

CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO –
PPG-DTI

CARLOS EDUARDO DE AGUIAR ALVES

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DO DESIGN
THINKING NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM**

**LORENA
2024**

CARLOS EDUARDO DE AGUIAR ALVES

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DO DESIGN
THINKING NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila, como requisito para obter o título de Mestre em Design, Tecnologia e Inovação.

Mestrando: Carlos Eduardo de Aguiar Alves

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

LORENA

2024

CARLOS EDUARDO DE AGUIAR ALVES

**METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila, como requisito para obter o título de Mestre em Design, Tecnologia e Inovação.

Mestrando: Carlos Eduardo de Aguiar Alves

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Lorena, 12 de novembro de 2024

Parecer:

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza (Orientadora): _____

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Sena (Unifatea): _____

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Unitau): _____

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no contexto do Mestrado Profissional em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila. Tem por objetivo geral investigar se - e como - as metodologias ativas podem auxiliar na prática de ensino e na aprendizagem de estudantes no ensino superior. Como objetivos específicos deste estudo são propostos: identificar quais metodologias os docentes de ensino superior consideram como ativas e quais delas aplicam em suas aulas; compreender quais são as principais fragilidades ao se utilizar as metodologias ativas no ensino superior; investigar quais potencialidades podem ser desenvolvidas por meio da implementação de metodologias ativas no ensino superior; elaborar uma proposta formativa em metodologias ativas para professores do ensino superior que utilize o *design thinking* como desenho metodológico. Apresenta-se uma discussão sobre o conceito de metodologias ativas, fundamentado em Bacich e Moran (2018) e Souza (2021), sobre o contexto do ensino e da aprendizagem no ensino superior, assim como sua organização curricular e metodológica, fundamentado em Ávila (2008), Mazetto (2012) e Shulman (2021). Em relação à natureza, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Foram participantes sessenta e dois professores que estavam atuando na docência do ensino superior ao longo do ano de 2024 e que aceitaram participar do estudo de forma voluntária. Esses docentes, que foram contatos via redes sociais do pesquisador, responderam a um questionário online, encaminhado por meio de um link do google forms. Os dados advindos das perguntas fechadas foram analisados considerando a estatística descritiva e analisadas à luz do referencial teórico estudado. Os dados das perguntas abertas foram analisados considerando a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Os resultados demonstraram que os participantes da pesquisa, homens e mulheres, com idade variando entre 24 e 61 anos, associam as metodologias ativas à diferentes estratégias de ensino em que os estudantes atuam de forma participativa. Grande parte desses docentes possui experiência com metodologias ativas, fortemente associada com a aula invertida e à aprendizagem baseada em projetos, embora declarem que tem necessidade de participar de encontros formativos sobre o tema. Estes resultados orientaram o pesquisador na elaboração de um e-book com proposições formativas sobre esta temática, considerando a perspectiva do *design thinking* e abordando uma conceitualização teórica e sugestões de aplicação de diferentes estratégias metodológicas por meio das quais os estudantes assumam uma posição mais ativa em seu processo de aprendizagem. O e-book contribuirá com o campo da formação de professores ao oferecer uma proposta formativa prática e embasada teoricamente, que aborda tanto os conceitos fundamentais das metodologias ativas quanto estratégias metodológicas aplicáveis no ensino superior.

Palavras-chave: Design; Metodologias Ativas; Ensino Superior, Formação de Professores.

ABSTRACT

This research is part of the Professional Master's Program in Design, Technology, and Innovation at Teresa D'Ávila University Center, with the primary objective of investigating whether—and how—active methodologies can support teaching practices and enhance student learning in higher education. The study's specific objectives include identifying which methodologies higher education instructors consider active and currently use in their classes, understanding the main challenges of implementing active methodologies, exploring potential benefits from these methodologies, and developing a formative proposal for active methodology training for higher education instructors, utilizing design thinking as a methodological framework. The study presents a discussion on the concept of active methodologies based on Bacich and Moran (2018) and Souza (2021) and examines the context of teaching and learning in higher education, including its curricular and methodological organization, with references to Ávila (2008), Mazetto (2012), and Shulman (2021). This qualitative research involved sixty-two professors teaching in higher education in 2024, who voluntarily participated in the study. These instructors were contacted through the researcher's social media networks and completed an online questionnaire via Google Forms. Closed-ended question data were analyzed using descriptive statistics, while open-ended responses were analyzed through Bardin's (2011) content analysis. The results revealed that participants, both men and women aged between 24 and 61, associate active methodologies with participatory teaching strategies and actively engage students. A large portion of these instructors have experience with active methodologies, particularly flipped classrooms and project-based learning, although many expressed a need for further training on the subject. These findings guided the researcher in creating an e-book containing formative proposals on active methodologies, incorporating a design thinking perspective and providing both theoretical insights and practical suggestions to help students adopt a more active role in their learning process. This e-book, along with the study's findings, is expected to contribute to the field of teacher training and research on active methodologies. The e-book will contribute to the field of teacher training by offering a practical and theoretically grounded formative proposal that addresses both the fundamental concepts of active methodologies and methodological strategies applicable to higher education.

Keywords: Design; Active Methodologies; Higher Education. Teacher Training

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. REVISÃO DE LITERATURA: por uma reflexão sobre o Ensino Superior e as metodologias ativas de aprendizagem	11
2.1 Ensino Superior: finalidades no contexto atual.....	16
2.2 O Professor Universitário: que papéis desempenha e o seu contexto de formação	17
2.3 Os processos de formação do professor no contexto do ensino superior.....	21
2.4 Estratégias de trabalho docente no contexto universitário atual.....	22
2.5 Panorama das pesquisas sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior	24
3 METODOLOGIA	33
3.3 Instrumentos de Pesquisa.....	34
3.4 Participantes	34
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	35
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
4.1 Os professores	38
4.2 Formação acadêmica e perfil profissional	41
4.4 Impacto do uso de Metodologias Ativas	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65

1. INTRODUÇÃO

No contexto do ensino superior, o paradigma educacional está em constante evolução, impulsionado pela necessidade de promover experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras para os alunos. Nesse cenário, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem emergem como uma abordagem para promover o desenvolvimento cognitivo, habilidades de resolução de problemas e autonomia do aluno, como apontam os estudos de Bacich e Moran (2018).

As metodologias ativas representam uma mudança fundamental na dinâmica tradicional da sala de aula, onde o papel do professor deixa de ser centralizado na transmissão de conhecimento e passa a ser facilitador do processo de construção do saber pelo estudante (Souza, 2021). Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, encorajando a participação ativa, a colaboração entre pares e a aplicação prática do conhecimento.

Pensar sobre esses pressupostos possibilitou o delineamento desta dissertação, que se orienta para uma discussão sobre os contextos metodológicos que orientam práticas educativas, realizadas no ensino superior, por meio das quais os estudantes ocupem uma posição de protagonismo no seu processo de aprendizagem.

Pretende-se explorar e analisar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior, examinando suas bases teóricas, características distintivas e impacto na qualidade da educação, como sugerem estudos anteriores, como os de Bacich e Moran (2018).

O interesse por este tema de pesquisa surge da prática educativa e de gestão no ensino superior deste pesquisador, que tem exercido a função de reitor de um Centro Universitário localizado na região do Vale do Paraíba Paulista e, como parte de suas atribuições, tem observado as práticas educativas realizadas nas salas de aula, além de já ter utilizado metodologias ativas em sala de aula, a exemplo da metodologia ativa da sala invertida.

Na utilização da metodologia supracitada, primeiro há um momento de conscientização da turma de que em determinado momento, no bimestre ou semestre, que as aulas serão invertidas. Partindo primeiro da explicação do conceito teórico da disciplina e depois para

exemplos práticos, fazendo toda a construção da ementa, para então classificar e separar tópicos da disciplina para que fiquem a cargo de alunos individualmente ou grupos de alunos para executarem o método da aula invertida.

O objetivo de todo esse processo é a execução de uma outra técnica, o *design thinking*, de modo que dentro do próprio processo da aula invertida seja instalado um gatilho nos alunos para que estes se empenhem em dominar os conteúdos da disciplina para que, em determinado momento, eles próprios desenvolvam e apliquem na aula os conhecimentos que foram passados. Dessa forma é possível avaliar o nível de conhecimento que os alunos estão conseguindo aproveitar e o nível de dedicação que eles estão empenhando. Deste modo, este pesquisador já possui experiências exitosas com metodologias ativas em sala de aula, aplicando diferentes metodologias combinadas — como *design thinking*, a aula invertida, a dinâmica de grupos, quiz de perguntas e respostas valendo prêmios e notas — para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A experiência pessoal do pesquisador encontra eco no quantitativo de pesquisas sendo realizadas sobre esta temática. Em busca simples no Portal de Periódicos da Capes no mês de outubro de 2024, verificou-se que, ao digitar o descritor “metodologias ativas” no campo de busca, apareceram 3.480 trabalhos, sendo 3.466 artigos. O refinar a pesquisa para “busca avançada” e o descritor no título, este número ainda permanece alto: são 1.358 publicações, sendo 1.353 artigos. Ao refinar para as publicações a partir de 2010, o número cai pouco: são 1.351 publicações, sendo 1.346 artigos. Por fim, refinando-se o período para trabalhos publicados a partir de 2020, este número cai para 1.008 textos publicados, sendo 1.003 artigos.

Há uma variedade em relação às áreas de publicação desses estudos, no entanto a prevalência está nas Ciências Humanas, em uma proporção de 1.008 textos totais de 2020 até 2024 e na área, de 943 trabalhos. No entanto, observam-se trabalhos publicados nas áreas de Ciências sociais e Aplicadas (254), Ciências Exatas e da Terra (169), ciências da Saúde (88) e Multidisciplinar (82). Os números apresentam uma variação quando somados, pois é possível inserir um mesmo trabalho em mais de uma área.

De um modo geral, os trabalhos relatam pesquisas realizadas sobre Metodologias Ativas no que diz respeito à elucidação de conceitos, descrição de práticas realizadas em diferentes disciplinas, reflexões sobre protagonismo dos alunos em diferentes cursos. Há trabalhos realizados no Ensino Superior e no Ensino técnico, nas modalidades presencial e a distância, com e sem uso de Tecnologias Educacionais.

Pensar em metodologias ativas exige da instituição de ensino como um todo um processo constante de reflexão sobre quem são os alunos, quais suas aspirações, quais são as suas formas de aprender e de se relacionar, juntamente com uma análise minuciosa sobre o contexto vivido, seus desafios e as potencialidades criativas que o orientam.

Nesse sentido, a opção – ou não – pela implementação de metodologias ativas exige uma reflexão profunda sobre os objetivos institucionais, os objetivos de ensino e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, articulados ao contexto vivido e às possibilidades de inserção e de transformação existentes.

Considerando essas reflexões, surge o problema que orienta esta pesquisa, a saber:

Metodologias Ativas de Aprendizagem podem auxiliar a potencializar os processos de ensino e de aprendizagem no contexto do ensino superior?

Essa pergunta parte da hipótese de que os processos de aprendizagem dos estudantes, no contexto do ensino superior, perpassam pela oportunidade que eles possuem de experimentar, testar, questionar, prototipar, construir e trabalhar em equipe, ou seja, exercer um papel de protagonista de sua formação.

Como **objetivo geral** deste estudo tem-se:

- Investigar se - e como - as metodologias ativas podem auxiliar na prática de ensino e na aprendizagem de estudantes no ensino superior.

Como **objetivos específicos** deste estudo são propostos:

- Identificar quais metodologias os docentes de ensino superior consideram como ativas e quais delas aplicam em suas aulas;
- Compreender quais são as principais fragilidades ao se utilizar as metodologias ativas no ensino superior;
- Investigar quais potencialidades podem ser desenvolvidas por meio da implementação de metodologias ativas no ensino superior;
- Elaborar uma proposta formativa em metodologias ativas para professores do ensino superior que utilize o *design thinking* como desenho metodológico.

Ao compreendermos melhor o potencial transformador das metodologias ativas no ensino superior, contribuiremos para o avanço da educação e para a formação de profissionais mais preparados, críticos e engajados com as demandas da sociedade contemporânea.

Além desta introdução, que apresenta o interesse motivador pela pesquisa, o problema a ser investigado e os objetivos, esta dissertação apresenta a revisão de literatura sobre o Ensino Superior e as metodologias ativas. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada neste trabalho, os participantes e critérios de seleção, instrumentos de pesquisa e procedimentos para coleta e análise dos dados. Apresenta-se, ainda os resultados e sua discussão, articulados com o referencial teórico estudado. Por fim, são feitas as considerações finais desta dissertação.

2. REVISÃO DE LITERATURA: por uma reflexão sobre o Ensino Superior e as metodologias ativas de aprendizagem

O Ensino Superior, modalidade de ensino destinada à formação profissional e acadêmica dos estudantes, tem sido objeto de reflexão de diferentes pesquisadores que se dedicam a compreender os processos de ensino que o orientam, assim como sua articulação com a pesquisa e a extensão universitária, como é o caso de Zabalza (2004), Cowan (2004), Pimenta e Almeida (2011) e Masetto (2008).

Muitas dessas reflexões buscam compreender qual seria o papel do professor universitário, considerando as diferentes áreas do conhecimento a que se dedicam a ensinar, grande parte deles sem formação para a docência. Nessa perspectiva, se encontram os trabalhos de Shulman e Shulman (2016), Schön (2004), Hargraves (2004).

É a partir desse contexto que se orientam as reflexões sobre as metodologias de ensino, e, conseqüentemente, as metodologias ativas de aprendizagem: entendendo o Ensino Superior e suas finalidades no contexto atual, os papéis desempenhados pelo professor universitário, incluindo, inclusive, desafios e possibilidades, as estratégias de trabalho docente no contexto universitário atual e a discussão sobre aprendizagem significativa e metodologias ativas.

Ora, é papel do ensino superior desenvolver processos formativos que considerem o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a contribuir com a formação integral dos estudantes, preparando-os para compreender o universo que os rodeia, as oportunidades advindas do mercado de trabalho para que, mais do que simplesmente se inserir nele, mas compreendê-lo, analisá-lo, agir sobre ele e transformá-lo.

Sob essa perspectiva, há que se compreender a afirmação de Freire (1996, p. 37), ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para compreender o universo e o contexto, planejar ações de transformação, os processos que envolvem o cotidiano do ensino superior precisam, também, estar orientados para isso, quer seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Processos transmissivos, segundo Freire (1996) não possibilitam o desenvolvimento de habilidades, não possibilitam a experimentação nem intervenções concretas. Para o autor, essas intervenções são realizadas a partir do momento em que o aluno é considerado como protagonista de seu processo de aprendizagem, o que acontece quando os processos de ensino convergem para essa direção. De acordo com Moran (2019, p.1):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 2), “o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas que a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda.” São esses os fundamentos que orientam e, conseqüentemente, justificam uma decisão de reordenamento metodológico que caminha para práticas educativas mais participativas, por meio das quais os estudantes podem analisar problemas e casos concretos, criar protótipos, pensar em soluções possíveis, experimentar, testar, validar e construir processos e apresentar resultados.

A esse movimento, mais participativo e colaborativo, diferentes autores, como Bacich e Moran (2018), Abreu (2009) e Berbel (2011), por exemplo, tem denominado de metodologias ativas de aprendizagem. Para esses autores, essas metodologias favorecem os processos de ensino e assim, promove-se a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Abreu (2009), o primeiro indício das metodologias ativas encontra-se na obra *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) *apud* Abreu (2009), tido como o primeiro tratado sobre filosofia e educação do mundo ocidental e na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Internacionalmente, autores como William James, John Dewey, Adolphe Ferrière¹, entre outros, pesquisaram a respeito e propuseram conceitos, como os de colaboração, participação e experimentação, por exemplo.

São muitas as definições sobre metodologias ativas e todas enfatizam o papel ativo exercido pelo estudante nas escolhas e no ritmo do seu processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de facilitador, orientador, consultor ou mediador desse processo, ou seja,

¹ William James (1842 – 1910) foi um psicólogo e filósofo estadunidense a quem se atribui a fundação da abordagem filosófica “pragmatismo” e da “psicologia funcional”. John Dewey (1859 – 1952) foi um pedagogo e filósofo estadunidense que defendia uma educação mais dinâmica, participativa e voltada para as necessidades e contextos reais dos alunos, e seu pensamento teve grande influência no movimento de renovação da educação em vários países. Adolphe Ferrière (1879 – 1960) foi um pedagogista suíço que ganhou notoriedade por suas contribuições ao movimento “escola nova” que defendia uma escola mais alinhada aos interesses e necessidades dos alunos.

modifica-se o protagonismo do professor como único responsável pelo processo de ensino e amplia-se o papel do aprendiz.

