



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6182 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: IMPLICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rosangela Miola Galvão - UEL - Universidade Estadual de Londrina

Sandra Aparecida Pires Franco - UEL - Universidade Estadual de Londrina

Nathalia Martins Beleze - UEL - Universidade Estadual de Londrina

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: IMPLICAÇÕES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo: A pesquisa teve por objetivo compreender as estratégias de ensino dos professores do Ensino Superior para a docência universitária. Para tanto, a questão problematizadora foi: Como os professores da Universidade desenvolvem as estratégias de ensino e quais as implicações para a docência? Para poder responder a esse problema, faz-se necessário entender que os professores da Educação Superior são os responsáveis pelo processo formativo de diferentes profissionais. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, de delineamento de levantamento, de abordagem dialética e tratamento de dados quanti-quali. Como instrumento foi aplicado com 125 professores universitários um formulário *on-line*. A análise dos dados pautou-se em autores da Teoria da Atividade de Estudo e em autores que discutem o processo de ensino e aprendizagem. Como resultados, pode-se observar que o fazer docente envolve o conhecimento do conteúdo científico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses três aspectos cabem ao professor unir com a didática. Para ensinar, o professor necessita elaborar a sua aula iniciando com os objetivos e, em seguida, qual a estratégia de ensino que irá utilizar. A docência, então, envolve implicações sociais, culturais e educacionais para a formação humana e para a emancipação do sujeito na sociedade vigente.

Palavras-chave: Didática. Educação Superior. Estratégias de ensino.

A aula é um tempo e um espaço do professor enquanto figura central. Desse modo, a aula é um tempo para identificar as necessidades, as expectativas e os interesses dos alunos, na qual o professor traça objetivos a serem alcançados, realiza o acompanhamento e faz *feedback*. Nesse sentido, se a aula é o momento de ensino e aprendizagem, o presente artigo **teve o objetivo de compreender as estratégias de ensino dos professores de uma Universidade Pública de Ensino Superior do norte do Paraná para a docência**

universitária, desse modo abrange todas as ações e atividades desenvolvidas pelo professor envolvendo as questões pedagógicas (ISAIA, 2006b). Nesse sentido, a questão problematizadora foi: **Como os professores dessa Universidade desenvolvem as estratégias de ensino e quais as implicações para a docência?**

Para poder responder a esse problema, faz-se necessário entender que os professores são responsáveis pelo processo formativo de diferentes profissionais, mas na contemporaneidade é uma profissão pouco valorizada e com uma exigência para seu ingresso, desde a titulação de sua última formação até a produção científica contínua. (ISAIA, 2006a; BOLZAN, 2006; ZABALZA, 2004). Soma-se a essas exigências o fato de que no contexto universitário, os professores do ensino superior são de várias áreas do conhecimento e com saberes acadêmicos com especificidades epistemológicas. Entretanto, essas diferenças existentes podem partir de um mesmo problema, no qual cada área do conhecimento tem suas respostas prontas, sistematizadas e com conteúdo programado (GAMBOA, 2009).

A relevância da formação acadêmica se deve a compreensão de que os saberes devem ser sistematizados na aula universitária que é a base dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento acadêmico mediado pelo professor inicia-se na universidade (ISAIA, 2007). Nesse sentido, a docência na Universidade tem por base os saberes da experiência em conjunto com saberes específicos da área do conhecimento e cabe ao professor elaborar práticas pedagógicas, unindo a teoria e a prática, por meio de estratégias de ensino (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Para a coleta de dados foi criado um formulário *online* com 20 questões com alternativas, sendo 6 questões em escala *Likert*, com opção de cinco respostas: Nunca; Raramente; Às vezes; Muitas vezes; e, Sempre. O formulário foi dividido em 7 blocos, com temáticas referentes ao perfil do docente universitário, questões transdisciplinares, metodologia de ensino, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, tecnologia na educação e, por fim, pesquisa em educação. Para esse artigo vamos nos deter somente nas estratégias de ensino. O formulário com as 20 questões foi enviado para juízes, para uma verificação acerca da validade das perguntas e se realmente elas atingiam o objetivo da pesquisa. Como resultado, obtivemos cinco juízes que assinalaram as mesmas respostas e 1 juiz que discordou de algumas questões elaboradas, dando sugestões de possíveis melhorias. Assim, quando o formulário ficou elaborado, o projeto de pesquisa foi enviado para o Comitê de Ética e aprovado. O envio dos formulários para todos os *e-mails* dos professores relacionados pelos participantes da pesquisa ocorreu durante seis meses. Alguns cursos não participaram da pesquisa por não terem os *e-mails* dos professores disponibilizados em suas páginas. Para esses cursos, foi enviado *e-mail* para os Coordenadores de Colegiado solicitando que os enviassem, explicando o objetivo da pesquisa e os aspectos teórico-metodológicos para o aprimoramento da docência no Ensino Superior. Vale destacar que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado por *e-mail* para que o professor pudesse concordar ou não em participar da pesquisa.

