

A SALA DE AULA COMO PALCO: DANÇA, METODOLOGIAS ATIVAS E O ENCONTRO ENTRE ENSINAR E APRENDER

Marillya Peres de Freitas¹

Nayara Costa Araújo²

RESUMO

No âmbito da prática pedagógica no ensino superior, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes refere-se às escolhas metodológicas que orientam os processos de ensino e aprendizagem. Este estudo tem como propósito discutir tanto as possibilidades quanto as limitações de uma prática docente centrada na transmissão do conhecimento, por meio de aulas expositivas, em contraste com propostas fundamentadas nas metodologias ativas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem bibliográfica, com base na leitura e análise de referenciais teóricos sobre o tema. Apoiado em autores como Nóvoa e Amante (2015), Mainardes (2008), Heacox (2006), Pozo (2002) e Roldão (2007), o texto problematiza a dimensão didática da docência universitária, buscando ressignificar a relação entre ensinar e aprender. Os resultados evidenciam diferentes possibilidades de organização metodológica nas aulas do ensino superior, privilegiando estratégias que favoreçam o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino superior. Prática docente.

ABSTRACT

Within the scope of higher education pedagogy, one of the main challenges faced by professors concerns the methodological choices that guide teaching and learning processes. This study aims to discuss both the possibilities and the limitations of a teaching practice centered on the transmission of knowledge, through lecture-based instruction, in contrast with approaches grounded in active learning methodologies. The research was conducted through a bibliographic approach, based on the reading and analysis of theoretical works related to the proposed theme. Supported by authors such as Nóvoa and Amante (2015), Mainardes (2008), Heacox (2006), Pozo (2002), and Roldão (2007), the paper problematizes the didactic dimension of university teaching, seeking to reframe the relationship between teaching and learning. The findings highlight different possibilities of methodological organization in higher education classes, privileging strategies that foster students' active participation in their learning process.

Keywords: Active learning methodologies. Higher education. Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

No filme *Vem Dançar*, o dançarino profissional Pierre Dulaine (interpretado por Antonio Banderas) atua como voluntário ao oferecer aulas de dança em uma escola pública de Nova York. Diante da resistência inicial dos estudantes em relação aos métodos clássicos, ele

propõe um novo estilo de dança, buscando engajá-los no processo de ensino e aprendizagem. Em uma das cenas, durante a execução do tango, emerge a reflexão que orienta a discussão deste trabalho: “[...] o tango é uma coisa para dois. Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro será difícil que a aprendizagem seja eficaz” (Pozo,

¹ Docente Graduada em Farmácia, Especialista em MBA Estética e Negócio. Docente do Centro Universitário do Vale do Araguaia-UNIVAR

² Docente Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Doutora em Educação Física. Docente do Centro Universitário do Vale do Araguaia-UNIVAR. Contato: e-mail: nayarana-na@hotmail.com.

2002, p. 264). Conforme ressalta o autor, ensinar e aprender são verbos que nem sempre se conjugam de forma concomitante.

A prática pedagógica universitária aproxima-se, nesse sentido, das coreografias do universo da dança: o docente organiza metodologias de ensino (as coreografias) que, ao serem postas em prática, direcionam os processos de aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2006).

O questionamento central discutido neste artigo refere-se à forma como se configuram, no desenvolvimento da prática pedagógica universitária, as aproximações entre os processos de ensino e aprendizagem à luz das metodologias ativas. Interroga-se, ainda, qual seria a especificidade da ação didática do professor ao planejar o trabalho pedagógico nessa perspectiva, bem como quais papéis assumem docentes e estudantes quando a aula é concebida e desenvolvida por meio dessas metodologias.

O texto estrutura-se em quatro momentos: primeiramente, apresenta-se uma contextualização sobre a prática pedagógica na docência universitária; em seguida, discute-se a metodologia de ensino centrada na transmissão do conhecimento, a partir do questionamento: trata-se de um processo ativo de quem? No terceiro momento, são introduzidos aportes teóricos que fundamentam a prática pedagógica universitária com base nas metodologias ativas, além de algumas orientações metodológicas

voltadas ao ensino superior. Por fim, na última seção, apresentam-se possibilidades de organização dos momentos da aula universitária que privilegiam a adoção de metodologias ativas.