Sobre isso, Marin *et. al.* (2010) orientam a adoção de novas formas de ensino, bem como a organização do currículo, de forma que o torne mais flexível e integrado nas relações existentes entre teoria e prática e ensino e serviço. Assim, para os autores, os estudantes são estimulados a aprender por meio (e a partir da) curiosidade, da reflexão, da participação, da dúvida, das perguntas e da coletividade, buscando novos elementos de acordo com o aprendizado de cada um.

Para Berbel (2011, p. 29), “o aluno desenvolve as condições de solucionar com sucessos os desafios, surgidos de acordo com as atividades essenciais da prática social, em diversos contextos”. Sendo assim, o conceito de metodologias ativas que compõem este trabalho está baseado na assertiva apresentada por Borges e Alencar (2014, p.120):

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante.

Considerando o contexto da Linha de Pesquisa de Educação, Tecnologia e Inovação do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação, é necessário compreender que as metodologias ativas em educação e no ensino superior estão inseridas na perspectiva da inovação. Camargo e Daros (2018) explicam que inovar significa renovar, alterar a ordem das coisas, ter novas ideias ou aplicar ideias já conhecidas em novos contextos. Eles apontam que o processo de inovação, presente desde os primórdios da humanidade, começou com foco na sobrevivência e posteriormente passou a impulsionar a evolução e o progresso

A relação entre metodologias ativas e inovação, no entanto, não é uma perspectiva recente. Conterno e Lopes (2013), ao fazerem um levantamento acerca de inovação e práticas educativas, considerando a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, refletem que:

Roger Cousinet foi um dos divulgadores dos métodos ativos em educação, juntamente com o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), defensor da ideia de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução. Ovide Decroly (1871-1932) reforçou os pressupostos das metodologias ativas ao divulgar o método do 'centro de interesse' e que educar era partir das

necessidades (interesses) dos alunos. Outro pioneiro da Escola Nova, Adolphe Ferrière (1879-1960), propôs que o ideal da escola ativa seria a atividade espontânea, pessoal e produtiva (CONTERNO; LOPES, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, ao longo da história, diversos processos de ensino foram transformados em função dos contextos vivenciados, do desenvolvimento dos estudantes e de suas necessidades de aprendizagem. No entanto, essas transformações não parecem estar relacionadas apenas a mudanças pontuais ou hierárquicas. Conforme Bacich e Moran (2018), a implementação de metodologias ativas requer uma mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade educativa, abrangendo gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias. Isso implica superar paradigmas mentais consolidados, deslocar o docente de uma posição central para o papel de mediador, além de demandar investimentos em formação, experimentação, maior tempo para planejamento colaborativo e domínio mais amplo das tecnologias digitais.

Blikstein et. al. (2016) destaca que os currículos e suas orientações metodológicas devem ser configurados com base em uma clareza institucional sobre os objetivos de formação. Ele argumenta que, se a educação priorizar o mercado de trabalho, disciplinas como artes, esportes e humanidades poderão ser eliminadas. Por outro lado, uma abordagem mais humanista e global daria ênfase a uma formação generalista, enquanto uma sociedade mais inventiva necessitaria de cursos que estimulem a criatividade dos alunos, podendo também combinar várias abordagens educacionais.

A clareza na elaboração dos objetivos permite um desenho mais claro das metas a serem alcançadas, do perfil dos egressos dos cursos e, por consequência, das escolhas metodológicas.

Souza (2021, p. 54) afirma que

A discussão sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem engloba essa compreensão de método, orientada por perguntas importantes: onde quero chegar em termos de aprendizagem? O que compreendo por aprendizagem? O que penso sobre o ensino? O que penso sobre formação? O que penso sobre as pessoas que estão envolvidas nos processos educacionais? Quais os seus papéis? Para que ensino? Para quem ensino? Os alunos aprendem? Eu aprendo?

A autora acredita que as Metodologias Ativas se relacionam, inicialmente a participação dos estudantes em todo o processo educativo e da compreensão, por parte do

professor, que os estudantes não são “tábulas rasas”, como já dizia Freire (1996). Ao contrário, acredita-se que todo estudante sabe algo sobre alguma coisa e que, é a partir deste conhecimento inicial, que o professor pode orientar o desenvolvimento de suas propostas de ensino.

No entanto, para que isso se efetive, é preciso que o professor (e a Instituição de Ensino) tenha clareza das seguintes etapas, denominadas por Souza (2021) como princípios orientadores:

- ✓ A concepção de ser humano que orienta a escolha por Metodologias Ativas;
- ✓ O contexto social vivido;
- ✓ A organização curricular;
- ✓ A organização do trabalho pedagógico e o exercício da docência;
- ✓ Aprendizagem colaborativa, personalizada e por projetos.

Para a autora, antes de mais nada, é importante ter clareza da concepção de ser humano que possuímos. Se o docente acredita que toda pessoa é capaz de aprender, desde que tenha condições para isso, passa a fazer sentido incluir propostas metodológicas diferenciadas, que sejam adaptadas ao grupo, ao mesmo tempo em que proporciona o acompanhamento individualizado (Souza, 2021).

Outro aspecto importante, é compreender o contexto social vivido, atualmente marcado pela velocidade na produção do conhecimento, muito em função das tecnologias digitais da informação e comunicação (Souza, 2021). De acordo com a autora, isso torna os problemas cada vez mais complexos, o que exige, do docente, da instituição e das pessoas, uma compreensão mais interdisciplinar para a tomada de decisões (Fazenda, 2008; Morin, 2011).

A partir desses elementos, é que a organização curricular deveria se organizar, considerando os movimentos mais reflexivos e flexíveis, ligados ao contexto vivido e compartilhado entre os diferentes sujeitos do processo: docentes, estudantes, corpo gestor e comunidade. É sob essa perspectiva que se orienta a organização dos currículos por “competências, problemas e projetos” (Souza, 2021, p. 61). Nessa concepção, o sentido da docência se orienta ao proposto por Delors (1998), de ensinar o aluno a aprender a aprender, desenvolvendo os princípios da autonomia, do estudo, da observação e, principalmente, a aprendizagem ao longo da vida.

Existindo essa compreensão da organização curricular, é que se inicia, propriamente, a “organização do trabalho pedagógico e o exercício da docência” (Souza, 2021, p. 64). Para a autora, a pergunta inicial que cada professor deveria fazer seria “Qual a melhor forma de

aprender aquilo que eu quero ensinar?” (p. 64). A partir dessa reflexão, os docentes devem pensar nas estratégias metodológicas e nos tempos e espaços de ensino, a fim de que todos os alunos aprendam.

Nessa perspectiva, se orientaria a aprendizagem colaborativa, que se orienta em função da natureza do conteúdo, das parcerias, das vivências e experiências e das necessidades formativas dos alunos. Considerando todos esses aspectos, as metodologias ativas se adequam às necessidades formativas dos estudantes e dos objetivos de aprendizagem promovidos pelo docente e pela instituição, considerando a busca por uma educação que contemple a formação integral dos estudantes, inclusive, e no caso desta pesquisa, de estudantes do ensino superior.

2.1 Ensino Superior: finalidades no contexto atual

No Brasil, a legislação referente ao ensino superior é regida por diversas normativas e órgãos reguladores que garantem a qualidade e o funcionamento das instituições acadêmicas. A diferença fundamental no sistema de ensino superior do país reside na distinção entre a graduação, a pós-graduação especialização e a pós-graduação *stricto sensu*. Cada uma dessas esferas é supervisionada por órgãos específicos.

A graduação é a etapa inicial do ensino superior e tem como órgão regulador o Ministério da Educação (MEC). Ele define diretrizes curriculares, avalia a qualidade dos cursos e instituições, e concede autorizações e reconhecimentos. No Brasil, a graduação é caracterizada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, um princípio que busca integrar o conhecimento acadêmico à sociedade e incentivar a produção de conhecimento científico.

A Pós-Graduação é regulamentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a qual é uma fundação vinculada ao MEC que supervisiona e avalia os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Ela também regulamenta programas de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em áreas específicas.

Cada um desses órgãos tem um papel crucial na garantia da qualidade e do funcionamento do sistema de ensino superior no Brasil, adaptando-se a diferentes níveis de formação e áreas do conhecimento.

É relevante destacar a perspectiva de Zabalza (2004) sobre o ensino universitário, no qual este autor, juntamente com outros, fornece *insights* valiosos sobre a importância da

formação integral dos estudantes, considerando não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também habilidades pessoais, sociais e cidadãs. Isso reflete a ideia de que a educação superior não deve ser meramente voltada para a transmissão de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para desafios sociais e profissionais.

Nesse contexto, a formação universitária vai além da mera aquisição de conhecimento, estendendo-se à construção de valores, atitudes e habilidades que contribuam para uma cidadania ativa e um maior engajamento na sociedade. Os teóricos fornecem um embasamento sólido para repensar a abordagem do ensino superior, destacando a importância de uma educação de qualidade, orientada para a formação integral do indivíduo.

2.2 O Professor Universitário: que papéis desempenha e o seu contexto de formação

A ideia de que professores universitários frequentemente são escolhidos com base em suas habilidades de pesquisa em detrimento de suas habilidades de ensino é uma preocupação real em muitas instituições acadêmicas. Isso pode levar a situações em que professores, embora sejam especialistas em suas áreas, não são necessariamente os melhores docentes (ASSUNÇÃO, 2018).

Isso ressalta a importância de equilibrar a pesquisa com o ensino nas universidades, bem como investir em programas de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a melhorarem suas habilidades de ensino. Além disso, é fundamental reconhecer que a pesquisa e o ensino não são mutuamente exclusivos e podem ser complementares. A discussão sobre a formação e avaliação de professores universitários é importante para melhorar a qualidade da educação superior e garantir que os alunos recebam uma educação de alta qualidade em suas disciplinas. É uma realidade em muitas instituições acadêmicas que o recrutamento de professores universitários está fortemente vinculado à sua capacidade de conduzir pesquisas significativas em suas áreas.

1) Priorização da pesquisa sobre o ensino: Professores universitários podem ser incentivados a dedicar a maior parte do seu tempo à pesquisa, muitas vezes em detrimento do tempo e esforço dedicados ao ensino. Isso pode prejudicar a qualidade da educação que os alunos recebem.

2) Falta de preparo para o ensino: Alguns professores podem ser excelentes pesquisadores, mas não necessariamente têm as habilidades ou formação necessárias para eficazmente transmitir o conhecimento aos alunos. Isso pode resultar em aulas menos envolventes e eficazes.

3) Avaliação do desempenho inadequada: A avaliação do desempenho dos professores geralmente se concentra na pesquisa e publicações, com menos atenção dada às habilidades de ensino. Isso pode perpetuar a ideia de que a pesquisa é mais valorizada do que o ensino.

Deste modo é importante reconhecer a importância do equilíbrio entre pesquisa, ensino e o método de aplicação do ensino que, de acordo com o projeto de pesquisa abordado e com o tema, traz como proposta investigar se as metodologias ativas podem auxiliar no ensino superior e como isso pode ser realizado. Ademais, as instituições podem investir em programas de formação e desenvolvimento profissional para ajudar os professores a aprimorarem suas habilidades de ensino. Avaliações de desempenho mais abrangentes, que consideram tanto a pesquisa quanto o ensino, também podem ser uma solução, ou seja, ferramentas como o *design thinking*, permitem que se desenvolva o processo (método) de ensino, permitindo que o tutor perceba as extensões do ensino superior e suas complicações.

A sociedade atual é um ambiente propício para transformações na educação, principalmente ao se considerar as novas tecnologias de comunicação, que podem ser ferramentas importantes para inovar no ensino. Contudo, também se criam desafios para a educação e para os docentes. Para Hargreaves (2004) a sociedade atual é marcada pelo conhecimento, o que implica em uma sociedade caracterizada pela criatividade e inventividade, e essas características devem também estar presentes no ensino. Ademais, o autor também coloca o papel do docente como algo paradoxal, o qual o professor ocupa um lugar de criação e reprodução de valores e conhecimentos que poderão ser apropriados economicamente e gerar riqueza na sociedade, ao passo que o professor também deve se preocupar em construir uma consciência social nos alunos, para que estes possam também se preocupar e pensar em soluções para as mazelas sociais e o aumento das desigualdades.

Hargreaves (2004) também discute a falta de autonomia dos professores para poderem criar e inovar no processo de ensino, haja vista que existe um conjunto de ferramentas de monitoramento e controle da atividade docente que não lhes permite pensar fora de diretrizes pré-estabelecidas. Neste sentido, a educação atual não tem sido capaz de se integrar nessa sociedade do conhecimento, e tem cada vez mais reafirmado um tipo de educação produtivista

que não é capaz de refletir sobre o papel transformador da educação ou mesmo captar as mudanças sociais e as novas oportunidades que se abrem. Assim, Hargreaves (2004) aponta que é necessário que seja incorporada na educação o estímulo ao desenvolvimento da criatividade e inventividade para que os alunos possam produzir valor na sociedade do conhecimento, e, aliado a isso, o ensino também deve ser uma ferramenta de sociabilização e de construção coletiva de soluções para os desafios que se apresentam na sociedade.

Nessa discussão, Schön (2000) se debruça sobre como a educação deve se adequar à sociedade e qual o papel dos educadores nesse processo. Assim, o autor coloca que o educador deve ser capaz de refletir sobre sua atividade para que não seja um mero reproduzidor de conteúdos, que muitas vezes são carregados de viés e conceitos pré-estabelecidos e que não fornecem uma visão amparada na realidade que o professor se insere. Deste modo, Schön (2000) propõe que o professor seja um agente capaz de refletir sobre seu trabalho, não só refletir enquanto planejar ou como uma análise após o trabalho realizado, mas também de refletir durante o ensino, ser consciente enquanto educa. Assim, o professor deve conhecer a ação que irá realizar ao ensinar (*knowing in action*), deve refletir sobre o ensino enquanto a realiza (*reflection in action*), aprender e tirar lições sobre a atividade realizada (*reflection on action*) e a reflexão sobre a reflexão em ação (*reflection on reflection in action*) que é uma etapa mais complexa da reflexão, em que o professor pensa criticamente sobre a própria reflexão enquanto realiza a atividade, de modo a buscar melhorias na atividade durante a realização e não apenas para ocasiões futuras, melhorando continuamente.

Outro autor que traz importantes contribuições sobre a necessidade de reformulação da educação para a sociedade atual é Morin (2008) em seu livro “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”. Para o autor, apesar da importância para o desenvolvimento científico e tecnológico da fragmentação do conhecimento em disciplinas fechadas, a manutenção dessa configuração se torna um obstáculo para o desenvolvimento da educação na sociedade atual. A crítica do autor está ancorada na percepção de que mesmo pessoas com alto nível de instrução técnica não conseguem compreender questões fundamentais para sua vida, pois não construiu uma forma de pensar autônoma que reflète sua própria realidade, já que a educação tem se preocupado primordialmente em construir conhecimentos cada vez mais técnicos e específicos e que não conseguem captar a complexidade dos desafios globais.

Então, Morin (2008) aponta que antes de se reformar a educação, é preciso se reformar a maneira de pensar, de modo a permitir a construção de um conhecimento multidisciplinar,

contextualizado e integrado à realidade. Morin (2008) conceitua o conceito de “cabeça bem-feita” como sendo a cabeça que “nos dá aptidão para organizar o conhecimento, o ensino da condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza, a educação cidadã” (Morin, 2008, p. 103).

Para o autor, é melhor uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia, ou seja, é melhor uma cabeça que consegue compreender e buscar soluções para problemas complexos que permeiam a vida dos agentes, do que uma cabeça somente instruída de conhecimentos específicos, mas estéreis, incapazes de se desenvolver e de criar relações e percepções para lidar com as incertezas. Por fim, Morin (2008) reconhece a dificuldade de se reformular o pensamento, pois para isso é preciso reformular a educação, que também depende do pensamento, e, de maneira mais ampla, essa relação dual também se coloca com as reformas da escola e da sociedade, gerando bloqueios para o avanço dessas transformações. Contudo, o início de uma nova forma de pensar e de aprender deve começar de maneira lenta e gradual para que seja possível vencer esses bloqueios.

Agora, é ela [universidade] que precisa ser reformada. E a reforma também começará de maneira periférica e marginal. Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (MORIN, 2008, p.101, grifo nosso)

Um outro autor que contribui para a temática discutindo o papel do docente na reformulação da educação por meio de práticas inovadoras de ensino é Cowan (2004), que em seu livro “Como ser um Professor Universitário Inovador” oferece *insights* e orientações práticas para professores universitários que desejam se destacar em sua prática pedagógica. Dentre as contribuições do autor, podem-se destacar a abordagem centrada no aluno, em que Cowan (2004) enfatiza a importância de colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, na busca de entender suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, e adaptar o ensino para atender a essas características individuais.