A pesquisa teve início com o envio dos formulários pelos pesquisadores. Após a coleta, os dados foram transportados para o *Windows Excel* e na sequência para o Programa SPSS, a fim de gerar tabelas de frequência para a futura análise. Utilizamos a distribuição de frequências tabelada de cada variável, em que as tabelas listavam cada score e o número de vezes que cada um aparecia no conjunto de dados. Destaca-se que os cursos que não enviaram os *e-mails* dos professores foram dois cursos das áreas biológicas e cinco cursos das áreas de humanas. Interessante destacar que nenhum curso da área de exatas ficou sem responder. Obtivemos 128 professores que responderam ao formulário, sendo que 3 docentes, um da área de biológicas e dois de humanas preencheram somente a primeira etapa. Obtivemos então 125 respostas dos 1047 formulários enviados, concluindo que 919 professores da

Universidade não responderam. Com relação ao método, a abordagem foi dialética, trata-se de uma pesquisa descritiva, com delineamento de levantamento e tratamento de dados quanti-quali. A análise dos dados pautou-se em autores da Teoria da Atividade de Estudos e de autores que discutem o conceito do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Longarezi (2018), a Teoria da Atividade de Estudos considera o sujeito em sua totalidade como simbólico-emocional, o que o mobiliza para o processo da psique individual e social. Assim, os motivos estão implícitos na atividade humana. A atividade de estudos está inserida em um processo pedagógico orientado por uma perspectiva da intencionalidade do trabalho educativo que busca desenvolver no homem o sentido da totalidade cognitiva-afetiva, com vistas à formação e desenvolvimento de uma sociedade humanizada no sentido desalienante. O trabalho pedagógico representa um mediador dos processos educativo-formativo no humano genérico para-si (LONGAREZI, 2018). Como a Atividade de Estudo dos pressupostos de Davidov e Elkonin se baseiam na Teoria da Atividade leontiviana, é importante verificar se os professores universitários trabalham com estratégias de ensino que valorizam o significado e o sentido de determinado conteúdo.

Para a análise das respostas e pautados na Teoria da Atividade de Estudos fizemos a seguinte questão: Considerando o período letivo (ano ou semestre) de sua disciplina você poderia dizer que utiliza estas estratégias de ensino com qual frequência? Indique na escala. Havia então a possibilidade de o professor assinalar Nunca (significa que nem por uma vez tem essa prática); Raramente (significa que realiza em uma situação ou outra, com muito pouca regularidade); Às vezes (significa que realiza durante o semestre ou ano letivo); Muitas vezes (significa que o faz regularidade durante o semestre ou ano letivo); e, Sempre (significa que realiza durante e para todo o período que ministra suas aulas). Vale destacar que a ordem das opções de respostas indica que a resposta Muitas vezes está próximo da resposta de sempre, por querer dizer que acontece a situação descrita com frequência. A resposta às vezes está no intervalo entre duas respostas positivas e negativas, deixando o participante livre para opinar se executa em alguns momentos de sua prática de ação docente a determinada ação ou em outros momentos, não.

A aula expositiva é identificada como uma estratégia tradicional, utilizada desde os jesuítas e presente na maioria das tendências pedagógicas decorridas na sociedade brasileira. Seu conceito é de uma estratégia de ensino em que há uma comunicação verbal estruturada, utilizadas pelos professores para transmitir conteúdos aos alunos. Verificamos que 41,6 % dos professores utilizam a aula expositiva como a estratégia de ensino às vezes e 2,4% sempre. Sabemos que a aula expositiva é um procedimento no qual o professor apresenta um assunto, explica um conteúdo de forma oral. Geralmente é usada para a explicação de um conteúdo teórico, tudo dependerá do objetivo da aula do professor, ou seja, se é para introduzir um assunto novo ou para permitir uma visão geral do assunto, ou esclarecer conceitos básicos. Mas, o que se percebe é que a aula expositiva é ministrada diariamente sem a preocupação se ela é para assuntos teóricos ou não.

