



METODOLOGIA DE ENSINO PARTICIPATIVA: uma proposição para a Educação Superior

*Michele Roos Marchesan*¹

*Silvana Neumann Martins*²

RESUMO

Esta investigação apresenta uma análise em torno da metodologia de ensino participativa no contexto didático-pedagógico de cursos superiores presenciais ofertados por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do Rio Grande do Sul/BR. Diante da necessidade humana de participar, de compartilhar e de colaborar socialmente, a metodologia de ensino participativa (MEP) surge como possibilidade de fundamentação teórica para a construção e a práxis dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais. Nesse viés, objetivou-se, evidenciar indícios da MEP no contexto dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais. Para fins metodológicos, assumiu-se uma abordagem qualitativa. Foram envolvidos seis Coordenadores de Curso e duas Supervisoras Pedagógicas. Para produção dos dados, foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os dados produzidos foram analisados seguindo-se a abordagem de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Na comparação entre as características da metodologia de ensino participativa e os princípios metodológicos extraídos dos Projetos Pedagógicos de Curso, foi possível evidenciar interlocuções, entre as quais, destaca-se a problematização da realidade.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino Participativa. Educação Superior. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

PARTICIPATORY TEACHING METHODOLOGY: a proposition for Higher Education

ABSTRACT

This investigation presents an analysis around the participatory teaching methodology in the didactic-pedagogical context of face-to-face Higher Education courses offered by a Federal Institute of Education, Science and Technology in the state of Rio Grande do Sul/BR. Faced with the human need to participate, share and

¹ Doutorado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates). Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Passo Fundo- RS/Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6169-2336>. E-mail: michelemarchesan@gmail.com

² Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente na Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado – RS/Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7350-0864>. E-mail: smartins@univates.br



collaborate socially, the participatory teaching methodology (MEP) emerges as a possibility of theoretical foundation for the construction and praxis of the methodological principles of on-site higher education courses. In this bias, the objective was to show evidence of MEP in the context of the methodological principles of on-site higher education courses. For methodological purposes, a qualitative approach was taken. Six Course Coordinators and two Pedagogical Supervisors were involved. For data production, document analysis and semi-structured interviews were used. The data produced were analyzed following the Content Analysis approach (BARDIN, 2016). In the comparison between the characteristics of the participatory teaching methodology and the methodological principles extracted from the Pedagogical Course Projects, it was possible to show interlocutions, among which, the problematization of reality stands out.

Keywords: Participatory Teaching Methodology. Higher Education. Federal Institute of Education, Science and Technology.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA PARTICIPATIVA: una propuesta para la Educación Superior

RESUMEN

Esta investigación presenta un análisis en torno a la metodología de enseñanza participativa en el contexto didáctico-pedagógico de los cursos presenciales de Educación Superior que ofrece un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología en el estado de Rio Grande do Sul / BR. Ante la necesidad humana de participar, compartir y colaborar socialmente, la metodología de enseñanza participativa (MEP) surge como una posibilidad de fundamento teórico para la construcción y praxis de los principios metodológicos de los cursos de educación superior presencial. En este sesgo, el objetivo fue mostrar evidencia de MEP en el contexto de los principios metodológicos de los cursos de educación superior presencial. A efectos metodológicos, se adoptó un enfoque cualitativo. Participaron seis coordinadores de cursos y dos supervisores pedagógicos. Para la producción de datos se utilizó el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas. Los datos producidos fueron analizados siguiendo el enfoque de Análisis de Contenido (BARDIN, 2016). En la comparación entre las características de la metodología de enseñanza participativa y los principios metodológicos extraídos de los Proyectos del Curso Pedagógico, se pudo evidenciar interlocuciones, entre las que destaca la problematización de la realidad.

Palabras clave: Metodología de Enseñanza Participativa. Educación Superior. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología.

INTRODUÇÃO

A conjuntura econômica e social do Brasil e do mundo tem demonstrado, a todo instante, a importância e a urgência da participação, do compartilhamento, da colaboração e da cooperação entre as pessoas.



Alpizar (2016) sublinha que a participação é uma necessidade humana sentida e relacionada ao ser, ao ter e ao estar das pessoas. A história mostra que, desde a era mais primitiva, os seres humanos viviam em comunidades. No entanto, nos dias que correm, observamos que estamos caminhando no sentido contrário, ou seja, estamos cada vez mais isolados, com dificuldades nos relacionamentos interpessoais e enfrentando sérios problemas ambientais, sociais e econômicos.