Outros pontos importantes no livro de Cowan (2004) são: a) o papel crucial da tecnologia na educação moderna, que encoraja os professores a explorarem e integrarem ferramentas tecnológicas em suas práticas de ensino; b) a importância de promover a aprendizagem ativa e colaborativa em sala de aula, criando atividades que envolvam os alunos de forma direta, estimulando a participação, o debate, a resolução de problemas e o trabalho em

equipe; c) o *feedback* como uma ferramenta fundamental para promover o aprendizado dos alunos, tanto em relação ao desempenho acadêmico dos alunos quanto à própria prática de ensino do professor; d) inovação e experimentação, na qual Cowan (2004) encoraja os professores a serem inovadores em sua abordagem pedagógica, experimentando novas estratégias, métodos e tecnologias; e) o desenvolvimento profissional contínuo para os professores universitários, seja pela busca de oportunidades de capacitação, pela participação de comunidades de prática, colaboração com colegas e reflexão sobre a própria prática de ensino.

2.3 Os processos de formação do professor no contexto do ensino superior

As perspectivas de Lee Shulman (2016) e Selma Garrido Pimenta e Denise Meyrelles de Almeida (2011) sobre o papel do professor universitário e o processo de aprendizado da profissão docente podem ser debatidas com base em suas contribuições. Ambos destacam a importância da formação contínua e da colaboração entre pares na construção da expertise docente.

Shulman (2016), conhecido por seu trabalho sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), enfatiza que os professores universitários não são apenas especialistas em suas áreas de conhecimento, mas também precisam desenvolver habilidades pedagógicas para comunicar eficazmente esse conhecimento aos alunos. Shulman (2016) argumenta que a docência universitária requer uma combinação de profundo conhecimento do conteúdo e compreensão das estratégias de ensino. Portanto, os professores universitários devem ser capazes de articular saberes teóricos com experiências práticas de sala de aula, a fim de melhorar seu desempenho.

Por sua vez, Pimenta e Almeida (2011) destacam a importância da prática social na profissão docente. Elas defendem que os professores universitários aprendem continuamente por meio da interação com seus colegas e da experiência acumulada em suas instituições de ensino. A colaboração com outros profissionais é vista como uma maneira crucial de aprimorar as práticas de ensino e de se adaptar às demandas em constante evolução da educação superior.

A perspectiva de Shulman (2016) pode ser vista como complementar à de Pimenta e Almeida (2011). Os professores universitários podem se beneficiar da integração de saberes teóricos sobre pedagogia e didática com as experiências práticas vividas em suas instituições. Essa abordagem ajuda a superar o desafio de muitos professores universitários que são

inicialmente formados como especialistas em suas áreas, mas podem não ter recebido uma formação pedagógica abrangente. A colaboração com pares também é crucial, pois permite a troca de boas práticas e a aprendizagem contínua.

Portanto, a profissão docente no ensino superior é de fato uma jornada contínua de aprendizado, marcada pela integração de conhecimento teórico e prático, bem como pela colaboração entre colegas. Os professores universitários devem ser capazes de refletir sobre suas práticas, buscar aprimoramento constante e adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos em um ambiente de educação superior em constante evolução. Ambas as perspectivas oferecem insights valiosos sobre como abordar essa tarefa desafiadora.

2.4 Estratégias de trabalho docente no contexto universitário atual

Para discutir sobre as competências necessárias para um professor de ensino superior em relação aos processos de ensino, é importante mencionar as ideias da professora Masetto (2008) em seu livro "Ensino Superior: Projetos e Políticas". Masetto (2008) aborda questões relacionadas ao ensino no contexto da educação superior, oferecendo *insights* sobre as competências que os professores precisam desenvolver. Aqui estão algumas competências-chave destacadas por Masetto (2008):

1) Domínio do Conteúdo: Um professor de ensino superior deve ter um profundo conhecimento em sua área de especialização. Isso não apenas inclui a capacidade de transmitir informações, mas também a compreensão das tendências e desenvolvimentos mais recentes em seu campo.

2) Habilidade de Comunicação: O professor deve ser capaz de comunicar o conteúdo de forma clara e eficaz. Isso envolve não apenas falar bem, mas também a capacidade de adaptar a comunicação ao público-alvo e utilizar estratégias de ensino que promovam o engajamento dos alunos.

3) Planejamento Pedagógico: Planejar cuidadosamente as aulas e o currículo é essencial. Isso inclui a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção de métodos de ensino apropriados e a criação de materiais didáticos relevantes.

4) Avaliação e *Feedback*: Os professores precisam avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e construtiva. Isso envolve a criação de avaliações que testem o entendimento dos alunos e a capacidade de fornecer feedback que ajude os alunos a melhorar.

5) Inovação Pedagógica: O ensino superior está em constante evolução, e os professores devem estar abertos a adotar novas abordagens pedagógicas e tecnologias educacionais. Isso inclui o uso de recursos digitais, métodos ativos de ensino e estratégias de aprendizagem colaborativa.

6) Gestão do Tempo: O equilíbrio entre ensino, pesquisa e outras responsabilidades acadêmicas é fundamental. Os professores de ensino superior precisam gerenciar seu tempo de forma eficaz para cumprir suas obrigações.

7) Empatia e Sensibilidade: Entender as necessidades e expectativas dos alunos, bem como demonstrar empatia, é importante para criar um ambiente de aprendizagem positivo. Os professores devem ser sensíveis às diversas origens e estilos de aprendizagem dos alunos.

8) Colaboração e Trabalho em Equipe: Em muitos casos, os professores de ensino superior trabalham em equipes interdisciplinares. A capacidade de colaborar e contribuir para um ambiente acadêmico produtivo é crucial.

9) Desenvolvimento Profissional Contínuo: A aprendizagem não para com a obtenção de um título. Os professores de ensino superior devem buscar oportunidades de desenvolvimento profissional para se manterem atualizados e aprimorar suas habilidades de ensino.

10) Ética e Integridade: Os professores devem agir com integridade e ética em todas as interações com os alunos e colegas, mantendo padrões elevados de conduta profissional.

As competências mencionadas por Masetto (2008) enfatizam a importância de ser um educador eficaz, capaz de promover a aprendizagem significativa dos alunos. Ela destaca que os professores de ensino superior desempenham um papel vital na formação das próximas gerações e na promoção do avanço do conhecimento, e, portanto, devem ser profissionais altamente competentes e comprometidos com a excelência no ensino.

Além disso, Públio Júnior (2018) na busca de compreender o papel das novas tecnologias de informação na capacitação e formação de educadores e suas consequências para melhorias no ensino, compreendeu que dada a realidade que as novas tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos e professores, é preciso se apropriar dessas tecnologias para transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-os mais atrativos para os alunos e dando mais dinamismo à aula. Contudo, conforme Públio Júnior (2018), esse processo de transformação é altamente dependente dos docentes, e por isso estes devem ser qualificados para lidar com as novas tecnologias.

2.5 Panorama das pesquisas sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior

No dia quinze de junho de 2023 realizou-se uma pesquisa na base de dados do Portal de Periódicos da Capes, sobre os artigos publicados nos últimos cinco anos, em cujo título aparecia o termo: “Metodologias Ativas”. Inicialmente, apareceram 4.907 (quatro mil novecentos e sete) artigos. Quando se aplicou a busca avançada, com filtro seleção do idioma: “Língua Portuguesa”, esse número foi reduzido para 2.174 (dois mil cento e setenta e quatro) artigos. Quando foi aplicado o filtro “Revisado por Pares” apareceram 1.416 (mil quatrocentos e dezesseis) títulos e quando aplicado o filtro que “No Ensino Superior” os resultados foram de 120 (cento e vinte) títulos, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 1- Resultado da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES – Artigos científicos.

Filtros de Pesquisa	Ano de Pesquisa	Resultado	Tipo
Metodologias Ativas	2018 a 2023	4.907	Artigo
Idioma da Língua Portuguesa	2018 a 2023	2.174	Artigo
Revisado por Pares	2018 a 2023	1.416	Artigo
No Ensino Superior	2018 a 2023	120	Artigo
Resultado da Pesquisa por Filtro	2018 a 2023	120	Artigo

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES (2023).

Foram lidos todos os resumos dos artigos, fruto do resultado da pesquisa por filtro relacionados no quadro 1, e aqueles que apresentaram relação direta com o tema, concordância com a filosofia da pesquisa e objetivos semelhantes aos do pesquisador, foram eleitos para a pesquisa aprofundada. O critério de seleção foi a relação direta com tema e os descritores, ou seja, os artigos que se relacionam com os temas “Metodologias Ativas” e “No Ensino Superior”. Dos 120 encontrados, 12 (doze) atendiam esses critérios e foram selecionados para a leitura completa e utilização para a base de pesquisa e desenvolvimento da Panorama das Pesquisas sobre o tema: “Metodologias Ativas para o Aprimoramento no Âmbito do Ensino Superior”, apresentados a seguir:

Quadro 2 – Artigos selecionados para a discussão sobre “Metodologias Ativas” e “No Ensino Superior”.

Nº	QUALIFICAÇÃO	TÍTULO	AUTORES	ANO
01	Metodologias Ativas	“Chão da sala de aula” no ensino superior: metodologia dos professores.	Damázio, Mirlene Ferreira Macedo; Souza, Sandra Regina de Oliveira	2020
02		A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas.	Brisolla, Livia.	2020
03		Metodologias ativas e as novas perspectivas do ensino de Catalogação nos cursos de Biblioteconomia.	Hübner, Marcos Leandro Freitas; Silva, José Fernando Modesto da Introdução	2020
04		Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas.	Francine de Paulo Martins Lima; Ximenes Martins, Ronei; Maria Ferreira, Helena	2020
05		As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas.	Cervi Uzun, Maria Luisa	2021
06		Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina.	Assunção, Ada Ávila	2021
07		Metodologias Ativas no Ensino Superior: Percepção Docente sobre a Importância da Continuidade do Processo de Aprendizagem.	Medeiros, Rodolfo de Oliveira; Higa, Elza de Fátima Ribeiro; Marin, Maria José Sanches; Lazarini, Carlos Alberto; Lemes, Monike Alves	2021
08		Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa.	Medeiros, Rodolfo de Oliveira; Marin, Maria José Sanches; Lazarini, Carlos	2022

			Alberto; Castro, Rosane Michelli de; Higa, Elza de Fátima Ribeiro	
09		Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina.	Wagner, Katia Jakovljevic Pudla; Martins Filho, Lourival José	2022
10	No Ensino Superior	O Ativo das Metodologias Ativas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os Professores de Ensinar e Aprender na Educação Superior.	Alves, Solange Maria; Teo, Carla Rosane Paz Arruda.	2020
		A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários.	Blaszko, Caroline Elizabel; Claro, Ana Lúcia de Araujo; Ujiie, Nájela Tavares	2021
11		Docência universitária e aprendizagem discente: em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa.	Cerutti, Elisabete	2021

Fonte: Elaboração própria.

Logo adiante, será exposta uma análise individualizada de todos os artigos exibidos no quadro 2, selecionados conforme suas características descritivas, levando em conta o assunto abordado, a abordagem metodológica utilizada e os resultados obtidos em cada um deles.

Damázio e Souza (2020) trazem no artigo “Chão da sala de aula” no ensino superior as metodologias que os docentes do ensino superior prezam e caracterizam como relevantes para o aprendizado do aluno de acordo com a forma que desenvolvem e aplicam o plano de ensino aos alunos do curso superior. Destacam métodos que utilizaram para o aprimoramento do saber, sendo o processo de auto investigação, em que o professor estuda seu próprio trabalho com a mediação do professor pesquisador e ambos discutem sobre a eficácia da metodologia empregada.

As autoras enfatizam que o professor universitário, na grande maioria, prioriza o domínio do conteúdo sem a observação da contextualização de onde e para quem esse conteúdo está sendo aplicado, e de maneira geral no momento que deixa a construção teórica e toma o

formato de aplicação prática sem a devida observação do grupo que vai envolver. O maneira da aplicação do conteúdo é homogênea, desprezando o cenário heterogêneo dessa ambiência acadêmica. As autoras finalizam destacando que a metodologia a ser utilizada em sala de aula deve ser inclusiva e não eletiva.

Brisolla (2020) ressalta no artigo “A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas” a importância da inovação das metodologias para repensar a abordagem educacional para romper com métodos tradicionais de ensino que ainda persistem no ensino superior e evidencia que é preciso desenvolver uma metodologia que esteja comprometida em desenvolver a capacidade objetiva e subjetiva que circundo o ser social de cada indivíduo.

Brisolla (2020) defende que o planejamento, a interdisciplinaridade e metodologias ativas são imprescindíveis para o bom desenvolvimento acadêmico e finaliza afirmando que a efetivação da mudança da prática pedagógica ocorre por meio de um trabalho coletivo consciente, intencional e integrado.

Hübner e Silva (2020), no artigo “Metodologias ativas e as novas perspectivas do ensino de Catalogação nos cursos de Biblioteconomia” pontuam o desafio do ensino superior e discutem a presença persistente do modelo tradicional de ensino nas instituições educacionais atuais e a necessidade de novas técnicas de ensino, especialmente no campo da Biblioteconomia. É apresentada a abordagem da Pedagogia do Ativismo e das metodologias ativas de ensino como uma alternativa para o ensino da disciplina de Catalogação. O artigo, por meio de revisão bibliográfica, destacou diferentes técnicas e experiências bem-sucedidas nas metodologias ativas em cursos de Biblioteconomia, embora sua aplicação específica em Catalogação ainda seja pouco realizada e estudada, devido ao alto teor técnico desta disciplina, ou seja, apesar do êxito observado pelos autores, ainda se faz necessário mais estudos sobre o emprego de metodologias ativas no ensino de Catalogação nos cursos de Biblioteconomia no Brasil.

Lima, Martins, e Ferreira (2020), no artigo “Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas” trazem em sua abordagem sobre as metodologias ativas a importância da ação docente na medida em que se responsabiliza pela formação técnica do aluno, tendo estreita relação entre a qualidade do ensino na universidade e a qualidade da formação profissional do docente. Destacam que ainda há uma desarticulação entre os processos de ensino e aprendizagem, ainda presentes nas

práticas dos docentes do ensino superior e defendem que o termo “Metodologias Ativas”, diferente de “Aprendizagem Ativa” é vazio de significado, tendo em vista que ensinar e aprender se dá no âmbito das interações internas ao processo, protagonizadas por docentes e discentes e que, sendo assim, as metodologias utilizadas para esse processo não devem ser consideradas ativas e passivas.

Os autores, em síntese, defendem que o processo de ensino e aprendizagem que envolve os alunos e professores não deve ser considerado como metodologias ativas e que a relação entre o ensinar e aprender deve ser desconstruída, devendo haver o rompimento das práticas tradicionais de ensino:

Estudantes e equipe gestora se preparem, do ponto de vista da formação, para o rompimento com o modelo convencional de ensino superior. Se deve superar, por exemplo, a cultura do tempo de ensino dividido em aulas cronometradas (e.g. 50 minutos); a fragmentação de conhecimentos em áreas disciplinares; a seriação ou modularização de currículos disciplinares; os sistemas de avaliação que buscam identificar se os estudantes conseguem repetir o que lhes foi “transmitido”; às exigências injustificadas para os dias atuais (tais como a de frequência obrigatória em 75% das atividades presenciais); as intromissões de conselhos profissionais na formação acadêmica oferecida pelas faculdades. (LIMA; MARTINS; FERREIRA, 2020, p.158)

Desse modo, verifica-se que os autores defendem a desconstrução dos parâmetros convencionais de ensino e avaliação das instituições de ensino superior que são segmentadas por um Órgão Federal de Ensino o MEC- Ministério da Educação.

Uzun (2021), autores do artigo “As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas”, frisam a importância das metodologias ativas no ensino superior com objetivo da implementação das metodologias ativas, como uma resposta à evolução tecnológica. Porém, ressaltam que essas abordagens não devem ser consideradas um fim para os problemas e os desafios educacionais e não garantem o aprendizado significativo e unânime dos alunos. Os autores alertam que a migração para metodologias ativas pode ser difícil para os docentes e discentes acostumados com a educação tradicional. É importante combinar diferentes teorias de aprendizagem ao planejar estratégias de ensino e relacioná-las às metodologias ativas escolhidas. Para finalizar, pode-se concluir que o artigo em tela destaca que a aprendizagem é um processo interativo, construtivo e depende de diversas condições, como interação, experiências, pesquisa e reflexão.

Assim sendo, Urzun (2021) observam que os docentes devem compreender profundamente as metodologias ativas e relacioná-las com sua abordagem de ensino, papel e expectativas dos discentes.