Outra estratégia analisada é sobre o Estudo dos textos em sala, com a interpretação realizada pelos estudantes com elaboração de definições, conceitos, sínteses. Nesse quesito 24,0% utilizam o estudo do texto com a elaboração posterior de sínteses e conceitos, às vezes e 28,0% sempre. Isso significa que a preocupação do professor com a formação do pensamento do estudante é bastante notória.

Outra estratégia de ensino, muito divulgada em quase todas os Cursos, é o Seminário. 35,2% o utilizam às vezes em suas aulas e 28% muitas vezes. O Seminário é uma estratégia de ensino muito utilizada na universidade, mas de forma equivocada. Muitos professores não sabem como organizá-la, deixando o conteúdo apenas nas palavras dos

alunos. A sua finalidade é identificar problemas, examinar seus diversos aspectos, apresentar informações pertinentes, propor pesquisas necessárias para resolver os problemas, acompanhar o progresso das pesquisas, apresentar os resultados aos demais membros do grupo, receber comentários, críticas e sugestões dos companheiros (BORDENAVE e PEREIRA, 1994). O Seminário deve trazer esse desafio para os estudantes, pois quando o conhecimento se torna significativo ele transforma em instrumento cognitivo, ampliando o seu conteúdo e sua forma, que se aproxima das contribuições teóricas histórico-culturais. Para Vigotsky as práticas culturais são constitutivas do psiquismo e o ensino formal faz parte dessa cultura (SFORNI, 2003).

Na área de humanas, uma das estratégias mais utilizadas é o estudo de caso. Trata-se de um meio de fazer ciência, pois trata de uma singularidade de uma dada situação, mesmo que seja uma forma generalizável (CAPITÃO e VILLEMOR-AMARAL, 2016).

Nota-se que o estudo de caso é utilizado de forma ponderada, pois observamos que 31,2 % dos professores responderam: às vezes e 28,0%, muitas vezes. Isso significa que o estudo de caso é utilizado, mesmo que 12,8% responderam nunca. O estudo de caso tem se efetivado muito nos estudos clínicos, pois é um estudo longo e prolongado de casos individuais que marcou muito os cursos da área biológica. Destaca-se que o estudo de caso tem uma função didática, entrando na imaginação e emoção do leitor que pode colocar-se ora no lugar do paciente, ora no lugar do terapeuta (CAPITÃO e VILLEMOR-AMARAL, 2016).

Outra estratégia de ensino também utilizada pelos professores é o painel de discussão e oposição. Essa estratégia é apropriada para desenvolver a argumentação, o debate e de analisar e avaliar a argumentação dos estudantes. A contraposição de argumentos, a defesa e o ataque a determinadas posições teóricas devem ser sempre fundamentados (MASETTO, 2010). Observa-se que essa estratégia não é usada na universidade pelos professores, 34,4% responderam que nunca a utilizam e 3,2% que sempre a utilizam. Isso significa que a contraposição é bastante intensa, pois se trata de uma estratégia que busca a um determinado grupo de estudantes a defesa de uma ideia ou de encontrar vantagens, enquanto o outro grupo terá que responder, argumentando as desvantagens, posicionando contra a ideia defendida pelo grupo anterior. Trata-se de uma formação crítica do sujeito, possibilitando aos estudantes a apropriação e emancipação humana, assim como a verificar as contradições postas em nossa sociedade vigente (MASETTO, 2010). Pela análise percebemos que não há uma porcentagem elevada com relação ao utilizado. Todas as respostas obtiveram uma porcentagem média entre 20% a 24%. Apenas apresenta que 8,0% dos professores não a utilizam. Isso nos leva a questionar como fica a pesquisa dentro da universidade se o projeto é o ponto central que qualquer investigação. Essa estratégia deveria ser a mais utilizada, pois por meio dela é possível uma tomada de posição da realidade humana e social, pois todo projeto traz embutido a concepção de ser humana e de sociedade, assim é possível por meio dele traçar propostas e destacar aspectos que precisam ser considerados para uma transformação na sociedade e na forma de vida dos seres humanos (PIMENTA e LIMA, 2009).