2. SOBRE O ENSINO E SEUS ELEMENTOS

A temática abordada neste estudo insere-se, em uma dimensão mais ampla, no contexto da formação pedagógica voltada à docência no ensino superior. Observa-se que, com frequência, universidades têm promovido congressos acerca das metodologias ativas, buscando favorecer o engajamento docente na organização e gestão da prática pedagógica universitária. Todavia, ainda que tais iniciativas sejam relevantes para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, destaca-se que muitos professores universitários apresentam lacunas formativas no que concerne aos fundamentos da docência, os quais envolvem áreas como filosofia da educação, psicologia da educação, teorias do conhecimento, políticas e gestão educacional.

Além desses aspectos, evidencia-se a necessidade de maior suporte específico no campo da didática, de modo a fortalecer a formação pedagógica destinada à atuação no ensino superior. Essa perspectiva encontra respaldo no estudo de Cunha e Soares, que confirma a importância de consolidar a

dimensão didática como componente essencial para a qualificação da docência universitária (Cunha; Soares, 2010).

A prática pedagógica universitária caracteriza-se por sua complexidade, uma vez que se constitui a partir de múltiplos saberes. Não se trata apenas dos conhecimentos vinculados ao campo disciplinar, mas, sobretudo, dos saberes pedagógicos, que, em articulação com as experiências profissionais, compõem a construção da docência. Franco (2012, p. 156) destaca que a prática pedagógica se configura como um conjunto multifatorial e complexo, integrando elementos estruturantes, tais como as decisões docentes, os princípios, as ideologias e as estratégias didáticas mobilizadas no contexto da aula. Em outras palavras, a prática pedagógica do professor reflete e, ao mesmo tempo, é influenciada pela cultura institucional em que se insere, assim como pelas experiências culturais do próprio docente.

Nessa perspectiva, as escolhas metodológicas extrapolam o simples viés didático, uma vez que o ato de decidir “como ensinar” está indissociavelmente ligado às questões do “por que” e do “para que” ensinar (Veiga, 2011). Assim, ao selecionar determinada metodologia, o professor universitário deve reconhecer que diferentes concepções de conhecimento se encontram presentes e articuladas no desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de graduação.

De acordo com Roldão (2003, p. 44), ensinar corresponde a uma ação intencional orientada a “produzir, promover, possibilitar a aprendizagem de alguma coisa a alguém”. Para Gauthier (2013, p. 371), o ensino constitui um trabalho interativo que incide diretamente sobre o ser humano, cujo produto – a aprendizagem – manifesta-se como uma transformação no estudante. Nesse sentido, embora envolva a transmissão de conhecimentos, o ensino não deve restringir-se a esse caráter transmissivo, uma vez que se concretiza na relação entre aluno, professor, conhecimento e situações didáticas (Nadal; Papi, 2007, p. 22).

Diante disso, impõem-se algumas questões: qual o papel da transmissão e da exposição de conteúdos no contexto da aula universitária? Quais são as possibilidades e os limites desse processo, mesmo quando o docente opta pela adoção de metodologias ativas? E, ainda, de que modo é possível organizar os diferentes momentos da aula para que o ensino, mediado pelas metodologias ativas, se efetive de forma significativa?

3. A TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA: A QUEM SE ATRIBUI O PROCESSO ATIVO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM?

A metodologia de ensino sob a perspectiva expositiva ou transmissiva caracteriza-se pela compreensão do conhecimento como simples transferência de informações de um sujeito que detém o saber para outro que não o possui. Nesta perspectiva, Nóvoa e Amante (2015, p. 24) afirmam que:

[...] o conhecimento pertence ao professor, que se serve do quadro negro para o transmitir aos alunos. Esta realidade induz uma pedagogia transmissiva, fortemente marcada por uma relação “vertical” entre professor e alunos. O conceito anglo-americano de *lecture* (palestra, preleção, lição) traduz bem este modelo de ensino. E não podemos esquecer que *lecture* (em língua inglesa) vem diretamente de *lecture* (em língua francesa), isto é, ler para os outros. Está aqui a raiz das didáticas que ainda hoje dominam os ambientes universitários.

Nessa concepção, o processo ativo recai sobre o professor, enquanto aos estudantes cabe a escuta e a recepção passiva dos conteúdos. Assim, observa-se que os discentes não se preparam previamente para as aulas, uma vez que sua função é apenas assistir à exposição do docente. A avaliação, nesse modelo, ocorre como etapa final e desvinculada dos processos de ensino e aprendizagem, não sendo concebida de forma contínua. Além disso, quando o estudante não alcança os objetivos esperados, a responsabilidade é atribuída exclusivamente a ele, sem que haja revisão do processo pedagógico.