Assunção (2021), no artigo “Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina”, destaca a elaboração de propostas pedagógicas baseadas em metodologias ativas com ênfase em aprendizagem, levando em consideração as características da geração do século XXI. Para a autora, surgem tensões entre a passividade tradicional da sala de aula e a necessidade de envolver os alunos em aulas dialogadas, considerando sua conexão e familiaridade com a tecnologia. É importante que a comunidade de professores compartilhe melhores práticas e discuta seus fracassos para promover a aprendizagem. Além disso, é necessário avaliar cuidadosamente o impacto da implementação dessas mudanças no modelo centrado no aluno em relação aos objetivos do currículo, e está prevista a elaboração de ferramentas de avaliação para essa experiência no futuro.

Rodolfo de Oliveira Medeiros, Elza de Fátima Ribeiro Higa, Maria José Sanches Marin, Carlos Alberto Lazarini e Monike Alves Lemes (2021), autores do artigo “Metodologias Ativas no Ensino Superior: Percepção Docente sobre a Importância da Continuidade do Processo de Aprendizagem”, tiveram como objetivo nas pesquisas compreender as representações sociais dos docentes sobre a permanência do processo de aprendizagem. Os resultados sinalizaram que os docentes veem a atualização como questão fundamental para essa continuidade, por meio de recursos tecnológicos e livros didáticos. A literatura apontou o uso das TDIC e a integração entre teoria e prática como importantes para a atualização do docente. No entanto, são necessárias políticas institucionais, qualificação da estrutura e disponibilidade de equipamentos, e programas de educação continuada. A Teoria das Representações Sociais contribuiu para a análise dos resultados, mostrando a necessidade de qualificação dos docentes. As instituições devem proporcionar condições para a continuidade da aprendizagem docente, promovendo atualização e atendendo às necessidades contemporâneas. A pesquisa qualitativa se mostrou uma ferramenta importante para o progresso no campo da formação docente.

Wagner e Martins Filho (2022), no artigo “Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina” refletiram sobre a formação de professores nas áreas de saúde como os cursos de Medicina e Enfermagem. Os docentes entrevistados relataram o uso de estratégias como a educação permanente (EP) e a educação continuada (EC) para sua qualificação. Eles sugeriram ampliar e diversificar as

oportunidades de aprendizado oferecidas pela instituição. Os resultados destacaram a importância de estratégias reflexivas, habilidades tecnológicas e cursos específicos para a formação continuada, visando desenvolver um perfil docente crítico e capaz de atender às necessidades educacionais dos alunos. É relevante considerar que a maioria dos docentes possui experiência profissional de mais de vinte anos, o que reforça a importância de estratégias de desenvolvimento contínuo. A Teoria das Representações Sociais auxiliou na análise da forma como os docentes vivenciam seu desenvolvimento e capacitação, e suas sugestões para a continuidade desse processo. As experiências dos docentes foram correlacionadas e materializadas por meio da ancoragem, evidenciando a importância dessa teoria na compreensão dos resultados.

Blaszko e Claro (2022) no artigo “A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários”, tiveram como objetivo compreender as representações sociais dos docentes sobre a continuidade do processo de aprendizagem. Os entrevistados enfatizaram a importância da atualização por meio de livros didáticos e recursos tecnológicos, destacando a necessidade de rever políticas institucionais, melhorar a estrutura e disponibilidade de equipamentos, e fortalecer programas de educação continuada. A integração da teoria e prática, assim como a problematização da realidade, foi considerada essencial para um processo reflexivo e para manter os docentes atualizados. Além disso, foi ressaltada a importância de uma abordagem ampliada das condições e espaços para a formação continuada docente, incluindo uma mudança de paradigmas e a aproximação com as estratégias ativas de aprendizagem. A Teoria das Representações Sociais qualificou a análise dos resultados, evidenciando os desafios enfrentados pelos docentes e a necessidade de uma melhor qualificação. Os resultados reforçam a importância de as instituições proporcionarem condições adequadas para a continuidade da aprendizagem docente, atendendo às necessidades contemporâneas. Por fim, destaca-se a relevância da pesquisa qualitativa como uma ferramenta importante para o progresso na formação docente.

Cerutti (2021), no artigo “Docência universitária e aprendizagem discente: em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa” aborda a importância da “aprendizagem” ativa e a necessidade de envolvimento do aluno no processo educacional. Destaca-se que a aprendizagem é considerada ativa quando o aluno participa, pensa e interage, além de relacionar o conteúdo com a realidade. No ensino superior, não é mais aceitável que o aluno seja apenas receptor nas aulas, sendo necessário instigá-los a se tornarem

pesquisadores e aprendentes ativos. Metodologias ativas e tecnologias são aliadas nesse processo, aproveitando as competências digitais dos alunos e promovendo maior inovação. As instituições formadoras devem avaliar a relevância do que é ensinado, atualizando o currículo de acordo com descobertas modernas e ideias inovadoras. A aprendizagem é complexa e requer métodos diversos. As Metodologias Ativas, combinadas com tecnologias digitais e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), contribuem para uma formação mais significativa, orientada para a resolução de desafios e melhoria dos resultados. O professor desempenha um papel importante como orientador do processo, participando da educação permanente e se adaptando às demandas sociais e premissas metodológicas. Cada instituição define seus caminhos para práticas inovadoras, buscando métodos adequados e resultados mais efetivos tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Alves e Teo (2022), autores do artigo “O Ativo das Metodologias Ativas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os Professores de Ensinar e Aprender na Educação Superior”, buscam refletir sobre a construção de uma base teórica histórico-cultural para as metodologias ativas no ensino superior em saúde, em contraposição à sua incorporação tecnicista e acrítica. Examinam a educação escolar como um encontro entre o conhecimento histórico da humanidade e as gerações mais jovens, destacando a importância do trabalho docente como uma atividade de desenvolvimento humano. Também enfatizam a centralidade do conhecimento clássico e a transmissão desse conhecimento como condição essencial para a humanidade. Por fim, destacam a dimensão metodológica, enfatizando que a transmissão do conhecimento não é mecânica, mas sim mediadora de processos cognitivos complexos que envolvem problematização, comparação, síntese e produção de novos conhecimentos. Esses elementos são considerados o "ativo" das metodologias ativas.

Com a pesquisa sobre artigos publicados e indexados nos periódicos da CAPES, que se restringiram a publicações realizadas entre os anos de 2018 e 2023, com os temas pesquisa: “Metodologias Ativas”, e “No Ensino Superior” foram localizados temas relacionados ao título pesquisado que com a ferramentas de busca avançada, foi possível selecionar 12 (doze) artigos que trouxeram um repertório vasto, somando com a pesquisa e tema do pesquisador.

Com os artigos analisados sobre “Metodologias Ativas, No Ensino Superior” foi possível perceber a recorrência na diversificação e busca por novos modelos dinâmicos e não dinâmicos no ensino superior, o que deixou claro que para a educação, as metodologias convencionais precisam ser recicladas, e para o ensino e aprendizagem no ensino superior não

basta somente ter o domínio do que se pretende ensinar, mas também o conhecimento de diversas variedades que possam influenciar no aprendizado do discente.

De outra forma, a pesquisa em artigos permitiu ao pesquisador observar que mesmo a “Metodologia Ativa” no ensino superior sendo um tema de frequente pauta nas pesquisas acadêmicas universitárias, de acordo com o número acentuado dos resultados obtidos na plataforma CAPES, os assuntos se diferenciam e em um caso vindo a divergir do conceito aplicado pelos docentes e discentes ao tema pesquisado, mostrando o quanto ainda é preciso evoluir nas pesquisas de campo. Por fim, cabe ressaltar que foi possível verificar que a “Metodologia Ativa” precisa ser inserida nos planos de ensino e preparação docente para que políticas de discussão metodológicas possam acontecer nas salas de aulas de forma que envolva os discentes e docentes formando a prática do tema discutido.

3 METODOLOGIA

Para conduzir o estudo proposto neste trabalho, adotou-se como estratégia a abordagem da pesquisa qualitativa exploratória, realizada por meio de uma pesquisa de campo. Nesta seção, é apresentado o método e procedimento empregado, além de discutir a construção do contexto do estudo, os passos para a coleta e análise dos dados, bem como apresentar as vantagens e desvantagens ao escolher essa metodologia.

Essa abordagem é empregada por viabilizar a obtenção de materiais que de outra forma não estariam acessíveis, possibilitando, por exemplo, a extração de significado a partir da perspectiva fornecida pelos participantes diretamente ligados ao assunto e ao local específico do estudo. Isso porque a pesquisa qualitativa se interessa pela visão dos envolvidos, pelas práticas do dia a dia e pelo conhecimento que eles têm sobre o assunto (FLICK, 2009; CHIZZOTTI, 2003). A presente pesquisa se constitui a partir de uma perspectiva qualitativa. De acordo com Minayo (2017):

A pesquisa qualitativa (...) trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas. (Minayo, 2017, p. 2)

Segundo Minayo (2017, p. 2), “a abordagem qualitativa não está isenta de parâmetros e normas que possam dar-lhe status de cientificidade”. Ao contrário: os critérios estabelecidos para a definição do contexto da pesquisa, período de sua realização, estabelecimento dos participantes e dos procedimentos para coleta e análise de dados são importantes para a compreensão do que se deseja investigar.

Na segunda etapa de delimitação metodológica, estabeleceu-se o tipo de estudo adotado, caracterizando-o, nesta pesquisa, como exploratório. Tal escolha decorre da necessidade de adquirir informações sobre um determinado tema ainda pouco explorado, visando compreender o fenômeno em questão (Richardson, 2017). Este enfoque permite a análise dos componentes da pesquisa e de suas inter-relações, contribuindo para atingir os objetivos gerais e específicos de descrever os fenômenos em estudo e avaliar as experiências relacionadas a eles.

3.3 Instrumentos de Pesquisa

O **questionário** é um instrumento para a coleta de dados em que não há interação direta entre o pesquisador e os participantes. Os participantes recebem o questionário escrito, com explicações sobre os objetivos da pesquisa e com as perguntas realizadas para que possam assinalar suas respostas e enviar para o pesquisador. No caso dessa pesquisa foi utilizado o questionário *online* como um instrumento para a coleta de dados.

Sobre o uso de ferramentas online como instrumento de pesquisa e coleta de informações, Faleiros (2016, p. 2) afirma que:

Esse crescente uso da internet em todas as faixas etárias, tem instigado os investigadores a desenvolverem questionários virtuais como um método alternativo para a obtenção de respostas em pesquisas científicas. O ambiente virtual proporciona, de forma flexível e dinâmica, a formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum.

Nesta pesquisa, o questionário teve por objetivos: (I) levantar dados sociodemográficos em relação a: idade, sexo, raça/etnia, nível de educação, renda, ocupação, estado civil, religião, localização geográfica, formação acadêmica e atuação profissional; (II) identificar quais são as estratégias metodológicas que os docentes utilizam em suas aulas e quais delas consideram ativas; (III) identificar a compreensão dos docentes por metodologias ativas; (IV) mapear a disponibilidade desses professores em participar de uma entrevista para compartilhar projetos e/ou trabalhos já realizados, utilizando metodologias ativas. O questionário completo encontra-se no Apêndice A.

3.4 Participantes

Participaram deste estudo 63 (sessenta e três) professores de Ensino Superior, que atuam em quaisquer áreas do conhecimento, que, no período de realização do estudo estavam dando aulas em cursos de graduação na modalidade presencial, tanto de instituições públicas quanto privadas. No entanto, um dos professores não aceitou participar do questionário, ficando registradas 62 (sessenta e duas) respostas.

Esta pesquisa não está vinculada a uma determinada instituição de ensino, mas aos docentes de diferentes IES que, localizados via redes sociais do pesquisador, se

disponibilizarem livremente em participar. Portanto, foram considerados **critérios de inclusão** no estudo: o aceite individual e livre do professor de ensino superior para participar da pesquisa; e professores que estejam ministrando aulas no Ensino Superior na modalidade presencial durante a realização da pesquisa.

Considerando a pesquisa já realizada por Faleiros (2016), que utilizou a mesma estratégia metodológica, cerca de 100 docentes participariam da primeira etapa da pesquisa, que consiste na aplicação de um questionário *online* (descrito nos itens subsequentes). Além de utilizar esta estimativa, levou-se em conta também a possibilidade de saturação nas respostas dos docentes. Segundo Minayo (2017, p. 5), a saturação é o momento no trabalho de campo em que a coleta de novos dados não traria mais esclarecimentos para o objeto estudado. Nesse sentido, ao perceber uma saturação das respostas o questionário foi encerrado.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

O projeto de pesquisa desta dissertação foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Tereza D'Ávila (CEP-UNIFATEA). O comitê tem como principal objetivo garantir a proteção da integridade e da dignidade dos participantes da pesquisa, assegurando que o estudo seja conduzido dentro dos mais rigorosos padrões éticos. Foi aprovado sob o número CAAE.

Após a devida autorização, o *link* com o questionário *online* foi enviado aos possíveis participantes por meio das redes sociais do pesquisador (grupos de WhatsApp, Facebook e Instagram), com um pedido de replicação do link para docentes conhecidos daqueles que o receberam, por isso, não há necessidade de autorização da instituição de ensino, uma vez que a pesquisa não está vinculada à nenhuma, mas ao docente.

Ao abrir o *link*, o participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresenta os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios. Ao mesmo tempo será esclarecido que não há qualquer benefício financeiro ou acadêmico com a participação e que sua identidade será mantida em sigilo. Quando o participante deu o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, clicando em “aceito responder e participar da pesquisa”, ele foi direcionado para a tela com as perguntas do questionário.

Quanto aos riscos, o professor soube que foram mínimos. Os professores poderiam se sentir constrangidos com alguma colocação ou mesmo não saber responder, porém, foi

esclarecido que as perguntas não são obrigatórias, o que permitiu que nem todas fossem respondidas. Além disso, o professor tinha a opção de, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa. Ao mesmo tempo foi esclarecido que não há qualquer benefício financeiro ou acadêmico com a participação e que sua identidade será mantida em sigilo.

Os riscos de pesquisa poderão ser efetivados no apresentado na Resolução CNS no 466 de 2012, como a possibilidade de danos a dimensão, moral, intelectual, social, cultural do ser humano uma vez que as questões do questionário possam interferir em uma das dimensões citadas.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa propôs aos participantes, a partir do compartilhamento de suas experiências, uma reflexão sobre sua própria prática, além de ter contribuído com os estudos e pesquisas na área de Design, Tecnologia, Educação e Inovação.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

O processo de análise de dados na pesquisa qualitativa é intrincado, visando interpretar e compreender os dados coletados por meio de métodos qualitativos, como entrevistas, observações e análise de documentos. Geralmente, a análise de dados qualitativos segue uma sequência de codificação, categorização e interpretação. Essas etapas são realizadas para identificar padrões, temas e conexões entre os dados, ampliando a compreensão do tema em estudo.

É importante notar que o tratamento dos dados é realizado de forma não estatística, com os dados sendo codificados e classificados. Nesse sentido, optou-se pela análise de conteúdo como metodologia para analisar os dados. Essa técnica de análise qualitativa visa identificar e categorizar os temas, padrões e significados presentes no conteúdo de um texto ou discurso. Amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, como análises de entrevistas, questionários abertos e transcrições de conversas, a análise de conteúdo (Bardin, 2010) pode ser conduzida de maneira sistemática, com categorias e subcategorias definidas previamente, ou de forma exploratória, permitindo que as categorias surjam a partir do próprio conteúdo analisado.

A imparcialidade na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), constitui um tema de debate e reflexão na pesquisa qualitativa. É essencial destacar que essa análise não é completamente objetiva, pois sempre há um elemento de subjetividade na interpretação dos dados. A imparcialidade na análise de conteúdo pode ser alcançada através de medidas como a

clareza no processo de análise, o registro metuculoso das etapas e decisões tomadas, a adoção de critérios bem definidos para categorização e interpretação dos dados, a realização de análises independentes por múltiplos pesquisadores, entre outras medidas.

O pesquisador deve reconhecer suas próprias inclinações e preconceitos e se esforçar para reduzi-los durante o processo de análise. Além disso, é crucial que o pesquisador esteja receptivo a descobertas inesperadas e a perspectivas diversas, sem permitir que suas próprias opiniões e expectativas influenciem a análise de conteúdo. Em síntese, a busca pela imparcialidade na análise de conteúdo implica em transparência e rigor no processo analítico, porém é fundamental ter em mente que a subjetividade é uma parte inevitável da interpretação de dados qualitativos.

Os dados advindos dos questionários foram analisados de forma descritiva, pois há o interesse em avaliar os dados relativos à aplicação de metodologias ativas e as características sociodemográficas. As respostas dissertativas foram analisadas seguindo as proposições de Bardin (2010), a fim de identificar as principais temáticas, sua constituição, suas relações e sua interpretação a partir do referencial teórico estudado.