A estratégia de ensino Estudo Dirigido embora signifique o ato de estudar sob a orientação do professor, ela exige muito mais do que uma tarefa dirigida. Ela implica outras ações que não se restringem somente a itens instrumentais. No Estudo Dirigido, o direcionamento do professor, a atividade do aluno e a situação sócia individualizada em sala de aula ou fora da sala são necessárias, deixando claro que a condução do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível (VEIGA, 1991). Percebe-se que 36,0% dos professores o usam às vezes e 22,4% muitas vezes. Isso significa que o Estudo Dirigido é constante. Mas, esclarece-se que o Estudo Dirigido depende muito de sua preparação, pois é necessário considerar os determinantes sociais, as metodologias didáticas, a fim de evitar estratégias isoladas sem que atinjam os objetivos das aulas. Os estudantes executam as atividades

elaboradas pelo professor, que os orienta ou oferece um roteiro de estudo prévio para que o estudante possa executá-lo com primor (VEIGA, 1991).

Outra estratégia de ensino que pode ser utilizada é o *Brainstorming*, que significa tempestade de ideias. Nesta resposta dos professores pudemos notar que 27,2% a usa às vezes e a mesma quantia de respostas dos professores nunca a usaram. Para Masetto (2010), o *brainstorming* (tempestade de ideias) permite um desbloqueio da classe levando ao desenvolvimento da criatividade com a produção de inúmeras ideias. Essa estratégia inicia-se com o professor fazendo a orientação do que irá acontecer. Ele dará um tema ou uma palavra e os alunos devem verbalizar imediatamente, fazendo relações. Os alunos vão verbalizando e o professor deve anotar no quadro negro ao redor do tema ou palavra escrita, sem se preocupar com a ordem ou organização.

Para Davidov, apropriar-se de um conteúdo exige uma atividade mental adequada e essa atividade e o método são um passo fundamental para o desenvolvimento do conhecimento (SFORNI, 2003). Nesse sentido, podemos perceber que a estratégia de ensino *Brainstorming* é desconhecida tanto pelo estudante quanto pelo professor. Portanto, para um ensino promotor a qualidade e conhecimento das técnicas, assim como do conteúdo teórico, são de suma importância para a qualidade do ensino e para a sua organização.

Com base nas análises constatamos que os professores dessa Universidade conhecem as estratégias de ensino, uns com mais profundidade e cotidianamente, outros menos, mas pelas respostas não conseguimos verificar se o significado e sentido, conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev e da Teoria da atividade de Estudos de Davidov e Elkonin, são perceptíveis pelos professores. Apenas verificamos o que os professores utilizam, o que possibilita novos estudos acerca dessa temática começando por observações e coleta de depoimentos. Marcelo Garcia (1999) menciona que o fazer docente envolve o conhecimento do conteúdo científico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Esses três aspectos cabe ao professor unir para pode ensinar. Os três itens indicam que cada professor tem a sua forma de ensinar. O professor universitário ao mesmo tempo em que ensina, aprende e tem a responsabilidade no processo formativo. O ensino deve partir do concreto a partir do contexto social de ambos para se chegar ao abstrato, ao concreto pensado. Isso se dá por meio dos determinantes sociais. Para isso, as estratégias de ensino devem desenvolver atividades de estudo com significado e sentido para os alunos e a docência, então, envolve implicações sociais, culturais e educacionais para a formação humana e para a emancipação do sujeito na sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos.; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. 14.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 20 out. 2019.

GARCIA, Marcelo García. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

ISAIA, Silvia; BOLZAN, Dóris PV. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. **RAYS, A. Educação matemática e física: subsídios para a prática pedagógica**. Santa Maria: UNIFRA, p. 69-86, 2006.

_____. Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, p. 161-177, 2007.

_____. Silvia Maria de Aguiar.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, p. 107-118, 2007.

_____. Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. **Docência na educação superior. Brasília: INEP**, p. 65-86, 2006a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Significado e sentido na Atividade de Estudo**: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. 2003. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.