

# Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar

*Didactic in Higher Education: educational strategies appropriate to the art of to teach*

Júlio Fernando da Silva<sup>1</sup>

## Editora

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil

## Editora Colaboradora

Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Carla Spagnolo  
PUCRS, Brasil  
Rosa Maria Rigo  
PUCRS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever as principais estratégias de ensino adequadas à didática do ensino superior. Mediante a pesquisa bibliográfica apura-se a presença de catorze estratégias de ensino aplicáveis ao âmbito das universidades: Aula Expositiva, Perguntas e Respostas, Estudo Dirigido, Fichas Didáticas, Método de Solução de Problemas, Método de Projetos, Trabalho em Grupo, Estudo *in loco*, Jogos, Dramatização, Seminário, Debate, Método da Descoberta e Unidades Didáticas. Ademais, propõe-se a classificação dessas estratégias em três categorias – individuais, coletivas e mistas. Por fim, sugere-se o uso de duas ou mais estratégias de ensino, tendo como base a associação de quatro elementos didáticos: planejamento, organização de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino Superior; Estratégias de ensino.

## ABSTRACT

This article aims to describe the main teaching strategies appropriate to the didactic of higher education. Through the bibliographical research, fourteen teaching strategies applicable to the scope of the universities are presented: Expository Class, Questions and Answers, Targeted Study, Didactic Datasheets, Problem Solving Method, Project Method, Group Work, Study *in loco*, Games, Dramatization, Seminar, Debate, Discovery Method and Didactic Units. In addition, it is proposed to classify these strategies into three categories – individual, collective and mixed. Finally, we suggest the use of two or more teaching strategies, based on the association of four didactic elements: planning, content organization, teaching strategies and evaluation.

**Keywords:** Didactic; Higher Education; Teaching strategies.

<sup>1</sup> Mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Administração e Didática (GEPEAD – PUC Minas)

## 1 Introdução

Dentre os temas mais discutidos e pesquisados em educação, o ensino para aprendizagens significativas em seus diferentes níveis – fundamental, médio ou superior – vem permitindo discussões acerca dos caminhos e métodos para condução das aulas (MEDINA, 2012). Garbelini e Gonçalves (2015) indicam a necessidade de entender a aprendizagem do aluno, como eixo central do processo educacional, evidenciando uma orientação multipedagógica à prática docente. Isto implica em fazer uso de ações metodológicas e didáticas diferenciadas e entrelaçadas, utilizando diferentes recursos educacionais.

Especificamente no ensino superior, sua expansão tem demandado cada vez mais professores qualificados tanto para responder às exigências curriculares, quanto para a condução didática da classe (SANTO; LUZ, 2013). Nessa circunstância, os saberes pedagógicos revelam-se essenciais para o trabalho docente, o qual demanda o estabelecimento de relações mais orgânicas entre os saberes da formação pedagógica e os saberes construídos na prática por meio do estímulo a mudança, na construção de novos significados (FLORENTINO, 2016).

Diante dessa concepção referente a formação de professores e aos desafios que dela advêm, nos últimos anos, tem-se buscado implementar políticas públicas de formação de docentes que atendam às demandas formativas e profissionais (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017). Todavia, a preparação e formação do docente no âmbito da universidade ainda é bastante precária.

Alega-se, como justificativa, que por lidar com adultos, o professor universitário não necessita tanto da formação didática quanto os profissionais do ensino básico, que lidam principalmente com crianças e adolescentes (GIL, 2011). Contudo, mesmo em face a alguns avanços para sanar essa lacuna, tais como o incentivo aos programas de formação e o aperfeiçoamento desenvolvidos por diversas instituições, muitos professores ainda se colocam à frente de uma turma, se vendo como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas (GIL, 2015). A tarefa do professor não pode consistir somente em ensinar, em passar conteúdos, muitas vezes descontextualizados da sua realidade (CONTRERAS DOMINGO, 2010).

Logo, de modo geral, as aulas expositivas predominam sobre os demais procedimentos didáticos, onde o professor aprende a ensinar por ensaio e erro, e os alunos continuam a reclamar do tédio de ficar ouvindo-o por horas (FREIRE, 2016). Tais aulas são de extrema importância para o processo de compartilhamento de conhecimentos, quando preparadas e apresentadas habilidosamente. Entretanto, ao ser utilizadas de forma isolada proporcionam uma restrição na aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilitam pouca ou nenhuma interação por parte dos mesmos (GIL, 2011). Zabala (1998) destaca que as atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas

possíveis, que tenham sentido e facilitem a compreensão da realidade dos estudantes. Por esse motivo, somente as aulas expositivas não atendem a essas demandas.

Em vista disso, cabe ao professor buscar as ferramentas oportunas para atrair a atenção do aluno, despertando nele a vontade de aprender e continuar aprendendo. Nesse caso, os equipamentos audiovisuais podem auxiliar, no entanto, eles não são suficientes. Por isso, o planejamento e a metodologia são essenciais para o sucesso da aula. (ALMEIDA, 2015).

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo descrever as principais estratégias de ensino adequadas à didática do ensino superior. Por meio da pesquisa bibliográfica apresentam-se possibilidades para o aprimoramento dos métodos e técnicas de ensino utilizados pelos professores universitários no país.