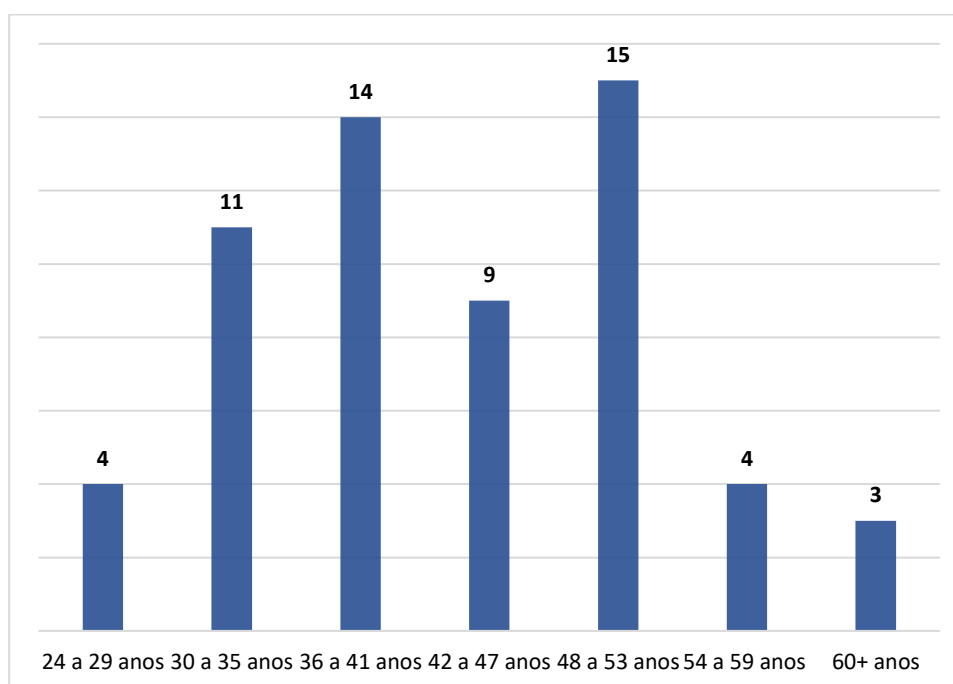
A partir da finalização das análises, foi elaborado um plano formativo para docentes do ensino superior, considerando os pressupostos do *design thinking* como encaminhamento metodológico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Os professores

Com relação à faixa etária, os dados apresentados na Figura 1 mostram uma distribuição variada de participantes em diferentes grupos etários. A maioria dos participantes está concentrada na faixa de 48 a 53 anos, representando 15 pessoas, seguida pela faixa de 36 a 41 anos com 14 pessoas. Outras faixas etárias que se destacam são as de 30 a 35 anos, com 11 participantes, e a de 42 a 47 anos, que inclui 9 pessoas. As faixas etárias de 24 a 29 anos e 54 a 59 anos têm o mesmo número de participantes, com 4 pessoas cada. Finalmente, o grupo com 60 anos ou mais é o menor, com apenas 3 participantes. Esses dados sugerem que há uma maior concentração de participantes entre os 36 e 53 anos, com uma diminuição notável nas faixas etárias mais jovens e nos indivíduos com mais de 60 anos.

Figura 1- Faixa etária

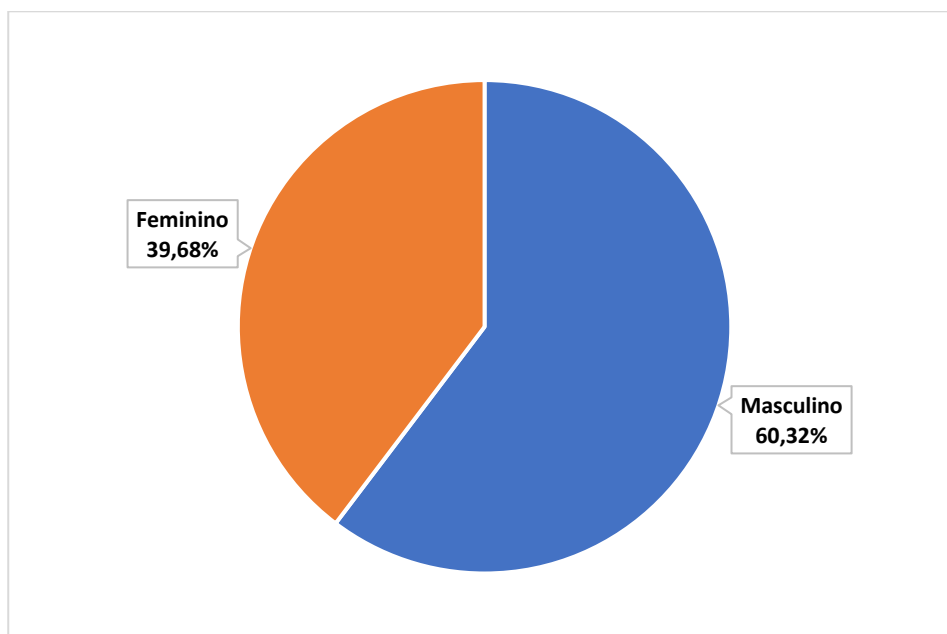


Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

Sobre a distribuição de gênero, os dados coletados e sintetizados na Figura 2 indicam que a maioria dos participantes é do sexo masculino, representando 60,32% do total, enquanto

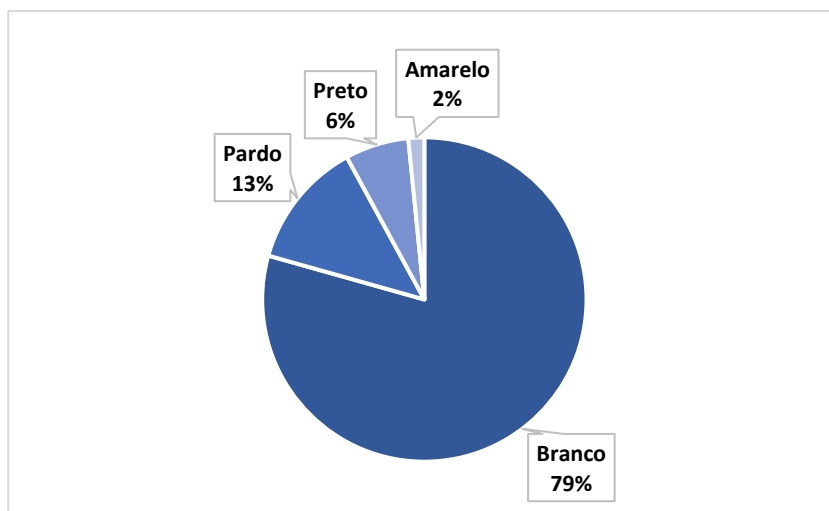
39,68% são do sexo feminino. De acordo com o Censo da Educação Superior (2023), o perfil da docência superior no Brasil mostra que 52,98% dos professores são do gênero masculino. Comparando com os dados apresentados, observa-se que a proporção de participantes masculinos é ainda maior do que a média nacional, indicando uma presença masculina acima do esperado em relação ao perfil geral da docência.

Figura 2- Gênero



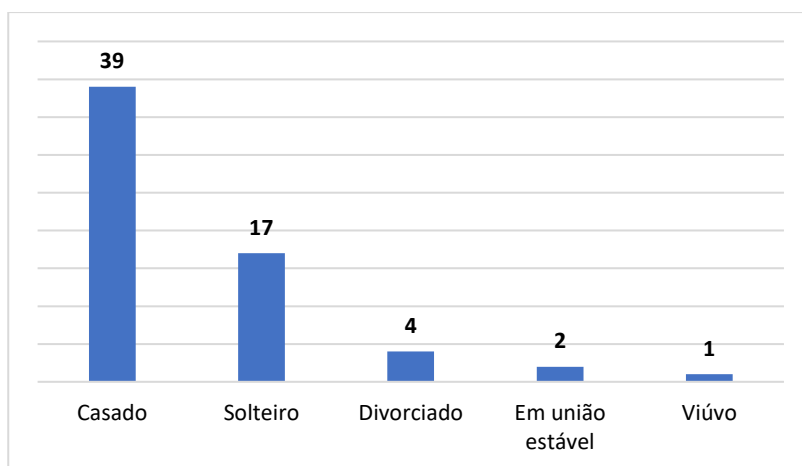
Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

No que diz respeito à raça, como observado na Figura 3, a maioria dos participantes se identifica como brancos, representando 79% do total. Pardos correspondem a 13%, enquanto pretos somam 6%. Por fim, a menor porcentagem é de indivíduos que se identificam como amarelos, com 2%. Essa distribuição reflete uma predominância significativa de indivíduos brancos, com uma representatividade relativamente menor de outras raças. A diversidade racial entre os participantes é baixa, com poucos participantes que se identificam como pretos, pardos ou amarelos.

Figura 3- Raça/etnia

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

Em relação ao estado civil, a maioria dos participantes é casada, totalizando 39 pessoas. Os solteiros formam o segundo maior grupo, com 17 participantes. Há 4 pessoas divorciadas, enquanto 2 se encontram em união estável e apenas 1 participante é viúvo. Esses dados mostram que a maior parte dos participantes vive em um estado civil formalizado (casados ou em união estável), enquanto uma parcela menor é composta por solteiros, divorciados e viúvos. A predominância de casados é clara, representando mais da metade dos participantes, conforme Figura 4 abaixo.

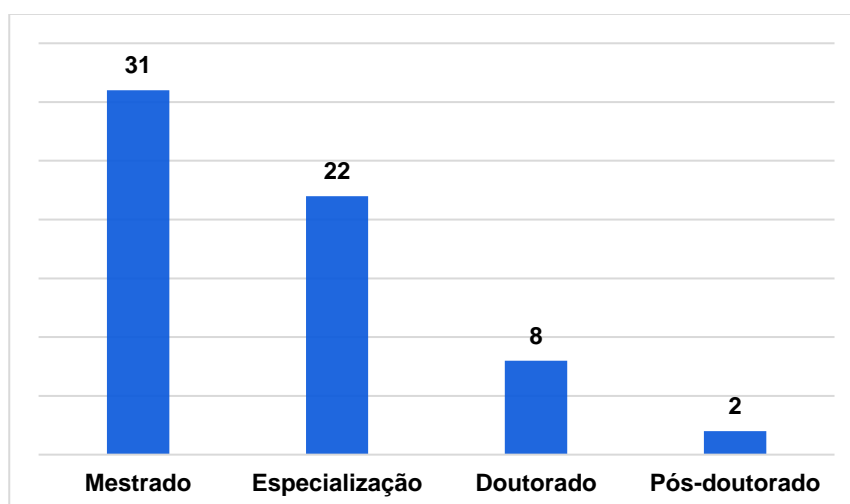
Figura 4- Estado Civil

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

4.2 Formação acadêmica e perfil profissional

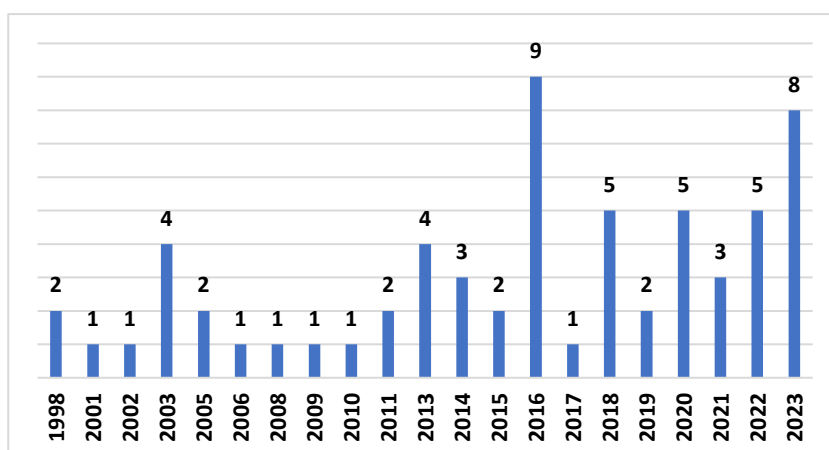
Quanto ao nível de escolaridade, observa-se que a maioria dos participantes possui mestrado, com 31 pessoas. Em seguida, 22 participantes possuem especialização, enquanto 8 possuem doutorado. Apenas 2 pessoas possuem o título de pós-doutorado. Esses dados indicam que a maioria dos participantes tem um alto nível de qualificação acadêmica, com destaque para o mestrado e a especialização. O número de indivíduos com doutorado e pós-doutorado é consideravelmente menor, sugerindo uma distribuição decrescente à medida que o nível de escolaridade avança.

Figura 5- Titulação



Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

No que se refere ao ano de titulação, conforme Figura 6, é possível notar que a maior parte dos participantes obteve seu título entre 2013 e 2017, com 19 pessoas. A segunda maior concentração ocorre entre 2018 e 2022, com 15 titulados. Em 2023, 8 participantes concluíram seus títulos. Entre os períodos anteriores, há 7 pessoas tituladas entre 2003 e 2007, 5 entre 2008 e 2012, e 4 entre 1998 e 2002. Esses dados indicam um aumento significativo na titulação a partir de 2013, com a maioria dos participantes obtendo seus títulos em anos mais recentes.

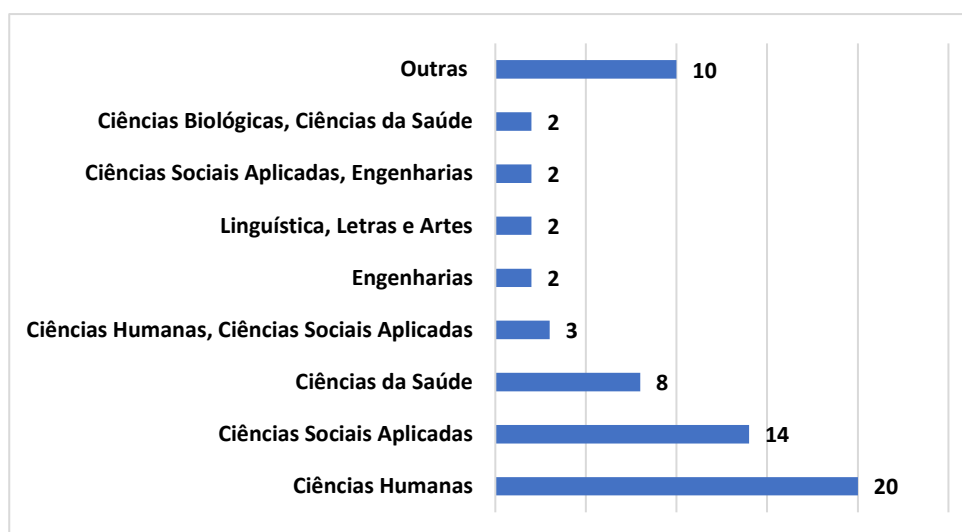
Figura 6- Ano de obtenção da titulação

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

A análise das áreas de atuação, ilustrado na Figura 7, revela algumas tendências interessantes. A área predominante é a de Ciências Humanas, com um total de 20 atuações, o que corresponde a 32,26% do total. Isso indica um forte foco nesta área específica. Em seguida, a área de Ciências Sociais Aplicadas tem 14 atuações, representando 22,58% do total. Embora haja menos combinações com outras áreas, a presença ainda é significativa.

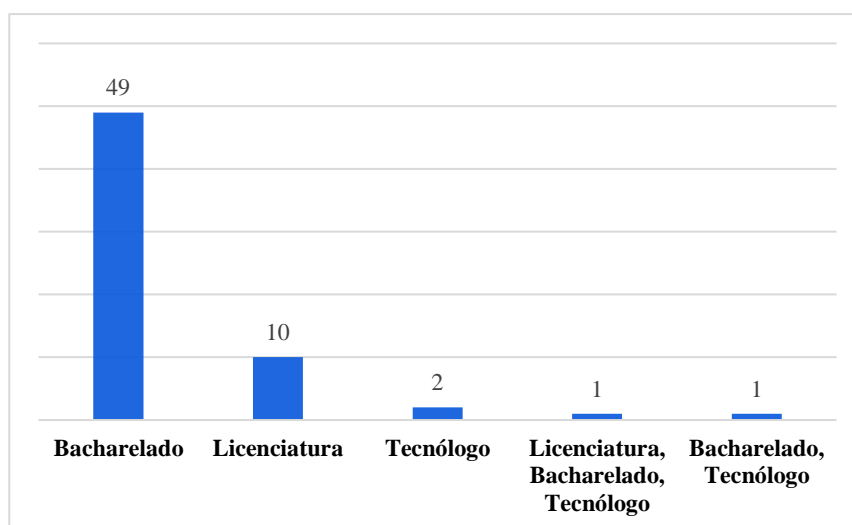
A área de Ciências da Saúde apresenta 8 atuações, ou 12,90% do total, indicando um interesse considerável, mas menor em comparação com Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. As áreas combinadas, como Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, e Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, têm uma presença menor, com 3 e 2 atuações, respectivamente, sugerindo uma especialização mais específica e menos frequente.