Nesse contexto, o docente universitário assume a centralidade: planeja, estuda, prepara materiais, elabora apresentações e, em sala de aula, limita-se a explicar, expor e transmitir os conteúdos, enquanto o aluno apenas ouve. Trata-se de uma dinâmica em que o professor aprende repetidas vezes ao ensinar, mas o estudante permanece em posição de espectador. A organização do espaço reforça essa estrutura, com centralidade no quadro e prevalência de uma comunicação vertical, estabelecendo a homogeneização do espaço-tempo como característica da pedagogia universitária ainda fortemente condicionada por estruturas físicas, horários e calendários (Nóvoa; Amante, 2015).

No ensino tradicional, valoriza-se o produto final do ensino em detrimento do processo, o que evidencia o papel ativo do professor como transmissor e o papel passivo do estudante como receptor (Rosso; Taglieber, 1992). Para Imbernón (2012), o problema não se encontra na aula expositiva em si, mas em como ela é realizada na prática, especialmente quando se reduz a uma comunicação unidirecional e desmotivadora. Moran (2015) complementa afirmando que a aprendizagem se torna mais significativa quando envolve prática e reflexão, e não apenas a escuta passiva. Segundo o autor, os conteúdos mais simples podem ser estudados de forma autônoma, no ritmo do próprio estudante, enquanto atividades coletivas possibilitam aprofundamentos e construções críticas.

Nessa perspectiva, aulas expositivas, quando curtas, planejadas e dialogadas, podem cumprir papel relevante, sobretudo ao iniciar um tema — motivando, contextualizando e apresentando cenários — ou ao concluí-lo — retomando, sintetizando e avaliando os resultados. Contudo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor atuar como mediador e orientador das atividades,

tanto individuais quanto coletivas, estimulando o protagonismo discente na construção do conhecimento. Assim, o ensino deve ir além da mera transmissão, configurando-se como um processo didático que valorize a pesquisa, a avaliação contínua e a formação crítica e humana do estudante.

A perspectiva aqui analisada é sintetizada no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Perspectivas das metodologias de ensino na transmissão do conhecimento na prática pedagógica universitária.

Sujeito	Professor	Aluno
Participação	Ativa	Passiva
Aulas	Dependem exclusivamente da sua atuação	O aluno não se prepara para as aulas, apenas ouve a exposição do o professor
Conhecimento	Apresentado na perspectiva da transmissão por meio de aulas expositivas	Perspectiva da assimilação e retenção do que é trazido via exposição oral do professor
Processo de Ensino e Aprendizagem	O professor, ao ensinar, desconsidera que também aprende	Responsável pela aprendizagem, devendo estudar antes das provas
Avaliação	Somativa e ao final do processo	O aluno é avaliado por meio de um único instrumento, normalmente a prova, e não realiza autoavaliação
Espaço da aula	O professor posiciona-se à frente da turma, em visão de destaque, com uso do quadro de giz ou outro recurso, como multimídia	Permanece sentado em carteiras enfileiradas, sem ter a oportunidade de dialogar, interagir com colegas e com o professor
Aula expositiva	Não é dialogada e é predominante no processo de ensino-aprendizagem em sua versão mais tradicional, transmissiva, sem interação e, preferencialmente, sem interrupções dos estudantes	
Atividades	Rotineiras, impostas, que privilegiam a reprodução do que foi transmitido	
Desvantagens	Alunos dependentes do professor, sem motivação, criatividade e proatividade, desestímulo ao pensamento original	

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA POR MEIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Nas metodologias ativas de ensino, o aprendizado é entendido como um processo de mediação voltado à construção do conhecimento, diferentemente da metodologia expositiva, que se baseia na simples transmissão de informações. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador: ele problematiza os conteúdos, propõe questionamentos, participa das atividades dos alunos, promove o diálogo e também aprende enquanto ensina. Por sua vez, os estudantes se envolvem em atividades preparatórias antes das aulas, dando prioridade ao planejamento e ao estudo, o que favorece maior comprometimento e engajamento nas aulas programadas, uma vez que possuem responsabilidades definidas.

