



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 1 | p. 149-157 | 2019]

RECEBIDO: 04-02-2019

APROVADO: 23-03-2019

ARTIGO ORIGINAL

DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O olhar de professores universitários do curso de educação física sobre as metodologias de ensino ativas

The look of university teachers of the physical education course on active education methodologies

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p149>

Verônica Volski Mattes^{1,2}, Daiane Grando^{2,3}

¹Universidade Estadual de Maringá (UEM)

²Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)

³Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

RESUMO

Introdução: As metodologias ativas são percebidas como estratégias inovadoras de ensino, em que o foco é a participação do aluno na construção de seu conhecimento. **Objetivo:** Analisar a visão de professores do ensino superior em Educação Física a respeito do conhecimento, formação e utilização das metodologias de ensino ativas. **Métodos:** Optou-se pelo estudo de campo descritivo, com abordagens quantitativa e qualitativa. Foram analisados 13 (treze) professores universitários de instituições públicas e privadas de um município do interior do Paraná, por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. **Resultados:** Notou-se que os docentes compreendem as metodologias ativas e a maioria (n=8) possui algum tipo de formação a respeito. Em relação à utilização das metodologias ativas, a maioria dos docentes (n=11) afirmou fazer uso em sala de aula. **Conclusão:** Os professores compreendem, possuem algum tipo de formação e fazem uso de tais estratégias. Esta pesquisa possibilitou ampliar o olhar para a formação profissional em Educação Física, a partir da análise de estratégias inovadoras de ensino, como as metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional; Aprendizagem ativa; Educação Física.

ABSTRACT

Introduction: Active methodologies are perceived as innovative teaching strategies, in which the focus is the participation of students in the construction of their knowledge. **Objective:** To analyze the view of higher education teachers in Physical Education regarding the knowledge, training and use of active teaching methodologies. **Methods:** We chose a descriptive field study, with quantitative and qualitative approaches. Thirteen (13) university professors from public and private institutions of a municipality in the interior of Paraná were analyzed by means of a questionnaire with open and closed questions. **Results:** It was noted that the teachers understand the active methodologies and the majority (n=8) have some type of training about it. Regarding the use of active methodologies, the majority of teachers (n=11) stated that they use it in the classroom. **Conclusion:** The teachers understand, have some type of training and make use of such strategies. This research made it possible to broaden the focus on vocational training in Physical Education, from the analysis of innovative teaching strategies, such as active methodologies.

KEYWORDS: Professional training; Active learning; Physical Education.

INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino ativas fazem parte do grupo de estratégias de ensino e aprendizagem em que a tarefa principal do professor é desenvolver a capacidade de atuação autônoma do aluno. Ou seja, é um processo que visa a educação para a autoeducação (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003). Partindo desse princípio, o professor não assume o papel central das decisões, mas permite ao aluno participar decisivamente sobre o planejamento e realização da aula. As aulas são orientadas no aluno, no processo, na problematização, na comunicação, nas relações sociais, entre outros (HIRAI; CARDOSO, 2006).

No âmbito da educação básica, percebe-se a preocupação do uso dessas metodologias, que concebem o processo de participação ativa e produção do conhecimento autônoma por parte do aluno, no ensino das mais variadas disciplinas do currículo escolar, como da química (BERNARDELLI, 2004; SILVA, 2011), da matemática (GIORDANO; SILVA, 2017; KONZEN, BARBOSA; MORAES, 2017), da geografia (LIMA; SILVA; ARAÚJO, 2018; MORAES; CASTELLAR, 2018), do ensino de línguas (CAMPOS, 2017; VEIT, 2016), entre outros.

Na Educação Física (EF) escolar, as metodologias que possibilitam o aluno construir seu conhecimento na área são objeto de estudo de diversos autores (ALMEIDA; CAGNATO; DAL-IN, 2012; HIRAI; CARDOSO, 2006; RIVERA; IZQUIERDO, 2018; ZAPATERO et al., 2014). Dentre as abordagens pedagógicas propostas para o ensino da EF, encontra-se na “Concepção aberta no ensino da Educação Física escolar brasileira de Hildebrandt & Laging (1986)” um exemplo desse tipo de metodologia (HIRAI; CARDOSO, 2006, p. 3).