De acordo com Araújo (2017), participação significa partilhamento, qualidade de ter parte ou de fazer atividades em conjunto. Compartilhamento, por sua vez, apresenta raiz comum ao termo participação e expressa “partilhar com”. Já colaboração tem o sentido de trabalhar em comum acordo, contribuir para a realização de algo. Cooperação, por fim, é sinônimo de auxílio, colaboração, atuação conjunta com vistas a um mesmo fim. A importância de enfatizar esses termos reside no fato de que dialogam entre si e são termos-chave para a metodologia de ensino participativa, foco desta pesquisa.

A ênfase no domínio das técnicas e dos instrumentos de trabalho tem, de acordo com Veiga (2015), formado gerações de profissionais desatentos sobre a importância de refletir sobre o fazer das profissões e de compreendê-las a partir de uma perspectiva mais social e humana. Daí decorre a relevância de promovermos a participação, o compartilhamento, a colaboração e a cooperação nos espaços educativos formais. Ao fazermos isso, fortaleceremos as possibilidades de transformação, tanto em nível individual como coletivo e, com isso, a perspectiva de melhoramento integral das condições de vida (ALPÍZAR, 2016). Nessa direção, para a referida autora, a metodologia de ensino participativa, compreendida a partir da perspectiva de intervenção social, tem estreita relação com a realização de processos de ensino e de aprendizagem com real impacto na vida das pessoas aprendentes.

Objetivando trazer contribuições nesse sentido, apresentamos a metodologia de ensino participativa como possibilidade de fundamentação



teórica para a construção e a práxis dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no estado do Rio Grande do Sul/BR. Para Vidor et al. (2011), a essência dos Institutos Federais reside na promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável, da inclusão social, como também na busca por soluções técnicas e na geração de novas tecnologias. Foi a partir da interlocução entre a metodologia de ensino participativa e a essência dos Institutos Federais que esta pesquisa foi construída.

Diante de tais considerações, buscamos, nesta investigação, entre outros aspectos, evidenciar indícios da metodologia de ensino participativa no contexto dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais investigados. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no estado do Rio Grande do Sul/BR. Teve como sujeitos duas Supervisoras Pedagógicas e seis Coordenadores de Cursos Superiores presenciais. Como instrumento de produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Realizadas tais considerações introdutórias, apresentamos, na segunda seção desta publicação, o referencial teórico que sustenta a análise aqui proposta. Esta seção é seguida dos caminhos metodológicos adotados no decorrer da investigação, e, na sequência, apresentamos a análise dos dados produzidos. Por fim, trazemos as considerações que emergiram a partir da pesquisa.

A METODOLOGIA DE ENSINO PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, a metodologia de ensino participativa tem sido desenvolvida, principalmente, pelos autores José Carlos Souza Araújo (2017; 2021) e Ilma Passos Alencastro Veiga (2015; 2017; 2021). De acordo com o autor espanhol López Noguero (2013), a referida metodologia de ensino se fundamenta em processos de troca de conhecimentos, de experiências, de vivências, de sentimentos; de resolução colaborativa de problemas e de construção



coletiva de conhecimentos fomentada pelos sujeitos que compõem o grupo.

Para Veiga (2015), a opção metodológica do ensino participativo ressalta a qualidade de saber fazer o que precisa ser feito de maneira conjunta, com o outro, alicerçando-se na cooperação e na colaboração, com vistas à prática social. Esses quefazeres podem iniciar no âmbito educativo formal e repercutir nos demais espaços de vida.

A metodologia de ensino participativa faz uso de problemas reais ou simulados, com a intenção de trazer desafios próprios do mundo do trabalho para o contexto do ensino e da aprendizagem. Esse uso ocorre como possibilidade de motivação e tem, como foco, a construção de conhecimentos por parte dos estudantes (VELOSO, Filho; MUSSE; MIYALACHE, 2017). Ainda segundo os autores, visa promover o desenvolvimento de habilidades de soluções de problemas e de trabalho em grupo. Em tempo, solucionar problemas consiste em um processo didático de aprendizagem de todos os profissionais.

As estratégias de ensino, considerando essa perspectiva, deslocam-se de um ensino e de uma aprendizagem individualistas, monótonos, verticais e passivos para uma direção coletiva, desafiadora, horizontal e participativa (VEIGA, 2017). Nessas possibilidades reside o estímulo do potencial crítico, criativo e construtivo dos estudantes e dos professores. Nesse sentido, destacamos a importância de se investir no processo de renovação metodológica, elemento principal para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Superior.

