sua apropriação no ensino superior. Buscamos de forma objetiva situar o leitor sobre nossas bases teóricas para a construção das nossas concepções sobre metodologias ativas e, também, apresentamos as estratégias que, atualmente, são vinculadas às mesmas, destacando que compreendemos essas vertentes como distintas. Este espaço não esgota todo material disponível sobre o assunto, portanto, as concepções aqui apresentadas foram escolhidas e objetivam direcionar o entendimento do leitor sobre a temática. Considerando a recente disseminação do tema, outros autores podem apresentar discussões distintas para às aqui propostas, o que não diminui a relevância desta ou daquelas, mas contribuem para complementarem os conhecimentos construídos.

2.1 Origem e concepções das metodologias ativas

Associamos as metodologias ativas aos processos de aprendizagem, dessa forma, podemos considerar sua origem bastante remota, pois Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em sua obra “Emílio” já tratava das vivências 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. De certa forma, Rousseau já sinalizava como a formação cultural gerava 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 (ROUSSEAU, 1979).

Mas, afinal, como 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 iniciar as discussões sobre sua origem, trouxeamos Manacorda (2006) que sinaliza 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 apresentava 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 ligado à 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 eram elementos educativos sempre presentes: 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 têm 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 tratava da preparação profissional, mas da formação moral e da didática. No entanto, as escolas Europeias, em seu conjunto, continuavam sendo as escolas livrescas, verbalistas e autoritárias. Já as escolas dos Estados Unidos se mostravam de uma outra forma, com um desenvolvimento mais impetuoso, uma nova inspiração, um pouco semelhante às escolas ativas europeias, 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 aprender fazendo (*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, é imprescindível 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, aos 92 anos de idade (WESTBROOK, 2010). Considerado um dos primeiros a destacar a capacidade de pensar dos estudantes, estimulava a comunicação e a troca de ideias e vivências sobre as situações

práticas do cotidiano. Para ele, o papel da escola é ensinar a criança a viver no mundo. Para ele:

A educação tradicional oferece uma pletora 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 estudantes, 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 estudantes, quanto para os professores. Com isso, visa destacar como é importante a existência de experiências significativas, que, na sua concepção, estão ligadas à realização de atividades contextualizadas para que haja sentido na aprendizagem e esta se torne efetiva. A crítica dele está na escola extremamente tradicional de seu tempo, em que os estudantes sequer podiam falar. Essa condição já lhe parecia absurda, pois ele considerava importantes as experiências anteriores dos estudantes, independentemente da idade, para sua formação; e somente se pudessem expor essas experiências e mobilizá-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. Afirma 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 à formação dos estudantes como cidadãos, tornando o ambiente escolar um local apenas de reprodução e não um local de construção 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 convêm 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 relações com Dewey, a importância da vivência e das trocas sociais, por meio da proposta de atividades que despertem seu interesse que possam servir para seu desenvolvimento social. Nas palavras de John Dewey, “Só

quando extraímos em cada ocasião, de cada presente vivência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro” (DEWEY, 1979, p.44). Como destacado anteriormente há, em diversos trechos do texto, críticas ao modelo tradicional e à 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 estudante vê sentido. Essa concepção foi amplamente discutida e em diversas situações aplicada ao ensino básico, mas não chegou ao ensino superior, por isso, pouco se vê dessa aplicação nesse nível de ensino, que permaneceu com modelos tradicionais durante muito tempo e, de certa forma, podemos dizer que ainda permanece com essas concepções, apesar de algumas iniciativas isoladas.

Consideramos também relevantes para este trabalho as concepções de Célestin Baptistin Freinet, que nasceu em 15 de outubro de 1896, no pequeno vilarejo Gars (França), e cuja história de vida foi marcada pelo envolvimento com a pedagogia e a escola. Após concluir os estudos iniciais, ingressou na Escola Normal de Professores, em Nice. Nesse período começou a Primeira Guerra Mundial, e Freinet alistou-se no Exército em 1915. Em 1917, aos 21 anos de idade, foi gravemente ferido na Batalha “*Chemin des Dames*”. Recebeu as condecorações Cruz de Guerra e Legião de Honra. Como sequela, respirava com dificuldade, motivo pelo qual ele próprio justificava o caráter inovador de suas ideias pedagógicas, que privilegiavam a atividade dos alunos em detrimento ao modelo tradicional da época. (LEGRAND, 2010).

Esteve envolvido em congressos internacionais sobre a “Educação Nova”, fundou uma cooperativa de trabalhadores em sua cidade natal, visitou a Rússia e, em 1928, foi morar em Saint-Paul-de-Vence. Nesse período, os pressupostos de sua obra já estavam delineados: “a imprensa escolar, a correspondência interescolar, a cooperativa escolar e, em nível nacional, a Cooperativa de Ensino Laico” (LEGRAND, 2010, p.13). Anjos (2013) destaca que Freinet preferia usar o termo escola moderna, pois entendia que era mais adequado às necessidades de adaptação da época e não apenas ao aspecto novidade. Ainda nesse sentido, dizia que suas aulas buscavam passar para a prática as ideias e os sonhos dos teóricos, assegurando, de forma eficiente, suas atividades e funções.

Entre os anos de 1939-1940, começou a Segunda Guerra Mundial. Freinet, conhecido comunista, foi considerado perigoso por eventuais atividades subversivas de sua organização.

A União Soviética e a Alemanha nazista assinaram um pacto de não agressão. Freinet foi preso e levado para um campo de concentração, mas depois libertado. Em 1950, ele foi expulso do Partido Comunista por discordar de suas políticas. Sua saída provocou grande agitação no Movimento. Freinet faleceu em Vence, em 1966 (LEGRAND, 2010).

Freinet priorizava as vivências para a formação dos alunos, criando atividades originais que se diferenciavam das tradicionais. Portanto:

Experimentação e criação são atividades, apesar de tudo, comuns. Em todos os tempos, os homens as praticaram com maior ou menor genialidade, com maior ou menor sucesso. Não são especificamente escolares. A novidade que propomos é essa documentação que lhes traz o suplemento do conhecimento e lhes permite ir sempre em frente, com mais audácia e segurança, que os integra ao complexo processo do progresso humano: documentação pelo exemplo do meio ambiente, por livros, fichas, imagens, jornais, correspondência, intercâmbios interescolares, gravador, fotografia, cinema e rádio (FREINET, 1998, p. 355).

Freinet, em sua criatividade, levou os alunos a saírem da sala de aula, buscando a vida existente no entorno mais próximo, o campo, criando assim, a aula-passeio. Também “deu atenção aos testemunhos individuais dos alunos desejosos de compartilhar com seus colegas acontecimentos importantes” (LEGRAND, 2010, p;16), surgindo o *texto livre*; por outro lado, surgiu o *jornal escolar*, para ser compartilhado entre as famílias, a *correspondência interescolar*, por meio da qual uma escola se comunica com as outras. A comunicação, que equivale à socialização, torna-se instrumento por excelência do acesso à escrita. Dessa comunicação que se torna o objetivo concreto da aprendizagem da escrita e da criação e edição de textos (LEGRAND, 2010).

Podemos observar que Freinet trabalhou a interação com seus alunos a fim de atingir seus objetivos pedagógicos e formar pessoas para atuarem na sociedade em que estão inseridas. Essas concepções nos inspiram e são relevantes para as discussões realizadas neste trabalho, pois Freinet, no início do século passado já falava de certo modo do que hoje se chama de metodologias ativas. E fazia isso sem grandes recursos tecnológicos, o que reforça nossa ideia de que o que realmente faz diferença é a concepção por trás das estratégias e não as estratégias em si.

Apesar de Freinet ter se dedicado à pedagogia voltada para o ensino de crianças, podemos perceber que seus pressupostos trazem contribuições em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior (Barros, Anjos, 2019).

A seguir, apresentamos estratégias que, atualmente, são denominadas metodologias ativas. É relevante entendermos que essas foram rapidamente disseminadas no ensino superior, tomando proporções significativas e, muitas vezes, sendo associadas à qualidade de ensino. Ainda em um processo de reconhecimento e compreensão, observamos que muitos professores e alunos buscam entender como essas estratégias funcionam (e se funcionam). Escolhemos alguns tipos para apresentar nesta pesquisa, levando em consideração que fazem parte dos programas de formação proporcionados pela instituição pesquisada. Usamos referenciais tradicionais, apresentando as respectivas fundamentações. Caso o leitor conheça a metodologia apresentada com características diferenciadas, não estranhe, pois existem diversas adaptações.

2.2 Estratégias atualmente denominadas metodologias ativas

Neste tópico, apresentamos estratégias atualmente denominadas metodologias ativas, que se destacam no contexto atual do ensino superior, entre as quais 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 estudantes 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 estudantes, em grupos, devem propor e apresentar seus posicionamentos com as devidas fundamentações; Aprendizagem Baseada em Projetos, em que os estudantes são envolvidos na construção de um projeto, tendo como atividade final a apresentação de um produto, metodologia esta bastante conhecida nos cursos de engenharia; PI *Peer Instrucion* 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 estudantes em pares ou pequenos grupos para que as dúvidas desses sejam discutidas e esclarecidas pelos próprios estudantes; Estudos de Caso, uma das estratégias mais antigas, em que os estudantes 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 estudantes antes do encontro presencial e neste realizar em sala as discussões e atividades práticas. O termo estratégia remete à “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 online)¹⁵.

Nessa abordagem, a metodologia ativa é tida como estratégia de ensino em que o estudante atua como protagonista no seu processo de aprendizagem, de maneira ativa, tendo o professor como supervisor da aprendizagem. Sendo assim, as metodologias ativas envolvem alguns métodos ou metodologias de ensino-aprendizagem que presumem o envolvimento direto e ativo dos estudantes para que a aprendizagem ocorra. É claro que como métodos ou estratégias, sua escolha depende da concepção de cada professor. Apesar dos discursos sinalizarem que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem, o processo depende do professor. Ele é a pessoa que deve ter essa capacidade de compreender as necessidades da turma e realizar as adequações necessárias. Essa vertente considera também que “a educação formal é cada vez mais *blended*¹⁶, 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, 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 estratégias aplicadas. Moran (2015, p.16) destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”. Ao mesmo tempo em 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 estudante para que a aprendizagem se concretize.

¹⁵ <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-2/html/index.php#0>

¹⁶ Blended, do inglês misturado. Esse termo tem sido bastante citado quando nos referimos às metodologias ativas, especialmente, sobre a *flipped classroom* (sala de aula invertida).

É importante lembrar que neste tópico estamos apresentando o posicionamento dos referenciais teóricos que defendem a conceituação de metodologias ativas como estratégias de ensino e que essa difere de nosso entendimento (vemos as metodologias ativas para além das estratégias pré-estabelecidas), no entanto, seu conhecimento é relevante para compreensão de nossas discussões.

A seguir apresentamos alguns tipos de metodologias ativas. Entendemos que é importante apresentar e descrever esses tipos de metodologias denominadas ativas para que o leitor possa observar como existem sistematizações detalhadas sobre cada uma delas. Não apresentamos todas as metodologias existentes, nem esse é nosso objetivo, pois isso tornaria o texto extremamente extenso. Portanto, foram escolhidas as estratégias mais discutidas atualmente e aquelas entendidas como relevantes para o contexto desta produção, uma vez que fizeram parte da formação dos docentes da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.

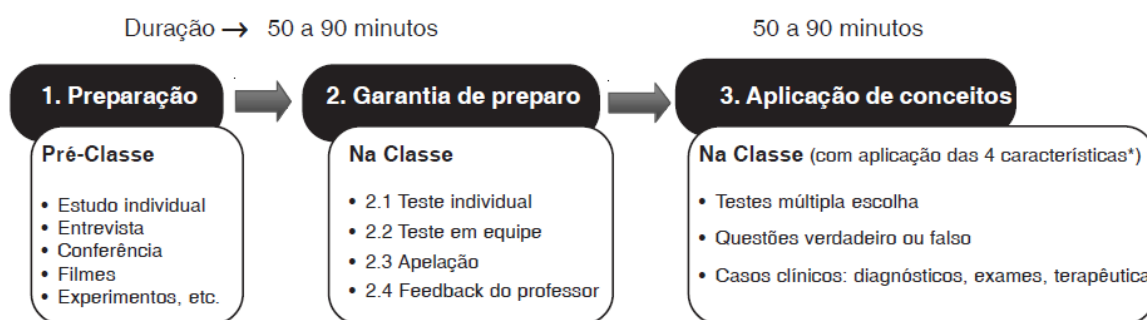
2.2.1 Team Based Learning - TBL

O *Team Based Learning – TBL* é traduzido para o português como Aprendizagem Baseada em Times - ABE. Essa estratégia de ensino surgiu na década de 1970, desenvolvida por Larry Michaelsen, e direcionada para os cursos de Administração. O problema enfrentado à época era o grande número de estudantes em sala de aula; para minimizar a situação, o professor organizava a sala em pequenos grupos que se dispunham no espaço para desenvolverem suas atividades.

Bollela, Senger, Tourinho, Amaral (2014) realizaram um estudo descritivo dessa estratégia, detalhando cada uma de suas etapas e, portanto, são nosso referencial na descrição da mesma neste texto. Os autores fundamentam o TBL com base no construtivismo, trazendo o professor como um facilitador no processo de aprendizagem, não autoritário e que privilegia a igualdade e oportunidade dos estudantes, para que compartilhem seus conhecimentos prévios e vivências na busca de uma aprendizagem significativa, possibilitando “a vivência da aprendizagem e a consciência de seu processo (metacognição)” (BOLLELA, SENGER, TOURINHO, AMARAL, 2014, p.294). Destacam também como fundamental o diálogo e interação entre os estudantes, ressaltando a importância desse

processo para o desenvolvimento de habilidades como comunicação e trabalho colaborativo, que são importantes para atuação profissional futura. Além disso, ressaltam o TBL como forma de possibilitar a reflexão do estudante na e sobre a prática, levando às reformulações de pensamento e raciocínio.

A seguir são descritas a forma de organização da atividade de acordo com a proposta da estratégia e com base nos autores Bollela, Senger, Tourinho, Amaral (2014). A primeira ação deve ser a formação das equipes, compostas por cinco a sete estudantes; essa formação deve ser determinada pelo docente, buscando sempre a heterogeneidade. A sugestão é que os professores mesquem os estudantes de forma aleatória. Os autores são enfáticos ao colocarem que a tarefa de formação dos grupos jamais deve ser delegada aos estudantes. A referida metodologia possui as seguintes etapas: (1) Preparação prévia (pré-classe); (2) Avaliação da garantia de preparo, conhecido pela sigla em inglês RAT¹⁷, que deve ser realizado de forma individual iRAT e em grupo gRAT; (3) Aplicação dos conhecimentos (conceitos) adquiridos por meio de resolução de situações-problema junto às equipes, destacando que essas devem ser significativas para os estudantes. O tempo da terceira etapa é o que se espera ser o mais longo durante a realização da aula. A *Figura 4: Etapas do TBL* e sua duração aproximada exemplifica a estratégia.



Fonte: Bollela, Senger, Tourinho, Amaral (2014, p. 294)

FIGURA 2: Etapas do TBL e sua duração aproximada

Os autores veem a etapa de preparação prévia pelos estudantes (1) como uma etapa crítica, pois se os mesmos não a realizam, podem prejudicar o desenvolvimento das

¹⁷ RAT: *Readiness Assurance Test*, se traduzido literalmente, teste de garantia de prontidão.

atividades previstas em sala, uma vez que pouco podem contribuir na resolução do problema proposto, gerando, em alguns casos, atritos entre os próprios estudantes. Sobre as avaliações de garantia de preparo (2) são propostas 10 a 20 questões de múltipla escolha, com valor de 4,0 pontos cada, para a avaliação individual (iRAT), com possibilidade dos estudantes “apostar” a pontuação em mais de uma questão, caso esteja em dúvida entre as alternativas propostas. Em seguida, reunidos em grupos, os estudantes devem discutir os testes e respectivas respostas, buscando uma única resposta para o grupo (gRAT), devendo ser estimulada a interação e reflexão acerca das respostas individuais, buscando a fundamentação teórica e exercitando a argumentação. Caso o grupo discorde de alguma resposta estabelecida como certa, pode fazer uma contestação junto ao professor, apresentando o embasamento teórico que a fundamenta. Em seguida, o professor pode fazer seus apontamentos sobre cada teste, trazendo os pontos tidos como mais importantes para auxiliar no entendimento dos conceitos fundamentais sobre o assunto tratado. Após essas etapas, espera-se que os estudantes estejam confiantes para resolver os problemas propostos, então, inicia-se a aplicação dos conceitos (3), nessa fase os estudantes devem ser desafiados a fazerem interpretações, inferências, análises ou sínteses. Considerando ser a fase mais extensa, deve ser observado o tempo disponível para sua realização. Para a avaliação do desempenho dos estudantes nesta etapa, também sugerem questões de múltipla escolha, testes de verdadeiro ou falso, ou questões abertas curtas. A organização desse trabalho em sala também é bastante detalhada: a) Problema significativo (*Significant*): os estudantes resolvem problemas reais ou contextualizados de forma a reproduzirem situações reais; b) Mesmo Problema (*Same*): cada equipe recebe o mesmo problema e possui o mesmo tempo para resolução; c) Escolha específica (*Specific*): cada equipe deve propor uma resposta curta e facilmente visível por todos na sala; Relatos Simultâneos (*Simultaneous report*): é ideal que as respostas sejam mostradas simultaneamente, de forma a inibir modificações de respostas por outros grupos, fazendo com que a equipe se comprometa com sua resposta, que deverá ser defendida publicamente. Ao final da atividade os estudantes são avaliados individualmente e em grupo, também são avaliados pelos pares, uma vez que os membros da equipe são os que possuem as informações sobre a efetiva participação dos pares na atividade. Nessa avaliação, o professor pode propor ou determinar a ponderação de cada avaliação. Ainda é destacado que se as avaliações puderem ser realizadas por meio de algum sistema ou aplicativo, os

resultados são obtidos de forma mais rápida, mas nada impede o uso de fichas de avaliação impressas (BOLLELA, SENGER, TOURINHO, AMARAL, 2014).

Podemos observar pelo detalhamento realizado que há um controle bastante rígido das etapas, buscando a reprodução em sala de aula de algumas características que os estudantes poderão vivenciar em suas profissões, como trabalho com grupos heterogêneos, não escolha dos colegas de trabalho, prazos e tempos para entrega de atividades, responsabilidade individual e perante o grupo para realização de atividades. Também observamos que a estratégia propõe a interação entre os estudantes como meio de aprendizagem, o que é observado em outras metodologias ativas.

2.2.2 Problem Based Learning - PBL

O *Problem Based Learning* – PBL é traduzido para o português como Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP. Podemos dizer que essa estratégia de ensino começa a ser organizada entre meados da década de 1960 e início de 1970, nas Faculdades de Medicina, destacando-se a Universidade de McMaster, no Canadá e a Universidade de Maastricht, na Holanda. Expandindo-se para outras faculdades de Medicina, a proposta tinha como premissa a construção de um currículo totalmente estruturado para o ensino baseado na resolução de problemas. Nessa organização curricular, deixa de existir a disposição por disciplinas e surge a disposição por blocos temáticos, nos quais as atividades didáticas são desenvolvidas por tutores, que são professores, tendo poucas aulas tradicionais com pequenos grupos de estudantes, entre 8 e 10 para cada tutor, valorizando as atividades práticas, as simulações e o treinamento de habilidades médicas (TIBÉRIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003).

Ainda segundo os autores (TIBÉRIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003, p.78), “essa técnica de ensino tem como base a teoria racionalista de conhecimento, segundo a qual o conhecimento dos fatos é primariamente um produto da nossa capacidade de pensamento e, portanto, de dedução”. Segundo essa concepção, o desenvolvimento da cognição se dá por estímulos produzidos pelo contato com o fato novo e a ativação dos conhecimentos prévios para a elaboração e proposição de soluções para resolução do problema. Nesse sentido, há a valorização dos conhecimentos prévios, que são fundamentais e determinantes da quantidade de informações adquiridas e sua ativação depende de estímulos adequados, ou seja, de sinais

em um contexto que faça sentido. Também se valoriza a estruturação dos conhecimentos, especialmente por meio de discussões, melhorando, assim, seu registro na memória e, conseqüentemente, a recuperação das informações no momento oportuno. Sem deixar de destacar a importância da motivação, que pode ser intrínseca ou extrínseca, para ativação da memória (TIBÉRIO; ATTA; LICHTENSTEIN, 2003).

Nesse processo, existem papéis definidos, sendo o estudante o elemento central. Assim como em outras estratégias de ensino, a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP se estruturou em rotinas que devem ser seguidas. De acordo com Borges, Chachá, Quintana, Freitas, Rodrigues (2014), são formados Grupos Tutoriais, entre 8 a 10 estudantes e um tutor, que é membro do corpo docente. Nesse grupo, existem funções definidas, que visam possibilitar melhor organização e aproveitamento das atividades. O Quadro 1 apresenta a descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial:

Quadro 1: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial

Estudante coordenador	Estudante secretário	Membros do grupo	Tutor
Liderar o grupo tutorial	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo	Acompanhar todas as etapas do processo	Estimular a participação do grupo
Encorajar a participação de todos	Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio	Participar das discussões	Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo
Manter a dinâmica do grupo tutorial	Participar das discussões	Ouvir e respeitar a opinião dos colegas	Verificar a relevância dos pontos anotados
Controlar o tempo	Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo	Fazer questionamentos	Prevenir o desvio do foco da discussão
Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo		Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem	Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem
			Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas

Fonte: Borges, Chachá, Quintana, Freitas, Rodrigues (2014, p. 303)

O tutor necessita conhecer antecipadamente os objetivos de aprendizagem em cada problema, porém, é importante que não imponha os objetivos, nem os revele aos estudantes, pois o processo de aprendizagem é tão importante quanto o conhecimento em si. Suas principais atribuições são o estímulo ao processo de aprendizagem dos estudantes; o trabalho

do grupo; a participação dos estudantes; o respeito à opinião dos estudantes; a identificação de eventuais rivalidades, monopólios, inconformismos; a identificação de estudantes com problemas; o fornecimento *feedback* e a realização das avaliações. Ainda sobre a função do tutor, destacam que o mesmo não precisa ser especialista nos temas abordados, mas deve ser capaz de conduzir os estudantes no sentido de buscar as respostas para os problemas propostos (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014, p. 304). Os passos das atividades de um grupo tutorial estão descritos no Quadro 2:

Quadro 2: Passos de um grupo tutorial

-
1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos.
 2. Identificação dos problemas propostos.
 3. Formulação de hipóteses (“*brainstorming*”).
 4. Resumo das hipóteses.
 5. Formulação dos objetivos de aprendizagem.
 6. Estudo individual dos objetivos de aprendizagem.
 7. Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos.
-

Fonte: Borges, Chachá, Quintana, Freitas, Rodrigues (2014, p. 304)

Nessa descrição realizada por Borges, Chachá, Quintana, Freitas, Rodrigues (2014), a primeira sessão do grupo se inicia com a apresentação do problema, que deve estar inserido em um contexto de estudo e pode se tratar de uma situação simulada ou real. São identificados os termos desconhecidos ou que não tenham seu significado bem compreendido pelos estudantes. Elucidados os significados, parte-se para a problematização, identificando-se os indícios e os problemas, buscando delimitar os objetivos dos estudos. Essa etapa tem sido denominada “*brainstorming*”¹⁸, pois cada estudante apresenta sua opinião sobre o problema e, em seguida, é realizada uma síntese da discussão, a fim de estabelecer os limites de conhecimento e propor as etapas de construção de hipóteses sobre a natureza do problema.

¹⁸ *Brainstorm*: significa tempestade de ideias, é uma dinâmica de grupo que é usada em várias empresas como uma técnica para resolver problemas específicos, para desenvolver novas ideias ou projetos (<https://www.significados.com.br/>)

“As hipóteses geradas pelo grupo devem ilustrar explicações com base em mecanismos, de forma a entender os conceitos, evitando explicações simplificadas e superficiais” (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014, p. 305), sendo a participação de todos essencial nessa construção, pois o produto final deve refletir a compreensão do grupo. Concluída essa fase inicial e com a hipótese do grupo, cada estudante deve partir para estudos individuais, nos quais se recomenda a consulta a materiais bibliográficos e outros referenciados, cujo objetivo é encontrar possíveis falhas na hipótese e aprofundar os conhecimentos de cada um sobre o tema.

No reencontro do grupo, após algum tempo para os estudos individuais, cada estudante apresentará uma síntese de seus estudos, citando as fontes de pesquisa, pois é importante estimular a pesquisa efetiva, evitando a busca em apenas um artigo científico, por exemplo. O tutor tem papel fundamental nesse momento, devendo estimular a criticidade e a adequada socialização das informações. A avaliação ocorre ao final de cada sessão em grupo, com espaço para reflexão e avaliação de todo o processo. Isso ocorre em três níveis: autoavaliação, avaliação pelos colegas de grupo e avaliação pelo tutor. Essa avaliação é aberta e deve ocorrer em um clima de respeito, esse também é o momento para sanar dificuldades de relacionamento nos grupos (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014).

A construção dos problemas também possui uma sistemática definida. Pode partir de estudos de casos reais ou mesmo de situações criadas para essa finalidade, vídeos, exames laboratoriais, entre outros. O cuidado está em garantir a problematização, pesquisa, reflexão e discussão. Para tanto, propõem as características necessárias para a construção de problemas, apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3: Características necessárias para a construção de problemas

-
- Fácil leitura e adequados ao nível de conhecimento do grupo.
 - Relevantes e, de preferência, conter situações que os estudantes enfrentarão em sua vida profissional.
 - Promover uma integração do conteúdo básico e clínico.
 - Estimular a discussão e o aprendizado de um número limitado de itens.
 - Conter disparadores (pistas) para ativar o conhecimento prévio e guiar os estudantes durante a discussão.
 - Não devem ser muito concisos ou muito amplos.
 - Não devem conter pistas escondidas, ser muito simples, muito complexos ou conter inúmeros distratores.
-

Fonte: Borges, Chachá, Quintana, Freitas, Rodrigues (2014, p. 306)

Os autores discutem ainda que, embora não se tenham encontrado grandes diferenças entre os diversos métodos, a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP ofereceria algumas vantagens, especialmente para o profissional egresso, ligadas à busca de respostas de forma autônoma. Também consideram a valorização do protagonismo dos estudantes, o trabalho interdisciplinar, o estudo contextualizado, o desenvolvimento de habilidades de comunicação para o trabalho, capacidade de argumentação e exposição de ideias, senso de responsabilidade e gerenciamento. Também trazem para discussão alguns fatores limitantes, como a apropriação dessa estratégia pelos docentes e pelos estudantes, pois isso demanda tempo e investimento em capacitações, além dos custos na aquisição e produção de materiais diversificados didáticos e específicos para o curso (BORGES, CHACHÁ, QUINTANA, FREITAS, RODRIGUES, 2014).

Não poderíamos falar em Aprendizagem Baseada em Problemas sem falar no Método do Arco Maguerez, que também apresenta a aprendizagem com base em problematizações. O francês Charles Maguerez, em 1970 ficou responsável por trabalhar na integração de adultos emigrantes que vinham de países africanos e que chegaram à França para trabalhar na agricultura e na indústria. O desafio era fazer com que aqueles estudantes compreendessem os conteúdos específicos do trabalho, da língua e da cultura do país. No entanto, não podia dar aulas expositivas, pois seus estudantes não falavam bem ou quase nada

o francês. Sendo alguns analfabetos, também não era possível tentar nada que envolvesse leitura e escrita. Sendo assim, resolveu substituir os conceitos teóricos por outros conteúdos, baseados no pensamento crítico e criativo dos estudantes, valorizando suas vivências de vida e seus conhecimentos profissionais empíricos. Dessa forma, organizou uma estratégia baseada na resolução de problemas, não voltada para o “*saber*”, mas para o “*saber fazer*”, partindo da observação das necessidades reais, tendo como referência não os conhecimentos, mas as vivências de cada um, para chegar à solução de um problema naquele contexto observado (SOUSA, 2018).

Berbel (1998) relata a mobilização dessa metodologia em cursos da área de saúde de algumas universidades brasileiras e apresenta uma sequência que deve ser aplicada nessa estratégia de ensino. A primeira etapa é a Observação da realidade social concreta; por meio dessa observação os estudantes podem identificar as carências, as discrepâncias e outras situações que compõem o problema; a segunda etapa é chamada de Pontos Chaves e levam à reflexão das causas dos problemas, especialmente as de ordem social, tais como educação, atenção à saúde, cultura, relações sociais, entre outros, de forma que percebam a existência de variáveis menos diretas, menos evidentes, mas que afetam a existência daquele problema. A terceira etapa é a Teorização, na qual os estudantes buscam os fundamentos teóricos para compreender e resolver o problema, ou seja, a busca em literaturas e outras fontes de pesquisa; a quarta etapa é a de hipóteses de solução, que são construídas a partir das informações obtidas, podendo existir mais de uma hipótese para a solução do problema; a quinta e última etapa é a da Aplicação à Realidade, quando as decisões tomadas devem ser executadas ou encaminhadas, na qual força-se o estudante a se comprometer com o seu meio, pois leva a resposta a partir de seus estudos, gerando ou podendo gerar impactos reais. “Completa-se assim o Arco de Maguerez, com o sentido especial de levar os estudantes a exercitarem a cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria – prática” (BERBEL, 1998, p.144).

O que se observa no Método do Arco é sua proposta da problematização humanizada. Considerando sua origem e destinação para os cursos de medicina, que possuíam como característica a impessoalidade, essa metodologia reunia processos, métodos, técnicas e atividades que requeriam do estudante mais reflexão sobre o mundo a sua volta a fim de conscientizá-lo das realidades sociais existentes.

2.3.3 *Peer Instruction - PI*

O *Peer Instruction - PI*, traduzido para o português como Aprendizagem por Pares, é uma estratégia de ensino desenvolvida no início da década de 1990 pelo professor de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur. Os pesquisadores Muller, Araujo, Veit e Schell (2017) fizeram uma revisão teórica sobre essa estratégia de ensino, considerando o período de 1991 a 2015; nesse trabalho, apresentam de forma clara a trajetória histórica e os detalhes de funcionamento do *peer instruction*. Até então, o professor Mazur fazia uso dos métodos tradicionais de aula em seu curso, aulas expositivas e demonstrações práticas, tendo resultados considerados satisfatórios. Foi quando ao aplicar um teste denominado *Force Concept Inventory* (FCI), um de seus estudantes perguntou: “Professor Mazur, como devo responder a essa questão? De acordo com o que o senhor ensinou ou conforme o meu jeito de pensar a respeito dessas coisas? ”. Isso disparou um alerta para o professor, que começou a questionar os exames, decidindo inserir questões qualitativas simples e questões quantitativas difíceis em suas avaliações. Percebeu que grande parte dos estudantes conseguia resolver as questões quantitativas difíceis, mas que tinham dificuldade com as questões qualitativas simples. Isso levou o professor a refletir que os estudantes memorizavam os algoritmos, mas não compreendiam os conceitos subjacentes de Física, gerando a falsa impressão tanto para o professor quanto para os estudantes que os mesmos dominavam os conteúdos abordados na disciplina. Dessa forma, o professor buscou alternativas para suas aulas, focando nas discussões dos conceitos subjacentes, chegando à estratégia do *Peer Instruction*, com as seguintes etapas:

- 1) Uma curta apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria é feita por cerca de 20 minutos;
- 2) Uma pergunta de múltipla escolha, geralmente conceitual, denominada Teste Conceitual, é colocada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral;
- 3) Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem silenciosamente sobre a questão apresentada;
- 4) Os estudantes registram suas respostas individualmente e as mostram ao professor usando algum sistema de respostas (por ex., *clickers*¹⁹ ou *flashcards*²⁰);

¹⁹ *Clickers*: são aparelhos semelhantes a um controle remoto de TV, que se comunicam com o computador do professor, por radiofrequência, rede ou internet, permitindo obter respostas rápidas dos alunos às questões.

²⁰ *Flashcards*: são cartões de resposta.

- 5) De acordo com a distribuição de respostas, o professor pode passar para o passo seis (quando a frequência de acertos está entre 35% e 70%), ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos é superior a 70%);
- 6) Os alunos discutem a questão com seus colegas por um a dois minutos;
- 7) Os alunos registram sua resposta revisada e as mostram ao professor usando o mesmo sistema de respostas do passo 4;
- 8) O professor tem um retorno sobre as respostas dos alunos a partir das discussões e pode apresentar os resultados para os alunos;
- 9) O professor então explica a resposta da questão aos alunos e pode ou apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo (MULLER, ARAUJO, VEIT e SCHELL, 2017, p.3).

Desde sua concepção inicial, o *Peer Instruction* – PI prevê leituras prévias às aulas, cuja verificação é realizada por meio de quizzes no início da aula, que compõem a pontuação para a nota final dos estudantes. No início não havia a intenção de se obter retorno dos estudantes sobre suas dificuldades; o objetivo era garantir que estudassem os exercícios resolvidos que haviam sido retirados das aulas para abrir espaço para as discussões entre eles (MULLER, ARAUJO, VEIT e SCHELL, 2017).

2.3.4 Flipped Classroom

O *Flipped Classroom*, traduzido para o português como Sala de Aula Invertida, é uma outra estratégia de ensino desenvolvida no início da década de 1990 pelo professor de Física Eric Mazur. Baseia-se em estudos prévios pelos estudantes, antes da aula, e do tempo de aula para discussões, esclarecimento de dúvidas e realização de atividades, ou seja, o que no modelo tradicional de ensino se faz em sala de aula, a transmissão de conteúdo é realizada em casa, e o que é a “lição de casa”, exercícios e atividades que demandam a aplicação dos conceitos e conhecimentos adquiridos, é realizada em sala de aula. Daí a origem do nome dessa estratégia de ensino. Na década de 1990, a aplicação dessa estratégia contava com leituras prévias e a realização de algumas atividades; atualmente, com a facilidade de acesso às mais diversas tecnologias, são produzidos vídeos com as explanações dos docentes e algumas atividades, o que tem facilitado esse processo de aquisição dos conteúdos antes do momento da aula. Conforme se pode observar nas pesquisas, não há uma técnica estabelecida, mas o que se observa são procedimentos diversos que visam facilitar o acesso

dos estudantes aos conteúdos e engajamento dos mesmos nas atividades realizadas em sala de aula. Nesse contexto, a mobilização das mais diversas tecnologias é explorada, mas se mantém a essência da estratégia conforme descrito.

Trevelin; Pereira; Oliveira Neto (2013) fizeram uma pesquisa sobre essa estratégia de ensino nos cursos superiores de tecnologia de uma Faculdade de Tecnologia – FATEC²¹ no interior do estado de São Paulo, realizando a coleta de dados por dois anos para avaliar o desempenho dos estudantes em aulas ministradas tradicionalmente e com a sala de aula invertida. Nesse trabalho, apresentaram algumas definições sobre a evolução dessa estratégia de ensino, destacando que a sala de aula invertida enfatiza o uso das tecnologias digitais disponíveis para o aprimoramento da aprendizagem, valorizando o tempo de aula do professor em sala de aula, por meio de atividades interativas com os estudantes, evitando que esse tempo seja gasto apenas com a exposição de conteúdo. Destacam ainda que essa estratégia de ensino torna o momento da aula mais proveitoso para os estudantes, pois esses têm a oportunidade de esclarecer suas dúvidas com o professor, ou mesmo com os colegas, no momento que elas surgem, ao invés de terem que anotar suas dúvidas e esclarecer com o professor somente no momento de outra aula (TREVELIN, PEREIRA, OLIVEIRA NETO, 2013). Para o ensino superior, isso passa a ser bastante significativo, pois, geralmente, os conteúdos são isolados por aula, ou seja, a dúvida de uma aula anterior pode não ter ligação direta com a aula seguinte, fazendo, inclusive, que o esclarecimento de alguma dúvida ocorra de forma descontextualizada com o tema da aula.