Já no âmbito do Ensino Superior, o uso de metodologias ativas na formação de profissionais das mais variadas áreas é preocupação crescente de diversos pesquisadores (GUIMARÃES et al., 2016; MELO, 2017; METZNER; OLIVEIRA; SANTOS, 2018). Tal interesse é visto também nos cursos de formação na área da saúde (BUSS; MACKEDANZ, 2017; FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015), dentre eles o curso de enfermagem (CARRARO et al., 2011; PARANHOS; MENDES, 2010; SOUZA; SILVA; SILVA, 2018). Na graduação em EF, a preocupação com a formação a partir de metodologias alternativas também é vislumbrada (COLLIER; SOUZA; 2017; HILDEBRANT-STRAMANN, 2012, 2003).

A evolução da educação no século XX passa pelas ideias de diversos pensadores. Das ideias da aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, da aprendizagem por experiência de Frenet, das teorias de Piaget e Vygotsky, da aprendizagem significativa de Ausubel, das críticas de Paulo Freire ao construtivismo francês de Foucault. Todos propõem modelos de ensino baseados na promoção da autonomia estudantil (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

Mesmo com a difusão das ideias destes e outros pensadores, ainda se pode evidenciar a ênfase nas propostas curriculares e metodologias de ensino estruturadas no modelo tradicional da aula expositiva. Esse modelo possui suas vantagens e desvantagens. Como princípio, a aula expositiva tem como característica intrínseca a forte dependência do professor, responsável pelo planejamento, ações de condução do processo de ensino e aprendizagem, além de manter a classe organizada e atenta (BUSS; MACKEDANZ, 2017).

O uso das metodologias ativas ainda é temido por muitos professores, que se baseiam em modelos tradicionais. Contudo, nota-se que a educação está se moldando a novos contextos, em que os conteúdos não são engessados e a liberdade é defendida na solução para o desenvolvimento da autonomia do aluno ao se formar um ser criativo, reflexivo e independente (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

Diversos modelos de metodologias ativas podem ser elencados. Um deles é o “Ensino Baseado em Problemas (EBP)”, conhecido como PBL (*Problem Based Learning*), que possui oito características (problema, recursos, objetivos, comportamento, aprendizagem, exemplos e motivação) e sete passos de aplicação. A “Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE)”, ou TBL (*Team Based Learning*), é um método dinâmico e motivador, que divide a turma em pequenos grupos (equipes) e promove discussões em cada grupo. Outro exemplo é a “Aprendizagem Baseada em Projetos”, método que vem ganhando espaço, ao despertar a criatividade de modo interdisciplinar, em que as atividades giram em torno de projetos que suscitam um produto final (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015).

Entretanto, a questão em aberto está na formação dos professores para trabalhar com tais metodologias. Buss e Mackedanz (2017) sugerem a necessidade de uma revisão nesta formação, considerando a emergência da inovação pedagógica para o ensino. Zapatero, Rivera e Izquierdo (2018) estudaram a consolidação das metodologias ativas na Educação Física da Espanha, a partir da visão dos professores da área. Os participantes da pesquisa afirmaram que a formação dos professores de Educação Física pode facilitar o desenvolvimento dessas metodologias e que estavam cientes da necessidade de renovar a prática.

Sendo assim, surge o seguinte questionamento: de que forma docentes universitários (formadores de formadores) conhecem, percebem e utilizam as metodologias ativas? Para Hildebrandt-Stramann (2012, p. 141), “na condição de professores de Educação Física temos a tarefa de tornar nossos estudantes e nossos alunos responsáveis pela procura de informações, que só podem ser encontradas através da experiência”. Nesse sentido, precisa-se pensar e agir em prol de

“concepções abertas à experiência” para o ensino da Educação Física, inclusive no Ensino Superior.