## 2 Didática: origens e conceitos

A palavra didática vem da expressão grega *didaktiké*, que pode ser traduzida como a arte de ensinar. Tal expressão difundiu-se com o aparecimento da obra *Didactica Magna* de Jan Amos Comenius (1592-1670), publicada em 1657. Por meio dos trabalhos de Jan Amos Comenius e outros pedagogos, até o final do século XIX, a didática encontrou seus fundamentos quase que exclusivamente na Filosofia (GIL, 2015).

Foi somente a partir do final do século XIX que passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental. Posteriormente, no início do século XX surgiram vários movimentos de reforma escolar tanto na Europa, quanto na América. Apesar das diferenças, esses movimentos reconheciam a insuficiência da didática tradicional e almejavam uma educação mais relacionada aos aspectos psicológicos envolvidos no processo de ensino, exaltando os princípios liberdade e individualização (GIL, 2015).

No Brasil, em meados do século XX, o ensino da didática privilegiava métodos e técnicas de ensino com vistas à eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa de sua neutralidade científica. Mais tarde, passou a ser visto como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais (GIL, 2015).

Quanto à definição da expressão, Malheiros (2012) a aponta como uma disciplina de estudo da Pedagogia, a qual se preocupa em estudar os processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva Freire (2016) acrescenta que ao estudar as tarefas da instrução e do ensino, a didática extrai dos diversos campos do conhecimento humano, os conhecimentos e habilidades que constituirão o saber escolar para fins de ensino.

Sob um enfoque mais amplo, Veiga (2015) considera a didática uma disciplina que analisa o processo de ensino em seus aspectos pedagógico-didáticos e seus pressupostos sociopolíticos, em que se pretende garantir a efetiva

aprendizagem por parte dos alunos e a conseqüente qualidade da educação. Logo, além de estudar a preparação técnica dos professores, com práticas de ensino objetiva-se compreender a concepção filosófica e política implícita nas ações pedagógicas.

Corroborando, Libâneo (2013) afirma que o papel da didática é transformar os interesses sociais e políticos em objetivos de ensino, escolhendo técnicas e conteúdos conforme os interesses e a capacidade mental dos alunos. Portanto, ela preconiza pensar naquele que receberá o ensino (o aluno) e preparar o professor a pensar nas necessidades dos alunos e organizar o ensino a partir deles (FRANCO, 2013).

A preocupação científica com a constituição e organização da didática deu-se, inicialmente, no âmbito do ensino primário, estendendo-se, para a esfera do ensino médio. Foi somente na segunda metade do século XX, que esta preocupação atingiu o ensino superior, tornando explícita a necessidade de aprender a ensinar (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011). Desse modo, a próxima seção será designada a discussão da didática no ensino superior.

## **2.1 Didática no Ensino Superior**

A questão da didática no Ensino Superior é uma discussão delicada que merece cuidado, pois é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas pedagógicas (FERREIRA, 2010; GIL, 2015).

Segundo Gil (2015) esse campo tem progredido com novos conceitos e métodos, onde o estudante visto anteriormente como sujeito passivo, é hoje substituído pelo sujeito ativo da aprendizagem, entrelaçando o que lhe é transmitido com o que ele próprio procura. Com isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Entretanto, grande maioria dos professores universitários ainda vê o ensino como transmissão de conhecimento por meio de aulas expositivas e/ou atitudes conservadoras. Por esse motivo, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam a um grupo de alunos interessados em assistir a suas aulas, e os saberes pedagógicos fica a sabor dos dotes naturais de cada professor.

Lamentavelmente, nem todos os professores universitários recebem preparação pedagógica específica ou suficiente. Ao longo da sua vida profissional ocasionalmente eles têm a oportunidade de participar em cursos e seminários sobre métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. Diante disso, as preocupações básicas em sala são: “em que medida determinado aprendizado poderá ser significativa para eles? Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado?” (GIL, 2015, p. 7).

Perante tais circunstâncias, o papel do professor do ensino superior passa a ser de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social. Nessa lógica, seu ofício deixa de ser o de ensinar e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender, à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem (GIL, 2015).

Assim, para que o professor assuma tal função, é necessário um conhecimento pedagógico geral, como, por exemplo, planejamento do conteúdo, organização do tempo, material, espaço de aprendizagem e do grupo. Ademais, deve-se incluir um conhecimento sobre Desenvolvimento Humano, História, Filosofia, e sobre as leis educacionais (FERREIRA, 2010).

Quanto a formação da prática docente para uma efetiva atuação em sala, Malheiros (2012) indica que o processo de formação do professor deve dispor das seguintes etapas: formação teórico-científica (conhecimento específico da disciplina); formação didática (capacitação quanto ao uso de metodologias adequadas para o ensino do conteúdo); e, formação prática (familiarização com a sala de aula e inserção no ambiente escolar). Em relação a segunda etapa – formação didática, a seguir, serão apresentadas as principais estratégias didáticas adequadas à atuação docente.

## **2.2 Estratégias de ensino**

Nesse estudo, os métodos e técnicas de ensino são denominados de estratégias de ensino. Para Malheiros (2012), os métodos de ensino são os caminhos definidos pelo professor para facilitar a aprendizagem, e as técnicas – a operacionalização, os procedimentos que compõem os métodos.