Araújo (2017) e Veiga e Fernandes (2017) defendem que a metodologia de ensino participativa está sustentada, sobretudo, nas matrizes libertadora e histórico-crítica. Araújo (2017) afirma que essas matrizes possuem, em sua essência, a participação. Como descrito pelo autor, no Brasil, desde o final dos anos de 1950, a necessidade de participação dos sujeitos vem se manifestando, em diferentes esferas da sociedade. No campo educacional, destacamos a reivindicação pela aula participativa,



por planos de ensino compartilhados e pela interdisciplinaridade como possibilidade de promoção da participação.

O termo participação, como sublinhado, é muito caro para as matrizes libertadora e histórico-crítica. Participar significa tomar parte, intervir, por isso o termo é aqui interpretado como fazer parte de algo (DOMÍNGUES; BADILLO, 2009). Nessa mesma direção, participar é um verbo ativo - implica em resolver problemas de forma coletiva e colaborativa, envolvendo trabalho em grupo, grupo tutorial, entre outras estratégias de ensino (VEIGA, 2015). Solucionar problemas é um desafio presente na vida diária de todo profissional, independentemente da área de formação e de atuação.

Martínez-Rodríguez (2019) destaca que os critérios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostram que a missão do Ensino Superior é atender para os problemas sociais que, em uma ordem mundial, requerem uma ação contextualizada, sustentada nas contribuições das atividades de pesquisa científica e inovação. Em termos de formação, é requerido educar para uma profissão voltada para a vida, a partir de uma concepção que leva à reflexão, autorreflexão e ação transformadora.

Nessa perspectiva, Pérez-Pérez (2014) argumenta que, em função das mudanças ocorridas nos últimos tempos, é hora de mobilizar, de refletir, de compartilhar, de expor e de criticar, por meio de argumentos sólidos e consistentes. Para atender essas novas necessidades, todos os campos educacionais, sobretudo o Ensino Superior, não deveriam, como aponta López Noguero (2013), permanecer como meros agentes que transmitem conhecimento. Pelo contrário, seria acertado que trabalhassem com profundidade as habilidades dos estudantes, tendo como prioridade absoluta a promoção de atitudes sociais.

Diante desse cenário, a Educação Superior necessita ser repensada para formar os futuros profissionais e compreendemos que esse repensar é um processo contínuo. Dentre os aspectos a serem revistos, está o atual papel do professor nos cursos de graduação, pois, como bem destacam Domínguez e Badillo (2009), também é tempo de olhar para a docência



universitária. Esse olhar poderia iniciar a partir do pensar sobre a sua docência. Para tanto, López Noguero (2013) sugere alguns questionamentos: Autoritarismo ou diálogo? Passividade ou participação? Memória ou reflexão? Acumulação de conteúdos ou consciência? Exame ou avaliação? As respostas a esses questionamentos estão diretamente ligadas à opção metodológica de cada docente.

Estamos vivendo um momento de perda de identidade profissional docente, principalmente quando o professor passa a ser reconhecido como "facilitador", "tutor", "orientador", "mediador", "moderador", "instrutor" (VEIGA, 2015). Essas terminologias são frequentemente utilizadas na metodologia ativa. A referida autora, no entanto, reforça que ser professor significa desempenhar uma profissão, sendo assim, a sua identidade profissional precisa ser resguardada. As diferentes terminologias utilizadas, no âmbito da metodologia ativa, podem confundir o professor, uma vez que, na maioria das vezes, não são claras e acabam fazendo com que o docente se perca no decorrer do processo didático (Ibidem).

López Noguero (2013), assim como Domínguez e Badillo (2009), defendem que o Ensino Superior deveria incorporar, nos processos de ensino e de aprendizagem, a metodologia de ensino participativa, com o intuito de ressaltar a importância do grupo, estimulando a motivação e a comunicação, especialmente a comunicação interpessoal. Ainda para Domínguez e Badillo (2009), a metodologia de ensino participativa está emergindo para fazer avançar os processos de ensino e de aprendizagem. Seus princípios são, de acordo com os autores, orientados para uma educação para a ação, termo já encontrado na constituição de outros termos apontados anteriormente. Em outras palavras, o vocábulo ação está presente nas palavras transformação e participação. E a ação está diretamente relacionada à prática; no âmbito educacional, à prática social (SAVIANI, 2013).