Para tanto, o presente estudo teve por objetivo analisar as percepções de professores universitários do curso de Educação Física acerca das metodologias de aulas ativas. Dessa forma, verificar o conhecimento dos docentes em relação ao conceito de metodologias ativas; conhecer as maneiras pelas quais os professores obtiveram (se obtiveram) conhecimento sobre tais metodologias e compreender as formas pelas quais os docentes do Ensino Superior as utilizam em sua atuação profissional.

Parte-se das hipóteses de que a maioria dos professores possuem conhecimento sobre as metodologias ativas, mas não possuem formação inicial e/ou continuada adequada acerca de sua utilização, da mesma forma que não utilizam (ou pouco utilizam) dessas estratégias em suas aulas. O conhecimento sobre as concepções dos docentes universitários de EF a respeito das metodologias abertas pode contribuir para a ampliação das pesquisas em torno da temática, permitindo compreender como os formadores de profissionais da área entendem e utilizam tais metodologias. Além disso, este estudo poderá servir para ampliar o olhar acerca da formação pedagógica dos docentes de Ensino Superior.

MÉTODOS

Esta pesquisa se caracteriza por estudo de campo descritivo, com abordagens quantitativa e qualitativa. Investigações desta natureza tem por objetivo descrever uma série de informações (fatos e fenômenos) de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). A abordagem qualitativa atua no campo dos significados, aspirações, crenças, atitudes, entre outros (MINAYO, 2001); enquanto que a abordagem quantitativa “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” (FONSECA, 2002, p. 20).

Os sujeitos da pesquisa foram professores universitários, de uma instituição pública e outra privada, de um município do interior do Paraná. A amostra foi eleita por conveniência e contou com 13 (treze) docentes, sendo 8 (oito) vinculados à instituição pública e 5 (cinco) à instituição privada.

Aos participantes foi entregue um questionário, com perguntas abertas e fechadas, elaborado pelos próprios pesquisadores. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira com indicações pessoais dos professores acerca da idade, sexo, formação em EF, titulação e atuação profissional; a segunda contendo questões abertas sobre o conhecimento, a formação e a utilização das metodologias ativas em seu cotidiano docente. Todos os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE).

Os dados quantitativos dos questionários foram tabulados e analisados em estatística descritiva, com médias e desvio padrão. As informações qualitativas foram organizadas e categorizadas levando em consideração a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

RESULTADOS

Participaram deste estudo 13 (treze) docentes de 2 (duas) instituições de Ensino Superior, sendo uma pública (n=8) e uma privada (n=5), de um município do interior do Paraná. De todos os pesquisados, 69,2% (n=9) eram do sexo masculino e 30,8% (n=4) do sexo feminino. Da instituição pública, 75% (n=6) eram do sexo masculino e 25% (n=2) do sexo feminino, enquanto que na instituição privada 60% (n=3) eram homens e 40% (n=2) eram mulheres. A média de idade de todos os docentes foi de $36,4 \pm 8,3$ anos, sendo $37,3 \pm 8,7$ anos para os homens e $34,3 \pm 7,9$ anos para as mulheres.

Notou-se que a maioria dos professores pesquisados trabalha no ensino superior público e são do sexo masculino. Em relação às instituições, evidencia-se tal diferença de sexo, onde existem mais homens que mulheres atuando na instituição pública. Sobre a formação em EF, 61,5% (n=8) dos professores eram formados na antiga licenciatura plena, 15,4% (n=2) somente em licenciatura e 15,4% (n=2) em bacharelado. Apenas 7,7% (n=1) era formado em licenciatura e bacharelado. A média do tempo de formação de todos os docentes da pesquisa foi de $14,2 \pm 8,3$ anos, sendo $15,4 \pm 8,9$ anos para os vinculados à instituição pública e $12,4 \pm 7,7$ anos à instituição privada.