Ainda segundo os autores, outros trabalhos apresentaram bons resultados com a sala de aula invertida, como os realizados por um grupo de pesquisadores na Universidade de Miami²², nos Estados Unidos, que denominaram “Inverted Classroom” em disciplinas de introdução à economia. Também destacaram as ações do professor Salman Khan que, em 2004, começou a gravar vídeos e disponibilizá-los na internet; com o crescimento do número de acessos, transformou a coletânea de vídeos em uma entidade sem fins lucrativos, denominada Khan Academy, que disponibiliza vídeo-aulas para jovens e adultos, em

²¹ FATEC – Faculdade de Tecnologia. Instituição de Ensino Superior mantida pelo governo estadual.

²² Lage, M.J.; Platt, G.J.; Treglia, M. (2000) *Inverting de Classroom: A Gateway do Creating na Inclusive Learning Environment*. Disponível em: <http://dl.dropbox.com/u/249331/Inverted_Classroom_Paper.pdf>.

diversas áreas do conhecimento. Em 2007, outra publicação²³ relata as vivências dessa na Universidade Midwestern Christian Liberal Arts, por meio da qual se obtiveram as impressões dos estudantes sobre a estratégia de ensino, sendo objeto de uma tese de doutorado, e tendo resultados que alguns estudantes sentiram a inovação nas aulas, bem como do espírito de cooperação entre os colegas e outros que relataram sentir-se perdidos durante o curso, com isso, o autor da pesquisa concluiu que a atuação do professor é fundamental para o bom resultado na estratégia de ensino. Outra situação destacada pelos autores foi a de dois professores de química, da Woodland Park High School²⁴, que desenvolveram um projeto para atender ou auxiliar os estudantes que faltavam às aulas. Eles produziram vídeos com os conteúdos das aulas e postavam para que os estudantes pudessem acompanhar a matéria. Para sua surpresa, não apenas os ausentes, mas os presentes também começaram a acompanhar os vídeos, como reforço aos estudos. Assim, os professores viram uma boa oportunidade de reformular suas estratégias de ensino com a sala de aula invertida, chegando a criar uma organização para divulgar as estratégias, chamada *Flipped Learning Network*²⁵ (TREVELIN, PEREIRA, OLIVEIRA NETO, 2013).

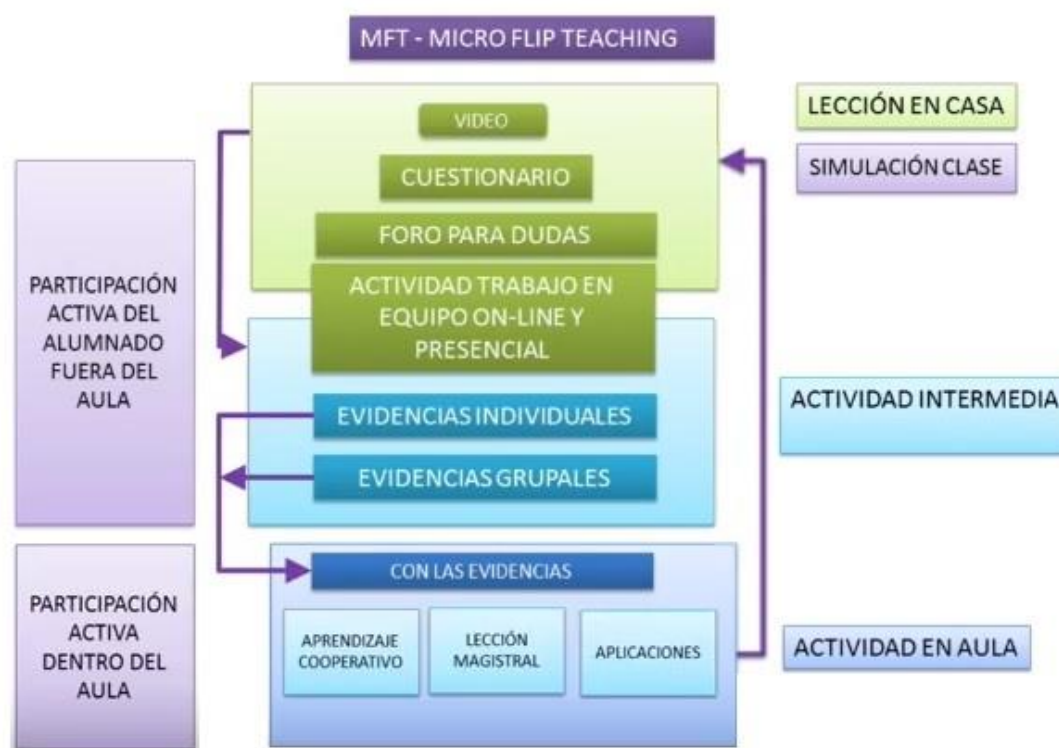
Como destacamos, a essência da sala de aula invertida se mantém nas mais diversas formas e, na evolução dessas discussões e das análises sobre a aprendizagem dos estudantes, debate-se um momento específico de aprendizagem na sala de aula invertida. Como destacamos, no modelo tradicional as dúvidas dos estudantes, bem como seu esclarecimento ocorre de forma bastante descontextualizada se considerarmos o tempo entre o surgimento e a elucidação, pois a dúvida surge após a aula, no momento da realização das tarefas em casa, e o seu esclarecimento somente ocorre na próxima aula e pode ser recorrente. Desta forma, a resolução de outras atividades ocorrerá posteriormente e novas dúvidas podem surgir. Na sala de aula invertida, o que se propõe são estudos prévios, que podem ser por meio de leituras ou, como tem ocorrido, por meio de vídeo-aulas com a resolução de algumas atividades em casa e, posteriormente, de outras em sala de aula, buscando a discussão e esclarecimentos com o professor e colegas de classe.

²³ Strayer, J. (2007) *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Tese de Doutorado, Ohio State University. Disponível em: <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1189523914>.

²⁴ Tucker, B. (2012) *The Flipped Classroom*. Disponível em <<http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>>.

²⁵ Flipped Learning Network. Disponível em: < <http://www.flippedlearning.org> > .

No entanto, já se discute um outro momento de aprendizagem, que foi denominado Micro-Flip Teaching. Trata-se de um momento de aprendizagem que ocorre fora da sala de aula, na sequência das atividades realizadas em casa, uma atividade intermediária, que possibilita a produção e compartilhamento dos conhecimentos obtidos entre os estudantes, servindo para evidenciar os conhecimentos obtidos de forma individual e coletiva. O Micro Flip Teaching surgiu de uma pesquisa patrocinada pela Universidade Politécnica de Madri; o modelo resultante pode ser observado na figura 3 – MFT – Micro Flip Teaching:



Fonte: Fidalgo-Blanco (2017)

FIGURA 3: MFT – Micro Flip Teaching

Na pesquisa organizada por García-Peñalvo *et al.* (2016), os autores propuseram atividades para serem realizadas fora da sala de aula, compostas por vídeos, com tempo de duração inferior a 10 minutos. Além disso, cada vídeo possuía um questionário associado para verificar se os estudantes viram o vídeo; um fórum para perguntas, comentários e reflexões (o que simulava dúvidas que poderiam surgir durante uma aula) e material suplementar. Entre o momento fora da sala de aula e o momento presencial, foi proposta uma

atividade chave (Atividade Intermediária) para estabelecer uma conexão entre as atividades dentro e fora da sala de aula. Esta atividade consistia em fazer um trabalho individual em os estudantes aplicavam os conceitos explicados no momento anterior à sala de aula. Essas atividades eram enviadas para o corpo docente para correção ou eram publicadas em um fórum compartilhado com todos os estudantes. A duração desta atividade era de trinta minutos. Tendo conhecimento das dúvidas e conhecimentos dos estudantes previamente, o docente estrutura a aula para o encontro presencial. Os pesquisadores sugeriram as seguintes etapas:

- Etapa 1 – Os resultados do trabalho da atividade intermediária usados como recurso. Os estudantes apresentavam o trabalho e, depois disso, começava uma discussão sobre as razões pelas quais estariam certos ou errados. Tempo sugerido para a atividade: vinte minutos;

- Etapa 2 – O corpo docente realizava uma miniaula magistral por dez minutos;

- Etapa 3 – Trabalho cooperativo em que os recursos de aprendizagem gerados até aquele momento são usados. Duração de trinta minutos.

Esse modelo levava em conta os conhecimentos requeridos durante a atividade em casa e que foi gerado anteriormente por outros estudantes. Os autores ainda relatam que o método poderia servir como suporte de qualquer sistema de gerenciamento de aprendizado porque é usado como um driver do processo, por meio do gerenciamento de recursos, fóruns, e outras atividades (GARCÍA-PEÑALVO *et al.*, 2016).

Em suas discussões, Garcia-Peñalvo *et al.* (2016) apontaram que os estudantes foram perguntados com quais grupos eles compartilhariam os recursos de aprendizagem que haviam criado. Eles foram autorizados apenas a escolher uma opção, a fim de conhecer suas preferências. Constatou que 50% dos estudantes compartilhariam seus recursos com qualquer um que perguntasse e 3% compartilhariam com estudantes de outras séries, em comparação com os 24% que compartilhariam com estudantes da mesma série. Para os autores, essa situação foi chocante, porque esses estudantes usaram recursos criados por estudantes de outras séries. Por essa razão, destacaram a importância do conhecimento gerado ser administrado por meio de um sistema de gestão de conhecimento que todos os estudantes da mesma instituição possam ter acesso.

Neste tópico, objetivamos apresentar as estratégias usadas e entendidas como metodologias ativas por determinada perspectiva teórica. Como citado, seu conhecimento

contribui para o leitor compreender as argumentações e discussões que realizamos acerca do tema.

2.2 As metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural

Neste tópico, apresentamos as metodologias ativas à luz da perspectiva histórico-cultural. Aqui teremos que fazer uma divisão entre o que atualmente tem sido apresentado como metodologias ativas, e nossas concepções acerca das mesmas. Diversos autores apresentam essas como estratégias de ensino, estabelecendo rotinas e procedimentos a serem seguidos, como apresentado no tópico anterior.

Nós em contrapartida, entendemos que as metodologias ativas estão especialmente ligadas a um processo mais amplo e dialógico de aprendizagem, relacionado com as vivências, com o meio de aprendizagem em que se está inserido, e com o processo de internalização de conhecimentos. Esta concepção será objeto de discussão e defesa nesta pesquisa.

A diferença entre as outras formas de concepção das metodologias ativas e esta é a perspectiva teórica envolvida. Nas estratégias apresentadas vemos definições de modo de agir, tempo e formas de mensuração. No entanto, acabam se restringindo à aplicação de uma ou outra sequência de atividades e acabam deixando de levar em consideração outros fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em nosso entendimento, a concepção das aulas e as relações constituídas no contexto da perspectiva histórico-cultural consideram as vivências proporcionadas, sendo importantes para o resultado das mesmas. Trazemos aqui uma passagem descrita por Vigotski (2000, p.103), que contribui para nossas reflexões teóricas:

A maior parte das investigações psicológicas relativas à aprendizagem escolar mediam o nível de desenvolvimento mental da criança propondo-lhe a resolução de certos problemas estandardizados. Presumia-se que a quantidade de problemas que fosse capaz de resolver sozinha indicaria o nível do seu desenvolvimento mental nesse momento particular. Mas desta maneira, só se pode medir a parte do desenvolvimento da criança que se encontra acabada, e esta é bem reduzida percentagem do acervo total. Tentamos abordar o assunto de diferente modo. Tendo determinado que a idade mental de duas crianças era de oito anos, digamos, demos a cada uma

delas problemas mais difíceis do que os que conseguiriam resolver por si sós, dando-lhes leve ajuda: o primeiro passo da solução, ou outra qualquer forma de ajuda. Descobrimos que, em cooperação, uma das crianças podia conseguir resolver problemas concebidos para crianças de doze anos, enquanto a outra não conseguia ir além dos problemas pensados para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola. Esta medida dá-nos uma indicação acerca da dinâmica da evolução intelectual mais útil do que a idade mental.

A partir dessa passagem podemos entender que a aprendizagem e o desenvolvimento podem se construir de forma positiva a partir de situações colaborativas. Também podemos considerar que formas padronizadas de avaliação não refletem a realidade em todos os grupos. Como descrito no exemplo, algumas pessoas podem apresentar melhores resultados se desenvolverem atividades de forma colaborativa.

Vigotski (2010) considera que o processo de aprendizagem está diretamente envolvido com uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela estimula e ativa processos internos por meio das interações entre as pessoas, pois a aprendizagem ocorre em dois momentos: um exterior, em que os conhecimentos são vistos e discutidos no grupo social (na sala de aula, por exemplo); e em um segundo momento, interno, em que a pessoa, subjetivamente, estabelece o processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem e desenvolvimento está relacionado à interação social e à mediação. E conclui que não é possível existir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem o processo de aprendizagem, reforçando que os adultos possuem uma grande capacidade de aprender, o que contradizia as perspectivas da época. Essa concepção nos possibilita compreender o caráter ativo da pessoa no processo de aprendizagem, principalmente ao considerarmos a construção dialética do conhecimento, que ocorre no meio externo à pessoa (social) e, posteriormente, no meio interno (subjetivo). Sem esse envolvimento interativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

Tendo essas referências como embasamentos para a fundamentação de nossa concepção, entendemos que o conhecimento não é transmitido, mas construído, tendo a mediação papel importante neste processo. O professor é o responsável por organizar os meios para que suas aulas proporcionem boas interações entre estudantes, conhecimentos e ele próprio. E faz isso num determinado contexto histórico-social, com determinadas condições materiais, estruturais do local de trabalho, do nível de ensino, etc. Neste contexto, cada um traz consigo seus conhecimentos, socialmente construídos a partir de suas histórias de vida. Por isso, cada sala pode apresentar uma heterogeneidade em relação a outras. O estudante é provocado a refletir sobre um tema específico, mobilizando o que já sabe e a discutir com os demais, com o professor e com outros meios, de forma a reelaborar suas próprias concepções. Esse processo ocorre com a reelaboração e consolidação de conhecimentos ocorrendo a partir desse espaço e contexto social.

Ao entendermos que esse processo, reelaboramos nossas próprias concepções e, assim, qualquer metodologia pode ser considerada como ativa, desde que rompa com o conceito de transmissão de conhecimento, que provoque a interação entre os envolvidos no processo e leve a reelaboração conceitual.

As estratégias de ensino descritas, por si só, não garantem o processo aqui descrito. Portanto, a forma como o professor entende o processo ensino-aprendizagem é determinante para a organização de aulas que gerem aprendizagens ativas e, sendo assim, todo professor pode atuar com metodologias ativas, mesmo não estando esta descrita em uma estratégia.

A seguir, descreveremos como se deu o processo de construção da pesquisa.

Capítulo 3 - Opções metodológicas

Nossas opções metodológicas devem ser cuidadosamente escolhidas para que o desenvolvimento do trabalho esteja em consonância com o problema de pesquisa. Também precisamos levar em consideração as possibilidades e a sua viabilidade. Ter consciência dessas condições é de grande importância, afinal desejamos que o trabalho seja bem desenvolvido e concluído. Nesse sentido, nossas escolhas aqui vão ao encontro dessas condições de possibilidade e viabilidade. Descrevemos, inicialmente, a base teórica para o desenvolvimento da pesquisa, em seguida, o lugar e os sujeitos, e, por fim, detalhamos os meios de construção das informações. Nossa proposta foi devidamente submetida à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, processo CAAE: 78316617.3.0000.5514, sendo aprovada conforme parecer número: 2.409.181.

O objetivo discutir a concepção de metodologias ativas, bem como o envolvimento de estudantes no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Realizamos uma pesquisa qualitativa. Essa concepção é bastante difundida na área de Educação. Para construção desta pesquisa, consideramos a viabilidade de acesso às informações necessárias para seu desenvolvimento. Por isso, a escolha do local em que a pesquisa foi desenvolvida esteve diretamente ligada à possibilidade de acesso às informações. A instituição escolhida foi a em que atuo, situada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma universidade privada, comunitária, confessional e filantrópica, que possui cursos nas diversas áreas de conhecimento. Desde o ano de 2015, essa oferece regularmente aos seus docentes cursos de extensão sobre metodologias ativas; alguns mais extensos, com duração de um semestre, e outros mais curtos, como oficinas, com duração de algumas horas. Entre os docentes que participaram desses cursos, estou eu e outros que, assim como eu, ministraram, ou ministram aulas nos cursos superiores de tecnologia, apresentando um número significativo na adesão aos cursos de extensão. É importante destacar que o objetivo não é avaliar o trabalho docente e, por esse motivo, nenhum nome de professor ou qualquer outra informação sobre os mesmos são apresentadas nesta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com os estudantes do último semestre dos cursos superiores de Tecnologia dessa universidade. Esses cursos foram escolhidos pela facilidade de acesso às suas informações e aos estudantes. Também por considerarmos que possuem um viés tecnológico e voltado para o trabalho, com objetivos claros de formação, como descrito nas

diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de tecnologia, que preconizam o incentivo ao desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; o incentivo da produção e da inovação científico-tecnológica, bem como suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; o desenvolvimento das competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; a promoção da capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; a adoção da flexibilidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e da atualização permanente dos cursos e seus currículos (BRASIL, 2002).

Além disso, observamos que existiam poucas pesquisas sobre o tema, o que tornava o campo rico para seu desenvolvimento, possibilitando a geração de informações e conhecimentos sobre esses cursos. Buscando por metodologias ativas e por aprendizagem ativa, nada encontramos em relação aos cursos superiores de tecnologia. Os estudos realizados em programas de pós-graduação *stricto sensu* estavam focados nos cursos superiores e de pós-graduação nas áreas de saúde, engenharias e alguns outros cursos bacharelados, e também encontramos pesquisas no ensino básico e técnico. A inclusão dos estudantes na pesquisa ficou condicionada aos seguintes critérios: ser estudante de curso superior de tecnologia; estar no último semestre de curso; aceitar o convite e se propor a participar da pesquisa. Ou seja, a participação na referida pesquisa foi de livre escolha dos estudantes, o que não poderia ser diferente. O fato de se predispor a participar da pesquisa já foi um fator contribuinte, pois demonstrou interesse dos estudantes em colaborar para os estudos sobre o assunto.

A seguir, descrevemos as concepções teóricas da metodologia de pesquisa, importantes para a organização e fundamentação da mesma.

3.1 Concepções teóricas da metodologia de pesquisa

Este estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa, em que seguimos Oliveira (2005, p.41) que a conceitua como “um processo de reflexão e análise da realidade através de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, podendo ocorrer por meio de estudos bibliográficos ou de literatura, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, todos apresentados de forma descritiva. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como o estudo detalhado de fatos, objetos, grupos de pessoas ou atores sociais e fenômenos da realidade, em determinado espaço e tempo, buscando informações que possibilitem explicar em profundidade as características e o contexto em que se encontram as situações de pesquisa. A opção por uma abordagem qualitativa leva em consideração a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, concreto, e o sujeito, ou seja, entre objetividade e subjetividade. Ainda mais precisamente nessa abordagem, busca-se interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2005). Essa concepção de pesquisa qualitativa nos parece em consonância com a nossa abordagem principal, que é a perspectiva histórico-cultural.

No sentido de delimitar a pesquisa, esclarecemos que esta se fundamenta no método dialético, que “requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade” (OLIVEIRA, 2005, p.59), ou seja, buscamos analisar os dados considerando seu contexto de produção e sua inserção em um contexto social e histórico. Ainda na descrição do método dialético, consideramos importante destacar suas principais características: o princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos, que compreende que nenhum objeto existe isoladamente, que tudo está conectado de alguma forma, em que um fenômeno somente surge, se desenvolve e passa por mudanças, pois está em interação e conexão com outros fatos e fenômenos; e o princípio de movimento permanente e do desenvolvimento, por meio do qual se entende que tudo o que existe no universo está em movimento, sendo as contradições internas as responsáveis por esse movimento, ou seja, o desenvolvimento ocorre na disputa de forças entre os contrários (OLIVEIRA, 2005).

Consideramos também a metodologia interativa conceituada por Oliveira (2005, p.127) como “um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e depoimentos dos atores sociais em seu contexto e analisar conceitos em textos, livros e documentos, em direção a uma visão sistêmica da temática em estudo”. No sentido de esclarecer esse conceito, Oliveira (2005, p.128) elaborou um quadro de análise das palavras-chave do conceito de metodologia interativa, quadro 4, que apresentamos a seguir e entendemos facilitar a compreensão dos princípios adotados.

Quadro 4: Análise das palavras-chave do conceito de metodologia interativa

Termos	Significados
Metodologia	Processo que implica o uso de métodos e técnicas
Interativa	Fusão de métodos e técnicas de pesquisa, adaptações segundo a realidade em estudo
Processo hermenêutico-dialético	Interpretação da realidade em seu movimento (dialética)
Entender/interpretar	Trata-se de um mesmo movimento: ao mesmo tempo em que buscamos entender fatos e fenômenos, fazemos uma análise (interpretação da realidade) à luz de teorias
Fala/depoimentos	O que dizem os atores sociais sobre a realidade pesquisada
Atores sociais	Pessoas que fazem parte do objeto de estudo
Contexto	Realidade empírica: local e/ou documentos que situam de forma geográfica e histórica o tema em estudo
Visão sistêmica	As partes só podem ser compreendidas a partir da dinâmica do todo

Fonte: Oliveira (2005, p.128)

Essa proposta metodológica descrita por Oliveira (2005) está alicerçada no paradigma da visão sistêmica de ciência, em que a compreensão do processo de conhecimento deve ser dinâmica, sistêmica, em que tudo está interligado, ou seja, as partes somente podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Ainda para compreender essa visão, é preciso trabalhar de forma integrada as dimensões de complexidade, instabilidade e intersubjetividade, entendendo que a complexidade é a rede de interações que vai se percebendo ao estreitar a observação do fenômeno em estudo. Ao se perceber toda essa rede

de interações e suas relações, constata-se que o fenômeno ou sistema é dinâmico, portanto dialético, e está em constante transformação, por isso, gera a instabilidade. Portanto, podemos entender que estamos em um processo, sendo assim, existe a intersubjetividade (OLIVEIRA, 2005). Essa concepção ampla e sistêmica nos coloca frente a frente com os desafios de gerar dados fidedignos e que possibilitem uma análise frente a uma realidade vivenciada pelos estudantes e sua inserção em um contexto mais amplo de educação superior, contexto este que pode ser desconhecido pelos mesmos, apesar de estarem inseridos nele, e que envolve as condições sociais, políticas e históricas. As discussões realizadas nesta pesquisa apresentam as intersubjetividades, consideram a fala dos estudantes e suas relações com os referenciais teóricos, estes inseridos em determinada perspectiva, e as concepções do pesquisador.

É importante destacar que buscamos realizar a análise e a definição dos núcleos temáticos com base nos temas que emergiram da fala dos estudantes e na perspectiva bakhtiniana, considerando as condições de comunicação, como na estrutura social da construção dos dados, em que um professor entrevista um estudante; bem como às formas de comunicação, verbais e não verbais; a forma de linguagem, a entonação, o conteúdo ideológico e outros fatores que possam afetar a significação da fala (BAKHTIN, 1981). Evidentemente não esquecemos que realizamos as escolhas das falas de acordo com as concepções do pesquisador, por meio da busca dos indícios que permitiram formar esses núcleos temáticos, o que fizemos *a posteriori*, demandando certo trabalho, além de riscos, mas nos pareceu ser a escolha mais adequada para a presente pesquisa, uma vez que, dessa forma, permitiu livre exposição durante as entrevistas.

Escolhemos a entrevista, pois, conforme destacado por Rocha, Daher e Sant'anna (2004), possibilita construir diversas versões de realidade. Neste trabalho, temos consciência de que a entrevista não corresponde a uma fala neutra, nem geradora de verdades absolutas. Por isso, sabemos que os resultados das entrevistas geram algumas versões da realidade observadas pelos estudantes no decorrer de seu curso na graduação, que pode ser distinta em outras condições, ou mesmo em outros tempos. Para reforçar a reflexão, realizamos a submissão do texto elaborado de cada entrevistado, ao próprio, para que pudesse realizar as modificações que julgasse pertinentes; esta foi uma forma de aumentar a fidedignidade das informações, bem como de possibilitar a reescrita do texto.

O roteiro de entrevista foi elaborado de forma a buscarmos informações junto aos estudantes sobre sua percepção em relação às metodologias nas aulas no decorrer do curso,

sem especificar uma ou outra metodologia inicialmente. Essa forma de condução de entrevistas, deixando a pessoa livre para fazer a exposição, tendo como instrumento apenas algumas questões norteadoras, mas não indutoras ou fechadas, de forma que restrinjam a fala do entrevistado, tem sido mobilizada em pesquisas qualitativas como meio para estudo de significados subjetivos e de temas complexos, que não poderiam ser investigados por meio de instrumentos em formatos padronizados e estritos. Tem sido o meio escolhido quando se busca investigar fatos e opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas presentes e passadas, valores, entre outras especificidades que somente o contato pessoa com pessoa pode fornecer.

Em todas as entrevistas, seguimos um roteiro norteador de perguntas. Nas situações pertinentes, provocamos os estudantes a explicarem mais detalhadamente algumas falas, com frases: “poderia explicar melhor? ”; “como assim? ”; entre outras. A seguir apresentamos o roteiro de entrevista:

- ✓ Gostaria que me contasse um pouco de como foi sua trajetória escolar até a chegada no ensino superior e por que optou por este curso?
- ✓ Como foram suas primeiras vivências no ensino superior? Sentiu muita diferença em relação ao ensino médio?
- ✓ Você poderia me contar como foi sua trajetória no ensino superior?
- ✓ Você poderia relatar como eram as aulas no curso de tecnologia?
- ✓ Poderia me contar uma aula vivenciada que marcou essa trajetória?
- ✓ Você já ouviu falar de metodologias ativas?
- ✓ Você pode relatar uma situação vivenciada que se utilizasse desse tipo de metodologia?
- ✓ Como você concebe essa aula mais tradicional transmitida pelo professor e estas que colocam o aluno em um papel mais ativo, de interação, de pesquisa e de diálogo?

Convencionalmente, consideramos a entrevista como o encontro entre duas pessoas com a finalidade de uma delas obter informações mediante conversação de natureza profissional. No entanto, não podemos desconsiderar os critérios de representatividade da fala, nem a interação social entre pesquisador e pesquisado, sendo assim, a investigação sobre o sujeito não deve ignorar essas características gerais, uma vez que os próprios instrumentos de investigação possuem sentido interativo. E ao considerarmos esse caráter de interação

social da entrevista, passamos a submetê-la às condições mais amplas de seu contexto de construção, no qual a natureza das relações interage com curso e com o tipo de informação gerado. Também não podemos separar o papel das emoções na situação de entrevista, pois esse está presente em todas as atividades relacionais humanas, então se destacam condições psicossociais, as relações de poder e de desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte de ambos (SZYMANSKI, 2004). Na presente pesquisa, temos a interação entre professor e estudante, uma vez que eu, o pesquisador, fui professor dos estudantes entrevistados. Nessa situação, pressupõe-se uma certa hierarquia, conseqüentemente a intencionalidade por parte de ambos em todo esse processo, pois se trata de um estudante conversando com seu professor, assim, sabemos que existe uma preocupação em como será a visão do posicionamento ou da fala expostos. Se a entrevista ocorresse entre dois estudantes, os resultados poderiam ser diferentes. Apesar dessa condição, notamos bastante liberdade na fala dos estudantes no momento da entrevista.

Szymanski (2004) ainda reforça a discussão sobre essa relação de poder, pois na maioria das vezes é o pesquisador quem elege o problema de estudo e o coloca como uma questão de importância, também é quem escolhe o entrevistado e dirige todo o processo. Sendo assim, ao aceitar a participação, o entrevistado está aceitando os interesses do pesquisador, ao mesmo tempo em que toma ciência de ser o detentor do conhecimento de interesse do mesmo. Por outro lado, a entrevista também é um momento de organização de ideias e construção de um discurso para um interlocutor, levando a um recorte de vivências e a um processo reflexivo, no qual é construído um discurso permeado de valores, emoções, sentimentos e crenças. Por isso, a forma e nível de interação entre ambos (pesquisado e pesquisador) é determinante para o resultado final. Também é preciso lembrar que muitas vezes o conhecimento do pesquisado nunca havia sido colocado em uma narrativa, então, pode sofrer os limites da representatividade da fala, por isso se propõe, em diversas situações, a entrevista reflexiva. Essa é tida como uma ferramenta que pode auxiliar na construção da horizontalidade da fala. Nesse processo, o entrevistador submete sua compreensão da fala ao entrevistado que também analisa a própria fala e pode dar mais fidedignidade à mesma, fazendo as correções necessárias para assegurar que as respostas obtidas correspondem ao pensamento do mesmo. Esse retorno ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, até

mesmo, de discordar ou modificar suas proposições, cumprem com um compromisso ético que permeia as pesquisas.

Escolhemos a entrevista individual para a realização da pesquisa, pois entendemos que seria mais viável, no sentido de organização e facilidade de agendamento, bem como a fim de possibilitar maior liberdade de expressão a cada um dos entrevistados. Foram selecionados 5 (cinco) estudantes entre aqueles que estavam no último semestre do curso, já conhecidos e bastante envolvidos com o curso. Não estava previsto, mas todos os escolhidos possuíam benefício Prouni²⁶. A tabela 3, a seguir, apresenta um perfil dos mesmos:

Tabela 3: Perfil dos estudantes entrevistados

Nome para a Pesquisa²⁷	Idade em 2018	Curso	Possui benefício?
Claudio	22	CST em Logística	Prouni 50%
Flavio	28	CST em Processos Gerenciais	Prouni 50%
Luzia	19	CST em Logística	Prouni 100%
Marcos	19	CST em Logística	Prouni 100%
Tadeu	29	CST em Processos Gerenciais	Prouni 50% - FIES 50%

Fonte: Própria

As entrevistas foram conduzidas com algumas questões norteadoras, comuns a todos os entrevistados e exploramos cada uma das questões durante o encontro com os estudantes para a entrevista, surgindo, em algumas situações, outras questões no decorrer das entrevistas, sempre que percebemos a necessidade de esclarecimentos ou nos casos em que os relatos nos provocavam outros questionamentos. Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições, depois a textualização em forma de narrativas. Em seguida, devolvemos o texto aos estudantes, para que os mesmos pudessem revisar e ajustar o que consideravam necessário. Posteriormente a essa fase, chamamos os estudantes para nova entrevista e revisamos em conjunto o texto elaborado.

²⁶ Prouni: O Programa Universidade para Todos do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.

²⁷ Nomes fictícios de forma a preservar a identidade dos participantes.

A seguir, descrevemos as características dos cursos superiores de tecnologia. Entendemos ser relevante para o leitor compreender a conformação desses cursos, assim como sua inserção no contexto nacional do ensino superior.

3.2 O Lugar e os Sujeitos

3.2.1 Os cursos superiores de tecnologia

Os Cursos Superiores de Tecnologia – CST são cursos de graduação de curta duração que surgiram na década de 1960, mais especificamente após a reforma universitária de 1968, Lei 5440 (BRASIL, 1968), e que propunha a oferta de cursos profissionais em modalidades diferentes quanto à duração, a fim de corresponderem às condições do mercado de trabalho e que poderiam ser organizados como cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

A implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia na década de 1960 fazia parte de uma série de decisões políticas nacionais, que estavam inseridas em um contexto maior internacional, pois o objetivo do governo brasileiro era modernizar-se tecnologicamente e frente a um processo de industrialização nacional que já vinha ocorrendo há algum tempo no país, sob a demanda de grandes potências mundiais, especialmente os Estados Unidos da América - EUA. Buscando recursos no exterior, os investimentos se concentravam em infraestrutura econômica, ciência, tecnologia e sistemas educacionais, subordinados ao modelo de desenvolvimento estabelecido pelos EUA, que deram suporte de recursos financeiros e técnico, mediante convênios entre os dois países (BRANDÃO, 2007).

Apesar dos debates sobre a necessidade de reformulação do sistema universitário, que já vinham ocorrendo desde os primeiros anos da década de 1960 e, apesar da expansão do ensino superior, a pressão, por parte dos jovens, para acesso a esse nível de ensino continuava. Também se constatava que o sistema universitário estava desvinculado da realidade nacional, sendo incapaz de formar os jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorriam na época. É importante destacar que, apesar de reconhecidos os problemas na formação superior, as propostas de solução para a situação se dividiam. De um lado, os que defendiam um acesso amplo das classes

trabalhadoras ao ensino superior, reformulando a educação tradicional, mas sem abrir mão de uma base científica, ou seja, de cursos com duração mais longa. E de outro lado, nesse contexto de debate, a defesa da criação de cursos superiores diferentes dos tradicionais, com duração mais curta e destinados à formação desses trabalhadores. Essa segunda medida foi a que recebeu apoio governamental (Ministério da Educação – MEC), por meio da Diretoria do Ensino Superior (DES) e apoiados em pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE). Dessa forma, ficou evidente que o objetivo dessa política de educação superior era formar profissionais que não precisavam pensar criticamente, apenas deveriam reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais (BRANDÃO, 2007). No entanto, esses cursos não obtiveram êxito em seu propósito, pois os profissionais egressos encontravam dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, o que levou à diminuição de sua oferta.

Passados quase 30 anos, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 (Lei 9394/1996) e suas alterações, em vigor atualmente, contempla no capítulo que trata da educação profissional, a educação profissionalizante de trabalhadores, em nível superior e de pós-graduação, inicial e continuada. Essa medida foi regulamentada pelo Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004) com as seguintes premissas:

Art. 2º-A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

~~II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.~~

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014)

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Incluído pelo Decreto nº 8.268, de 2014) (BRASIL, 2004).

O mesmo decreto possibilita que os cursos de formação de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, sejam ofertados segundo itinerários formativos e que objetivem o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Nesse sentido, para os cursos superiores de tecnologia, foi estabelecido um catálogo, denominado Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST, com os nomes dos cursos e as diretrizes para oferta desses pelas instituições de ensino superior no país, de acordo com o Portal MEC – CNCST (2018):

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica. O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade. Em função do catálogo, a partir de 2007 foi possível aplicar o ENADE em estudantes de cursos superiores de tecnologia.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST 2016 está em sua terceira edição e traz 134 cursos superiores de tecnologia. O trabalho de organização desse catálogo foi realizado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior — SERES, e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica — SETEC. Nessa atualização de 2016 foram revistos conceitos, informações e consideradas as evoluções tecnológicas que afetam a formação do tecnólogo, resultando em um documento descritivo sobre como deve ser a oferta de cada curso, de forma sucinta, relacionadas a um conjunto de oito descritores (PORTAL MEC - CNCST, 2018):

- 1) **Denominação do curso:** corresponde à denominação pela qual os cursos devem ser identificados. Ofertas fora dessa denominação são classificadas como experimentais e dependem de prévia autorização.
- 2) **Eixo tecnológico:** foram estabelecidos 13 eixos tecnológicos que estruturam a organização dos Cursos Superiores de Tecnologia.
- 3) **Perfil profissional de conclusão:** corresponde ao perfil do egresso, descrevendo as ações que deverá ser capaz de realizar após a conclusão do curso.
- 4) **Infraestrutura mínima requerida:** corresponde à infraestrutura mínima necessária para o funcionamento do curso.
- 5) **Carga-horária mínima:** corresponde à carga horária mínima do curso, que no caso dos CST foram estabelecidas: 1.600, 2.000 e 2.400 horas, de acordo com cada curso.
- 6) **Campo de atuação:** corresponde às possibilidades de atuação do profissional formado.