Assim, a metodologia de ensino participativa deve ter como base a prática social, que une professor e estudante, bem como estudante e estudante. Na obra de López Noguero (2013), encontramos que a



metodologia participativa “[...] se fundamenta em los procesos de intercambio [...], de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo (p. 93)”. Com base nessa concepção, fica evidente que a metodologia participativa é: interativa, processual, construtiva, grupal, crítica, problematizadora, colaborativa, dialógica e participativa. A metodologia em análise, a ênfase está no protagonismo do professor, do estudante e do grupo: o primeiro como responsável pelo ensino; o segundo, enquanto ser individual, responsável pela sua aprendizagem; e o terceiro como espaço privilegiado de aprendizagem (DOMÍNGUEZ; BADILLO, 2009).

Martínez-Domínguez et al. (2011) ressaltam a necessidade de transitar, na Educação Superior, cada vez mais do individualismo à colaboração. Nas palavras de López Noguero (2013), é muito difícil considerar o ser humano “entidad aislada”³ (p. 59). Desde o nosso nascimento somos inseridos em grupos e de forma simultânea - família, amigos, instituições de ensino, local de trabalho, alguma associação, entre outros. Dessa forma, podemos afirmar, apoiados no autor mencionado, que nossas atividades ocorrem em um contexto grupal. Nesses grupos poderão surgir atritos e/ou conflitos, o que entendemos ser saudável, desde que ocorram no nível de ideias, de concepções.

Como vimos apontando, a interação entre os sujeitos tem um importante papel na metodologia de ensino participativa, em especial no que concerne aos princípios de uma aprendizagem participativa. Cito alguns princípios: aprendizagem essencialmente cooperativa e dialógica (MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ et al., 2011) - por isso, dá-se atenção ao processo grupal (LÓPEZ NOGUERO, 2013); recuperação de experiências e conhecimentos prévios; construção de novos conceitos, conhecimentos e procedimentos de ação; orientação da aprendizagem para a prática e o autorreconhecimento; e avaliação pessoal da aprendizagem (Ibidem). Essas

3 Tradução: entidade isolada.



características ficam evidentes no desenvolvimento da metodologia participativa.

Em se tratando do perfil formativo no Ensino Superior, no entendimento de Pérez-Pérez (2014), ele integra quatro dimensões: “la profesional, la investigadora, la personal y la social” (p. 645). Em função disso, é fundamental promover situações que estimulem a participação, o pensamento crítico e o trabalho em grupo. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser uma atividade estritamente individual, transformando “o saber” em “saber com” - obtido por meio de cooperação e de intercâmbio que, segundo Olivares (2015), aumentam o enriquecimento mútuo.

O objetivo da metodologia de ensino participativa é, de acordo com Pérez-Pérez (2014), promover processos de transformações sociais utilizando, para isso, estratégias de ensino apropriadas que levem os estudantes a aprenderem com os grupos e com as ações. Os autores Peñalva, Tosti e Cecho (2019) apontam que é necessário repensar as estratégias educacionais utilizadas no Ensino Superior o que significa buscar um ensino em grupo, por meio de estratégias que facilitem a participação e permitam a construção coletiva do conhecimento.

Pérez-Pérez (2014) entende que, independentemente do conteúdo, é necessário buscar formas de oportunizar aos estudantes a participação nas aulas para que possam debater, questionar, analisar, refletir e criar. Isso porque essas competências serão requeridas no mundo profissional em que serão inseridos e, talvez, quando isso acontecer, exista a preocupação, enquanto compromisso coletivo, de transformar as relações de trabalho a partir de uma perspectiva mais colaborativa (VEIGA, 2015).

Tendo em vista essas referências teóricas, que sustentam a presente pesquisa, passamos para a apresentação dos caminhos metodológicos percorridos a fim de alcançar o objetivo proposto.



CAMINHADA METODOLÓGICA

Esta pesquisa, cujo objetivo foi evidenciar indícios da metodologia de ensino participativa no contexto dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais investigados, segue uma abordagem qualitativa. Apesar de transcorrido mais de um século de desenvolvimento de pesquisas qualitativas, Moreira (2011) aponta que o uso acentuado da abordagem qualitativa na pesquisa em ensino é um movimento recente, datado há pouco mais de três décadas. Esse tipo de pesquisa, quer seja no âmbito da educação ou do ensino, tem por finalidade aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, partindo de análise rigorosa e criteriosa (MORAES; GALIAZZI, 2013). Em outras palavras, busca analisar criticamente os significados, considerando os contextos (MOREIRA, 2011).