Em vista disso, sob um sentido mais amplo, a palavra estratégia se refere a descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos (PILETTI, 2010). Em suma, designa-se os procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados para atingir os objetivos desejados e previstos (HAYDT, 2006).

Segundo Malheiros (2012) essas estratégias são procedimentos que visam fazer com que o ensino se traduza em aprendizagem, mediando a relação pedagógica professor-aluno na construção de um novo conhecimento. Na prática, elas se referem aos mecanismos utilizados pelo professor para intervir na sala de aula (BELTHER, 2014).

Mesmo havendo um grande número de estratégias de ensino, muitos professores universitários dominam uma única estratégia – a aula expositiva. Cabe ressaltar que há também muitos professores que, embora conheçam outras estratégias, não as aplicam por não se sentirem seguros. E ainda há os professores que diversificam suas estratégias unicamente pelo desejo de diversificar, sem saber se são ou não adequadas aos seus propósitos (GIL, 2011).

Logo, o sucesso da aplicação de uma estratégia está diretamente relacionado ao processo de escolha da mesma, no qual, antecipadamente, o professor deve tentar responder as seguintes questões: “qual o objetivo da situação de ensino? O que se quer que o outro aprenda? Que conteúdo será trabalhado? Quais as características dos alunos? Qual o espaço físico disponível? Qual o tempo disponível para o processo de ensino-aprendizagem?” (MALHEIROS, 2012, p. 105). Após a reflexão sobre os questionamentos acima, o professor está apto a buscar uma ou mais estratégias de ensino condizentes com o objetivo estabelecido, a natureza do conteúdo, as condições disponíveis e as características dos alunos (BELTHER, 2014).

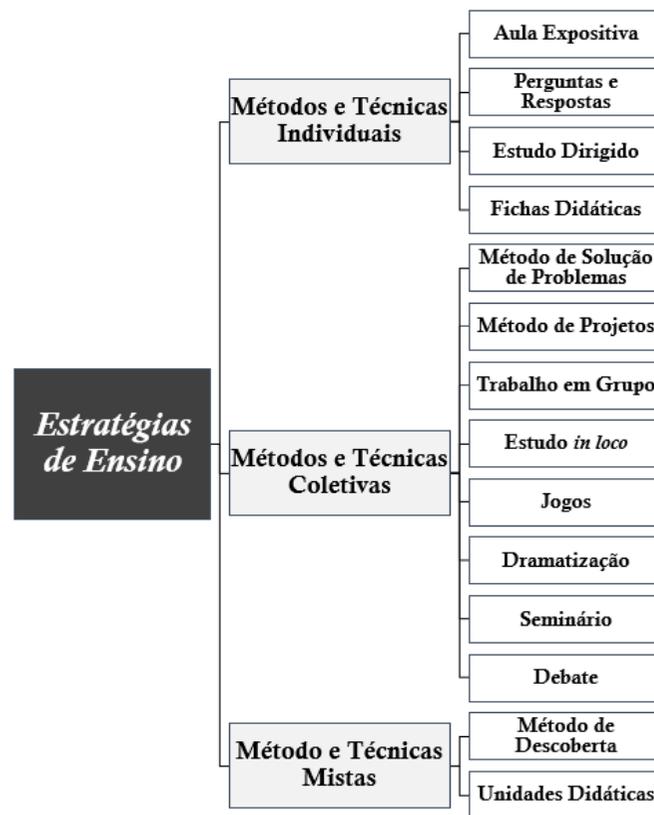
Todavia, apenas o emprego de uma estratégia adequada não resulta na efetividade de uma aula. Haydt (2006) expõe três princípios que podem nortear o trabalho docente, qualquer que seja, a estratégia de ensino adotada: a) incentivar sempre a participação dos alunos, criando condições para que eles se mantenham numa atitude reflexiva; b) aproveitar as experiências anteriores dos alunos, para que eles possam associar os novos conteúdos assimilados às suas vivências significativas; e, c) adequar o conteúdo e a linguagem ao nível de desenvolvimento cognitivo da classe.

A literatura sobre o tema apresenta diversas estratégias de ensino que podem ser aplicadas no âmbito do ensino superior (HAYDT, 2006; PILETTI, 2010; GIL, 2011; MALHEIROS, 2012; VEIGA, 2011; BELTHER, 2014; GIL, 2015). Conforme mostra a **Figura 1**, essas estratégias podem ser classificadas em três categorias, segundo o parâmetro de envolvimento e relação dos alunos: métodos e técnicas individuais (aula expositiva, perguntas e respostas, estudo dirigido e fichas didáticas); métodos e técnicas coletivas (método de solução de problemas, método de projetos, trabalho em grupo, estudo *in loco*, jogos, dramatização, seminário e debate); métodos e técnicas mistas (método da descoberta e unidades didáticas).

Tendo em vista uma melhor compreensão de tais estratégias de ensino, nas próximas seções as mesmas serão caracterizadas separadamente.

### 2.2.1 Aula expositiva

Apesar do advento das novas tecnologias de comunicação aplicadas à educação, as aulas expositivas continuam sendo a técnica mais tradicional, a mais popular, e a mais usada pelo professor universitário no país (PLEBANI; DOMINGUES, 2009; PILETTI, 2010; GIL, 2011; BELTHER, 2014).