- 7) **Ocupações CBO associadas:** corresponde às ocupações constantes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas aos cursos oferecidos no catálogo, fornecendo perspectivas de inserção profissional.
- 8) **Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação:** corresponde às possibilidades de prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, em áreas coerentes com a formação do graduado, definidas pela CAPES. Sendo destacado que se tratam apenas de possibilidades sinalizadas, sem esgotar todo o leque de opções.

O próprio catálogo destaca que esses descritores visam subsidiar os processos regulatórios referentes aos CST e orientar os interessados, os diretamente envolvidos, e o público em geral acerca desses cursos. Ressalta que fica assegurada a equivalência aos cursos ofertados em âmbito civil e dos cursos do eixo militar, cuja denominação e organização curricular estejam em conformidade com os descritores do CNCST. Destaca, ainda, que contribui para formar profissionais aptos a desenvolverem as atividades próprias de cada curso tecnológico, capazes de fazer uso, desenvolver e/ou adaptar tecnologias com compreensão crítica das implicações daí decorrentes, bem como das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (PORTAL MEC – CNCST, 2018).

Consideramos relevante apresentar a disposição no catálogo dos Cursos Superiores de Tecnologia – CST que são objeto desta pesquisa para que o leitor tenha uma visão mais precisa de sua estrutura. Dessa forma, a seguir inserimos as imagens dispostas no referido catálogo, Quadro 4 – CST em Processos Gerenciais, Quadro 5 – CST em Logística:

Quadro 5: CST em Processos Gerenciais

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PROCESSOS GERENCIAIS

Eixo Tecnológico: GESTÃO E NEGÓCIOS

 1600 horas

Perfil profissional de conclusão	Analisa e avalia o ambiente interno e externo e formula objetivos e estratégias gerenciais. Planeja, projeta, gerencia e promove os processos organizacionais e os sistemas da organização. Desenvolve e gerencia processos logísticos, financeiros e de custos. Otimiza os recursos da organização, por meio de melhorias nos processos. Promove a gestão e governança por processos e consequentemente o desenvolvimento de sistemas, a gestão do conhecimento, o redesenho e a melhoria. Promove a mudança organizacional planejada. Vistoria, realiza perícia, avalia, emite laudo e parecer técnico em sua área de formação.
Infraestrutura mínima requerida	Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.
Campo de atuação	Empresas de planejamento, desenvolvimento de projetos, assessoramento técnico e consultoria. Empresas em geral (indústria, comércio e serviços). Institutos e Centros de Pesquisa. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas	1421-20 - Tecnólogo em gestão administrativo-financeira. 2521-05 - Analista administrativo.
Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação	Pós-graduação na área de Administração, entre outras.

Quadro 6: CST em Processos Gerenciais

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM LOGÍSTICA

Eixo Tecnológico: GESTÃO E NEGÓCIOS



1600 horas

Perfil profissional de conclusão

Gerencia as operações e processos logísticos. Promove a segurança das pessoas, dos meios de transporte, dos equipamentos e cargas. Articula e atende clientes, fornecedores, parceiros e demais agentes da cadeia de suprimentos. Elabora documentos de gestão e controles logísticos. Estrutura e define rotas logísticas considerando os diferentes modais. Articula processos logísticos em portos, aeroportos e terminais de passageiros nos diferentes modais. Gerencia e supervisiona o recebimento, o armazenamento, a movimentação, a embalagem, a descarga e a alienação de materiais de qualquer natureza. Gerencia o sistema logístico e sua viabilidade financeira. Gerencia e articula sistemas de manutenção, de suprimento, de nutrição e de atividades financeiras. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.

Infraestrutura mínima requerida

Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado.
Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso.

Campo de atuação

Distribuidoras e Centros de distribuição.
Empresas de encomendas.
Empresas em geral (indústria, comércio e serviços).
Portos, Aeroportos, Terminais de transporte.
Transportadoras.
Institutos e Centros de Pesquisa.
Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.

Ocupações CBO associadas

1226-10 - Diretor de operações de serviços de armazenamento.
1234-05 - Diretor de suprimentos.
1416-15 - Gerente de logística (armazenagem e distribuição).
3421-25 - Tecnólogo em logística de transporte.

Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação

Pós-graduação na área de Administração, entre outras.

Fonte: Portal MEC - CNCST (2018)

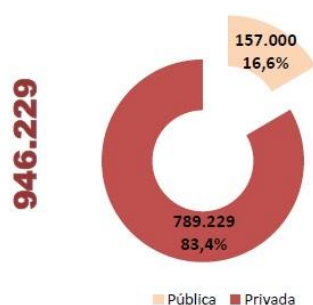
Ao analisarmos essas imagens podemos observar que as diretrizes são bastante específicas, possibilitando a compreensão do lugar a ser ocupado pelo profissional formado

e até mesmo quais funções pode exercer. Ao mesmo tempo, as diretrizes são específicas para as Instituições de Ensino Superior – IES quanto às necessidades de infraestrutura, sendo assim, torna-se mais simples a compreensão dos requisitos mínimos para oferta dos cursos. É importante deixar claro para o leitor que o objetivo nesse momento não é gerar uma crítica ao modelo, mas, sim, trazer uma contextualização do campo onde a pesquisa foi desenvolvida. Também sabemos que cada leitor traça suas concepções sobre essa exposição, o que faz parte do processo de construção do entendimento da pesquisa.

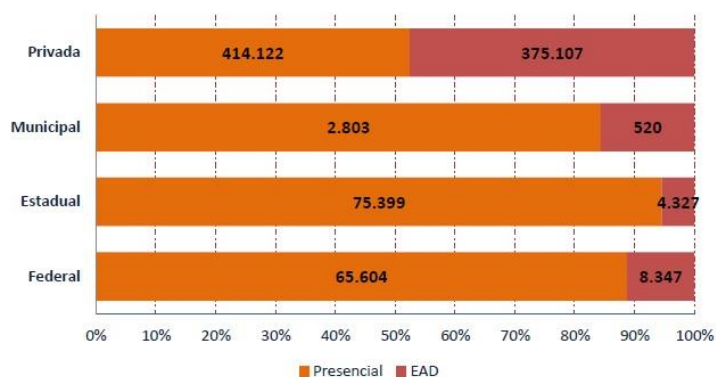
3.2.2 Os estudantes

Ser estudante não é uma condição fácil. Ainda mais se for em um curso superior de Tecnologia, noturno, em uma universidade particular, pois sabemos que as aulas representam, geralmente, o terceiro período de atividades para o estudante, que trabalha durante o dia e dedica o período noturno para os estudos. Considerando essas características e a importância de conhecermos o perfil dos estudantes para podermos proceder às análises desta pesquisa, buscamos informações no Censo da Educação Superior 2016, 2017 e 2018, pois consideramos esse instrumento como fonte documental importante para analisarmos a situação dos cursos superiores de tecnologia de forma ampla, uma vez que traz um panorama nacional; assim, podemos fazer uma análise do macro para o micro ambiente de pesquisa. As Figuras 6 e 7 nos apresentam a distribuição das matrículas nos cursos tecnológicos por categoria administrativa e segundo a modalidade de ensino nos anos de 2016 e 2017:

Distribuição da matrícula em cursos tecnológicos por categoria administrativa Brasil 2016

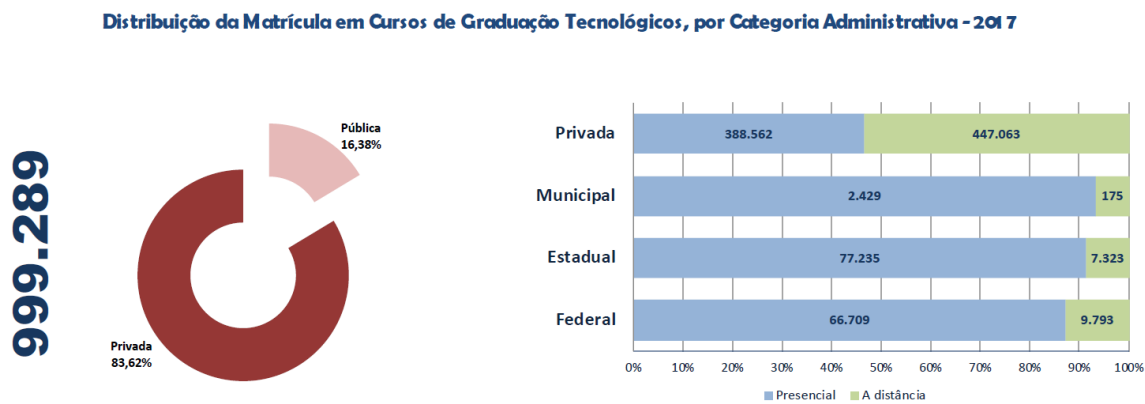


Distribuição da matrícula em cursos tecnológicos, por categoria administrativa, segundo a modalidade de ensino - Brasil 2016



Fonte: INEP (2017)

FIGURA 4: Distribuição das matrículas nos cursos tecnológicos por categoria administrativa e segundo a modalidade de ensino

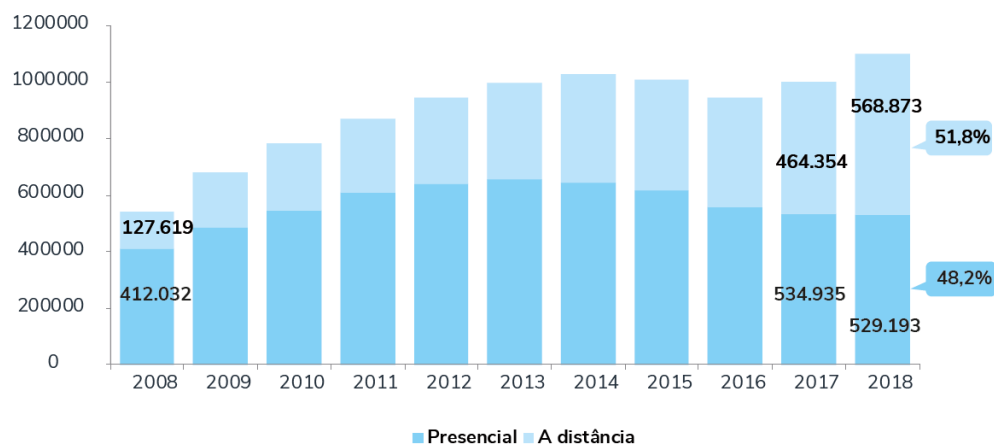


Fonte: INEP (2018)

FIGURA 5: Distribuição das matrículas nos cursos tecnológicos por categoria administrativa e segundo a modalidade de ensino

Como podemos observar, a maioria das matrículas está concentrada nas instituições privadas (83,4% em 2016 e 83,6% em 2017), com uma visível passagem da maioria das matrículas do presencial para o ensino a distância nessas instituições: enquanto em 2016 a maioria dos estudantes dos cursos superiores estavam no ensino presencial (52,5%), em 2017 esse número se inverte e a maioria se concentra no ensino a distância (53,5%). Essa situação indica que o ensino privado tem sido o responsável por formar a maioria dos estudantes que buscam esse tipo de curso. Nossa pesquisa está centrada no contexto de instituição privada de ensino e em cursos presenciais, dessa forma, podemos delimitar claramente o recorte que estamos fazendo.

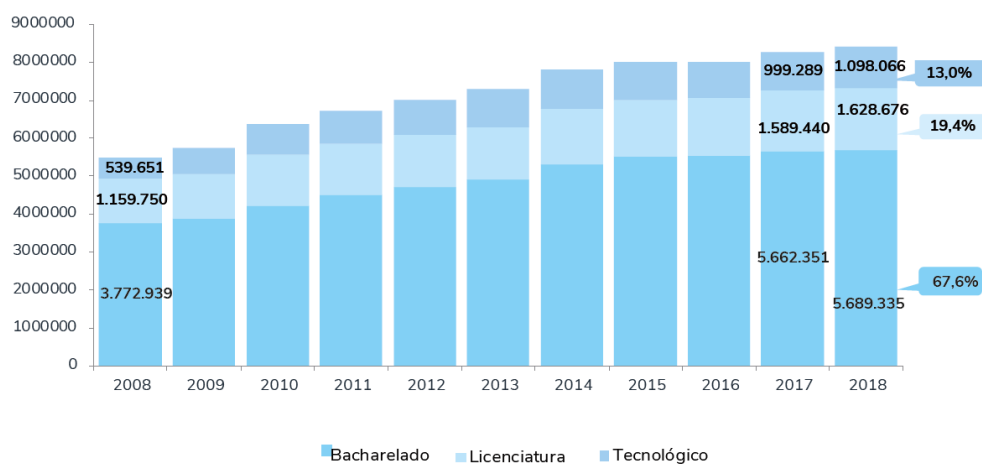
O Censo 2019 (INEP, 2019) modificou a forma de apresentação dos dados, sendo assim, podemos analisar o percentual de estudantes matriculados dos cursos tecnológicos presenciais e a distância, conforme figura 8:



Fonte: INEP (2019)

FIGURA 6 Matrículas em cursos de graduação tecnológicos por modalidade de ensino

Observamos que 51,8% dos estudantes estão em cursos a distância, o que, ainda, reflete o observado no ano anterior, quando a maioria dos estudantes passou a estar matriculada nessa modalidade de ensino. Considerando ser esse o contexto nacional, e a recorrência dos dados nos dois anos, podemos inferir uma tendência para que a procura por esses cursos seja predominantemente na modalidade a distância, ainda que o percentual seja quase o mesmo que nos cursos presenciais. Ainda sobre as matrículas nos cursos superiores de tecnologia, uma análise comparativa com os outros graus acadêmicos nos apresenta uma situação interessante, como mostra a figura 9:



Fonte: INEP (2019)

FIGURA 7: Matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico

Se observamos o percentual de matriculados em cursos superiores de tecnologia, verificamos que ocupam em 2018 13% das matrículas. No entanto, se analisamos o número de matrículas entre 2008 e 2018, verificamos aumento de 103%, o que demonstra a grande busca por esse grau acadêmico de formação.

Farias e Carvalho (2016) analisaram o perfil dos estudantes do ensino superior a partir daqueles que estavam em idade escolar para inserção no ensino superior. Segundo as autoras, esses estudantes possuíam peculiaridades e características que se apresentavam como novos desafios aos educadores, especialmente ao considerarem o papel da educação em uma sociedade tecnológica. Aduzem ainda que muitos já cresceram em um ambiente extremamente tecnológico, com celulares, acesso à internet e a outras ferramentas de acesso à informação e a comunicação. Esses estudantes possuem algumas características que os diferem de outros, em tempos anteriores, como a capacidade de questionamento; agilidade nos processos decisórios, o que os destacam em uma sociedade em que as decisões devem ser tomadas de forma muito rápida; capacidade de compartilhamento de informações e a partir daí, tomar decisões, sem se sentirem diminuídos por terem a contribuição de outras pessoas; não terem medo de errar, reduzindo a ansiedade e a depressão, uma vez que o processo de tentativa e erro tem como premissa de que o erro é possível, assim como a sua correção; aprendizagem por pares e capacidade de lidar com diversos assuntos ao mesmo tempo. No entanto, em paralelo a isso, também fazem parte de seu perfil, a dificuldade de se concentrar e de focar a atenção em um único assunto ou processo, bem como a dificuldade em aceitar algumas normas tradicionais de organização e conduta. Mas será essa a realidade para todos os estudantes? Sabemos que não, nem queremos afirmar que possuir essas características é melhor que não as possuir. Afinal, existem pontos positivos e negativos em cada uma delas, como, por exemplo, ser questionador pode ser interessante sob a perspectiva de pesquisa, porém, questionar tudo, pode gerar inconvenientes. A capacidade de compartilhamento de informações contribui para a construção de conhecimento, no entanto, compartilhar informações pessoais ou íntimas pode gerar problemas de ordem pessoal e social. Também não podemos afirmar que todos os estudantes têm dificuldade de concentração e atenção, pois estaríamos generalizando essa característica. Reconhecemos como a constituição da sociedade contemporânea se relaciona com esses jovens. As características sociais, que permitiram maior liberdade de expressão, acesso rápido à

informação por meio da internet, e a interação em comunidades reais, e especialmente virtuais, contribuíram para a constituição das características apresentadas pelas autoras para os estudantes. Algumas dessas características são perceptíveis nos participantes desta pesquisa, assim como a habilidade de fazer diversas atividades ao mesmo tempo, sendo relevante para compreendermos o contexto de inserção da pesquisa. No entanto, sabemos que diversos estudantes possuem dificuldade com tecnologias digitais para o meio acadêmico. A maioria conhece e acessa as redes sociais e outros recursos como lazer, porém, ainda é carente o conhecimento para mobilização desses recursos de forma profissional, o que, podemos dizer, é pouco explorado como conteúdo a ser ministrado no ensino superior. Pino (2003, p.284) já observava que:

À medida que o tempo passa e se acelera o avanço das novas tecnologias da informática e da comunicação, as TICs, e a sua penetração inexorável em todos os setores da vida social, inclusive, como não poderia deixar de ser, no setor educacional, é possível observar na população em geral uma espécie de movimento de adequação às novas condições que essas tecnologias impõem na vida cotidiana.

Se observarmos algumas dessas características, podemos identificá-las em diversos âmbitos de nossa sociedade, sendo relativamente comum notarmos as diferenças entre as pessoas que tiveram mais acesso a essas tecnologias da informação e comunicação, não apenas pela idade, mas por suas ações e reações. Não podemos generalizar e dizer que todos possuem o mesmo perfil, afinal, esse é uma construção social e individual, mas alguns estudantes apresentam características que têm provocado desafios em determinadas situações, como o perfil questionador que pode parecer como confrontador ou mesmo petulância, apesar de não necessariamente corresponder a isso. Ao mesmo tempo a característica de buscar respostas por meio de tentativa e erro pode soar como imprudência, pois, em princípio, parece existir a falta de cuidado com as consequências das ações ou decisões tomadas.

No entanto, se observarmos as características de trabalhos colaborativos, vemos que há sim um grande potencial para o desenvolvimento de atividades complexas, com a minimização de riscos, pois com a colaboração de diferentes pessoas, esses riscos podem ser analisados sob diferentes perspectivas. Aqui destacamos que todas essas são características gerais descritas por outros autores, e não buscamos neste trabalho determinar nem generalizar perfis, uma vez que nossa concepção é que cada pessoa possui sua individualidade e potencial

para o desenvolvimento de qualquer atividade. Mas esse perfil descrito nas pesquisas, nos auxilia a conhecer algumas características que podem ser comuns e que podem interagir com o processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo, nos auxiliar a compreender como as mudanças sociais afetam as pessoas, e essas, dialogicamente, interagem a formação da sociedade.

Barros (2018), realizou uma pesquisa com estudantes do ensino superior sobre suas percepções em relação às práticas pedagógicas. Em suas análises, a autora destaca a importância da aproximação dos conteúdos trabalhados com a vida e as áreas de interesse dos estudantes, inferindo que a aproximação contribui para a aprendizagem. No entanto, se “o aluno não percebe relação alguma entre os temas abordados em sala de aula e a própria vida ou atuação profissional, corre-se o risco de o insucesso ocorrer logo no início do processo de ensino-aprendizagem” (BARROS, 2018, p.187). Essa situação reflete uma forma de posicionamento dos estudantes no ensino superior que, no trabalho da autora está vinculado à afetividade, mas que refletem atitudes atuais dos estudantes.

As autoras Farias e Carvallho (2016) ressaltam, ainda, que os desafios se tornam mais intensos em relação aos jovens nativos digitais, que cresceram em uma sociedade conectada à internet e interconectada por meio das redes sociais. Concluíram que muitos acadêmicos vivenciam nas universidades um processo de instrução, e não um processo de formação pessoal e profissional, porque, em grande parte, o ensino é baseado em aulas expositivas, com a transmissão de conteúdos e sem uma contextualização da realidade. Concluíram, também, que os processos de ensino-aprendizagem precisam ser realizados de forma inovadora para atender às demandas dessa nova geração. Sendo assim, observamos, de acordo com o exposto, uma situação bastante interessante é como a relação com tecnologias digitais modifica a sociedade. O que antes possuía características voltadas para a individualidade, especialmente na elaboração de conteúdo e materiais, tende para a coletividade, por meio do compartilhamento e da construção conjunta. É claro que se observam outros pontos entendidos como negativos, como o isolamento social físico, pois em muitas situações nota-se que existe interação social, mas nem sempre com contato físico. O que é contraditório, pois há diversos eventos organizados e mobilizados por meio das redes sociais. O campo de discussão é vasto e ainda não possuímos elementos suficientes para afirmar que essa geração caminha para um isolamento, ou que há um acolhimento de todos nos meios sociais.

Os estudantes envolvidos nesta pesquisa se apresentaram ligados às tecnologias digitais, demonstrando que possuem celulares conectados à *internet* e às redes sociais, bem como recurso de comunicação e para obtenção de informações de forma rápida. Os mesmos sinalizaram que a formação acadêmica contribuiu significativamente para sua formação profissional e pessoal, ainda que tenham vivenciado situações difíceis nesse percurso. Essas fazem parte de suas entrevistas, disponíveis na íntegra em apêndice.

3.3 As Entrevistas

As entrevistas foram, sem dúvida, uma das partes principais desta pesquisa, afinal, permitiram nos colocarmos a escuta dos estudantes. A escolha dos estudantes para as entrevistas se deu por meio de convite para as turmas, a partir do qual alguns se propuseram a participar. É importante destacar que, conforme dito anteriormente, eu já conhecia os estudantes, e o convite e agendamento da entrevista se deu por e-mail. Agradei a disponibilidade e agendei cada entrevista individualmente. A sala reservada para as entrevistas foi uma sala na própria universidade, especificamente a sala de reuniões na coordenação, bastante ampla e com móveis novos, mesas em formato de paralelogramo, que possibilitam sua organização de diversas formas, cadeiras confortáveis e estofadas, contribuindo para criar um ambiente formal, sério e, ao mesmo tempo, agradável.

Cheguei a cada entrevista com certa antecedência para deixar tudo preparado e testado: computador para gravar e já ir transcrevendo o texto, por meio de aplicativo online; dois celulares para gravação de áudio, afinal é preciso garantir que a gravação ocorrerá, caso contrário, a transcrição da entrevista fica prejudicada. Assim que cada estudante chegou, nos conduzimos até a sala, agradei mais uma vez sua presença e reforcei a importância de sua participação na entrevista. As entrevistas se conduziram de forma tranquila, busquei diminuir a tensão, conversando com cada um antes de iniciar as gravações, mas, ao mesmo tempo, manter a formalidade após iniciadas. Ao concluir cada gravação, parei os equipamentos, agradei mais uma vez a participação, conversamos por alguns minutos sobre a trajetória acadêmica e em seguida acompanhei-os até a saída. Voltei para a sala e conferi se as gravações estavam boas e guardei os equipamentos. Importante destacar que a transcrição direta, por meio de computador e aplicativo online, não ficou muito boa, algumas palavras não foram entendidas e foram transcritas de forma errada, também alguns momentos não

foram transcritos diretamente, ou seja, eram espaçados, mas, como tinha as gravações em áudio, fiz as correções posteriormente. Isso reforça a importância de se ter mais de um meio ou instrumento para registro das entrevistas, pois se há falha em um deles, os outros podem auxiliar na obtenção das informações.

Transcrever na íntegra foi uma das preocupações, com o objetivo de apresentar a maior fidedignidade possível nas falas dos estudantes. Essa transcrição ocorreu nos dois dias seguintes à entrevista, pois acredito que essa seja realizada o mais rápido possível, e pela mesma pessoa que fez a entrevista. Assim, caso exista alguma observação, pode ser lembrada facilmente.

O texto da transcrição foi revisado e depois textualizado em forma de narrativa. Dessa forma, o registro apresenta a entrevista de cada estudante como um relato. Para preservarmos a identidade dos entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios em português. Moura e Nacarato (2017, p.20) apresentam uma descrição do processo de textualização:

Feitas as entrevistas, realiza-se a textualização, ou seja, a transcrição com a limpeza das marcas de oralidade, buscando construir uma narrativa em que as transações e os percursos vividos pelos narradores fiquem evidenciados. Se houver informações incompletas e/ou ausentes, que dariam sentido à construção das trajetórias pessoais e profissionais dos narradores, aconselha-se que, no momento da devolutiva das textualizações aos entrevistados, seja solicitado que complementem as informações via acréscimos próprios e/ou que se marque outra rodada de entrevistas, para que o pesquisador possa saber mais sobre alguns eventos que os sujeitos possam ter experienciado e se esqueceram de narrar no primeiro encontro. Além disso, terminada uma entrevista desse tipo, é comum que o sujeito, após a saída do pesquisador, continue rememorando os acontecimentos da vida e queira compartilhá-los num próximo encontro.

Dessa forma, podemos esclarecer que as textualizações possuem as falas dos estudantes com as reflexões e as explicitações mediadas pelo entrevistador. Na presente pesquisa, realizamos as textualizações e as devolvemos para apreciação, considerações e correções pelos estudantes. Estes tiveram a liberdade para acrescentar e retirar trechos ou falas, a fim de construirmos um texto com a maior fidedignidade com o pensamento de entrevistado. Nesse processo de textualização, algumas marcas de oralidade foram retiradas e outras mantidas, pois, como nossa análise se fundamenta em Bakhtin, entendemos que deveriam permanecer por reforçarem expressões sobre determinadas condições vivenciadas. A seguir são apresentados os resultados das entrevistas.

Capítulo 4 – Análise dos dados

Para a realização da análise observamos os pressupostos-da perspectiva histórico-cultural. A partir do conceito de compreensão de Bakhtin (1997), consideramos cada enunciado como um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados. Nesse sentido, ao ler as textualizações, buscamos compreender de que forma eles se relacionam com outros enunciados que circulam nos diferentes contextos nos quais os alunos participam e que são retomados na situação de entrevista. Entre esses contextos estão a formação para o trabalho, a percepção de que os resultados positivos e suas conquistas dependem exclusivamente de seu esforço, entre outros, usualmente aceitos no meio social em que estão inseridos.

Buscamos levar em conta também a “entonação expressiva, que se entende distintamente na execução oral, que é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 309). Nas entrevistas, essa entonação nos levou a buscar identificar indícios de afetividade dos estudantes, positivas e negativas, em relação às situações vivenciadas durante sua formação. Compreendemos também que, ao escolherem as palavras para sua entrevista, cada estudante buscou expressar, de forma individual, suas concepções e significações, formadoras de um contexto mais amplo, seu contexto social.

Após a realização das entrevistas, as textualizações e as devolutivas realizadas com os estudantes, chegamos aos textos finais. Entendendo que os textos revisados pelos estudantes trazem não apenas os relatos em palavras neutras, mas como destaca Bakhtin (1997, p. 313), apresentam um enunciado individual:

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra, nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Partindo dos textos construídos com os estudantes, buscamos destacar pontos comuns entre eles, o que fizemos marcando os trechos com a mesma cor. Desta forma, buscamos destacar os temas que foram configurados ao longo da enunciação. A partir desse procedimento, definimos os núcleos temáticos, considerando os temas que mais se destacaram nas entrevistas, são eles: Imagens, expectativas e vivências no ensino superior; O estudante trabalhador e as metodologias ativas; Percepções sobre as aulas com metodologias ativas; Afetividade e relações de ensino.

O primeiro eixo de discussão, Imagens, expectativas e vivências no ensino superior, foi definido a partir dos relatos dos estudantes sobre suas trajetórias até chegarem ao ensino superior, bem como por suas vivências no início e durante seus cursos. Esses relatos ocorreram em todas as entrevistas, pois as perguntas suscitavam os mesmos. Entre as perguntas estavam:

- ✓ Gostaria que me contasse um pouco de como foi sua trajetória escolar até a chegada no ensino superior e por que optou por este curso?
- ✓ Como foram suas primeiras vivências no ensino superior? Sentiu muita diferença em relação ao ensino médio?
- ✓ Você poderia me contar como foi sua trajetória no ensino superior?

Destacamos que, em diversos pontos das entrevistas, foram relatadas vivências. Considerando serem relatos pessoais, esperávamos que estivessem repletas dessas vivências, o que se confirmou. Também é importante dizer que este eixo de discussão não estava previamente definido. Sabíamos que os relatos apresentariam vivências relevantes sobre as trajetórias dos estudantes, mesmo porque, como destaca Bakhtin (1997, p. 310) “ao escolhermos a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós é sempre expressivo”, no entanto, somente após todas as etapas chegamos aos núcleos temáticos.

O segundo eixo de discussão definido foi o estudante trabalhador e as metodologias ativas. Nas entrevistas, estimulamos os estudantes a falarem sobre como eram suas aulas e quais suas percepções sobre elas. Algumas questões faziam essas provocações:

- ✓ Você poderia relatar como eram as aulas no curso de tecnologia?
- ✓ Poderia me contar uma aula vivenciada que marcou essa trajetória?

Ao analisarmos os textos, percebemos que as falas dos estudantes ressaltavam situações que iam além das metodologias desenvolvidas pelos docentes. Não significa que as metodologias foram desconsideradas, os estudantes destacaram quais as formas de aula eram mais valorizadas por eles. No entanto, em quase todas as entrevistas, foram relatadas as dificuldades de se manter acordado após um dia de trabalho, assim como o objetivo de realizarem um curso superior, que foi a preparação para o trabalho ou a oportunidade de crescimento profissional. Em nenhuma das questões objetivamos obter essas características, mas se destacaram ao ponto de serem relevantes para compor um dos núcleos temáticos.

O terceiro eixo de discussão: Percepções sobre as aulas com metodologias ativas, foi fruto de duas questões:

- ✓ Você já ouviu falar de metodologias ativas?
- ✓ Você pode relatar uma situação vivenciada que se utilizasse desse tipo de metodologia?

Nas falas dos estudantes foram destacados o não conhecimento ou o conhecimento superficial do termo metodologias ativas. Encontramos os relatos de atividades ou aulas dinâmicas, mas que não necessariamente eram denominadas de metodologias ativas. Sendo assim, e, considerando termos registros de todos os envolvidos nas entrevistas sobre o assunto, definimos que esse deveria ser um dos núcleos temáticos.

O quarto eixo de discussão, Afetividade e relações de ensino, surgiu a partir de uma das questões e de orientações recebidas durante a banca de pré-qualificação da presente pesquisa:

- ✓ Como você concebe essa aula mais tradicional transmitida pelo professor e estas que colocam o aluno em um papel mais ativo, de interação, de pesquisa e de diálogo?

As falas dos estudantes destacaram que, para além da metodologia aplicada em aula, a forma como o professor interagia com eles gerava efeitos que contribuíam para a consolidação dos conhecimentos. Apesar do título do eixo poder inicialmente conduzir ao

entendimento de que a afetividade estaria ligada sempre ao lado bom da aula, devemos ressaltar que essa pode assumir o papel positivo ou negativo.

Conforme já citado, buscamos analisar cada fala em seu contexto. Observando as entonações, as expressões e intensidade em que as mesmas foram pronunciadas. Também buscamos o compreender o contexto pessoal de cada um, como sua trajetória de vida e suas expectativas, isso porque:

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Entendemos que em uma entrevista não existe neutralidade, nenhuma fala é isolada, nem a do entrevistado, nem a do entrevistador. Sendo assim, as intervenções, as perguntas e as respostas fazem parte de um contexto único, que, se repetido, podem apresentar resultados diferentes. Por fim, consideramos relevantes os núcleos temáticos apresentados e os escolhemos para realizarmos nossas discussões, que estão no próximo capítulo.

Com as informações da pesquisa é possível que o leitor faça outras considerações por nós não apresentadas e que também são relevantes, apesar de não serem objeto de nossas análises, pois cada entrevista é rica de informações e possibilidades de discussão. Esses recortes são necessários e visam delimitar o texto elaborado.

Capítulo 5 – Resultados e Discussão

Neste capítulo apresentamos os resultados que são os núcleos temáticos das informações mobilizadas a partir da análise das entrevistas com os estudantes. Concentramo-nos em discutir os temas comuns destacados pelos estudantes, considerados relevantes e inerentes à pesquisa, em que priorizamos as discussões sobre: imagens, expectativas e vivências no ensino superior; o estudante trabalhador e as metodologias ativas; percepções sobre as aulas com metodologias ativas; afetividade e relações de ensino.

5.1 Imagens, expectativas e vivências no ensino superior

“Aqui não é brincadeira!!! Aqui é profissional!!!”. É profissionalismo o tempo todo. A gente vê que não dá para chegar e brincar” (ESTUDANTE CLAUDIO).

A frase destacada logo abaixo o título resume, em certa medida, o que foi evidenciado no decorrer da pesquisa. Os estudantes demonstraram uma diferença significativa entre os estudos, o ambiente, as exigências e outros fatores que diferenciaram o ensino superior do ensino básico. Sendo assim, consideramos relevante, destacar essas diferenças logo no início do texto. Mantivemos as palavras do estudante, bem como destacamos a entonação dada pelo mesmo, pois carregam em si a essência do momento em que foram ditas. Conforme Bakhtin (1981), a entonação é uma das formas de significação da linguagem, ou seja, conforme o tipo de entonação dada a uma determinada palavra, ela pode carregar uma significação diferente, estando sempre associada a um conteúdo ideológico.

Se a palavra carrega em si significação e ideologia, podemos entender que para o Estudante Claudio, o ensino superior é um ambiente que deve ser respeitado. Considerando que a entrevista ocorreu no último semestre de estudos, podemos deduzir que o mesmo manteve, ou adquiriu no decorrer do curso, essa percepção do ambiente universitário como um espaço sério e profissional.

Notamos que os cinco entrevistados destacaram, cada um a seu modo, a diferença entre o ensino básico e o ensino superior. Por meio de suas falas, observamos que foram

reforçadas as características sobre a metodologia adotada no ensino superior e como essa difere do que conheciam até o ensino médio:

Quando entrei na Universidade não senti tanta diferença do ensino médio em razão de eu ter estudado no Instituto Federal. Eu senti mais essa diferença do ensino fundamental para o médio, senti falta de coisas que eu já deveria ter entrado naquele nível de ensino sabendo. As primeiras aulas, matemática aplicada, contabilidade básica, foram tranquilas. Quando a gente inicia o ensino superior, viemos eufóricos. Digo a gente porque alguns colegas que tenho, e que eu trago até hoje comigo, começaram o curso na euforia. Eles diziam “vai ser um novo mundo”, “vai ser tudo muito bom”. Mas a gente acaba tomando aquela sacudida. “Viu!!! Pára!!! Aqui não é brincadeira!!! Aqui é profissional!!!”. É profissionalismo o tempo todo. A gente vê que não dá para chegar e brincar (ESTUDANTE CLAUDIO).