Nesse sentido, demonstrou-se que, para este estudo, a maioria dos professores graduaram-se pela antiga licenciatura plena. Tal constatação pode ter ocorrido em virtude do processo de mudança da formação inicial em Educação Física, dado somente no início de 2004, com o Parecer nº. 058/2004 do Conselho Nacional de Educação e que apresenta as habilitações em licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2004).

Acerca da titulação dos professores, somente 7,7% (n=1) dos entrevistados possuía Pós-Doutorado, 61,5% (n=8) Doutorado, 23,1% (n=3) o título de Mestrado e 7,7% (n=1) de Especialista. Para a instituição pública, 12,5% (n=1) era Pós Doutor, 75% (n=5) eram Doutores e 12,5% (n=1) era Mestre. Já para a instituição privada, 40% (n=2) eram Doutores, 40% (n=2) eram Mestres e 20% (n=1) era Especialista. A média do tempo da última titulação de todos os professores deste

estudo foi de $3,1 \pm 2,3$ anos, sendo $3,5 \pm 2,6$ anos para a instituição pública e $2,4 (\pm 1,7)$ para a instituição privada.

Fato a ser constatado é a diferença na qualificação dos professores participantes do estudo, principalmente no que diz respeito às instituições pública e privada. Enquanto na instituição pública há um professor com pós-doutorado, na instituição privada há um professor com especialização. Tal ocorrência pode estar atrelada à importância dada pelas instituições à qualificação de seu corpo docente. Segundo Cunha (2006), espera-se cada vez mais que o professor seja especialista em sua área, a partir de seus estudos de pós-graduação, no conhecimento científico e legitimado academicamente.

A respeito do tempo de atuação em docência no Ensino Superior dos docentes pesquisados, a média geral foi de $7,8 \pm 5,5$ anos. Destes, a média foi de $7,5 \pm 6,7$ anos para a instituição pública e de $8,4 \pm 3,4$ anos para a instituição privada. Vale ressaltar que, dentre os professores da instituição pública, 50% ($n=4$) eram professores efetivos (admitidos em concurso público) e 50% ($n=4$) eram substitutos (admitidos em teste seletivo de contrato temporário).

A seguir serão apresentadas as informações coletadas a partir das perguntas que tinham por foco as metodologias ativas. Estas foram organizadas e categorizadas em três grupos: 1) conhecimento sobre as metodologias ativas; 2) formação em metodologias ativas; 3) utilização de metodologias ativas.

Conhecimento sobre as metodologias ativas

O Quadro 1 apresenta a estrutura elaborada para analisar o que os professores universitários entendem por metodologias ativas (MA). Nota-se que os professores universitários concebem as MA como estratégias inovadoras, de fuga ao modelo tradicional de aulas, em que o aluno se torna mais presente nas ações pedagógicas, como na resolução de problemas diversos.

Quadro 1. Categorias de análise do conhecimento de professores universitários sobre as MA.

<p>Categoria 1: Inovação e rompimento com as metodologias tradicionais</p> <p>Definição: Perceber as metodologias abertas como as formas de ir além das metodologias tradicionais em que o processo de ensino e aprendizagem é centrado na figura do professor, como a aula expositiva.</p> <p>Temas: Ampliação das possibilidades de ensino; situações inovadoras em ambientes inovadores; fuga da lógica tradicional; fuga da estrutura tradicional; diferente do modelo transmissor (professor) e receptor (aluno).</p>
<p>Categoria 2: Participação ativa do aluno</p> <p>Definição: Perceber as metodologias ativas como mecanismo de participação ativa do educando no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Temas: Autonomia; liberdade; tomada de decisão; interação; construção; opinião; questionamento; desafios; experiências.</p>
<p>Categoria 3: Base na resolução de problemas</p> <p>Definição: Perceber que o processo de ensino e aprendizagem através das metodologias ativas são baseadas na dissolução de problemas.</p> <p>Temas: Resolução de problemas.</p>

Percebe-se, a partir destes relatos, que os professores compreendem alguns dos objetivos das metodologias ativas e destacam a necessidade de romper com o modelo tradicional de educação centrado no professor ou no conteúdo. As metodologias ativas têm o aluno como centro do processo, não cabendo mais a utilização de alguns métodos de ensino que dificultam a promoção da autonomia e da construção do conhecimento.