O cenário da pesquisa foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado no estado do Rio Grande do Sul/RS. No ano de 2020, 29 cursos superiores presenciais foram ofertados pelo referido Instituto. Dada a quantidade de cursos e por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, foi necessário realizar um corte. Levando em conta o histórico de expansão do Instituto e a necessidade de tempo de experiência presencial do curso superior, optamos pela escolha de um câmpus da primeira fase de expansão e de um da segunda fase, totalizando seis cursos superiores presenciais. Diante disso, foram envolvidos seis Coordenadores de Curso e duas Pedagogas da área de Supervisão Pedagógica.

Para a produção dos dados, foram utilizados dois instrumentos, a saber: análise documental e entrevista semiestruturada. A opção pela análise documental ocorreu por ela constituir, de acordo com Lüdke e André (2018), importante técnica de abordagem de dados qualitativos, pela possibilidade de desvelar aspectos novos em relação a um tema ou problema. Fizeram parte desta análise documental seis Projetos Pedagógicos de Cursos superiores presenciais (PPCs) ofertados no ano de 2020.

A entrevista semiestruturada foi outro instrumento de produção de dados escolhido, sobretudo pela sua abrangência (GIL, 2012). Outro ponto que justificou sua utilização diz respeito à sua flexibilidade, pois, ainda de



acordo com Gil (2012), esse instrumento é considerado o mais flexível de todas as técnicas de produção de dados e, por isso, é adotado enquanto técnica fundamental de investigação nos diferentes campos do conhecimento. Essas duas características possibilitaram, durante as entrevistas, ampliar os questionamentos previamente definidos a fim de melhor compreender o pensamento desenvolvido pelos investigados.

Para fins de análise dos dados produzidos, realizamos uma aproximação com a abordagem da Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2016). Conforme a referida autora, essa abordagem configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento e que pode ser aplicado a discursos extremamente diversificados - no caso específico desta pesquisa, discursos produzidos em documentos oficiais do Instituto e discursos produzidos durante as entrevistas. Em linhas gerais, percorremos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, do tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na sequência, apresentamos os achados desta pesquisa, discutindo os documentos analisados e as entrevistas, mediados pelo referencial teórico.

INDÍCIOS DA METODOLOGIA DE ENSINO PARTICIPATIVA E A RELAÇÃO COM A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A matéria de análise desta seção são os princípios metodológicos contidos nos PPCs dos seis cursos superiores presenciais investigados, os discursos dos sujeitos envolvidos e a articulação com as características da metodologia de ensino participativa. Como aponta Gil (2015), cada projeto de curso traz em si o que os sujeitos têm a intenção de fazer, de realizar, ou seja, nos projetos são definidas as formas de organização do trabalho pedagógico.

Para conhecer os princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais, foi empreendida a análise documental dos PPCs. Respaldados em uma análise mais ampla de cada PPC, foi possível identificar que alguns termos eram repetidamente citados ao longo do texto. Nessa perspectiva, optamos por selecionar excertos de cada PPC e, recorrendo ao software

WourldClouds⁴, foi possível destacar dez princípios metodológicos, expressos na Figura 1:

FIGURA 1 – Princípios metodológicos dos cursos investigados



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Cabe dizer que os princípios metodológicos são indicadores fundamentais da ação pedagógica no âmbito de cada curso. Nesse sentido, os princípios orientadores dos cursos superiores presenciais investigados são: a problematização; a contextualização; a criticidade; o grupo; a criatividade; a interdisciplinaridade; a participação; a reflexão; a prática e a comunicação.

Ao comparar as características da metodologia de ensino participativa, com o conjunto de princípios metodológicos, extraídos dos PPCs analisados (Figura 1), identificamos evidências que sustentam a tese de que é possível a metodologia de ensino participativa fundamentar teoricamente os princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais do Instituto, cenário dessa pesquisa. Em outras palavras, os princípios metodológicos dos cursos investigados alinham-se com as características da metodologia de ensino participativa. Com o intuito de explorar um pouco

⁴ Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>



mais a prática didático-pedagógica dos cursos, os Coordenadores foram demandados a refletir sobre a prática.