**Figura 1.** Classificação das estratégias de ensino adequadas ao Ensino Superior

Fonte: O autor.

Lowman (2007) aponta que mesmo sendo planejadas, de forma menos elaborada, nada impede que tais aulas sejam satisfatórias para os alunos quando são preparadas e apresentadas com habilidade. Sendo assim, de um lado, essa técnica pode possibilitar a adaptação a diversos públicos, a oportunidade de introdução de qualquer assunto, o favorecimento do controle em relação ao conteúdo, entre outras vantagens. Por outro, pode não favorecer a recepção de feedback, estimula a passividade dos estudantes e seu sucesso depende das habilidades do professor (GIL, 2011).

Destarte, cabe ao professor minimizar o empregado isolado dessa técnica, e quando utilizá-la dispor de diferentes habilidades de comunicação e exposição, tais como: a) estimular a emoção para envolver os alunos com o conteúdo; b) manifestar expressões faciais, corporais e variar o volume da voz para enfatizar ideias; c) combinar a exposição com a demonstração em ilustrações, simuladores e modelos – exposição-demonstração; d) exposição provocativa por meio do estímulo a reflexão; e, e) combinar a exposição com discussão, encorajando os estudantes a expressar e discutir seus pontos de vista (LOWMAN, 2007; GIL, 2015).

### **2.2.2 Perguntas e respostas**

A técnica de perguntas e respostas é uma alternativa para enriquecer a aula expositiva. Ela consiste em o professor dirigir perguntas aos alunos sobre algo que estudaram, estimulando a participação da turma, sem fazer julgamentos ou atribuições de notas (PILETTI, 2010).

O uso dessa técnica pressupõe quatro procedimentos: a) apresentação do tema e indicação da fonte para leitura; b) estudo do tema em sala, individual ou em grupo, enquanto o professor organiza um roteiro de questões; c) elaboração das perguntas, esperando que um voluntário se apresente, ou caso contrário, indicando um aluno para responder. Em seguida, se a turma concordar ou não com a resposta, incentiva-se a participação de outros alunos para discutir a mesma questão; e, d) ao final, o professor faz uma apreciação sobre os trabalhos (PILETTI, 2010).

Logo, a técnica descrita apresenta-se como um complemento as aulas expositivas, contudo, o seu uso rotineiro pode desfavorecer o processo de aprendizagem, esgotando a vontade de participar e inibindo a cooperação dos estudantes na atividade.

### **2.2.3 Estudo dirigido**

A técnica de estudo dirigido se fundamenta no princípio didático de que o professor não ensina, mas sim, ajuda o aluno a aprender (PILETTI, 2010). Desse modo, essa técnica consiste em fazer o aluno estudar um assunto a partir de um roteiro elaborado pelo professor. Este roteiro estabelece a extensão e a profundidade do estudo (HAYDT, 2006).

Os procedimentos para a elaboração e aplicação dessa técnica são: escolha de um texto simples e abrangente; elaboração de questões que não exijam a mera repetição do texto, sendo capazes de estimular a capacidade de análise,

síntese, interpretação e avaliação dos estudantes; e assistência do professor nas fases de execução e avaliação da atividade (PILETTI, 2010).

Desse modo, o estudo dirigido se baseia no pressuposto de que a aprendizagem efetiva exige a atividade mental do aluno. Por isso, o professor deve elaborar roteiros contendo tarefas que se referem à mobilização e ativação de operações mentais, dinamizando as operações cognitivas dos estudantes (HAYDT, 2006).

#### **2.2.4 Fichas didáticas**

Esta técnica consiste em colocar à disposição dos alunos, fichas didáticas essenciais ao estudo de um determinado conteúdo. Nessa técnica, cabe ao professor organizar as fichas, explicar o funcionamento da técnica e controlar o desenvolvimento do trabalho. Já os alunos, devem estudar o conteúdo apresentado nas fichas, responder às questões propostas e comparar suas respostas com a correção (PILETTI, 2010).

Para Piletti (2010) as fichas didáticas são organizadas em: a) ficha de noções - contém os conceitos, desenhos e ilustrações a serem ensinados; b) ficha de exercícios – contém questões sobre o conteúdo apresentado na ficha de noções; e, c) ficha de correção – contém as respostas condizentes as questões formuladas na ficha de exercícios.

Cabe ressaltar que dependendo da extensão do conteúdo ministrado, o professor poderá organizar várias fichas de noções, que poderão ser numeradas em ordem crescente. Desse modo, para cada ficha de noções haverá, necessariamente, uma ficha de exercícios e uma ficha de correção.

#### **2.2.5 Método de solução de problemas**

O método de solução de problemas corresponde à apresentação de situações problemáticas aos alunos. Isto posto, apresenta-se ao aluno uma situação para que ele proponha uma solução satisfatória, utilizando os conhecimentos que já dispõe ou buscando novas informações por meio de uma pesquisa (HAYDT, 2006; BELTHER, 2014). Em suma, ensinar é apresentar problemas e aprender é resolver problemas (PILETTI, 2010).