O estudante deixa bem claro que, em seu entendimento, no ensino superior há exigência de profissionalismo, que não se pode brincar com os estudos nesse nível. Podemos considerar que essa fala do estudante está impregnada por suas concepções. Como diz Bakhtin (1981, p. 97), “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Possivelmente, ele busca esse profissionalismo, e parece esperar que os demais estudantes tenham as mesmas expectativas que ele sobre o curso e sua formação. Relata também a euforia ao iniciar a graduação, destacando que esse sentimento não se restringiu apenas a si, mas era comum a todos seus colegas. Com isso, podemos inferir que estes chegaram motivados, com disposição para sua formação e busca de conhecimento.

Podemos deduzir ainda, que, para muitos estudantes, o início da graduação é um momento de euforia, afinal, em vários casos eles são os primeiros membros de suas famílias a terem oportunidade de estarem no ensino superior. Talvez, por isso, a empolgação no início do curso. Nas falas dos estudantes não fica claro se essa euforia permanece ou não no decorrer do curso, mas podemos fazer uma discussão no sentido de que há percepção sobre a importância da universidade para sua formação. Outro estudante relata, de forma objetiva, suas primeiras impressões:

No início do curso superior senti muita diferença, de verdade, senti muita diferença. Como em todo curso, eu vim com determinação para aprender e para sair daqui com diferencial, mas para mim foi um início incrível, com muitas descobertas, cheguei muito empolgado (ESTUDANTE FLAVIO).

Assim como o anterior, esse estudante chegou ao ensino superior com muita vontade de aprender, de se tornar um bom profissional, como suas próprias palavras, possuir um diferencial. Relatou a impressão que teve ao comparar os níveis de ensino, pois se trata de um estudante que levou algum tempo para ingressar no ensino superior, só o fazendo aos 27 anos de idade. O estudante destaca como o contato com a universidade foi relevante para modificar seus conhecimentos, sinalizando que teve muitas “descobertas”. Pino (2003, p.285) destaca que “produção de conhecimento geral - aquele, científico ou não, que se adquire na práxis da vida cotidiana - e formal – aquele cuja aquisição exige determinados procedimentos sistemáticos”. Sendo assim, podemos discutir como a interação no ambiente universitário proporciona essa práxis e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos, tanto formais, quanto gerais. Ressaltamos que o estudante em questão já possuía outros cursos (técnicos e livres) e era mais velho que seus colegas. Diferente de nossa próxima estudante, que ingressou na universidade logo ao concluir o ensino médio:

Ingressar na Universidade foi bem diferente do que eu estava acostumada. Eu saí direto do ensino médio para o ensino superior, não tive pausa. E você sai do ensino médio, daquele ambiente mais tranquilo, com mais brincadeiras, e vem para o ensino superior, com pessoas mais velhas. Eu sempre fui a bebezinha da turma. Você vê o pessoal com uma maturidade bem maior, então você tem que amadurecer muito rápido aqui dentro. Os professores também são diferentes, outra cabeça, um jeito totalmente diferente de lidar. Pra mim foi sair de uma coisa de criança e entrar no mundo adulto. É assim que eu enxergo os dois lados (ESTUDANTE LUZIA).

Para ela, as primeiras impressões da passagem do ensino médio para o ensino superior se confundem com a passagem para a vida adulta, o que, em certa medida, faz sentido, pois as responsabilidades são diferentes e porque, nessa fase da vida, as pessoas iniciam suas carreiras profissionais, o que demanda compromissos diferentes dos vivenciados. Sabemos que muitos jovens já estão no mercado de trabalho desde muito cedo, e também que outros levam mais tempo para iniciarem em algum trabalho, mas aqui consideramos a realidade exposta pela estudante e que atinge boa parte dos outros jovens que ingressam na universidade. Podemos relacionar a situação com o texto de Vinha; Welcman (2010), que discutem as proposições de Vigotski sobre a questão do meio para o desenvolvimento humano, pois, se a estudante não tivesse a oportunidade de estar em contato com o ensino superior, talvez seu “desenvolvimento” ocorreria de outra forma, uma vez que, suas vivências

seriam outras. Consideramos que essa jovem possa ter estendido seu período de adolescência, sendo este é um conceito social, assim como observamos em algumas situações na sociedade brasileira, em que os filhos permanecem na casa dos pais, recebendo os cuidados relativos a essa fase. Assim como ela, nosso o próximo estudante, que chegou ao ensino superior ainda em busca de seu primeiro emprego e com as inseguranças de se chegar a outros estágios da formação:

Minha trajetória até aqui foi um pouco difícil. Eu sempre tive dificuldades na escola, sempre tive medo, um pouco, de enfrentar o ensino médio, de enfrentar o ensino superior. Eu estudei sempre Escola Estadual e sentia que sempre ficava algo a desejar, sempre queria mais do que aquilo que estava sendo oferecido [...] Quando entrei no ensino superior, comecei a gostar dos desafios que tínhamos. Aquela coisa de na data certa você tem que entregar o trabalho, porque senão você perde sua nota. Aquele comprometimento a mais que você tinha que ter, que no ensino médio eles não cobravam. Se você esquecesse hoje, poderia levar amanhã, se faltasse, depois fazia. A trajetória no ensino superior exige um comprometimento maior (ESTUDANTE MARCOS).

Ele relata que sempre teve certa insegurança, mesmo ao passar do ensino fundamental para o ensino médio e, depois, para o ensino superior. A principal diferença que o marcou foi a necessidade de comprometimento com os estudos, o que não era muito exigido no ensino básico, gerando até um certo descontentamento, por esperar mais rigor de seus professores. Apesar de não estar explícito nesse trecho de seu relato, se trata de um jovem estudante com muito empenho e dedicação a sua formação universitária, e a cobrança de comprometimento exigida pelos docentes foi bem vista por ele. Aqui consideramos os pressupostos de Bakhtin (1981), em que o não-dito também faz parte do discurso, uma vez que a trajetória do estudante se mostrou difícil, como ele mesmo relata. Podemos inferir que essa dificuldade possa estar relacionada à aprendizagem e também a outros fatores, que podem ser sociais, econômicos ou emocionais. Mas o destaque fica na perseverança que ele demonstra e cujo resultado foi alcançar a finalização do curso.

Outro entrevistado, também destaca as dificuldades enfrentadas no ensino superior:

Minhas primeiras experiências no ensino superior não foram fáceis. O próprio nome já diz, ensino superior. Curso superior não dá para você medir com o ensino público, ensino médio, né? Eu fiquei afastado das cadeiras escolares por algum tempo, cerca de seis anos, então, para mim, o início foi um pouco difícil. A adaptação não é fácil, porque existe uma cobrança maior. Não só por ser privada, mas pelo fato de exigir um pouco mais da gente, na questão das disciplinas. O que eu senti, foi um peso maior, de uma responsabilidade maior (ESTUDANTE TADEU).

Esse estudante também levou algum tempo para ingressar no ensino superior, então, relata sobre a dificuldade em se readaptar ao ritmo de estudos, bem como às exigências do curso. Essa necessidade de dedicação e responsabilidade foi o que mais sobressaiu em sua fala. Mais uma vez nos apoiamos em Bakhtin para a discussão, pois, como professor desse estudante, pude conhecer um pouco do contexto social em que ele está inserido. Portanto, ainda que não relatado diretamente no texto, o estudante entrevistado precisou buscar por trabalho ao concluir o ensino médio, por isso levou alguns anos para poder ingressar no ensino superior. Essa é a realidade de muitos jovens, e nossa preocupação se dá no sentido de esses jovens perderem a perspectiva da possibilidade de realizar um curso superior. Assim, o que deveria ser um direito, se torna uma conquista, revelando na fala do estudante um pensamento de valorização do mérito individual.

Os estudantes destacaram as diferenças que sentiram ao entrar no ensino superior. Mesmo aquele que realizou o ensino médio em um Instituto Federal de Ensino, caracterizada por seu rigor pedagógico, reforça que a formação em nível superior não deve ser encarada como brincadeira, pois se trata de sua formação profissional. O que podemos destacar também e ficou evidente no momento das entrevistas, pela postura e entonação das falas, é que todos ingressaram no ensino superior com muita vontade de estudar e, conseqüentemente, obter seu diploma. Os estudantes entrevistados apresentaram essa característica e que pode ser um diferencial para a forma de vermos essa pesquisa, pois, a vontade de estudar, o engajamento pessoal com o curso, se destacaram significativamente. Não podemos afirmar que todos os estudantes universitários possuem esse mesmo perfil, ousamos até a dizer que nem todos devem ter, pois cada pessoa possui suas características e em um ambiente universitário, encontramos pessoas com culturas, vivências e personalidades distintas. Mas essa passagem do ensino médio para o ensino superior se mostrou como um marco para eles, bem como o empenho pessoal como determinante para conseguirem superar as dificuldades que encontraram nessa trajetória. Também se ressalta a forma como os professores agem em relação aos alunos, com maior exigência em relação ao comprometimento com as aulas, atividades, entre outras situações, o que parece não ter ocorrido com esses estudantes no ensino médio. Importante dizer que essas exigências foram

tratadas como positivas e podemos associar esse contexto como um cenário que contribuiu para o envolvimento dos alunos em sua própria formação.

Também vale destacar que compreendemos essa fala atual dos estudantes como fruto de um processo reflexivo. Considerando que foram entrevistados estudantes do último semestre dos cursos, compreendemos que, durante sua trajetória universitária, houve um processo reflexivo e que esse possibilitou aos mesmos reconhecerem as condições em que se encontravam no momento de ingresso no ensino superior. Talvez, se a mesma entrevista ocorresse no momento de ingresso, as respostas fossem outras, pois esses estudantes estariam vivenciando as dificuldades e é possível que ainda não vislumbrassem uma trajetória melhor no ensino superior.

Algumas frases nos levam a refletir sobre as diferenças que os próprios estudantes consideram entre o ensino básico e o ensino superior. Na frase: “Para! Aqui não é brincadeira! Aqui é profissional! É profissionalismo o tempo todo. A gente vê que não dá para chegar e brincar” (ESTUDANTE CLAUDIO), observamos que o ensino superior é visto como o ambiente de formação profissional e, por isso, deve ser levado a sério, o que parece não ocorrer, necessariamente, em relação ao ensino básico. Neste, a exigência é menor, como reforçam outros estudantes: “curso superior não dá para você medir com o ensino público, ensino médio, né?” (ESTUDANTE TADEU); “No ensino médio eles não cobravam. Se você esquecesse hoje, poderia levar amanhã, se faltasse, depois fazia. A trajetória no ensino superior exige um comprometimento maior” (ESTUDANTE MARCOS). Essas visões são importantes, pois apresentam algumas fragilidades vivenciadas durante o ensino médio e que podem refletir no ensino superior. A exigência de dedicação aos estudos é maior e essa é notada pelos estudantes, o que se comprova em seus relatos, uma vez que a fala foi recorrente.

Essa visão do ensino superior como ambiente de formação profissional, ou formação para o trabalho, é compartilhada entre os entrevistados. O que, de certa forma, corrobora com as expectativas do Ministério da Educação, que sinaliza claramente essa perspectiva na formação oferecida pelos cursos superiores de tecnologia, conforme explicitado anteriormente, e que pode ser verificado especialmente no catálogo publicado sobre esses cursos, que apresenta para cada um deles o enquadramento na classificação brasileira de ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho. Claramente, o objetivo individual de cada um dos entrevistados, ao fazer o curso superior, foi a qualificação para o trabalho; vejamos:

Quando eu me formei em 2014 recebi uma proposta de trabalho e já para área administrativa, porém só com curso técnico fica difícil gerir um setor, você precisa de mais preparo. A própria empresa que me fez a proposta de emprego colocou como pré-requisito um curso superior, voltado para área administrativa. Eu teria então como opções os cursos de Processo Gerenciais ou Administração aqui em Bragança. Então achei que Processos Gerenciais seria a melhor escolha. Não tenho esse preconceito como se ouve falar contra o Tecnólogo, acho bem o contrário, é um curso tão completo quanto Administração. Ele não entra tão a fundo nas disciplinas em alguns casos, mas me satisfez muito, nas minhas necessidades profissionais e também pessoais (ESTUDANTE CLAUDIO).

O estudante em questão teve sua formação de nível médio, técnico, em um Instituto Federal de Ensino, no entanto, a empresa em que trabalhava exigiu a formação em nível superior. Como escolha, a opção foi Processos Gerenciais, devido à duração do curso e possibilidade de crescimento profissional. Como destacado pelo estudante, há ciência de que os assuntos abordados durante a formação não são aprofundados como em uma formação em bacharelado, mas isso não diminui ou prejudica a formação, segundo o próprio estudante. Assim como ele, outros entrevistados disseram que a formação em um curso superior de tecnologia é ampla, “em qualquer área você consegue se encaixar e se adaptar muito bem, com o curso de Processos Gerenciais porque ele dá subsídio para realmente você exercer a função com qualidade” (ESTUDANTE FLAVIO). Aqui também é reforçada a qualidade da formação, independentemente do tempo, também ressaltando a diversidade de atuação dos profissionais formados no curso. O que também é a visão da Estudante Luzia, “Eu escolhi o CST em Logística, primeiro porque é um curso rápido, bem objetivo, e porque a área é interessante. O tecnólogo é uma área que está vindo com tudo porque é mais específico e isso o torna mais interessante”. A formação em curto espaço de tempo e a possibilidade de entrar rapidamente no mercado de trabalho é a expectativa desses estudantes, seja em área específica, como citado pela Estudante Luzia ou em alguma área de gestão, como citado pelos Estudantes Flavio e Claudio.

A preocupação em se preparar para o mercado de trabalho é recorrente nas entrevistas e, em determinados momentos, apresenta-se como uma preocupação desde a formação do ensino básico, como quando um dos entrevistados diz que:

Desde quando eu comecei estudar, percebi que, se eu não tivesse um estudo, eu não conseguiria ser ninguém! Então, comecei a fazer pesquisas de cursos superiores, ver o que os cursos exigiam, o que cada um focava. E percebi

que os cursos superiores de tecnologia são cursos de curto prazo, e que, apesar de muitas pessoas desvalorizarem, eu vejo que o curso de tecnologia exige e possibilita à pessoa aquilo que ela quer. Pode não gerar um amplo conhecimento, mas acredito que, aquilo que se aprende, se aprende bem para enfrentar qualquer desafio que aparecer na frente. Escolhi esse curso pela preparação para o mercado de trabalho. É um curso que já posso sair trabalhando na área. Eu já saio um especialista na área com o curso de Tecnologia em Logística (ESTUDANTE MARCOS).

A busca por segurança profissional é uma concepção construída socialmente, bem sinalizada nas falas dos estudantes, possivelmente por situações que tenham vivenciado e que geraram alguma instabilidade econômica direta ou indiretamente em seu núcleo familiar. É possível observar que essas falas, como ressalta Bakhtin (1981) refletem as condições sociais e econômicas de nossa época, pois exprimem a realidade individual dos estudantes, mas que reúnem em conjunção os reflexos no meio social que esses estão inseridos. A ideologia dominante que desloca para a pessoa a responsabilidade pela sua formação e seu sucesso profissional. Sendo assim, a expressão verbal está repleta de impressões da realidade socioeconômica vivenciada. Além disso, também consideramos que o discurso foi direcionado para alguém, na situação específica, um professor, o que também afetou a elaboração individual dos entrevistados. O Estudante Marcos destaca, em síntese, o que os outros três disseram, que é a busca por um lugar no mercado de trabalho, o não aprofundamento nos conteúdos durante o curso e a formação rápida. Por fim, o outro entrevistado diz as razões que o levaram à escolha do curso: “Eu optei porque eu sempre gostei da área de administração. Tinham outros cursos que foram disponibilizados para mim, mas o que me chamou atenção, de fato, foi o de Processos Gerenciais, que também foi o que a minha nota alcançou” (ESTUDANTE TADEU). O destaque aqui se deu em duas situações, a escolha da área de afinidade e a pontuação obtida, ou seja, o conjunto entre o desejável e o possível.

O Estudante Tadeu ainda destaca que sua formação no ensino superior foi bastante importante para seu desenvolvimento pessoal. Reforça que o contato com esse nível de ensino gerou modificações em sua forma de ver as situações, vejamos:

Durante essa trajetória no ensino superior, eu melhorei muito, muito mesmo, como ser humano, como pai, como marido, como filho. Eu aprendi realmente. Eu saí de um estado acomodado para um estado crescente, de ascensão realmente. Eu pude experimentar nesses dois anos que estive aqui na universidade um crescimento fenomenal. Eu Aprendi muitas coisas das quais eu nem tinha noção. Hoje eu sei coisas na área da economia, política,

na área cultural, na área socioeconômica da minha própria cidade que eu não tinha conhecimento, eu era leigo no início. E o curso me proporcionou esse conhecimento e a minha trajetória foi de ascensão. Eu estava vendo as minhas notas e elas se enquadram nessa perspectiva de aumento. Nós temos um coeficiente de rendimento acadêmico, de um semestre para o outro, e eu vi que estou em uma crescente. Não só pelas notas, mas eu ficava mais engajado a cada dia, porque eu via que cada vez que eu me especializava mais, cada vez que eu me esforçava mais, eu melhorava. Então eu acho que a minha trajetória foi maravilhosa, essa seria a palavra correta (ESTUDANTE TADEU).

Como relatado por ele, podemos verificar uma percepção de crescimento pessoal, não apenas na forma de aquisição de conhecimentos, mas de engajamento, como ele próprio descreve, por ver que estava progredindo em sua formação. Bakhtin (1981) faz um paralelo entre a evolução da linguagem e a evolução do “horizonte apreciativo” de determinado grupo social, dizendo que essa evolução está ligada à expansão econômica do grupo. Faz isso exemplificando: “O criador de gado pré-histórico não tinha preocupações, não havia muita coisa que realmente o tocasse. O homem do fim da era capitalista está diretamente relacionado com todas as coisas, seus interesses atingem os cantos mais remotos da terra” (BAKHTIN, 1981, p. 139). Também podemos ter como referência essa expansão de horizontes o acesso a outros grupos sociais, que, de certa forma, é o que nos relata nosso entrevistado, mesmo sem existir alteração da sua situação econômica (o que não sabemos afirmar ao certo se ocorreu ou não), ainda assim, há uma expansão em seus horizontes.

As imagens, expectativas e vivências no ensino superior mostram uma parte de como esses estudantes experimentaram esse período de suas vidas. Sabemos que a formação, apesar de ter durado dois anos, não se fez apenas na universidade, afinal, foi composta por todas as vivências acadêmicas ou não que permearam a vida de cada uma dessas pessoas. Aqui vamos discutir como eles se relacionaram com o ensino superior, ou seja, uma parte de um todo bem mais abrangente. A seguir, vamos conhecer um pouco sobre como esses estudantes lidaram com as aulas, especialmente buscando saber quais suas percepções sobre as aulas com metodologias ativas.

5.2 O estudante trabalhador e as metodologias ativas

“o que que eu vou fazer com isso na minha vida?”, “o que que eu posso tirar dessa disciplina para aplicar na minha vida profissional?”, “o que isso tem para me agregar?” (ESTUDANTE TADEU).

Durante as análises das entrevistas, um fator comum chamou bastante a atenção. Os estudantes relataram que chegavam muitas vezes para as aulas já cansados, devido ao trabalho que realizavam durante o dia. Essa situação reforçou a fala da preferência por aulas mais ativas, uma vez que as aulas expositivas se tornavam mais cansativas, levando ao sono. Também se destacaram as falas que se referiam à formação para o trabalho, o que não deixa de ser real, pois toda profissão forma para o trabalho, mas o destaque que alguns estudantes davam para a necessidade de o curso formar exclusivamente para o trabalho. Aqui apresentamos e discutimos algumas dessas situações.

O Estudante Claudio reflete também sobre a importância do espaço da universidade para o exercício do erro, a fim de que esse seja minimizado após a conclusão do curso:

Vejo como positivas as aulas em que o aluno é levado a um papel mais ativo. Certamente isso foi positivo para os poucos professores que utilizaram, não foram todos, não foram nem a metade os que utilizaram essa metodologia, mas é muito interessante. Porque até mesmo alunos que ficam acanhados são incentivados a explorar um pouco mais, a se arriscar um pouco mais, porque estamos aqui para errar. Não podemos errar na vida profissional. Erros estão cada vez menos toleráveis, alguns podem ser cruciais. Então a nossa metodologia mais teórica, num primeiro momento, tem seus pontos positivos, mas a prática é essencial. Também vejo que existem pontos negativos, quando o aluno é privado da interação, quando o aluno é privado do erro, os danos futuros podem ser severos no âmbito profissional, pois se eu não errar, se eu não souber onde eu errei, fica mais difícil corrigir. Acredito que um aluno que obteve sucesso em suas aulas, será um profissional diferenciado no futuro. É a diferença entre aquele profissional que sempre estará estacionado na mesma função, às vezes com medo de ser mandado embora, e aquele outro que sempre crescerá na carreira. Se ele não tiver oportunidade de crescimento dentro daquela empresa onde ele está, ele sabe que se procurar algo melhor no mercado, na mesma área, só que em outra empresa, em um concorrente que seja, ele sabe que ele vai conseguir, porque tem o conhecimento, tem toda a base para colocar em prática tudo que a empresa precisa dele (ESTUDANTE CLAUDIO).

Observamos que o Estudante Claudio se preocupa com a formação para o trabalho, dessa forma, exprime uma concepção que toda a dinâmica da aula deveria ser voltada para a

preparação da pessoa para o mercado de trabalho. Descreve este como um espaço em que não se permite erros e que a formação deveria prover o estudante com o conhecimento necessário para realização das atividades necessárias fora da universidade. Conforme Pino (2003, p.285), “a informação, para tornar-se conhecimento, deve ser previamente processada pelo indivíduo, ou seja, interpretada para descobrir sua significação”. Para tanto, os estudantes necessitam de acompanhamento por profissionais capazes de perceber as suas necessidades para o desenvolvimento, que os coloquem frente a situações-problema e que os auxiliem a perceber as conexões existentes nesses processos. Para isso, o papel do professor é decisivo, sendo esse curador e orientador.

Vigotski (1991, p.61) destaca: “o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”. Essa condição corrobora com as concepções de Vigotski sobre a importância da mediação e o papel do professor nesse processo, pois ele é o responsável por estabelecer os processos que são mobilizados durante as aulas para que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários a sua formação e desenvolvam outras capacidades psicológicas superiores. Como destaca Oliveira (2011), o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, ou seja, o professor atua nas zonas de desenvolvimento proximal com os estudantes. O estudante sinaliza que compreende a importância dos processos de mediação ao dizer que “quando o aluno é privado da interação, quando o aluno é privado do erro, os danos futuros podem ser severos no âmbito profissional, pois se eu não errar, se eu não souber onde eu errei, fica mais difícil corrigir”. Ele reconhece a interação como um momento importante para sua formação, assim como as mediações proporcionadas, pois a formação universitária é o espaço para as tentativas e erros. Relacionando que, se esse espaço não é proporcionado na universidade, existe a possibilidade de errar no trabalho, o que não é bom para um profissional.

A universidade é o espaço para construção de conhecimento. Nesse processo, estão envolvidos acertos e erros, interações e mediações, que fazem parte da formação dos profissionais. As práticas estão entre essas formas de mediação. Nesse sentido, o Estudante Tadeu fez críticas a uma disciplina teórica, para a qual não relacionou os assuntos abordados com sua vivência profissional:

Um exemplo aqui de uma disciplina totalmente tradicional, que foi um semestre difícil para mim, que foi uma das minhas piores notas, foi a de Gestão Organizacional. Foram dados livros para leitura e desde o início eu pude observar que era slide, explicado slide e ele foi daquela forma, o tempo todo. E não vi nada na prática, então às vezes as pessoas se perguntam: “o que que eu vou fazer com isso na minha vida?”, “o que que eu posso tirar dessa disciplina para aplicar na minha vida profissional?”, “o que isso tem para me agregar?”. Então, essa disciplina, como eu disse, foi uma das notas mais baixas, eu não aprendi tanto, porque eu fiquei muito ali, naquele negócio maçante, como era muita teoria, eram muitas normas, muitos preceitos, que eu realmente fiquei meio perdido. Então a prova não fui muito bem. Se tivesse uma forma, não sei se tem, de aquela disciplina ser ministrada de forma mais ativa e dinâmica, prática, eu teria aprendido (ESTUDANTE TADEU).

O Estudante Tadeu destaca a importância que ele identifica na relação da disciplina ou do conteúdo com o mundo profissional para que haja sucesso na aula. Quando o professor se concentra mais nas questões de formação teórica, a aula se torna “mais complexa” ou menos interessante, o que dificulta a aprendizagem. Dewey (1979), aponta que as aulas teóricas também são momentos de vivências. Ele usa o termo experiências, mas ressalta que essas são menos significativas, tanto para estudantes, quanto para professores.

O que observamos na situação relatada é que o estudante entende as aulas teóricas como pouco significativas para sua formação, propondo o ensino a partir de aulas mais dinâmicas, as quais considera mais significativas. Diante disso, nos perguntamos: como podemos manter uma estrutura de aulas expositivas para estudantes que buscam aprendizagens dinâmicas? A resposta não é simples, pois a estrutura acadêmica universitária ainda mantém, em grande parte, o ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e este é transmitido aos estudantes. Seus professores nem sempre possuem formação pedagógica e, portanto, reproduzem os modelos de ensino que tiveram durante sua formação que, geralmente, são tradicionais. Conforme nos orienta Leite (2012, p.361):

Toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido por alguém, que possibilita o contato entre o sujeito e um determinado objeto/assunto. Além disso, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que

todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas.

Portanto, o processo pedagógico depende da mediação, que, em um ambiente de ensino, é realizada principalmente pelo professor. Assim, dependendo das escolhas realizadas, poderá obter resultados positivos ou negativos. Não significa que exista uma forma exata para ser aplicada, pois cada sala, cada turma, é diferente. Por isso, a importância da formação pedagógica com concepções teóricas que subsidiem as ações dos docentes.

Nesse contexto, o Estudante Flavio ressalta a importância da interação em aula para que haja efetivo envolvimento dos estudantes e a aula não seja apenas expositiva.

Mas, na atual situação, do jeito que vivemos hoje, muito corrido, eu acredito que essa metodologia ativa tem contribuído muito para um bom andamento da aula. Por que eu enxergo isso? Dentre os nossos alunos, hoje nós podemos enxergar cerca de 90% trabalham e estudam, então já tem uma vida muito corrida. Talvez chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe. Então aquele cansaço dele vem à tona. Mas a partir do momento que aquela matéria começa a interagir com ele e, de repente, começa a tocar em pontos vivenciados por ele no dia a dia. E ele vai expondo, e esse professor vai interagindo, eu acredito que na conjuntura atual tem mais influência (ESTUDANTE FLAVIO).

A condição de estudantes trabalhadores que frequentam cursos noturnos é destacada não apenas pelo Estudante Flavio, mas por outros também, como veremos à frente. Essa é uma condição que foi comprovada pelo Censo da Educação Superior de 2017, que apresenta 69% dos estudantes de cursos de graduação presenciais matriculados em instituições privadas vinculados ao turno noturno (INEP, 2018), ou seja, são estudantes que estudam no período noturno e, possivelmente, em sua maioria, exercem alguma atividade laboral durante o dia. E essa condição afeta o desempenho em sala de aula, como citado:

Essa questão de você chegar muito cansado e essa metodologia mais tradicional deixar você um tanto longe da aula. E a metodologia ativa te trazer realmente para dentro daquela aula. Você se sentir parte da aula, você poder participar, você poder interagir com professor, expor sua opinião, discordar da opinião do colega, mas ao mesmo tempo respeitar e também entender a opinião do colega. Enxergar a exposição do colega ou do professor que tenham um prisma diferente do seu, e você vai para casa com aquilo na cabeça. Eu, particularmente, sempre que acontecia, eu ia para casa ainda remoendo aquela exposição do colégio ou aquela exposição do professor, que foi contrária a minha e procurando entender e acrescentar ao meu conceito. Então entre essas duas exposições, a mais tradicional e a mais ativa, eu acredito que existem pontos positivos nas duas, mas realmente

mais pontos negativos na tradicional, hoje, pela situação do dia a dia cansativo. E mais pontos positivos na ativa, pela interação (ESTUDANTE FLAVIO).

O envolvimento do estudante nas aulas mais ativas foi destacado como importante, tanto para que os estudantes se mantenham acordados, quanto para que haja um processo de discussão e reflexão em aula. As metodologias ativas não fizeram parte das discussões de Vigotski. Contudo, o processo descrito pelo estudante remete ao processo de internalização, que trata da reconstrução interna de um processo externo, ou seja, a construção de um conhecimento se inicia no meio social (externo) para posteriormente ser apropriado e significado subjetivamente (internamente) e, dessa forma, um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal (VIGOTSKI, 1991). Em nosso entendimento, essa discussão dialética é uma das formas de mediação para a síntese e consolidação do conhecimento. Esse ambiente de discussões possibilita aos estudantes o compartilhamento de vivências, concepções e a construção do conhecimento em uma dinâmica que é social e individual ao mesmo tempo. Alguns estudantes podem já possuir determinados conhecimentos que ainda estão sendo apropriados por outros, nesse sentido, a discussão e reflexão possibilitam a construção coletiva dos conhecimentos. Oliveira (2011, p. 38) traz o papel da intervenção pedagógica sob a perspectiva de Vigotski:

A concepção de Vigotski sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele conduzir as atividades e discussões no sentido de construção do conhecimento. Essa tarefa nem sempre é fácil e o professor está sempre em uma situação de crítica, como ocorreu na fala do Estudante Claudio ao citar que alguns professores permitem que as discussões desviem o foco do assunto da aula. Como explicitado por Oliveira (2011, p. 38) “a implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o

desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”.

Um outro ponto da entrevista da Estudante Luzia que merece destaque é quando diz: “os pontos negativos seriam as aulas maçantes, muitas aulas são apenas teoria em cima de teoria, e acabam ficando só nisso, acaba sendo tedioso, e perdemos o gosto, e vamos empurrando sem ter gosto por aquele conteúdo” (ESTUDANTE LUZIA). Ela evidenciou que os estudantes, ao se depararem com uma aula pouco estimulante, cumprem as tarefas, mas estritamente para atender ao mínimo para aprovação. A concepção do aluno como uma pessoa passiva que apenas recebe o conhecimento foge da concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, como diz Oliveira (2011, p. 39):

Nem seria possível supor, a partir de Vigotski, um papel de receptor passivo para o educando: Vigotski trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vigotski, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (OLIVEIRA, 2011, p. 39)

Sendo a reelaboração uma constante em nossa formação como pessoas, compreendemos que a cultura no ensino superior vai sendo reconstruída e reelaborada a todo momento. A dimensão dessa cultura depende da heterogeneidade dos grupos sociais que são formados em cada sala de aula e a cada semestre. Quanto maior a diversidade, maior potencial para o desenvolvimento.

O Estudante Tadeu requer mais práticas ou mais vivências, pois entende essas como relevantes para sua formação:

A gente, por exemplo, eu vejo isso no curso superior, eu falando do curso que eu prestei. A gente teve muitas aulas em sala de aula. Eu não tive uma aula externa. Eu não sei se isso também entra dentro do quadro de disciplinas. Mas, eu acredito que uma aula vivenciada na prática, ela vai surtir efeito maravilhoso. A gente estava falando sobre administração, sobre logística, sobre economia, finanças, sobre direitos civis e constitucionais, tudo mais. Mas, se você pegar um grupo e for em algum lugar, onde isso de fato é aplicado, eu acho que aí você vê realmente, se o que você aprende em sala, se não for levado a sério aquilo que você está fazendo, se você entrar em uma determinada área, que te cobre isso, você vai ficar perdido, porque você não deu tanta importância para aquela matéria. Então uma aula na prática, ela teria aquele envolvimento maior. Eu acho que a aula, nos

cursos superiores, poderiam ter aulas práticas. Por exemplo, a gente está estudando matemática financeira e eu preciso aprender para que serve um *payback*²⁸, uma análise financeira, uma análise de contrato, contabilidade, os balanços, fluxos de caixa. Mas isso seria bom na prática. Se eu for a um escritório de contabilidade, ver como funciona aquelas contas. Se, de fato, eu fizer um cálculo errado, será que vai afetar o patrimônio do cliente? Se eu quiser abrir um escritório? Como seria? Como é na prática? Se prestasse mais atenção naquela disciplina, será que eu seria um profissional melhor? (ESTUDANTE TADEU).

Esse estudante descreve uma situação relativamente comum, a prevalência de aulas teóricas, em sala de aula, algumas sem conexão com a prática. Sabemos que o embasamento teórico é necessário, porém, nem sempre compreendido pelos estudantes. No entanto, os relatos também mostram que alguns professores têm buscado fazer a relação dos conceitos teóricos com o cotidiano, pois isso facilita a compreensão e a apropriação dos mesmos pelos estudantes.

Os relatos dos estudantes sugerem que a mediação, por meio de estratégias de ensino mais ativas, ou por meio de metodologias ativas, se apresentam como mais eficientes na apropriação dos conteúdos durante as aulas. Não podemos afirmar objetivamente que as metodologias ativas garantem essa apropriação. Mas podemos afirmar que o processo de internalização, uma das principais concepções de Vigotski, e que se baseia na passagem de concepções originadas no meio social para o individual, por meio das funções psicológicas superiores (linguagem, memória, atenção, imaginação, elaboração conceitual, entre outras) (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015), parece ser possibilitado, uma vez que as discussões coletivas propiciam condições para a elaboração social dos conhecimentos abordados em aula.

Em diversas situações no ensino superior, ouvimos que os estudantes não produzem, que não se dedicam, entre outros comentários. Mas será que efetivamente os estudantes não gostam de estudar? Ou será que as mediações atuais não provocam esse envolvimento? Ao mesmo tempo em que vemos essas situações propostas aqui ocorrerem, vemos outras em que os estudantes elaboram excelentes trabalhos, alguns até acima das expectativas. Pode ser a elaboração de um material para uma feira, pode ser um vídeo sobre algum tema de interesse, ou outras produções. O que se destaca é a ação dos estudantes quando o tema é entendido

²⁸ *Payback*: em português significa “retorno” é uma técnica muito utilizada nas empresas para análise do prazo de retorno do investimento (capital) em um projeto. (<https://www.contabeis.com.br/noticias/30249/o-que-e-e-como-calculador-o-payback/>)

como relevante. Então, compreendendo que o envolvimento do estudante é necessário para que exista a construção de conhecimento propriamente dito, podemos buscar formas de mediação que proporcionem esse envolvimento.

Nesse sentido, a seguir, discutimos as percepções dos estudantes sobre as aulas com metodologias ativas, buscando relações entre suas falas na entrevista e as concepções teóricas.

5.3 Percepções sobre as aulas com metodologias ativas

Eu sou mais a favor dessa aula mais ativa. Principalmente, acredito, pelo público que temos em sala de aula, que são pessoas mais velhas, que trabalham o dia inteiro e que vem já cansados para a sala de aula (ESTUDANTE LUZIA).