Nesse momento, a reflexão girou em torno dos caminhos pedagógicos que os cursos percorrem a fim de atingir determinados tópicos que constam no texto do perfil profissional do egresso. Os tópicos selecionados não correspondem ao universo técnico de cada profissão, mas a aspectos que dialogam com a proposta pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como com os princípios metodológicos (Figura 1). No Quadro 1 constam os excertos de cada PPC, como também o depoimento de cada Coordenador de Curso:

QUADRO 1 - Prática didático-pedagógica dos cursos investigados

Excerto do perfil do egresso	Depoimento do Coordenador de Curso
PPC1: "Ter capacidade para relacionar-se, comunicar-se de forma eficiente."	De forma geral, a gente tenta. [...] tem a disciplina de Fundamentos de Ciências Humanas, logo no início do curso, e claro, eu, pelo menos, tento trabalhar isso também de forma transversal nas disciplinas que eu atuo. Eu não posso falar pelos outros professores, eu não sei como eles tratam disso (Coordenador 1).
PPC2: "[...] agir de forma reflexiva. [...] criar soluções, individualmente ou em equipe."	[...] algumas disciplinas, e eu acho que muito disso é feito um pouco mais transversal, dentro de alguns projetos de ensino, pesquisa, enfim. [...] os trabalhos que são colocados entre as disciplinas, eles vão nesse sentido de fazer com que os alunos sejam capazes de ler uma realidade, colocar uma aplicação em cima dela [...] (Coordenador 2).
PPC3: "[...] liderança para trabalho em	No âmbito do curso ainda percebo que



Excerto do perfil do egresso	Depoimento do Coordenador de Curso
equipes multidisciplinares."	há uma certa deficiência em relação a esse aspecto. [...] há algumas iniciativas, muitas vezes pessoais de professores, na questão de trabalho integrado entre disciplinas, o que auxilia nessa questão da interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade. Na questão de liderança alguns projetos que o pessoal desenvolve no curso (Coordenador 3).
PPC4: "[...] desenvolvimento da criticidade".	A gente tenta trabalhar isso nas disciplinas com os trabalhos, sempre pedindo uma análise crítica, uma avaliação crítica. Tentando fazer com que eles criem uma discussão e desenvolvam isso, porque é uma coisa que tem que ser desenvolvida e é bem difícil e às vezes os alunos reclamam por ter que fazer (Coordenador 4).
PPC5: "[...] formação interdisciplinar".	A gente entende o quanto é importante essa questão dessa formação interdisciplinar. Eu penso assim, que, na verdade, na prática não é fácil. [...] Eu vejo o quanto é importante essa questão, por exemplo, da comunicação dos professores nas disciplinas com o planejamento. [...] a gente pensa nessas atividades e sabe o quanto isso é importante e às vezes a gente não consegue colocar em prática, principalmente por essa falta de comunicação (Coordenador 5).
PPC6: "[...] terá formação social	[...] nas semanas técnicas, nos eventos,



Excerto do perfil do egresso	Depoimento do Coordenador de Curso
(humanística) [...]".	nas palestras, a gente sempre tenta trazer algo da realidade que eles vão encontrar. [...] para que eles também enxerguem o mundo lá fora, não só o de dentro da instituição (Coordenador 6).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Segundo o relato do Coordenador 1, para o desenvolvimento do perfil sublinhado, o curso tem se assegurado na prática educativa desenvolvida por uma disciplina da área das humanas. Para o Coordenador 2, os tópicos são trabalhados em algumas disciplinas. De acordo com o Coordenador 3, o curso ainda não conseguiu organizar formas de desenvolver a liderança dos estudantes e o relacionamento com pessoas de diferentes formações - existem apenas algumas iniciativas. Nos relatos dos Coordenadores 4 e 6, é possível visualizar práticas mais consolidadas a fim de desenvolver os perfis destacados, embora o Coordenador 4 sinalize que os estudantes reclamam de atividades com um certo nível de complexidade. De acordo com a Supervisora Pedagógica 2, “[...] os professores não compreendem muito bem as estratégias e [...] os alunos também não”, preferindo aulas expositivas.

O Coordenador 5 aponta que o grupo entende a importância da formação interdisciplinar, corroborando Veiga (2015), quando essa afirma que a interdisciplinaridade favorece o diálogo entre as áreas de conhecimento e aproxima os estudantes de experiências contextualizadas e reais. O Coordenador 5 destaca dois aspectos essenciais para que se efetive uma formação interdisciplinar: a comunicação e o planejamento entre os professores. Essas são as dificuldades do curso em desenvolver práticas interdisciplinares.



De modo geral, observamos, ao analisar os relatos dos Coordenadores de Curso em relação à prática, no que tange a tópicos relacionados à formação da pessoa, que essa questão pode ser considerada uma fragilidade na prática pedagógica dos cursos. Dizemos isso pela dificuldade dos Coordenadores de apresentar, quando questionados, práticas pedagógicas consolidadas.