Com a solução de problemas, os alunos pesquisam sobre o tema, promovem reflexões e diálogos com seus colegas e com o professor. Assim, o aluno deixa de ser ouvinte passivo para assumir o papel de ativo no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que consegue aprender a aprender, e desenvolve visão crítica e criativa (BELTHER, 2014). Segundo Gil (2015), esse método é derivado da aprendizagem baseada em problemas (ABP) responsável por estimular o estudante a uma atitude ativa e que apresenta uma lógica semelhante à da pesquisa científica, visto que, a partir de um problema, constroem-se hipóteses, buscam-se dados, que são analisados e discutidos até se chegar a uma conclusão.

Além das finalidades mencionadas, este método apresenta as seguintes vantagens: motivação intrínseca ao aluno que descobre conhecimentos e soluciona problemas; desenvolvimento da atitude de planejamento para chegar à

solução; e capacitação para formular hipóteses (HAYDT, 2006). A respeito dos procedimentos que o professor deve realizar, destacam-se: a seleção de um problema satisfatório; a explicação do funcionamento do método; e, por fim, a orientação e avaliação das atividades (PILETTI, 2010).

No âmbito do ensino superior, uma variação do método de solução de problemas bastante conhecida são os casos para ensino. Tais casos caracterizam-se por situações reais ou baseadas na realidade apresentadas aos alunos por escrito, em forma de narração ou artigo jornalístico. Por meio deles, o aluno aplica os conhecimentos assimilados a situações reais criando uma atitude analítica, praticando a capacidade de tomar decisões (HAYDT, 2006). Contudo, cabe ressaltar que o sucesso desse método depende da sua adequação aos objetivos educacionais planejados. Logo, é essencial que o professor selecione o tipo de caso que se adapta melhor a situação de ensino-aprendizagem em questão (LOURENÇO; MAGALHÃES, 2014).

### **2.2.6 Método de projetos**

O método de projetos surgiu dos mesmos princípios do método de solução de problemas, por isso, ambos se assemelham. Todavia, este último tem caráter intelectual, enquanto o método de projetos é amplo e vital, pois nele ocorrem atividades manuais, intelectuais e sociais. Nesse sentido, todo projeto é um problema, mas nem todo problema é um projeto (PILETTI, 2010).

De acordo com Malheiros (2012), o método de projetos mobiliza os alunos para a construção ativa da aprendizagem. É o aprender fazendo. Isto posto, os princípios para a realização deste método são: a) a aprendizagem é construída exclusivamente pelo aluno e acontece em situações práticas; b) é preciso respeitar os limites do desenvolvimento do aluno; e, c) o papel da escola é auxiliar no desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Nesse método, o ensino realiza-se através de amplas unidades de trabalho. O projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas. Assim, o estudante realiza um esforço motivado com um propósito definido (HAYDT, 2006).

Para desenvolvê-lo, Piletti (2010) revela ser preciso adotar os seguintes procedimentos: seleção de um projeto pelo professor ou elaboração apenas pelos alunos; planejamento dos detalhes do projeto; coleta de informações e seleção do material para execução das fases do projeto; execução das tarefas previstas; apresentação do projeto em classe; e, apreciação pelo professor.

### **2.2.7 Trabalho em grupo**

Grupo é o conjunto de duas ou mais pessoas em situação de interação em função de um objetivo comum (HAYDT, 2006). Em vista disso, o trabalho em grupo é caracterizado como um instrumento didático, com o objetivo

de guiar os alunos na aprendizagem de conhecimentos, promovendo a aquisição de conhecimentos de caráter social e afetivo (BELTHER, 2014).

No âmbito escolar, os principais objetivos do trabalho em grupo, são: facilitar a construção do conhecimento; permitir a troca de ideias e opiniões; e, possibilitar a prática da cooperação para um fim comum (HAYDT, 2006). Quanto às etapas dessa técnica, Piletti (2010) apresenta três: planejamento (determinação dos objetivos, das alternativas e dos recursos para alcançar os propósitos e definição dos papéis de cada aluno); ação do grupo (execução da ação planejada por meio da coleta de dados e material, da elaboração dos dados e das conclusões a ser apresentadas em forma de relatório ou seminário); e, avaliação (verificação se os objetivos foram alcançados e se o desempenho de cada integrante correspondeu às expectativas do grupo).

O emprego do trabalho em grupo desempenha uma função importante na sala de aula, ao criar oportunidade para o diálogo e a troca de informações. Nessa dinâmica, o aluno fala, ouve, analisa, questiona, argumenta, justifica e avalia. Nesse sentido, percebe-se a contribuição para o desenvolvimento das estruturas mentais, dos esquemas cognitivos e da formação de hábitos e atitudes de convívio social (HAYDT, 2006).

### **2.2.8 Estudo in loco**

O estudo *in loco*, ou também denominado estudo do meio, consiste em levar o aluno ao meio no qual um determinado evento ocorre (MALHEIROS, 2012). É uma prática educativa que se utiliza de excursões e visitas como formas de observar e pesquisar diretamente a realidade (HAYDT, 2006).

Contudo, não deve ser confundido como uma simples excursão ou visita. Isso porque o estudo *in loco* é uma atividade mais ampla que começa e termina na sala de aula (HAYDT, 2006). Nesse sentido, para utilizar esta técnica é preciso ter em mente as atividades que se iniciarão dentro da sala e nela serão concluídas. Portanto, quando a turma chega ao ambiente no qual a aula acontecerá, todos já devem ter clareza dos objetivos e do que deverão observar, registrar ou mesmo produzir (MALHEIROS, 2012).