As áreas de Engenharias e Linguística, Letras e Artes têm o menor número de atuações, ambas com 2, o que representa apenas 3,23% do total. Isso pode indicar uma menor presença ou interesse nessas áreas em comparação com outras. A categoria "Outras", que inclui combinações de áreas, totaliza 10 atuações, ou 16,13% do total. Essa diversidade nas "Outras" áreas sugere uma ampla gama de interesses ou a presença de especializações que não se encaixam somente nas categorias principais.

Figura 7- Área de atuação

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

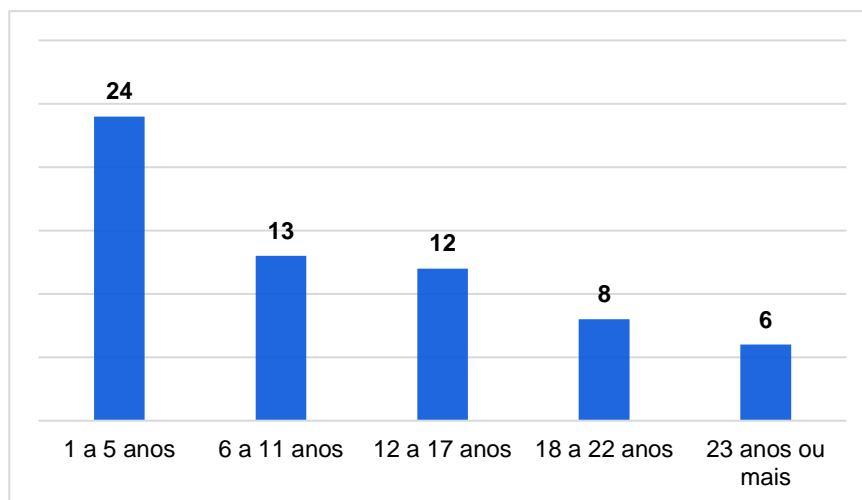
Sobre os tipos de cursos ministrados pelos professores a Figura 8 mostra que a maioria dos cursos é do tipo Bacharelado, com 49 registros, ou 76,56% do total. Isso indica que os professores estão predominantemente envolvidos em cursos de Bacharelado. Os cursos de Licenciatura são menos frequentes, com 10 registros, correspondendo a 15,63% do total. Isso sugere uma menor, mas ainda significativa, presença de cursos voltados para a formação de professores. Os cursos de Tecnólogo são ainda menos comuns, com apenas 2 registros, representando 3,13% do total. Há também combinações de tipos de cursos: Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo e Bacharelado e Tecnólogo, ambas com 1 registro (1,56%). Essas combinações indicam uma menor frequência de cursos que abrangem mais de um tipo de formação.

Figura 8- Tipo de graduação

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

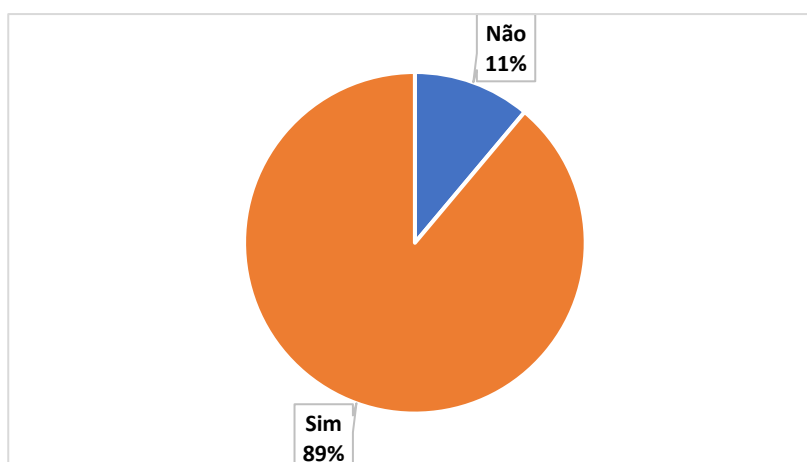
Conforme dados da pesquisa ilustrados na Figura 9, a maioria dos professores tem entre 1 a 5 anos de experiência, com 24 registros, representando 37,50% do total. Isso sugere que uma parte significativa dos professores está relativamente nova na carreira acadêmica. Os professores com 6 a 11 anos de experiência somam 13 registros, ou 20,31% do total. Isso indica uma quantidade considerável de professores com experiência intermediária.

Os professores com 12 a 17 anos de experiência totalizam 12 registros, correspondendo a 18,75% do total. Essa faixa de experiência ainda é bastante representativa, indicando um número significativo de professores com uma experiência considerável, mas não ainda de longa data. A categoria 18 a 22 anos conta com 8 registros, ou 12,50% do total. Isso sugere uma quantidade menor de professores com longa experiência, mas que ainda não alcançaram os 23 anos. Por fim, os professores com 23 anos ou mais de experiência são 6, ou 9,38% do total. Esses professores são os mais experientes, mas representam a menor proporção em comparação com as outras faixas de tempo.

Figura 9- Tempo de profissão docente

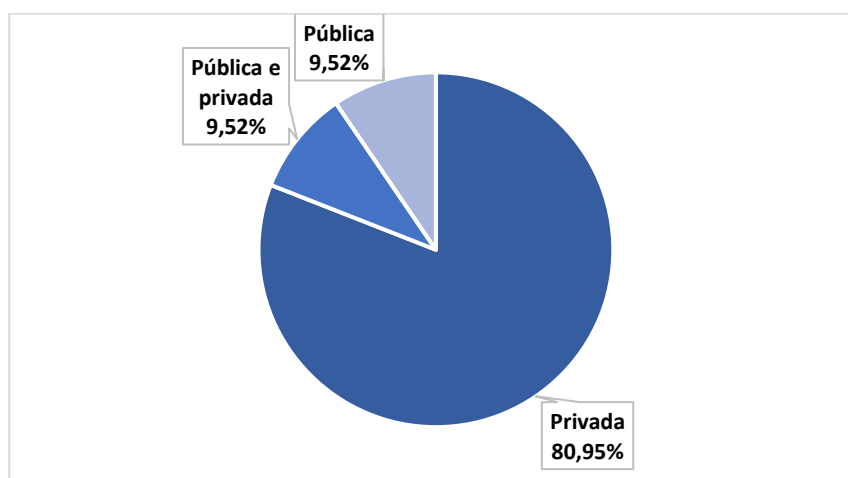
Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

A análise sobre a realização de atividades além da docência mostra que a grande maioria dos professores, 56 registros ou 88,89% do total, exerce outra atividade além da docência. Isso indica que muitos professores estão envolvidos em outras profissões ou funções além do ensino. Por outro lado, apenas 7 professores, representando 11,11% do total, não exercem nenhuma atividade além da docência. Portanto, a vasta maioria dos professores está envolvida em atividades adicionais, sugerindo que a docência pode não ser a única ocupação ou fonte de renda para a maioria deles.

Figura 10- Outras atividades profissionais

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

A análise dos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES), evidenciado na Figura 11, revela que a maioria dos professores está vinculada a instituições privadas, com 51 registros, representando 76,12% do total. Isso destaca a predominância das instituições privadas no contexto analisado. Além disso, há 6 registros (8,82%) de professores que trabalham em instituições que combinam características públicas e privadas, indicando uma presença menor desse tipo de instituição. O mesmo número, 6 registros (8,82%), refere-se a professores em instituições exclusivamente públicas, o que demonstra uma representação igualmente modesta das instituições públicas puras.

Figura 11- Tipo de IES

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

4.3 O uso de metodologias ativas

Nesta seção, os objetivos da pesquisa foram identificar as diferentes estratégias metodológicas que os docentes utilizam em suas aulas e analisar quais dessas estratégias eles consideram metodologias ativas. Além disso, buscou-se compreender a percepção e o entendimento que esses professores possuem acerca do conceito de metodologias ativas, suas características e suas aplicações no contexto educacional. A partir dessa análise, foi possível não apenas mapear as práticas pedagógicas adotadas, mas também observar como os professores interpretam e adaptam essas metodologias em seu dia a dia. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados encontrados ao longo da pesquisa, com o intuito de oferecer uma visão mais detalhada sobre as práticas e percepções dos docentes.

Uma das perguntas deste bloco foi aberta e questionou os docentes: "Para você, o que seriam metodologias ativas?". Para analisar as 62 respostas obtidas, foi gerada uma nuvem de palavras, ferramenta que ajuda a identificar as ideias mais recorrentes ao destacar visualmente os termos mais mencionados. Nesse caso, a palavra mais proeminente na nuvem foi "aluno", que aparece no centro da imagem e é a mais frequentemente mencionada. Isso sugere que, para muitos docentes, o estudante ocupa o papel central nas metodologias ativas, refletindo uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Outros termos importantes que apareceram com frequência foram "aprendizagem" e "ensino", demonstrando que os docentes veem essas metodologias como parte fundamental do processo educacional. Palavras como "processos" e "metodologias" também figuram entre as mais mencionadas, reforçando o foco em práticas que buscam transformar a dinâmica de ensino. A nuvem de palavras segue uma estrutura em que, quanto maior o número de vezes que um termo é citado, maior o seu tamanho na imagem. Palavras com a mesma frequência de citação ou próximas entre si aparecem com a mesma cor, enquanto aquelas menos mencionadas ocupam posições mais afastadas do centro e em tamanhos menores.

A primeira resposta escolhida afirma que metodologias ativas são aquelas que "tornam o discente protagonista do processo de ensino-aprendizagem" (Professor 28). Esse comentário destaca um dos princípios centrais dessas abordagens, que é a ênfase no protagonismo do aluno. Aqui, o docente é visto como facilitador, enquanto o aluno assume um papel central, ativo e participativo no desenvolvimento do conhecimento.

Já a segunda resposta selecionada explora uma perspectiva mais prática, ao definir metodologias ativas como "formas de ensino onde o aluno pode participar de forma colaborativa e participativa, resolvendo problemas reais." (Professor 46). Essa definição complementa a ideia de protagonismo, ao enfatizar a participação colaborativa e a resolução de problemas aplicados a situações reais, elementos fundamentais das metodologias ativas. Através desse processo, os alunos não apenas aprendem de forma mais significativa, mas também aplicam seus conhecimentos em contextos práticos.

Por fim, a terceira resposta ressalta que "são estratégias de ensino para incentivar os alunos a aprenderem de forma autônoma e participativa, em situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento." (Professor 13). Esta descrição amplia o conceito, destacando não apenas o papel ativo do aluno, mas também a importância do desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão crítica. Ao propor situações que exigem a iniciativa dos estudantes, as metodologias ativas promovem um aprendizado mais profundo e contextualizado.

A Figura 13, que ilustra a utilização de metodologias ativas pelos docentes, revela dados bastante significativos sobre a adoção dessas práticas pedagógicas. Dos 63 respondentes, a grande maioria, ou seja, 60 docentes, relatou que utiliza metodologias ativas em suas aulas, demonstrando um amplo nível de aceitação e implementação dessas abordagens no ambiente educacional.

Entretanto, é interessante notar que 2 docentes mencionaram que já tentaram aplicar metodologias ativas, mas não obtiveram sucesso. Esse dado sugere que, embora haja uma intenção de incorporar essas práticas, podem existir obstáculos na sua implementação, como falta de recursos, dificuldades de adaptação ao novo formato de ensino ou resistência dos alunos. Esse grupo representa uma parcela que, apesar de entender a importância das metodologias ativas, pode enfrentar desafios práticos. Por outro lado, apenas 1 docente afirmou que não utiliza metodologias ativas e que não tem interesse em aplicá-las. Esse dado é

importante porque evidencia que a resistência ou falta de interesse em metodologias ativas é mínima dentro do grupo pesquisado.

Figura 13- Utilização de metodologia ativa



Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração própria.

Na análise das respostas à pergunta "Qual(is) a(s) Metodologia(s) Ativa(s) você já aplicou em suas aulas?", observada por meio da nuvem de palavras, apresentada na Figura 14, os termos mais destacados foram "aprendizado", seguido de "baseada" e "problemas". Isso indica que a metodologia mais frequentemente mencionada pelos docentes foi a "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)", confirmando sua ampla adoção no contexto das aulas.

Figura 14- Principais metodologias

e inovação. A presença de termos como "gamificação" e "design" também sugere um movimento em direção ao uso de técnicas que transformam a experiência de aprendizagem em algo mais envolvente e interativo, o que pode motivar os alunos de maneira diferente das metodologias tradicionais.

Essa tendência, aliada aos resultados anteriores, aponta para uma perspectiva de evolução nas práticas docentes, com muitos professores abertos a experimentar novas metodologias ativas que ainda não fazem parte de suas rotinas, mas que despertam interesse por seu potencial transformador no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, abre-se um campo fértil para a exploração e capacitação em metodologias como Design Thinking e gamificação, que podem trazer mais dinamismo e criatividade para o ambiente educacional.

Figura 15- Metodologias a serem utilizadas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

As respostas à pergunta "Escolha uma metodologia ativa e defina" mostram a diversidade de práticas pedagógicas utilizadas ou desejadas pelos docentes. As definições se concentraram em metodologias como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Estudo de Caso, Gamificação, Design Thinking, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) foi amplamente descrita como um método de ensino que utiliza problemas reais ou hipotéticos para engajar os alunos na busca de soluções. Entre os entrevistados, 27 professores escolheram e definiram o método PBL, um

exemplo de resposta diz: "A PBL é uma metodologia onde os alunos aprendem ao enfrentar problemas complexos e contextualizados, trabalhando em equipe para investigar, analisar e resolver esses problemas, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e conhecimento aplicável." (Professor 61).

O Estudo de Caso foi descrito como uma metodologia que foca na análise de situações reais para resolver problemas complexos, presente em 6 (seis) respostas. Um docente afirmou: "O Estudo de Caso é uma metodologia ativa que envolve o estudo detalhado de situações da vida real para entender e resolver problemas. Os alunos analisam casos reais ou fictícios que representam dilemas ou desafios relevantes." (Professor 23).

A Gamificação, que foi escolhida por 7 (sete) professores foi definida como o uso de elementos de jogos no processo de ensino. Um exemplo de resposta foi: "A Gamificação usa jogos como ferramenta educativa para tornar o aprendizado mais leve e divertido, proporcionando ao aluno uma experiência interativa e próxima da sua realidade atual." (Professor 9).

A análise das respostas sobre os principais desafios enfrentados com metodologias ativas revela uma série de obstáculos comuns que os docentes encontram. O desafio mais frequente é a variação nos níveis de conhecimento dos discentes, citado em diversas respostas. Esse problema pode dificultar a aplicação uniforme de metodologias ativas, já que diferentes alunos podem ter diferentes níveis de preparação e compreensão.

Outro desafio significativo é a dificuldade na inserção de metodologias ativas na disciplina, mencionada por vários participantes. Isso pode incluir problemas relacionados à adaptação do currículo e à integração dessas metodologias no planejamento de aula. A falta de preparo dos discentes para trabalhar em equipe e a falta de recursos também são desafios recorrentes. Muitos docentes relatam que seus alunos não estão suficientemente preparados para colaborar efetivamente e que a falta de recursos adequados pode limitar a implementação dessas metodologias.

Além disso, falta de apoio institucional, falta de formação em metodologias ativas na docência e pouco engajamento dos discentes foram identificados como obstáculos importantes. Muitos professores sentem que precisam de mais apoio e formação para utilizar essas abordagens de maneira eficaz e enfrentam resistência ou desinteresse por parte dos alunos. Em contraste, alguns docentes relataram que não enfrentaram desafios significativos, indicando que

a aplicação de metodologias ativas pode ser mais tranquila em determinados contextos ou para certos profissionais.

4.4 Impacto do uso de Metodologias Ativas

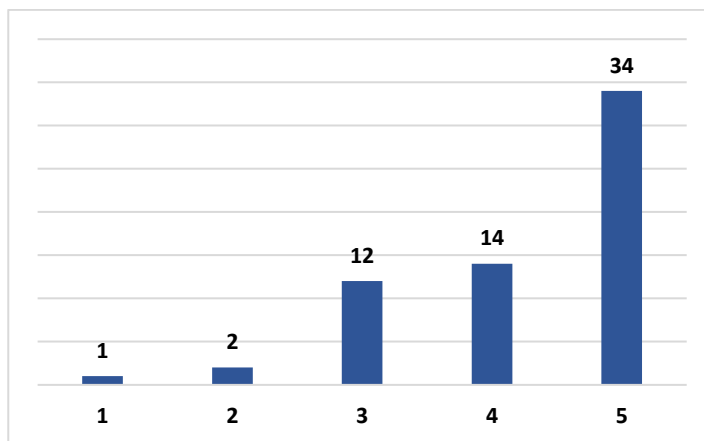
A avaliação sobre a contribuição das metodologias ativas para a redução da evasão escolar revela uma opinião bastante favorável entre os participantes. Quando questionados sobre se essas metodologias poderiam ajudar a diminuir a evasão, a grande maioria dos respondentes expressou concordância.