P2: São metodologias que fogem da estrutura tradicional de transmissão de conteúdo do professor para o aluno, na qual o professor ministra a aula e o aluno apenas assiste.

P3: São metodologias que possibilitam a busca da autonomia do aluno, valorizando a sua participação, gerando questionamentos e opiniões, permitindo a construção coletiva do conhecimento.

A formação profissional em EF historicamente passou por mudanças e teve diferentes objetivos. A título de exemplo, a história da formação em EF é marcada pela influência das disciplinas de cunho biológico, que priorizam as estratégias de cunho procedimental (DARIDO, 2005), ou seja, o saber fazer (gestos mecânicos dos fundamentos dos esportes, ginásticas,

etc.). Para o professor que possui uma formação mais tradicional talvez seja mais difícil romper com as metodologias clássicas, que colocam o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Pensando a partir da perspectiva dos alunos sobre esse processo, um estudo verificou o que estes pensam em relação ao ensino da disciplina de EF numa perspectiva de MA: as Aulas Abertas. Evidenciou que os alunos estão mudando sua visão em relação aos conteúdos desenvolvidos e são favoráveis às aulas de EF em MA, desde a escolha dos conteúdos, práticas e critérios de avaliação (ALMEIDA; CAGNATO; DAL-IN, 2012).

Contudo, o fato de uma MA focar a atenção na ação discente não quer dizer que o professor estará ausente, nem mesmo que o aluno deverá ser o protagonista de todo o processo. A liberdade de escolha do aluno, para descobrir a melhor forma de atingir seus objetivos não significa a ausência de direção e intenção do professor, que precisa ser orientador e indispensável ao grupo na construção do conhecimento, corrigindo os rumos quando o percurso de afasta dos objetivos a serem cumpridos (COLLIER; SOUZA, 2017). O professor necessita de um planejamento das suas aulas, além de uma estrutura e sistematização dos conteúdos, sem deixar para os alunos resolverem isso em aula. Porém, estes podem auxiliar na elaboração deste planejamento, tanto para as aulas como para o projeto da disciplina (MARQUES FILHO MARCONATO; SILVA, 2014).

As MA exigem do professor um planejamento constante e as aulas precisam ser planejadas de acordo com o andamento do conteúdo. Quando se concentra o processo no aluno tem-se ainda mais trabalho para organizar as situações problema, que muitas vezes vão além daquilo que foi planejado. O professor precisa estar sempre preparado e instrumentalizado para atingir seus objetivos e mediar o processo. Professores tem utilizado frequentemente metodologias voltadas à resolução de problemas, possibilitando ao aluno o contexto prático no contato com problemas reais, minimizando uma formação fragmentada ao aplicar conhecimentos de forma holística (FARIAS MARTIN; CRISTO, 2015). Nota-se nesta pesquisa que os professores entendem as MA baseadas em estratégias para a resolução de problemas.

P5: Metodologias baseadas na resolução de problemas por parte dos alunos.

Utilizar da resolução de problemas, como cita a fala do professor acima, faz com que em sala de aula sejam trabalhadas situações reais do contexto profissional. A busca é por uma relação constante com o campo de atuação, fazendo com que o aluno busque as soluções e, a partir disso, domine o conteúdo em uma relação teoria-prática. Zapatero, Rivera e Izquierdo (2018) realizaram uma pesquisa na Espanha que analisou a percepção dos professores sobre as metodologias ativas. Dentre as análises, os pesquisadores notaram que, para os professores, o conteúdo educacional é essencial, na medida em que “servem para resolver problemas próximos ao cotidiano do aluno” (p. 510).