Para realização de um estudo *in loco*, Malheiros (2012) propõe os seguintes passos: definição do objetivo de aprendizagem; estabelecimento de metas a serem cumpridas no local de estudo; realização do estudo; construção do trabalho final – relatório ou discussão; apresentação para a turma do que foi construído; e, avaliação com retorno por parte do professor.

### **2.2.9 Jogos**

Os jogos são atividades físicas ou mentais, além de lúdicas, organizadas por um sistema de regras (HAYDT, 2006). Ao recorrer ao uso de jogos, o professor ensina um conceito ou método, por meio de uma atmosfera de

motivação que permite aos alunos participar ativamente do processo de aprendizagem, assimilando informações e experiências e, sobretudo incorporando atitudes e valores (HAYDT, 2006; MALHEIROS, 2012).

Apresentam-se como vantagens: a mobilização do raciocínio do aluno para encontrar respostas; a utilização do desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social; e, a motivação dos alunos para aprender. Quanto às desvantagens ressaltam-se: a necessidade de controlar o tempo da atividade; a administração dos conflitos; a exigência de regras claras; a necessidade da atuação do professor como juiz; e, a possibilidade de utilizar o método como diversão, esquecendo das questões pedagógicas (MALHEIROS, 2012).

No âmbito do ensino superior, especificamente nos cursos de graduação em Administração e Gestão Tecnológica, constata-se o uso frequente de jogos empresariais, os quais objetivam substituir o estilo de educação linear e fragmentado do conteúdo para um cenário que possibilite o conhecimento em sua totalidade, mesmo que simulado e limitado ao ambiente escolar (VEIGA; LIMA; ZANON, 2013). Nesse método, o professor oferece aos estudantes condições de reflexão sobre os conhecimentos por meio de uma abordagem mais contextualizada, interativa e significativa dos conteúdos da área (CASAGRANDE; BORNIA; CASAGRANDE; MECHELN, 2014).

Por fim, salientam-se algumas habilidades que professor deve dispor ao fazer o uso de jogos, tais como: solução de conflitos, controle de emoções e associação do conteúdo às questões do jogo. Ademais, é preciso ser cuidadoso durante o processo de organização da atividade, atentando-se ao espaço físico, normas da instituição e faixa etária dos participantes (MALHEIROS, 2012). Destarte, o jogo deve ser parte de uma sequência lógica de aprendizagem definida antecipadamente (BELTHER, 2014).

### **2.2.10 Dramatização**

A dramatização significa a representação, pelos alunos, de um fenômeno ou fato, de modo planejado ou espontâneo. É uma técnica ativa e socializada que integra as dimensões cognitiva e afetiva no processo de ensino (HAYDT, 2006). Ademais, adverte-se que essa técnica não é um fim em si mesmo, sendo preciso ter clareza do conteúdo a ser trabalhado e dos objetivos educacionais estabelecidos. Assim, ela se torna uma representação de uma situação real de forma controlada (MALHEIROS, 2012).

Ao fazer uso dessa técnica, o professor precisa ter total entendimento a respeito do grupo com qual está lidando, pois grupos muito tímidos podem se sentir intimidados, e grupos muito agitados podem não conseguir se concentrar da forma necessária (MALHEIROS, 2012). Portanto, cabe ao professor tomar alguns cuidados, principalmente com alunos que não sabem lidar com conflitos e situações grupais, devido ao intenso envolvimento emocional que a atividade acarreta (HAYDT, 2006).

Nas universidades, essa estratégia de ensino é comumente empregada em cursos de graduação da área da saúde, tais como Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, onde os alunos encenam fatos relacionados ao atendimento a pacientes e às práticas de primeiros socorros.

Quanto ao desenvolvimento, Haydt (2006) menciona três fases para efetivação de uma dramatização: caracterização da situação (definição dos objetivos da atividade e escolha dos personagens e papéis que serão desempenhados); representação (apresentação de fato, livre de censura, a exploração e descoberta são encorajadas); e, discussão (análise da situação dramatizada e do tema abordado).

### **2.2.11 Seminário**

A palavra seminário pode ter dois significados, um amplo e um restrito. No sentido amplo, configura congressos científicos, tecnológicos ou culturais, nos quais especialistas e participantes discutem sobre os temas propostos. Já no sentido restrito, seminário significa uma técnica de ensino, que consiste em discussões guiadas pelos alunos e professores em salas de aula (VEIGA, 2011). Nesse estudo, o significado que interessa é o restrito, que entende o seminário como uma técnica de ensino.

Seu emprego é altamente recomendável quando se quer que os alunos atuem de forma autônoma com um novo conhecimento, pois assim, os alunos terão a possibilidade de assumir papel do professor, ministrando uma aula para a turma. Além disso, ao favorecer uma relação entre ensino e pesquisa, os seminários têm sido utilizados em quase todos os níveis de ensino, desde o Fundamental até as Pós-graduações (MALHEIROS, 2012).