Em nosso cotidiano, percebemos cada situação de uma forma diferente. Assim também acontece com as aulas. Se perguntarmos a um professor: como são suas aulas? A possibilidade de recebermos a resposta que cada aula é uma aula diferente é grande, ainda que a turma seja a mesma ou ainda que o conteúdo seja o mesmo para outra turma, até mesmo se uma aula fosse repetida para a mesma turma, essa não seria a mesma aula. Partindo desse contexto, aqui também buscamos as percepções dos estudantes sobre as aulas. Conscientes que cada um deles possui sua própria concepção e percepção sobre as aulas, assim como, cientes de que a percepção sobre as aulas foi constituída durante todo o curso, ou seja, a percepção da primeira aula, no momento da entrevista, que ocorreu no final do curso, não é a mesma que eles tinham ao final daquela primeira aula.

Nos próximos parágrafos, apresentamos algumas falas dos estudantes, a partir das quais buscamos suas percepções sobre as aulas com metodologias ativas. No entanto, uma situação nos chamou a atenção de forma especial: o fato de nenhum deles ter ouvido falar em metodologias ativas na universidade. Alguns relataram conhecer o termo, porém todos afirmaram não terem ouvido esse na instituição em que estudam.

Entre as falas estão: “Já ouvi falar em metodologias ativas, mas não da boca de um professor. Já ouvi falar em conversas, já ouvi falar em vídeos, mas nunca fui levado a entender a fundo o que significam metodologias ativas” (ESTUDANTE CLAUDIO). Essa fala nos chamou a atenção, pois acreditávamos que os docentes do curso citavam as

metodologias nas aulas, uma vez que esses participaram de oficinas sobre metodologias ativas. Outro estudante disse que “em princípio não ouvi falar em metodologias ativas. Na verdade, já ouvi falar, mas eu não entendo a fundo a respeito, sobre o que realmente seriam essas metodologias ativas” (ESTUDANTE FLAVIO), assim como o Estudante Tadeu que disse: “sobre metodologias ativas, eu ouvi algumas coisas, porém eu não tive um detalhamento maior. Preciso ser mais curioso”.

Todos esses relatos nos levam a refletir sobre a situação, deduzindo que o termo não está sendo citado nas aulas. Considerando o fato dos termos não serem citados em aula, podemos inferir algumas possibilidades, entre elas e a que entendemos como mais provável, é que os professores não usam as estratégias consideradas como metodologias ativas. Talvez, por desconhecerem os detalhes ou por não terem segurança para aplicação de um ou outro método. Contudo, o que nos chama a atenção também é que os professores não falam em metodologias ativas nas aulas, mesmo alguns realizando aulas ativas, ou aulas que promovam a interação e envolvimento ativo dos estudantes. Assim, podemos inferir que os professores associam a concepção de metodologias ativas às estratégias de ensino, mesmo porque é dessa forma que são apresentadas.

Ainda no sentido de conhecer, a estudante entrevistada é categórica ao dizer “é a primeira vez que escuto esse termo “Metodologias Ativa”. Tenho uma ideia, mas é a primeira vez que ouço o termo” (ESTUDANTE LUZIA). Tendo a confirmação por mais um dos entrevistados, que também foi enfático ao afirmar que “nenhum professor chegou a falar que usou as metodologias ativas, mas eu já tinha um pouco de conhecimento sobre o que é” (ESTUDANTE MARCOS). Esses relatos demonstram que não ocorreu a citação do termo durante a formação, ou, se dito, foi sutil, de forma a não ser reconhecida pelos estudantes. Mesmo para aqueles que já ouviram falar sobre metodologias ativas, o termo não foi associado a uma prática pedagógica; apesar dos estudantes relatarem outras práticas pedagógicas vivenciadas, não as denominaram como metodologias ativas, pois, para isso, conforme nos referencia Bakhtin (1981), é necessária interlocução entre os envolvidos, ou seja, depende do processo de compreensão ativo e responsivo, pois a “significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 1981, p. 135).

Realizamos a discussão da significação, pois os estudantes relataram, e veremos em mais detalhes esses relatos, que tiveram aulas que mobilizaram metodologias ativas. Apesar de não terem ouvido ou não terem significado o termo metodologias ativas, os estudantes reconhecem e falam sobre os diferentes tipos de aula que tiveram durante seus cursos no ensino superior. Cada estudante fez uma reflexão bastante subjetiva sobre as aulas e diversos apontamentos que merecem ser discutidos, pois são enriquecedores para construção de nossas concepções sobre como as aulas são vistas pelos estudantes.

Mas o que podemos entender desse contexto apresentado? Se nenhuma das pessoas envolvidas no processo (professores e estudantes) relata metodologias ativas, significa que não ocorrem? Acreditamos que o contexto em discussão nos mostra que a concepção de metodologias ativas ainda está pouco consolidada. Por esse motivo, existe a dificuldade em entender em quais momentos estão sendo mobilizados o envolvimento e a atividade dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. Talvez falte tempo para a significação desse conceito por ambos e para que os professores possam se preparar para elaborar aulas sob essa perspectiva, independente de alguma estratégia pré-moldada.

O Estudante Claudio faz uma referência às aulas tradicionais, trazendo pontos positivos e negativos, no entanto, destaca a importância da prática para efetiva apropriação do conhecimento:

A aula tradicional, particularmente falando, é boa para que o aluno possa entender como funciona algo, para que aquilo é necessário, mas acredito nas aulas de um papel mais ativo, em que o aluno é levado a realmente executar ação, entender como fazer, saber para quê, mas eu fazendo, entendo o como. Talvez o que entendi quando a teoria foi explicada, não seja exatamente o certo de como eu teria que agir (ESTUDANTE CLAUDIO).

Também se refere à importância de ter “boas aulas”, alinhadas com a realidade do mercado de trabalho e destaca que poucos professores mobilizaram metodologias ativas durante o curso. A proposta dos cursos superiores de tecnologia é justamente formar profissionais para o mercado de trabalho, preparados para realizarem as atividades próprias de cada curso tecnológico e capazes de fazer uso, desenvolver e/ou adaptar tecnologias com compreensão crítica das implicações daí decorrentes, bem como das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (PORTAL MEC – CNCST, 2018). Dessa forma, a expectativa do estudante corrobora com a proposta ofertada pelo

Ministério da Educação, sendo compreendido também o desejo de que as aulas atendam a essa demanda.

Sendo assim, as metodologias adotadas no curso acompanham a proposta de formação do estudante. Essas perspectivas fazem parte do projeto pedagógico do curso e devem ser amplamente discutidas pela coordenação do curso e seu corpo docente. Entendemos a interação social como importante no processo de aprendizagem, sendo o professor o mediador desse processo (OLIVEIRA, 2011). Essa mediação é o que proporciona a atividade à aula e, portanto, o envolvimento do professor na organização das formas de propor a mediação entre o estudante e o objeto de estudo é fundamental. O processo de aprendizagem e construção do conhecimento é mais amplo e envolve, além do professor, o aluno e também o objeto de estudo.

Apesar dos pontos positivos, são observadas situações negativas que ocorreram durante as aulas com metodologias ativas:

Ainda sobre as metodologias ativas vejo como pontos negativos, não a metodologia em si, mas no método como é empregada esta metodologia. Alguns professores, ao contrário do que eu citei há pouco, incentivam a discussão, mas deixam a mesma fugir do foco e acabar se tornando uma discussão banal sobre assuntos externos ao tema da aula. Isso é ponto negativo, a falta de foco. Esse é o ponto negativo porque, se o professor deixou o aluno agir, e ele não tiver as diretrizes, acaba fazendo errado, e esse erro, às vezes pode ser aceitável, às vezes não, podendo comprometer a relação inter-classe. Então estes são, para mim, os principais pontos negativos (ESTUDANTE CLAUDIO).

Estudante Claudio reforça que uma boa aula é aquela em que o estudante compreende e se apropria do conhecimento. Com suas palavras, deixa claro que é importante saber o que fará com o conhecimento adquirido. Ressalta que esse processo é reflexivo, ao considerar a possibilidade de reelaborar seus conceitos. Mas também critica a postura de alguns professores que permitem a dispersão das discussões. Como ressalta Barros (2019, p. 179), ao falar sobre as aulas no ensino superior, “a qualidade dessas interações constitui-se no diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino”. Barros também realizou sua pesquisa com estudantes de último ano de graduação e evidenciou situações bastante próximas às encontradas nesta pesquisa. Assim, podemos discutir como a organização das atividades pedagógicas auxilia na apropriação de conhecimentos ou, ao menos, nessa

percepção por parte dos estudantes. Essa organização se demonstra relacionada com a formação pedagógica dos professores, inicial e continuada, uma vez que a apropriação dessas concepções é significativa para as ações realizadas em sala de aula.

O mesmo estudante responsabiliza, ainda, o professor da incumbência de buscar metodologias que estimulem os alunos a participarem da construção de seu conhecimento:

Uma boa aula, para mim, é uma aula em que ocorra uma troca de experiências e haja o mínimo de dúvidas, isso é quase impossível de acontecer, mas o mínimo é o melhor. Quanto menos dúvidas ao sair da aula melhor. Uma boa aula para mim é quando consigo entender o que o professor passou e posso entender como vou usar isso em minha vida profissional. Como disse a pouco, entender para que fazer primeiro, creio ser mais importante do que entender como fazer, porque entendendo qual é o objetivo. Posso analisar melhor os meus métodos. Porém, se o professor perceber que os alunos estão desmotivados, cabe a ele procurar métodos. As aulas ativas, às vezes, são uma boa saída, uma alternativa interessante. Sugiro analisar mais a fundo quais seriam os novos métodos, principalmente nas aulas interativas. Porque como citei a pouco, uma aula que leva o aluno a colocar a mão na massa é muito melhor, porque esse aluno sai melhor preparado para o mercado. A universidade está preparando profissionais, então, se aprendo a fazer na universidade, já saio pronto para o mercado de trabalho. Se sair da universidade só com a teoria, a empresa, o mercado, não irá me ensinar a prática (ESTUDANTE CLAUDIO).

O Estudante Claudio faz seus apontamentos sobre as aulas com metodologias ativas citando a importância de desenvolver os conhecimentos sobre a prática. Acredita que, se a universidade proporciona essa formação, o profissional terá menos dificuldades após a conclusão do curso. Recorremos novamente a Barros (2018, p. 185) para corroborar com os resultados observados. Ela também observou e criticou as aulas exclusivamente expositivas, afirmando que “quando o professor não desenvolve diferentes formas adequadas de transmissão do conteúdo, produz uma postura de desinteresse por parte dos alunos, ocasionando monotonia e desmotivação pelas aulas”. Podemos inferir que o estudante esteja destacando o papel do professor como agente que proporciona a discussão e reflexão acerca dos conhecimentos, ou seja, como agente mediador, e como essas atitudes contribuem para a formação dos acadêmicos.

Outro entrevistado registrou um evento de aula que ocorreu durante sua formação, qual seja, um debate realizado em uma das aulas e que ele considerou como uma metodologia ativa de aprendizagem:

Dentro do meu entendimento eu consigo pontuar alguns professores que trabalharam conosco utilizando metodologias ativas, lembro de um

professor que nos acompanhou por 3 semestres e também lembro de uma aula em que nós tivemos que montar um debate em relação à PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos, tinha a turma que defendia a tese de que realmente essa política poderia ser aplicada e a turma que acreditava que não dava certo. Eu fui um dos defensores da ideia de que sim, dava certo, e me propus a defender essa posição. Para mim foi uma aula que marcou muito, foi muito interessante (ESTUDANTE FLAVIO).

Esse mesmo estudante destaca que “existem momentos e momentos. Para determinadas matérias talvez a aula mais tradicional, em que o professor precise expor matéria, e o aluno precise ouvir para entender, talvez, ela seja muito proveitosa” (ESTUDANTE FLAVIO). Suas palavras exprimem uma concepção tradicional de aula, em que há priorização do conteúdo, do professor como detentor do conhecimento e de um aluno mais passivo na relação de ensino e aprendizagem. Em seguida, o mesmo estudante defende as metodologias ativas nas aulas. Não porque são boas estratégias de ensino, mas devido ao perfil dos estudantes, que são trabalhadores durante o dia. E ter aulas expositivas é bastante cansativo. Vemos isso na repetição de palavras para reforçar seu discurso: “chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe” (ESTUDANTE FLAVIO); “falar só em teoria, teoria, teoria, fica maçante e a pessoa acaba cansando” (ESTUDANTE LUZIA).

Bakhtin (1981) trata da entonação quando discute a significação em um enunciado e ressalta essa complexidade no contexto da enunciação como um todo. Em suas palavras, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (p. 132). Observamos essa contextualização na entrevista, pois além da fala e da transcrição, há o contato visual que possibilita confirmar o sentido do enunciado. O que evidenciamos a partir dessas falas é que os estudantes querem ser ouvidos, que querem participar dos processos de construção do conhecimento e que também querem fugir das aulas expositivas tradicionais. A crítica tecida está direcionada para a falta de interação, ao monólogo de alguns professores, por isso a voz se distancia. Por essa razão a importância de se refletir sobre a exclusiva necessidade de “passar” o conteúdo. A concepção de que o professor deve cumprir o conteúdo previsto, independente da compreensão do mesmo. Situação que já deveria estar superada, mas que ainda é vista nos dias atuais.

O Estudante Flavio também cita a situação de discussão dialética com um professor, que se estendeu por algumas aulas e faz uma crítica à educação a distância, dizendo que esse debate não ocorreria da mesma forma em um ambiente virtual.

Olha, poderíamos fazer um paralelo em relação à metodologia ativa e a metodologia tradicional, que hoje nós estamos mudando o cenário, poderíamos enxergar essa mudança de sinais. Muitas em relação à busca pelo ensino EAD. Eu sou um tanto quanto ainda resistente, porque eu sou o tipo de aluno que necessita, para o meu melhor aprendizado, dessa interação. E essa metodologia ativa ajuda muito. Como eu falei, eu vou para casa remoendo tudo que foi tratado, tentando entender, de fato, a posição que o professor colocou ou a posição que o aluno colocou. Uma das coisas que faz sentido para mim, foi em relação ao meu primeiro semestre, em relação à determinado professor, nós estivemos aí três semestres juntos, no primeiro semestre nós tivemos um debate interessante em relação ao planejamento para prever o futuro, eu discordei da posição como ele, o professor, colocou o assunto. E foi um debate bem caloroso, em relação ao assunto, mas a cada debate que nós tínhamos, eu ia tentando entender a posição dele, e hoje, ele também me fala que, a cada debate, ele ia tentando entender a minha posição. E hoje nós chegamos num consenso. Eu entendo que a posição dele agregou demais para mim e conversando com ele eu entendo, também, que a minha posição do entendimento, da forma que ele expôs, agregou bastante. E no EAD não existe essa possibilidade, ou coisa do tipo. Eu acredito que esse contato, esse olho no olho, esse debate (ESTUDANTE FLAVIO).

Nesta pesquisa não objetivamos discutir a educação a distância, mas sim nos colocar a escuta dos estudantes, então compreendemos que o estudante em questão, apontou sua percepção sobre a educação a distância. Concordamos que a discussão em um fórum ou outro meio escrito não se daria da mesma forma, talvez gerasse mais atritos ou um posicionamento mais categórico. Também sabemos que atualmente são possíveis outras formas de comunicação direta, como conferências por vídeo, entre outras. A característica que nos chama à discussão é a interação, que permite ao estudante destacar a importância da troca de vivências e o debate, o que já havia sido ressaltado por Vigotski, uma vez que o conhecimento é uma construção social. Oliveira (2011, p. 25) reforça essa importância quando diz que “a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano”. É possível notar que o estudante se refere com a expressão “olho no olho”, o que reforça como o processo de mediação pode melhorar essa construção do ser humano. Não podemos esperar que a fala de Vigotski previsse outra forma direta de interação que não a presencial, afinal, em sua época, os recursos de comunicação eram menos desenvolvidos. Talvez se vivesse nos dias atuais, exploraria todos os recursos disponíveis,

com a finalidade de gerar as interações e mediações. Mas concordamos que os processos de interação possibilitam a construção do conhecimento. O exemplo do debate é um dos relevantes, pois leva o estudante envolvido no mesmo a elaborar e reelaborar seus conceitos.

Além do Estudante Flavio, a Estudante Luzia também faz menção ao perfil dos estudantes com os quais conviveu no curso superior de tecnologia e que é o perfil dos demais cursos presenciais e noturnos na instituição de ensino que frequentam. Para ela, as aulas mais ativas são importantes, pois mobilizam os alunos, tirando-os da condição de passividade e desenvolvendo a comunicação:

Eu sou mais a favor dessa aula mais ativa. Principalmente, acredito, pelo público que temos em sala de aula, que são pessoas mais velhas, que trabalham o dia inteiro e que vem já cansados para a sala de aula. Então, quando você começa a falar só em teoria, teoria, teoria, fica maçante e a pessoa acaba cansando. E você ter um semestre, ter oito semestres daquilo, a pessoa desanima. Nessas aulas mais ativas, primeiro, acredito, que ajude a se desenvolver muito no sentido de comunicação. Por exemplo, tem uma menina na sala, que no primeiro semestre, quando tivemos que apresentar um trabalho, ela foi lá na frente, ela baixava a cabeça, com o papelzinho na mão e falava bem baixinho, ninguém conseguia ouvir. Neste último semestre, ela foi apresentar trabalho, já estava sem papel na mão, já olhava para a sala quando ela falava, já falava em um tom melhor. Então acredito que todas essas atividades práticas que fazemos durante o curso, vão nos desenvolvendo e ajudam a não deixar a aula tão maçante (ESTUDANTE LUZIA).

A estudante apresenta uma condição bastante conhecida no ensino tradicional. O professor explanando em forma de palestra e os estudantes ouvindo de forma passiva ou anotando o que é dito por ele.

A postura de Vigotski, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. Muito frequentemente Vigotski e seus colaboradores interagiam com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento. Em vez de agirem apenas como observadores da atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. A intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011, p.40).

A estudante relata a situação por ela observada em relação à outra estudante, que mudou sua forma de falar, entre o primeiro e último semestre. Ela está se referindo ao desenvolvimento de uma das capacidades da colega, mas é provável, acreditamos, que outras capacidades foram desenvolvidas. Ela afirma: “acredito que todas essas atividades práticas que fazemos durante o curso, vão nos desenvolvendo”. E entendemos que está correta em sua elaboração. Todos os contextos em que sua colega esteve inserida a constituíram, e possibilitaram seu desenvolvimento.

Como podemos observar, apesar de alguns autores apresentarem conceitualmente que as metodologias ativas têm como ponto central o estudante, os professores também possuem papel relevante ao definirem as atividades mais adequadas para proporcionar a consolidação de determinados conhecimentos. Considerando nossas concepções, podemos deduzir que não são apenas os estudantes, nem apenas os docentes os responsáveis pela aprendizagem, mas o conjunto: estudantes, professores e mediações, que possibilitam o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo. Essa situação também foi relatada pela estudante:

Eu acredito que os pontos positivos em relação às aulas estão ligados aos professores. Eu acho que eles têm uma didática muito boa. Então isso ajuda a deixar mais clara a matéria, por mais que seja complicada, o jeito que o professor dá aula acaba sendo bom. E isso, principalmente aqui na instituição, a maioria dos professores tem uma didática boa, então isso é bem positivo. Uma boa didática é quando os professores conseguem aplicar aquilo que eles estão falando em nossa vida real. Não adianta só passar a teoria, sendo que não vamos entender nada na prática. Ele conseguir falar a mesma linguagem que a gente, é claro, ensinando a linguagem técnica, mas lembrar que está falando com alunos. Então falar de um jeito mais tranquilo, fazer brincadeiras, aplicar casos, essas coisas que ajudam a entreter com o professor. Não ficar aquela coisa de o Mestre falando e o aluno sentado ouvindo (ESTUDANTE LUZIA).

Uma boa didática está associada à linguagem clara e acessível, bem como a proporcionar situações de interação, ou seja, às atividades que o professor mobiliza para possibilitar mediações entre os estudantes e entre ele e os estudantes. Ela ressalta a necessidade de o estudante entender como os conceitos se relacionam com a prática. Com isso, inferimos que a aluna está, de certa forma, destacando a importância da internalização dos conteúdos, com a apropriação dos mesmos. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural, social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo

apropriação está permeado por outras significações. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p.28). Esse processo de internalização faz parte dos conceitos de Vigotski e, como destacado por Freitas; Monteiro; Camargo (2015), possibilita que as funções psicológicas superiores (plano social/cultural) sejam internalizadas (plano individual).

A discussão sobre internalização e o processo que a envolve é um dos fundamentos desta pesquisa, pois descreve o processo de elaboração e reelaboração de conceitos, que passam do contexto social para o individual. Garzella (2018) pesquisou professores e estudantes em aulas de Cálculo, apresentando e discutindo as diferenças entre as aulas e o reflexo dessas junto aos estudantes. Se o professor direciona sua aula exclusivamente para o conteúdo, o resultado são estudantes desmotivados, pois não veem sentido naquilo que estão fazendo. A forma como o professor proporciona as mediações entre os estudantes e o objeto de estudo, faz diferença. Assim como Garzella (2018), nós chegamos a considerações no mesmo sentido. Somente assim, os conceitos ou conteúdos passam a fazer sentido para o estudante e esse processo parece ser mais eficiente por meio de aulas mais ativas, como a própria estudante ressalta:

Que é o desenvolvimento que a pessoa tem. Ela criar confiança para falar. De pouquinho em pouquinho que você vai falando, você vai se acostumando, e se prepara tanto para dentro da sala de aula, quanto lá para fora. Para falar com o seu chefe, para ser líder de uma equipe. Muito do que eu aprendi em sala de aula, utilizo no meu serviço, e consigo fazer isso de forma bem clara, graças a essas aulas que tive aqui dentro, essas aulas mais dinâmicas. Então eu adoro esse tipo de aula (ESTUDANTE LUZIA).

Essa Estudante Luzia é uma aluna bastante jovem. No momento da entrevista possuía 19 anos e já estava concluindo a graduação. Ela reflete sobre sua formação, a forma como foi se constituindo nesse período que esteve na universidade e objetivando perspectivas futuras sobre seu trabalho. Entendemos que esse processo de participação na pesquisa e a entrevista também contribuíram para a formação dessa estudante, assim como dos demais, pois possibilitou que os mesmos reservassem alguns momentos, durante o último semestre de estudos na universidade, para refletirem sobre si mesmos.

O Estudante Marcos também possuía 19 anos no momento da entrevista e, assim como sua colega, estava concluindo o curso. Ele foi o primeiro a ser entrevistado e relatou situações bem interessantes:

E a aula de gestão de pessoas, citada, foi uma aula que utiliza bastante metodologia ativa. Porque era a aula que mais trazia o aluno para dentro da aula. O aluno expunha sua opinião, assim, de uma forma incontestável. Você aprendia a lidar com os problemas e a enfrentá-los. Então a metodologia ativa dessa aula era bastante eficiência. Outros professores utilizavam de uma forma mais micro, não ampliava muito a metodologia ativa. Outros ainda ficavam no ditado, o professor só ditava e o aluno copiava. A aula de Comunicação Empresarial foi uma aula que a metodologia ativa estava presente toda hora. Não é uma aula de um conteúdo muito difícil segundo a visão do aluno, porque a comunicação, a gente já nasce com ela, a gente se comunica visualmente, hoje em dia através de e-mails. A comunicação foi se adaptando conforme os tempos. E querendo ou não, só de a gente estar conversando na aula é uma comunicação e isso já entra dentro de uma metodologia ativa. Então, na aula de Comunicação Empresarial a gente teve uma visão de padrão, às vezes. Então tivemos uma metodologia ativa entre outros alunos, entre o professor mesmo, a gente fez pesquisa de campo para aprender a fazer uma metodologia ativa externa, não somente da sala e sim com outros alunos da Universidade (ESTUDANTE MARCOS).

Ele nos descreve algumas situações que vivenciou, começando com uma professora que “trazia o aluno para dentro da aula”. Ele está relatando uma situação em que considera a aula como ativa, especialmente por proporcionar aos estudantes a possibilidade de resolução de problemas e outras atividades. Propiciava, efetivamente, a interação e, por meio dessa, mediações de conhecimentos, discussões e reflexões. O que é destacado quando o estudante diz: “a gente fez pesquisa de campo para aprender a fazer uma metodologia ativa externa, não somente da sala e sim com outros alunos da Universidade”. A crítica à educação tradicional é também realizada na entrevista, quando o estudante se refere a ter tido, no ensino superior, aulas ditadas. O ditado no ensino superior reflete valorização do conteúdo em detrimento de outras possibilidades. Por fim, ele cita outra aula, cujo conteúdo é “mais fácil”, ou talvez mais próximo da realidade dos estudantes, por isso, a participação em sala se torna mais segura. Esse estudante, em outro momento da entrevista é categórico ao se referir as metodologias ativas e diz o que acha sobre a interação social no ensino superior:

Eu acho que a metodologia ativa é bem melhor para aprendizagem do aluno. Por que o aluno recém-formado do ensino médio consegue entrar no ensino superior e acompanhar as metodologias assim mais simples, as aulas na faculdade eu acho que a interação social a interação com o público interno e externo tem que ser o foco principal. Então eu acho que as

metodologias ativas dos professores, fazem com que eles se saiam melhor na sua atuação de professor, porque ele traz o público para dentro da aula, fica aquela aula interessante, aquela aula que acaba na semana a gente tá esperando a outra semana para ter ela de novo (ESTUDANTE MARCOS).

Obter essa condição, em que os estudantes saem de uma aula e anseiam pela próxima é o desejo de muitos professores. Muitos trabalham nesse sentido, nem sempre com resultados positivos, mas esse é um dos ônus da profissão. O que se destaca nessa fala do estudante é como alguns professores conseguem gerar essa condição por meio da interação social. Note que o estudante fala da interação de forma ampla, envolvendo o contexto interno e externo à universidade. Essa descrição nos remete a importância dada por Vigotski ao tema:

Ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Vemos que a importância da interação social já era discutida por Vigotski em seus trabalhos. Podemos depreender que as metodologias mais ativas têm possibilitado mais situações de interação social, o que gera satisfação aos estudantes e, por isso, tem se destacado na atualidade, afinal, basta observarmos as mudanças pelas quais a sociedade tem passado nos últimos anos com o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente as voltadas para comunicação. É importante lembrar que estamos delimitando nossas discussões a um grupo de estudantes do ensino superior, que, no contexto desta pesquisa são ativamente conectados nessas tecnologias.

Sabemos também que existem muitos estudantes que não possuem acesso às tecnologias digitais, mesmo estando no ensino superior, ainda possuem dificuldade em operar e resolver problemas relacionados às mesmas. Ainda que usem as redes sociais ativamente, o uso de outros recursos tecnológicos ligados à conexão e interação, produção de textos, cálculos complexos, são desconhecidos. Isso nos leva a refletir sobre como tem se dado a formação para uso de tecnologias digitais e deduzir que pouco avançamos nesse sentido, uma vez que as dificuldades se apresentam de forma abrangente no ensino superior. Borges *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa considerando a realização de aulas remotas no ano de 2020, em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus Covid-19, entre suas reflexões estão:

[...] as condições possíveis de acesso aos recursos tecnológicos e o domínio dessa linguagem para o favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem do corpo discente. Soma-se a isso as condições mais singulares que devem estar no espectro das preocupações de docentes, inclusive por sermos terapeutas ocupacionais, as condições de estudantes decorrentes de questões que envolvam a vulnerabilidade social, deficiências ou questões territoriais que dificultem o acesso, por exemplo, de quem mora em áreas rurais (BORGES, et al., 2020, p. 13).

Também devemos considerar que a situação de acesso aos recursos tecnológicos não é a mesma em todas as regiões do país. Assim, temos como referência o Estado de São Paulo, no entanto, em outras regiões as condições podem ser ainda mais precárias.

O Estudante Marcos faz uma crítica ao uso dessas tecnologias no ensino superior, pois acredita que as mesmas contribuem para superficialidade nos estudos:

Os professores ainda cobram os alunos que não leram o livro. E acho que o ato de ler um livro é uma coisa muito importante pois você vê como que antigamente era e a forma que você tem agora. Acho também que, se você tirar um pouco a tecnologia do curso, você falar para o aluno “não faz uma pesquisa de celular”, “não faz um trabalho escrito, de slide”, eu quero um cartaz escrito de tal livro, isso faz com que o aluno entre dentro do curso, entre dentro da matéria, faz com que o aluno entre dentro do ambiente que ele vai atuar. Porque na internet é muito fácil, então alguns professores enganam os outros alunos, achando que eles estão aprendendo, mas eles estão somente copiando o que está na internet. Então eu acho que eu não passaria tanto essa metodologia tecnológica, eu usaria mais a metodologia de ensino mais casual, aquela, dando uma pesquisa também pela internet e você dividindo esse tempo não só exigindo que o aluno vá para o computador, fazer com que o aluno tenha gosto em procurar saber mais. Eu acho que ponto muito importante de tocar na metodologia Ativa é que a forma do professor de entrar na sala já é diferente do outro. Portanto eu acho que ainda é um assunto muito novo para os professores. Tem muitos professores com uma didática que vai seguindo um padrão. Então, por mais aqueles que usam a metodologia ativa, eu acho que falta um pouco dar uma aprofundada no tema. Porque o professor tenta usar e os alunos que não conseguem se adaptar a esse tema, não entendem nada do assunto. Então o professor tentar agregar valores naqueles que não se interessam na dinâmica de uma metodologia ativa. Fazer com que consiga atender 100% dos alunos da sala. A metodologia ativa faz com que você pense, traz o aluno para dentro do assunto, e eu acho que uma forma de pensar em trazer caso tenha algum problema, caso tenha algum que não se interesse (ESTUDANTE MARCOS).

A observação do estudante é bem interessante, pois temos a visão que as pessoas jovens consideram boas apenas as tecnologias digitais, no entanto, sua fala direciona em

outro sentido, que a universidade pode e deve ser um ambiente de aprofundamento nos estudos, que os estudantes querem sentir a necessidade e serem desafiados a cumprir atividades diferentes das tradicionais. Assim como nos relatou a outra estudante, se eles não se sentirem instigados, podem cumprir as tarefas, mas isso não significa que haja envolvimento ou apropriação. Por isso os docentes possuem um grande desafio no sentido de buscar estratégias que gerem esse envolvimento, e eles têm feito isso, pois, como o próprio aluno relata, os professores com os quais teve contato buscaram envolver todos os alunos, inclusive aqueles que não se mostravam interessados.

Essa perspectiva reforça a importância da interação, como já foi destacado anteriormente e que nos remete às concepções de Vigotski, conforme discutido por Oliveira (2011). Também ressalta a criação de desafios e atividades que exijam dos estudantes a busca de informações pertinentes para a resolução desses. Ainda, sugere a mobilização de tecnologias adequadas, o que não indica necessariamente tecnologias digitais, mas sim recursos adequados para resolução de cada situação proposta, ou seja, podemos deduzir que algumas situações requerem recursos manuais e não digitais para sua resolução. E, assim como ressalta o estudante, esse conjunto de ações depende diretamente da ação do professor.

Estudos demonstram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (Vigotski, 2010, p.108).

É importante deixar claro que Vigotski está se referindo ao desenvolvimento da pessoa de forma geral e não ao uso de metodologias ativas. O que ressaltamos é a importância dada à atividade docente nesse processo de desenvolvimento. No excerto, a discussão se dá em torno dos conceitos existentes na época, em que se acreditava que ao estimular uma função específica, por exemplo a memória em uma área de conhecimento, essa função abrangeria qualquer área.

Como dito, os professores têm se envolvido nessa perspectiva de interação e aplicando estratégias em que a priorização são as resoluções de problemas e não apenas o

conteúdo ou as informações. Essa mudança também foi relatada por um dos estudantes ao se referenciar a dois professores, um da área de Direito, que é uma área tida pelos próprios estudantes como bastante teórica, e outro com quem tiveram aulas em diversos momentos:

Eu me lembro de uma aula que utilizou esse tipo de metodologia ativa, que foi com o professor de direito, foi o semestre passado, a disciplina Direito Empresarial, que foi uma aula muito dinâmica, uma aula que eu pude aprender de forma clara e objetiva. Não foi uma aula maçante, teórica, com slides e slides. Foi um negócio assim bem centrado e a sala inteira participava e, se você perguntar, a maioria lembra disso. Com muitos assuntos discutidos em sala. E uma aula também que houve foi com um professor que nos acompanhou durante esses dois anos e tivemos 4 disciplinas com ele. E no último semestre eu vi que ele, assim, despertou. A aula dele melhorou muito, nesse sentido de uma aula mais ativa, mais envolvente. Por ser uma disciplina também muito teórica, ele abordou de forma prática. E eu digo que aprendi muito mais os conceitos de administração no último semestre, do que nos outros, que foram somente aquelas aulas mais teóricas e maçantes (ESTUDANTE TADEU).

Esse relato apresenta a visão do estudante sobre as aulas com metodologias mais ativas, com destaque para a possibilidade de participação dos estudantes em sala de aula, que é justamente um dos pressupostos dessas metodologias. John Dewey (1859-1952), em uma de suas obras, de 1938, já apresentava uma discussão sobre a importância da interação para a boa formação:

Baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, consequentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem. O problema, pois, é: como tais contatos podem ser estabelecidos sem violação do princípio de aprendizagem por meio de experiência pessoal. A solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores que operam na constituição da experiência individual (DEWEY, 1979, p. 9).

Nos parece que a interação é um dos pontos cruciais para a construção do conhecimento. Sabemos que essa discussão não é recente, mas ainda nos dias atuais vemos situações em que apenas a transmissão de informações prevalece no cotidiano de algumas aulas. O relato do estudante apenas reforça o que faz parte das discussões, pois ao citar que as aulas “melhoraram” quando os professores passaram a possibilitar a participação dos estudantes e quando o foco não foi apenas o conteúdo, deduzimos que está se referindo a essa interação, a essa possibilidade de troca de vivências, que é citada por Dewey (1979), que é gerada em um contexto social, como destacado por Oliveira (2011), quando trata das

concepções de Vigotski sobre a educação. Ambos os autores possuem restrições em relação às aulas tradicionais, e na entrevista com esse estudante também é feita uma comparação entre estas e aulas com estratégias mais ativas. O Estudante Tadeu foi um dos mais críticos durante a entrevista, apresentando situações vivenciadas durante sua formação e que merecem ser discutidas. Vemos em sua fala que a formação universitária precisa ter propósito, que precisa ir além da informação:

Então o ponto negativo que eu vejo, nessas aulas tradicionais é isso, a exposição e não interação. Eu acredito que a exposição excessiva de conteúdo, ela não gera muita coisa, infelizmente das tecnologias que nós vivemos hoje, as pessoas estão lendo cada vez menos. Pelo fato de ler menos, a pessoa deixa de conhecer. Tem uma frase interessante que eu li. Ela fala assim: “você é resultado do que você lê e do que você faz daqui a 5 anos”. Então o que você lê hoje, influencia seu futuro. O que você faz hoje, influencia seu futuro. Eu vejo isso como um planejamento. Então se eu procuro agregar conhecimento e o professor no seminário de contabilidade falou algo interessante (foi uma das aulas que aprendi bastante - Contabilidade Financeira), ele falou assim: “o caminho do saber é a biblioteca, porque se você não conhecer livros, você desconhece o que o mundo tem para ensinar”. Então, é interessante que ele falou. Olha, poucas pessoas vão na biblioteca. Se a gente pegar o percentual de pessoas que visitam biblioteca e realmente se dedicam à leitura, é mínimo. Mas eu vejo que metodologias realmente precisam ser transformadas. E a gente está no tempo de transformação. Se na universidade e a educação em si não acompanharem esse ritmo e ficarem presas ao passado, eu acho que ela vai perder muito. Eu acho que essas metodologias de forma mais prática e ativa tende a agregar muito, muito mesmo (ESTUDANTE TADEU).