Na perspectiva da PBL, o professor promove a aprendizagem em grupos, através de um trabalho colaborativo, ajudando os alunos em questionamentos e problemas que os possibilitem compreender sua natureza e chegar à possíveis soluções. Criativamente, são extraídos problemas de estudo sobre uma realidade concreta e elaboradas hipóteses de solução para estes problemas (COLLIER; SOUZA, 2017). Nesse sentido, entende-se que a formação profissional precisa fazer com que o professor saiba lidar com os problemas reais, com uma escola e com alunos que estão em constante transformação. Se na formação profissional não ocorrer avanços em relação ao ensino tradicional, na escola esses professores continuarão reproduzindo esse modelo.

Formação em metodologias ativas

O quadro 2 apresenta a organização da análise acerca da formação dos professores pesquisados sobre metodologias ativas (MA).

Quadro 2. Categorias de análise da formação de professores universitários sobre as MA.

Categoria 4: Obteve formação sobre as MA

Definição: Participou de algum momento de formação inicial e/ou continuada que tinha como foco as MA.

Temas: Formação em disciplinas de Pós Graduação; formações pedagógicas; cursos teórico-práticos.

Categoria 5: Não obteve formação sobre as MA

Definição: Não participou de nenhum momento de formação inicial e/ou continuada que tinha como foco as MA.

Temas: Não; nunca teve; sempre tradicional; já ouviu falar.

Percebe-se neste estudo que a maioria dos professores (n=8) participou de algum momento de formação a respeito das MA, como em cursos de formação continuada e disciplinas de pós-graduação.

P9: Na faculdade particular em que trabalho já foram feitas várias formações voltadas para as metodologias ativas. Foi bem significativo e proporcionou conhecimento de novas formas de abordar o conteúdo e de avaliar.

P4: Sim, fiz uma disciplina no doutorado de metodologias de ensino em nível superior. Discutimos algumas abordagens, nas quais destaco a teoria da aprendizagem significativa (e.g., uso de mapas conceituais) e aprendizagem baseada em problemas.

Contudo, esta pesquisa apontou que alguns professores (n=5) não tiveram momentos de formação a respeito das MA. Destes, todos eram professores da instituição pública.

P8: Já ouvi falar sobre essas metodologias, sobre a Aprendizagem Baseada em Problemas, etc., mas, até o momento, não tive nenhuma formação a respeito dessas metodologias.

Pode-se observar que a instituição privada investe em uma formação continuada, por meio de cursos de capacitação pautados nas metodologias ativas. As mudanças no perfil do aluno, o avanço das tecnologias e da educação a distância podem ser os principais motivadores desse investimento.

O aluno que se recebe hoje na universidade tem um perfil que exige novas atitudes do professor, na organização e planejamento de sua disciplina. Um aluno que tem contato com inúmeras informações e que precisa saber identificar e sistematizar o conhecimento científico. O professor tem o desafio de despertar seu interesse e fazer com que este tenha uma aprendizagem significativa. Assim, é evidente que a formação continuada se torna a principal responsável por instrumentalizar o professor e demonstrar a importância das metodologias ativas e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, seja no âmbito público ou privado.

Segundo Hildebrandt-Stramann (2003), o processo de formação pode ser pensado como um processo de socialização, através do qual se capacita para pensar/refletir sobre as competências dos estudantes. Nesse processo, pode se levar em conta as experiências biográficas de cada um para realizar novas construções materiais e ambientais de “movimentar-se”. Entretanto, cabe ressaltar que o problema está, muitas vezes, na relação entre teoria e prática. Muitas formações de professores de EF nas universidades se dão, frequentemente, de forma alienada entre a teoria e a prática (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003).

Utilização de metodologias ativas

O quadro 3 apresenta a estrutura de análise do uso das metodologias ativas (MA) pelos professores participantes do estudo.

Quadro 3. Categorias de análise da utilização de MA por professores universitários.

Categoria 6: Já utilizou ou utiliza as MA em sala de aula

Definição: Em algum momento do seu cotidiano docente já utilizou ou ainda utiliza as MA.

Temas: estudos de caso; PBL; questionamentos; mapas conceituais; júri simulado; seleção de conteúdo; sala invertida; avaliação formativa.