Belther (2014) revela que os seminários podem ser divididos em três etapas: preparação e planejamento (seleção dos temas e explicação pelo professor dos objetivos a serem alcançados com a atividade); execução (pesquisa dos alunos, e posterior apresentação de suas ideias e conclusões sobre os temas determinados, em que o professor acompanha todo o desenrolar da aula-seminário); e, avaliação (análise e julgamento da pesquisa realizada e do desempenho dos alunos).

Em resumo, Haydt (2006) ratifica a contribuição do seminário para o desenvolvimento do espírito de pesquisa, levando o aluno a coletar material para análise e interpretação, fazendo com que ele estruture as informações coletadas para posterior exposição e transmissão. No entanto, essa técnica deve ser desenvolvida com cuidado pelos professores para evitar que se transforme em aulas expositivas realizadas pelos alunos, provocando uma descontinuidade das discussões sobre os temas, bem como discussões superficiais (BELTHER, 2014).

### **2.2.12 Debate**

É caracterizado como uma troca de ideias entre duas ou mais pessoas sobre um determinado conteúdo. Nesse método, o professor propõe um determinado tema e separa a turma em grupos de modo que estes possam expor sua

opinião. Entretanto, não deve ser aplicado a qualquer conteúdo ou a conhecimentos que os alunos não dominam, sendo destinado quando se quer trabalhar a opinião, baseada em evidências, sobre algum assunto já conhecido (MALHEIROS, 2012).

Segundo Gil (2015) o debate pode funcionar como um dos métodos de ensino mais eficazes, capaz de proporcionar aos alunos altos níveis de satisfação. Porém, sua qualidade depende da maneira como é preparado e também da competência do professor, pois conduzir uma boa discussão exige não apenas habilidades comunicativas, mas também o exercício da liderança. Dessa forma, para seu funcionamento é preciso, no mínimo, dois atores envolvidos: o moderador – responsável por estabelecer as regras e mediar os conflitos; e, os debatedores – pessoas que discutem o tema proposto. Normalmente, na sala de aula, o moderador é o professor e os debatedores são os alunos ou os grupos de alunos (MALHEIROS, 2012).

Muitos professores já empregam esse método em suas aulas no campo do ensino superior, principalmente nos cursos de graduação em Direito, onde o estudante tem a oportunidade de conviver com opiniões divergentes, e ao mesmo tempo, desenvolver seu senso crítico em relação a legislação do país.

### **2.2.13 Método da descoberta**

Consiste em propor uma situação de experiência e observação, para que os alunos elaborem por si só e levantem princípios utilizando o raciocínio indutivo. Assim, valoriza-se a experiência concreta do estudante e enfatiza a necessidade de um ensino para a descoberta de problemas (HAYDT, 2006).

O professor neste método não transmite os conceitos e princípios de forma pronta e explícita como nos métodos tradicionais. Aqui, ele é responsável por criar situações de ensino nas quais o aluno observa, manipula materiais, experimenta, e depois sistematiza, até chegar as conclusões e generalizações necessárias para formular os conceitos e princípios. Ademais, esta forma de aprender conteúdos específicos por meio da descoberta (aprendizagem por descoberta) ajuda o aluno a desenvolver habilidades cognitivas como as de propor, selecionar e comprovar hipóteses, identificar as conclusões, raciocinar dedutiva e indutivamente, e a de solucionar problemas, isto é, aprender a descobrir (HAYDT, 2006).

### **2.2.14 Unidades didáticas**

Este método consiste em organizar e desenvolver o ensino através de unidades amplas de conhecimento, integrando os conteúdos de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas curriculares. É um método didático ativo, que concilia atividades individualizadas e socializadas (HAYDT, 2006).

Piletti (2010) aponta o desenvolvimento do método em cinco fases: atividades iniciais (filmes, discussões e pesquisas sobre o tema a ser estudado); planejamento das unidades (formulação de perguntas, problemas e

programações); execução (efetivação das tarefas programadas – visitas, leituras, debates); atividades conclusivas (atividades de fixação e ilustração – dramatizações e cartazes); e, verificação da aprendizagem (provas objetivas e observação do comportamento dos alunos).

Assim, o professor apresenta um papel de facilitador do processo de aprendizagem, orientando os alunos quanto à aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas. Logo, cabe a ele organizar a unidade e discuti-la com os alunos, aproveitando as sugestões apresentadas. Ademais, esse método permite a incorporação de diversas técnicas, procedimentos e recursos didáticos dentro de sua sistemática (HAYDT, 2006).

### 3 Considerações finais

O presente estudo objetivou identificar as principais estratégias de ensino adequadas à didática do ensino superior. Consonante a revisão da literatura sobre o tema, constatou-se a existência de treze estratégias de ensino, além da técnica de aula expositiva, capazes de auxiliar e aprimorar o trabalho docente no contexto das universidades. Em vista disso, propõe-se a classificação de tais estratégias em três categorias – individuais, coletivas e mistas, segundo o critério de envolvimento dos alunos para sua execução.