Notamos na fala do estudante que a crítica está direcionada para a metodologia da aula e a forma de interação, pois, deduzimos que apenas foram requeridos os conteúdos e valorizada a memorização de conceitos. Quando ele fala “o ponto negativo que eu vejo, nessas aulas tradicionais é isso, a exposição e não interação” está claramente se referindo a metodologia em sala. Quando diz “se tivesse uma forma, não sei se tem, de aquela disciplina ser ministrada de forma mais ativa e dinâmica, prática, eu teria aprendido”, reforça essa situação.

Como destaca Leite (2012), “o sujeito tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações com os diversos objetos possibilitam ao sujeito a elaboração de ideias, hipóteses, relações, análises, sínteses, etc”. Por isso, ainda que de forma não consciente, os estudantes relatam a preferência por aulas que proporcionem a interação. Também podemos

inferir que a valorização das aulas mais ativas, e estas relacionadas à interação, possuem como fundamento a zona de desenvolvimento proximal que, como destacado por Oliveira (2011, p.38), “refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”. Ou seja, as atividades com interação possibilitam aos estudantes que ainda estão em processo de desenvolvimento conceitual que consolidem esses conhecimentos, por isso, a percepção de que a aprendizagem ocorre melhor quando realizam atividades coletivas.

Com isso, as situações descritas até o momento nos levam a supor que a mobilização de metodologias ativas, a interação entre alunos e alunos e professores durante as atividades, a formação por meio de atividades cuja aplicabilidade é percebida pelos estudantes, são situações que se mostram mais bem aceitas e que, segundo os relatos dos estudantes, geram mais facilidade de aprendizagem. Evidente que esta pesquisa não avaliou a apropriação de conteúdos, mas sim as percepções dos estudantes em relação às metodologias ativas em aula. Até o momento, prevaleceram pontos positivos em relação às metodologias ativas no ensino superior. No próximo tópico, discutimos uma outra temática que também está diretamente relacionada à aprendizagem dos estudantes: a afetividade e relações de ensino. Discutimos se a afetividade possui ou não efeitos na aprendizagem.

5.4 Afetividade e relações de ensino

“Essa aula me marcou muito, porque a minha professora todo dia trazia um estudo diferente” (ESTUDANTE MARCOS).

As entrevistas foram ricas em informações sobre o cotidiano do ensino superior, apresentaram situações e concepções dos estudantes sobre o ensino e sobre o processo de aprendizagem. Algumas falas foram bastante diretas e nos possibilitam a discussão sobre a afetividade em sala de aula, entre as quais está a do Estudante Claudio que, ao falar sobre o que seria uma aula de sucesso diz que “Para que a aula tenha sucesso, certamente o mais importante é a empatia, o comprometimento, de ambas as partes, professores e alunos. Alunos desconcentrados, alunos desmotivados, são grandes empecilhos”. Entendemos que ele se refere à afetividade quando cita a empatia no contexto da frase. Como citado, é

necessário o envolvimento de ambos e para que haja esse envolvimento é importante existir afetividade positiva. Leite (2012), em seu texto, argumenta que os resultados de pesquisas realizadas por seu grupo de estudos possibilitou o desenvolvimento de conceitos sobre as decisões adotadas pelos professores e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem. Como o próprio autor diz

Não estamos nos referindo à determinada metodologia de ensino, mas reconhecemos que, independente da orientação teórica assumida pelo docente, em toda situação de ensino planejada, o professor deve assumir algumas decisões que, no seu desenvolvimento prático, terão inevitáveis consequências afetivas na relação que se estabelecerá entre o aluno e os conteúdos específicos” (LEITE, 2012, p. 362).

Vemos que não se trata de um processo em que apenas uma metodologia de ensino poderia gerar o impacto positivo em relação à afetividade do estudante com o conteúdo a ser abordado em aula. O autor coloca que as decisões tomadas gerarão consequências afetivas nos estudantes, podendo serem positivas ou negativas. As escolhas que Leite (2012, p. 363) cita são: “a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino”. Essas decisões são tomadas consciente ou inconscientemente pelo docente, pois fazem parte do seu cotidiano, podendo afetar diretamente o sucesso ou fracasso das aulas. Nos relatos obtidos, um dos estudantes trouxe a situação de sua primeira avaliação no curso superior como um momento marcante:

No início do curso superior senti muita diferença, de verdade, senti muita diferença. Como em todo curso, eu vim com determinação para aprender e para sair daqui com diferencial, mas para mim foi um início incrível, com muitas descobertas, cheguei muito empolgado. Mas o meu choque de realidade foi na minha primeira N1²⁹. Que realmente como eu falei na minha trajetória no Ensino Médio Ensino Fundamental sempre tive muita dificuldade com a matemática e a minha primeira N1 foi de matemática aplicada, e para mim, foi um choque de realidade terrível, porque parecia que durante as aulas estava entendendo a matéria e na hora da prova eu nada sabia. Então para mim foi também um divisor de águas, para minha estadia aqui, porque a prova estava composta por 5 questões e eu só consegui responder 2, porque eram de alternativas e eu chutei. Saí da sala arrasado, não eu não queria fazer isso, não condiz com tudo que eu busquei para minha vida hoje. Eu fui para casa decidido que a minha postura em relação à matemática tinha que ser diferente, tinha que ser muito diferente mesmo,

²⁹ A instituição em pesquisa possui como critério de avaliação 3 notas: N1, N2 e N3. É aprovado o estudante que obtiver média maior ou igual a 6,0 (seis), considerando as duas maiores notas, entre as três possíveis.

e aí, eu retornei e continuei estudando para buscar um resultado melhor para N2. O resultado, não vou lembrar agora, mas fiquei com a nota acima de 8,0 e me surpreendeu bastante. Fiquei muito feliz e, de lá para cá, eu comecei a entender que, realmente eu não tenho inteligência suficientemente boa para dizer que tenho um QI elevado em relação à matemática, mas eu acredito que eu consigo superar com a minha dedicação. E o entendimento que, realmente, eu preciso me dedicar para que eu consiga alcançar êxito nessa matéria. De lá para cá, graças a Deus, as minhas notas têm sido boas em relação à Matemática Financeira, Custos, Gestão, tudo relacionado à área financeira. Graças a Deus tenho conseguido ter boas notas desde essa primeira N1 que foi meu fracasso na área acadêmica e até hoje, graças a Deus, estamos bem, com boas notas (ESTUDANTE FLAVIO).

É possível observar no relato do estudante que sua primeira avaliação no ensino superior foi negativa, apesar de acreditar que estava compreendendo as aulas, pois teve baixo desempenho na avaliação escrita. Como ele mesmo declara, foi um momento de decepção pessoal, mas essa condição o fez superar as dificuldades. No entanto, sabemos que muitos estudantes desistem após esse tipo de frustração. Apesar dessa situação inicial, o estudante fala sobre a importância dos professores para sua formação:

No curso de CST, tive aulas fantásticas, espetaculares, professores muito bons, tive algumas aulas que, talvez, eu tenha discordado não do conteúdo mas, talvez, do método utilizado, mas em suma acrescentaram muito, influenciaram muito no profissional que eu tenho me tornado hoje, devido muito a esses semestres de curso que eu passei. Influenciou bastante a minha visão relação à vida profissional e a vida acadêmica (ESTUDANTE FLAVIO).

O estudante demonstra ter vivenciado momentos positivos durante sua formação acadêmica. Entendemos que os elogios às aulas, estão relacionados à afetividade positiva gerada no decorrer do curso, ao ponto de contribuir para a construção das próprias concepções, conforme citado. Entendemos como positiva a afetividade gerada, pois em outro momento o estudante explica que “dentro da área acadêmica hoje, me desperta muito desejo de, talvez, no futuro próximo, ou num futuro distante, buscar qualidades para que, talvez, pudesse no futuro me tornar um docente”. Acreditamos que se o contato com os docentes tivesse gerado marcas negativas, ele não teria apresentado esse desejo de se tornar docente. Barros (2018) discute em sua pesquisa a importância da formação pedagógica para os docentes e como a forma de avaliar é reflexo das concepções dos mesmos. O que vemos em diversas situações, e mais especificamente quando observamos os professores trabalhando

com estratégias pré-definidas e chamadas de metodologias ativas, é que o processo de construção de conhecimento sofre alterações, contudo, a avaliação permanece a mesma, ou seja, avaliando apenas conteúdos e memória. Isso pode refletir duas situações: o docente que não se apropriou da concepção do que são metodologias ativas, e, por isso, está apenas reproduzindo uma atividade; ou, que o docente está em uma fase de transição, com algumas já apropriadas e outras em construção. Esta última é compreensível e desejável, pois vai ao encontro de nossas concepções acerca da construção de conhecimento.

Ainda o mesmo estudante traz uma outra situação de aula que vivenciou, se referindo a um debate realizado na universidade:

Uma boa aula para mim, aula que tenha sucesso, vou citar mais uma vez aquela aula que nós tivemos sobre a política nacional de resíduos sólidos, que nós buscamos o assunto e foi discutido e dentre os debates ali apresentados e fatos trazidos acredito que tenha sido muito bom. O resultado de fato comprova o sucesso da aula, o final, quando nós realmente expusemos o nosso entendimento. Foi uma das melhores aulas que nós tivemos (ESTUDANTE FLAVIO).

O estudante relata a importância de as aulas possibilitarem a exposição de seus conhecimentos, ou seja, uma aula é considerada boa quando há interação entre estudantes e docentes e dos demais estudantes entre si. Na situação apresentada, a aula foi um debate realizado sobre um assunto específico, o estudante esclarece que ele e os demais colegas se prepararam para defender um determinado posicionamento, enquanto outro grupo de colegas se preparou para defender outro. Dessa forma, se apropriaram dos conhecimentos necessários e tiveram a possibilidade de interagir com todos os envolvidos.

Para nossa discussão esses relatos são bastante relevantes, pois verificamos algumas situações conhecidas sobre o ensino superior, como o fracasso escolar, que é frequente em diversas instituições. Garzella (2018) realizou uma pesquisa comparando as aulas de dois professores em determinada disciplina inicial de alguns cursos superiores e verificou que há uma priorização de conteúdos em detrimento dos conhecimentos prévios dos estudantes, ao mesmo tempo em que se reforça a responsabilização do próprio estudante nas situações de fracasso escolar. Essa postura docente pode contribuir para a evasão dos estudantes, uma vez que gera a impressão de incapacidade no estudante. Analisando o relato do Estudante Flavio, verificamos que o mesmo vivenciou uma situação de fracasso logo no início de seu curso

superior; inferimos que poderia ter desistido e, talvez, tenha até cogitado essa possibilidade, pois relata que precisou superar a situação.

Assim como Garzella (2018) verificou posturas diferentes entre os professores, a Estudante Luzia relata que, no decorrer do curso, conheceu professores com características bem diversificadas, especialmente no último semestre, afirmando que “tem aquelas aulas que são extremamente teóricas, teoria em cima de teoria, e aquelas que são bem práticas, com estudos de caso, brincadeiras, conversas”. Essa descrição possibilita aproximarmos as situações de pesquisa e sugerir que essas posturas geram afetividades diferentes entre estudantes e professores, e, conseqüentemente, entre estudantes e o conteúdo da disciplina. Em sua entrevista, a Estudante Luzia reforça que prefere os professores que buscam aulas mais praticas, por meio de atividades interativas, mas que vivenciou situações em que os professores possuíam estratégias de aula bastante tradicionais que ela considerou como atrativas:

Eu tinha um professor que deu aulas no primeiro e segundo semestres para mim. Ele chegava na sala, passava um resumo do conteúdo no quadro, copiávamos no caderno, quando terminávamos, ele entrava com slides, se aprofundando no resumo que já havia passado. Saíamos para o intervalo, a segunda parte ele fazia a mesma coisa. Eu gostava. Ficava muito claro para mim o que era o conteúdo. Até mesmo porque a disciplina era bem teórica, então não tinha muito o que se desenvolver em prática (ESTUDANTE LUZIA).

Analisando o resultado da entrevista, concluímos que o professor destacado privilegiava apenas a transmissão de informações ou conteúdos. Entretanto, para a estudante, ainda assim essa estratégia didática foi interessante. Nos relatos obtidos na pesquisa de Barros (2018), essa situação também foi observada, porém, a autora analisou que em algumas situações, apesar da aula ser expositiva e o professor privilegiar os conteúdos, ele interrompia sua explanação e discutia os conceitos com a sala. Nesse processo, mesmo em uma aula expositiva, mantinha a interação e o envolvimento dos estudantes. Apesar de concordar com essa metodologia de ensino, a estudante também valorizou outras:

Outro exemplo, agora de aula prática, tínhamos uma aula de uma matéria ligada ao RH, gestão de pessoas, alguma coisa assim. E ela fazia várias atividades em relação à emoção da gente. Eu me lembro de uma que ficou bem marcada, ela deu um balão para cada um, nós escrevemos nossos sonhos e colocamos dentro do balão e ela deu um palitinho para cada um. E você decidia se protegia seu sonho ou se destruía o sonho dos outros. O que era mais importante para você? Proteger o seu balão ou destruir os

balões dos outros, que no caso seriam os sonhos. Isso foi bem legal. E ela até comentou: “agora vocês vejam o que fazer...”. A sala inteira ficou quieta, ficou parada. E ela disse: “Vocês foram os únicos que preferiram proteger a destruir os balões (sonhos) dos outros”. Então foram bem extremas as aulas que tivemos. E como a professora era voltada para o RH, então ela sempre estava fazendo atividades bem dinâmicas (ESTUDANTE LUZIA).

Já nesse relato, observamos uma metodologia bastante diferente da descrita anteriormente. A professora buscou o envolvimento emocional dos alunos, fazendo com que refletissem sobre seus sonhos e suas atitudes. Como nos apresenta Leite (2012, p.364), “atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas, sem dúvida, aumentam as chances do aprendizado com sucesso por parte do aluno e a consequente relação afetiva de aproximação entre o aluno e os conteúdos envolvidos”. Novamente nos deparamos com as escolhas do professor para a mediação entre estudantes e objeto de estudo e, por isso reforçamos a importância das suas concepções pedagógicas. Na fala da estudante, observamos como a professora faz aproximações com o grupo, atribui responsabilidades, lança elogios quando a atividade é realizada, questiona e provoca a reflexão. Todas essas situações demonstram as concepções que a docente possui. Essas concepções vão ao encontro das expectativas dos estudantes, pois em diversos momentos dessa e de outras entrevistas, os mesmos defendem essa importância:

Eu acho que o mais importante é a interação entre os professores e os alunos. Não só o aluno ficar sentado ouvindo, nem o professor ficar em pé falando. Tanto o professor dar abertura para o aluno falar e os alunos se dispor a perguntar, tirar dúvidas. Eu acho que essa interação é que faz a aula fluir. Eu acredito que os pontos positivos em relação às aulas estão ligados aos professores. Eu acho que eles têm uma didática muito boa. Então isso ajuda a deixar mais clara a matéria, por mais que seja complicada, o jeito que o professor dá aula acaba sendo bom. E isso, principalmente aqui na instituição, a maioria dos professores tem uma didática boa, então isso é bem positivo. Uma boa didática é quando os professores conseguem aplicar aquilo que eles estão falando em nossa vida real. Não adianta só passar a teoria, sendo que não vamos entender nada na prática. Ele conseguir falar a mesma linguagem que a gente, é claro, ensinando a linguagem técnica, mas lembrar que está falando com alunos. Então falar de um jeito mais tranquilo, fazer brincadeiras, aplicar casos, essas coisas que ajudam a entreter com o professor. Não ficar aquela coisa de o Mestre falando e o aluno sentado ouvindo. Os pontos negativos seriam as aulas maçantes, muitas aulas são apenas teoria em cima de teoria, e acabam ficando só nisso, acaba sendo tedioso, e perdemos o gosto, e vamos empurrando sem ter gosto por aquele conteúdo (ESTUDANTE LUZIA).

Leite (2012, p. 364), diz que “a qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares”. E isso é o que vemos no trecho da entrevista apresentado, pois, quando a estudante diz que os professores possuem boa didática, em nosso entendimento, ela está argumentando que esses realizam uma mediação pedagógica com boa qualidade, o que leva a maior compreensão dos conteúdos estudados. É importante destacarmos que uma boa mediação pedagógica não significa diminuir a qualidade do ensino, sendo, até mesmo, o contrário. Isso aparece no relato do Estudante Marcos:

Quando entrei no ensino superior, comecei a gostar dos desafios que tínhamos. Aquela coisa de na data certa você tem que entregar o trabalho, porque senão você perde sua nota. Aquele comprometimento a mais que você tinha que ter, que no ensino médio eles não cobravam. Se você esquecesse hoje, poderia levar amanhã, se faltasse, depois fazia. A trajetória no ensino superior exige um comprometimento maior (ESTUDANTE MARCOS).

Veja que o estudante está relatando uma situação de exigência de cumprimento de prazos e, mesmo assim, considerou a situação como desafiadora, ou seja, considerou relevante para sua formação essa exigência por parte dos professores. Ainda, o mesmo estudante discorre:

Minhas aulas foram “bacanas”. Eu tive um pouco de dificuldade em algumas matérias, mas em relação à maioria, eu achei a metodologia do curso muito boa, porque alguns professores utilizam livros, outros trabalham com slides, outros ditam alguma coisa, alguma experiência e não fica só uma coisa de decorar matéria, você tem que aprender de várias formas: visual, texto, etc. Considero importante essas várias formas de ensino, todos os professores, cada um que utilizou seja qualquer tipo de metodologia fizeram com que os alunos aprendessem bem o que eles queriam passar. Considero uma boa aula aquela em que o professor deixa o aluno perguntar, faz com que o aluno saia dali sem nenhuma dúvida. Muitos alunos têm dúvidas na hora das aulas em sala, porém eles têm medo de perguntar, têm vergonha, não sabem se o colega vai rir. E os professores, mesmo assim, explicam duas vezes, três vezes, até perceberem que todos entenderam (ESTUDANTE MARCOS).

Nessa fala, podemos verificar, assim como ocorreu nos relatos anteriores, que o estudante em questão vivenciou diversos tipos de aula, com estratégias específicas, com destaque para as situações em que os professores permitiram a participação ativa dos estudantes em sala de aula. Garzella (2018) também identificou o receio dos estudantes em fazerem perguntas na sala de aula, sob o risco de serem ridicularizados. Esse receio está

ligado ao ambiente gerado em sala de aula e este está ligado às decisões pedagógicas escolhidas pelo docente, como discutido por Leite (2012). Sendo assim, o professor é a pessoa responsável por fazer as escolhas pedagógicas que determinarão a condução de suas atividades junto à turma. Nos relatos do Estudante Marcos, uma professora se destacou:

Tive uma disciplina durante o curso superior de tecnologia em Logística, chamada Gestão de Pessoas, eu acho que não tem muito a ver com o curso de logística, pois eu acho que é logística ela foca mais na eficácia e eficiência no meio ambiente, ao meu ver foi mais para agregar um grupo, mas essa aula me marcou muito, porque a minha professora todo dia trazia um estudo diferente, e fazia, antes de começar a aula, para todos os alunos interagirem entre eles para conseguir realizar os desafios. Era uma aula que não tinha um grupinho formado, qualquer pessoa queria fazer com qualquer um, gostávamos de trocar os grupos para conhecer outras ideias. Ela trazia alguns estudos para resolvermos os problemas. A professora trazia alguns conflitos de patrão e funcionário, como que a gente iria lidar, caso passasse por aquele problema. Você não tinha que escrever aquilo que o professor queria, você escrevia aquilo como você acha que você agiria. Ela trouxe estudo de patrão xingando funcionário aí mostrava tipo como que a gente ia lidar com um problema desse. Eu acho que essa aula agregou muito valor para mim porque fez com que eu saiba lidar melhor com um desafio, saiba lidar com um conflito, entender que o conflito não é uma intriga com alguém, que o conflito é qualquer problema que você venha enfrentar, tudo aquilo que pode ser uma barreira na sua vida, e você tem que passar por cima desse conflito. Então acho que essa aula fez com que eu me sentisse melhor pessoalmente (ESTUDANTE MARCOS).

Algumas falas do estudante nos chamaram a atenção, entre elas, a que menciona que a disciplina em questão não estava muito ligada à sua formação, apenas por não ser uma disciplina de conteúdo técnico-científico específico ou exclusivo da área, mas que se tratava de uma disciplina para “agregar o grupo”. Considerando nossos referenciais, entre eles, Leite (2012), podemos inferir que não foi a disciplina que agregou o grupo, mas sim as escolhas pedagógicas da professora responsável por essa disciplina que levaram a essa condição. A professora fez uso de estudos que desafiavam os estudantes a resolver situações próximas à sua realidade, dessa forma, os mesmos se uniam em um objetivo comum. Para nosso entendimento, a professora fez boas escolhas e conseguiu gerar uma afetividade positiva durante suas aulas.

Esse processo reflexivo do grupo possibilitou a construção de conhecimentos significativos para os estudantes. Deduzimos isso, pois observamos que estudantes diferentes se referiram a mesma professora. Por isso, a mediação proporcionada por ela gerou bons resultados. Como diz Smolka (2000, p.31):

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros.

Assim, vemos que os estudantes foram afetados pelos sentidos propostos na atividade, construindo concepções e conhecimentos, não apenas individualmente, mas passando do coletivo para o individual. Isso é observado quando a estudante diz que “você não tinha que escrever o que o professor queria”, ou seja, a professora possibilitava a liberdade de expressão e escrita. A frase da estudante reflete uma situação recorrente e que sugere uma situação de resistência. Em muitas situações, especialmente em modelos tradicionais de ensino, o professor espera uma resposta, e esta deve ser exatamente da forma como ele deseja. Os estudantes percebem isso, e fornecem a resposta correta. No entanto, inferimos, em diversos momentos, que essa é uma forma de resistência, pois entregam o que o professor espera, e apenas isso, sem a apropriação, sem a discussão e sem a construção de algum conhecimento. Em uma perspectiva Bakhtiniana, não está existindo neutralidade, mas uma resistência à situação em que estão expostos.

O Estudante Marcos também expõe a realidade vivenciada por estudantes de cursos superiores noturnos, que são trabalhadores e chegam para aula já cansados das atividades diárias, reconhecendo que o professor considera isso, pois “ele faz uma aula com base no tempo que ele tem. Se ele tem uma aula de duas horas, ele pensa numa aula dentro 2 horas”, buscando as estratégias que considera mais adequadas. Isso é visto como positivo, pois “os professores que são mais dinâmicos fazem com que o aluno venha mais para dentro da aula, porque ele consegue agregar valor nesses alunos que estão cansados, porque usa o dinamismo”. Essas estratégias, que consideramos planejadas, são determinantes para geração de afinidade positiva em relação à aula e, conseqüentemente, ao conteúdo, na visão do estudante:

Porque professor bom é aquele que faz aluno melhor do que ele, aquele que quer ver o aluno lá em cima, que ensina o aluno se tornar um profissional. Então eu tenho esse gosto por lecionar, eu me vejo como um professor daqui uns anos ensinando tudo aquilo que eu aprendi, as partes ruins que achei em aula, não passarei e as partes boas como citada a metodologia ativa em trazer o aluno para dentro, fazer aquela aula mais descontraída,

aquela aula que você aprende não só lendo e aquela que se aprende conversando e sorrindo (ESTUDANTE MARCOS).

Ainda nesse sentido, o Estudante Tadeu fez um relato de uma situação vivenciada em seu primeiro dia de aula e que foi recordada por ele em sua última atividade do curso, ou seja, o último dia efetivo de aula. Essa memória sugere que as situações descritas foram marcantes e estão ligadas às escolhas do professor para o primeiro dia de aula com uma turma de ingressantes:

Ontem (05/12/2018) nós apresentamos o nosso projeto integrado, no Anfiteatro, e a gente terminou aí, na verdade, foi a última disciplina ser dada a nota. Então foi feita a entrega do resultado final, da aprovação. O interessante é que a minha primeira aula também foi lá no Anfiteatro. E o professor citou isso. Foi uma aula que me marcou, foi a primeira aula, e foi a última também. Na primeira aula, ele falou algo interessante, falou assim: “olha aqui na sala nós temos guerreiros, nós temos corajosos, mas também nós temos fracassados”. Aí eu pensei: “poxa, a primeira aula, você escutar algo como isso”. Mas aí eu percebi, realmente, ele estava totalmente correto. Porque nem todo mundo consegue chegar no final da caminhada. Em outra aula, o professor falou sobre o número de pessoas que entram na universidade, no ensino superior, e a quantidade de pessoas que terminam o curso. Se não me engano, a base foi 2016, acho 8.500.000 alunos que ingressaram e somente 1.200.000 chegaram no final do curso. Então, se você pegar essa base dá para a gente ver que temos muito a melhorar. As pessoas, a nossa cultura, infelizmente o problema não é o ensino, o problema é a demanda no nosso país. As pessoas precisam entender que o conhecimento é necessário, que o saber é necessário. Mas uma aula que me marcou realmente foi a aula de economia, a primeira aula, em que o professor me fez lembrar muita coisa que eu estudei no ensino médio e que eu pensava que nunca teria utilidade e hoje está tendo utilidade (ESTUDANTE TADEU).

Interessante destacar como a escolha realizada pelo professor no primeiro dia de aula foi impactante para os estudantes. Esse docente fez uma explanação que atingiu os sentimentos dos estudantes e, pela fala, acreditamos que tenha atingido boa parte da turma, gerando impressões e, podendo ter sido determinante para a postura de alguns dos estudantes frente aos desafios do curso. Para o Estudante Tadeu, especificamente, observamos que o impacto foi positivo, pois notamos que o mesmo comparou a situação de sua turma, e a sua, em relação aos dados nacionais referentes aos cursos superiores de tecnologia, tendo um olhar otimista em relação à sua formação. Assim como sinalizado pelos demais, para esse estudante também é importante a realização de aulas práticas e o bom relacionamento:

Para uma aula ter sucesso, acho que o mais importante é a clareza, o conteúdo prático e, vou dizer assim, inter-relacionamento. Eu acho que o ser humano não foi criado para viver só. Eu acho que o ser humano foi criado para viver em comunidade, porque uma vez que você está sozinho ou você deixa de crescer ou você é uma pessoa que não está pronto para viver em sociedade. Eu penso assim que tem duas coisas que se perde quando se morre: sabedoria e afeto. Se você deixou de compartilhar o seu conhecimento com alguém, se você morreu, seu conhecimento é levado com você, né? Então eu acho que, uma aula, para ter um sucesso, ela tem que ter relacionamento, ela tem que ter envolvimento. Se ela não tem envolvimento, se é aquela coisa mais única, mais centrada em mim, eu acho que ela não surte um efeito muito bom. Eu falo porque venho acompanhando as disciplinas. Eu tive aulas extremamente importantes e boas. Eu já tive aulas não tão boas assim. É lógico que nem todo mundo está bem todos os dias, como já disseram os docentes, eles têm uma metodologia diferente, mas é fato isso, precisam buscar melhorias. Eu acho que o processo educativo está melhorando e tende a melhorar em frente a outros. Eu vi uma aula interessante, uma aula no YouTube³⁰, ministrada em uma universidade inglesa, e essa aula é realmente ministrada de forma ativa, nesse sentido de inter-relacionamento. E eu vi ele que 80% dos alunos aprenderam que o professor passou. E a era uma disciplina considerada chata. Uma disciplina que se fosse passada teoricamente, nem todo mundo iria prestar atenção. Mas como ele trouxe aquilo de forma dinâmica, envolvente, as pessoas além de aprenderem, gostaram do conteúdo. Então isso tende revolucionar a educação (ESTUDANTE TADEU).

Esse estudante apresenta nesse trecho de sua entrevista, elementos que corroboram com a perspectiva de estudos sobre afetividade, mais especificamente, sobre as adotadas nesta pesquisa e que possuem como referência o trabalho realizado por Leite (2012), que descreve as premissas de seu grupo de pesquisa (Grupo do Afeto³¹), em que o processo de ensino-aprendizagem não é neutro. Da fala do estudante inferimos a proximidade com as bases dessa perspectiva, pois são destacados: o papel ativo do estudante no processo de formação, bem como a importância da possibilidade dessa participação ativa; o relevante papel da inter-relação entre as pessoas, ou seja, os mediadores desse processo. Neste mesmo sentido, considerando a necessidade de um bom relacionamento, podemos aproximar a fala com a relação sujeito-objeto-mediador e, conseqüentemente, da relação afetiva existente

³⁰ A palavra “youtube” foi feita a partir de dois termos da língua inglesa: “you”, que significa “você” e “tube”, que provém de uma gíria que muito se aproxima de “televisão”. Em outras palavras seria a “televisão feita por você”. (<https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>)

³¹ O Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, constituiu-se no final da década de 90, do século passado. É formado por professores, doutorandos, mestrandos e alunos do curso de Graduação em Pedagogia. Tem como objetivos pesquisar, analisar e discutir os impactos afetivos produzidos pela mediação pedagógica, desenvolvida por agentes mediadores, como os pais e os professores, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

<https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/grupo-do-afeto/apresenta>

entre esses. Ainda, o estudante deixa bastante claro que reconhece a formação superior como um processo e destaca a relação com os docentes:

Eu acho que em tudo existe um processo de melhoria. Logicamente que não estava acostumado com aulas, nesse estilo mais teórico, mas as aulas eram boas realmente. É lógico que de docente para docente existe uma diferença, não são iguais, cada um tem a sua metodologia. Alguns são um pouco mais ativos, algumas disciplinas são mais teóricas outras mais expositivas, mais claras, né? Eu diria que nem todas as disciplinas eu tive 100% de aprendizado. Lógico que algumas disciplinas eu não fui tão bem, mas as disciplinas em si foram excelentes. Dos professores não tenho o que reclamar, desde o primeiro semestre até o último, não tive divergência com ninguém, não tive problemas com ninguém, nunca relatei sequer um erro na central ou na coordenação. Só teve a agregar. Eu acho que quando você aceita que você não sabe, e também que você não sabe tudo, eu acho que é o meu num bom caminho para você chegar a um conhecimento maior (ESTUDANTE TADEU).

O estudante salienta que compreende a formação como um processo, que vai se construindo nas relações, reconhecendo as características de cada um dos professores, reconhecendo suas limitações inclusive e fazendo uma síntese em que se destaca essa concepção de formação. Entre esses destaques podemos observar a humildade para saber que todos estão em um processo contínuo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Por fim, esse estudante remete às orientações de seu pai, que, de forma bastante concisa, representa o que temos discutido nessa pesquisa:

Eu acho que vai muito do pessoal também. Se eu estou envolvido no que estou fazendo. Se o que eu faço é importante. E, se faço, devo fazer de forma correta. Como disse meu pai: “se vai fazer, faz certo”. Põe amor no que você vai fazer, porque que se você se empenha em fazer o seu melhor, o resultado é excelência (ESTUDANTE TADEU).

Como podemos observar, o papel do professor é fundamental para a afinidade ou não do estudante com o conhecimento abordado na disciplina. Barros (2018) realizou uma pesquisa com estudantes de último ano, buscando relatos sobre professores que “promoveram profundas marcas afetivas, positivas ou negativas, na sua vida acadêmica, em especial relação com os conteúdos específicos das disciplinas ministradas pelos respectivos professores” (BARROS, 2018, p.183) e chegou à conclusão que “as questões de sucesso ou fracasso em diferentes disciplinas passam, fundamentalmente, pela mediação pedagógica em sala de aula”. Esses resultados corroboram com nossas considerações. Os relatos dos entrevistados nos apresentaram a importância do relacionamento positivo docente-estudante e estudante-

docente, para o bom desenvolvimento nas atividades de aula. Como descrito, a questão da afetividade vai muito além da associação ao sentimento de afeto, mas criar marcas importantes que são determinantes para a aprendizagem.

Considerações finais

Chegamos ao final do trabalho. Aqui buscamos responder nossa questão de pesquisa e discutir se os seus objetivos foram atingidos. Em nossa perspectiva de trabalho, uma pesquisa não é realizada isoladamente, e esta não foi diferente. Podemos dizer que foi o resultado de uma construção de diversas pessoas e contextos, diretos e indiretos, que contribuíram para sua concretude.

Iniciamos a pesquisa buscando compreender e discutir como os estudantes dos cursos superiores de tecnologia entendiam as metodologias ativas. Nossa proposta inicial era analisar os pontos positivos e negativos no uso de metodologias ativas no ensino superior. Partimos das estratégias de ensino, pois diversos autores assim sinalizavam. No entanto, os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes não conheciam essas estratégias, mas apresentaram a importância de aulas com interação e nas quais os professores se colocassem à disposição para ouvi-los. Com o aprofundamento das discussões no programa de pós-graduação grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente³² e nas bancas, fomos construindo uma concepção diferente, mais relacionada à perspectiva histórico-cultural e que se distanciava da perspectiva de treinamento e execução de atividades pré-estabelecidas. Esse processo foi sendo construído, elaborado e reelaborado, gradativamente, até chegarmos à concepção que temos.

Nosso objetivo foi discutir a concepção de metodologias ativas, bem como o envolvimento de estudantes no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Realizamos as discussões desta pesquisa a partir das análises das entrevistas e de nossas concepções teóricas. Como descrito, tratamos: Imagens, expectativas e vivências no ensino superior; O estudante trabalhador e as metodologias ativas; Percepções sobre as aulas com metodologias ativas; Afetividade e relações de ensino. Temas que se destacaram em detrimento a outros possíveis a partir das entrevistas.

³² Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente

O trabalho do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente fundamenta-se nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, mantendo sempre diálogo com autores de outras áreas e campos de conhecimento afins. Abrange os estudos e as pesquisas relacionadas aos seguintes temas: desenvolvimento humano em contextos educativos; práticas escolares; práticas discursivas; formação docente e discente; condições e possibilidades de aprendizagem de alunos com ou sem deficiência e trabalho docente
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0199785304633620>

Como resultado deste trabalho podemos descrever o perfil dos estudantes participantes da pesquisa, como pessoas que se esforçaram para chegar ao ensino superior, iniciando os estudos com muita vontade de aprender e se desenvolver, não apenas academicamente, mas também pessoalmente. Nesse esforço, destacamos o trabalho, afinal, as falas evidenciaram que os estudantes buscaram o ensino superior com o objetivo de preparação para o mercado de trabalho. Assim como evidenciaram que chegavam cansados para um terceiro turno, e que a forma de condução das aulas não afetava apenas a relação professor-estudante, mas também era determinante para se manterem acordados.

Esses estudantes eram críticos, que refletiram sobre as aulas que tiveram durante sua formação, reconhecendo o trabalho de seus professores e expondo proximidades e distanciamentos em relação às suas disciplinas/aulas. Também relataram como a afetividade positiva ou negativa estava presente em suas trajetórias acadêmicas, explicitando situações em que os professores atuavam de forma a gerar essa afetividade positiva e, dessa forma, construindo bons relacionamentos dos estudantes com os conhecimentos discutidos em aula. Da mesma forma, recebemos relatos sobre professores que não geraram essa afinidade e os estudantes dispersavam nas aulas.