Categoria 7: Nunca utilizou as MA em sala de aula

Definição: Não utilizou ou utiliza as MA em seu cotidiano docente.

Temas: Não utiliza; não, mas tem interesse.

Nosso estudo apontou que a grande maioria dos docentes (n=11) afirma utilizar as MA em sua prática pedagógica.

P4: Sim, já utilizei mapas conceituais como ferramenta de ensino e avaliação em disciplinas como Psicomotricidade e Primeiros Socorros. Também uso com frequência em estudos de caso em diferentes disciplinas. A partir dos casos, mesclando com métodos tradicionais, uso ferramentas ativas para solução dos casos (aprendizagem baseada em problemas). Outro exemplo são as discussões da utilização entre evidências científicas e a prática em programas de extensão. Na disciplina de EF e Atenção Primária à Saúde estamos desenvolvendo uma abordagem que denominamos de “aprendizagem baseada no método pragmático de pesquisa”.

Existem diferentes ferramentas relacionadas as metodologias ativas, como pode ser identificada na fala do professor (P4). Essas estratégias metodológicas enriquecem o processo de ensino e aprendizagem e fazem com que o aluno tenha participação ativa nas aulas, seja por meio de discussões, solução de problemas, análise e resolução de estudos de caso e, ainda, utilizando diferentes fontes de acesso ao conhecimento.

O estudo de Zapatero, Rivera e Izquierdo (2018), que envolveu professores de EF da Espanha, demonstrou que, embora os docentes saibam o que são as MA e manifestem uma certa predisposição para o seu desenvolvimento, em sua prática habitual foi identificada predominantemente uma abordagem tradicional. Os professores conheciam aspectos da MA, como o desenho de atividades interdisciplinares, trabalhos cooperativos ou projetos, afirmando desenvolver algumas dessas abordagens. Contudo, eram preocupados com a mudança de suas ações de ensino às metodologias mais ativas. Sugeriram combinar o uso de ambos os modelos: o mais tradicional, focado no conteúdo e no professor; e o mais atual, ativo e focado no aluno.

Outro estudo aplicou metodologias envolvendo a solução de problemas em uma disciplina do curso de EF. As autoras notaram que as atividades desenvolvidas foram fundamentais para a compreensão da atuação profissional na área, ampliando as reflexões para a construção de uma análise crítica e embasada em pesquisas, entrevistas e observações. As autoras afirmaram que tais metodologias não podem ser usadas de forma acrítica, descontextualizada ou indiscriminada. É necessário se ter objetivos, habilidades e situações definidas (COLLIER; SOUZA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a visão de docentes do Ensino Superior em EF a respeito do conhecimento, formação e utilização das metodologias de ensino ativas. Tinha-se por hipóteses que os professores conheciam a respeito dessas metodologias, porém não possuíam formação e não utilizavam (ou pouco utilizavam) delas em sua atuação profissional. Utilizou-se como estratégia de pesquisa um questionário com perguntas abertas e fechadas, entregues, por conveniência, a 13 (treze) professores universitários do curso de EF de instituições públicas e privadas de um município do interior do Paraná.

Em relação ao conhecimento sobre as MA, notou-se que os professores compreendem que são estratégias de ensino inovadoras, com foco na participação autônoma do aluno e na resolução de problemas. Tal constatação corrobora com a hipótese primária. Contudo, para as próximas hipóteses evidenciou-se que a maioria dos professores (n=8) possui algum tipo de formação a respeito de tais metodologias, seja por meio de cursos de formação continuada, disciplinas de cursos de pós-graduação, entre outros. Além disso, a respeito da utilização das MA, a maioria dos docentes (n=11) afirmou fazer uso de tais estratégias em sala de aula.