A leitura crítica da prática didático-pedagógica nos cursos, realizada pelas Supervisoras Pedagógicas, corrobora nosso entendimento e apresenta pistas para a análise:

Supervisora Pedagógica 1: O que eu observo em relação aos docentes, tem muitos ainda que trazem o seu modelo de ser professor, aliás, trazem o seu ser professor a partir dos modelos que eles tiveram. E aí se pautam muito no domínio de conteúdo, de que ele precisa decorar, que ele precisa reproduzir tal qual, até porque a gente tem cursos que são pautados muito na área das exatas. Aí a justificativa deles é que tem que ser preciso, que têm que ser exato, então isso é um pouco das estratégias que eles usam. Agora até diminuiu um pouco, mas no início eu percebia muito que o pessoal trabalhava numa lógica muito skinneriana, do ensaio e erro, muito da repetição.

Supervisora Pedagógica 2: Muito pela raiz epistemológica dos professores, a gente vê que, para eles o ensinar é ensinar a fazer bem, é o fazer, é a prática. É o domínio conteudista daquilo e esse conteúdo é devolvido de uma forma quase que mecânica. [...] Os professores cobram muito disso: do saber-fazer. [...] eles foram formados dessa maneira e é assim que eles acham que eles têm que formar, que é ensinar a fazer. Bem formado é aquele que bem faz.

Os pontos de vistas das Supervisoras Pedagógicas indicam importantes tensionamentos. O primeiro corresponde à (re)construção da identidade profissional dos professores, pois, como colocam as Supervisoras Pedagógicas e 2, alguns reproduzem os modelos de docentes que tiveram. Ao partir desses modelos, pautam as suas práticas educativas na exigência do domínio do conteúdo, com ênfase na reprodução. Em outras palavras, os pressupostos que orientam a prática didático-pedagógica desses professores encontram a sua fundamentação na metodologia de ensino tradicional, na



qual o ensino e o professor ocupam os lugares centrais nos processos de ensino e de aprendizagem enquanto o estudante, que é visto como receptor de conteúdo, precisa memorizar e reproduzir os conteúdos (ARAÚJO, 2017).

A Supervisora Pedagógica 2 ressalta ainda que alguns professores pautam as suas práticas no “[...] saber-fazer [...]”, no “[...] ensinar a fazer bem [...]”. Para esses professores, segundo a Supervisora Pedagógica 2, “Bem formado é aquele que bem faz”. Essas acepções vêm sendo difundidas no Brasil desde a metade do século XX, por meio da matriz pedagógico-metodológica tecnicista (ARAÚJO, 2017). A autora Veiga (2015), ao discorrer sobre a formação profissional orientada pela matriz tecnicista, argumenta que a ênfase no domínio da técnica e dos instrumentos de trabalho tem formado gerações de profissionais que deixam de lado a reflexão sobre o fazer, bem como uma compreensão mais social e humana das profissões.

O cenário apresentado pelas Supervisoras Pedagógicas ratifica a nossa defesa em prol da metodologia de ensino participativa enquanto fundamentação teórica da práxis dos professores dos cursos superiores presenciais ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso porque entendemos, apoiados em Araújo (2017, 2020), López Noguero (2013) e Veiga (2015, 2017, 2020), que uma práxis sustentada pela metodologia de ensino participativa coloca em evidência a problematização da realidade, a prática social e a vinculação entre a educação e a sociedade. Veiga (2015) acrescenta ainda a politização dos futuros profissionais. Isso tudo de forma participativa, em que participar é fazer parte de algo (DOMÍNGUEZ; BADILLO, 2009), é resolver problemas de forma coletiva e colaborativa (VEIGA, 2015).

Os dados produzidos, juntamente com as análises realizadas, encaminham à proposição da metodologia de ensino participativa como possibilidade de fundamentação teórica para a construção e a práxis dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais ofertados pelo Instituto. Por meio dos relatos dos Coordenadores de Cursos e das Supervisoras Pedagógicas, constatamos uma carência de práticas didático-



pedagógica orientadas pelos princípios metodológicos indicados nos PPCs dos cursos. O horizonte que vislumbramos é o do aprofundamento teórico por parte dos professores, mediante a formação continuada, transformando a prática pedagógica em práxis pedagógica (FREIRE, 2011).

Só é possível falar em práxis pedagógica quando uma teoria fundamenta a prática e o sujeito reconhece, nessa teoria, elementos possíveis para voltar à prática e promover transformações sobre a realidade (FREIRE, 2008). Domínguez e Badillo (2009) corroboram essa perspectiva, ao afirmarem que os princípios da metodologia de ensino participativa são orientados com vistas a uma educação para a ação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta investigação, em que buscamos evidenciar indícios da metodologia de ensino participativa no contexto dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais ofertados por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado do RS, ao compararmos as características da metodologia de ensino participativa com o conjunto de princípios metodológicos, extraídos dos PPCs (Figura 1), foi possível evidenciar interlocuções.