De maneira significativa, 34 participantes atribuíram a nota máxima (5) à afirmação, indicando que acreditam fortemente que as metodologias ativas têm um impacto positivo na retenção de alunos. Outros 14 respondentes também concordaram com a afirmação, mas de forma um pouco mais moderada, atribuindo a nota 4. Essa ampla concordância sugere um reconhecimento generalizado da eficácia das metodologias ativas na promoção do engajamento dos alunos e na criação de um ambiente de aprendizado mais atraente e envolvente.

Por outro lado, apenas 3 pessoas (somando as notas 1 e 2) discordaram da ideia, com 1 respondente expressando uma discordância forte e 2 respondentes mostrando uma discordância mais moderada. Essas respostas refletem uma minoria que pode ter preocupações ou experiências diferentes em relação à aplicação das metodologias ativas.

A maior parte dos participantes, vê um potencial claro nas metodologias ativas para enfrentar o problema da evasão escolar, indicando uma percepção positiva sobre o impacto dessas abordagens no aumento do engajamento e na retenção dos alunos. Esse consenso sugere que, ao adotar práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, as instituições de ensino podem melhorar a experiência educacional dos alunos e, conseqüentemente, reduzir as taxas de evasão.

Figura 16- Impacto das Metodologias ativas na evasão

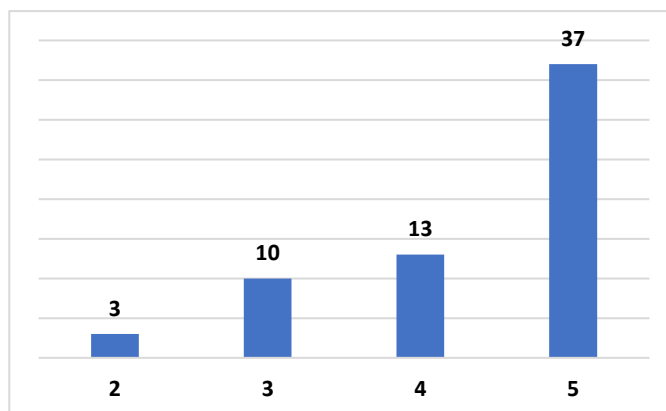


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A percepção sobre a eficácia das metodologias ativas em comparação com as metodologias tradicionais na melhoria da qualidade do ensino mostra uma clara preferência pelas metodologias ativas, como apresentado na Figura 17. Quando questionados se as metodologias ativas são mais eficazes do que as tradicionais, a maioria dos respondentes demonstrou um forte apoio à eficácia das metodologias ativas.

Especificamente, 37 participantes atribuíram a nota máxima (5) à afirmação, indicando que acreditam fortemente que as metodologias ativas são significativamente mais eficazes na melhoria da qualidade do ensino. Além disso, 13 respondentes concordaram com a afirmação, mas de maneira um pouco mais moderada, ao atribuírem a nota 4. Isso mostra que um número considerável de participantes reconhece o valor das metodologias ativas na promoção de uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e interativa.

Por outro lado, apenas 13 pessoas (somando as notas 2 e 3) expressaram uma opinião neutra ou discordante sobre a superioridade das metodologias ativas em relação às tradicionais. Especificamente, 3 participantes deram a nota 2 e 10 deram a nota 3, indicando uma menor confiança na ideia de que as metodologias ativas são mais eficazes.

Figura 17- Comparação com as metodologias tradicionais

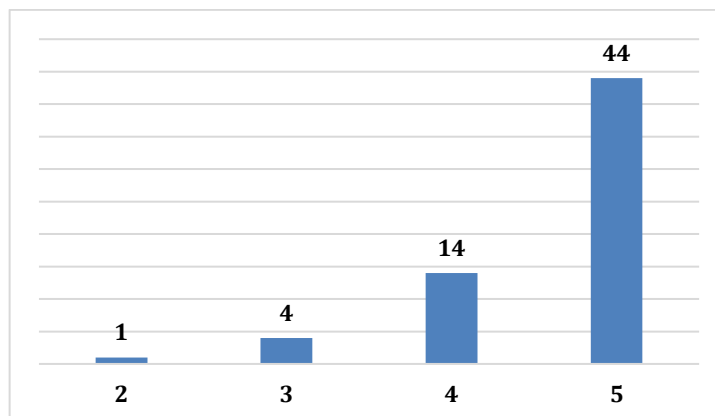
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Conforme Figura 18, sobre a avaliação da adequação das metodologias ativas para aulas práticas mostra uma visão predominantemente positiva, embora com um grau de apoio mais moderado em comparação com outras áreas. Entre os participantes, 44 pessoas atribuíram a nota máxima (5) à afirmação de que as metodologias ativas são adequadas para aulas práticas, indicando que acreditam fortemente nessa adequação. Além disso, 14 respondentes atribuíram a nota 4, sugerindo uma concordância significativa, mas não tão entusiástica quanto o grupo que deu a nota 5.

Por outro lado, 4 participantes deram a nota 3, e apenas 1 pessoa deu a nota 2, refletindo uma menor, mas ainda presente, visão neutra ou discordante sobre a adequação das metodologias ativas para aulas práticas.

Ou seja, os docentes têm ciência do impacto positivo das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que essas metodologias estimulam a criatividade, a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. Hargreaves (2004) sugere que, ao adotar abordagens mais flexíveis e inovadoras, os professores podem superar as limitações impostas por práticas tradicionais e contribuir para uma educação mais transformadora, capaz de integrar os alunos na sociedade do conhecimento e prepará-los para enfrentar os desafios sociais de forma coletiva.

Figura 18- Impacto na aula prática



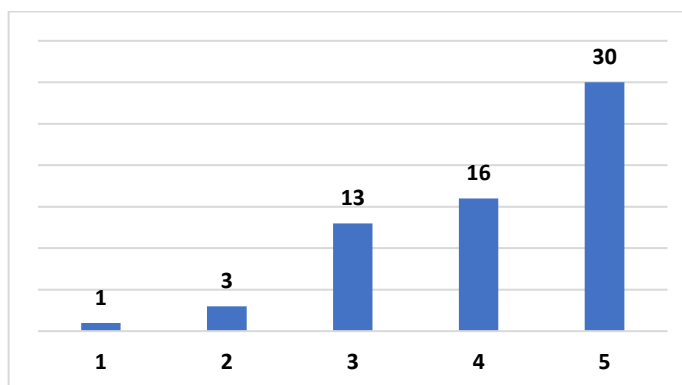
Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A avaliação sobre a adequação das metodologias ativas para aulas teóricas revela uma aceitação moderada, com uma tendência positiva, mas menos pronunciada do que para aulas práticas. Especificamente, 30 participantes atribuíram a nota máxima (5), indicando que acreditam fortemente que as metodologias ativas são adequadas para aulas teóricas. Além disso, 16 pessoas deram a nota 4, mostrando um grau considerável de concordância com a afirmação, mas com um apoio menos entusiástico.

Por outro lado, 13 respondentes deram a nota 3, indicando uma opinião neutra ou menos decidida sobre a adequação das metodologias ativas para o contexto teórico. Apenas 3 pessoas deram a nota 2, e 1 pessoa atribuiu a nota 1, refletindo uma visão mais negativa ou discordante.

Embora haja um suporte significativo para o uso de metodologias ativas em aulas teóricas, a aceitação não é tão forte quanto para aulas práticas. Isso sugere que, enquanto muitos veem o valor das metodologias ativas para engajar os alunos em contextos teóricos, a sua adequação pode ser considerada menos evidente ou mais desafiadora nesse tipo de aula.

Figura 19- Impacto na aula teórica



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

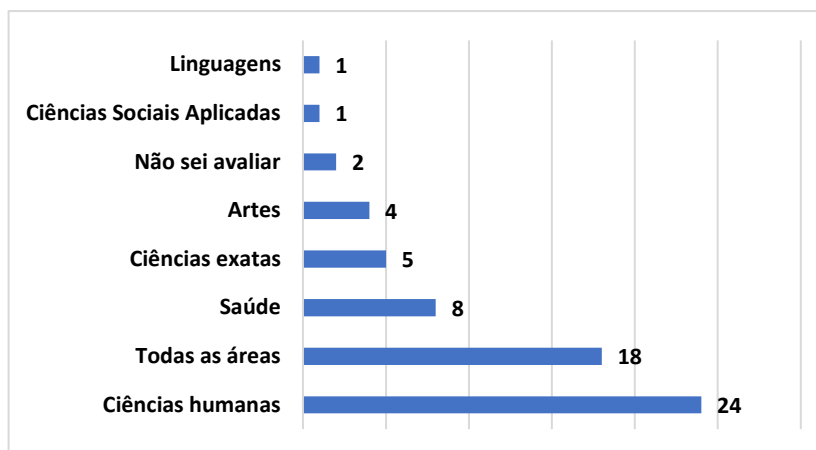
A percepção sobre a adequação das metodologias ativas em diferentes eixos de conhecimento, ilustrado na Figura 20, mostra uma preferência significativa por algumas áreas, enquanto outras são vistas como menos apropriadas para essas abordagens.

Ciências Humanas é a área mais destacada, com 24 participantes considerando as metodologias ativas como altamente adequadas para esse campo. Isso sugere uma percepção de que as metodologias ativas são especialmente eficazes para fomentar o envolvimento e a reflexão crítica em contextos relacionados a estudos humanos e sociais. A segunda maior preferência é por Todas as áreas, com 18 respostas, indicando que muitos acreditam que as metodologias ativas podem ser aplicadas de maneira ampla e benéfica em diferentes campos de conhecimento.

Em seguida, Saúde é mencionada por 8 participantes, refletindo uma visão positiva quanto à aplicabilidade das metodologias ativas em contextos relacionados à formação e prática na área da saúde. As Ciências Exatas e Artes têm um suporte mais limitado, com 5 e 4 participantes, respectivamente, considerando as metodologias ativas como adequadas para essas áreas. Isso pode refletir um entendimento mais cauteloso sobre a adaptação dessas metodologias em contextos que tradicionalmente utilizam abordagens mais estruturadas ou práticas específicas.

Por fim, “Não sei avaliar” foi a resposta de 2 participantes, e Ciências Sociais Aplicadas e Linguagens foram mencionadas por apenas 1 pessoa cada, sugerindo uma menor certeza ou conhecimento sobre a aplicação das metodologias ativas nesses eixos específicos.

Brisolla (2020) defende uma prática pedagógica no ensino superior baseada na interdisciplinaridade das metodologias ativas, sem restringir a uma área específica. No entanto, muitos professores acreditam que a área de Ciências Humanas é a mais adequada para a aplicação dessas abordagens, devido à sua flexibilidade e capacidade de integrar diferentes perspectivas no processo de ensino-aprendizagem.

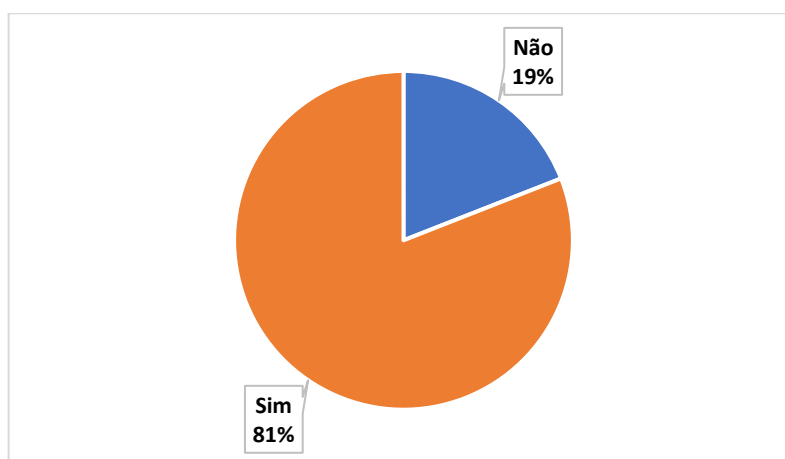
Figura 20- Área de conhecimentos mais adequado para Metodologias Ativas

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A participação em capacitações sobre metodologias ativas entre os respondentes apresenta uma clara divisão entre aqueles que já tiveram a oportunidade de se qualificar nessa área e aqueles que não participaram de tais capacitações.

Mais da metade dos respondentes (51 participantes) confirmaram que já participaram de alguma capacitação sobre metodologias ativas. Isso indica uma busca significativa por formação adicional e atualização profissional em metodologias de ensino que promovem maior engajamento e eficácia no processo educacional.

Por outro lado, 12 participantes relataram que não tiveram a oportunidade de participar de capacitações nesse campo. Esse número, embora menor, representa uma parte considerável dos respondentes e pode refletir uma lacuna na formação contínua em metodologias ativas para uma porção do corpo docente.

Figura 21- Capacitação sobre Metodologias Ativas

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A análise das respostas sobre a experiência de participação em formações sobre metodologias ativas, conforme Figura 22, indica uma predominância de avaliações positivas entre os participantes. Dos respondentes, 24 relataram que a experiência foi "Muito boa", refletindo uma satisfação elevada com a capacitação recebida. Este grupo parece ter encontrado grande valor nas metodologias ativas aprendidas, sugerindo que o treinamento foi altamente eficaz e relevante para suas práticas pedagógicas.

Além disso, 19 participantes descreveram a formação como "Boa", indicando que a capacitação foi positiva e útil, embora haja espaço para possíveis melhorias. Esse feedback sugere que, embora a formação tenha sido benéfica, existem aspectos que poderiam ser ajustados para melhor atender às expectativas dos participantes.

Em contraste, 7 participantes consideraram a experiência "Regular", sugerindo que a formação atendeu parcialmente às suas necessidades. Para esse grupo, o treinamento pode ter proporcionado alguns benefícios, mas também apresentou limitações que influenciaram sua avaliação geral.

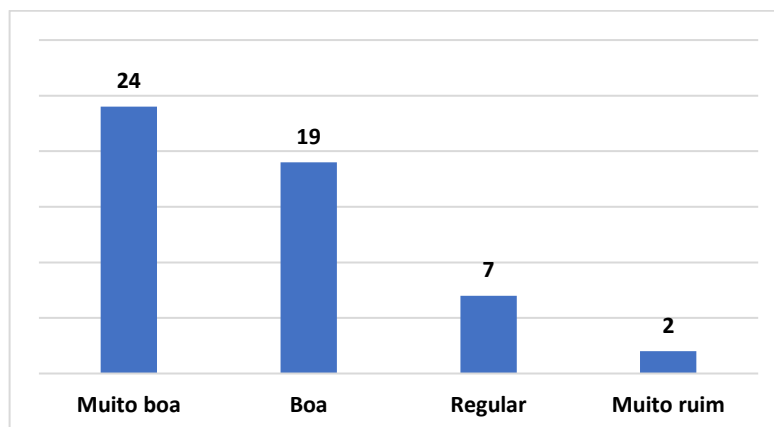
Por outro lado, 2 participantes avaliariam a experiência como "Muito ruim", o que indica uma insatisfação significativa. Esses participantes encontraram a capacitação inadequada ou pouco relevante para suas práticas de ensino, ressaltando a necessidade de melhorias substanciais para abordar suas críticas.

Em suma, a maioria dos participantes teve uma experiência positiva com as formações em metodologias ativas, com uma combinação de respostas "Muito boa" e "Boa" superando as avaliações negativas. No entanto, é crucial que futuras capacitações considerem e integrem o feedback recebido para aprimorar a eficácia e a relevância dos programas de formação, assegurando que atendam de maneira mais abrangente às necessidades e expectativas dos educadores.

Este resulta corrobora com os trabalhos de Shulman (2016) e Pimenta e Almeida (2011). Ambos enfatizam a relevância da formação contínua e da colaboração entre pares como pilares essenciais para o desenvolvimento da expertise docente, destacando que esses processos promovem a troca de experiências, a reflexão sobre práticas pedagógicas e a atualização constante de conhecimentos. A formação contínua permite que os professores acompanhem as mudanças e inovações educacionais, enquanto a colaboração entre pares fomenta um ambiente

de aprendizagem coletiva, no qual ideias, desafios e soluções são compartilhados, fortalecendo tanto as competências individuais quanto a construção de uma comunidade docente mais coesa e eficiente.