Além disso, valoriza-se a prática da autoavaliação e da coavaliação entre os estudantes (Althaus, 2016). A avaliação, integrada aos processos de ensino e aprendizagem, assume um caráter formativo, buscando estimular a autonomia dos acadêmicos, sobretudo considerando as especificidades próprias da aprendizagem em adultos. Nesse contexto, há a diversificação dos agrupamentos em sala de aula e o planejamento de atividades diferenciadas, reconhecendo que não é necessário que todos realizem as mesmas

tarefas simultaneamente (personalização/diferenciação do ensino). Também se adota o ensino híbrido, ampliando os espaços e tempos de aprendizagem, de modo que a centralidade não se encontra mais no quadro ou no professor, como ocorre na metodologia transmissiva. Nas metodologias ativas, a comunicação é horizontal, envolvendo todos os sujeitos da prática pedagógica.

Essas metodologias podem ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, tais como: debates, aulas expositivas dialogadas, painel integrado, aprendizagem entre pares, sala de aula invertida, seminários, júri simulado, estudos de caso, grupo de verbalização e de observação (GVGO), aprendizagem baseada em problemas (PBL), projetos ou análise de casos (Gil, 2015). Nessas práticas, a interação entre professores e estudantes é marcada pelo diálogo e pela cooperação mútua, favorecendo o desenvolvimento gradual da criticidade, da participação ativa e da capacidade propositiva — qualidades que, segundo Imbernón (2012), são fundamentais para a formação de sujeitos democráticos.

De acordo com Farias, Martin e Cristo (2015), as metodologias ativas apresentam algumas características centrais: buscam a aprendizagem significativa, incentivam o trabalho em grupo e a interdisciplinaridade, promovem a contextualização do conhecimento, estimulam a reflexão crítica e investigativa e

desafiam o estudante a buscar soluções ou novas perspectivas para os conteúdos estudados.

No que se refere à diversificação do trabalho pedagógico no ensino superior, o desafio está em considerar a diferenciação do ensino, prática já presente em muitas escolas, em que o trabalho com os alunos ocorre de forma diversificada. O que se poderia aprender, então, com a experiência dos professores que atuam com crianças e jovens? Segundo Heacox (2006, p. 10), diferenciar o ensino significa “alterar o ritmo, o nível ou o gênero da instrução que o professor pratica”, o que implica responder às necessidades e ao progresso dos estudantes, rompendo com a lógica da simultaneidade característica da escola tradicional, em que todos fazem a mesma atividade ao mesmo tempo.

As salas de aula diferenciadas, conforme Heacox (2006), refletem a capacidade do professor de diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para a autora, planejar o ensino exige compreender que não existe uma única forma de atender a todos, justamente pela heterogeneidade presente em sala, que envolve tanto necessidades comuns quanto específicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a analogia inicial do tango: que sejamos “bons condutores” (professores) da dança, orientando os estudantes a experimentarem novas músicas e ritmos, sempre tendo como referência os objetivos de

aprendizagem. Assim, os acadêmicos poderão formar-se como profissionais que não apenas compreendem o “contexto da dança” e dominam os saberes teóricos, mas que também os articulam de forma crítica, inovadora e criativa — capazes, portanto, de “dançar conforme a música”. Sem esse movimento, corremos o risco de formar profissionais limitados à teoria, sem vivência prática, que não conseguem integrar o que aprenderam com o processo de condução pedagógica que experienciaram.

Dessa reflexão, podemos inferir, ainda que de maneira provisória, que as metodologias ativas não constituem a única via para a docência universitária, mas representam ferramentas relevantes para a formação de futuros profissionais reflexivos, críticos e criativos. Aproximar o processo de ensinar do processo de aprender, como sinaliza o título, exige que nós, docentes, assumamos o compromisso de sermos aprendizes permanentes da nossa própria profissão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Metodologias de Ensino na prática pedagógica universitária: reflexões iniciais.** Palestra ministrada na Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 18 jul. 2016.
- CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

FARIAS, Pablo Antonio Maia; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na Educação em Saúde: percurso histórico e aplicações. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-158, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

HEACOX, Diane. **Diferenciação curricular na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, Andrea Rosana (Org.). Ciclos em revista. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MORAN, José. **Qual é o futuro da escola? Ou qual é a escola do futuro?** 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ZUMHux>>. Acesso em: 24 maio. 2017.

NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos**. In: NADAL, Beatriz Gomes (Org.). Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 15-33.

NÓVOA, António; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade: a pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, 2015. Disponível em:

<<https://goo.gl/p78uPv>>. Acesso em: 24 maio. 2017.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. **Métodos Ativos e Atividades de Ensino**. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, p. 37-46, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ZABALZA, Miguel. **Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Madrid, 2006.