Dentre as interlocuções, citamos: a metodologia de ensino participativa (MEP) é problematizadora e um dos princípios metodológicos dos cursos é a problematização; a MEP visa estimular a crítica e a criticidade emergiu como princípio metodológico; a MEP visa a prática social e a prática e a contextualização são outros princípios metodológicos revelados; a MEP é dialógica e a comunicação apareceu como princípio metodológico; a MEP é interativa, processual e construtiva e a interdisciplinaridade, a reflexão e a criatividade revelaram-se como princípios metodológicos; a MEP é grupal, colaborativa, participativa e promove protagonismos e o grupo e a participação também emergiram como princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais investigados.



A análise em torno das interlocuções evidenciadas nos permite afirmar ser possível a metodologia de ensino participativa fundamentar teoricamente a construção e a práxis dos princípios metodológicos dos cursos superiores presenciais investigados. De acordo com López Noguero (2013), quando uma práxis pedagógica passa a ser fundamentada teoricamente pela metodologia de ensino participativa, é possível observar diferentes repercussões nos processos de ensino e de aprendizagem, entre as quais: a comunicação e a participação de todos; a integração dos diversos pontos de vista; a motivação para realização das atividades propostas pelos professores; o desenvolvimento da habilidade de resolver conflitos; a inserção de estudantes com dificuldades de socialização; o incentivo à criação e à inovação.

Por fim, outra contribuição que vislumbramos, a partir desta pesquisa, é trazer para a discussão a metodologia de ensino participativa no contexto da Educação Superior nos demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como já dito, no Brasil, essa metodologia ainda é pouco difundida; em outros países, porém, como na Espanha, ela já vem sendo desenvolvida na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALPÍZAR, F. A. La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. **Ensayos Pedagógicos**, Costa Rica, v. 11, n. 1, p. 87-109, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8470/9719>. Acesso em: 01 nov. 2019.

ARAÚJO, J. C. S. Da metodologia ativa à participativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017, p. 17-56.

ARAÚJO, J. C. S. Sobre a didática da educação superior e o lugar das técnicas de ensino-aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. (org.). **Por uma didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. p. 121-156.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



DOMÍNGUEZ, R. H.; BADILLO, L. C. C. La metodología participativa: una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula. **Cinzontle**, México, n. 2, may./ago. 2009. Disponível em: <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2213>. Acesso em: 15 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

LÓPEZ NOGUERO, F. **Metodología Participativa em la Enseñanza Universitaria**. Madri: Narcea, 2013. E-book.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. et al. Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. **Investigación en la Escuela**, País Vasco, Espanha, n. 75, p. 101-113, 2011. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7000>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, D. El trabajo sociocultural comunitário: misión de la educación superior. **Revista ibero-americana de educación superior**, México, v. 10, n. 28, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722019000200187&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVARES, P. A. El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 667-684, mai. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45781>. Acesso em: 02 nov. 2019.

PEÑALVA, M. A.; TOSTI, S. B.; CECHO, A. C. Analogía entre dos estrategias de enseñanza em los dos últimos años. **Trayectorias Universitarias**, La Plata, Argentina, v. 5, n. 8, p. 01-09, 2019. Disponível em:



<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/8645>.
Acesso em: 04 nov. 2019.

PÉREZ-PÉREZ, I. La metodología participativa en la Educación Superior: una evaluación de los estuiddiantes de Sociología. **Espaço Abierto**, Venezuela, v. 23, n. 4, p. 646-660, oct./dic. 2014. Disponível em:
<http://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/19171>.
Acesso em: 04 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação Médica e Aprendizagem Baseada em Problemas**. Campinas: Papyrus, 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? *In*: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. (org.). **Por uma didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. p. 41-60.

VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C. de A. Painel integrado ou grupos rotativos: caminhos para a integração horizontal-vertical. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017, p. 75-86.

VELOSO, FILHO, J. C.; MUSSE, L. B.; MIHALACHE, S. G. C. C. Júri simulado: uma técnica de ensino colaborativo. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017, p. 75-86.

VIDOR, A. et al. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 - Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

Recebido em: 19 de novembro de 2021.

Aprovado em: 17 de março de 2022.

Publicado em: 17 de junho de 2022.