Uma das limitações deste estudo pode ser a relação entre o discurso dos professores e a prática efetiva. Muitos podem afirmar que se utilizam de MA em sua atuação pedagógica, mas efetivamente pode ser que isso não ocorra. Para tanto, uma sugestão para novas pesquisas seria a realização de análises documentais (planejamentos de ensino) e observacionais (ambientes de sala de aula). De toda forma, o estudo possibilitou ampliar o olhar a respeito da formação profissional em EF, a partir da análise das estratégias inovadoras de ensino, como as MA, no ambiente pedagógico de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; CAGNATO, E. V.; DAL-IN, A. Aulas de educação física na concepção aberta: uma experiência no ensino fundamental. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais...** Curitiba: PUC, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDELLI, M. S. Encantar para ensinar: um procedimento alternativo para o ensino de Química. In: Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais. **Anais...** Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 058/2004**, de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acessado em: 15 de março de 2019.

BUSS, C. S.; MACKEDANZ, L. F. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 122-31, 2017..

CAMPOS, I. C. G. O ensino de língua inglesa (li) e as metodologias ativas: teoria e prática. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 11, n. 1, p. 179-92, 2017.

CARRARO, T. E.; PRADO, L. M.; SILVA, D. V. G.; RADÜNZ, V.; KEMPFER, S. S.; SEBOLD, L. F. Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem: uma proposta na metodologia ativa. **Investigación y Educación en Enfermería**, Antioquia, v. 29, n. 2, p. 248-54, 2011.

COLLIER, L. S.; SOUZA, C. T. V. Metodologias ativas na formação do professor de educação física. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 9, n. 18, p. 79-88, 2017.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, 2006.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Conteúdos da educação física escolar. In.: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 316.

FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L de A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 143-58; 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIORDANO, C. C.; SILVA, D. S. C. Metodologias ativas em educação Matemática: a abordagem por meio de projetos na educação estatística. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 78-89, 2017.

GUIMARÃES, J. C. F. ; SEVERO, E. A.; SERAFIN, V. F.; CAPITANIO, R. P. R. Formação docente: uso de metodologias ativas como processo inovador de aprendizagem para o ensino superior. In: XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2016.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. A formação de professores de educação física escolar e aulas de educação física no brasil - sob o ponto de vista alemão. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 134-57, 2012.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. A formação de professores de educação física para escolas públicas na Alemanha. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 97-103, 2003.

HIRAI, R. T.; CARDOSO, C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na educação física escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e... **Motrivência**, Florianópolis, v. 18, n. 27, p. 119-36, 2006.

KONZEN, V. M.; BARBOSA, M. R.; MORAES, G. C. Metodologia ativa no ensino de matemática. In: VIII Salão de Ensino e Extensão. Santa Cruz do Sul. **Anais...** Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R.; ARAÚJO, E. F. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE). **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, 2018.

MARQUES FILHO, C. V.; MARCONATO, C. V.; SILVA, D. D. Abordagem das aulas abertas na educação física escolar: uma revisão de literatura. **Lectures, Educacion Fisica y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 19, n. 196, 2014. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd196/aulas-abertas-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acessado em: 10 de outubro de 2018.

MELO, R. A. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2017.

METZNER, A. C.; OLIVEIRA, E. L. ; SANTOS, S. P. Metodologia ativa no ensino superior: percepção dos estudantes sobre o bingo do conhecimento. In: I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, J. V.; CASTELLAR, S. M. V. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 17, n. 2, p. 422-36, 2018.

PARANHOS, V. D.; MENDES, M. M. R. Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2010.

SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de Química Industrial**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 731, p. 7-12, 2011.

SOUZA, E. F. D.; SILVA, A. G.; SILVA, A. I. L. F. da. Metodologias ativas na graduação em enfermagem: um enfoque na atenção ao idoso. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, Suppl. 2, p. 976-80, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIT, S. C. H. **Metodologias ativas para o ensino de língua estrangeira**. 2016. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

ZAPATERO, J. A.; RIVERA, M. D. G.; IZQUIERDO, A. C. Consolidación de las metodologías activas en educación física en las escuelas de enseñanza secundaria. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 509-26, 2018.

Autor correspondente: **Veronica Volski Mattes**

E-mail: vero_edf@hotmail.com

Recebido: **04 de fevereiro de 2019**.

Aceito: **23 de março de 2019**.

* * * * *