Um dos pontos comuns a todas as entrevistas e discussões foi como o ensino superior e seu contexto contribuíram para a formação de cada um dos entrevistados. Conforme abordado na pesquisa, entendemos que a cultura no ensino superior é construída, reconstruída e reelaborada a todo momento. Acreditamos que essa formação está ligada à heterogeneidade dos grupos sociais que são formados em cada sala de aula e a cada semestre. Quanto maior a diversidade, maior potencial para o desenvolvimento.

Percebemos, também, que diversos referenciais sobre metodologias ativas vinculam às estratégias de ensino, como: aprendizagem baseada em problemas (PBL); *team based learning* (TBL); *peer instruction*; entre outras, já citadas em nossa revisão teórica. Essas metodologias estabelecem padrões e rotinas sequenciais para a realização de aulas e têm como entendimento que os estudantes são os protagonistas no processo de aprendizagem. Em alguns outros, observamos que os professores são colocados como os protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Essas metodologias, atualmente, são consideradas e disseminadas por diversos professores, pesquisadores e instituições de ensino superior.

Entretanto, como citado no capítulo sobre metodologias ativas, nossa concepção sobre o conceito de metodologias ativas é diferente do atualmente disseminado, pois

entendemos as metodologias ativas não como estratégias, mas como uma concepção, que se distancia do modelo tradicional de ensino que se fundamenta na transmissão de conteúdo. Acreditamos em uma concepção histórico-cultural, embasada nos preceitos de Vigotski, considerando que a construção do conhecimento não ocorre de forma isolada, nem depende apenas de um ou outro envolvido, mas do conjunto: estudante, professor e as mediações proporcionadas. Nesse sentido, a aprendizagem só pode ocorrer de forma ativa.

Em nossa concepção o conhecimento não é transmitido. É um processo construído em uma relação entre o estudante, o professor e os meios. Nesse processo, o estudante é colocado em contato com determinada temática, trazendo consigo conhecimentos prévios. Ao ter esse contato mediado pelo professor, que, por sua vez, carrega concepções próprias, o estudante passa a interagir com outras concepções: de outros estudantes; do professor; e de outras fontes, sociais e acadêmicas. Considerando a heterogeneidade de contextos com os quais estiver em contato, o estudante então reflete e reelabora suas concepções, que podem ser reforçadas ou desconstruídas, chegando, assim, a um novo estado de concepção. Esse processo pode ocorrer indefinidamente, com a reelaboração e consolidação de conhecimentos ocorrendo a partir desse espaço e contexto social. E, como citado, todo o processo é mediado pelo professor, que proporciona as condições de interação, sendo a qualidade dessa mediação muito importante para o processo de construção do conhecimento.

Por esse motivo, entendemos que as metodologias ativas não devem se restringir estratégias de ensino, nem mesmo de forma dependente da tecnologia, pois estão ligadas à concepção descrita, que é muito mais ampla. Se consideramos tal concepção, qualquer professor que entender esse processo, pode reorganizar suas práticas pedagógicas, criando seus próprios modelos sem precisar se prender a alguma metodologia pré-estabelecida. Ou seja, qualquer professor pode realizar aulas com metodologias ativas, desde que quebre o modelo tradicional e proporcione a elaboração e reelaboração de conhecimentos com mediações que proporcionem interações positivas. Conforme citamos em nosso capítulo 2, algumas consultorias oferecem cursos relacionados às metodologias ativas e outros produtos para as instituições de ensino superior, como solução para os diversos desafios enfrentados como: evasão, qualidade de ensino, captação de estudantes, entre outros.

Os relatos dos estudantes deixaram claro que eles querem mais momentos de interação e ressaltaram que, quando esses momentos foram oportunizados nas aulas, puderam construir e consolidar os conhecimentos discutidos. Mas em todos os relatos percebemos que

eles desconhecem as metodologias ativas no formato de estratégias. O que eles nos apresentam são aulas diferenciadas, que foram organizadas pelos professores, tendo como premissa, a interação. Nesse sentido, o que foi destacado como positivo pelos estudantes foi a interação e outras mediações proporcionadas pelos professores.

Os próprios referenciais que consideram as metodologias ativas como estratégias, em determinados momentos, sinalizam a importância da interação, contudo, não a reconhecem como fator prevalente. Por isso, nos apoiamos em Vigotski, que constrói o conceito de mediação considerando a relação entre o homem e o mundo que o cerca, afirmando que essa não é uma relação direta, mas sim, uma relação mediada (VIGOTSKI, 1995).

Sendo assim, podemos afirmar que nosso objetivo foi atingido. Considerando que pudemos evidenciar a concepção dos estudantes acerca do uso de metodologias ativas no ensino superior. Não como estratégia, pois os mesmos não relataram nenhuma das estratégias usualmente propostas, mas em uma concepção histórico-cultural. Também atingimos nosso objetivo, ao discutir uma concepção distinta das propostas, assim como discutimos o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Portanto, podemos afirmar que o estudante, ou o professor, de forma isolada, não são o centro da aprendizagem, mas sim o processo que envolve: estudantes, conhecimentos, contexto social, professores e a mediação entre eles, é que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento. E essa aprendizagem e desenvolvimento ocorrem dialeticamente entre os envolvidos, pois, tanto estudantes quanto professores aprendem e se desenvolvem a partir da construção do conhecimento. E esse conjunto contribui para uma formação mais ampla em um processo contínuo e crescente.

Por fim, esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para a construção de uma concepção mais ampla sobre as metodologias ativas. Levando os leitores a refletirem acerca de suas próprias concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o olhar para os processos envolvidos e como as relações propiciam a efetiva construção do conhecimento.

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.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; DOS ANJOS, Daniela Dias. A pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. Revista Internacional de Formação de Professores, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 92-116, set. 2019. Disponível em < <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1495>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BARROS, Flávia Regina de. Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos. In: **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Problematication and Problem-Based Learning**: different words or different ways? Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf> >. Acesso em: 13 mar.2018.

BOLLELA, Valdes. Roberto.; SENGHER, Maria. Helena.; TOURINHO, Francis S. V.; AMARAL, Eliana. **Aprendizagem baseada em equipes**: da teoria à prática. Medicina, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: < http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/7_Aprendizagem-baseada-em-equipes-da-teoria-a-pratica.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BORBA, Patricia Leme de Oliveira et al. Desafios ‘práticos e reflexivos’ para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. SciELO Preprints, 2020. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38047/1/PREPRINT_DesafiosPraticosReflexivos.pdf> Acesso em: 24 jul.2020.

BORGES MC, CHACHÁ SGF, QUINTANA SM, FREITAS LCC, RODRIGUES, MLV. **Aprendizado baseado em problemas**. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3):301-7. Disponível em: < http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/8_Aprendizado-baseado-em-problemas.pdf>. Acesso em: 13 mar.2018.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior? Trabalho Necessário. Ano 5, nº5, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4607>>. Acesso em: 02 mar.2019.

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. Decreto nº 5786, de 24 de maio de 2006. **Dispõe sobre os Centros Universitários e dá outras providências.** Brasília – DF: Diário Oficial da União, 25 mai 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm>. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Brasília – DF: Diário Oficial da União, 18 dez 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. 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, SINAES. 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/110.861.htm>. Acesso em: 17 jul.2017.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista THEMA**. V.14. n.1, p.268-288, 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FARIAS, Cynthia Moura Louzada; CARVALHO, Raquel Baroni de. **Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem**. Revista Espaço Acadêmico, v. 15, n.179, p. 37-43, 2016.

FIDALGO-BLANCO, Ángel. **Flip Teaching: método de Aprendizaje Activo** [Gravação de vídeo]. Universidad Politécnica de Madrid - UPM. 2017. 21 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fAhk7-xcuJM>>. Acesso em: 07 jul.2018.

FILIPPE, 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.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

FRARE, Rosângela Eliana Bertoldo; ANJOS, Daniela Dias dos; DAINÉZ, Débora. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto do ensino de matemática. In: Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245>>. Acesso em: 31 ago. 2017. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.245>.

FREINET, Célestin. **A Educação do Trabalho**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco J.; FIDALGO-BLANCO, Ángel; SEIN-ECHALUCE, María Luisa; CONDE, Miguel Ángel. **Cooperative Micro Flip Teaching**. Springer International Publishing Switzerland 2016. P. Zaphiris and A. Ioannou (Eds.): LCT 2016,

LNCS 9753, pp. 14–24, 2016. Disponível em: <
<https://pdfs.semanticscholar.org/76ae/52f6b2eebf7e8e0325af9f31af78ebc076ac.pdf>>.
 Acesso em: 07 jul.2018.

GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. Reflexões sobre o ensino de cálculo In: **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

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/censo/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: 2016** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 27 nov.2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2017** – Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 26 mar.2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2018** – Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 02 nov.2019.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**; tradução e organização: José Gabriel Perissé. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 150 p.: il. – (Coleção Educadores). Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf> >. Acesso em: 15 Jul.2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; BERNARDO, Fabiana de Oliveira; MOREIRA, Ana Luiza Alves. Espaços de formação pedagógica para o docente do ensino superior: entrevista com Sérgio Antônio da Silva Leite. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 211-221, jun.2017. ISSN 2237-5864. Disponível em: <<http://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/4591>>. Acesso em: 17 jul.2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> >. Acesso em: 09 Jan.2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora: 2006.

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.

MULLER, Maykon Gonçalves; ARAUJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Angela; SCHELL, Julie. **Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (1991 a 2015)**. *Rev. Bras. Ensino Fís.* [online]. 2017, vol.39, n.3, e3403. Epub Mar 13, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172017000300503&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 20 abr.2018

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PINO, Angel. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 3, n. 2, p. 31-40, ago. 1995 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jan. 2020

PINO, Angel. **Técnica e Semiotécnica na era da informática**. Contrapontos, volume 3, n.2 (Itajaí-SP), 2003 mai-ago:283-296. Disponível em: < <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/725/574>>. Acesso em: 03 jan.2020.

PINO, Angel. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL MEC - CNCST. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->>. Acesso em: 25 fev.2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANTANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. Periódico Polifonia. Cuiabá, MT: UFMT, 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/124/showToc>>. Acesso em: 18 ago.2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: DIFEL, 1979. Disponível em: < <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Rousseau-Emilio-Ou-Da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 10 out.2017.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2020.

SOUSA, Alberto B. **Metodologia do Arco Meguerez**. 2018. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/metodologias-de-educacao/metodologia-do-arco-maguerez>>. Acesso em: 20 mar.2018

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004. p. 9-61.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n.16, jan-abr, 2008.

TIBÉRIO Iolanda F.L.; ATTA José Antonio; LICHTENSTEIN, Arnaldo. **O aprendizado baseado em problemas - PBL**. Rev Med (São Paulo) 2003 jan.-dez.;82(1-4):78-80. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/62624/65422>>. Acesso em: 13 mar.2018

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A e OLIVEIRA NETO, J. D. de. **A Utilização da 'Sala de Aula Invertida' em Cursos Superiores de Tecnologia**: Comparação Entre o Modelo Tradicional e o Modelo Invertido 'Flipped Classroom' Adaptado aos Estilos de Aprendizagem". In Revista de Estilos de Aprendizagem, 2013, n. 12, v. 11, p. 1-14. Disponível em: < <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/12/51>>. Acesso em: 13 mar.2018

VASCONCELOS, José Antonio. Fundamentos filosóficos da educação. 2 ed. Curitiba: Intersaberes: 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária. Campinas-SP: Autores Associados: 2005.

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 03 jan.2020.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 27 nov.2017.

VIGOTSKI, Levi. **Lev S. Vygotsky**: manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, 71, 21-44, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>> Acesso em: 03 jan.2020.

VIGOTSKI, Levi S. **Obras escolhidas**. Madri: Visor, 1995. (v. 3).

VIGOTSKI, Levi S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: < <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 03 jan.2020.

VINHA, Marcia Pileggi; WELCMAN, Max. (2010). **Quarta aula**: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. Psicologia USP, 21(4), 681-701. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>>. Acesso em: 02 jan.2020.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 10 out.2018.

WÜRFEL, Rudiane Ferrari. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial**: análise do GT15 da ANPEd. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2015. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12063/DIS_PPGEDUCACAO_2015_WURFEL_RUDIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 nov.2017.

Apêndice – Apresentação dos Dados

Apresentamos a seguir os dados construídos na pesquisa, que são as entrevistas dos estudantes textualizadas em forma de narrativa. Também apresentamos as análises realizadas, que se referem à forma como constituímos os núcleos temáticos.

Estudante Cláudio

Desde o início, desde o ensino primário, eu estudei em escola pública. Ensino primário, Ensino fundamental um e dois, todas as etapas cursadas em instituição pública, na escola José Nantala Badue. A partir do ensino médio cursei ensino técnico integrado, eu cursava o colegial e fazia também curso técnico no Instituto Federal, no qual me formei técnico em 2014, não entra tão a fundo nas disciplinas em alguns casos, mas me satisfaz

Quando entrei na Universidade não senti tanta diferença do ensino médio em razão de eu ter estudado no Instituto Federal. Eu senti mais essa diferença do ensino fundamental para o médio, senti falta de coisas que eu já deveria ter entrado naquele nível de ensino sabendo. As primeiras aulas, matemática aplicada, contabilidade básica, foram tranquilas.

Quando a gente inicia o ensino superior, viemos eufóricos. Digo a gente porque alguns colegas que tenho, e que eu trago até hoje comigo, começaram o curso na euforia. Eles diziam “vai ser um novo mundo”, “vai ser tudo muito bom”. Mas a gente acaba tomando aquela sacudida. “Viu!!! Pára!!! Aqui não é brincadeira!!! Aqui é profissional!!!”. É profissionalismo o tempo todo. A gente vê que não dá para chegar e brincar. Mas, particularmente, não senti tanta dificuldade. Gostei de muitas matérias. Todos os trabalhos nos remetem ao profissionalismo. O pessoal, às vezes, leva na brincadeira, só que é aí que se torna possível perceber quem vai ser um grande profissional e quem vai, se conseguir, sair daqui com um diploma.

As aulas no CST, em grande parte, eram aulas teóricas, mas também havia as exposições de casos, todavia o que sempre prevalecia era a teoria. Algumas aulas tinham uma ou intervenção, o aluno era posto à prova, mas grande parte só ficava na teoria. Na maioria das vezes os alunos ficavam acanhados em interagir. Sou uma pessoa que gosta de falar, este

é um dos meus pontos fortes, em alguns casos é ponto fraco, porque acabo falando até o que não deveria, mas acho que ao interagir na aula, aprendemos melhor o conteúdo. Já fui requisitado no trabalho, mas confio que o ensino deve vir primeiro, creio que até em primeiro em relação ao trabalho. Porque hoje posso até largar a faculdade para trabalhar, mas amanhã o trabalho irá me cobrar o que perdi.

Tivemos muitas boas aulas e relatar uma delas apenas é bem difícil, mas uma aula que eu sempre irei me lembrar foi a de um debate, em que os alunos eram pegos de surpresa pela pergunta do outro grupo, nós não sabíamos o que o outro grupo iria perguntar. Então quando éramos questionados e levados a justificar algo, tínhamos que ter o conhecimento. Fomos praticamente obrigados, por nossa vontade de vencer o debate, a estudar a fundo o tema e esta foi uma coisa inesperada. Todos os alunos relataram quando o debate acabou, que foi uma coisa inesperada. O quão fomos pegos de surpresa com esse debate foi o que tornou aquela aula uma aula muito marcante.

Já ouvi falar em metodologias ativas, mas não da boca de um professor. Já ouvi falar em conversas, já ouvi falar em vídeos, mas nunca fui levado a entender a fundo o que significam metodologias ativas. A aula tradicional, particularmente falando, é boa para que o aluno possa entender como funciona algo, para que aquilo é necessário, mas acredito nas aulas de um papel mais ativo, em que o aluno é levado a realmente executar ação, entender como fazer, saber para quê, mas eu fazendo, entendo o como. Talvez o que entendi quando a teoria foi explicada, não seja exatamente o certo de como eu teria que agir.

Vejo como positivas as aulas em que o aluno é levado a um papel mais ativo. Certamente isso foi positivo para os poucos professores que utilizaram, não foram todos, não foram nem a metade os que utilizaram essa metodologia, mas é muito interessante. Porque até mesmo alunos que ficam acanhados são incentivados a explorar um pouco mais, a se arriscar um pouco mais, porque estamos aqui para errar. Não podemos errar na vida profissional. Erros estão cada vez menos toleráveis, alguns podem ser cruciais. Então a nossa metodologia mais teórica, num primeiro momento, tem seus pontos positivos, mas a prática é essencial. Também vejo que existem pontos negativos, quando o aluno é privado da interação, quando o aluno é privado do erro, os danos futuros podem ser severos no âmbito profissional, pois se eu não errar, se eu não souber onde eu errei, fica mais difícil corrigir.

Outro ponto negativo é quando os professores se prendem a assuntos externos a aula. Muitos se prendem a assuntos externos, a aula acaba perdendo o foco e como ele não colocou

isso no seu material de aula, é levado a usar aquela metodologia antiga de escrever na lousa, e assim perde-se totalmente o foco da aula, e é uma coisa que também prejudica, não sei se é pertinente, mas acredito ser a falta de profissionalismo, tanto dos professores, quanto a falta de bom senso dos alunos, de se colocar no papel de professor e de aluno, passando a uma relação de amigos, que não é errado, porém, hora de aula, é hora de aula. O professor está na sala para ensinar e o aluno para aprender, para ter uma troca de informações, não para ficar batendo papo, jogando conversa fora. Excluindo esses, não temos muitos pontos negativos aqui na universidade.

Ainda sobre as metodologias ativas vejo como pontos negativos, não a metodologia em si, mas no método como é empregada esta metodologia. Alguns professores, ao contrário do que eu citei a pouco, incentivam a discussão, mas deixam a mesma fugir do foco e acabar se tornando uma discussão banal sobre assuntos externos ao tema da aula. Isso é ponto negativo, a falta de foco. Esse é o ponto negativo porque, se o professor deixou o aluno agir, e ele não tiver as diretrizes, acaba fazendo errado, e esse erro, às vezes pode ser aceitável, às vezes não, podendo comprometer a relação intercalasse. Então estes são, para mim, os principais pontos negativos.

Uma boa aula, para mim, é uma aula em que ocorra uma troca de experiências e haja o mínimo de dúvidas, isso é quase impossível de acontecer, mas o mínimo é o melhor. Quanto menos dúvidas ao sair da aula melhor. Uma boa aula para mim é quando consigo entender o que o professor passou e posso entender como vou usar isso em minha vida profissional. Como disse há pouco, entender para que fazer primeiro, creio ser mais importante do que entender como fazer, porque entendendo qual é o objetivo, posso analisar melhor os meus métodos. E para que a aula tenha sucesso, certamente o mais importante é a empatia, o comprometimento, de ambas as partes, professores e alunos. Alunos desconcentrados, alunos desmotivados, são grandes empecilhos. Porém, se o professor perceber que os alunos estão desmotivados, cabe a ele procurar métodos. As aulas ativas, às vezes, são uma boa saída, uma alternativa interessante. Acredito que um aluno que obteve sucesso em suas aulas, será um profissional diferenciado no futuro. É a diferença entre aquele profissional que sempre estará estacionado na mesma função, às vezes com medo de ser mandado embora, e aquele outro que sempre crescerá na carreira. Se ele não tiver oportunidade de crescimento dentro daquela empresa onde ele está, ele sabe que se procurar algo melhor no mercado, na mesma área, só que em outra empresa, em um concorrente que seja, ele sabe que ele vai conseguir,

porque tem o conhecimento, tem toda a base para colocar em prática tudo que a empresa precisa dele.

Sugiro analisar mais a fundo quais seriam os novos métodos, principalmente nas aulas interativas. Porque como citei a pouco, uma aula que leva o aluno a colocar a mão na massa é muito melhor, porque esse aluno sai melhor preparado para o mercado. A universidade está preparando profissionais, então, se aprendo a fazer na universidade, já saio pronto para o mercado de trabalho. Se sair da universidade só com a teoria, a empresa, o mercado, não irá me ensinar a prática.

Estudante Flavio

Em minha trajetória no ensino médio, sempre estudei em escolas públicas e no início talvez tenha sido um divisor de águas para mim. Porque, no ensino fundamental, eu não era muito centrado em estudar, eu fazia parte da turminha da bagunça. Até que aconteceu de chegar um período em que, no final do ano, quem passasse estava de férias e quem não, fazia recuperação. E meu aniversário é no período de férias, e entre a turminha, os todos passaram e eu fiquei de recuperação. E eu tive que passar meu aniversário na escola. Isso me marcou muito e mudou minha visão de como eu enxergava a escola. E eu pensei “a partir de hoje, essa turminha não vai ser mais minha companhia não”. E isso foi um divisor de águas para mim, eu procurei cada vez mais de dedicar aos assuntos escolares. Daí em diante, ensino fundamental e médio, eu alcancei boas notas. Sempre tive dificuldade em matemática e física, sempre foram meus algozes no ensino médio. Acabei a escola com 17 anos, concluí meu ensino médio. E aí eu era crente que a minha área era engenharia, tinha convicção que eu era da engenharia. Passei no vestibular para Engenharia Mecânica da USF Itatiba, só que como eu tinha feito pedido de bolsa, eu participava do programa Educafro³³. E naquela época o seu pedido de bolsa era o que valia, eu tinha pedido bolsa para 100% e mesmo que tivesse uma pontuação superior a 50%, eu não poderia adquirir 50%, porque eu tinha pedido para 100%.

³³ O objetivo geral da EDUCAFRO é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira. (<https://www.educafro.org.br/site/>)

E na verdade foi o que aconteceu. Eu fiz cerca de 97% dos pontos, mas eu pedi 100%, então não me concederam a bolsa, mesmo que a minha pontuação desse para os 50%. Por esse motivo eu não comecei estudar assim que eu acabei o ensino médio. E de lá para cá passaram-se exatamente 10 anos e eu vim agora começar, aos 27 anos, o ensino superior.

Sempre fui estudando, me profissionalizando, tenho aproximadamente de 8 a 9 cursos do Senai, na área da metalomecânica, que é a área que eu trabalho hoje. E no último ano, nos últimos três anos, na verdade, antes de iniciar graduação foi me despertando desejo de realmente procurar me encaixar em algum curso. Eu fui me descobrindo ao longo do tempo, que eu não tinha nada a ver com engenharia. E foi onde eu comecei a pesquisar um pouquinho mais do curso de Processos Gerenciais, e entendi que existe um leque muito grandes possibilidades para uma pessoa que é graduada nesse curso. Você pode trabalhar tanto como analista financeiro ou até mesmo na área da metalomecânica, você se tornar um gestor, um gestor exercendo em qualquer área relacionada a sua função dentro da empresa, seja ela na área operacional ou seja ela na área do planejamento da empresa. Em qualquer área você consegue se encaixar e se adaptar muito bem, com o curso de Processos Gerenciais porque ele dá subsídio para realmente você exercer a função com qualidade.

No início do curso superior senti muita diferença, de verdade, senti muita diferença. Como em todo curso, eu vim com determinação para aprender e para sair daqui com diferencial, mas para mim foi um início incrível, com muitas descobertas, cheguei muito empolgado. Mas o meu choque de realidade foi na minha primeira N1. Que realmente como eu falei na minha trajetória no Ensino Médio Ensino Fundamental sempre tive muita dificuldade com a matemática e a minha primeira N1 foi de matemática aplicada, e para mim, foi um choque de realidade terrível, porque parecia que durante as aulas estava entendendo a matéria e na hora da prova eu nada sabia. Então para mim foi também um divisor de águas, para minha estadia aqui, porque a prova estava composta por 5 questões e eu só consegui responder 2, porque eram de alternativas e eu chutei. Saí da sala arrasado, não eu queria fazer isso, não condiz com tudo que eu busquei para minha vida hoje. Eu fui para casa decidido que a minha postura em relação à matemática tinha que ser diferente, tinha que ser muito diferente mesmo, e aí, eu retornei e continuei estudando para buscar um resultado melhor para N2. O resultado, não vou lembrar agora, mas fiquei com a nota acima de 8,0 e me surpreendeu bastante. Fiquei muito feliz e, de lá para cá, eu comecei a entender que, realmente eu não tenho inteligência suficientemente boa para dizer que tenho um QI elevado

em relação à matemática, mas eu acredito que eu consigo superar com a minha dedicação. E o entendimento que, realmente, eu preciso me dedicar para que eu consiga alcançar êxito nessa matéria. De lá para cá, graças a Deus, as minhas notas têm sido boas em relação à Matemática Financeira, Custos, Gestão, tudo relacionado à área financeira. Graças a Deus tenho conseguido ter boas notas desde essa primeira N1 que foi meu fracasso na área acadêmica e até hoje, graças a Deus, estamos bem, com boas notas.

No decorrer do curso superior eu fui me descobrindo, eu achava que eu era da área da engenharia e eu tenho hoje a certeza que nada tenho a ver com área de exatas. Dentro da área acadêmica hoje, me desperta muito desejo de, talvez, no futuro próximo, ou num futuro distante, buscar qualidades para que, talvez, pudesse no futuro me tornar um docente. Porque, diante dos seminários apresentados, eu tenho conseguido obter resultados positivos e tem me ajudado muito em relação a explicar um assunto, fazer uma explanação, não vou dizer sem grandes dificuldades não. É com muito empenho, muita dedicação, mas chega na hora de realizar, eu estou conseguindo obter um resultado positivo.

No curso de CST, tive aulas fantásticas, espetaculares, professores muito bons, tive algumas aulas que, talvez, eu tenha discordado não do conteúdo mas, talvez, do método utilizado, mas em suma acrescentaram muito, influenciaram muito no profissional que eu tenho me tornado hoje, devido muito a esses semestres de curso que eu passei. Influenciou bastante a minha visão relação à vida profissional e a vida acadêmica.

Nessa trajetória, dois os fatos me marcaram bastante. Foi essa N1 que eu fui muito mal e eu saí decidido que eu precisava mudar essa situação, graças a Deus, consegui mudar dar a volta por cima da situação. E um segundo momento foi em relação aos seminários. Eu vinha apresentando seminários dominando alguns casos, alguns textos que eu já conhecia. Até que um dia, foi feita a divisão de um seminário no grupo do qual eu participava, de um seminário de contabilidade e a parte que eu fiquei foi uma parte que eu falei “poxa vida aqui eu não domino”, “parece que não tem nada a ver”, “parece que vai ser o meu pior seminário”, mas diante desse fato e do entendimento de que aquele assunto eu não dominava, eu me dediquei bastante e o resultado foi extremamente gratificante, pois havia convidados especialistas na área e o grupo também me deu subsídios e eu fui muito elogiado. Isso para mim foi muito gratificante, marcou muito a minha estadia na universidade. Me fez entender que, por mais que eu não domine determinado assunto, eu tenho que me dedicar e me empenhar para que eu possa aprender e fazer o que eu necessito fazer, seja para apresentar,

seja para explicar o assunto, seja fazer uma avaliação. Por mais que eu não domine o assunto, eu não estou impossibilitado de aprender e vir a dominar.

Em princípio não ouvi falar em metodologias ativas, na verdade, já ouvi falar, mas eu não entendo a fundo a respeito, sobre o que realmente seriam essas metodologias ativas. Dentro do meu entendimento eu consigo pontuar alguns professores que trabalharam conosco utilizando metodologias ativas, lembro de um professor que nos acompanhou por 3 semestres e também lembro de uma aula em que nós tivemos que montar um debate em relação à PNRS - Política Nacional de Resíduos Sólidos, tinha a turma que defendia a tese de que realmente essa política poderia ser aplicada e a turma que acreditava que não dava certo. Eu fui um defensor da ideia de que sim, dava certo, e me propus a defender essa posição. Para mim foi uma aula que marcou muito, foi muito interessante.

Observo que existem momentos e momentos. Para determinadas matérias talvez a aula mais tradicional, em que o professor precise expor matéria, e o aluno precise ouvir para entender, talvez, ela seja muito proveitosa. Mas, na atual situação, do jeito que vivemos hoje, muito corrido, eu acredito que essa metodologia ativa tem contribuído muito para um bom andamento da aula. Porque eu enxergo isso? Dentre os nossos alunos, hoje nós podemos enxergar cerca de 90% trabalham e estudam, então já tem uma vida muito corrida. Talvez chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe. Então aquele cansaço dele vem à tona. Mas a partir do momento que aquela matéria começa a interagir com ele e, de repente, começa a tocar em pontos vivenciados por ele no dia a dia. E ele vai expondo, e esse professor vai interagindo, eu acredito que na conjuntura atual tem mais influência.

Essa questão de você chegar muito cansado e essa metodologia mais tradicional deixar você um tanto longe da aula. E a metodologia ativa te trazer realmente para dentro daquela aula. Você se sentir parte da aula, você poder participar, você pode interagir com professor, expor sua opinião, discordar da opinião do colega, mas ao mesmo tempo respeitar e também entender a opinião do colega. Enxergar a exposição do colega ou do professor que tenham um prisma diferente do seu, e você vai para casa com aquilo na cabeça. Eu, particularmente, sempre que acontecia, eu ia para casa ainda remoendo aquela exposição do colégio ou aquela exposição do professor, que foi contrária a minha e procurando entender e acrescentar ao meu conceito. Então entre essas duas exposições, a mais tradicional e a mais ativa, eu acredito que existem pontos positivos nas duas, mas realmente mais pontos

negativos na tradicional, hoje, pela situação do dia a dia cansativo. E mais pontos positivos na Ativa, pela interação.

Uma boa aula para mim, aula que tenha sucesso, vou citar mais uma vez aquela aula que nós tivemos sobre a PNRS, que nós buscamos o assunto e foi discutido e dentre os debates ali apresentados e fatos trazidos acredito que tenha sido muito bom. O resultado de fato comprova o sucesso da aula, o final, quando nós realmente expusemos o nosso entendimento. Foi uma das melhores aulas que nós tivemos.

Olha, poderíamos fazer um paralelo em relação à metodologia ativa e a metodologia tradicional, que hoje nós estamos mudando o cenário, poderíamos enxergar essa mudança de sinais. Muitas em relação à busca pelo ensino EAD. Eu sou um tanto quanto ainda resistente, porque eu sou o tipo de aluno que necessita, para o meu melhor aprendizado, dessa interação. E essa metodologia ativa ajuda muito. Como eu falei, eu vou para casa remoendo tudo que foi tratado, tentando entender, de fato, a posição que o professor colocou ou a posição que o aluno colocou. Uma das coisas que faz sentido para mim, foi em relação ao meu primeiro semestre, em relação a determinado professor, nós estivemos aí três semestres juntos, no primeiro semestre nós tivemos um debate interessante em relação ao planejamento para prever o futuro, eu discordei da posição como ele, o professor, colocou o assunto. E foi um debate bem caloroso, em relação ao assunto, mas a cada debate que nós tínhamos, eu ia tentando entender a posição dele, e hoje, ele também me fala que, a cada debate, ele ia tentando entender a minha posição. E hoje nós chegamos num consenso. Eu entendo que a posição dele agregou demais para mim e conversando com ele eu entendo, também, que a minha posição do entendimento, da forma que ele expôs, agregou bastante. E no EAD não existe essa possibilidade, ou coisa do tipo. Eu acredito que esse contato, esse olho no olho, esse debate por vezes

Estudante Luzia

Sou Luiza, tenho 19 anos, sempre estudei em escola pública, desde o primário, até minha formação. Nunca estudei nas melhores escolas, sempre foram aquelas consideradas piores da cidade. Eu escolhi o CST em Logística, primeiro porque é um curso rápido, bem

objetivo, e porque a área é interessante. O tecnólogo é uma área que está vindo com tudo porque é mais específico e isso o torna mais interessante.

Ingressar na Universidade foi bem diferente do que eu estava acostumada. Eu saí direto do ensino médio para o ensino superior, não tive pausa. E você sai do ensino médio, daquele ambiente mais tranquilo, com mais brincadeiras, e vem para o ensino superior, com pessoas mais velhas. Eu sempre fui a bebezinha da turma. Você vê o pessoal com uma maturidade bem maior, então você tem que amadurecer muito rápido aqui dentro. Os professores também são diferentes, outra cabeça, um jeito totalmente diferente de lidar. Para mim foi sair de uma coisa de criança e entrar no mundo adulto. É assim que eu enxergo os dois lados.

Minha trajetória no ensino superior tem sido bem satisfatória. Tenho aprendido bastante, consigo aproveitar bem as aulas. Tanto em relação a conteúdos, quanto aos professores, que são todos bem claros, então consegui desenvolver bem aqui dentro. Eu passei por quatro semestres, estou no último semestre, então temos professores bem diversificados e cada um tem um jeito diferente de dar aulas. Tem aquelas aulas que são extremamente teóricas, teoria em cima de teoria, e aquelas que são bem práticas, com estudos de caso, brincadeiras, conversas. Então variam bastante.

Eu tinha um professor que deu aulas no primeiro e segundo semestres para mim. Ele chegava na sala, passava um resumo do conteúdo no quadro, copiávamos no caderno, quando terminávamos, ele entrava com slides, se aprofundando no resumo que já havia passado. Saíamos para o intervalo, a segunda parte ele fazia a mesma coisa. Eu gostava. Ficava muito claro para mim o que era o conteúdo. Até mesmo porque a disciplina era bem teórica, então não tinha muito o que se desenvolver em prática.

Outro exemplo, agora de aula prática, tínhamos uma aula de uma matéria ligada ao RH, gestão de pessoas, alguma coisa assim. E ela fazia várias atividades em relação à emoção da gente. Eu me lembro de uma que ficou bem marcada, ela deu um balão para cada um, nós escrevemos nossos sonhos e colocamos dentro do balão e ela deu um palitinho para cada um. E você decidia se protegia seu sonho ou se destruía o sonho dos outros. O que era mais importante para você? Proteger o seu balão ou destruir os balões dos outros, que no caso seriam os sonhos. Isso foi bem legal. E ela até comentou: “agora vocês vejam o que fazer...”. A sala inteira ficou quieta, ficou parada. E ela disse: “Vocês foram os únicos que preferiram proteger a destruir os balões (sonhos) dos outros”. Então foram bem extremas as aulas que

tivemos. E como a professora era voltada para o RH, então ela sempre estava fazendo atividades bem dinâmicas.

É a primeira vez que escuto esse termo “Metodologias Ativa”. Tenho uma ideia, mas é a primeira vez que ouço o termo. Acredito, pelo que conversamos que tivemos esse tipo de metodologia estudando o *brainstorm*, em rodas de conversa e algumas outras atividades.

Eu sou mais a favor dessa aula mais ativa. Principalmente, acredito, pelo público que temos em sala de aula, que são pessoas mais velhas, que trabalham o dia inteiro e que vem já cansados para a sala de aula. Então, quando você começa a falar só em teoria, teoria, teoria, fica maçante e a pessoa acaba cansando. E você ter um semestre, ter oito semestres daquilo, a pessoa desanima. Nessas aulas mais ativas, primeiro, acredito, que ajude a se desenvolver muito no sentido de comunicação. Por exemplo, tem uma menina na sala, que no primeiro semestre, quando tivemos que apresentar um trabalho, ela foi lá na frente, ela baixava a cabeça, com o papelzinho na mão e falava bem baixinho, ninguém conseguia ouvir. Neste último semestre, ela foi apresentar trabalho, já estava sem papel na mão, já olhava para a sala quando ela falava, já falava em um tom melhor. Então acredito que todas essas atividades práticas que fazemos durante o curso, vão nos desenvolvendo e ajudam a não deixar a aula tão maçante.

