



METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: sobre práticas de professores no Ensino Superior

AUTOR

Carlos Eduardo de Aguiar Alves

Mestre em Design, Tecnologia e Inovação pelo Centro Universitário Teresa D'Ávila. Reitor do Centro Universitário Santa Cecília

ceaaguiar@icloud.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Doutora em História pela Universidade de São Paulo. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas

suzana.ribeiro@gmail.com

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Design, Tecnologia e Inovação do Centro Universitário Teresa D'Ávila

profa.maaranha@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão realizada a partir de uma pesquisa desenvolvida 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. 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. Em relação à natureza, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Foram participantes deste estudo sessenta e dois professores que estavam atuando na docência do ensino superior ao longo do ano de 2024 e que aceitaram participar de forma voluntária. Esses docentes, que foram contatos via redes sociais dos pesquisadores, 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 apontam para uma necessidade de criação de proposições formativas sobre esta temática, alinhadas ao contexto do Ensino Superior e das áreas temáticas dos professores, a fim de contribuir com suas práticas educativas e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes.

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

ABSTRACT

This article presents a discussion based on research developed in the context of the Professional Master's Degree in Design, Technology and Innovation at the Teresa D'Ávila University Center. Its general objective is to investigate whether - and how - active methodologies can assist in the teaching practice and learning of students in higher education. A discussion is presented on the concept of active methodologies, based on Bacich and Moran (2018) and Souza (2021), on the context of teaching and learning in higher education, as well as its curricular and methodological organization. Regarding the nature of this research, it has a qualitative approach. Sixty-two professors who were working in higher education throughout the year 2024 and who agreed to participate voluntarily participated in this study. These professors, who were contacted via social networks by the researchers, answered an online questionnaire, sent through a Google Forms link. The data from the closed-ended questions were analyzed considering descriptive statistics and analyzed in light of the theoretical framework studied. The data from the open-ended questions were analyzed using the content analysis technique proposed by Bardin (2011). The results showed that the research participants, men and women, aged between 24 and 61, associate active methodologies with different teaching strategies in which students

participate. Most of these teachers have experience with active methodologies, strongly associated with flipped classrooms and project-based learning, although they state that they need to participate in training meetings on the subject. These results point to a need to create training proposals on this topic, aligned with the context of Higher Education and the thematic areas of the teachers, in order to contribute to their educational practices and, consequently, to student learning.

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

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 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 pesquisa, 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.

Ao se realizar uma 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 orien-

tam.

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, este estudo tem como objetivo investigar se - e como - as metodologias ativas podem auxiliar na prática de ensino e na aprendizagem de estudantes no ensino superior.

A seguir, apresenta-se uma reflexão sobre o tema, seguido da descrição da metodologia adotada, dos resultados obtidos e conclusões.

2. Por uma reflexão sobre o Ensino Superior, as práticas dos professores 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. 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) e Fazenda (2014).

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.

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.

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, 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 para 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.

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.

Nesse sentido, 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.

Obviamente, um fato importante neste contexto está relacionado à postura do professor, que passa a desenvolver competências relacionadas às suas atividades de ensino e de organização da atividade docente, como as propostas por Mazzetto (2008). Para o autor, são dez as competências que o docente precisa desenvolver, como destacado a seguir:

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 Mazzetto (2008) enfatizam a importância de ser um educador 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.

3. Metodologia

Este estudo, de abordagem qualitativa, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Tereza D'Ávila (CEP-UNIFATEA) sob o número CAAE 77443724.5.0000.5431. 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.

Participaram deste estudo 62 (sessenta e dois) professores de Ensino Superior, de diferentes 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. Eles foram convidados a responderem um questionário, enviado de forma online, via redes sociais dos pesquisadores, cujos objetivos foram: (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; e (iii) identificar a compreensão dos docentes por metodologias ativas.

Os dados advindos dos questionários foram analisados de forma descritiva, pois houve 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 (2011), a fim de identificar as principais temáticas, sua constituição, suas relações e sua interpretação a partir do referencial teórico estudado.

4. Resultados e Discussão

Os resultados, a seguir, apresentam dois eixos de análise. O primeiro eixo de análise discorre sobre a apresentação dos professores, participantes deste estudo, em relação ao seu perfil sociodemográfico, formação acadêmica e experiência profissional. O segundo eixo de análise apresenta uma discussão sobre a compreensão desses professores sobre metodologias ativas, bem como orientam suas práticas sob essa perspectiva.

4.1 Os professores, participantes deste estudo

Com relação à faixa etária, há uma distribuição variada dos professores em diferentes grupos etários. A maioria está concentrada na faixa de 48 a 53 anos, (15 pessoas), seguida pela faixa de 36 a 41 anos (14 pessoas). 11 participantes possuem entre 30 e 35 anos, 9 entre 42 e 47 anos, e 4 entre 24 e 29 anos e entre 54 e 59 anos têm o mesmo número de participantes, com 4 pessoas cada. Apenas 1 possui 60 anos ou mais. Esses dados demonstram 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.

Sobre a distribuição de gênero, 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.

No que diz respeito à raça, 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.

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.

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.