A primeira categoria, métodos e técnicas individuais, se refere ao atendimento individualizado do estudante, ou seja, a aprendizagem se realiza ao ritmo de cada aluno, tais como: Aula Expositiva; Perguntas e Respostas; Estudo Dirigido e Fichas Didáticas. A categoria relativa aos métodos e técnicas coletivas valorizam a interação social, onde os alunos aprendem uns com os outros, destacando-se: Método de Solução de Problemas; Método de Projetos; Trabalho em Grupo; Estudo *in loco*; Jogos; Dramatização; Seminário e Debate. Por fim, os métodos e técnicas mistas concernem a combinação de atividades individuais e coletivas, alternando os aspectos particulares e sociais, tais como: Método da Descoberta e Unidades Didáticas. Além disso, três métodos provenientes da educação infantil não foram mencionados neste estudo, em detrimento da impossibilidade de aplicação ao processo educacional de adultos, mediante o ensino superior, são eles: Método Psicogenético; Método Montessori e Centros de Interesse.

No âmbito do ensino superior, em que as aulas expositivas prevalecem sobre os demais métodos e técnicas de ensino pela maioria dos professores (PLEBANI; DOMINGUES, 2009; GIL, 2015) expõe-se por meio deste estudo, alternativas pedagógicas para restabelecer uma aprendizagem mais efetiva, substituindo as atividades de repetição e memorização de conteúdos por tarefas que exijam dos alunos a execução de operações mentais. Assim, eles se tornam participantes ativos no processo de aquisição de conhecimentos.

Sugere-se que os professores universitários utilizem duas ou mais estratégias de ensino em suas disciplinas ao longo do semestre letivo, a fim de favorecer e estimular um ambiente de aprendizagem ativa e construtiva. Todavia,

a escolha ou a combinação dessas estratégias de ensino devem se adequar, sobretudo, aos objetivos educacionais definidos, às características do conhecimento a ser ensinado e às informações sobre os alunos, bem como ao tempo, recursos e estrutura disponíveis.

Em suma, cabe ressaltar que a escolha, a combinação e a aplicação dos métodos e das técnicas de ensino no decurso das aulas, por si só, não garantem uma aprendizagem eficaz. De fato, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da associação de quatro elementos didáticos, sendo eles: planejamento e fixação dos objetivos educacionais; definição e organização de conteúdos; escolha das estratégias de ensino; e, processo de avaliação. Assim, diversos autores indicam o trajeto que o docente deve percorrer por meio desses elementos antes de iniciar a prática diária da sala de aula, a fim de aperfeiçoar sua postura pedagógica e facilitar o processo eficaz de construção do conhecimento (HAYDT, 2006; FERREIRA, 2010; PILETTI, 2010; GIL, 2011; RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011; LIBLIK, 2012; MALHEIROS, 2012; BELTHER, 2014; GIL, 2015; FREIRE, 2016).

Por fim, para pesquisas futuras propõe-se a investigação empírica da combinação das estratégias de ensino identificadas nesse estudo em diferentes cursos de nível superior, com o propósito de revelar a aplicação da associação de tais estratégias na realidade das universidades.

## Referências

- ALMEIDA, H. M. de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. **Revista Estação Científica**, v. 14, n. 2, p. 1-8, 2015.
- BELTHER, J. M. (Org.). **Didática I**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- CASAGRANDE, M. D. H.; BORNIA, A. C.; CASAGRANDE, J. L.; MECHELN, P. J. V. Jogos de empresas no ensino da contabilidade tributária. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 25, n. 1, p. 34-58, 2014.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, Zaragoza, v. 68, n. 2, p. 61-81, 2010.
- FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.
- FLORENTINO, J. A. A formação continuada e os desafios à (re)construção da profissionalidade. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 74-87, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013.
- FREIRE, R. A. **A didática no ensino superior**. São Paulo: Cengage, 2016.
- GARBELINI, V. M.; GONÇALVES, E. Habilidades e competências docente no ambiente virtual de aprendizagem. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 220-230, 2015.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015. [E-book].

- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBLIK, A. M. P. **Aprender didática, ensinar didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- LOURENÇO, C. D. S.; MAGALHÃES, T. F. A sala de aula e as empresas: análise da produção e da utilização de casos para ensino em Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 11-42, 2014.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução H. O. Avritscher. São Paulo: Atlas, 2007.
- MALHEIROS, B. T. **Didática geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- MARQUEZAN, F. F.; SCREMIN, G.; SANTOS, E. A. G. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, 2017.
- MEDINA, A. M. C. Didática Recreativa Matemática: ensino e aprendizagem em uma escola da comunidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 422-439, 2012.
- PILETTI, C. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PLEBANI, S.; DOMINGUES, M. J. C. S. A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de Administração. **Revista Angrad**, v. 10, n. 2, p. 53-72, 2009.
- RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2011.
- SANTO, E. do E.; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. Saberes: **Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 1, n. 8, p. 58-73, 2013.
- VEIGA, C. H. A.; LIMA, J. M.; ZANON, L. B. Feira de negócios internacionais: uma proposta de jogos de empresas vivenciais em aula. **InternexT - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, v. 8, n. 3, p. 127-144, 2013.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 2015. [E-book].
- VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2011, Cap. 6, p. 107-120.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: junho/2018

Aceito em: outubro /2018

**Endereço para correspondência:**

Júlio Fernando da Silva <juliofs02@hotmail.com>

Rua José Maria do Nascimento, 65 – Ernesto do Nascimento

30668-560, Belo Horizonte, MG, Brasil