Figura 22- Experiência com a formação em Metodologias Ativas



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

4.5 Considerações gerais

A análise dos dados sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior revelou um panorama diversificado e desafiador para os docentes. Ao longo da pesquisa, foi possível identificar a predominância de metodologias que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, reforçando o papel central do estudante nessas práticas pedagógicas. Os professores demonstraram uma compreensão clara da importância das metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o Estudo de Caso, a Gamificação e o Design Thinking, com muitos aplicando-as de forma inovadora e adaptativa em suas aulas.

No entanto, a pesquisa também revelou alguns obstáculos à implementação dessas metodologias, como a falta de recursos adequados, a resistência de alguns alunos e o preparo desigual dos docentes. Embora 60 docentes afirmem utilizar metodologias ativas, os desafios enfrentados por uma minoria apontam para a necessidade de mais suporte e formação contínua. Esse aspecto é corroborado pela avaliação positiva dos professores que já participaram de capacitações em metodologias ativas, indicando que tais formações têm sido úteis para a adaptação e aplicação dessas abordagens em sala de aula.

Diante desses resultados, o *ebook* com um plano de formação em metodologias ativas surge como uma resposta concreta às necessidades identificadas. Este material busca apoiar os docentes do ensino superior, oferecendo não apenas uma introdução às principais metodologias ativas, mas também estratégias práticas para superação dos desafios mencionados, como a integração dessas abordagens em diferentes contextos disciplinares e a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e colaborativos.

O plano de formação proposto no *ebook* visa fornecer uma capacitação estruturada, abrangendo desde conceitos fundamentais até a aplicação prática em sala de aula. A ideia é que os professores possam, com o suporte adequado, promover uma experiência de ensino mais envolvente, com foco no desenvolvimento da autonomia e da iniciativa dos alunos. Além disso, o conteúdo do ebook inclui recursos para capacitar os docentes a lidar com os desafios relacionados ao uso de metodologias ativas, oferecendo orientações sobre como adaptar essas estratégias a diferentes disciplinas e contextos institucionais.

Ao final, espera-se que o *ebook* contribua para a evolução das práticas pedagógicas no ensino superior, fortalecendo o uso das metodologias ativas como uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento dos estudantes, melhorar a qualidade do ensino e, em última instância, reduzir a evasão escolar. Por meio desse plano de formação, os professores terão a oportunidade de explorar novas metodologias, compartilhar experiências e refletir sobre a transformação necessária para atender às demandas de um ambiente educacional em constante mudança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila, foi motivada, inicialmente, pelas experiências pessoais do pesquisador, como docente e reitor no ensino superior, utilizando – e incentivando o uso – de diferentes metodologias ativas em seus contextos de aula. Essa vivência prática foi aliada a um forte interesse acadêmico nas metodologias ativas, que se relacionam com a promoção do protagonismo estudantil, conforme proposto por Freire (1996) e Bacich e Moran (2018).

Dessa forma, delineou-se esta pesquisa, ancorada nos objetivos de compreender a eficácia das metodologias ativas no ensino superior, avaliar a percepção dos docentes sobre essas práticas e identificar as metodologias mais frequentemente aplicadas em suas aulas. O estudo teórico revelou que as pesquisas recentes sobre metodologias ativas, realizadas entre 2020 e 2023, demonstraram uma crescente valorização dessas práticas como um meio eficaz de engajar os alunos e promover aprendizagens significativas.

A pesquisa de campo, que envolveu sessenta e dois professores atuantes no ensino superior, na modalidade presencial, ao longo de 2024, apresentou resultados relevantes para a discussão. Primeiramente, o perfil dos professores participantes demonstrou uma diversidade em termos de formação acadêmica e experiência docente, o que enriqueceu as discussões sobre a aplicação de metodologias ativas em diferentes contextos. Além disso, as percepções sobre os conceitos de metodologias ativas mostraram que a maioria dos docentes reconhece a importância dessas abordagens para o desenvolvimento do protagonismo estudantil, alinhando-se às propostas de Freire (1996) e outros autores.

Em relação às metodologias mais utilizadas, observou-se que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, trabalho colaborativo e uso de tecnologias digitais foram as mais citadas. Esses métodos não apenas incentivam a participação ativa dos alunos, mas também promovem um aprendizado mais significativo. Entretanto, a pesquisa também identificou desafios, como a resistência à mudança por parte de alguns docentes e a necessidade de maior suporte institucional para a formação continuada.

Esses resultados motivaram o pesquisador a elaborar um e-book com uma proposta formativa, voltada para professores do ensino superior, que visa a implementação de metodologias ativas em suas aulas. Essa ferramenta não apenas disponibiliza estratégias

práticas, mas também serve como um guia para incentivar a reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para a formação continuada dos docentes.

Embora a pesquisa tenha fornecido dados e informações importantes sobre o uso de metodologias ativas, é salutar reconhecer algumas limitações. Primeiramente, a amostra de docentes pode não refletir a diversidade de contextos e instituições de ensino superior, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, a pesquisa foi focada principalmente nos desafios enfrentados pelos professores, sem explorar profundamente as percepções dos alunos sobre essas metodologias. Estudos futuros poderiam ampliar a amostra, incluindo diferentes instituições e uma análise mais detalhada das respostas dos alunos. Também seria interessante investigar o impacto dessas metodologias no desempenho acadêmico dos estudantes, além de explorar o papel das tecnologias digitais como facilitadoras no processo de aprendizagem ativa.

A formação contínua e o suporte adequado aos docentes são cruciais para garantir a eficácia das metodologias ativas. As instituições devem investir em programas de capacitação que não apenas apresentem novas metodologias, mas também abordem os desafios específicos que os docentes enfrentam ao implementá-las. Além disso, é essencial que as instituições promovam um ambiente de colaboração entre os professores, incentivando a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas inovadoras. A adaptação do currículo, alinhando-o às novas demandas da educação e às metodologias ativas, também se apresenta como uma ação estratégica para melhorar a qualidade do ensino e aumentar o engajamento dos alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa não apenas enriquece o campo acadêmico ao oferecer dados empíricos sobre a implementação de metodologias ativas no ensino superior, mas também se transforma em uma ferramenta útil para a formação de professores. Ao promover uma educação mais interativa e centrada no aluno, espera-se que os resultados obtidos incentivem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e despertem o interesse por novas investigações nas instituições de ensino superior. Com isso, almeja-se contribuir para um ambiente educacional que valorize o protagonismo discente e fomente o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

REFERÊNCIAS

ABREU, J.R.P. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas.** 2009, 172f.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

ALVES, SOLANGE; TEO, CARLA ROSANE PAZ ARRUDA. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em revista**, v. 36, p. e229610, 2020.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da Saúde Coletiva para alunos de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 03, p. e145, 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Penso Editora, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Almedina Brasil. São Paulo, 2011.

BERBEL, N.A.N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, 2021.

BLIKSTEIN, Paulo; VALENTE, José Armando; MOURA, Éliton Meireles de. Educação maker: onde está o currículo?. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 523-544, 2020.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. **Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O Uso das Metodologias Ativas como Recurso Didático na Formação Crítica do Estudante do Ensino Superior.** Disponível em:

<https://www.ea2.unicamp.br/mdocsposts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-dasmetodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensinosuperior/>. Acesso em 26 fevereiro 2023

BRISOLLA, Livia. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Devir educação**, v. 4, n. 1, p. 77-92, 2020.

CERUTTI, Elisabete. Docência universitária e aprendizagem discente: em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa. **Educação por escrito**, v. 12, n. 1, p. e31688-e31688, 2021.

Conterno, S. D. F. R., & Lopes, R. E. (2013). Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11, 503-523.

COWAN, John; COSTA, Ronaldo Cataldo; DE CASTRO OLIVEIRA, Rogério. Como ser um Professor Universitário Inovador: reflexão na ação. Artmed, 2004.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; DE SOUZA, Sandra Regina de Oliveira. “Chão da sala de aula” no ensino superior: metodologia dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1482-1500, 2020.

DE FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro. (2005). Acesso à Universidade: os alunos do ensino superior privado. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso

FALEIROS, F. **O uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos**. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso

FEITOSA, Ankilma do Nascimento Andrade et al. **Tecnologias educacionais em tempos de pandemia**: relato de experiência: educational technologies in pandemic times: experience report. *Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE*, p. 166-172, 2020.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** (Edição especial). Brazil, Paz e Terra, 2021.

HARGREAVES, Andy. O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança. Porto: Porto editora, 2004.

HUBNER, Marcos Leandro Freitas; MODESTO, Fernando. Metodologias ativas e as novas perspectivas do ensino de Catalogação nos cursos de Biblioteconomia. **Informação & Informação**, v. 25, n. 3, p. 52-86, 2020.

JÚNIOR, Claudemir Públio. O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1092-1105, 2018.

LIMA, Francine de Paulo Martins; MARTINS, Ronei Ximenes; FERREIRA, Helena Maria. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: Para além da moda das metodologias ativas. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 149-169, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais?. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018.

MARIN, Maria José Sanches, Lima, Edna Flor Guimarães; PAVIOTTI, Ana Beatriz; et al **Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias Ativas de Aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34 n 1, p. 13-20, 2010. Disponível em

<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2020. Acesso em 26 de fevereiro de 2023

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MORIN, Edgar. A Cabeça bem-feita–Repensar a Reforma Reformar o Pensamento. 14ª Edição–Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

PIMENTA, S. E ALMEIDA, M. ISABEL de. **Pedagogia Universitária-caminhos para a formação de professores**. São Paulo, Cortez Editora, 2011

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**, 4ª edição. São Paulo: Grupo GEN, 2017.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

SENHORAS, E. M. (2020). **Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos**. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, 2(5), 128-136.

SHULMAN, Lee.S. e SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos CENPEC** | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016

SOUZA, M. *et al.* **O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas**. **Rev Esc Enferm USP**. 2018;52:e03353. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>

SOUSA, Robson Pequeno de et al. **Tecnologias digitais na educação**. Eduepb, 2011.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para à aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021.

WAGNER, Katia Jakovljevic Pudla; MARTINS FILHO, Lourival José. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uso, dificuldades e capacitação entre docentes de curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, p. e028, 2022.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário- seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

OBJETIVO: (I) levantar dados sociodemográficos em relação a: idade, sexo, raça/etnia, nível de educação, renda, ocupação, estado civil, localização geográfica, formação acadêmica e atuação profissional

DADOS PESSOAIS

1) Qual a sua idade?

Numericamente até 60 anos

Acima de 61 anos

2) Qual seu gênero:

a) Feminino

b) Masculino

c) Outro

d) Prefiro não dizer

3) Em relação a raça/etnia:

a) Preto

b) Pardo

c) Branco

d) Indígena

e) Amarelo

f) Outro

4) Estado Civil:

a) Casado

b) Solteiro

c) Viúvo

d) Divorciado

e) Em união estável

f) Outro

5) Estado que leciona:

Lista com todos os estados da federação

6) Cidade que leciona (escreva mais de uma, se for o caso):

DADOS PROFISSIONAIS

1) Qual sua maior titulação acadêmica? (Concluída)

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

2) Em que ano você concluiu sua maior titulação acadêmica:

- a) 1990
- b) 1991
- c) (sucessivamente até 2023)

3) Qual(is) sua(s) área(s) de atuação? (selecione quantas quiser)

- a) Ciências Agrárias
- b) Ciências Biológicas
- c) Ciências da Saúde
- d) Ciências Exatas e da Terra
- e) Ciências Humanas
- f) Ciências Sociais Aplicadas
- g) Engenharias
- h) Linguística, Letras e Artes

4) O Curso em que você leciona atualmente pertence a qual área:

- a) Licenciatura
- b) Bacharelado
- c) Tecnólogo

5) Escreva os cursos para os quais você leciona atualmente:

6) Escreva quais disciplinas você leciona atualmente:

7) Há quanto tempo você exerce a profissão docente no Ensino Superior:

- a) Há 01 ano
- b) Há 02 anos
- c) (sucessivamente até 24 anos)
- d) Acima de 25 anos

8) Você desenvolve atividade(s) profissional(is) em outra(s) área(s), que não à docência no Ensino Superior?

Sim

Não

9) Se sim, qual(is) atividade(s) profissional(is)?

OBJETIVOS: (II) identificar quais são as estratégias metodológicas que os docentes utilizam em suas aulas e quais delas consideram ativas; (III) identificar a compreensão dos docentes por metodologias ativas;

DADOS ESPECÍFICOS DA TEMÁTICA

- 1) **Para você, o que seriam Metodologias Ativas?**

- 2) **Você já utilizou Metodologias Ativas em suas aulas?**
 - a) Sim
 - b) Já tentei aplicar, mas não consegui
 - c) Não, mas tenho interesse
 - d) Não e não tenho interesse (PARAR O QUESTIONÁRIO)

- 3) **Qual(is) a(s) Metodologia(s) Ativa(s) você já aplicou em suas aulas? (selecione quantas quiser)**
 - a) Aprendizagem baseada em Problemas (PBL)
 - b) Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
 - c) Aprendizagem Cooperativa
 - d) Design Thinking (DT)
 - e) Ensino Híbrido
 - f) Ensino por descoberta
 - g) Gamificação
 - h) Método de Casos
 - i) Sala de Aula Invertida
 - j) Outra (especifique): _____

- 4) **Qual(is) a(s) Metodologia(s) Ativa(s) você ainda não aplicou, mas gostaria de aplicar em suas aulas? (selecione quantas quiser)**
 - k) Aprendizagem baseada em Problemas (PBL)
 - l) Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
 - m) Aprendizagem Cooperativa
 - n) Design Thinking (DT)
 - o) Ensino Híbrido
 - p) Ensino por descoberta

- q) Gamificação
- r) Método de Casos
- s) Sala de Aula Invertida
- t) Outra (especifique): _____

5) Escolha uma metodologia ativa, listada acima, e defina:

6) Qual(is) o(s) principal(is) desafio(s) que você enfrenta ou enfrentou acerca das Metodologias Ativas? (selecione quantas quiser)

- a) Não enfrentei desafios
- b) Diferentes níveis de conhecimento dos discentes
- c) Dificuldade em avaliar o processo de aprendizagem
- d) Dificuldade na inserção de Metodologias Ativas na disciplina
- e) Falta de apoio institucional
- f) Falta de conhecimento das Metodologias Ativas
- g) Falta de formação em Metodologias Ativas na docência
- h) Falta de preparo dos discentes para trabalhar em equipe
- i) Falta de recursos
- j) Falta de tempo para preparar as aulas
- k) Pouco engajamento dos discentes
- l) Outra (especifique): _____

7) Selecione os aspectos que, em sua concepção, obtiveram desempenho satisfatório na aplicação de Metodologias Ativas.

- a) Não sei avaliar
- b) Aproveitamento do conteúdo
- c) Autoestima
- d) Autonomia e confiança
- e) Colaboração e proatividade
- f) Criatividade
- g) Desempenho acadêmico

- h) Desenvolvimento cognitivo
- i) Desenvolvimento socioemocional
- j) Desenvolvimento tecnológico
- k) Engajamento
- l) Equidade
- m) Ética
- n) Inclusão
- o) Interação
- p) Interesse na disciplina
- q) Participação na aula
- r) Satisfação com a aula
- s) Senso crítico
- t) Outro(s)

Em relação às questões a seguir, atribua uma nota entre 1 e 5, em que 1 é discordo fortemente e 5 é concordo fortemente:

8) A utilização de Metodologias Ativas pode contribuir para a redução da evasão.

1 2 3 4 5

9) A utilização de Metodologias Ativas pode ser mais eficaz (melhora a qualidade do ensino) do que as Metodologias Tradicionais

1 2 3 4 5

10) Metodologias Ativas são adequadas para aulas práticas.

1 2 3 4 5

11) Metodologias Ativas são adequadas para aulas teóricas.

1 2 3 4 5

12) Metodologias Ativas são adequadas para aulas teóricas e práticas.

1 2 3 4 5

13) Para qual(is) eixo(s) de conhecimento você considera o uso de Metodologias Ativas adequado?

- a) Não sei avaliar
- b) Artes
- c) Ciências exatas
- d) Ciências humanas
- e) Linguagens
- f) Saúde

14) Você já participou de alguma capacitação sobre Metodologias Ativas?

- a) Sim (REDIRECIONA PARA A QUESTÃO 15)
- b) Não (REDIRECIONA PARA A QUESTÃO 16)

15) Em caso afirmativo, como foi a sua experiência de participar de uma formação em Metodologias Ativas?

- a) Muito ruim
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Muito boa

**16) Qual(is) das seguintes Metodologias Ativas você considera mais eficazes?
(selecione quantas quiser)**

- a) Aprendizagem baseada em Problemas (PBL)
- b) Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
- c) Aprendizagem Cooperativa
- d) Design Thinking (DT)
- e) Ensino Híbrido
- f) Ensino por descoberta

- g) Gamificação
- h) Método de Casos
- i) Sala de Aula Invertida
- j) Outra (especifique): _____