No que se refere ao ano de titulação, 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

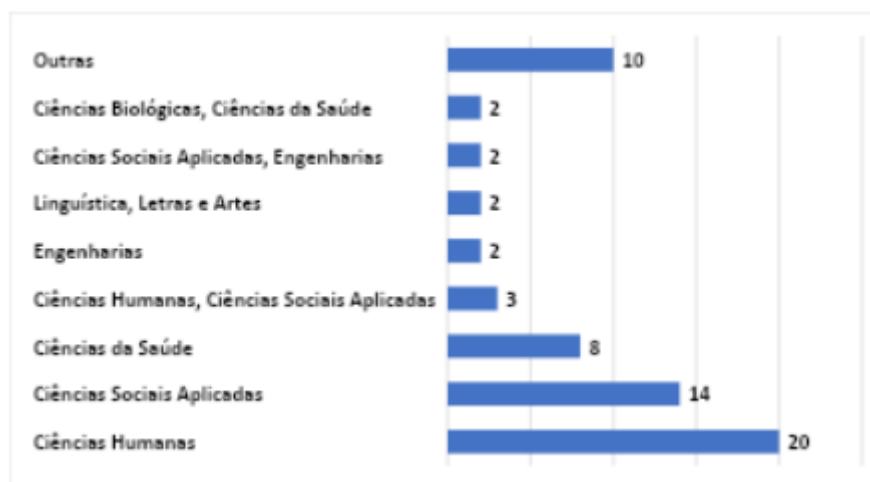
2007, 5 entre 2008 e 2012, e 4 entre 1998 e 2002. Esses dados indicam um aumento significativo na titulação a partir de 2013, com a maioria dos participantes obtendo seus títulos em anos mais recentes.

A análise das áreas de atuação, ilustrada na Figura 1, 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 1 - Área de atuação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre os tipos de curso ministrados pelos professores, a maioria atua no Bacharelado, com 49 registros, ou 76,56% do total. 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, represen-

tando 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.

Em relação ao tempo de experiência profissional, 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.

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.

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.

O uso de metodologias ativas

Uma das perguntas que os docentes responderam foi: “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 (figura 2). 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.

Figura 2- Nuvem de palavras sobre metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

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.

Essa análise visual reforça o entendimento de que as metodologias ativas são vistas, por esses professores, predominantemente, como centradas no aluno e focadas no processo de aprendizagem e ensino, características que definem essas abordagens pedagógicas

Este resultado corrobora com a ideia de que a aprendizagem ativa, apoiada por metodologias inovadoras e tecnologias, é essencial para o engajamento e desenvolvimento dos alunos no ensino superior. Assim como Fazenda (2014) aponta, é necessário ir além do modelo fragmentado, estimulando os alunos a se tornarem protagonistas de seu aprendizado. Esse movimento de atualização e inovação curricular também reflete

a necessidade de adaptar o ensino às mudanças sociais e tecnológicas, alinhando-se às novas demandas da sociedade do conhecimento.

A fim de exemplificar a nuvem de palavras gerada pela pergunta “Para você, o que seriam Metodologias Ativas?”, selecionamos três respostas que ilustram as percepções dos docentes sobre esse tema. Essas respostas reforçam a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel ativo e participativo que as metodologias ativas buscam promover.

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.

Quando questionados sobre a utilização de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas, 59 docentes afirmaram que utilizam 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.

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 3, 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 3- Principais metodologias



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

É relevante notar que, apesar de o questionário ter oferecido nove opções específicas de metodologias ativas, a categoria “outra” foi a mais mencionada, evidenciando que muitos professores utilizam uma variedade de metodologias que não se limitam às opções fornecidas. Isso aponta para a existência de combinações e adaptações diversas de metodologias ativas, conforme as necessidades e o contexto educacional de cada docente.

Essa flexibilidade no uso de diferentes abordagens metodológicas reflete uma prática docente dinâmica e adaptativa, onde os professores estão explorando e experimentando diversas estratégias para atender melhor seus alunos. Além da popularidade da Aprendizagem Baseada em Problemas, a preferência por personalizar as metodologias ativas indica uma busca por inovação e maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Quando os docentes foram questionados sobre “Qual(is) a(s) Metodologia(s) Ativa(s) você ainda não aplicou, mas gostaria de aplicar em suas aulas?”, a análise da nuvem de palavras da Figura 4 revelou alguns dados interessantes. O termo “aprendizagem” continua sendo o mais citado, mantendo seu papel central nas expectativas dos professores. No entanto, surgem novas palavras como “gamificação”, “thinking”, “en-

sino”, “design” e “descobertas”, indicando um desejo por explorar metodologias mais inovadoras e tecnológicas.

Figura 4- Metodologias a serem utilizadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Entre essas novas metodologias mencionadas, destaca-se o interesse em aplicar o Design Thinking em sala de aula, sugerindo que os docentes buscam não apenas métodos centrados no aluno, mas também estratégias que envolvam criatividade, resolução de problemas 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 formação em metodologias como Design Thinking e gamificação, que podem trazer mais dinamismo e criatividade para o ambiente educacional.

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.

5. Considerações Finais

A análise dos dados sobre o uso de metodologias ativas no ensino superior revelou um panorama diversificado e desafiador para os docentes.

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.

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 discentes. Embora 59 docentes afirmem utilizar metodologias ativas, os desafios enfrentados por uma minoria apontam para a necessidade de mais suporte e formação contínua.

Ao mesmo tempo, é importante considerar que a totalidade de docentes participantes deste estudo 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 população estudada, 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.

No entanto, 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
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Almedina Brasil. São Paulo, 2011.
- BACICH, L.; MORAN, J.M. Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- 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.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MARIN, M. J. S., L.M.A, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; 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>.
- 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.
- MAZETTO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2008.
- FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.
- MORAN, J.M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J.M. Metodologias Ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- MORIN, E. A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2011.
- SOUZA, M. A. Conceituando as metodologias ativas: uma visão teórica. In: TAJRA, S. (Org.) Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J. 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.