Eu acredito que os pontos positivos em relação às aulas estão ligados aos professores. Eu acho que eles têm uma didática muito boa. Então isso ajuda a deixar mais clara a matéria, por mais que seja complicada, o jeito que o professor dá aula acaba sendo bom. E isso, principalmente aqui na instituição, a maioria dos professores tem uma didática boa, então isso é bem positivo. Uma boa didática é quando os professores conseguem aplicar aquilo que eles estão falando em nossa vida real. Não adianta só passar a teoria, sendo que não vamos entender nada na prática. Ele conseguir falar a mesma linguagem que a gente, é claro, ensinando a linguagem técnica, mas lembrar que está falando com alunos. Então falar de um jeito mais tranquilo, fazer brincadeiras, aplicar casos, essas coisas que ajudam a entreter com o professor. Não ficar aquela coisa de o Mestre falando e o aluno sentado ouvindo.

Os pontos negativos seriam as aulas maçantes, muitas aulas são apenas teoria em cima de teoria, e acabam ficando só nisso, acaba sendo tedioso, e perdemos o gosto, e vamos empurrando sem ter gosto por aquele conteúdo.

Falando em aulas que são mais dinâmicas, para mim, só tem lados positivos. Que é o desenvolvimento que a pessoa tem. Ela criar confiança para falar. De pouquinho em pouquinho que você vai falando, você vai se acostumando, e se prepara tanto para dentro da sala de aula, quanto lá para fora. Para falar com o seu chefe, para ser líder de uma equipe. Muito do que eu aprendi em sala de aula, utilizo no meu serviço, e consigo fazer isso de forma bem clara, graças a essas aulas que tive aqui dentro, essas aulas mais dinâmicas. Então eu adoro esse tipo de aula.

Ainda sobre esse tipo de aula mais dinâmica, de negativo, só vejo que, para quem é mais introvertido, seria forçar um pouco. Como o caso da menina do primeiro semestre. Eu acredito que ela ficava super incomodada. Então no começo para ela foi ruim, mas com o tempo ela acabou desenvolvendo. Então até o lado negativo fica positivo.

Eu acho que o mais importante é a interação entre os professores e os alunos. Não só o aluno ficar sentado ouvindo, nem o professor ficar em pé falando. Tanto o professor dar abertura para o aluno falar e os alunos se dispor a perguntar, tirar dúvidas. Eu acho que essa interação é que faz a aula fluir.

Estudante Marcos

Sou um jovem estudante, tenho 19 anos, estou cursando o Curso Superior de Tecnologia em Logística e ingressei na Universidade por meio do Prouni. Minha trajetória até aqui foi um pouco difícil. Eu sempre tive dificuldades na escola, sempre tive medo, um pouco, de enfrentar o ensino médio, de enfrentar o ensino superior. Eu estudei sempre Escola Estadual e sentia que sempre ficava algo a desejar, sempre queria mais do que aquilo que estava sendo oferecido.

Desde quando eu comecei estudar, percebi que, se eu não tivesse um estudo, eu não conseguiria ser ninguém! Então, comecei a fazer pesquisas de cursos superiores, ver o que os cursos exigiam, o que cada um focava. E percebi que os cursos superiores de tecnologia

são cursos de curto prazo, e que, apesar de muitas pessoas desvalorizarem, eu vejo que o curso de tecnologia exige e possibilita à pessoa aquilo que ela quer. Pode não gerar um amplo conhecimento, mas acredito que, aquilo que se aprende, se aprende bem para enfrentar qualquer desafio que aparecer na frente. Escolhi esse curso pela preparação para o mercado de trabalho. É um curso que já posso sair trabalhando na área. Eu já saio um especialista na área com o curso de Tecnologia em Logística.

Quando eu era mais novo, fiz um curso de Iniciação à Logística. Eu sempre estudei um pouquinho de cada coisa para saber aquilo que eu queria ser. E eu vi que a logística é uma loucura. Uma área que exige muito a capacidade da pessoa. A pessoa que faz logística tem que ser muito resiliente, porque cada dia ela está enfrentando desafio novo. A cada dia você vai encontrar barreiras e obstáculos e você vai ter que, de alguma forma, achar meios para você sair dos obstáculos. E o curso tecnologia em logística faz com que você saia preparado para enfrentar esses desafios.

Quando entrei no ensino superior, comecei a gostar dos desafios que tínhamos. Aquela coisa de na data certa você tem que entregar o trabalho, porque senão você perde sua nota. Aquele comprometimento a mais que você tinha que ter, que no ensino médio eles não cobravam. Se você esquecesse hoje, poderia levar amanhã, se faltasse, depois fazia. A trajetória no ensino superior exige um comprometimento maior.

Eu não sabia quem eu iria encontrar na Universidade, eu não sabia o tipo das pessoas que eu encontrar, e eu tinha medo das diferenças. Das diferenças sociais, das diferenças capitais, então eu já entrei um pouco com receio só que, com o passar do tempo, eu vi que a turma era muito diversificada. Cada um com um foco diferente, no mesmo curso, eu acho que é uma coisa diferente, que agrega valor para o curso, porque você pega experiência de quem tá saindo, de quem já tá no mercado, de quem não estudou quando era para estudar e agora tá correndo atrás no futuro. Então eu acho que, a minha jornada até aqui, é uma coisa brilhante, porque, a cada dia, mais eu aprendo.

Minhas aulas foram “bacanas”. Eu tive um pouco de dificuldade em algumas matérias, mas em relação à maioria, eu achei a metodologia do curso muito boa, porque alguns professores utilizam livros, outros trabalham com slides, outros ditam alguma coisa, alguma vivência e não fica só uma coisa de decorar matéria, você tem que aprender de várias formas: visual, texto, etc. Considero importante essas várias formas de ensino, todos os

professores, cada um que utilizou seja qualquer tipo de metodologia fizeram com que os alunos aprendessem bem o que eles queriam passar.

Eu vi que, por ser um curso rápido, os professores exigiam bastante dos alunos. Eles traziam os alunos para dentro da aula. Um aluno que estava no celular, os professores chamavam ele para participar, para que ele aprendesse, para que ele se interessasse. Eu acho que os professores se dedicavam muito. Uma aula perdida já são 4 horas no semestre.

Considero uma boa aula aquela em que o professor deixa o aluno perguntar, faz com que o aluno saia dali sem nenhuma dúvida. Muitos alunos têm dúvidas na hora das aulas em sala, porém eles têm medo de perguntar, têm vergonha, não sabem se o colega vai rir. E os professores, mesmo assim, explicam duas vezes, três vezes, até perceberem que todos entenderam.

Tive uma disciplina durante o curso superior de tecnologia em Logística, chamada Gestão de Pessoas, eu acho que não tem muito a ver com o curso de logística, pois eu acho que é logística ela foca mais na eficácia e eficiência no meio ambiente, ao meu ver foi mais para agregar um grupo, mas essa aula me marcou muito, porque a minha professora todo dia trazia um estudo diferente, e fazia, antes de começar a aula, para todos os alunos interagirem entre eles para conseguir realizar os desafios. Era uma aula que não tinha um grupinho formado, qualquer pessoa queria fazer com qualquer um, gostávamos de trocar os grupos para conhecer outras ideias. Ela trazia alguns estudos para resolvermos os problemas. A professora trazia alguns conflitos de patrão e funcionário, como que a gente iria lidar, caso passasse por aquele problema. Você não tinha que escrever aquilo que o professor queria, você escrevia aquilo como você acha que você agiria. Ela trouxe estudo de patrão xingando funcionário aí mostrava tipo como que a gente ia lidar com um problema desse. Eu acho que essa aula agregou muito valor para mim porque fez com que eu saiba lidar melhor com um desafio, saiba lidar com um conflito, entender que o conflito não é uma intriga com alguém, que o conflito é qualquer problema que você venha enfrentar, tudo aquilo que pode ser uma barreira na sua vida, e você tem que passar por cima desse conflito. Então acho que essa aula fez com que eu me sentisse melhor pessoalmente.

Nenhum professor chegou a falar que usou as metodologias ativas, mas eu já tinha um pouco de conhecimento sobre o que é. Depois de nossa primeira conversa, pesquisei mais sobre o assunto, tem metodologias que servem para que o aluno seja mais participativo. Tem metodologias que o professor quer que o aluno decore mais aquele assunto. Uma reflexão

que eu achei legal sobre a metodologia Ativa é que ela envolve um pouco de cada parte do cérebro do aluno, uma parte de raciocinar rápido, uma parte de achar uma resposta para algum problema, um tipo de lógica para responder alguma pergunta. Fazer com que o aluno grave alguma coisa não lendo, participando, para caso apareça alguma atividade, alguma barreira relacionada àquele assunto ele tem uma facilidade de encontrar uma resposta.

E a aula de gestão de pessoas, citada, foi uma aula que utiliza bastante metodologia ativa. Porque era a aula que mais trazia o aluno para dentro da aula. O aluno expunha sua opinião, assim, de uma forma incontestável. Você aprendia a lidar com os problemas e a enfrentá-los. Então a metodologia ativa dessa aula era bastante eficiência. Outros professores utilizavam de uma forma mais micro, não ampliava muito a metodologia ativa. Outros ainda ficavam no ditado, o professor só ditava e o aluno copiava. A aula de Comunicação Empresarial foi uma aula que a metodologia ativa estava presente toda hora. Não é uma aula de um conteúdo muito difícil segundo a visão do aluno, porque a comunicação, a gente já nasce com ela, a gente se comunica visualmente, hoje em dia através de e-mails. A comunicação foi se adaptando conforme os tempos. E querendo ou não, só de a gente estar conversando na aula é uma comunicação e isso já entra dentro de uma metodologia ativa. Então, na aula de Comunicação Empresarial a gente teve uma visão de padrão, às vezes. Então tivemos uma metodologia ativa entre outros alunos, entre o professor mesmo, a gente fez pesquisa de campo para aprender a fazer uma metodologia ativa externa, não somente da sala e sim com outros alunos da Universidade.

Eu acho que a metodologia ativa é bem melhor para aprendizagem do aluno. Por que o aluno recém-formado do ensino médio consegue entrar no ensino superior e acompanhar as metodologias assim mais simples, as casuais, professor só falando, copiando de livro, escrevendo mesmo, mas, na faculdade eu acho que a interação social a interação com o público interno e externo tem que ser o foco principal. Então eu acho que as metodologias ativas dos professores, fazem com que eles se saiam melhor na sua atuação de professor, porque ele traz o público para dentro da aula, fica aquela aula interessante, aquela aula que acaba na semana a gente tá esperando a outra semana para ter ela de novo.

Outra situação que acho importante para formação são as palestras que tem na faculdade. As interações com o público, com o pessoal já reconhecido na área, porque, aí sim, a gente está lidando com o mercado de trabalho. Aí sim, estamos sabendo como um analista encara os problemas. Eu acho que este é um dos principais pontos.

Eu acho que a faculdade deveria expor mais o curso. Incentivar os alunos de tecnologia a fazer iniciação científica, incentivar os alunos a participar de projetos, acho que hoje em dia o curso de tecnologia é um pouco desvalorizado ainda. Uma pessoa que se forma em tecnologia, na visão de muitos, é só o curso rápido. O pessoal fala na gíria ah! é tecnólogo. Porém eles não sabem que, às vezes, o curso de tecnologia é mais puxado do que outros, porque você tem um curto espaço de tempo para aprender tudo aquilo que você vai enfrentar. Em alguns cursos você tem 5 anos para se preparar, enquanto no tecnólogo você tem apenas 2 anos, e tem que aprender tudo nesse tempo. Isso exige que o aluno se esforce muito. A formação, quando você entra no ensino superior de tecnologia, exige que você se adapte ao mundo rápido. A globalização não só de empresa mas a globalização universitária. Porque enquanto uma pessoa tem durante dois ou três semestres uma matéria parecida com a outra, no tecnólogo não, pois você tem uma aula por semana para você aprender todo aquele assunto e para você enfrentar o mercado de trabalho você precisa mais do que isso. Só uma aula do professor, por mais que o professor seja bom, ele vai ensinar você a matéria mas, para o mercado de trabalho, é a pessoa que tem que correr atrás, ela tem que ler de novo, ela tem que sair dali conhecendo o assunto, ela tem que sair dali especialista.

Eu acho que o professor ainda espera mais do aluno e o aluno não espera tanto do professor. Hoje um professor que libera mais cedo é melhor do que aquele que cobra. E a metodologia do professor ele faz com base no tempo de aula que ele tem. Então ele faz uma aula com base no tempo que ele tem. Se ele tem uma aula de duas horas, ele pensa numa aula dentro 2 horas. Só que o aluno já chega cansado, já chega de uma forma que ele quer que a aula acabe. Então a metodologia às vezes do professor que dá uma aula mais rápida, interessa mais o aluno do que aquele professor mais técnico, que gosta de ir passo a passo, aquele que gosta de explicar. Parece que os alunos não conseguem captar tanto essa mensagem vamos dizer assim por uma falta de interesse. E positivo eu vejo que os professores que são mais dinâmicos fazem com que o aluno venha mais para dentro da aula, porque ele consegue agregar valor nesses alunos estão cansados, porque quando você usa o dinamismo, você muda um pouco a estrutura da aula, o aluno vai com uma cabeça “aí eu vou ter que só copiar lição” e o professor chega com case para resolver o aluno já muda a sua feição na hora de entrar na sala. Então acho isso muito positivo dentro da sala de aula.

Essa formação faz diferença, porque se na universidade o aluno está acostumado a correr atrás, estudar, conhecer, resolver problemas, no trabalho, ele será da mesma forma e

isso vai agregar bastante valor para faculdade, porque as ideias dos alunos são excepcionais. Então acho que a universidade deveria dar uma voz para o público de Tecnologia. Acho que a Universidade deveria fazer um conselho dos tecnólogos, para que os alunos exponham as ideias, para que tragam mais público ainda. A maior network é o das pessoas, não é uma publicação, não é uma postagem. Então quando você dá a voz para um aluno, isso vai passando de pessoa em pessoa e mais pessoas vão se interessar em estar dentro do curso. A partir do momento que você tem um conhecimento, que você tem algo a passar, entra no contexto de uma frase que diz: “ninguém é tão velho que não possa aprender, ninguém é tão novo que não possa ensinar”. Então você trazendo os alunos, você formando esses grupos, você faz com que os alunos aprendam uns com os outros, a opinião de um, a opinião de outro. Muitos não têm voz, muitos têm vergonha. Mas na roda de amigos, na roda de grupo de faculdade, ali você diz suas ideias, ali saem as suas críticas, ali saem seus elogios. Então a partir do momento que você tem um responsável na sala de um conselho ele vai escutar todos os alunos e com isso ele pode fazer até uma pauta para passar para Universidade para que esse curso traga mais o aluno para o curso.

A formação na universidade possibilita conviver com um público que você não conhece, que serão seus colegas por dois anos, fazer amizades, que futuramente poderão ser seu patrão, poderão ser um funcionário junto com você, podem ser até parceiros de negócio. Me vejo no futuro como um gestor em alguma empresa, com um grupo, que na logística a gente chama de *stakeholders*³⁴, os grupos interessados com as pessoas interessadas e conhecendo outras empresas fazendo um *benchmarking*³⁵ de uma empresa na outra, conhecendo processos e auxiliando outros alunos, outras pessoas, a fazer o curso, porque eu fiz e gostei então eu posso indicar esse alguém. Eu penso em dar aula, eu me interessei muito por essa parte de ensinar, os meus professores todos foram muito capacitados e eles me deram uma vontade de também ser professor, ensinar aquilo que eu sei, não guardar um conhecimento para mim, porque você não pode ter medo de passar um conhecimento para alguém, com medo daquela pessoa ser melhor que você. Se aquela pessoa ficar melhor que você, você tem que melhorar. Porque professor bom é aquele que faz aluno melhor do que

³⁴ *Stakeholder* significa público estratégico e descreve uma pessoa ou grupo que tem interesse em uma empresa, negócio ou indústria, também representa a parte interessada em um projeto (<https://www.significados.com.br/>)

³⁵ *Benchmarking* é um processo de comparação de produtos, serviços e práticas empresariais, e é um instrumento de gestão das empresas. O benchmarking é realizado através de pesquisas para comparar as ações de cada empresa.

ele, aquele que quer ver o aluno lá em cima, que ensina o aluno se tornar um profissional. Então eu tenho esse gosto por lecionar, eu me vejo como um professor daqui uns anos ensinando tudo aquilo que eu aprendi, as partes ruins que achei em aula, não passarei e as partes boas como citada a metodologia ativa em trazer o aluno para dentro, fazer aquela aula mais descontraída, aquela aula que você aprende não só lendo e aquela que se aprende conversando e sorrindo.

Os professores ainda cobram os alunos que não leram o livro. E acho que o ato de ler um livro é uma coisa muito importante pois você vê como que antigamente era e a forma que você tem agora. Acho também que, se você tirar um pouco a tecnologia do curso, você falar para o aluno “não faz uma pesquisa de celular”, “não faz um trabalho escrito, de slide”, eu quero um cartaz escrito de tal livro, isso faz com que o aluno entre dentro do curso, entre dentro da matéria, faz com que o aluno entre dentro do ambiente que ele vai atuar. Porque na internet é muito fácil, então alguns professores enganam os outros alunos, achando que eles estão aprendendo, mas eles estão somente copiando o que está na internet. Então eu acho que eu não passaria tanto essa metodologia tecnológica, eu usaria mais a metodologia de ensino mais casual, aquela, dando uma pesquisa também pela internet e você dividindo esse tempo não só exigindo que o aluno vá para o computador, fazer com que o aluno tenha gosto em procurar saber mais.

Eu acho que ponto muito importante de tocar na metodologia Ativa é que a forma do professor de entrar na sala já é diferente do outro. Portanto eu acho que ainda é um assunto muito novo para os professores. Tem muitos professores com uma didática que vai seguindo um padrão. Então, por mais aqueles que usam a metodologia ativa, eu acho que falta um pouco dar uma aprofundada no tema. Porque o professor tenta usar e os alunos que não conseguem se adaptar a esse tema, não entendem nada do assunto. Então o professor tentar agregar valores naqueles que não se interessam na dinâmica de uma metodologia ativa. Fazer com que consiga atender 100% dos alunos da sala. Uma aula ditada, querendo ou não, você consegue atender 100%, porque todos os alunos vão ficar em silêncio para prestar atenção. A metodologia ativa faz com que você pense, traz o aluno para dentro do assunto, e eu acho que uma forma de pensar em trazer caso tenha algum problema, caso tenha algum que não se interesse.

Eu citaria vivências, eu citaria aprendizados meus, eu citaria periódicos, revistas, que sejam relacionadas a área. Porque, com isso, você tá acompanhando o mercado. A partir do

momento que você faz uma pesquisa na internet, você pega os três primeiros sites, como os alunos fazem hoje, as respostas são parecidas e não é exatamente aquilo que está se passando. Ali você está aprendendo a teoria, você não está aprendendo a lidar com os problemas. Você está aprendendo a copiar a ideia do que um autor fez. Você tem que ter uma opinião. Eu acho que você lendo essas revistas periódicos e faz com que você tenha uma opinião formada sobre aquele certo assunto e não a sua opinião segundo algum autor muito bem era essa

Uma aula de sucesso é uma aula que o professor sai da sala satisfeito. Para uma aula ser boa, eu acho que não é muito o aluno que tem que pensar dessa forma, é o professor. Porque o professor ele traz o assunto a ser tratado dentro de aula e no momento que a aula acaba, que bate o sinal, ele tem que estar com a cabeça assim “consegui passar tudo aquilo que eu tinha para passar”. E, para mim, uma aula boa é quando não fica nenhuma dúvida, quando qualquer assunto que foi tratado, esteja claro, de uma forma técnica, para que eu possa aprender esse assunto. Então, que não fiquem dúvidas; uma aula que o professor esteja 100% à disposição do aluno; que explique quantas vezes for necessário, para que saia uma clareza dentro da sala.

Eu acho que o curso está contribuindo para minha formação, fazendo com que eu seja um ser humano, olhar o ambiente, olhar o ambiente de trabalho e começar a me programar para as minhas coisas, aprender a me planejar, aprender sempre estar pronto para um desafio, aquele gostinho de quero mais, sabe, para aprender, para sempre que vir um desafio você já estar um pouco preparado, a ser organizado na própria casa mesmo porque uma cama organizada é uma vida organizada. O primeiro passo que a gente tem que fazer, quando levanta, é arrumar a cama, porque por mais que você faça todas as outras atividades, quando você chegar no fim da noite antes de você dormir, você vai ver que uma tarefa você não cumpriu, a vivência com as pessoas contribuiu para que eu me tornasse mais humano.

Gostaria de registrar que você reler alguma coisa que você, você repensar no assunto que foi passado, faz com que você quebre um paradigma de “eu já vi esse assunto”, “é isso que eu vou guardar para mim”. No momento que eu reli minha entrevista, fez com que abrisse muito mais campos do que se eu tivesse estudado e feito um trabalho. Como se eu tivesse apresentado, por que eu reler uma coisa que eu disse faz com que, não sei, minha cabeça ampliasse meu conhecimento. Porque eu leio alguma coisa técnica, eu falo assim “isso veio de mim”, “então eu tenho capacidade” e às vezes eu leio uma coisa que eu disse, que não agregou tanto valor, e eu penso “nossa! Porque será que eu disse aquilo? Porque será que eu

agi daquela forma? Por que será que eu usei aquela palavra? E não usei outra? Daria um sentido melhor. Então acho que a reflexão que fica para mim dessa entrevista é que lembrar uma coisa faz com que você aprenda muito mais do que se você estudar.

Estudante Tadeu

Eu comecei no ensino público, numa cidade do interior de Minas Gerais. Sou nascido em São Paulo, porém aos 3 anos me mudei para o interior e a minha trajetória foi no ensino público. Cursei até o ensino médio, fiz a conclusão no interior. Mudei para cidade Extrema há pouco mais de 3 anos. E como é que foi a minha entrada no ensino superior? Eu acabei fazendo o Prouni, perdão eu acabei fazendo ENEM 2015, pelo incentivo da minha esposa. Sempre tive o desejo de entrar no ensino superior, mas devido à falta de dinheiro, na época, não pude entrar no ensino superior na minha cidade, na qual eu morava. Aí eu acabei fazendo o ENEM, através do Enem, o Prouni me ofereceu o curso aqui em Bragança Paulista, na Universidade e também em Extrema. Mas pelo nome da Universidade aqui de Bragança e pelo conhecimento que eu tenho da Universidade, me interessei em fazer o curso superior na área de Tecnologia em Processos Gerenciais, aqui na universidade. Eu optei porque eu sempre gostei da área de administração. Tinham outros cursos que foram disponibilizados para mim, mas o que me chamou atenção, de fato, foi o de Processos Gerenciais, que também foi o que a minha nota alcançou.

Minhas primeiras vivências no ensino superior não foram fáceis. O próprio nome já diz, ensino superior. Curso superior não dá para você medir com o ensino público, ensino médio, né? Eu fiquei afastado das cadeiras escolares por algum tempo, cerca de seis anos, então, para mim, o início foi um pouco difícil. A adaptação não é fácil, porque existe uma cobrança maior. Não só por ser privada, mas pelo fato de exigir um pouco mais da gente, na questão das disciplinas. O que eu senti, foi um peso maior, de uma responsabilidade maior. Mas, foi ótimo, eu acredito que são desafios, tudo são sonhos, como eu tive esse sonho de me formar e ter, não só, o diploma, mas alcançar conhecimento e sabedoria, para mim foi a melhor opção que eu encontrei.

Durante essa trajetória no ensino superior, eu melhorei muito, muito mesmo, como ser humano, como pai, como marido, como filho. Eu aprendi realmente. Eu saí de um estado

acomodado para um estado crescente, de ascensão realmente. Eu pude experimentar nesses dois anos que estive aqui na universidade um crescimento fenomenal. Eu Aprendi muitas coisas das quais eu nem tinha noção. Hoje eu sei coisas na área da economia, política, na área cultural, na área socioeconômica da minha própria cidade que eu não tinha conhecimento, eu era leigo no início. E o curso me proporcionou esse conhecimento e a minha trajetória foi de ascensão. Eu estava vendo as minhas notas e elas se enquadram nessa perspectiva de aumento. Nós temos um coeficiente de rendimento acadêmico, de um semestre para o outro, e eu vi que estou em um crescente. Não só pelas notas, mas eu ficava mais engajado a cada dia, porque eu via que cada vez que eu me especializava mais, cada vez que eu me esforçava mais, eu melhorava. Então eu acho que a minha trajetória foi maravilhosa, essa seria a palavra correta.

Eu acho que em tudo existe um processo de melhoria. Logicamente que não estava acostumado com aulas, nesse estilo mais teórico, mas as aulas eram boas realmente. É lógico que de docente para docente existe uma diferença, não são iguais, cada um tem a sua metodologia. Alguns são um pouco mais ativos, algumas disciplinas são mais teóricas outras mais expositivas, mais claras, né? Eu diria que nem todas as disciplinas eu tive 100% de aprendizado. Lógico que algumas disciplinas eu não fui tão bem, mas as disciplinas em si foram excelentes. Dos professores não tenho o que reclamar, desde o primeiro semestre até o último, não tive divergência com ninguém, não tive problemas com ninguém, nunca relatei sequer um erro na central ou na coordenação. Só teve a agregar. Eu acho que quando você aceita que você não sabe, e também que você não sabe tudo, eu acho que é o meu num bom caminho para você chegar a um conhecimento maior.

Ontem (05/12/2018) nós apresentamos o nosso projeto integrado, no Anfiteatro, e a gente terminou aí, na verdade, foi a última disciplina ser dada a nota. Então foi feita a entrega do resultado final, da aprovação. O interessante é que a minha primeira aula também foi lá no Anfiteatro. E o professor citou isso. Foi uma aula que me marcou, foi a primeira aula, e foi a última também. Na primeira aula, ele falou algo interessante, falou assim: “olha aqui na sala nós temos guerreiros, nós temos corajosos, mas também nós temos fracassados”. Aí eu pensei: “poxa, a primeira aula, você escutar algo como isso”. Mas aí eu percebi, realmente, ele estava totalmente correto. Porque nem todo mundo consegue chegar no final da caminhada. Em outra aula, o professor falou sobre o número de pessoas que entram na universidade, no ensino superior, e a quantidade de pessoas que terminam o curso. Se não

me engano, a base foi 2016, acho 8.500.000 alunos que ingressaram e somente 1.200.000 chegaram no final do curso. Então, se você pegar essa base dá para a gente ver que temos muito a melhorar. As pessoas, a nossa cultura, infelizmente o problema não é o ensino, o problema é a demanda no nosso país. As pessoas precisam entender que o conhecimento necessário, que o saber é necessário. Mas uma aula que me marcou realmente foi a aula de economia, a primeira aula, em que o professor me fez lembrar muita coisa que eu estudei no ensino médio e que eu pensava que nunca teria utilidade e hoje está tendo utilidade.

Sobre metodologias ativas, eu ouvi algumas coisas, porém eu não tive um detalhamento maior. Preciso ser mais curioso. Eu me lembro de uma aula que utilizou esse tipo de metodologia ativa, que foi com o professor de direito, foi o semestre passado, a disciplina Direito Empresarial, que foi uma aula muito dinâmica, uma aula que eu pude aprender de forma clara e objetiva. Não foi uma aula maçante, teórica, com slides e slides. Foi um negócio assim bem centrado e a sala inteira participava e, se você perguntar, a maioria lembra disso. Com muitos assuntos discutidos em sala. E uma aula também que houve foi com um professor que nos acompanhou durante esses dois anos e tivemos 4 disciplinas com ele. E no último semestre eu vi que ele, assim, despertou. A aula dele melhorou muito, nesse sentido de uma aula mais ativa, mais envolvente. Por ser uma disciplina também muito teórica, ele abordou de forma prática. E eu digo que aprendi muito mais os conceitos de administração no último semestre, do que nos outros, que foram somente aquelas aulas mais teóricas e maçantes.

Na minha concepção, eu acredito que as aulas tradicionais, não que sejam ruins, mas não são tão eficientes. Um exemplo, vou falar algo que é próprio meu. Os cursos em EaD, por exemplo, eles não servem para todo mundo. Isso é fato. Porque? Até fiz uma pesquisa sobre isso, porque nem todo mundo consegue interpretar com facilidade. Algumas pessoas tem a habilidade de interpretar. Ao ler um texto, elas conseguem resolver aquilo facilmente. Outras têm uma dificuldade maior em interpretação, para poder pegar no texto determinado recurso implementar aquilo na disciplina. Dentro disso, a meu ver, a metodologia ativa ela tende a melhorar muito as disciplinas, não só nos cursos de Tecnologia, mas de uma forma geral. Porque isso é importantíssimo. Eu acredito que a metodologia ativa tende a revolucionar as aulas, porque se torna mais dinâmico. Você aprende muito mais interagindo, do que com aquela aula mais quieta. Porque comigo é muito eficiente. Porque eu pude ver a melhoria crescente de aulas. Eu pego o exemplo de disciplinas que foram totalmente

tradicionais e disciplinas que tiveram essa parte mais ativa e envolvente, trazendo aluno na prática ao conhecimento.

Um exemplo aqui de uma disciplina totalmente tradicional, que foi um semestre difícil para mim, que foi uma das minhas piores notas, foi a de Gestão Organizacional. Foram dados livros para leitura e desde o início eu pude observar que era slide, explicado slide e ele foi daquela forma, o tempo todo. E não vi nada na prática, então às vezes as pessoas se perguntam: “o que que eu vou fazer com isso na minha vida? ”, “o que que eu posso tirar dessa disciplina para aplicar na minha vida profissional? ”, “ o que isso tem para me agregar? ”. Então, essa disciplina, como eu disse, foi uma das notas mais baixas, eu não aprendi tanto, porque eu fiquei muito ali, naquele negócio maçante, como era muita teoria, eram muitas normas, muitos preceitos, que eu realmente fiquei meio perdido. Então a prova não fui muito bem. Se tivesse uma forma, não sei se tem, de aquela disciplina ser ministrada de forma mais ativa e dinâmica, prática, eu teria aprendido. Então o ponto negativo que eu vejo, nessas aulas tradicionais é isso, a exposição e não interação. Eu acredito que a exposição excessiva de conteúdo, ela não gera muita coisa, infelizmente das tecnologias que nós vivemos hoje, as pessoas estão lendo cada vez menos. Pelo fato de ler menos, a pessoa deixa de conhecer. Tem uma frase interessante que eu li. Ela fala assim: “você é resultado do que você lê e do que você faz daqui a 5 anos”. Então o que você lê hoje, influencia seu futuro. O que você faz hoje, influencia seu futuro. Eu vejo isso como um planejamento. Então se eu procuro agregar conhecimento e o professor no seminário de contabilidade falou algo interessante (foi uma das aulas que aprendi bastante - Contabilidade Financeira), ele falou assim: “o caminho do saber é a biblioteca, porque se você não conhecer livros, você desconhece o que o mundo tem para ensinar”. Então, é interessante que ele falou. Olha, poucas pessoas vão na biblioteca. Se a gente pegar o percentual de pessoas que visitam biblioteca e realmente se dedicam à leitura, é mínimo. Mas eu vejo que metodologias realmente precisam ser transformadas. E a gente está no tempo de transformação. Se na universidade e a educação em si não acompanharem esse ritmo e ficarem presas ao passado, eu acho que ela vai perder muito. Eu acho que essas metodologias de forma mais prática e ativa tende a agregar muito, muito mesmo.

Para uma aula ter sucesso, acho que o mais importante é a clareza, o conteúdo prático e, vou dizer assim, inter-relacionamento. Eu acho que o ser humano não foi criado para viver só. Eu acho que o ser humano foi criado para viver em comunidade, porque uma vez que

você está sozinho ou você deixa de crescer ou você é uma pessoa que não está pronto para viver em sociedade. Eu penso assim que tem duas coisas que se perde quando se morre: sabedoria e afeto. Se você deixou de compartilhar o seu conhecimento com alguém, se você morreu, seu conhecimento é levado com você, né? Então eu acho que, uma aula, para ter um sucesso, ela tem que ter relacionamento, ela tem que ter envolvimento. Se ela não tem envolvimento, se é aquela coisa mais única, mais centrada em mim, eu acho que ela não surte um efeito muito bom. Eu falo porque venho acompanhando as disciplinas. Eu tive aulas extremamente importantes e boas. Eu já tive aulas não tão boas assim. É lógico que nem todo mundo está bem todos os dias, como já disseram os docentes, eles têm uma metodologia diferente, mas é fato isso, precisam buscar melhorias. Eu acho que o processo educativo está melhorando e tende a melhorar em frente a outros. Eu vi uma aula interessante, uma aula no YouTube, ministrada em uma universidade inglesa, e essa aula é realmente ministrada de forma ativa, nesse sentido de inter-relacionamento. E eu vi ele que 80% dos alunos aprenderam que o professor passou. E a era uma disciplina considerada chata. Uma disciplina que se fosse passada teoricamente, nem todo mundo iria prestar atenção. Mas como ele trouxe aquilo de forma dinâmica, envolvente, as pessoas além de aprenderem, gostaram do conteúdo. Então isso tende revolucionar a educação.

A gente, por exemplo, eu vejo isso no curso superior, eu falando do curso que eu prestei. A gente teve muitas aulas em sala de aula. Eu não tive uma aula externa. Eu não sei se isso também entra dentro do quadro de disciplinas. Mas, eu acredito que uma aula vivenciada na prática, ela vai surtir efeito maravilhoso. A gente estava falando sobre administração, sobre logística, sobre economia, Finanças, sobre direitos civis e constitucionais, tudo mais. Mas, se você pegar um grupo e for em algum lugar, onde isso de fato é aplicado, eu acho que aí você vê realmente, se o que você aprende em sala, se não for levado a sério aquilo que você está fazendo, se você entrar em uma determinada área, que te cobre isso, você vai ficar perdido, porque você não deu tanta importância para aquela matéria. Então uma aula na prática, ela teria aquele envolvimento maior. Eu acho que a aula, nos cursos superiores, poderiam ter aulas práticas. Por exemplo, a gente está estudando matemática financeira e eu preciso aprender para que serve um *payback*, uma análise financeira, uma análise de contrato, contabilidade, os balanços, fluxos de caixa. Mas isso seria bom na prática. Se eu for a um escritório de contabilidade, ver como funciona aquelas contas. Se, de fato, eu fizer um cálculo errado, será que vai afetar o patrimônio do cliente?

Se eu quiser abrir um escritório? Como seria? Como é na prática? Se prestasse mais atenção naquela disciplina, será que eu seria um profissional melhor? Eu acho que vai muito do pessoal também. Se eu estou envolvido no que estou fazendo. Se o que eu faço é importante. E, se faço, devo fazer de forma correta. Como disse meu pai: “se vai fazer, faz certo”. Põe amor no que você vai fazer, porque se você se empenha em fazer o seu melhor, o resultado é excelência.

As textualizações das entrevistas buscaram manter a essência da fala de cada um dos estudantes. A seguir apresentamos a análise realizada e posteriormente faremos as discussões da pesquisa.